

CELINA ROSA DOS SANTOS



ASTÚCIAS DAS DIADORINS-PROFESSORAS-GESTORAS
NARRATIVAS SOBRE DOCÊNCIA E GÊNERO NO SERTÃO MUNDO IFBA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA –
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO -
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

CELINA ROSA DOS SANTOS

**ASTÚCIAS DAS *DIADORINS-PROFESSORAS-GESTORAS*:
NARRATIVAS SOBRE DOCÊNCIA E GÊNERO NO SERTÃO-
MUNDO IFBA**

SALVADOR – BAHIA
2020

CELINA ROSA DOS SANTOS

**ASTÚCIAS DAS *DIADORINS-PROFESSORAS-GESTORAS*: NARRATIVAS
SOBRE DOCÊNCIA E GÊNERO NO SERTÃO-MUNDO IFBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no âmbito da linha II – Educação, práxis pedagógica e formação do Educador, vinculado ao Grupo de Pesquisa, Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

SALVADOR – BAHIA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

S237a

Santos, Celina Rosa dos

Astúcias das Diadorins-professoras-gestoras: Narrativas sobre docência e gênero no sertão-mundo IFBA / Celina Rosa dos Santos.-- Salvador, 2020.

164 fls : il.

Orientador(a): Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios.
Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2020.

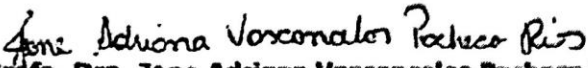
CDD: 370

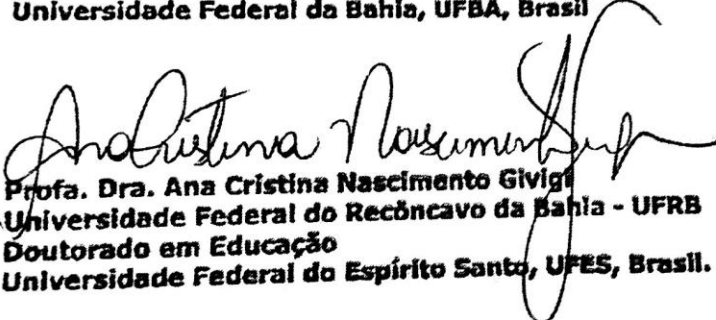
FOLHA DE APROVAÇÃO

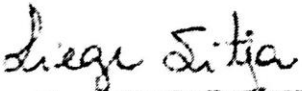
**ASTÚCIAS DAS DIADORINS-PROFESSORAS-GESTORAS: NARRATIVAS
SOBRE DOCÊNCIA E GÊNERO NO SERTÃO-MUNDO IFBA**

CELINA ROSA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 28 de maio de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Ana Cristina Nascimento Givigi
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil.


Profa. Dra. Liege Maria Queiroz Sitja
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

DEDICATÓRIA

Dedico às minhas filhas, Mariana e Helena, que são uma das grandes razões do meu viver e me inspiram a ser forte, a seguir aprendendo, a serenar o espírito.

Ao meu amor, Beto Guimarães, que é companheiro, amante, amigo, interlocutor, com quem estabeleço diálogos fecundos acerca da filosofia, da literatura, da existência.

À todas as mulheres diadoras que seguem lutando contra o Hermógenes que vige no mundo.

AGRADECIMENTOS

Terminando minha travessia pelas veredas do mestrado, mas sabendo que a estrada nunca se finda, faço questão de contar alinhavado, enquanto lembro, de todos e todas que me formaram e me formam nesta existência, agradecendo-os (as).

A Deus, aos orixás e aos encantados pela gratuidade e mistério que mantém o encantamento e a orquestração da vida.

À possibilidade de existir, atravessada pelos vários modos de ser, sentir, com outros que existem e dividem comigo as dores e delícias de estar no mundo.

Ao meu amor-amigo-companheiro **Beto**, que não apenas partilha textos, debates, que me indica o caminho pela filosofia e a leitura de Heidegger, que auxilia nos cuidados de Helena e Mariana, que partilha a casa, o serviço doméstico, a cama, o vinho, a existência. Você que me vê chorar e ouve minhas lamúrias e me conforta quando é necessário, “você é minha neblina” e sossego e eu sou seu furacão e desassossego. Todo meu amor e respeito.

Às minhas filhas, meus tesouros, Mariana e Helena, que me ensinam a saber conviver com a diferença, que me educam, formam, que dividem as alegrias da relação mãe-filha, que me possibilitaram ressignificar a minha existência por tantas experiências nesta relação. À **Mariana**, minha primogênita, obrigada pela admiração, aposta e bronca. À **Helena**, meu raio de sol, pela tranquilidade e segurança ao dizer “mãe você consegue”. Amo vocês.

Aos meus irmãos e irmãs e familiares em geral, que acreditam em mim e me apoiam incondicionalmente nas minhas disposições. Agradecimento especial *in-memorian* ao meu pai, Jamil, que sempre me incentivou, mesmo sem saber o que eu estudava; à minha mãe, Leontina, que me guiou pelos caminhos da leitura, que contribuiu, mesmo sem compreender, na formação acadêmica; à minha irmã Célia, para quem a finitude da vida se fez precocemente, mas foi quem sustentou financeiramente meus estudos e de meus irmãos e irmãs – ela que estudou comigo por várias madrugadas e que dizia que não podíamos desanimar de forma alguma. Vocês me iniciaram nesta jornada. Amo vocês e sou eternamente grata.

Às mulheres ancestrais de minha família, principalmente minha avó Libéria, descendente de índios que viveram às margens do Rio Doce, em Minas Gerais. Mulher símbolo de força, que criou quatorze filhos sozinha após ficar viúva. Às minhas tias Rosa e Noêmia que, tal como minha mãe, também tinham força e disposição para pelejarem contra as adversidades da vida, como a falta de recursos econômicos, e que com sabedoria e criatividade conseguiram criar os filhos e filhas. Delas herdei a valorização da família, da culinária e da alimentação baseada no que a natureza oferece gratuitamente, como folhas e frutas. O apreço pelos quintais das casas e pelo cheiro que emanava da vassoura de mato com a qual varriam-no, bem como pela lenha queimada no fogão no qual assavam os bolinhos de chuva e pela fumaça que adentrava as frestas de madeira e que se juntavam à

luz do amanhecer do dia, inundando a casa, lembrando que era hora de começar a peleja. O gosto pelas rodas de prosa, cantoria, jogos de buraco e ensinamento dos mais velhos. Obrigada por tanto saber que não cabe em títulos, em livros, mas que ocupa grande espaço em minha memória.

A todas amigas e amigos que contribuem de forma direta e indireta com o meu processo de formação, em especial a **Rodrigo Rizério** e sua companheira **Mariana**, que indicam e estudam os textos de Martin Heidegger comigo, às quintas-feiras no grupo de estudos, que bebem e proseiam comigo enquanto eu fabulo a dissertação. A **Rodrigo Rossoni** e sua companheira **Lorena**, que me acolheram em seu apartamento com toda a gratuidade e presteza, que me incentivam a ir mais além, elevam minha autoestima e me aconselham psicologicamente. Gratidão para sempre. À minha parceira de IFBA, de área, de Programa, **Graziela Ninck**, obrigada por indicar a vereda que me levou ao Programa, por me emprestar textos, por recomendar leituras, por ser minha primeira orientadora nas pesquisas em educação.

À minha orientadora **Jane Adriana Rios**, por ser tão inspiradora como mulher, símbolo de força, segurança e suavidade, por orientar-me de forma sensível e humana, compreendendo as inseguranças, os tropeços. Você foi a única orientadora durante a minha trajetória acadêmica que segurou minha mão na hora em que precisei e a soltou quando foi necessário, dizendo: "vá Celina, se jogue". Eu a admiro.

Às colaboradoras da minha pesquisa, as *Diadoras-professoras-gestoras* que tiveram disposição e dedicaram uma parte de seu tempo para narrar suas experiências. Aprendi mais sobre Educação Profissional e Técnica, gestão, IFBA, graças à contribuição de vocês.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Diverso que me ensinaram e ensinam que, em meio às diferenças, quaisquer que sejam, é possível construir e compartilhar conhecimento de forma coletiva, além de que, o afeto é tudo que nos une em meio à diversidade. À Jane, Graziela, Charles, Fabrício, Joana, Juliane, Adelson, Léo, Dani, Sandra, Ziziane, Maria Helena, Janivaldo.

Aos amigos e amigas e colegas de mestrado, com os quais construí laços de afeto que perdurarão pela vida afora: Juliana, Luana, Rodrigo, Rony, Marília, Marcelo, Dayane, Willian, Márcia, Gildison, Mateus.

Aos funcionários do PPGEDUC, em especial à Soninha, sempre competente e atenciosa. Ao Sr. Antônio que me ensinou um pouco sobre a história da UNEB.

A Ayam Ubrais, filósofo, compositor e músico, artista brilhante, que fez toda a arte presente neste trabalho e que representa as minhas inquietações.

À minha amiga Viviane Veloso, com quem eu dividi o diálogo entre filosofia e literatura, sendo apenas uma iniciante nas duas áreas de pensamento. Obrigada pela revisão acurada, pela escuta sensível, pelo incentivo em continuar, apesar de toda a insegurança.

À Darlene, que adentrou as madrugadas comigo, compartilhando o café e lanchinhos, apenas para me fazer companhia e ouvir a “falazada” sobre a minha pesquisa.

Ao Doutor Rafael, médico cardiologista, atencioso, generoso e incentivador, pois me deu um grande encorajamento para não desistir do mestrado, após eu ter sofrido um infarto em outubro de 2018.

À Hérica Lene, irmã espiritual que me acolheu em sua casa, que me incentivou e incentiva sempre a seguir com afeto em meio a tantos desafetos.

À Katchu e ao Edilton, minha amiga-irmã e seu companheiro, pela leitura do texto da dissertação e compartilhamento de questões. Vocês me deram ânimo e luz para prosseguir. Não posso deixar de agradecer aos amigos oriundos do trabalho docente na FAESA: Vanessa Maia, com seus gritos “Celinaaaaa, você é maravilhosa”; João Barreto com “Celina é uma mulher que ocupa uma cama inteira, suculenta”; Conceição com seu “Celina, sua caduca”, amo vocês imensamente e agradeço por existirem em mim.

A todos colegas, amigos e amigas da FAESA que me ensinaram que é possível uma outra família, para além da consanguínea, em um ambiente de trabalho particular, marcado pela luta pelo salário, através da disputa por carga horária. Ainda assim, construímos laços de afetividade que jamais consegui em outro ambiente de trabalho acadêmico.

Aos alunos e alunas que me ensinam que preciso aprender mais, pois não sabemos tudo, eles são mestres e mestras neste processo.

Ao IFBA, este sertão-mundo em que estou lançada, onde trabalho, produzo e posso manter-me economicamente, mas também socialmente, pois me relaciono com outros e outras docentes, meus agradecimentos. Com alguns deles constituí laços de afeto que me potencializam como profissional e como pessoa e, como são muitos/as, não citarei, para não incorrer no risco de faltar alguém.

A este mistério a que chamamos vida, sem ela eu nem sequer teria terminado tal trabalho.

O sertão está em toda a parte [...] é onde manda quem é forte, com as astúcias [...] é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar [...] O sertão é do tamanho do mundo [...] Ihe falo do sertão. Do que não sei. Um grande sertão! Não sei. Ninguém ainda não sabe. Só umas raríssimas pessoas – e só essas poucas veredas, veredzinhas. (ROSA, 2001).

RESUMO

SANTOS, Celina Rosa dos. Astúcias das Diadorins-professoras-gestoras: narrativas sobre docência e gênero no sertão-mundo IFBA. 2020. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador/BA, 2020.

Este estudo tem como objetivo compreender o processo formativo de professoras da Educação Profissional e Técnica, a partir de suas experiências em cargos de gestão no IFBA, dos sentidos atribuídos a estes modos-de-ser e aos desafios enfrentados diante de tal circunstância. O trabalho orientou-se pelas teorias da fenomenologia hermenêutica de Heidegger que auxiliaram na compreensão das narrativas que constituem a construção/projeto de si, no processo de formação enquanto devir constante, desde a educação não formal, a formação inicial, continuada e em exercício, bem como a especificidade da formação para a docência na Educação Profissional e Técnica, que abordam as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. A questão de gênero e a utilização da categoria mulher é refletida tendo como base as teorias da fenomenologia e do feminismo que permitem pensar as experiências vivenciadas e a luta contra as desigualdades de gênero, inclusive no ambiente profissional da docência. A pesquisa se inscreve nos estudos (auto)biográficos e tem como dispositivo as narrativas orais que foram analisadas à luz da hermenêutica compreensiva. Foram entrevistadas seis professoras-gestoras que ocuparam os cargos de gestão entre 2008 a 2018 no IFBA. Os resultados dessa investigação apontaram para uma compreensão ampliada de formação, não circunscrita à formação inicial e/ou continuada, mas como resultante de todo o percurso vivido pelas *Diadorins-professoras-gestoras*, pois nem todas tiveram formação para a docência, algo imprescindível para essa função. Desvelaram também que não há uma preocupação com a formação para a gestão, apesar de ser uma atividade docente, e que a atuação nos cargos de gestão é formativa, pois permite compreender melhor o funcionamento da instituição, melhorar as práticas docentes, a relação com os/as alunos/as e os/as servidores/as. Assinalaram também que a gestão é um espaço de corporificação masculina, mas que há formas astutas de se mover dentro dessa lógica.

Palavras-chave: Formação Docente. Gênero. Educação Profissional e Técnica. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

SANTOS, Celina Rosa dos. Cunning of the Diadorins-teacher-managers: narratives about teaching and gender in the IFBA backcountry. 2020. Master's Dissertation. Post-Graduate Program in Education and Contemporary, State University of Bahia - UNEB, Salvador/BA, 2020.

This researched aimed to understand the training process of teachers from Professional and Technical Education in relation to their experiences in management positions at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia, the meanings attributed to these ways of being and the challenges faced in the face of such circumstances. The work was guided by the theories of Heidegger's hermeneutic phenomenology that helped in the understanding of the narratives that integrate the construction/project of the self, in the process of formation as a constant becoming, from non-formal education, to initial, continued and in-service training, as well as the specificity of training for teaching in Professional and Technical Education, which addresses the personal, professional and organizational dimensions. The issue of gender and the use of the category of women is reflected on the basis of theories of phenomenology and feminism, which allow thinking about the experiences and the fight against gender inequalities, including in the professional teaching environment. The research is part of the (auto) biographical studies and has as device the oral narratives of the teachers that were analyzed in the light of comprehensive hermeneutics. Six teacher-managers who held management positions between 2008 and 2018 at the IFBA. The results showed an expanded understanding of training, not limited to initial and/or continuing one, but as a result of the entire path experienced by Diadorins-teacher-managers, since not all of them had were trained to teaching, but, that formation is something required from them. They also revealed that there is no concern with training for management, despite being a teaching activity, and that the performance in management positions is formative, as it allows a better understanding of the institution's functioning, improving teaching practices, the relationship with students, the students and the public servants. They also pointed out that management is a space for male embodiment, but that there are shrewd ways of moving within this logic.

Keywords: Teacher Education. Gender. Professional and Technical Education. (Auto) biographical research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de construção das narrativas	412
Figura 2 – Mapa do IFBA	467
Figura 3 – Organograma de Cargos do IFBA.....	478
Figura 4 – Quadro financeiro com percentuais sobre cargos de gestão do IFBA ...	522
Figura 5 – A compreensão através do círculo hermenêutico	622

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases de expansão do IFBA	466
Quadro 2 – Relação de professoras e seus respectivos cargos no IFBA - 2008-2018	499
Quadro 3 – Códigos de Cargos de Gestão	522
Quadro 4 - Escolha das entrevistadas por cargos.....	533
Quadro 5 - Perfil biográfico das <i>Diadoras-professoras-gestoras</i>	544

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADM	Administração
CD	Cargos de Direção
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CETEBA	Centro de Educação Técnica da Bahia
CFE	Conselho Federal de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão
DAC	Direção Acadêmica
DAP	Direção de Administração e Planejamento
DE	Direção de Ensino
DEPEN	Diretoria de Ensino/Departamento de Ensino
DG	Direção Geral
DIVERSO	Grupo de Pesquisa Docência, Narrativa e Diversidade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional Técnica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
FG	Função Gratificada
GSV	Grande Sertão: Veredas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Institutos Federais de Educação
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PINA	Programa de Incentivo à Aprendizagem
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PRPGI	Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional Técnica

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social da Indústria
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNED	Unidades Descentralizadas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: ENTRE DIADORINS NO SERTÃO-MUNDO IFBA.....	18
2. NAS VEREDAS DO MÉTODO: UMA VIA DE ACESSO ÀS HISTÓRIAS DE VIDA FORMAÇÃO PROFISSÃO DAS DIADORINS.....	34
2.1. Fenomenologia e hermenêutica: veredas para a compreensão das existências de Diadorins-professoras-gestoras	37
2.1.1. A vereda nos encaminha às narrativas das Diadorins-professoras- gestoras.....	39
2.1.2. O sertão-mundo: o IFBA.....	45
2.1.3. As interlocutoras da pesquisa: Diadorins-professoras-gestoras	54
2.1.4. Entre fontes e dispositivos e possibilidades analíticas	58
2.1.5. No redemunho das histórias das Diadorins-professoras-gestoras	61
3. A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA O CONSTANTE DEVIR.....	66
3.1. As dimensões da formação das <i>Diadorins-professoras-gestoras</i>	77
3.1.1. A dimensão pessoal.....	78
3.1.2. A dimensão profissional.....	86
3.1.3. A dimensão organizacional.....	105
4. MODO DE SER DIADORIM PROFESSORA GESTORA DOCÊNCIA\GESTÃO\GÊNERO	118
4.1. Feminismo fenomenológico e o retorno da categoria mulher	121
4.1.1. Os corpos habitados: Experiências como mulheres, docentes e gestoras.....	127
4.1.2. Movendo-se no <i>sertão-mundo</i> IFBA	135
5. FINALIZANDO A VIAGEM PELO <i>SERTÃO-MUNDO</i> IFBA.....	143
6.REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	157
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA.....	160
APÊNDICE C - PERFIL BIOGRÁFICO	162
APÊNDICE D - MAPA DE ANÁLISE INTERPRETATIVO-HERMENÊUTICO	164



Ilustração: Ayam Ubrais (2019)

Quando escrevo, repito o que vivi antes (João Guimarães Rosa em entrevista a Günter Lorenz, 1995).

Este estudo¹ é fruto de muitos diálogos, tanto com colegas, amigos e professores como com alguns campos de saber, tais como a educação, a filosofia e a literatura. O objetivo é o de compreender alguns aspectos da educação e, mais especificamente, o processo de formação docente, a partir da experiência feminina em cargos de gestão.

A motivação foi a minha história de vida-formação-profissão, da infância até o momento da produção desse trabalho, através das experiências familiares (em que fui alfabetizada pelas minhas próprias irmãs e influenciada pela minha mãe que foi professora primária); pela participação nas CEB's (Comunidades Eclesiais de Base) e nos movimentos sociais como a Associação de Mulheres Unidas da Serra (AMUS), à PJMP (Pastoral da Juventude do Meio Popular); ao Centro de Defesa dos Direitos Humanos (CDDH) e ao teatro popular de rua (nos quais tive uma formação política e incorporada em minha prática docente), seja pela formação em bacharelado e licenciatura nas Ciências Sociais e a atuação através do estágio docente, bem como pela pós-graduação lato sensu em História.

Além disso, pela prática docente na educação formal, iniciada em cursos superiores de faculdades particulares no Espírito Santo, seguida do ensino médio em escolas particulares de Ilhéus, ensino médio público na rede estadual da Bahia (Colégio da Polícia Militar de Ilhéus), e por fim, pela minha atuação como mulher e professora da Educação Profissional Técnica no Instituto Federal da Bahia, campus Ilhéus, dentro do qual estou lançada desde 2014. Durante esses anos, tive experiências pedagógicas que me fizeram seguir o rastro daquilo que se desvelou como problema de pesquisa desta dissertação. A saber: como as mulheres professoras gestoras vivenciaram seu processo formativo, durante a atuação nos cargos de gestão no IFBA.

Ao adentrar no mundo acadêmico, deparei-me com uma realidade na qual professoras, licenciadas ou bacharéis, costumavam compartilhar histórias pessoais e formativas nas quais mostravam os desafios que enfrentavam, na condição de mulheres, para fazer do trabalho laboral um espaço de realização pessoal e profissional.

Nesse sentido, a academia para muitas delas se revelava como o caminho escolhido para tal fim. Entretanto, ao chegar à instituição, percebi que a docência, quando traçada por uma racionalidade pragmática, técnica e machista, acaba por

¹ Esta dissertação de Mestrado está vinculada ao Projeto de Pesquisa "Profissão Docente na Educação Básica da Bahia", desenvolvida pelo grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso) da UNEB.

não reconhecer as diferenças de gênero, isso é, não se atenta às peculiaridades das trajetórias vividas pelos diversos profissionais da educação, marcados por seus corpos, desejos, suas existencialidades.

Ao situar-me dentro deste mundo², em uma atitude de acolher o que vinha ao meu encontro, fui tomada pela inquietação em torno da temática de gênero e, em especial, aos estudos sobre a desigualdade de gênero na educação. Em um primeiro momento, isso me levou a desenvolver uma pesquisa preliminar sobre a ocupação de alguns cargos de gestão dentro do IFBA – como o de Direção Geral (DG), Direção Acadêmica e de Ensino (DAC/DEPEN) e Direção de Administração e Planejamento (DAP) – juntamente com alunos do quarto ano do ensino médio técnico, através do Projeto de Incentivo à Aprendizagem-PINA³, coordenado por mim, entre os anos 2016 e 2017.

Nesse levantamento, constatamos que os cargos de gestão com maior prestígio, poder e gratificação eram ocupados por homens. Alguns exemplos dessa problemática são os cargos de Direção Geral, em que a presença feminina é de apenas 20% (vinte por cento), contra 80% (oitenta por cento) em relação à masculina. Proporção semelhante tiveram os cargos de Direção de Administração e Planejamento. Já na função de Direção de Ensino, verifica-se uma maior presença feminina, embora não hegemônica, uma vez que as mulheres correspondem a 40% (quarenta por cento) do total e os homens a 60% (sessenta por cento).

Estes dados preliminares foram importantes para me conduzir a este trabalho de mestrado. Sabe-se que a atuação profissional docente na EPT inclui tanto as atividades de ensino-pesquisa-extensão como a gestão da instituição. Por esse motivo, necessita-se de um processo formativo que leve em consideração esses quatro eixos de atuação, ao invés de se restringir apenas aos três primeiros, como costuma ocorrer.

Neste sentido, segui no caminho de compreensão das experiências vividas pelas professoras-gestoras e dos seus processos formativos para o exercício na Educação Profissional Técnica – EPT do Instituto Federal da Bahia – IFBA, no intuito de responder de que maneira esta “abertura” ou *poder-ser*⁴ até então vigente tomou forma e encarnou como “modo de ser” professora e gestora dentro da Instituição.

² O conceito de Mundo (Welt) adotado no texto é baseado no pensamento de Heidegger (1998) que o define como uma rede sentidos e significados.

³ O PINA é Projeto de Incentivo à Aprendizagem que oferece Bolsas de Aprendizagem aos estudantes de ensino médio integrado dos Institutos Federais.

⁴ A definição de *poder-ser* de Guimarães (2018, p. 120-122) tem inspiração heideggeriana e sustenta a ideia de que o modo de existir do ser-aí/homem é uma “abertura” para toda a possibilidade que,

A formação para a EPT deveria perpassar não apenas saberes próprios para o ensino propedêutico e técnico/tecnológico, para o qual ainda não se tem uma política de formação consolidada, mas também uma formação que permitisse orientar para a gestão da instituição, tendo como foco as questões educacionais e não apenas as formalidades burocráticas, como se o IFBA fosse uma autarquia federal (tal como a Receita Federal ou o INSS, por exemplo), e não uma instituição de ensino. Logo, não basta ter uma formação para a docência, mas uma formação que abarque as especificidades da EPT, bem como da gestão dessa instituição.

Ao longo da minha caminhada pela pesquisa, encontrei inspiração na obra *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa (2001), e em algumas obras do filósofo alemão Martin Heidegger (1998; 2002) e de seus intérpretes, que me ajudaram a refletir sobre a condição das professoras-gestoras dentro do IFBA, a partir da literatura e da metáfora como instrumento analítico. Dessa forma, por meio da comparação entre a gestão e a jagunçagem, estabeleci as seguintes associações no decorrer das páginas que se seguem: o IFBA seria o próprio sertão como descrito na obra roseana (*sertão-mundo*). As interlocutoras (professoras-gestoras), por sua vez, seriam as *Diadorins*, enquanto o poder da “astúcia” seria a tática para viver no sertão-mundo como professora-gestora.

Esta inspiração literária e filosófica ajudou-me a refletir sobre o papel da gestão dentro do arranjo que constitui a circunstância-mundo do espaço de formação docente IFBA, evidenciando os sentidos e significados das experiências das *Diadorins-professoras-gestoras*. Por um lado, e, por outro, ressaltando as dificuldades experimentadas nesses modos-de-ser. Entre elas, podemos destacar a falta de formação para a gestão, o acúmulo de funções e de exigências (atividades de ensino, qualificação profissional e o trabalho de gestão), e, principalmente, o fato de serem mulheres, de diferentes classes sociais, etnias e raças, com múltiplas experiências e formas de cooperação entre si.

O uso do termo “modos-de-ser”, mesmo quando não referenciado diretamente, visa manter-me afinada com o horizonte teórico heideggeriano. É preciso, pois, legitimá-lo, conceitualmente, no bojo do pensamento de Heidegger (2012). Segundo o filósofo, todos nós, cada qual na sua singularidade, somos “Seres-aí”. O conceito “Ser-aí” tem o intuito de evitar qualquer objetivação da

afetando-o, transforma-se em “modo de ser – ser-médico, ser-professor, ser-pintor”. O *poder-ser* que é abertura já é sempre em uma circunstância-mundo que é um modo de ser e, embora o modo de ser pressuponha uma marcação, o ser-aí/homem é possibilidade de tornar-se outro. Logo, quando eu fizer uso de *poder-ser* diz respeito ao ser-aí/homem no sentido geral e quando usar modo de ser é referente ao ser professor (a).

existência humana, no sentido de determiná-la de modo essencialista ou universalizante. O que determina o *Ser-aí* não é uma alma, nem um corpo, mas a própria “existência”. Eis a “essência” de cada um. A existência, nesse sentido, nunca é algo pronto, acabado ou dado *a priori*. Trata-se de um constante devir, responsável por convocar o “Ser-aí” a se (re)modelar, a se formar e a compreender a si mesmo, a partir da sua capacidade de se colocar em questão e das suas condições de possibilidade de ação e de afecção.

Dentre essas possibilidades, estão a de ser-motorista, ser-pintor, ser-médico, ou, no caso de nossas entrevistadas, de ser-professora-gestora. Por isto, ser-professora é uma possibilidade de existir. Isto é, um modo de ser possível. E os modos de ser se imbricam, de tal forma que nenhum *Ser-aí* é, isoladamente, um modo exclusivo de ser. O *Ser-aí* professora é, ao mesmo tempo, Ser-aí-mulher, Ser-aí-professora, Ser-aí-gestora. Todo *Ser-aí* é, pois, um imbricamento de sentidos e possibilidades que, por fim, configura sua singularidade. Assim, o que configura a singularidade de minhas entrevistadas é o modo de ser mulher-professora-gestora. Mas isto, obviamente, no contexto de interesse da presente pesquisa, pois outras fontes de sentido, certamente, atravessam suas vidas.

Ante as dificuldades e desafios surgidos nos modos-de-ser professora-gestora, faz-se necessário lançar mão de procedimentos que fogem às operações de poder que operam neste mundo IFBA. Nesse sentido, as “astúcias” ou “táticas”⁵ são utilizadas como forma de existir e resistir dentro deste mundo, em que os homens gerem a maioria dos cargos de poder, e dentro do qual as figuras femininas se movem utilizando-se dos recursos adquiridos ao longo da formação (sejam os saberes aprendidos na dimensão pessoal, profissional ou dentro da própria organização).

A gestão, portanto, é um espaço privilegiado dentro desse mundo, pois representa as possibilidades de realização das ações. Se, por um lado, o cargo agrega poder, privilégio e incremento no salário, por outro lado, desvela os sentidos que as minhas interlocutoras constituem sobre o trabalho docente, a partir das experiências ali vividas e da teia de sentidos construídas. Portanto, é um espaço diferenciado no que tange ao processo formativo, uma vez que é capaz de interferir

⁵ Utilizo o termo astúcias tal como em *Grande Sertão: Veredas* que indica coragem e força para sobreviver no sertão, para lidar com outros jagunços, inimigos e variedade de situações. Também me baseio em Certeau (1994, pg. 100-101) que iguala astúcia a tática e que esta por não possuir um lugar próprio, que se move dentro da ação e campo do inimigo, exige improviso, é fragmentária, orientada de acordo com as necessidades imediatas, operando nas fendas das veredas do *sertão-mundo IFBA*.

nos caminhos da própria profissão e no coletivo de docentes de uma unidade educacional.

As *Diadoras-professoras-gestoras* fazem parte de um contingente de mulheres que ingressaram nas universidades nas últimas décadas, mas que tiveram que conciliar vida doméstica, qualificação e formação profissional e, já na atividade profissional da docência, a ocupação dos cargos de gestão.

Essa assertiva é confirmada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD (IBGE, 2017), que aponta a realização das atividades domésticas de 92,6% para as mulheres, contra 78,7% por parte dos homens. Além disso, as mulheres dedicaram quase o dobro do tempo para realização dessas atividades e, ainda assim, conseguiram uma maior profissionalização, inclusive na profissão docente. Todavia, isso não repercutiu em uma equiparação salarial e ocupação dos cargos de gestão de maior prestígio, poder e gratificação como os homens.

Como se não bastassem essas dificuldades, existem aquelas inerentes ao próprio *métier* da Educação Profissional e Técnica, como a falta de formação para docência nesta modalidade de ensino, bem como para assumir os cargos de gestão. Como apontei anteriormente, ao sermos lançadas no IFBA, assumimos as salas de aulas, os projetos de pesquisa e extensão e o cumprimento da burocracia, como lidar com o controle do ponto, com os diversos aplicativos e dispositivos de organização de cadernetas, documentos e outros, tornando ainda mais dificultosa a assunção aos cargos de gestão por parte das mulheres.

Neste trabalho, metáforizo a gestão com a jagunçagem, pois jagunço se forma sendo jagunço, vale dizer, sendo lançado na jagunçagem, aprendendo todas as competências, habilidades e saberes próprios para viver no sertão. Assim como na jagunçagem, o tornar-se gestor ocorre, também, sendo gestor, aprendendo-se com a lida diária do exercício do cargo, quer dizer: tal como não existe uma formação prévia para ser jagunço, também não há formação prescrita que ensine os percalços de cada experiência no exercício dos cargos de gestão. No entanto, o que se aprende na gestão se incrementa na docência como saber, prática pedagógica, proposição de ementas e planos de ensino, enfim, a gestão é também formativa para a docência.

Compreendo que, apesar de existirem mecanismos objetivos para ingressar na instituição (por meio de seleção, concurso de provas e títulos para acesso à profissão, planos de carreira, progressão), contribuindo para uma maior inserção de

mulheres na EPT, não é possível afirmar, pela pesquisa empreendida, que os critérios para a ocupação dos cargos de gestão – que exigem condições específicas para o desenvolvimento da profissão – sejam atendidos, e nem mesmo que sejam paritários do ponto de vista do gênero.

Esse processo se deve ao fato de as *Diadorins-professoras-gestoras* no decorrer de suas formações pessoais, profissionais e organizacionais, conviverem com uma lógica que orienta os espaços a serem ocupados, de acordo com o gênero, geralmente binário – feminino/masculino – excluindo, muitas vezes, as mulheres daqueles associados aos traços da corporeidade⁶ masculina, como virilidade, força, brutalidade, como é o caso dos cargos de gestão e vinculando-as, quase sempre, aos espaços associados aos traços caracterizados como femininos, como docilidade, paciência, delicadeza, como é o caso do ensino na sala de aula.

Isto denota então a presença maior de mulheres no ensino-pesquisa-extensão e menor nos cargos de gestão dentro da instituição, pois essa atividade está associada, marcadamente, a símbolos do gênero masculino.

Diante dessa realidade, aguicei meu olhar para minhas colegas professoras do IFBA que ascenderam aos cargos de gestão. Fui afetada pela reflexão em torno de seus processos formativos, sobre suas vivências e experiências nesse espaço e como estas experiências compuseram seus modos-de-ser *Diadorins-professoras-gestoras*.

Penso a formação das *Diadorins-professoras-gestoras* como processo de devir e de acontecer que transita entre as possibilidades de existir no mundo. Da mesma forma que, conforme Simone de Beauvoir (2009) assinala que não se nasce mulher, podemos emendar: não se nasce professora, não se nasce gestora. Tais condições são, tão somente, meras possibilidades que surgem, afetando-nos e, enquanto nos afetam, vão ganhando corpo, forma, mundo – sentido.

Em função de tudo isso, o formar-se professora-gestora jamais poderá ser um processo acabado. Antes, será, devir. E isso porque o que está em questão é a formação daquele ente que jamais se fecha. Como já assinalamos, o *Ser-aí* é um aberto, nunca se consumando em alguma possibilidade que, eventualmente, vigore.

⁶ Nesse trabalho utilizo tanto o conceito de corpo, corporeidade e corporificação. Apesar das diferenças conceituais entre corporeidade e corporificação, ambas são resultantes da influência fenomenológica e a valorização das vivências corporais para a compreensão do ser-no-mundo. Entretanto, corporificação social é um conceito da socióloga Raewyn Connell (2016) que se refere ao processo coletivo e de reflexividade dos corpos nas dinâmicas sociais e das dinâmicas sociais sobre os corpos, logo tem uma abrangência estrutural maior e o utilizo no último capítulo, ao abarcar a questão da gestão.

Sim, o *Ser-aí* é, conforme Heidegger (1998), um ser-no-mundo. Mas, reiteramos, seja lá qual a situação na qual ele se encontre lançado, jamais isso poderá significar uma petrificação. É em função disso que a formação deverá, por seu turno, ser fluência, devir, inacabada.

O espaço da gestão como um espaço de atuação da docência também se constitui como espaço-tempo formativo, pois as relações ali estabelecidas atravessam a constituição do pessoal-profissional (NÓVOA, 2007) e revelam modos de ver e atuar na educação, em especial, a compreensão que constrói acerca da docência na EPT.

O entendimento do processo formativo das *Diadoras-professoras-gestoras* a partir da perspectiva de Nóvoa (2007), de que o eu profissional e o eu pessoal se imbricam, permite compreender que as experiências pessoais, profissionais e formativas se constituem em modos-de-ser *professoras-gestoras*, dentro das possibilidades do mundo IFBA no qual se encontram, mas que são resultantes de escolhas e de astúcias para lidarem com a lógica machista que permeia esse mundo.

Entendo que a compreensão desse processo formativo é atravessada pelos modos como essas docentes constituem sentidos e significados sobre o mundo que as circundam. Parto da compreensão heideggeriana de que mundo é um arranjo de sentidos e significados desde onde o *Ser-aí* está envolvido. Dessa forma, nessa compreensão de mundo, encontra-se, constitutivamente enredado, o próprio Ser-aí.

Heidegger (1998) na tentativa de desvencilhar seu pensamento da perspectiva antropológica prevalecente, substitui o termo homem por Dasein (*Ser-aí*). Somos, todos, Ser-aí. Estamos, sempre, sendo em um “aí”. Ser em um “aí” diz respeito a: ser em um lugar, em um determinado contexto, em um mundo. Ser em um “aí” significa, então, ser-em-um-mundo. Desta forma, o Dasein é um ser-no-mundo. Todos nós somos, cada qual a partir de nossa singularidade, seres-em-um-mundo. Compartilhamos o mesmo mundo e, por isso, somos juntos-aos-outros.

Desta forma, a singularidade que caracteriza a vida de cada qual não significa, de modo algum, o fomento de uma subjetividade isolada. Compartilhando o

⁷ Heidegger não utiliza a palavra Homem, em *Ser e Tempo* (2012) prefere o conceito de Dasein para distinguir-se da antropologia filosófica que separa corpo, alma e espírito, ou em sujeito-objeto. O Dasein é geralmente utilizado como a) ser dos humanos; b) o ente ou a pessoa que possui este ser, mas Dasein não admite o plural e nem o sexo. Dasein inclui também as mulheres e todas as outras formas de corporar. Neste caso, no nosso trabalho e, por escolha da tradução de Fausto Castilho, utilizarei a expressão *Ser-aí/Dasein*.

mesmo “aí” – o mesmo mundo – estamos engajados – enredados – em determinadas circunstâncias.

Nesta pesquisa, interpreto o IFBA como um contexto de sentidos e significados. Ao mesmo tempo, relaciono esse contexto de sentidos e significados que constitui o IFBA – o mundo/IFBA – com o próprio “aí”, o próprio lugar, o próprio mundo onde está lançada a Diadorim personagem do GSV: o sertão – sertão-mundo. Nessa analogia, o IFBA é, pois, o “aí”, o lugar, o espaço – o sertão-mundo – onde estão lançadas as Diadorins-professoras-gestoras, personagens centrais de minha pesquisa.

Dizer que na textura de mundo, vale dizer, no arranjo de sentidos e significados, o *Ser-aí* encontra-se enredado, significa dizer que ele é um *ser-no-mundo*. Não existe mundo sem um *Ser-aí*, nem tampouco *ser-aí* sem um mundo. *Ser-aí* é um ente enredado em uma rede de sentidos e significados. Essa rede de sentidos e significados se dá através do *Ser-aí*.

As professoras-gestoras são *Ser-aí* e, como Heidegger (1998) esclarece, se compreendem a si mesmas enquanto seres que existem lançadas em um mundo (o sertão-mundo-IFBA). Por consequência, elas são relacionais com outros/as. Sendo irremediavelmente lançadas em um mundo, elas estão também ocupadas com tudo aquilo que emerge desse mundo e preocupadas com as outras pessoas com as quais convivem.

Já que o inacabamento é um traço, todo *ser-aí* produz, cria, transforma o mundo, já que está completamente envolvido por ele e que sem ele não pode compreendê-lo, refleti-lo, pensá-lo. Assim ocorre com as professoras-gestoras, elas criam e transformam o *sertão-mundo* IFBA.

A reflexão sobre esse horizonte teórico – a caracterização do mundo – poderá fornecer elementos para compreender aquilo que mais precisamente me interessa, isso é, aquilo que se constitui como questão de pesquisa desse projeto: **como se deu o processo de formação das professoras-gestoras, considerando a gestão como um espaço de formação na trajetória dessas mulheres?** Assim, questiono a partir do horizonte de um mundo no qual prevalece uma perspectiva pragmática/cientificista que pretende alcançar as esferas da vida em que predominam uma lógica machista que ainda insiste, tendendo a relegar a mulher a espaços menores – ante todo esse cenário, como se deu o processo de formação das professoras-gestoras.

Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo é compreender o processo formativo de professoras a partir de suas experiências em cargos de gestão do IFBA, especificamente: a) identificar as experiências de vida-formação no processo de constituição de um modo de ser professora-gestora; b) analisar como as experiências formativas no espaço de atuação da gestão constituem sentidos sobre a docência das professoras.

Para atender aos objetivos emanados do problema de pesquisa desvelado, busquei a orientação, além das teorias e conceitos da educação, da filosofia e da literatura e passo a explicitar de que forma fiz as associações e reflexões no meu trabalho desde estes dois últimos campos de pensamento.

A obra de Guimarães Rosa (2001) “Grande Sertão Veredas”⁸, narrada em primeira pessoa pelo personagem Riobaldo (jagunço que descreve suas vivências dentro do sertão, incluindo seu amor por Diadorim⁹) apresenta não apenas um contexto geográfico, regional, historicamente datado, contudo transcende esses aspectos sendo fonte de interpretação para várias possibilidades de existências.

Essa obra traduz inúmeras vivências como o amor, a arte, a dor, a peleja da vida. Conforme sinaliza Antonio Candido (1964 apud WERNECK, 2015, p. 14), a obra GSV permite toda possibilidade de leitura para quem souber ler, podendo cada um abordá-la a seu gosto e ofício e com a confiança na liberdade inventiva. Assim o faço abordando a formação de professoras-gestoras dentro do sertão-mundo IFBA.

O sertão retratado na obra não se circunscreve então a um fechamento de lugar, experiência ou existência. Mais do que isso, o sertão retratado possibilita múltiplas reflexões de lugares e de existência, ele “(...) é do tamanho do mundo” (ROSA, 2001, p. 89). E mais: a imagem do sertão não se refere, tão somente, à dimensão da exterioridade. Ele abarca, igualmente, o âmbito da interioridade, pois “Sertão: é dentro da gente” (ROSA, 2001, p. 325).

Desta maneira, assim como na obra Grande Sertão: Veredas (2001), em que o Sertão é o mundo onde estão lançadas as personagens, também o Instituto Federal da Bahia e a Educação Profissional e Técnica é o nosso *sertão-mundo*, a circunstância onde estou lançada como mulher e professora, bem como as outras professoras-gestoras que entrevistei. Para manter a confidencialidade, denominei as

⁸ Livro publicado em 1956 pela Livraria José Olympio Editora.

⁹ Na obra GSV, a personagem Diadorim tem vários nomes. Registrada no nascimento como Maria Deodorina da Fé Bettancourt Marins, assume o nome/identidade de Diadorim (somente revelado a Riobaldo) e Reinaldo (nome com que se apresenta em meio a jagunçagem). O destaque ao nome Diadorim é dado pelo próprio narrador que assim a identifica como uma maneira própria de se relacionar com tal personagem.

professoras-gestoras entrevistadas com o nome de uma das personagens centrais de GSV: Diadorim. Ao mesmo tempo, para demarcação das particularidades entre elas, solicitei que as mesmas complementassem esta denominação com um adjetivo que, de alguma forma, representasse o modo como as mesmas se viam. Daí as denominações: Diadorim Sol, Diadorim Azul, Diadorim Guerreira, Diadorim Coragem e Suavidade, Diadorim Mãe e Diadorim Dois.

Para viver neste sertão-mundo, lugar de perigos, com leis próprias, é necessário ter coragem, astúcia, tática “O senhor sabe: sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias” (ROSA, 2001, p. 35). Neste aspecto, a obra deixa entrever que ser jagunço é ser viril, ter poder e honra, ou seja, adjetivos associados ao gênero masculino, que tem como tarefa cumprir as regras impostas dentro da lógica do sertão.

Assim como no sertão da obra de Guimarães Rosa (2001), o IFBA também é um mundo marcadamente masculino, em que a gestão, comparada à jagunçagem, é trabalho/lugar de homens, sem muito espaço para as mulheres, a não ser que, assim como Diadorim, tenham astúcias e coragem.

A personagem Diadorim adentrou a jagunçagem por força do destino, e o fez com uma missão: vingar a morte de seu pai pelo *Hermógenes* que, eu, em minha análise metafórica, que eu, presentemente, comparo ao machismo, isso é, as *Diadorins-professoras-gestoras* que, com suas astúcias, combatem o machismo no IFBA.

Em GSV restam poucas possibilidades ou modo-de-ser para as mulheres, ou elas são donzelas – a mulher ideal para casar, ser mãe e doméstica, representada na personagem Otacília, ou prostituta – aquela que fornece prazer, alegria e gozo aos jagunços, representada pela personagem Nhorinhá, ou então, a personagem principal, Diadorim, que, na minha compreensão, tem o privilégio de poder transitar ou ensaiar diversos gêneros, transcendendo o binarismo masculino/feminino e, conseqüentemente, aos papéis sociais, culturalmente atribuídos dentro do Sertão.

No IFBA, apesar de várias possibilidades ou modo-de-ser enquanto mulher – professora (através do ensino, pesquisa e extensão); gestora (através dos cargos CD e FG) – os cargos de gestão ainda são lugares destinados aos homens e evocam a representação de virilidade e da força para suas respectivas ocupações. Já o modo-de-ser professora, por ainda evocar a associação com o cuidado (no

sentido ôntico e não ontológico¹⁰) e o afeto, são os espaços em que mais nos encontramos enquanto mulheres.

Mas, assim como Diadorim que, mesmo sendo mulher, conseguiu tornar-se jagunça, também as professoras, superando o machismo, ocuparam os cargos de gestão. Da mesma forma que Diadorim aprendeu a ser jagunça “sendo”, vale dizer, na lida, igualmente, também as Diadorins-professoras-gestoras, munidas de coragem, utilizando táticas e astúcias aprenderam, na lida diária do exercício, a serem gestoras. É por isso que faço uma analogia entre as duas situações e denomino essas corajosas professoras como *Diadorins-professoras-gestoras*. Frisasse, então, a comparação entre gestão e jagunçagem.

Diadorim, para viver em meio aos jagunços e cumprir seu objetivo que é a vingança da morte de seu pai, ensaia o gênero masculino. Todavia, em meio às atividades diárias na jagunçagem, Diadorim também ensaia o gênero feminino e, devido a isso, enseja análises que a associam a transgeneridade, como a de Bastos (2016)¹¹. Entretanto, assevero que essa leitura não se aplica ao meu estudo.

Assim, de maneira metafórica, acredito que as professoras nos cargos de gestão também conquistaram a liberdade de transitar em meio ao território predominantemente masculino que é o da gestão. Nesse sentido, tal qual Diadorim, elas também ensaiam o gênero no exercício dos cargos, se fiando em astúcias que as possibilitam enfrentar e superar as dificuldades.

Se o IFBA é a circunstância-mundo – o sertão-mundo – dentro do qual as mulheres estão lançadas – como *Diadorins-professoras-gestoras*, e, sendo o sertão um espaço que exige força, coragem, essas mulheres diadorins narraram suas astúcias no exercício dos cargos de gestão, seja através de características compreendidas como próprias do gênero feminino, mas também com aquelas compreendidas como do gênero masculino. Consequentemente, para atuar e resistir no exercício dos cargos é preciso saber mover-se dentro dele com as armas que dispunham, até mesmo porque não tiveram formação para ocuparem tais cargos.

¹⁰ Ontológico diz respeito àquilo que é condição de possibilidade para que a dimensão do que é ôntico – os entes – seja o que é. Neste sentido, ontológico é, então, o essencial, o fundamental de tudo o que é ou, por outras palavras, ontológico refere-se à dimensão do ser dos entes. Ao mesmo tempo, a via de acesso a esta dimensão ontológica é o ente que é capaz de questionar o sentido, o ser de tudo o que é: o Dasein. É em função disso que o Dasein é o ente aberto ao ser, quer dizer, o Dasein é o espaço desde onde tudo o que é aparece, desvela-se, vem à tona. Uma vez que tudo o que é desvela-se desde o Dasein, a sua condição ontológica é, pois, **cuidar** de tudo isto que, desde ele surge. Eis, pois, o sentido ontológico de cuidado. O Dasein é o espaço de cuidado, de acolhimento de tudo o que é. Ele é o espaço desde onde os entes surgem, desvelam-se, assumindo um sentido, ganhando uma forma! Mundo, realidade, sentido **formam-se**, pois, desde o Dasein.

¹¹ Sobre a questão da sexualidade e gênero da personagem de Diadorim, consultar Alves (2008), Andrade (2017), Bastos (2016), Corpas (2006), Paganucci (2015), Tiburi (2013).

Adentro na associação que fiz então de sertão e de mundo a partir da obra de Guimarães Rosa (2001) e Martin Heidegger (1998; 2002). No que se refere ao sertão, tal como na obra de Guimarães Rosa (2001), o mesmo já sugere que o “sertão é o mundo”, ou melhor, tem o povo, o sistema jagunço, Deus e o Diabo, Diadorim, os diversos personagens, as paisagens, os animais e toda a diversidade. A narrativa é recheada de representações que metaforizam a própria vida. A jornada pelo sertão-mundo representa a própria jornada existencial.

De que modo o conceito de mundo¹² segundo Heidegger (1998) contribui para uma compreensão do que vem a ser o IFBA? Vejamos: *o que é o IFBA?* Resposta: *uma instituição de ensino, que se pretende ser um lugar de ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão.* Por isto é, também, o lugar de professores/as, alunos/as e pesquisadores/as. O lugar dos/as professores/as ou daqueles/as que ensinam. O lugar dos/as alunos/as ou daqueles/as que aprendem. O lugar dos/as pesquisadores/as ou daqueles/as que pesquisam e fazem projetos de extensão.

Mas será que a coisa é, assim, tão estanque? O docente somente ensina ou, no seu exercício, ele/a também aprende? O/A aluno/a é aquele/a que aprende ou, no seu exercício, ele/a também ensina? Por seu lado, o/a pesquisador/a somente pesquisa ou, em alguma medida, pesquisar significa, também, aprender? Ora, se pesquisar significa, também, aprender, conclui-se, então, que toda aprendizagem requer, por seu turno, o olhar do/a pesquisador/a... Se todo pesquisar requer o aprender e, por seu turno, o/a professor/a – aquele/a que ensina – também aprende, significa, então, que ele/a, o/a professor/a, é também, em seu *métier*, um/a pesquisador/a? Se é assim, o/a professor/a é: professor/a, aluno/a, pesquisador/a; o/a aluno/a é: aluno/a, professor/a, pesquisador/a; e o/a pesquisador/a é: pesquisador/a, professor/a, aluno/a. Mas, *como isso é possível? É que ser professor/a, ser aluno/a, ser pesquisador/a não é ser uma coisa. Ser-professor/a, ser-aluno/a e ser-pesquisador/a diz respeito a mover-se desde um sentido. As coisas são, sim, estanques e, por isso, impermeáveis.* Mas, reitero, sentido não é coisa e, justamente por isso, os sentidos se entrecruzam. É o cruzamento desses sentidos que constitui o arranjo de sentidos, isto é, o mundo-IFBA.

¹² Segundo INWOOD (1999), Heidegger elenca várias compreensões de mundo que, de alguma forma, prevaleceram ao longo da história da filosofia: mundo como “o conjunto de entes como um todo”, mundo como “a comunidade dos homens” e mundo enquanto o âmbito onde se dá a relação do homem com a totalidade dos entes. Todavia, segundo Heidegger, tais concepções aviltam uma dimensão mais radical – arcaica/ontológica – de mundo. Para Heidegger, mundo é um existencial e, enquanto tal, é constitutivo do Dasein. O Dasein é, sempre, um ente constituído por um arranjo de sentidos, quer dizer: de mundo. É essa compreensão – prevalecente no pensamento de Heidegger – que temos em mente nesse trabalho.

Mas não é só isso, o IFBA tem, ainda, o espaço da gestão ou coordenação. E ser-gestor/a ou ser-coordenador/a não é ser uma coisa, é estar dentro deste arranjo de sentidos que é o mundo-IFBA e que também se constitui por ser-professor/a, ser-aluno/a, ser-pesquisador/a, ser-gestor/a. E, nesse arranjo de sentidos e significados, os sentidos se imbricam. Pensar qualquer espaço do IFBA na condição de um espaço estanque vai de encontro com essa perspectiva que o compreende como esse arranjo permeado por todos esses sentidos, todos esses modos de ser – ser-professor/a, ser-aluno/a, ser-pesquisador/a – que o constitui.

O mundo-IFBA é o lugar da formação, seja lá o que se quer formar, é preciso, cuidar. Em função disso, uma instituição de formação é o lugar do educar e do cuidar. Formar é ensinar. Ensinar é educar. Em função disso, para ensinar aos alunos/as, o/a professor/a cuida e, na medida que também aprende, cuida, concomitantemente, de si próprio/a; por seu lado, também o/a aluno/a, enquanto aprende, ensina e, por isso, deve ser também cuidado. Da mesma forma o/a pesquisador/a e, também, aquele que deve gerir ou coordenar todo esse mundo.

A medida da gestão deverá ser a medida da educação, qual seja: o cuidar. Seja ser-professor/a, ser-aluno/a, ser-pesquisador/a, ser-gestor/a, o que se demanda é um cuidar da educação – um cuidar do cuidado. Mas ainda não acabou: há também, no mundo-IFBA, servidores e técnicos e que, igualmente, ser-servidor e ser-técnico não significa ser uma coisa. Dentro deste arranjo de sentidos e significados que é o mundo-IFBA, qualquer modo de ser que emergja, logo, qualquer sentido que vigore estará, necessariamente, imbricado ou contaminado pela aura que constitui todos os sentidos desse arranjo: o cuidado. Eis, pois, o que tenho em mente quando digo que o mundo-IFBA é um conjunto de arranjos e significados.

E cada um desses sentidos ou modos de ser, embora imbricados pelos outros, tem seu colorido ou peculiaridade. A peculiaridade ou colorido do ser-gestor/a esteve maculada pelo machismo que inviabiliza a presença das mulheres. Fica, novamente evidente, a relevância de procurarmos compreender quais foram as astúcias das nossas *Diadorins-gestoras-professoras*.

Tal como Diadorim-personagem que aprendeu a ser jagunça pela própria vivência/experiência cotidiana, com seu pai, chefe maior dos jagunços, as professoras-diadorins também destacam que aprenderam a ser professoras-gestoras com as próprias experiências de vida (autoformação) ou com outros/as que foram significantes nesse processo formativo (heteroformação), ou mesmo, com as coisas ao redor (ecoformação).

A pesquisa teve como método a fenomenologia-hermenêutica que se preocupa com o retorno “às coisas elas mesmas”, ou seja, que os fenômenos se apresentem segundo sua necessidade e medida, em que eu, no papel de pesquisadora, não defini o “objeto” aprioristicamente, mas fui afetada pelas coisas elas mesmas, uma vez que me encontrava em meio e circundada por elas. As histórias de vida-formação-profissão das *Diadorins-professoras-gestoras* foram o que me moveu e me impeliu a compreender, através do método (auto)biográfico e utilizando como dispositivos as entrevistas narrativas, o processo formativo das minhas interlocutoras. Para a seleção das entrevistadas, pesquisei os documentos institucionais, como o Regimento Geral do IFBA e o Plano de Desenvolvimento Institucional, para perceber quais cargos eram ocupados por mulheres-professoras. Após a seleção das entrevistadas, construí um modelo de perfil biográfico e os disparadores para as entrevistas narrativas.

Como toda a pesquisa se baseia no método fenomenológico, ela já é em si mesmo hermenêutica, porquanto depende de uma interpretação por parte da pesquisadora da compreensão que as próprias *Diadorins-professoras-gestoras* fazem de suas existências. Assim sendo, interpretei as entrevistas tendo como orientação o que revela a compreensão de círculo hermenêutico, com base em Heidegger (1998), Gadamer (2003) e Souza (2014).

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, delinhei as veredas metodológicas percorridas para compreensão das histórias de vida-formação-profissão das *Diadorins-professoras-gestoras*, tendo como horizonte metodológico mais amplo a fenomenologia-hermenêutica e, dentro de seu campo, a pesquisa (auto)biográfica e como dispositivo as entrevistas narrativas. Além disso, descrevo o sertão-mundo IFBA – espaço da pesquisa – bem como traço as características de cada uma das minhas interlocutoras.

No segundo capítulo, apresento uma reflexão sobre a formação docente como devir que transcende a formação inicial, situando-a dentro de uma compreensão de formação continuada e em exercício. Diante dessa reflexão, aponto o processo formativo das *Diadorins-professoras-gestoras* desde onde emergem os sentidos que orientaram seus processos de formação para a docência em vários níveis e modalidades, e em especial na EPT e na gestão. Sabe-se que não existe uma formação que abarque todas as dimensões do fazer docente, como o ensino-pesquisa-extensão, e da gestão, porque há algo que escapa no âmbito da formação docente e, por este motivo mesmo, ela é processo.

No terceiro e último capítulo, analiso os modos-de-ser professoras-gestoras, dentro do debate sobre o gênero e da contribuição do feminismo fenomenológico na interpretação das narrativas das *Diadoras-professoras-gestoras*, destacando que elas se utilizam de astúcias para se moverem no *sertão-mundo* IFBA, onde ainda impera uma lógica machista que pretende delimitar os modos e os espaços de como e onde devem atuar.



Ilustração: Ayam Ubrais (2019)

Dou uma pista para quem quiser escutar: não se trata de ouvir uma série de frases que enunciam algo; o que importa é acompanhar a marcha de um mostrar (HEIDEGGER, 1998).

Por que era que eu estava procedendo à-toa assim? Senhor, sei? O senhor vá pondo seu perceber. A gente vive repetido, o repetido, e, escorregável, num mim minuto, já está empurrado noutra galho. Acertasse eu com o que depois sabendo fiquei, para de lá de tantos assombros... Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. **Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia** (ROSA, 2001, p. 80, grifos meus).

Para acessar as histórias das *Diadorins-professoras-gestoras*, guiei-me dentro do sertão mundo-IFBA no rastro de pressupostos metodológicos, que, tal como sinalizou Heidegger (1998), devem permitir que o fenômeno (o processo formativo) se mostre por ele mesmo, através de uma abertura e uma disposição por parte do ente¹³ (pesquisadora) a escutar, ou como nos dizeres do filósofo, a auscultar¹⁴ e a recolher aquilo que foi se mostrando ao longo da pesquisa, a saber, o processo formativo, os modos-de-ser professora e gestora, as experiências vividas a partir do gênero. Já Guimarães Rosa (2001) me ensinou que o caminho é entrecortado por “veredas” para as quais fui sendo direcionada durante a travessia que conduziram à compreensão das histórias de vida-formação das *Diadorins-professoras-gestoras* e da minha própria.

Ao longo da travessia, aprendi com a filosofia que *método*, em grego, significa caminho, e também, com Guimarães Rosa (2001), que todo caminho, principalmente, o do Sertão, espaço da obra do autor, tem muitas veredas, muitas paragens. Como metaforizo o Instituto Federal da Bahia com o próprio sertão, compreendo que ele também tem inúmeras veredas e paragens, sendo que cada vereda tem riscos, desafios, perigos e aprendizados. Em cada vereda aprendemos, formamos, mudamos, tornamo-nos outras pessoas, dependendo de nossa disposição para o que a partir dela se abre e se revela para nós. *Vereda*, no sentido etimológico, quer dizer “caminho estreito, caminho alternativo e mais certo para se chegar a algum lugar, bem como ao rumo que se dá a uma vida¹⁵”.

Desta maneira, como o método representa uma tríade pesquisador-caminho-mundo (NOGUEIRA et al., 2017), eu, como pesquisadora, escolhi o caminho fenomenológico hermenêutico, e como sua vereda, a pesquisa (auto)biográfica, para interpretar a partir do mundo que é o Instituto Federal da Bahia, de que maneira as *Diadorins-professoras-gestoras* em seus cargos de gestão, formaram-se e atribuíram sentido às suas existências. Como dispositivo de pesquisa, escolhi as narrativas.

Nessa trilha de compreensão das histórias de vida-formação-profissão das *Diadorins-professoras-gestoras*, utilizei o método (auto)biográfico por permitir uma

¹³ Conforme Heidegger (1998, grifos meus) “Ente é tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos dessa ou daquela maneira, **ente é também o que e como nós mesmos somos**”. Ele distingue os entes de acordo com o que são e como são. Neste sentido destaca-se três tipos: o Dasein/Ser-aí, ser-simplesmente-dado e instrumento ou manual. Os últimos são dentro-do-mundo, mas apenas o Dasein/Ser-aí é no mundo. (INWOOD, 2002)

¹⁴ Ainda conforme orientação de Martin Heidegger (2003 apud FOGEL, 2017) auscultar é estar afinado com a coisa, com o fenômeno, dela ser copartícipe, entregue, sensível.

¹⁵ Disponível no dicionário etimológico Michaelis on-line <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/vereda/>> Acesso em 03 abr. 2019.

relação de pessoa/pessoa baseada na escuta sensível e na observação atenta que procura captar o fenômeno tal como ele se apresenta.

As narrativas permitem um espaço de trocas, interlocuções, intersubjetividade entre pessoa/pessoa e apontam para o “rumo que se dá a uma vida”, tanto a dos pesquisados quanto a da pesquisadora. Considero que a narratividade anda na proximidade da palavra poética e, por este motivo, me inspiro na literatura de Guimarães Rosa (2001) como forma de guiar poética e metaforicamente o meu trabalho.

No mundo que, metaforicamente, comparei ao sertão da obra de Guimarães Rosa (2001), vários atores se destacaram, dentre eles, as *Diadorins-professoras-gestoras* que, em seus processos formativos, construíram e atribuíram sentidos e significados às suas existências. Os cargos de gestão ocupados por essas professoras também foram considerados espaços de formação que fazem parte desse arranjo de sentidos e significados que constitui o mundo/IFBA. O meu trabalho procura compreender, a partir da narrativa das *Diadorins-professoras-gestoras*, como estas teceram este fio de sentido, isto é, de que modo vivenciaram esses cargos e, ao mesmo tempo, vislumbrar em que medida essa vivência significou, além de tudo, um espaço de formação, ou mesmo, um arranjo, dentro deste mundo. Procurei compreender o que havia se passado na vivência destes cargos e de que maneira essas vivências eram também formativas para a docência.

A vida das *Diadorins-professoras-gestoras* são desveladas pelos aspectos que constituem essa pesquisa – qualitativa, (auto)biográfica – através de entrevistas narrativas que estão alinhavadas por um horizonte metodológico maior que, de certo modo, atravessa todo o corpo do trabalho: a fenomenologia hermenêutica.

A análise fenomenológica hermenêutica parte da “coisa ela mesma”. Ora, a “coisa ela mesma” da qual se trata aqui, é a história de vida-formação-profissão dessas professoras-gestoras. A história de cada uma dessas *Diadorins* foi o livro-vida – melhor dizendo: o fenômeno que se pretende interpretar. *Fenômeno*, segundo Heidegger, é aquilo que se mostra a partir de si mesmo. A medida do fenômeno é ditada desde ele mesmo, segundo sua necessidade. E como me ensina Guimarães Rosa (2001), o real de todo este trabalho de pesquisa não está na saída, nem na chegada, mas na travessia. Atravessemos então.

2.1. Fenomenologia e hermenêutica: veredas para a compreensão das existências de Diadorins-professoras-gestoras

Abordo a fenomenologia e a hermenêutica como corrente e escola filosófica que ganha repercussão com Edmund Husserl no século XX. Esta corrente filosófica surge, inicialmente, com a proposta de repensar as concepções filosóficas do positivismo, do psicologismo, do naturalismo e contribuir para uma filosofia científica que propõe o *retorno às próprias coisas*, indo além dos sistemas abstratos. Isso pressupunha analisar a consciência na sua relação com a realidade ou mundo da vida, através das estruturas das experiências vividas, sem concepções prévias ou pressuposições, de modo que os fenômenos fossem explorados simplesmente como são dados à consciência (MOREIRA, 2002, p. 63).

Existem várias definições para fenomenologia, mas de forma geral, ela “pode ser caracterizada como uma corrente filosófica que procura descrever as estruturas e experiências da consciência a partir de um método de descrição destes fenômenos tal como são vivenciados pelo sujeito” (MISSAGIA, 2015, p. 165). Embora tenham muitas variações no método fenomenológico, abordarei aqui apenas as contribuições de Husserl e de Heidegger e sua utilização na educação. Foi a partir desse método que procurei analisar e interpretar o fenômeno objeto desta dissertação: “a formação docente de professoras-gestoras do IFBA”, compreendendo suas vivências e experiências a partir dos sentidos atribuídos a esses.

A grande contribuição do método fenomenológico, a partir de Husserl, é a proposição de que o conhecimento começa com a experiência das coisas que existem e que somos capazes de perceber. A nossa percepção, no entanto, não deriva do objeto externo a nós, mas depende das potencialidades que temos e utilizamos para conhecer a realidade circundante, bem como da nossa intencionalidade em relação ao objeto percebido (BELLO, 2004, p.49).

As vivências consideradas importantes para o conhecimento na fenomenologia de Husserl, são estruturas próprias de todos os sujeitos sociais, ou seja, são universais. “O perceber, o refletir, a lembrança, a imaginação e a fantasia são iguais para todos como atos, como vivências, ou melhor, como estruturas de vivências” (BELLO, 2004, p. 50). Já os conteúdos dessas vivências diferenciam-se e são experimentados de formas completamente diferentes por cada sujeito.

Isso foi fundamental em minha pesquisa, pois, mesmo sendo todas essas, professoras-gestoras, a forma como experimentaram as vivências levou a diversas possibilidades de interpretação do processo de escolha da profissão docente. Para algumas das *Diadorins-professoras-gestoras*, ser docente não foi escolha, foi acaso, um acontecimento imprevisível, mas que uma vez lançadas nesta profissão, a acolheram. Já para outras *Diadorins-professoras* ser docente foi questão de escolha e, inclusive, de investimento pessoal.

Outra questão importante na análise fenomenológica de Husserl é a centralidade do corpo, haja vista algumas vivências como a percepção, por exemplo, passam, invariavelmente, pela corporeidade. Através das nossas percepções é possível tomarmos consciência dos fenômenos que são os objetos visíveis, seja através dos nossos sentidos corporais, logo, da nossa corporeidade, seja pela ativação das nossas vivências como a memória e/ou a imaginação e/ou a fantasia. Assim, não apreendemos os fenômenos somente a partir dos sentidos, mas também daquilo que é intuído, sentido, pensado, desejado e da nossa vontade.

Neste sentido, a corporeidade feminina como *Diadorim-professora-gestora* é diferente não apenas do ponto de vista binário, quer dizer, em relação ao masculino, mas diante de todas as formas de poder-ser mulher na nossa sociedade.

Se na obra de Guimarães Rosa (2001), o gênero de Diadorim é aberto a múltiplas interpretações, em minha pesquisa, todas as *Diadorins* definem-se pelo gênero feminino, apontando, inclusive, as dificuldades vivenciadas por essa expressividade.

Esse aspecto é fundamental, pois a corporificação ocupa um lugar e é, a partir deste lugar, que as mulheres falam de suas vivências como professoras-gestoras dentro do IFBA. Saliento também que não é o corpo biológico que determina o ser mulher. Mais importante do que o corpo, é o modo como se corpora, isto é, como o corpo é sentido e vivenciado pela mulher. As mulheres vivenciam seus corpos – corporificam – de diversas maneiras possíveis, traduzidas nas suas falas ao aferir a si mesmas do ponto de vista identitário, ou através dos discursos atribuídos sobre seus corpos. Existimos, porquanto corporamos e o corpo é onde se inscrevem nossas identidades.

Além daquilo que experimento através do meu corpo, posso perceber também o que ocorre com aqueles que estão ao meu redor, porque eles também corporam suas percepções e eu posso sentir e captar o que os outros estão vivendo. Assim nos diz Bello (2004, p. 53) “eu sinto que diante de mim há um ser humano como eu

e imediatamente sei que ele está vivendo as mesmas coisas que eu vivencio”. Portanto, por mais que as minhas vivências ocorram em mim mesma, eu posso perceber as vivências dos outros, pois as capto, colho, recolho, escuto e posso compreendê-las, seja através do meu corpo, da minha psique e do meu espírito. Isto nos leva à compreensão das relações que nossos corpos estabelecem com outros corpos, produzindo uma intersubjetividade capaz de comunicação, diálogo, interlocução. Assim, coloco-me como pesquisadora, com uma disposição para uma escuta sensível, com o diálogo aberto para captar, na circunstância-mundo, as diversas dimensões da formação docente das professoras-gestoras.

Dessa forma, é através da minha experiência na condição de mulher-professora que me disponho, através da fenomenologia hermenêutica, a “compreender sentidos, isso é, o conteúdo típico humano que se imprime a qualquer contexto histórico, no qual não existem apenas fatos, dados, acontecimentos externos, mas também “significação”, “sentido” e “valores” (RIOS, 2008, p. 37).

Para isso é preciso, então, que eu, como pesquisadora não somente escute. Mais do que escutar, será preciso auscultar, melhor dizendo: não se trata de um mero escutar que, neste sentido, restringe-se a uma postura cientificista de recolher ou catalogar informações para uma posterior análise. Mais importante do que catalogar informações é a sensibilidade de acolher – auscultar – os sentidos que iluminam e sustentam tais informações. Por isso, afirmo: mais do que escutar o que é dito, é necessário auscultar.

2.1.1. A vereda nos encaminha às narrativas das Diadorins-professoras-gestoras

O que eu vi, sempre é que **toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada**. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo (ROSA, 2001, p. 194, grifos meus).

A citação da obra “Grande Sertão Veredas” de Guimarães Rosa (2001) remete à força e potência de uma pesquisa (auto)biográfica. A citação ressalta a força das palavras (narradas), o poder das palavras criarem mundos. Narrar – contar, recordar – uma história de vida significa revolver um complexo de vivências pessoais e sociais repletas de sentidos, susceptíveis de serem interpretadas. A oralidade constitui uma maneira de biografização das vidas das *Diadorins-professoras-gestoras*.

Como apontado anteriormente, o método fenomenológico hermenêutico abriu o caminho para que outras formas de se fazer ciência fossem possíveis. Essas novas formas de se fazer ciência trouxeram à tona o protagonismo dos sujeitos que deixaram a condição de simples objetos para se tornarem atores, intérpretes, reflexivos. Tudo isso implica, da parte do pesquisador, a disposição para a escuta, para a negociação no trabalho de campo, estabelecendo uma relação intersubjetiva em que ocorre a interlocução¹⁶.

Das veredas metodológicas abertas, escolhi a pesquisa (auto)biográfica por ser uma estratégia da pesquisa qualitativa que leva em consideração dois aspectos importantes: as experiências dos sujeitos (a subjetividade do narrador) e a interpretação. Esta última pode partir tanto de quem narra suas histórias de vida quanto daquele que pesquisa (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011).

As origens da pesquisa (auto)biográfica, conforme nos ensina Delory-Momberger (2014, p. 199-207) têm raízes no movimento romântico do século XVIII, na hermenêutica histórica de Schleiermacher, na hermenêutica de Wilhelm Dilthey, na sociologia compreensiva alemã de George Simmel e Max Weber e na Escola de Chicago. Nóvoa e Finger (2010) corroboram que o método autobiográfico no campo da educação surgiu no fim do século XIX e foi largamente aplicado pelos sociólogos da Escola de Chicago. Essas origens históricas servem para situar a passagem das autobiografias não intencionais – século XVIII – para as autobiografias como métodos e dispositivos de formação.

Esta virada (auto)biográfica representou, no campo da educação, a utilização da autobiografia como um dispositivo capaz de intervir na prática e na formação docente. Representou, também, um investimento na interpretação por parte dos sujeitos que constroem e vivem dentro de uma circunstância-mundo. Conforme orienta Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 328), a pesquisa (auto)biográfica “(...) tem um interesse particular por (auto)biografias de educadores e pelos processos de biografização de professores em formação, mas também de crianças, jovens e adultos”.

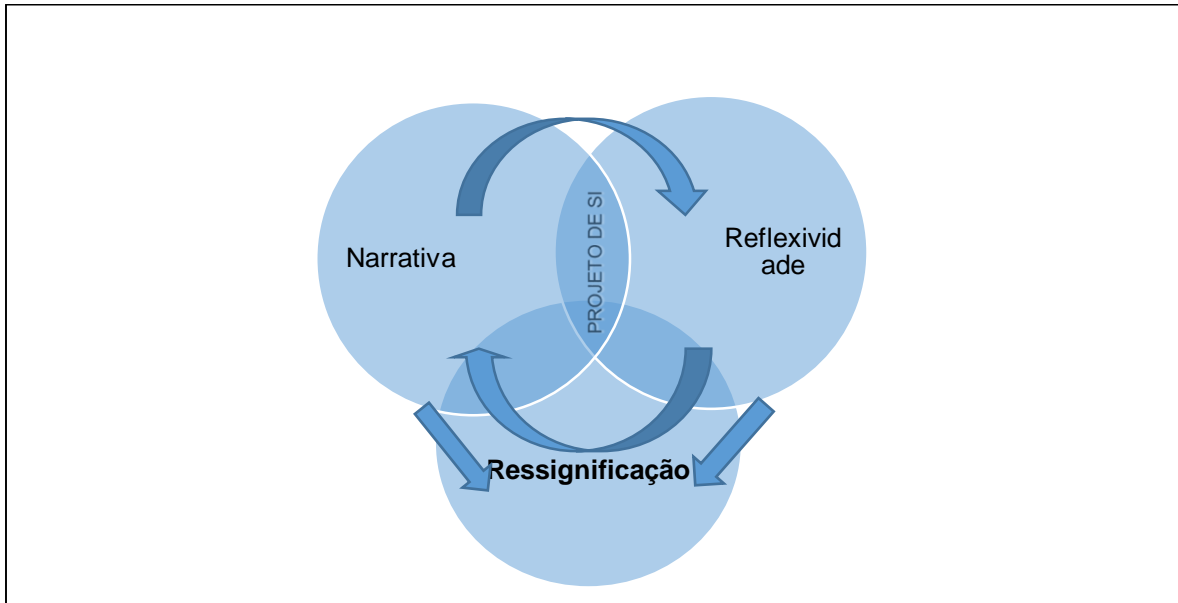
¹⁶ Utilizo o termo interlocutor com base na ciência antropológica que propõe que na pesquisa, quando ocorre uma verdadeira interação entre pesquisador e pesquisado, o entrevistado deixa de ser informante e passa a ser interlocutor. Pesquisador e pesquisado criam um espaço semântico compartilhado, em que ambos são tratados como iguais, através de interação, troca, conhecimento de um sobre o outro e explicitação clara dos termos da pesquisa. A este respeito ver OLIVEIRA (1988). Apesar de na pesquisa autobiográfica o termo privilegiado seja colaboradores/as, o termo interlocutores já pressupõe a colaboração dos sujeitos entrevistados.

Este movimento implica em uma nova concepção de ciência, não mais positivista, calcada em leis gerais ou em verdades absolutas, nem mesmo na tradicional relação sujeito/objeto. Considera-se a partir desta virada (auto)biográfica, a importância das pessoas como seres encarnados no mundo, habitantes e intérpretes da linguagem, pressupondo uma relação intersubjetiva nas pesquisas em ciências humanas, o que é notável, no campo específico da educação.

A pesquisa (auto)biográfica me permitiu construir uma travessia capaz de revelar a dimensão pessoal, profissional e organizacional da vida das *Diadoras-professoras-gestoras* (NÓVOA, 2009a), tendo como dispositivo as entrevistas narrativas que foram concebidas dentro da perspectiva de “construção de si” e/ou “projeto de si”, conforme nos apresenta Delory-Momberger (2014).

Ocorre uma relação umbilical entre a pesquisa (auto)biográfica e a narrativa. Descrever a vivência pessoal, formativa e profissional através da narração é apresentar-se a partir de todas as experiências vivenciadas desde a infância, a de gênero, de classe, de etnia/cor, religiosa, de ingresso na educação básica, do ensino superior, do ingresso na profissão docente, da carreira profissional. E foi narrando o experienciado, que as minhas *Diadoras-professoras-gestoras* construíram-se a si mesmas, projetaram-se. Tal projeção ocorreu de forma autorreflexiva, possibilitando-as ressignificarem os sentidos das experiências obtidas ao longo da história de vida-formação-profissão, o movimento propiciado pelo processo de *narrar-refletir* encaminhou para um outro possível, o de ressignificar, constituindo esta circularidade entre *narrar-refletir-ressignificar* (figura 1).

Figura 1 – Processo de construção das narrativas



Fonte: Elaborado pela autora.

A capacidade de reflexividade do vivido após a narração emerge, conforme aponta Ana Caetano (2011), das próprias pessoas, permitindo, dessa forma, que elas pensem conscientemente sobre si mesmas, tendo por referência as suas circunstâncias sociais. Conforme ela descreve, a reflexividade

É um processo mental, privado, subjectivo, sob a forma de diálogo, que pressupõe sempre a relação com o lugar que os indivíduos ocupam no espaço social e nos contextos por onde se movem. O seu exercício conduz a autoconhecimento, mas fomenta também, indissociavelmente, a compreensão da realidade exterior (CAETANO, 2011, p. 164)

A narrativa proporcionou, no caso da minha pesquisa, não apenas a reflexividade sobre o vivido, como também uma ressignificação do mesmo, como mencionado por uma das entrevistadas

[...] eu nunca tinha parado para narrar a minha experiência [...] eu não parei para refletir sobre ela, no impacto que ela tinha na minha vida [...] **isso que eu acabei de dizer por exemplo, o que que eu aprendi lá, eu nunca tinha pensado, mas quando você perguntou qual o sentido, eu fiquei aqui, e aí me veio... as experiências vieram, as situações que eu vivi. E aí a gente se dá conta de que isto tudo é aprendizado.** E eu percebo agora, eu não tinha percebido antes, por exemplo, que o meu fazer em sala de aula, tinha mudado depois de ser Diretora de Ensino. Quando você perguntou, agora que eu me lembrei que eu mudei a minha forma de dar aula. Consigo hoje dar exemplos que eu não tinha, eu era vazia de exemplos, era muito teoria. Agora não. Eu consigo fazer links com a prática e essa parte humana mesmo que eu mudei muito, melhorei como pessoa, apesar de ter todo o estresse que o cargo exige, ele provoca, você não tem hora para entrar, você não tem hora para sair, trabalha muito mais do que as horas que estão definidas para você, leva trabalho para casa, leva os problemas para casa, tem que desabafar com alguém, mas, por trás disso tudo na verdade, faz parte do processo da aprendizagem, de crescimento, foi ótimo (*Diadorim Mãe*. Entrevista Narrativa, agosto 2019. grifos meus).

Como reflete *Diadorim Mãe*, a entrevista narrativa, ou o ato de falar o vivenciado, possibilitou uma compreensão sobre sua prática, sua atuação no cargo de gestão, bem como do sentido que ela passou a atribuir, apesar das dificuldades, às experiências vividas no exercício do cargo de gestão. Esse processo permitiu rememorar as experiências, avaliá-las, correlacioná-las. Mas isso não é algo fortuito, pois a entrevista narrativa é disparadora desta reflexividade.

Esta é uma qualidade da pesquisa (auto)biográfica, centrada na linguagem que, conforme nos ensina Heidegger (1998), “é a casa do Ser”. Falar é o destino do *Ser-aí* e, quando se tem um destino, deve-se corresponder-lhe, habitando-o (GUIMARÃES, 2018, p. 42). Ao narrar, habitamos o mundo, desvelamos a forma como entendemos nossa existência, nossa interioridade e, ao mesmo tempo, nossa relação com tudo aquilo que faz parte do mundo no qual estamos lançados. Mas não somos nós que narramos, entretanto a linguagem que fala em nós. A linguagem é nossa moradia. Somos por ela afetados e, exatamente por isto, precisamos adentrá-la (FOGEL, 2017). Falamos mesmo quando estamos em silêncio. Falamos através de fotografias, imagens, símbolos, cartas, gestos, atos. Enfim, nossa sina é narrar e, com isso, forja-se todo material para uma pesquisa (auto)biográfica.

Nas entrevistas narrativas, o foco não é na busca da verdade do que é narrado, mas na escolha e construção do que se narra. Como toda narrativa estava vinculada às vivências das minhas *Diadorins-professoras-gestoras*, o que me interessou foi como elas significaram e sentiram suas experiências. Nesse sentido, as narrativas tiveram grande valor heurístico para a minha pesquisa, pois desvelaram não apenas o mundo interno das *Diadorins-professoras-gestoras*, mas toda a rede de sentidos dentro da qual elas estão emaranhadas e que ganharam forma e sentido através das narrações.

As narrativas foram importantes para amalgamarem distintos significados sobre vários aspectos da vida das entrevistadas. Através das narrativas, as entrevistadas criaram – ressignificaram – a própria vida, no sentido ficcional, conforme orienta Delory-Momberger (2014, p. 94) “[...] nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”.

Desta forma, a narrativa foi o que deu forma ao que as *Diadorins-professoras-gestoras* viveram e experimentaram. Ela, a narrativa “não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual se expressaria [...] é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida”. (DELORY-

MOMBERGER, 2014, p.54). Isto está expresso na narrativa de uma das entrevistadas:

Olha só, eu sou fascinada pelo grau de possibilidades que uma mulher tem, são infinitas. Eu tenho uma história longa, eu tenho momentos bons, eu tenho momentos difíceis na minha história, mas, eu te digo, que eu sou capaz de reinventar todos eles. Se [...] for possível outra oportunidade, e eu acho que é essa possibilidade de reinventar é que deve ser mostrada, ou até mesmo que seja possível, um certo momento, que esse homem venha para perto da gente descobrir essa possibilidade de reinventar. Porque eu acho que é a chave para a gente ter os relacionamentos mais gratificantes. Se não tivermos nos cargos de gestão, mas que estejamos por perto para dizer: Olha, é por aqui, é só esse detalhezinho que eu acho que essa sua pesquisa, ela vai ser possível mostrar para o IFBA. O quanto poderia ser diferente se nós tivéssemos, se não for nos cargos, mas por perto daqueles que estão nos cargos, e nós precisamos assumir o nosso espaço que foi negado. É uma luta? É (*Diadorim Azul*. Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Neste relato, a entrevistada reflete sobre o quanto se reinventou ao longo de sua vida, principalmente na experiência no cargo de gestão ocupado. Ela ressalta que se trata de uma experiência que todos deveriam passar. Apesar da luta que é para as mulheres ocuparem os cargos, é necessário participar de alguma forma, se não diretamente, ao menos estando próximas aos homens.

As diversas formas e/ou estruturas narrativas utilizadas pelos sujeitos para a *biografização* das suas vidas não pertencem exclusivamente aos sujeitos. Suas narrativas refletem toda uma coletividade dentro da qual estão inseridos, se relacionam e comunicam. Desse modo, a *biografização* é o campo de interação entre o individual e o social, inscrita em uma temporalidade, não apenas o passado e o presente, mas também a projeção do poder-ser constante, ou seja, o futuro, o vir a ser como intencionalidade e possibilidade (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 29-63).

Nesse sentido, acredito que o processo de biografização das *Diadorins-professoras-gestoras* acenam para a dimensão pessoal e social que constituíram seus processos formativos, tal como narra uma entrevistada “[...] São coisas que eu aprendi, que foram fantásticas, e isso foi bom. E saber que tem muita gente junto para ajudar também, que tem outros também que não, mas faz parte do jogo” (*Diadorim Coragem e Suavidade*. Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Outro aspecto importante nas narrativas das *Diadorins-professoras-gestoras* é que elas apontam para o *projeto de si*. Projeto de si diz respeito ao modo que os sujeitos estão lançados na existência, forjando seu sentido e, de alguma forma, justificando-a. É o que nos afirma Delory-Momberger (2014, p. 65)

A “história de vida” não é a história da vida, mas a *ficção* apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo. Só pode haver sujeito de uma história *a ser feita*, e é, à emergência desse sujeito, que intenta sua história e que se experimenta como projeto, que responde ao movimento da biografização.

Sendo assim, intentei, através da entrevista narrativa, compreender e interpretar como as entrevistadas construíram um projeto de si. A construção desse projeto ocorre através de uma retomada das suas próprias histórias, fazendo, desde o presente, uma resignificação do passado e uma conseqüente projeção do futuro. Nesta projeção, isto é, nesta tensão entre passado, presente e futuro emerge a compreensão da vida humana como um poder-ser constante que vigora desde uma circunstância ou mundo. Vamos à descrição do mesmo.

2.1.2. O sertão-mundo: o IFBA.

O mundo da minha pesquisa é o Instituto Federal da Bahia. Ele foi criado com tal denominação em 29 de dezembro de 2008, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através da Lei nº 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no âmbito do sistema federal de ensino e vinculada ao Ministério da Educação.

O IFBA, como atualmente o conhecemos, teve sua origem em 23 de setembro de 1909, através do Decreto nº. 7566 no governo de Nilo Peçanha. Até então, a educação profissional era oferecida através das Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados. Daí em diante, a instituição passou por vários processos de mudanças, como a transformação em Liceus Industriais, no período do Estado Novo, e a federalização, em 1965, quando passou a ter a denominação do seu respectivo estado. Neste contexto, a Escola Técnica de Salvador passou a se chamar Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA).

A transformação em CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica) possibilitou a expansão para outras áreas da Bahia através das Unidades Descentralizadas (UNED). A primeira UNED foi criada em Barreiras, seguida das unidades de Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis. A partir de 29 de dezembro de 2008, com a criação da Lei nº. 11.892, os antigos Centros Federais, as Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas passaram a compor a Rede Federal de Ensino

Profissional, passando o CEFET à condição atual de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)¹⁷.

A criação dos Institutos Federais provocou um redimensionamento da Educação Profissional e Técnica. Tal redimensionamento representou uma ampliação da oferta de vagas na educação superior, profissional e básica, proporcionando a abertura de novos cursos, a contratação de novos servidores, docentes e técnicos. Tudo isso acarretou, também, a ampliação e alteração na sua estrutura, tornando-se autarquia federal, com autonomia administrativa, financeira, patrimonial, pedagógica e didática. Todo esse redimensionamento implicou no surgimento de normas e disciplinas que regessem o funcionamento dos vários *campi* que se instalaram, a partir de três processos de expansão, conforme quadro adaptado de Silva (2014).

Quadro 1 – Fases de expansão do IFBA

Pré-existente até 2002	1ª Fase de Expansão – 2003/2010	2ª Fase de Expansão – 2011/2012	3ª Fase de Expansão – 2013 em diante
Barreiras, Eunápolis, Salvador, Simões Filho, Valença, Vitória da Conquista	Camaçari, Irecê, Jequié, Paulo Afonso, Porto Seguro, Amaro	Feira de Santana, Ilhéus, Jacobina, Seabra	Brumado, Euclides da Cunha, Lauro de Freitas, Santo Antônio de Jesus, Salinas de Margarida e Ubaitaba.

Fonte: Elaborado pela autora.

Atualmente, o IFBA conta com 21 campus consolidados, 01 polo de inovação também consolidado, 01 campus avançado (Ubaitaba), 01 núcleo avançado (Salinas de Margarida)¹⁸ e a Reitoria, conforme o mapa abaixo.

Figura 2 – Mapa do IFBA

¹⁷ Disponível através do site <<https://portal.ifba.edu.br/menu-institucional/historico/memorial/historia-do-ifba>>. Acesso em nov. 2017.

¹⁸ De acordo com a Portaria nº 1.291 de 30/12/13 que estabeleceu as diretrizes para a organização dos Institutos Federais e os parâmetros e normas para expansão, assim definiu as categorias de unidades, considerando o disposto anteriormente pela Lei no 11892/08: "I - Campus, voltado ao exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial; II - Campus Avançado, vinculado administrativamente a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada; III - Polo de Inovação, destinado ao atendimento de demandas das cadeias produtivas por Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) e à formação profissional para os setores de base tecnológica; e IV - Polo de Educação a Distância, destinado à oferta de cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade a distância, que poderá ser criado por meio de parceria com órgãos da administração pública, com o objetivo de expandir o atendimento às demandas por formação profissional em todo o território de abrangência do Instituto Federal." Disponível no site: <<http://portal.mec.gov.br/docman/41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf/file>> acesso em 02/05/20.



Fonte: site do IFBA <https://portal.ifba.edu.br/menu-campus/escolha-o-campus>. Acesso em jan. 2019.

Na minha pesquisa, analisei não apenas o período a partir da transição para Instituto Federal, ou seja, de 2008-2018, mas também aqueles dos quais minhas interlocutoras fizeram parte, que vinham da antiga rede de educação profissional. Acredito que com a nova institucionalidade e com as novas contratações, através de concursos públicos, para os cargos de técnicos-administrativos e docentes, ocorreu uma maior inserção de mulheres na instituição¹⁹, o que ocasionou tensão na disputa de gênero pelos cargos de gestão.

Em relação à gestão, com a expansão dos Institutos Federais, o organograma se tornou mais complexo, devido à criação e/ou mudança dos cargos da administração, dos órgãos de assessoramento, das comissões, Pró-Reitorias, conforme a figura abaixo.

Figura 3 – Organograma de Cargos do IFBA

¹⁹ De acordo com o SIAPE (Sistema Integrado de Recursos Humanos) do IFBA (2020), a instituição tem em seu quadro de servidores 1.601 homens e 1.380 mulheres. Esses dados não permitem a diferenciação do quantitativo de técnicos e docentes, mas cabe notar que a diferença entre os sexos, não é significativa para justificar o acesso aos cargos de gestão, em que prevalecem os homens.

A escolha dos cargos analisados teve como critério a localização das mulheres nos mesmos, uma vez que a ampliação da inserção de professoras não correspondeu necessariamente a uma ocupação por parte delas aos cargos de gestão, conforme apresentarei adiante.

A ocupação das professoras nos cargos de gestão na antiga constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como os CEFET's, por exemplo, era inexpressiva e se manteve como tal na transição para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pois conforme nos ensina Otte (2008, p. 17), “percebe-se que tais instituições foram criadas sob a ótica masculina e, portanto, nem se cogitava a possibilidade de haver à frente de sua direção, uma mulher”.

Desta forma, o primeiro passo foi localizar as professoras nos cargos de gestão, ou seja, averiguar se elas apareciam dentro da estrutura organizacional do IFBA e qual o cargo que era ocupado. Já que trabalho com a perspectiva fenomenológica-hermenêutica, orientei-me diante daquilo que estava sendo desvelado. Como poderia trabalhar com as narrativas de vida-formação de *Diadorins-professoras-gestoras* que não vivenciaram as experiências nos cargos de gestão? Então, o que definiu o critério de escolha não foi a estrutura organizacional, contudo as experiências vividas nos cargos em que elas atuam e/ou atuaram. Isso não equivale a afirmar que os cargos que não foram selecionados não sejam importantes na análise, mas apenas que o recorte foi dado pelo fenômeno tal como ele se desvelou.

Nesse sentido, construí um quadro da relação de professoras que ocuparam os cargos de gestão, por ano e por *campi*, como primeira etapa e, após isto, defini quais eram minhas *Diadorins-professoras-gestoras*. Cabe esclarecer que no quadro 2, as professoras que aparecem em alguns anos, mas que não foram minhas interlocutoras, aparecem apenas na forma de (*) e o cargo ocupado, e as professoras-gestoras entrevistadas, identificadas apenas como interlocutoras.

Quadro 2 – Relação de professoras e seus respectivos cargos no IFBA- 2008-2018

Campi/ano fundação	Professoras gestoras após implantação do Instituto Federal		
	2008- 2010	2011-2014	2015-2018
REITORIA	Interlocutora	Interlocutora	-----
REITORIA/PRPGI	Interlocutora	Interlocutora	-----
REITORIA/PROEN	2010: (*)	(*)2012: Interlocutora	Interlocutora

Barreiras/1993	-----	2014: (*) DE	-----
Camaçari	-----	2012/2014: (*) DE	-----
Eunápolis/1994	-----	(*) DE	2015: (*) DE
Ilhéus	-----	Interlocutora	2015: Interlocutora
Irecê	2010: (*) DG P. Tempore	2011: (*) DG P. Tempore	2014: (*) DG P. Tempore
Lauro de Freitas	-----	-----	2017: Interlocutora (DG)
Santo Amaro	2008/2009: (*) DG	2014: (*) DE	-----
Seabra	-----	2011: (*) DG P Tempore 2012: (*) DG P Tempore	2014: (*) DG P Tempore
Simões Filho	-----	2012: Interlocutora (DE)	Interlocutora (DE)
Valença	-----	2014: Interlocutora (DG)	Interlocutora (DG)

Fonte: Elaborado pela autora

Os cargos escolhidos têm também um outro critério, qual seja, sua relevância na definição do ensino, pesquisa e extensão, que incidem diretamente nas práticas pedagógicas e na formação docente. O cargo de Reitor(a), por exemplo, representa a coluna sustentáculo da instituição, pois passam por ele todas as decisões administrativas e relativas ao funcionamento institucional. Por sua vez, o Pró-Reitor(a) de Ensino tem como tarefa desde a proposição da política de oferta de vagas, bem como todas as ações de desenvolvimento da gestão pedagógica. Já a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPG) tem a tarefa de fomentar a pesquisa fazendo parceria com outras instituições e fortalecer os grupos de pesquisa existentes, além de estimular novos.

Nesse sentido, atento, por outro lado, para as atribuições decorrentes de cada cargo, por acreditar que eles incidem sobre o projeto político e pedagógico da instituição. Assim sendo, ocupar esses cargos é também propor, executar, dar visibilidade aos anseios que se tem frente aos mesmos. Por esse motivo, explico algumas das atribuições de cada cargo, para acentuar a importância destes no funcionamento da instituição.

Com base no Regimento Geral do IFBA (2013 p. 13-14), pode-se ter compreensão de algumas funções que cabem ao cargo de Reitor(a), como a definição de políticas, coordenação e fiscalização das atividades da instituição, o que pressupõe toda a política de ensino, pesquisa e Extensão. Em função disto, o cargo de Reitor é, com certeza, o mais importante dentro do Instituto. Além dos poderes e deveres delegados a este cargo, sua remuneração e prestígio permitem visibilidade midiática; e isso, sem falar nas suas relações internas e externas com

outras instituições e, também, no capital político que ele propicia, bem como toda a orientação da política interna da instituição.

Em relação às atribuições do Pró-Reitor(a) de Ensino (PROEN), destacamos: definir as prioridades educacionais dos *campi*; promover e incentivar melhoria nas determinações contidas no Projeto Pedagógico da Instituição e dos cursos; contribuir para potencializar a gestão pedagógica junto às demais Pró-Reitorias; encaminhar propostas de criação e alteração de novos cursos ao CONSEPE; supervisionar os concursos públicos para docentes; fazer proposições para a capacitação e a qualificação do corpo docente e dos técnicos-administrativos que atuam na área pedagógica; promover as ações de integração entre ensino, pesquisa e extensão; debater sobre os índices de evasão escolar e a repetência e analisá-los de forma a propor ações (Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, 2013, p. 27-28). Este cargo é de fundamental importância nas diretrizes de ensino, voltado tanto para a preocupação com os discentes, como também para a qualificação do corpo docente.

Outro cargo importante no âmbito da Reitoria é o de Pró-Reitor(a) de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPGI) que, dentre as principais atribuições, destaca-se a de alavancar o desenvolvimento da pesquisa, ciência e inovação tecnológica, dando suporte e promovendo a formação dos grupos de pesquisa; implementar ações com vista à qualificação dos(as) servidores(as); fazer acordos de cooperação com outras instituições em projetos de pesquisa; além de contribuir para o fortalecimento da divulgação da produção científica no IFBA (Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, 2013, p. 50-51).

Além desses cargos situados no âmbito da Reitoria, os cargos de Direção Geral (DG) dos *campi* têm papel fundamental na relação com a comunidade local e na sua política de ensino, uma vez que dentre as suas atribuições, estão as de acompanhar e supervisionar os planos e projetos do campus; gerir o campus de forma a obedecer às normas e regras institucionais; fazer o planejamento, execução, coordenação e supervisão das políticas de ensino, pesquisa e extensão da Administração do campus (Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, 2013, p. 103-104).

Por fim, embora não menos importante, temos o cargo de Direção de Ensino (DEPEN) que tem, dentre suas respectivas funções: desenvolver, planejar e executar as políticas de ensino no âmbito do campus, contribuindo para o aprimoramento do processo educativo, para a participação dos alunos e alunas em

eventos, encontros e congressos estudantis; contribuindo na sua formação, para as melhorias na política de ensino-aprendizagem, na assistência aos estudantes, pensando ações estratégicas no combate à evasão, criando diagnósticos de avaliação do ensino.

Os cargos não são relevantes apenas do ponto de vista político, de prestígio social, mas também influem sobre/e, principalmente, na política de ensino. Eles não apenas orientam os rumos, projetos e definem prioridades, como têm prerrogativas para indicar servidores para ocuparem comissões e, inclusive, em alguns casos, fazer o sucessor no cargo. Logo, são cargos de poder e não apenas isto, são cargos remunerados, conforme mostramos no quadro e figura adiante com os valores dos cargos e gratificações. Os cargos remunerados dentro dos Institutos Federais variam de CD (Cargos de Direção) e FG (Função gratificada), ambos remunerados.

Quadro 3 – Códigos de Cargos de Gestão

Cargo	CD/FG
Reitoria	CD-001
Pró-Reitor de Ensino	CD-002
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação	CD 002
Direção Geral	CD 002
Direção de Ensino	CD 003

Fonte: Elaborado pela autora

Como se vem demonstrando, escolhi os cargos com base no levantamento prévio feito através de documentos institucionais, em que as mulheres aparecem ocupando-os. São também os cargos com maior remuneração, prestígio e status social, cuja gratificação tem valores maiores quanto menor for a numeração (como a CD-001 por exemplo) e diminui o valor na ordem decrescente. A mesma lógica vale para os cargos de FG (Função Gratificada), conforme quadro abaixo.

Figura 4 – Quadro financeiro com percentuais sobre cargos de gestão do IFBA:

TABELA DE VALORES DE CD, FG DE FCC

Rc. _____

CARGOS DE DIREÇÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO								
CARGO	Até 31/07/2016	valor opção 60%	a partir de 01/08/2016	valor opção 60%	a partir de 01/01/2017	valor opção 60%	a partir de 01/01/2019	valor opção 60%
CD-1	R\$ 11.111,90	R\$ 6.667,14	R\$ 11.723,05	R\$ 7.033,83	R\$ 12.309,21	R\$ 7.385,63	R\$ 12.893,89	R\$ 7.736,33
CD-2	R\$ 9.288,86	R\$ 5.573,32	R\$ 9.799,75	R\$ 5.879,85	R\$ 10.289,74	R\$ 6.173,84	R\$ 10.778,50	R\$ 6.467,10
CD-3	R\$ 7.292,19	R\$ 4.375,31	R\$ 7.693,26	R\$ 4.615,98	R\$ 8.077,92	R\$ 4.846,75	R\$ 8.461,62	R\$ 5.076,97
CD-4	R\$ 5.295,51	R\$ 3.177,31	R\$ 5.586,77	R\$ 3.352,06	R\$ 5.866,10	R\$ 3.519,66	R\$ 6.144,74	R\$ 3.686,84

CARGO	a partir de 01/01/2019	valor opção 60%	Função de Coordenação de Curso	ATÉ 31 DE JULHO DE 2016	A PARTIR DE 01 DE AGO DE 2016	A PARTIR DE 01 DE JAN DE 2017	A PARTIR DE 01 DE JAN DE 2018	A PARTIR DE 01 DE JAN DE 2019
CD-1	R\$ 13.474,12	R\$ 8.084,47	Valores	R\$ 810,81	R\$ 855,40	R\$ 898,17	R\$ 940,84	R\$ 983,18
CD-2	R\$ 11.263,53	R\$ 6.758,12						
CD-3	R\$ 8.842,39	R\$ 5.305,43						
CD-4	R\$ 6.421,26	R\$ 3.852,76						

FUNÇÕES GRATIFICADAS DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO								
NÍVEL	ATÉ 31 DE JULHO DE 2016				A PARTIR DE 01 DE AGOSTO DE 2016			
	VENCIMENTO	GRAT(*)	AGE(**)	TOTAL	VENCIMENTO	GRAT(*)	AGE(**)	TOTAL
FG-1	R\$ 113,20	R\$ 187,91	R\$ 503,38	R\$ 804,49	R\$ 119,43	R\$ 198,25	R\$ 531,07	R\$ 848,74
FG-2	R\$ 96,69	R\$ 160,50	R\$ 284,04	R\$ 541,23	R\$ 102,01	R\$ 169,33	R\$ 299,66	R\$ 571,00
FG-4	R\$ 54,75	R\$ 90,88	R\$ 77,72	R\$ 223,35	R\$ 57,76	R\$ 95,88	R\$ 81,99	R\$ 235,63

NÍVEL	A PARTIR DE 01 DE JANEIRO DE 2017				A PARTIR DE 01 DE JANEIRO DE 2018			
	VENCIMENTO	GRAT(*)	AGE(**)	TOTAL	VENCIMENTO	GRAT(*)	AGE(**)	TOTAL
FG-1	R\$ 125,40	R\$ 208,16	R\$ 557,62	R\$ 891,17	R\$ 131,35	R\$ 218,04	R\$ 584,11	R\$ 933,50
FG-2	R\$ 107,11	R\$ 177,79	R\$ 314,65	R\$ 599,55	R\$ 112,20	R\$ 186,24	R\$ 329,59	R\$ 628,03
FG-4	R\$ 60,65	R\$ 100,67	R\$ 86,09	R\$ 247,42	R\$ 63,53	R\$ 105,45	R\$ 90,18	R\$ 259,17

NÍVEL	A PARTIR DE 01 DE JANEIRO DE 2019			
	VENCIMENTO	GRAT(*)	AGE(**)	TOTAL
FG-1	R\$ 137,26	R\$ 227,86	R\$ 610,39	R\$ 975,51
FG-2	R\$ 117,24	R\$ 194,62	R\$ 344,42	R\$ 656,29
FG-4	R\$ 66,39	R\$ 110,20	R\$ 94,24	R\$ 270,83

(*) Gratificação de Atividade pelo Desempenho de Função (art 15 Lei delegada nº 13, de 27 de agosto de 1992)
(**) Adicional de Gestão Educacional

Fonte: Regimento Geral do IFBA.

Escolhi entrevistar apenas as professoras-gestoras, levando em consideração a tríade gênero-profissão-organização, devido ao meu interesse em querer compreender como elas se sentem na condição de mulheres dentro do IFBA, do ponto de vista pessoal e profissional. Trata-se de uma tentativa de compreender como se deu o processo formativo dessas mulheres, não apenas na formação acadêmica, como também, nos cargos de gestão.

Nessa linha reflexiva, resolvi então selecionar as professoras com maior tempo de experiência na condução dos cargos, ficando assim dispostas a seleção para as entrevistas – 01 entrevistada no cargo de Reitora, 01 no cargo de Pró-Reitora de Ensino (PROEN), 01 Pró-Reitora de Pesquisa, 01 Pró-Reitora de Pós-Graduação e Inovação (PRPGI), 02 Diretoras Gerais, 02 Diretoras de Ensino, ao todo 06 (seis) entrevistadas.

Quadro 4 - Escolha das entrevistadas por cargos:

Nº de Entrevistadas	Cargo:	Nome:	Formação:
01	Reitoria	Interlocutora Diadorim	Graduação em Licenciatura em Administração de Sistema de Educação

01	Pró-Reitora de Ensino (PROEN)	Interlocutora Diadorim	Doutoranda em Difusão do Conhecimento – Mestrado Profissional em Administração
01	Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPGI)	Interlocutora Diadorim	Doutora em Química
01	Diretora Geral	Interlocutora Diadorim	1) Especialização em Planejamento e Prática de Ensino
02	Diretoras de Ensino	Interlocutora Diadorim Interlocutora Diadorim	1) Mestrado Prof. em Gestão e Tec. Aplic. à Educação; 2) Doutora em educação

Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa obedeceu às leis do Comitê de Pesquisa e Ética das instituições (UNEB e IFBA), respeitando as regras de pesquisa com seres humanos e através da utilização do TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido – Apêndice A)²² utilizado nas diversas etapas da pesquisa.

A construção das narrativas foi orientada por princípios apresentados nas entrevistas narrativas, obedecendo a metodologia proposta por Bauer e Jovchelovitch (2008).

2.1.3. As interlocutoras da pesquisa: Diadorins-professoras-gestoras

Quem me ensinou a apreciar essas as belezas sem dono foi Diadorim (ROSA, 2001, p. 42).

No encontro com minhas interlocutoras durante a pesquisa, compreendi mais sobre mim mesma e também sobre este sertão-mundo que é o IFBA. Através de suas narrativas de vida-formação-profissão, aprendi sobre a aridez de viver neste mundo, mas também da beleza propiciada pelas experiências advindas dos modos-de-ser professora e gestora. Mas quem são estas *Diadorins* que, assim como eu, foram lançadas neste mundo, o constroem, o interpretam, o modificam? Passo a descrever, resumidamente, o perfil individual e coletivo das minhas interlocutoras.

Quadro 5 - perfil biográfico das *Diadorins-professoras-gestoras*

Dados biográficos	Diadorim Sol	Diadorim Azul	Diadorim Guerreira	Diadorim Coragem e Suavidade	Diadorim Mãe	Diadorim Dois
-------------------	--------------	---------------	--------------------	------------------------------	--------------	---------------

²² O TCLE apensado foi feito com base no projeto inicial, que teria como dispositivo, além das entrevistas narrativas, fotografias das entrevistadas. Entretanto, devido a impossibilidade do uso das fotografias e, como as entrevistadas já haviam assinado o TCLE, tal como proposto inicialmente, ele consta no apêndice e terá as devidas justificativas de alteração, no relatório que será entregue ao Comitê de Ética da UNEB.

Idade	58 anos	58 anos	65 anos	47 anos	50 anos	64 anos
Cor/etnia	Parda	Negra	Negra	Negra	Parda	Parda
Estado civil	Casada	Casada	Casada	Solteira	Casada	Viúva
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Orientação sexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual
Religião	Espírita	Espírita	Católica	Não possui	Espírita	Espírita
Renda mensal	05 a 10 sal min.	05 a 10 sal min.	Acima 20 sal min.	De 10 a 15 sal min.	De 10 a 15 sal min.	De 15 a 20 sal min.
Filhos/as	02 filhas	03 filhos	03 filhos	Nenhum	02 filhas	02 filhos
Formação Inicial	Licenc. em Letras Inglês.	Licenc. em Ed. Artíst.,	Licenc. em Eletric. e Máquinas Elétricas,	Bacharel em Adm de Empresas.	Licenc. em Pedagogia	Bacharel em Quim. Analítica,
Titulação	Espec. em pedag. Diferenc., Mestre em gestão educac.	Espec. em Psicoped., Doutoranda em educação.	Espec. em Educação.	Tecnóloga adm hotel., Espec. em Ger. Amb., Doutoranda em Dif. de Conhec.	Espec. em Psicopedagogia, Mestre em Educação, Doutora em educação.	Espec. em tecnologia, Mestre em Química, Doutora em Química.
Tempo de exercício na docência	22 anos	24 anos	45 anos	24 anos	29 anos	35 anos
Tempo de exercício na EPT/IFBA	9 anos	19 anos	45 anos	20 anos	9 anos	35 anos
Níveis/ Modalid. de ensino	Ensino Médio Integ. e Subseq.	Ensino Médio Integrado e Subseq. e Ensino Superior	Ensino Médio Integrado e Subseq. e Ensino Superior	Ensino Médio Integrado e Subseq. e Ensino Superior	Ensino Superior	Ensino Médio Integrado e Subseq. e Pós-Graduação.
Regime de trabalho	DE	DE	DE	DE	DE	DE

Fonte: Elaborado pela autora

Levando em consideração que utilizei como critério de confidencialidade, a personagem de *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa (2001), “*Diadorim*”, solicitei às entrevistadas que escolhessem alguma característica, qualidade pessoal, ou mesmo o que desejassem para identificá-las nessa denominação inicial que eu as dei, e assim as descrevo, com base no perfil biográfico que constituí e nas entrevistas narrativas realizadas.

✦ **Diadorim Sol:** Nasceu na Bahia “*Eu sou de Itabuna, nascida e criada em Itabuna, um período da minha vida eu morei fora, morei em Salvador, durante sete, oito anos, quando na adolescência fui para lá para estudar que, na época, era o mais comum, não tinha escola, que achavam que era realmente uma escola adequada, então as pessoas, os adolescentes, começavam a ir para Salvador para estudar lá*”, tem 58 anos, 2 filhas, licenciada em Letras Inglês, Especialista em Pedagogias Diferenciadas, Mestre em Gestão Educacional, ocupou o cargo de Direção de Ensino do Campus Ilhéus 2013 a 2015. “*Quando você me perguntou: Diadorim? Que eu pensei: Sol. [...] Eu me*

considero uma pessoa naturalmente feliz. Eu sempre fui assim, por mais das coisas difíceis que eu passei na minha vida [...] Eu não sinto essa tristeza profunda. Eu sinto assim: alguma coisa aconteceu na minha vida. É um momento negro, mais que o sol vai chegar. E ele chega” (Entrevista Narrativa, agosto de 2019).

- ✦ **Diadorim Azul:** Nasceu na Bahia, mas foi criada em Minas Gerais onde completou a educação básica, *“Diadorim azul tem 58 anos, tem três filhos [...]. Sou casada [...] eu já estou há 20 anos casada, e tive uma infância muito feliz”* (Entrevista Narrativa, agosto de 2019). É Especialista em Psicopedagogia, Doutoranda em Educação e ocupou o cargo de Direção Geral do Campus Valença, de 2014 a 2018.

- ✦ **Diadorim Guerreira:** Nasceu na Bahia *“Eu tive uma infância meia que sofrida, porque eu fui assim, uma pessoa de vida simples, e a minha grande vontade era ser professora [...] eu sou guerreira à medida em que eu encontro um ambiente favorável”*. Tem 65 anos, 3 filhos, é casada, fez o ensino médio em Eletrotécnica, na antiga Escola Técnica Federal, onde estagiou, tornou-se professora e qualificou-se através da licenciatura em Eletricidade e Máquinas Elétricas e Especialização em Educação. Ocupou o cargo de Reitora de 2006 a 2014 (Entrevista Narrativa, agosto de 2019).

- ✦ **Diadorim Coragem e Suavidade:** Nasceu na Bahia, tem 47 anos, fez o curso técnico de Magistério bacharel em Administração, Tecnóloga em Administração Hoteleira, Especializou-se em Gerenciamento Ambiental, Educação Profissional e em Gestão da Ciência e Tecnologia, é Mestre em Administração e Doutoranda em Difusão do Conhecimento. *“Eu sou Diadorim Coragem e Suavidade, filha de Dona Abadia²³ e de Assis Wababa [...] E eu sou calma porque eu acho que a vida pode ser leve, mas isso não quer dizer que eu sou paciente. Não quer dizer que eu vou topar qualquer coisa que você traga [...] E se eu fosse pra briga, eu ia mesmo”* (Entrevista narrativa, agosto de 2019).

- ✦ **Diadorim Mãe:** Nasceu em Itaberaba, interior da Bahia, tem 50 anos, fez Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia, Mestrado em Educação, Doutorado em Educação. Ocupou o cargo de Diretora de Ensino de Simões Filho, de 2013 a 2017. *“Diadorim Mãe justamente é uma mãe. É alguém que enxerga a docência como uma maternidade mesmo, algo que você tem que cuidar, brigar por ela, como uma causa. Eu ensino a isso, e que sou muito intensa nas coisas que faço, como uma mãe”* (Entrevista Narrativa, agosto de 2019).

²³ Os nomes fictícios utilizados respeitam as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos da UNEB. Considerando a literatura de Guimarães Rosa (2001) que atravessa o texto, adotei os nomes dos personagens da obra citada, ou seja, todos os nomes reais citados pelas entrevistadas, foram substituídos por personagens do romance roseano, a fim de não identificação.

✦ **Diadorim Dois:** Nasceu na Bahia “*Eu sou do Estado da Bahia, nasci numa cidade do interior, Terra Nova. No entanto, pouco fiquei lá no interior, meus pais se mudaram para Piripiri, aqui no subúrbio, mas com cinco anos eu fui morar em Mataripe [...]. Lá eu morei até quando entrei na faculdade*”. Tem 64 anos, é viúva, tem 2 filhos, fez o curso médio na antiga Escola Técnica Federal, fez graduação em Química Analítica, especialização em Tecnologia, Mestrado em Química Analítica e Doutorado em Química. Trabalhou por um tempo no Instituto de Geociências da UFBA e logo depois se tornou professora do IFBA. Ocupou o cargo de Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPGI, de 2010 a 2015 (Entrevista Narrativa, agosto de 2019).

Esta apresentação resumida das *Diadorins-professoras-gestoras* é, conforme apontei anteriormente, uma “ficção de si” ou “projeto de si” em que as mesmas se constroem, reconstroem e ressignificam, destacando não apenas os traços individuais que as constituem como pessoa, mas também a dimensão social (profissional – docente e gestora e figura pública), remetendo a si mesmas e ao outro/a (os/as), sem privilegiar nem um aspecto, nem outro.

São falas recheadas de memórias boas, ruins, baseadas em várias etapas, desde a infância até a vida adulta. São narrativas que contam de que modo elas lidaram com os diversos desafios comuns ao gênero feminino. Ao mesmo tempo, essas narrativas representaram para essas professoras, uma ressignificação e reconstrução de si mesmas. O *si mesmo*, de acordo com Heidegger (apud INWOOD, 2002, p. 2) pode significar a singularidade do *Ser-aí*, “o que há em cada caso sempre meu”, como também o “em cada caso sempre nosso”.

Dizendo de forma mais direta, o *Ser-aí* que é cada *Diadorim-professora-gestora* narrado através da pesquisa, desvela não apenas sua singularidade, mas também algo do “nós” ou dos outros *Ser-aí* que existem, junto a elas, em um mundo. Como esclareci anteriormente, todo *Ser-aí* está lançado em um mundo que é relacional, de modo que o si mesmo não implica em um mero subjetivismo ou solipsismo, pois é, em determinado mundo atravessado pela alteridade.

Se posso considerar um “eu” neste trabalho, o faço, compreendendo-o no sentido de Ortega Y Gasset (1973): “Eu sou eu e minhas circunstâncias”, em que as circunstâncias estão dadas em relação com os outros *Ser-aí*, ou como ele aponta melhor

Viver significa ter de ser fora de mim, no absoluto fora que é a circunstância ou mundo: é ter de, querendo ou não, enfrentar-me e chocar-me, constantemente, incessantemente com quanto integra esse mundo:

minerais, plantas, animais, os outros homens. Não há remédio (ORTEGA Y GASSET, 1973, p. 86).

O que pretendo sugerir com este argumento é que esta pesquisa não desconsidera as singularidades de cada *Diadorim-professora-gestora*, pois sei que cada uma, mesmo submetida a situações comuns, as sentem, elaboram, significam e ressignificam de forma distinta, como as experiências nos cargos de gestão irão indicar mais adiante. No entanto, não é possível interpretar estas narrativas considerando-se apenas um dos polos da relação indivíduo x sociedade e/ou ação x estrutura, como fizeram algumas correntes filosóficas e das ciências sociais²⁴, pois, apesar de termos uma vida interior, e sermos singulares, somos *em* um mundo e com os outros, ou como Heidegger (1998, p. 90-94) conceitua, o *Ser-aí* é *ser-com* os outros e *ser-junto* às coisas²⁵.

Neste tópico então, tratei de configurar os perfis biográficos das interlocutoras da pesquisa, resumindo seus modos-de-ser e facticidade através da formação, atuação docente e cargos. Todavia, cabe anunciar agora como irei analisar estes textos-vida das *Diadorins-professoras-gestoras*.

2.1.4. Entre fontes e dispositivos e possibilidades analíticas

Falar com o estranho assim, que bem ouve e logo longe se vai embora, é um segundo proveito: faz do jeito que eu falasse mais mesmo comigo (ROSA, 2001, p. 55)

Atenta ao movimento de fruição da história enredada pelas *Diadorins-professoras-gestoras*, utilizei como dispositivo de pesquisa, o perfil biográfico, a entrevista narrativa, em que segui as etapas e os procedimentos orientados por Bauer e Jovchelovitch (2008), quais sejam: a **Preparação** (Elaboração do campo e formulação de questões exmanentes); **Iniciação** (Formulação do tópico inicial para a narração e emprego de auxílios visuais); **Narração Central** (Não interromper, somente encorajamento não verbal para continuar a narração e esperar pelos sinais de finalização); **Fase das perguntas** (“Que aconteceu então?” e não emitir opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes e não discutir sobre contradições ou fazer perguntas do tipo “por que”, ir de perguntas emanentes para imanentes); **Fala**

²⁴ Nas ciências sociais algumas obras problematizaram e superaram a dicotomia micro x macro e apresentaram alternativas a mesma. Neste sentido, ver os trabalhos de Norbert Elias (1993; 1994a; 1994b) e de Pierre Bourdieu (1990) que apresentam, cada um à sua maneira, o conceito de *habitus* e o trabalho de Anthony Giddens (1991; 2003) e sua “teoria da estruturação”.

²⁵ De acordo com Inwood (2002), Heidegger distingue nossas relações com as pessoas das nossas relações com as coisas e, para isto, ele se utiliza das expressões *Mitsein* (*ser-com* os outros), e *Sein-bei* (*ser junto às coisas*) e *Selbstein* (*ser-si-mesmo*) todas variantes do *ser-no-mundo*.

Conclusiva (parar a gravação e, se necessário, fazer perguntas do tipo “por que” e anotar imediatamente depois da entrevista).

Considerando os objetivos, etapas e procedimentos da minha pesquisa anteriormente citada, detalho que, na fase de preparação, fiz um levantamento de dados para localização das professoras-gestoras do IFBA. Tal levantamento apoiou-se em documentos institucionais. Feito isto, formulei os eixos temáticos baseados nas dimensões pessoal, profissional e organizacional, com questões norteadoras que foram: 1) *Quais as principais experiências de vida-formação constituem a docência como professora na EPT?*; 2) *Como a experiência nos cargos de gestão constituem-se como parte do processo formativo na docência na EPT?*; 3) *Quais os sentidos experienciais de ser professora-gestora no IFBA?*

Essas questões norteadoras conduziram a construção de três disparadores na pesquisa com o intuito de captar a dimensão pessoal/social/organizacional das experiências das *Diadoras-professoras-gestoras* dentro de um tempo cronológico e fenomenológico (ABRAHÃO, 2003, p. 84). Ao narrarem suas experiências de vida-formação-profissão, as *Diadoras-professoras-gestoras* refletiram ou fizeram uma reconstrução subjetiva, vinculando-as a circunstância-mundo em que estão inseridas, ou seja, dentro de um tempo e espaço.

Desta maneira, foram construídos os seguintes disparadores, através de um Roteiro de Entrevista Narrativa (Apêndice B): **I Disparador:** *Você poderia me dizer quem é você e como se formou professora?* Neste primeiro disparador, a intencionalidade da pesquisa era desvelar todos os aspectos pessoais, desde a infância até a fase adulta, perpassando as relações sociais em todas as esferas, da formação na educação básica até a entrada na docência; **II Disparador:** *Gostaria que me contasse como se deu a sua formação na EPT.* Este disparador intencionava desvelar aspectos específicos da entrada na docência na EPT e a formação para atuar nesta modalidade de ensino; **III Disparador:** *Você poderia me contar como foi a sua experiência nos cargos de gestão? Como foi isso na sua formação docente? Como vivenciou isto na condição de mulher?* Este disparador tinha como foco principal desvelar de que forma os cargos de gestão contribuíram ou não na formação docente, bem como os sentidos atribuídos pela experiência de gênero feminino nos cargos de gestão. Por último, entretanto não menos importante na minha entrevista, foi o questionamento sobre a experiência de participar da entrevista. Essa pergunta foi vital para que eu pudesse refletir sobre o valor da

entrevista narrativa para as próprias entrevistadas e o movimento que ela proporciona para a autorreflexão e a ressignificação do vivido.

Todas as entrevistas foram marcadas previamente, através de telefone, e-mail ou WhatsApp. A coleta de dados ocorreu entre os meses de agosto a outubro de 2019, nos locais marcados pelas próprias entrevistadas, sendo realizada uma entrevista com cada *Diadorim-professora-gestora* por vez. Ao todo, foram seis entrevistas realizadas nos locais combinados por elas mesmas, com exceção de *Diadorim-Sol*, cuja entrevista ocorreu por ocasião de dois encontros em sua residência. Todas as outras *Diadorins-professoras-gestoras* foram entrevistadas no espaço de trabalho, ou seja, em alguma dependência do IFBA e em apenas um encontro.

Como os locais para a realização das entrevistas foram sugeridos pelas professoras-gestoras, eu orientava apenas que tivéssemos condições para que as entrevistas não sofressem com ruídos externos e/ou mesmo com interferências de terceiros, no entanto, não foi possível garantir tal demanda .

Conduzi as entrevistas narrativas sem interrupções que, quando ocorreram, foram através das codas narrativas²⁶ e na cadência orientada pelas *Diadorins-professoras-gestoras*. As narrativas duraram em torno de 20m a 1h, perfazendo um total aproximado de 5h de gravação em áudio. Antes, porém, do início da entrevista e preservando as normativas do Comitê de Ética da UNEB, fiz a leitura do TCLE, explicando todos os objetivos da pesquisa, destacando os riscos e os benefícios da mesma, e solicitando o consentimento e assinatura (Apêndice A) do mesmo. Além disso, outro dispositivo utilizado como complemento à entrevista narrativa foi o preenchimento do perfil biográfico das entrevistadas (Apêndice C). Este último instrumento visou o detalhamento de aspectos objetivos e algumas variáveis importantes para análise das narrativas.

Gostaria de salientar a característica da entrevista narrativa de não interrupção por parte do pesquisador, que permite que a narrativa flua livremente e dá a sensação de leveza às entrevistadas, tal como aponta este trecho do relato da *Diadorim-Coragem e Suavidade* “[...] e me senti muito à vontade, feliz da forma como você faz a escuta, e até saber como você vai usar isso é bom, porque eu consigo extrair os elementos positivos” (Entrevista Narrativa, agosto 2019). Por outro lado, em uma outra narrativa, acentua-se a vantagem de poder narrar livremente

²⁶ As codas na Entrevista Narrativa, marcam o final da narração central, uma pausa ou finalização sem necessariamente ser a fala conclusiva da pessoa entrevistada. Ela é uma fase que antecede a posterior, a preparação e a iniciação da entrevista e anterior aos questionamentos e fala conclusiva.

aquilo que se gosta, mas, ao mesmo tempo, causa certa insegurança, dado que quem conduz é a própria pessoa e não o pesquisador. Vejamos o que é relatado quando questionada sobre como foi a experiência de participar da entrevista narrativa:

Ah, foi muito boa, eu gosto muito de expor essas coisas pelas quais eu passei. Eu gosto muito de expor isto. Eu já fiz várias entrevistas, e assim, essa entrevista foi mais aberta. Eu gosto muito. Agora, quando ela é muito aberta também, eu deixo muita coisa por falar. Então se tiver alguma falha, pode voltar e me perguntar. Se você achar que algum ponto não tá colando com o outro, volta aqui e a gente conversa. Vai ser um prazer muito grande a gente voltar a conversar. Eu adoro falar dessa Escola. Eu adoro falar de educação. Eu sou sua entusiasta. Aí eu fico falando o tempo inteiro. Se você não cortar, eu vou então até amanhã falando (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, Agosto 2019).

A fala de *Diadorim-Guerreira* demonstra o incômodo que ela sente em não ser conduzida por mim, enquanto pesquisadora, durante a entrevista narrativa, posto que, segundo o relato da mesma, apesar de já ter sido entrevistada várias vezes em pesquisas de Mestrado e Doutorado sobre o IFBA, nunca havia participado de uma metodologia como esta. Logo, esta “abertura” em que se é livre para falar, por outro lado, causa uma insegurança sobre o tempo e o conteúdo da narrativa. Não há um roteiro de perguntas prontas, mas disparadores e isto parece ser interminável. No entanto, a entrevista narrativa é orientada pelo tempo de cada uma das entrevistadas, em suas pausas, seus suspiros, a mudança na cadência respiratória, mesmo que ela não tenha clareza deste tempo de interrupção que ela mesma realiza.

Após a ausculta, realizei a transcrição das narrativas e fiz a textualização e encaminhei para os e-mails das entrevistadas para leitura, correção e devolução para análise. E passo no próximo tópico a dissertar como fiz as análises.

2.1.5. No redemunho das histórias das Diadorins-professoras-gestoras

A vida da gente nunca tem termo real (ROSA, 2001, p. 615).

Para a análise das entrevistas narrativas coletadas, evoco novamente a metáfora advinda da literatura, mais precisamente, da obra *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa (2001), através da palavra *redemunho*²⁷, por utilizar o método fenomenológico hermenêutico. A análise baseou-se na compreensão operada através do círculo hermenêutico. O Círculo hermenêutico concerne a um movimento

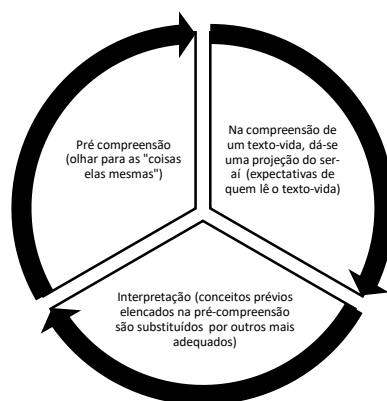
²⁷ Na obra esta palavra representa uma corruptela de redemoinho.

interpretativo circular, infindável, sem fechamento. Neste sentido, ele é aberto, não almejando a assimilação de uma verdade absoluta, mas uma busca pela compreensão dos sentidos do texto-vida, dos símbolos ou das ações.

Em que pese um maior esclarecimento sobre o que vem a ser um círculo-hermenêutico e, ainda, a relação do mesmo com a figura do redemoinho, cabe dizer que não se consegue facilmente conceituá-lo. Mais do que um conceito, o círculo-hermenêutico, dentro da perspectiva de Heidegger (1998), diz respeito à própria condição ontológica que constitui a vida humana. Todos nós somos, cada qual segundo sua singularidade, um redemoinho, um círculo-hermenêutico. Partimos de uma pré-compreensão do mundo e, a partir dessa pré-compreensão, encontramos já lançados em situações que devem ser vividas, experienciadas.

A partir dessas novas experiências, novos saberes e sentidos emergem. Com isto, a pré-compreensão inicial é temperada com esses novos saberes/sabores eivados da experiência. Porém, a coisa não se finda, porquanto, essa “nova” pré-compreensão encontra-se, de novo e sempre, lançada em situações outras, temperando novas vivências/saberes e, ao mesmo tempo, sendo temperada por estas novas vivências/saberes (conforme figura 2). E assim é a existência: um redemoinho vital, uma constante ruminação de si mesma, um voltar-se sobre si mesma e, a cada voltar-se, um novo sentido, uma nova compreensão – uma nova interpretação. Toda existência é um círculo hermenêutico.

Figura 5 – A compreensão através do círculo hermenêutico



Fonte: Elaborado pela autora com base nas obras de Heidegger (1998; 2012) e Gadamer (2003).

Neste aspecto, no movimento de compreensão, me situo no centro do redemoinho, e não fora dele, na tarefa de interpretar não apenas as *Diadoras-professoras-gestoras*, mas também a mim mesma e o mundo em que estamos

lançadas. Mas como me apropriei desta metáfora? A palavra em questão é utilizada durante várias passagens da obra de Guimarães Rosa (2001, p. 610) “...o *Diabo na rua, no meio do redemunho...*” e serve como marcador deste movimento circular da história narrada. A história inicia com esta frase e termina com a mesma, dando a ideia de novo começo da obra *Grande Sertão: Veredas*. Na obra, o próprio personagem Riobaldo, ao narrar a sua história, perfaz este movimento compreensivo de sua própria existência.

Assim, o processo de análise na minha pesquisa orientou-se por este movimento que é o círculo hermenêutico. Inicialmente, procurei olhar a “coisa ela mesma”, qual seja, o processo formativo das *Diadoras-professoras-gestoras*. É importante ressaltar que tal questão não brotou a partir de mera escolha teórica. Antes, foi a minha condição de professora docente dentro do IFBA, a partir de minhas vivências, que tal questão me afetou e, só então, tornou-se um marco teórico para uma pesquisa.

Parti, inicialmente, de uma pré-compreensão do fenômeno, a de que, ao se tornarem gestoras, as *Diadoras-professoras-gestoras* também se formavam nesses cargos, atribuindo novos sentidos e significados à docência e, desta forma, projetei e criei expectativas que, após o campo, me remeteram não apenas à questão inicial (pré-compreensão), como a novos conceitos e compreensões a partir das narrativas das entrevistadas.

Desta forma, movi-me enquanto pesquisadora em uma espiral de sentidos, buscando interpretá-los, sabendo que é um processo inacabado, uma vez que a própria representação de espiral é o infinito, quer dizer, as possibilidades de interpretação são ilimitadas. Neste sentido, a metáfora é pertinente, posto que nenhuma narrativa encerra a experiência vivida. Se a narrativa é uma construção de si, e ela não contém o todo de uma vida, as possibilidades são infinitas. Logo, difíceis de caberem em uma análise objetiva, metódica, matemática e racional.

Além disso, as narrativas carregam os sentidos que as entrevistadas atribuem às suas próprias vidas, de maneira inventiva e criativa, não comportando uma análise em busca da verdade absoluta. Trata-se, antes, de uma interpretação da própria interpretação que elas fazem do vivido, ou conforme orienta Souza (2014, p. 43),

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de

narrativas orais ou escritas, parte sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

Por este motivo, guiei-me dentro deste redemoinho, utilizando como bússola, o método fenomenológico-hermenêutico, apropriado para a pesquisa e para a análise das narrativas, uma vez que não se preocupa em atingir a verdade dos fatos narrados, mas compreender como eles emanam sentidos interpretados pela pessoa que os vivenciou e são reinterpretados pelo pesquisador que se dispôs a auscultar, isso é, a acolher, a ser copartícipe desta história de vida que constrói um projeto de si mesmo, no instante da narração.

Ainda tive como norte no redemoinho, a orientação de Souza (2014) que, com base em Paul Ricoeur (1996 apud SOUZA, 2014) construiu uma possibilidade de análise de narrativas (auto)biográficas, destacando três tempos de análise que, no meu entendimento, caracterizam o próprio círculo hermenêutico.

O Tempo I – baseou-se na organização e leitura das narrativas (em que tracei o perfil individual e coletivo das *Diadorins-professoras-gestoras*), ver a este respeito o quadro 8, anteriormente citado. Neste momento, ao mesmo tempo, estabeleci a leitura cruzada (com as marcas singulares de cada *Diadorim-professora-gestora*, traçando as regularidades entre as narrativas (algo que as aproxima e que permite estabelecer alguns aspectos comuns) e as irregularidades (algo próprio da vivência de cada uma e que tem, ao mesmo tempo valor heurístico na interpretação), verificar Apêndice D.

O Tempo II – consistiu em ler as narrativas, buscando destacar as unidades de análise temáticas/descritivas (que estão, invariavelmente, ligadas às leituras cruzadas do Tempo I). Nesse momento, destaquei as seguintes unidades de análise temática: a formação para a docência – Acaso ou Escolha?; A formação para a EPT – ausência de uma política de formação?; Formar-se para a gestão – sendo gestora; Os modos de ser professora-gestora e a questão do gênero – as astúcias para lidar com as dificuldades encontradas. Tais unidades de análise também estão esboçadas no Apêndice D.

O tempo III – baseou-se no Tempo II e a um retorno ao Tempo I, uma vez que consistiu na leitura e releitura das narrativas individuais e do conjunto como um todo, possibilitando a elaboração de novos conceitos e aprofundamento de reflexões.

Dessa forma, creio que a sugestão de análise de Souza (2014) é o próprio círculo hermenêutico, representado na Figura 5, tomando como base o pensamento

heideggeriano, posto que o movimento de análise dos Tempos I, II e III é um movimento circular, de redemoinho.

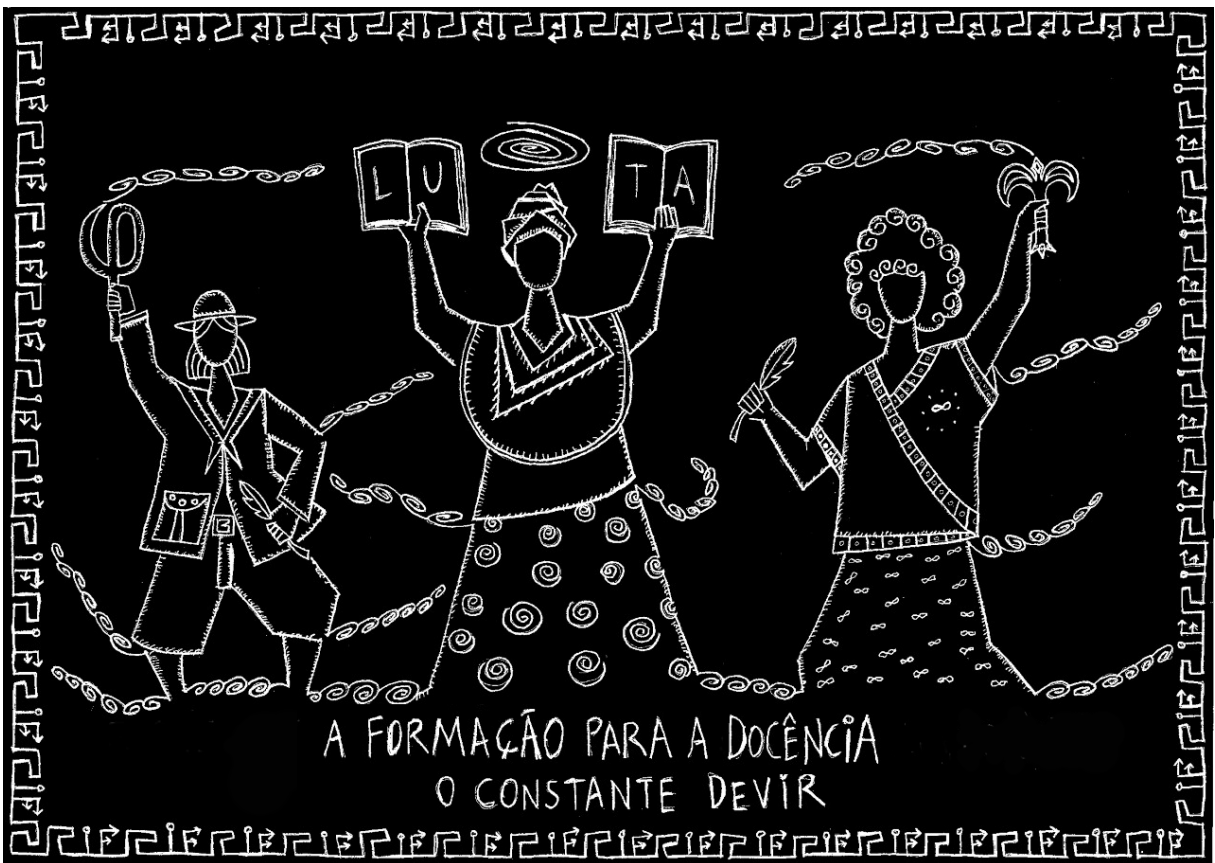


Ilustração: Ayam Ubrais (2019)

No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam (ROSA, 2001, p.101).

Começo este capítulo com a citação de Guimarães Rosa (2001) por acreditar que ela atenta para o que compreendo como formação docente: eterno devir ou, a possibilidade constante do vir a ser da docência, influenciado pelas experiências vividas nos âmbitos sociais, culturais, econômicos, políticos e profissionais.

Ao ganhar o estatuto de profissão, a partir da modernidade, a docência passou a demandar um processo de formação dentro da lógica cultural vigente, mas que não se resume, nem se esgota no mesmo. Nesse sentido, a formalidade acadêmica, que exige a formação inicial e/ou continuada, não é necessariamente o marco definidor para o ser docente, que não tem um início, meio e fim precisos, ou, pensando com Guimarães Rosa (2001), a formação talvez nem acabe ou mesmo caiba dentro de um formato e, por isto, ela é devir, movimento, fluxo, e está impregnada de toda as experiências que constituem as histórias de vida dos/das professores/as.

A formação, em seu sentido inicial, ocorreu dentro deste mundo ou ambiência, caracterizada por Martin Heidegger (2002) como era técnica²⁸. Para esse filósofo, nessa época, vigora a compreensão de homem enquanto animal racional que submete toda a realidade a um cálculo objetivo visando a finalidade das ações. Em um mundo capitalista, marcado por uma lógica da exploração dos objetos através do trabalho, fez-se necessário um formar-se para o desenvolvimento das atividades profissionais com vistas à eficiência.

Desta maneira, no vigorar da era técnica, o sentido inicial de formação estava vinculado diretamente a exterioridade, e não a uma interioridade da pessoa formada. Isso quer dizer que ela tinha e tem até hoje, uma intencionalidade, tal como ensina Heidegger.

A palavra “*bilden*”, formar-se, significa, por um lado, propor e prescrever um modelo. Por outro, desenvolver e transformar disposições previamente dadas. A formação apresenta ao homem um modelo para servir de parâmetro à sua ação e omissão. Toda formação necessita de um paradigma previamente estabelecido e de uma posição orientada em todas as direções. Ora, estabelecer um ideal comum de formação e garantir-lhe o domínio pressupõe uma situação inquestionável em todos os sentidos. Esta pressuposição, por sua vez, há de se fundar por uma fé no poder irresistível de uma razão imutável e seus princípios (HEIDEGGER, 2002, p. 58).

²⁸ O mundo da técnica se aproxima do conceito de modernidade utilizado por vários autores de distintas áreas. Este termo é polissêmico e possui várias definições distintas, mas em geral, quando me utilizo neste trabalho estou me referindo, a partir de uma orientação histórica e sociológica, às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas entre os XVIII e XIX no Ocidente. Tais mudanças já vinham sendo gestadas desde o século XIV, tendo como características o racionalismo, o utilitarismo, o surgimento dos Estados-Nação, a industrialização e o predomínio do saber científico, o modo de produção capitalista e sua internacionalização e globalização da economia, individualismo e hedonismo, dentre outras.

O sentido de formação (*bildung*) foi forjado na idade moderna no bojo do movimento Iluminista alemão, modificando a compreensão de educação vigente na antiguidade, que tinha uma amplitude e complexidade mais abrangentes, sem pressupor um formato.

A partir da modernidade e do surgimento da pedagogia com seu saber rigoroso e sistemático, *bildung* passa a significar todo o processo de formação – desde o ser formado (o indivíduo) e a cultura com seu conteúdo a ser aprendida, até a totalidade cultural e social que, no caso do início da sociedade capitalista, visava uma racionalização e finalidade (GROSS, 2005).

Em seu início, o termo formação estava associado a forma, modelo, molde, baseado em um planejamento e em um projeto. Ele ganhou novos contornos e sentidos a partir do século XX e, principalmente do século XXI, devido à sociedade da informação, da globalização econômica, da mundialização da cultura, caracterizando a formação como processo inacabado, que não se resume à graduação organizada em grades curriculares, planos de ensino, em uma formação inicial na academia.

Acredito que o tornar-se professor(a) e também gestor(a) é uma ação contínua. Com base nesta pesquisa, compreendo que a formação docente é algo que atravessa a existência das *Diadorins-professoras-gestoras*, não se restringindo apenas a formação acadêmica em instituições de ensino nas quais se formaram, e nem mesmo apenas através do trabalho docente. Evidenciou-se que a formação ocorreu ao longo do percurso experiencial das mesmas, de suas relações e trocas com seus pares e colegas de trabalho que foram significativos para as suas identidades profissionais.

Utilizo aqui a expressão formação continuada no seu sentido mais amplo, a partir de diferentes autores como Nóvoa (1988; 1995a; 2009b), Cavaco (2002; 2003), Pineau (1988), que a compreendem não apenas a partir da formação e aperfeiçoamento profissional, em suas dimensões (profissionais e organizacionais), mas, e, principalmente a partir da experiência do próprio sujeito e como ele se autoforma (dimensão pessoal).

As narrativas das *Diadorins-professoras-gestoras* demonstram que os seus modos-de-ser professora-gestora não se estabeleceram apenas a partir da formação inicial, através da graduação. Em suas narrativas, fica evidente a fundamental importância da contribuição de vários outros sujeitos em seus processos formativos

e de suas experiências ao longo da vida. Isto é citado por *Diadorim Coragem e Suavidade*.

Eu aprendi assim, quando você tem perdas muito grandes na vida, você ganha uma certa [...] resistência, acho que é mais que resistência, é maleabilidade, que às vezes você consegue se esquivar mais fácil. Então o meu ano de 2004 foi muito ruim. Foi. Se eu disser que foi o pior ano de minha vida, de fato. Então eu perdi a minha mãe literalmente, ela ficou três meses em coma e saiu de lá completamente dependente de tudo e ela era uma pessoa ativa, era minha parceirona. Perdi minha mãe e tive que cuidar dela como se cuida de um bebê, no mesmo momento que eu tinha me separado de um casamento, que era um casamento feliz, até o dia que a gente percebeu que não era (*Diadorim Coragem e Suavidade*. Entrevista Narrativa, agosto 2019).

As experiências narradas por *Diadorim Coragem e Suavidade* (a morte da mãe, a separação do casamento) servem para embasar a afirmação de que ela se tornou mais forte para lidar com as dificuldades enfrentadas, inclusive na profissão docente. Como negar, pois, que um drama pessoal se constitui em algo que, de alguma forma, tempera a própria formação acadêmica?

Esta característica de uma formação enquanto uma ação continuada ou *poder-ser* imbrica-se com a própria compreensão de *Ser-aí* traçada por Heidegger (1998; 2012), a saber, um ente que não possui uma essência ou natureza cristalizada, rígida, como se fosse uma “coisa acabada”, já que a sua essência é existência.

Dessa maneira, o que designo como *poder-ser* da formação docente é baseado em Guimarães (2018, p. 120) que, em consonância com Heidegger (1998; 2012), aponta que o *Ser-aí* possui um modo de existir que o distingue dos demais entes. Enquanto estes são coisas prontas, acabadas, quer dizer, entes petrificados – cristalizados – em um determinado modo-de-ser, o *Ser-aí*, por sua vez, jamais é uma coisa pronta, acabada. Seu modo de existir caracteriza-se por ser uma “abertura” para toda a possibilidade que, afetando-o, possa vir à tona, ou seja, o *Ser-aí* é a possibilidade de toda possibilidade, ou a possibilidade para tudo aquilo que lhe afete, preenchendo-o de sentido.

Qualquer proposição de formação docente ocorre dentro de uma compreensão de educação que possui sentidos diversos, dependendo da circunstância-mundo em que estão lançadas as pessoas. Na realidade, acredito que o sentido mais amplo de formação docente, pode ser relacionado com a compreensão também ampliada que Martin Heidegger (1987) apresenta de educar, a relação entre o “aprender e o ensinar”, como “conduzir para fora”. Assim nos diz Heidegger,

Este verdadeiro aprender é, por consequência, um tomar muito peculiar, um tomar no qual aquele que toma, toma, no fundo, aquilo que já tem. A *este* aprender corresponde, também, o ensinar. Ensinar é um dar, um oferecer; no ensinar, não é oferecido o ensinável, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele próprio tomar aquilo que já tem (HEIDEGGER, 1987, p. 79).

O processo de formação se estabelece na relação de quem ensina (neste caso, docentes), com quem aprende (docentes/discentes em formação). Sendo assim, o aprender e ensinar são co-dependentes, de modo que não aprendemos sem termos “quem” nos ensina e não podemos ensinar sem termos a quem ensinar. Além disso, não ensinamos o que não apreendemos, só ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos (Nóvoa, 2013).

Uma característica fundamental dessa concepção de educação é considerar o/a aluno/a para além de todo planejamento didático, do currículo, das estratégias de ensino, ou seja, é necessário auscultá-lo e perceber sua demanda, pois caso contrário, não haverá aprendizagem.

Uma das entrevistadas demonstra atenção a esta característica:

Foi difícil, mas como a própria disciplina ajuda, é uma disciplina que relaxa, que faz com que as pessoas fiquem mais sensíveis, e você tem outras possibilidades diferentes das outras disciplinas propedêuticas, tipo Física, Matemática. É uma disciplina que você tem meios de fazer chegar ao aluno de forma diferenciada [...] então, eu nunca abri mão de estar em sala de aula, **porque eu precisava ouvir a parte mais interessada que é o aluno** (*Diadorim Azul*, Entrevista Narrativa, agosto 2019, grifos meus).

Quando as condições de trabalho não nos possibilitam esta atenção devida, por vários motivos, seja pela necessidade da organização dos tempos escolares, seja pela quantidade de alunos/as em sala de aula, faz-se necessário, como sinaliza o pensamento heideggeriano “dar ao aluno a indicação de ele próprio tomar aquilo que já tem”. Caso contrário, fica ainda mais difícil, como demonstra outra entrevistada:

E o que eu acho também, que até os PPC's²⁹ pecam em relação a isso. Porque eles mostram isso, mas muito sutilmente [...] eles vão muito ainda pela parte gramatical, que é a leitura [...] tudo bem, que ninguém vai trabalhar a oralidade numa sala de 30-40 alunos. É impossível. Então o foco é leitura, não tem por onde correr, enxergar, o que está escrito ali. O que eu posso entender daquilo, sem ter uma apropriação de todas as palavras, de todos os vocabulários? Essa semana eu disse em sala de aula. Eu disse: gente, vocês estão no terceiro ano. Quer dizer, no terceiro ano, pelo tempo

²⁹ Proposta Pedagógica Curricular.

de exposição a língua inglesa, eles já teriam que ter uma noção muito maior. Alguns tem, porque fazem curso fora. Outros, nada, entendeu? Zerado. E não tem interesse também de querer procurar, o que o inglês pudesse ajudar de alguma forma (*Diadorim Sol*, Entrevista Narrativa, Agosto 2019).

As narrativas das entrevistadas corroboram a importância de uma formação que considere então todos os aspectos que são próprios do *Ser-aí*: a abertura, o ser-no-mundo, o ser-com-os-outros, o poder-ser (inacabamento) e o cuidado, ou seja, dentro de qualquer proposição de formação, é necessária uma compreensão ampliada da existência humana em todos os seus aspectos, não se detendo apenas aos apelos do mercado de trabalho, da necessidade pragmática e momentânea do capitalismo.

Dessa maneira, com base na teoria heideggeriana, compreendo que a formação das *Diadorins-professoras-gestoras* baseia-se no fato de que, estando lançadas no mundo-IFBA, suas existências e seus processos formativos são projeto ante as suas próprias possibilidades de serem no mundo, e que o processo é contínuo, ou seja, elas estão sendo e formando-se enquanto existem e se projetam no mundo.

Há uma coparticipação entre o mundo-IFBA e as *Diadorins-professoras-gestoras*. Eles se pertencem, e isso se compreende, porque a estrutura ontológica da existência do *Ser-aí* (*Diadorim-professora-gestora*) é abertura, ou, melhor dizendo, é como abertura que ela existe enquanto ser-no-mundo, isto é, enquanto pertencente ao mundo IFBA e se descobre em suas relações de ser (SANTOS, 2007).

Quando acontece esta abertura, estabelece-se entre o *Ser-aí* (*professoras-gestoras*) e o mundo (IFBA) uma pré-compreensão que elas têm acerca do ser que as constitui (dentro das possibilidades de ser), e das coisas que no mundo IFBA vem ao encontro delas. Essa pré-compreensão é plasmada no modo como elas se realizam dentro das possibilidades de ser: *professoras* e *gestoras* (como fazer e ocupação).

Como esforço para correlacionar a docência como ocupação/ofício de uma professora do IFBA, reproduzo agora uma passagem do texto de Santos (2007) sobre a relação entre jardim e jardineiro, destacando o *cuidado* como algo constitutivo do jardineiro (*Ser-aí*) e esta *ocupação* como possibilidade realizada neste fazer.

A passagem de Santos (2007), baseada no pensamento heideggeriano, é para destacar o fenômeno de abertura no qual o ser jardineiro irrompe e faz ver essa possibilidade no ato em que ela se realiza, vejamos:

Por exemplo: no dia-a-dia de um jardineiro esse se faz (e assim ganha o direito de ser) jardineiro à medida que se dispõe a zelar por seu jardim: é no podar, irrigar, semear ou mesmo em adubar os canteiros que ele se realiza em seu ser-jardineiro. Ele se faz aberto para todas as necessidades de que o jardim possa carecer. Se esse jardineiro se colocar disposto em cuidar do jardim, de “fazer” o jardim, ele conseqüentemente se faz – constrói – a si mesmo como homem (existente) e como jardineiro (SANTOS, 2007, p. 3).

Nesse momento, adapto a passagem acima para pensar o cotidiano do ofício de uma professora do IFBA. Ela se faz professora à medida que se dispõe a zelar pela educação na instituição referida: é no ensinar, pesquisar, fazer projetos de extensão, gerir a instituição educacional, escutar, dialogar que ela se realiza em seu ser professora.

Dessa forma: o fazer-se professora implica em um abrir-se para todas as necessidades que a educação no IFBA (neste caso, a EPT) carece. Este abrir-se para as necessidades do IFBA significa um colocar-se à disposição para o cuidado para com a EPT. Junto a este cuidar da EPT acontece o cuidar de si mesma e, desta forma, ela se faz, se constrói a si mesma como existência e como professora, e isto pressupõe que ela, no seu ofício – na docência (desenvolvendo a tarefa de ser o que ela é) – esteja disposta a compreender as necessidades da EPT no IFBA.

Para que isso seja possível é preciso, pois, que a professora esteja aberta a auscultar as diversas vozes que ecoam deste mundo IFBA e, em seu acolhimento, ela realize o seu trabalho, ao mesmo tempo em que se abandona ao IFBA (que, neste universo relacional, é o seu mundo). O abandonar-se ao IFBA significa uma entrega e, nisso a professora aprende a medida adequada do ensinar-aprender (permitir que vigore no/a aluno/a aquilo que ele já tem em si mesmo), cuidando de forma que ele floresça, sem exceder-se (muitos conteúdos, fórmulas, atividades, de automatismo), mas permitindo que desabroche por si mesmo.

Somente assim, a professora será capaz de atuar de maneira precisa e cuidadosa em relação à pesquisa e extensão, como elementos constitutivos do seu ofício, logo, do seu ser professora. E, por fim, ela também aprende a lidar com as adversidades advindas do exercício dos cargos de gestão, usando astúcias na condução do ofício. Ela compreende a dinâmica do IFBA: ela é professora. E professora da EPT.

Continuando a reflexão proposta por Santos (2007), pode-se afirmar que na relação entre a professora e o IFBA não há separação entre os dois. A docência se constitui na relação entre ambos (IFBA/Professora) de tal modo que ela, a professora, não é plenamente autônoma. O IFBA é sua necessidade, algo que lhe é vital. Ser professora do IFBA significa descobrir-se nesta ocupação, neste cuidado para com o ensino, a pesquisa e a extensão. O cuidado com toda essa dimensão significa, ao mesmo tempo, um cuidar-se de si mesmo: o fazer-se professora nesse espaço.

Importante destacar que nesse esforço para se refletir sobre o ser-professora à luz do pensamento heideggeriano, o exercício da profissão não é resultado de mera escolha de uma subjetividade desvinculada de qualquer contexto e, justamente, por isso, teria o livre poder de escolher seu caminho, no caso, sua profissão. Não pode ser isto porque, segundo Heidegger (1998; 2012), o Ser-aí é ser-em-um-mundo, isto é, o Ser-aí age, enquanto um ente afetado por determinadas circunstâncias. Sendo assim, é desde tudo aquilo que, circunstancialmente, afeta-nos e que, nós, por assim dizer, escolhemos. Não se trata, então, de mera passividade – existe, sim, escolha – nem tampouco de absoluta autonomia – a escolha é, desde um *pathos*³⁰, uma circunstância de sentidos que nos afetam. Sendo assim, a disposição e compreensão não são meros atos de sua vontade. As professoras compreendem o mundo IFBA na medida em que se ocupam de seus ofícios. Quanto mais se dedicam a cuidar desse ambiente educacional, mais se determinam como professoras da EPT.

Por fim, conforme atenta Santos (2007), mesmo que a professora descendesse de gerações de professores, aprendesse todos os conhecimentos necessários para ser professora na EPT, isso não bastaria se ela não desempenhasse esse ofício por si mesma e, para tal, é preciso lançar-se nesta ocupação como uma possibilidade (sua) de ser/existir, atuando, e nessa atuação, se abrem todas as dimensões do que é ser professora.

Diante do exposto, qualquer formação que se restrinja a mera aquisição de técnicas com o restrito intuito de aparar o profissional para atender aos anseios do mercado será limitada e não atingirá o que é primordial à educação, a saber, o *cuidado*.

³⁰ *Pathos* no sentido originário proposto por Heidegger (1989) é a capacidade ou possibilidade de espantar-se, e também a dis-posição ou deixar-se levar por deixar-se con-vocar por um apelo. É uma tonalidade de humor que nos harmoniza e con-voca.

Evidente que, com isso, não estou dizendo que tal formação será ineficiente, pelo contrário, ela será eficaz. No entanto, estará, ao mesmo tempo, distante do âmbito sagrado que constitui a existência: o cuidado com o outro.

Uma das características dessa formação é o fato de a medida da formação ser ditada por algo externo ao *Ser-aí*, a saber: o mercado. Cabe ao sujeito submeter-se aos anseios, padrões e necessidades do mercado e ser, por fim, formado – “formatado”. Eis o danoso processo de coisificação da existência.

Quando a formação está em sintonia com a constituição ontológica do *Ser-aí* – o cuidado – ela deixa de ser um fenômeno externo e parte da própria existência. A formação não deverá ser um processo de impor, ao sujeito, parâmetros e medidas para sua formação. Antes, o formar deverá ser um cuidar no sentido de um cultivo para que o próprio sujeito, a partir de suas potencialidades, cresça.

Ensinar, então, significa a ação de alguém que cuida – cultiva – no sentido de possibilitar que naquele que ensina desabroche o saber que, de alguma forma, já se faz presente ou, conforme Heidegger (1987), ensinar é um dar “ao aluno a indicação de ele próprio tomar aquilo que já tem”, o que já está “dentro”.

O que se quer dizer com isto? Que a formação docente permite desabrochar no professor/a³¹ em formação o que ele já tem em si mesmo.

Quando o aluno (*professor/a*) recebe apenas qualquer coisa de oferecido, não aprende. Aprende, pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente, já tem. O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um *dar a si mesmo* e é experimentado enquanto tal (HEIDEGGER, 1987, p. 79 grifos meus).

Aqui me detenho um pouco mais no aspecto fundamental do ensinar-aprender e da própria formação docente: a experiência, o experimentar no processo de educar/formar, isso é, educar, diz respeito a possibilitar que o professor (a) em formação, experimente aquilo que, de alguma forma, ele já possui.

A este respeito, *Diadorim Coragem e Suavidade* ressalta que o seu processo formativo, principalmente através do exercício dos cargos de gestão, consistiu em um esforço para formar seus alunos/as de modo a permitir que eles fossem norteadores do próprio processo de ensino-aprendizagem:

Então eu entendo assim, eu faço a mesma disciplina. Uma turma é completamente diferente da outra. Antes eu fazia um roteiro de um trabalho, por exemplo, eu passo um trabalho estruturante desde o início para a gente fechar no final. Antes eu vinha com o meu roteiro todo certinho e adaptava,

³¹ Utilizo nesta passagem a noção de que o docente é também aluno/a em processo de formação constante.

mas pouca coisa. Hoje eu não faço mais isto, eu não chego com o papel com roteiro. Eu digo a ideia. E vejo o que vem de lá. E depois eu faço o meu papel. Isso foi me ajudando a entender que o outro existe. É muito incrível saber que o outro existe (*Diadorim Coragem e Suavidade*. Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Esta passagem de sua narrativa permite compreender a educação como uma experiência que comporta algo de singular, surpreendente, “incrível”. É como se fôssemos tomados por algo que, “de repente” nos assalta e, dessa forma, distancia-se de algo que possa ser planejado, medido, cronometrado em um laboratório. Nessa perspectiva, vejamos o que ensina Heidegger:

Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. "Fazer" não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula (HEIDEGGER, 2003, p. 120).

Esse “atropelamento” que vem ao nosso encontro na forma de experiência, exige paciência e cuidado. Aqui, paciência e cuidado diz respeito a uma disposição para um silenciar-se para que o aprendizado possa vir à tona, desvelar-se, o que significa: fazer sentido. E tudo isto não é fruto, tão somente, de elucubrações racionais. Tais elucubrações prescindem de algo que lhes é anterior e, justamente por isto, fundamental: estar aberto, estar à disposição para que o que vem ao nosso encontro se aninhe em nosso ser.

Segundo meu parecer, essa experiência aqui descrita – o atropelamento do inesperado – refere-se àquilo que *Diadorim Coragem e Suavidade* interpreta como algo “louco”. “Louco”, porque trata-se de algo que foge ao controle racional. É este inusitado, esta “louca” experiência que a afetou, levando-a a se transformar, repensar e alterar as suas práticas, dando novo sentido ao seu fazer. E, no bojo desta experiência ela descobre algo de instigante. Instigante, porque era algo que já estava presente e ela não se dera conta: a “subjetividade” do outro. Em sua essência, a experiência da educação envolve algo que lhe é diferente. É diferente, mas, ao mesmo tempo, lhe constitui. Em seu âmago, a experiência da educação é constituída pela alteridade. Em seu exercício radical de educadora, *Diadorim Coragem e Suavidade* colocou-se aberta – à disposição – para toda a alteridade ou, para todos estes outros que constituem o *sertão-mundo* IFBA.

Esta compreensão heideggeriana de experiência vai ao encontro do pensamento de Jorge Larossa Bondía (2002), que defende a compreensão da

educação desde uma abordagem existencial, a partir de uma experiência/sentido. Ou seja, uma compreensão da educação que não seja apenas a relação ciência/técnica e/ou teoria/prática. Assim, ele define a experiência para compreender a educação.

a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, (e) requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Assim, no processo de formar/aprender é fundamental a experiência que a própria pessoa tem com o que lhe acontece e com o que se dispõe. Por sua vez, o ensinar, que também é uma experiência, “não significa senão deixar os outros aprenderem, quer dizer, um conduzir mútuo até a aprendizagem” (HEIDEGGER, 1987, p. 79). Isso é corroborado por algumas das *Diadoras-professoras-gestoras* em suas vivências, relação com alunos/as, no exercício da profissão, e como isso resulta em uma reflexividade deste percurso. É o que nos aponta uma das interlocutoras.

Mas são estas experiências que fazem a vida da gente. Dizer assim: eu ainda tenho muita coisa. Como é que eu pensei que eu, aos 50 anos, eu ia viver uma mudança de vida tão grande como a que eu vivi? Porque, para mim, já tava muito claro assim: rapaz, eu vou me aposentar trabalhando de manhã, de tarde, de noite, de manhã, de tarde, de noite. Eu cheguei a um ponto de minha filha mais nova, mais ou menos com uns, não sei, uns 10 anos de idade - 9 anos, de dizer assim: Minha mãe só faz estudar, corrigir prova e dormir. Porque não tinha espaço para muitas outras coisas. E foi o que o IFBA me deu. Esse espaço de tempo. De qualidade de vida. De conseguir (*Diadorim Sol*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

A experiência atenta para a dimensão pessoal que é primordial na formação das *Diadoras-professoras-gestoras*. Por este motivo, segundo Nóvoa, é importante investir na pessoa do professor (a) e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995a). Desta maneira, a formação é indissociável da produção de sentidos e das experiências de vida.

Partindo das reflexões de Heidegger (1987; 1998; 2012), Fornari (2009), Nóvoa (2002) e Larossa Bondía (2002), é importante pensar a educação e também a formação docente, incorporando os sentidos das experiências dos sujeitos, de

modo que estes passem a ser cada vez mais valorizadas na compreensão da história de vida-formação-profissão.

Mas além da dimensão pessoal, a produção da vida do professor só é possível através de uma formação que estimule o pensamento autônomo, compreensivo e dentro de redes de auto-formação, ou seja, dentro de uma comunidade. A formação não é apenas um processo individual, mas ocorre na relação com outros sujeitos, o que pressupõe a alteridade. Neste aspecto, é preciso considerar também as dimensões coletivas da formação dos docentes, tais como as profissionais e as organizacionais, validando principalmente uma “formação de professores, construída por dentro da profissão” (NÓVOA, 2009b).

Abordarei melhor no próximo tópico as dimensões da formação docente que atentam para os aspectos pessoais, profissionais e organizacionais, mas em resumo, apresentei até este momento do trabalho, uma compreensão de formação em sentido abrangente, no intuito de apresentá-la como inacabamento, abertura, dada a multiplicidade de poder-ser operada no e pelo processo formativo.

3.1. As dimensões da formação das *Diadorins-professoras-gestoras*.

Ao evocar, com base em Nóvoa (2002) as dimensões pessoais-profissionais-organizacionais da formação docente, o faço compreendendo que estas não são indissociáveis. Isso porque, conforme nos ensina Heidegger (1998), a existência é em sua totalidade composta de diversas experiências, no âmbito do ser-si-mesmo, do ser-com-os-outros, de *cuidar* e *ocupar-se* com o mundo. Logo, não é possível separar de forma estanque tais experiências.

A grande dificuldade ao destacar as dimensões, reside no fato de que ser professora-gestora é algo que perpassa toda a história de vida através de múltiplas experiências, como filhas, como estudantes que tiveram uma formação inicial (nível médio, magistério, no curso de pedagogia ou licenciaturas) e contínua (através de cursos de pós-graduação, através do próprio exercício da profissão ou através dos cargos ocupados), como profissionais (não apenas na docência), como mães, esposas, e tantas outras experiências vividas que são incorporadas aos modos-de-ser professora-gestora.

Observo, entretanto, que esta abordagem é fundamental para a compreensão da formação docente. Isto porque ela leva em consideração as múltiplas facetas de constituição do modo-de-ser professora, apontando para todas as possibilidades em

que esta *ocupação* se desvela, através das experiências formais e não formais no processo formativo docente³², ou seja, a formação docente ocorre também em múltiplos contextos.

Desta maneira, adoto tal proposição por considerar sua validade não apenas conceitual, porém também metodológica, uma vez que me isso permite interpretar as narrativas das *Diadoras-professoras-gestoras* em todas estas dimensões.

Destaco, no âmbito da dimensão pessoal, a relevância de todos os valores, crenças e experiências com-os-outros. Tudo isso perpassa a existência das *Diadoras-professoras-gestoras*, temperando os seus modos de ser, estar, agir e pensar. Já na dimensão profissional, destaco o ingresso das interlocutoras na profissão docente, através do percurso formativo que ocorre desde a formação inicial até a formação para a docência na EPT. Quanto à dimensão organizacional, destaco, principalmente, a formação para o exercício dos cargos de gestão, compreendendo a gestão como um tempo-espço de formação (não-formal) e que inclui todo o contexto da escola, as relações com todos os servidores (técnicos e professores) e o próprio exercício dos cargos.

3.1.1. A dimensão pessoal

Quem sabe direito o que uma pessoa é? Antes sendo: julgamento é sempre defeituoso, porque o que a gente julga é o passado (ROSA, 2001, p.285).

Como aponte até então, a formação docente é um processo inacabado, um possível ser dentro de um mundo. Mundo esse em que estamos em relação com-os-outros e pelo qual somos marcados em diversos aspectos. Estas relações vão desde as experiências iniciais da infância, através da família, da vizinhança, da escola, da religião e prosseguem no mundo do trabalho, da política e da formação acadêmica.

Posteriormente, somos atravessados pelas experiências da trajetória profissional docente, através de todas as nossas inserções dentro da

³² Neste trabalho, o que considero como aspectos não formais no processo de formação profissional como tudo o que se aprende em espaços para além dos espaços escolares e acadêmicos, e que incluem desde as relações primárias entre familiares, até mesmo, em grupos de amigos, vizinhança, redes sociais, interações face a face, nas experiências incorporadas a profissão docente fora do ambiente escolar e acadêmico e que neste sentido estão na dimensão pessoal. Quanto ao aspecto formal, considero desde a formação inicial para a profissão docente – licenciatura através da Graduação, bem como a formação contínua – da pós-graduação a processos autoformativo, na formação compartilhada com os pares ou através do próprio exercício das atividades docentes, que neste sentido são destacados como da dimensão profissional e organizacional.

profissionalidade, em diferentes contextos, níveis, modalidades. Além disso, somos também perpassados pela própria estrutura organizacional em que atuamos profissionalmente, onde somos constantemente interpelados a participar coletivamente dos projetos e programas do ensino, a assumir cargos e funções para além da sala de aula.

Com base em Nóvoa (1995a, 2009b) e Gaston Pineau (1988), atendo-me, nesse trabalho, apenas às dimensões pessoal, profissional e organizacional da formação das *Diadoras-professoras-gestoras*. Todavia, assevero que ater-me a essas dimensões não significa, de modo algum, uma restrição das possibilidades de compreensão das experiências das minhas interlocutoras. Longe disto, pois acredito que tais dimensões são capazes de abarcarem uma série de elementos vivenciados pelas mesmas.

Em relação à dimensão pessoal, Nóvoa (1995a; 2009b) defende uma teoria da personalidade por dentro de uma teoria da profissionalidade³³. Com isso ele quer indicar que a formação deve investir na pessoa do professor o que significa considerar sua história de vida, suas relações sociais, as articulações entre a sua formação e os projetos da instituição educativa, ou seja, deve possibilitar “produzir a vida do professor”.

Essa dimensão pessoal deve estimular a autonomia docente, a autoformação participativa nos tempos escolares que instiguem o trabalho livre e criativo e a valorização dos saberes da experiência docente. Ou seja, a formação docente, ao investir na pessoa do/a professor/a, considera tanto os saberes teóricos da formação como os saberes que emergem da prática e da capacidade compreensiva do saber-fazer docente.

Isto implica em disposição³⁴ e investimento por parte dos professores (as), e também em condições de trabalho criativo e livre neste processo, capaz de constituir uma identidade, reconhecimento e valorização profissional. Como bem salienta o estudioso, não se separa a pessoa do professor de sua profissão. O reconhecimento da dimensão pessoal é fundamental no processo formativo.

³³ Compreendo profissionalidade a partir de Sacristán (1995b) que a define como “conjunto de comportamento, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor.

³⁴ Nóvoa fala de diversas disposições vinculadas ao trabalho docente: relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas (NÓVOA, 2009b). O conceito de “disposições” é operacionalizado pelo autor em contraposição ao de competências.

A dimensão pessoal refere-se ao que somos e como nos tornamos o que somos, em todos os aspectos, inclusive o profissional, a partir de um processo de socialização em vários espaços e tempos. No que diz respeito à formação docente, Nóvoa (1995a) destaca a necessidade de considerar a vida dos professores, e isso passa por suas memórias, histórias e projetos (pessoais e coletivos), pela rede de interações nas quais estão imersos.

Assim, destaco as diversas experiências das *Diadorins-professoras-gestoras* que contribuíram para a noção de eu que elas fazem de si mesmas. Destaco, primeiramente, a relação familiar, que nos permite conhecer suas histórias desde a infância, de forma que possamos vislumbrar, ainda neste contexto, possíveis motivações para a futura profissão docente. Destaco, também, as experiências de classe social e gênero e as primeiras experiências de trabalho, algumas não no campo da docência, mas evidenciando aspectos que interseccionam classe/trabalho.

Vejamos então como algumas das narrativas apresentam aspectos singulares de como elas se percebem e que, narrando, projetam-se sobre a compreensão que possuem de si mesmas.

Eu sou de Itabuna, nascida e criada em Itabuna, um período da minha vida eu morei [...] em Salvador [...] quando na adolescência fui para lá para estudar que, na época, era o mais comum, não tinha escola, que achavam que era realmente uma escola adequada, então as pessoas, os adolescentes, começavam a ir para Salvador para estudar lá [...] eu sou uma pessoa [...] quando você me perguntou: Diadorim? Que eu pensei: Sol [...] eu me considero uma pessoa naturalmente feliz. Eu sempre fui assim, por mais das coisas difíceis que eu passei na minha vida [...] eu não sinto essa tristeza profunda. Eu sinto assim: alguma coisa aconteceu na minha vida. É um momento negro, mais que o sol vai chegar. E ele chega, entendeu? (*Diadorim Sol*, Entrevista narrativa, agosto 2019).

Diadorim azul tem 58 anos, tem três filhos [...] sou casada [...] e tive uma infância, muito feliz, nasci na Bahia, fui criada em Minas Gerais onde estudei. De Minas eu fui para o Espírito Santo, aonde meu pai acreditava que os filhos precisavam ir para Universidade, e em Minas não tinha essas possibilidades. No Espírito Santo, eu tive toda a formação acadêmica. Me formei em educação artística [...] E Diadorim azul é uma pessoa realizada, na medida do possível, e é uma pessoa feliz (*Diadorim Azul*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Na primeira passagem, a narrativa de *Diadorim Sol* destaca o seu lugar de origem – Itabuna, cidade do interior da Bahia – onde as famílias que tinham condições financeiras encaminhavam os/as filhos/as adolescentes para terminarem a educação básica na capital – Salvador.

Em outro tempo-espaço, a narrativa de *Diadorim Azul* também remete para seu lugar de origem – Bahia – e sua migração para Minas Gerais e, assim como

Diadorim Sol que foi para Salvador estudar, *Diadorim Azul* foi para o Espírito Santo, onde tinha possibilidade de uma melhor formação universitária. Ambas narrativas destacam uma situação de classe social que possibilita o investimento familiar para a formação, tanto na educação básica quanto universitária.

Além da situação de classe, algo em comum perpassa as narrativas das entrevistadas, no que diz respeito às experiências no âmbito familiar: a doença, a dor e o sofrimento. *Diadorim Sol* destacou durante a entrevista narrativa, a perda de uma das filhas em um acidente de carro, e *Diadorim Azul* destacou o câncer da filha “[...] nesse período, 2001, minha filha nasce, e nasce com câncer” (*Diadorim Azul*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Essas experiências, apesar dos matizes diferenciados atribuídos por cada uma das entrevistadas, foram significativas para a forma como se percebem diante da vida, destacando que, apesar das dificuldades, souberam ressignificar o vivido e se compreenderem felizes. Esta forma de lidar com as adversidades reverbera também no âmbito profissional.

Que foi outra coisa que, quando as minhas filhas disseram: minha mãe vamo abrir um curso? Eu disse assim: o meu trabalho é dentro da sala de aula, eu não sei se eu sei trabalhar fora da sala de aula. Então a gente tentou entendendo da forma que desse para trabalhar fora da sala de aula e, graças a Deus, durou 14 anos. Quer dizer, teve uma história de sucesso. Uma escola onde a gente formou muita gente. Porém, a crise chegou aí, arrebatando tudo, os pais já não conseguiam mais manter filhos. É prioridade. Curso de inglês não é hoje prioridade, então sai e tal. E aí a gente também deu pra trás, no momento certo, que era para dar para trás, mas tivemos assim (*Diadorim Sol*, Entrevista Narrativa, agosto 2019)

Em todas as narrativas, as vivências familiares marcam de forma significativa o modo como construíram suas identidades, as características que atribuem a si mesmas e que as singularizam. Todas essas experiências são, por elas, projetadas como traços importantes no processo formativo de uma forma geral, e, em específico, como recurso a ser utilizado na docência, após a inserção na profissão.

Meu pai teve uma vida de médico muito [...] promissora e respeitada [...] então fui criada por ele e por tias, porque eu perdi minha mãe aos 3 anos de idade, eu tinha três anos quando minha mãe faleceu, então, referência de mãe eu não tenho, porque 3 anos não é nada, eu não lembro nada, absolutamente nada, então acho que minha formação já vem disso aí, sabe, eu precisava, o meu pai sempre foi um homem, um pai presente, mas um pai que trabalhava muito, porque tinha que sair e tudo mais, um pai que teve outros casamentos, que esses casamentos não foram os melhores, nem para ele, nem para os filhos dele, então eu acho que essa minha formação vai muito daí, eu comecei a acreditar e a saber o quanto eu seria dona do meu nariz muito cedo (*Diadorim Sol*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Eu [...] no período de iniciar os estudos, meus pais acreditavam que a melhor educação era a religiosa. Então eu estudei no colégio interno em Coronel Fabriciano, no Colégio Angélica. Além de ser um desejo dos pais, de ser uma formação integral que eles acreditavam, naquela época, pertencer a uma escola particular, pertencia também a uma elite diferenciada. Por outro lado, era uma questão financeira, eram pessoas mais privilegiadas, e por outras, eram os alunos que não tinham uma capacidade, porque o chique era estudar em escola pública. Aí eu ficava no meio desse contexto. Mas eu me formo então, a primeira etapa no colégio Angélica. Início o ensino médio no colégio Angélica, mas aí com a mudança dos meus pais para o Espírito Santo, eu venho para o Instituto Educacional no Espírito Santo, aonde eu termino meu curso de normalista (*Diadorim Azul*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

A passagem de *Diadorim Sol* em que ela evidencia a sua capacidade de “ser dona do próprio nariz”, é marcante em toda a sua narrativa. Apesar de sua situação de classe social, filha de médico renomado, ela evidencia a perda da mãe e a necessidade de ter que fazer escolhas desde muito nova. Ela incorpora esse traço ao seu processo formativo, pois diz que é daí que vem essa disposição de dirigir sua própria vida.

Esta análise é importante, pois mesmo diante da referência do pai que tinha como ofício a medicina, ela galga outro caminho em relação ao trabalho:

Eu achava que eu queria ser médica, por ser filha de médico, eu achava que eu poderia ser advogada, porque médico, eu acho que eu não gostaria de trabalhar com o sofrimento das pessoas, com sangue e estas coisas, então, talvez o Direito. Mas não me enxergava assim. Naquela época, eu fiz um vestibular que era uma escola técnica em Salvador, e eu cheguei a cursar artes industriais, onde hoje é a UNEB. Aquilo ali, no local da UNEB era uma escola que se eu não me engano era CETEBA, e eu cursei durante 6 meses. Não era aquilo que eu queria, e aí no momento de dizer o que eu vou fazer da vida, não sei, eu convenci meu pai a me mandar para os Estados Unidos, num intercâmbio. Eu fui pro intercâmbio, passei um ano de intercâmbio, e adquiri o idioma, e o idioma me levou a pensar na docência (*Diadorim Sol*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

A narrativa atenta para uma condição própria de *Diadorim Sol*, enquanto *ser-áí*, a abertura para o que se desvela, neste caso, a docência. Embora *Diadorim Sol* seja marcada pela sua situação de classe, pela profissão do pai, há algo que a afeta para a docência. Isto nos permite refletir que a docência é uma das possibilidades de ser para *Diadorim Sol*, apesar de toda a carga familiar, cultural, social, que poderia orientá-la para outras possibilidades, outro modo-de-ser. Entretanto, ela se *ocupou* da docência.

Ao compreender a docência como modo-de-ser, não ignoro a natureza do nosso inacabamento, não ignoro o papel e a importância das instituições educativas e profissionais que incentivam os sujeitos ao processo de formação continuada, dada a lógica atual de nossa sociedade (a formação permanente, a reciclagem de

forma racional e eficiente). Todavia, mesmo estando imersos nesta realidade, o que está em jogo é nossa liberdade para escolher nossas possibilidades autênticas.

O *Ser-aí* (Diadorim-professora-gestora) é ocupação e preocupação com tudo aquilo que lhe afete, com todos os outros entes e, sobretudo, com os demais entes que também possuem o seu modo de ser e consigo mesmo. Em função disso, é constitutivo da formação, uma preocupação com o outro. Mas, quando é que estamos preocupados com o outro? Preocupamos com o outro quando nós estamos sendo cuidadosos. Caso a formação não se restrinja a, tão somente, mera “formatação”, nela deverá ecoar um cuidado com o outro e, nesse sentido, quando a formação representa um cuidado com o outro ela torna-se grave. Isso aparece nas narrativas das *Diadorins-professoras-gestoras*:

Diadorim Mãe justamente é uma mãe. É alguém que enxerga a docência como uma maternidade mesmo, algo que você tem que cuidar, brigar por ela, como uma causa. Eu ensino a isso, e que sou muito intensa nas coisas que faço, como uma mãe (*Diadorim Mãe*. Entrevista Narrativa, agosto 2019)

Eu sempre fui muito de dialogar, chamar para conversar, para dizer que não tava certo ou para assegurar e reforçar pelo que é certo, mas eu nunca deixei passar em branco, porque eu acho que é bom quando a gente reforça o que é bom, e é bom quando a gente nega o que é ruim. Então vamos conversar? Vamos ter uma conversa aqui? Você acha que tá certo aqui assim. Assim não dá. Vamos ver se melhora [...] porque eu acho que a gente tem que cuidar bem do nosso, de quem tá próximo da gente. É uma questão de saber lidar com as pessoas (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

O que foi narrado pelas entrevistadas reforça a compreensão da docência como *cuidado*, como é o caso de *Diadorim Mãe* que a associa à maternidade³⁵. Essa associação poderia ser criticada, se considerarmos o debate sobre gênero e a associação da docência com a maternidade. Entretanto, não interpreto a narrativa nessa perspectiva. Além de engajada politicamente com a docência, ela afirma-se no que é: professora, ou seja, há uma identidade profissional, a assunção de “ser o que se é”.

³⁵ Não me deterei no debate sobre a questão da maternidade dentro do movimento feminista, apesar das experiências narradas atentarem de forma latente para tal questão. Ocorre que o debate sobre o mesmo é complexo, visto que há diferentes interpretações a respeito. Desta forma, existem algumas estudiosas que a veem como condição natural, a grande maioria das estudiosas fazem uma crítica a naturalização da experiência como destino biológico, fonte da opressão das mulheres. Há também as que ressaltam que as análises não podem ser universalizadas para todas as sociedades e culturas, e que a maternidade é uma experiência que pode suscitar uma outra ética. Há as que apontam que diante das novas tecnologias de reprodução, a mulher foi libertada do cárcere a que seu corpo estava submetido e, finalmente, há aquelas que, como eu, defendem que a maternidade não pode ser uma determinação e controle dos corpos das mulheres, mas também não pode ser interdita àquelas que assim a desejarem, como aponta o slogan “meu corpo, minhas regras”, e eu acrescento “eu sou eu e minhas circunstâncias” (ORTEGA Y GASSET, 1973 apud CARVALHO, 2009). O tema é espinhoso e instiga a reflexão, mas fica para um trabalho posterior.

Neste sentido, o cuidado que aparece na narrativa de *Diadorim Mãe* não está baseado apenas em uma dimensão ôntica. Na minha compreensão, é algo anterior (na linguagem heideggeriana, originário), ou seja, ontológico, que é desvelado no contato com os outros, conforme ela própria salienta “Quanto ao sentido da formação, eu acho que eu nunca tive uma experiência tão [...] intensa de relações interpessoais. Aprender a ouvir, aprender o controle emocional”. A maternidade é uma metáfora para ela associar a algo que é vital, o cuidado.

Assim como *Diadorim Mãe*, *Diadorim Guerreira* atenta para um traço do *cuidado* que é a capacidade do escutar/dialogar. Ser-com-os-outros é imersão na linguagem, é sentido, é saber escutar e também dialogar, sem isto, o cuidado não faria nenhum sentido.

Isto posto, cabe dizer que a formação toca naquilo que, segundo Heidegger (1998; 2012) constitui o *Ser-aí* em sua dimensão fundamental. Ocupar-se com os demais entes significa: cuidar dos demais entes. Preocupar-se com o outro significa: cuidar do outro. O *Ser-aí* ou, a existência é, pois, cuidado, não apenas com os outros, mas consigo mesmo. Desde quando lançados em um mundo, já somos cuidado conosco e com os outros.

Destaco mais um trecho de uma das narrativas estudadas que aponta para o cuidado de si:

Quem sou eu, além desse espaço profissional que eu tenho, eu tenho esse espaço subjetivo que, para mim, é importante. Eu tô nesse planeta, eu tenho uma trajetória, e eu quero cuidar de minha alma, quero cuidar de mim, cuidar das relações, nunca foi [...] não foi sempre fácil me relacionar (*Diadorim Coragem e Suavidade*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Diante da noção de *cuidado* com base em Heidegger, concordo com Fornari (2009) de que esse é um conceito interessante para pensar o sentido do ser professor, ao invés de competência³⁶, pois está situado em outra ordem de discurso e esquema de pensamento. Com isso, ensina-me Fornari (2009, p. 226)

Penso que *sorge* propõe uma visibilidade interessante. Ela quer dizer em alemão ao mesmo tempo *cuidar* e *curar*. Mas penso que o sentido de *cuidar* tem uma potencialidade maior para a formação do professor, porque *cuidar* tem o sentido do acolhimento, do compromisso, do aceitar a diferença. Tomar a formação do professor como *cuidado*, baseada em Heidegger (*Sorge*), cuidar da formação é cuidar do ser, do ser humano e do ser profissional numa triangulação, porque cuidar do ser é cuidar também do ser do aluno, visto que o ser do professor só existe em relação com o aluno.

³⁶ O conceito de competências tem sido utilizado por diversos pesquisadores da educação que, apesar de diferentes definições acenam para algo em comum que está relacionado aos conhecimentos, capacidades e atitudes por parte dos sujeitos para agirem de forma eficiente em diversas situações. A este respeito ver Dias (2010).

Outro aspecto constitutivo do *Ser-aí* é ser-com-os-outros. Em qualquer espaço, local, ambiente e, mesmo sozinhos, somos sempre com-os-outros. Neste sentido, destaco um dos aspectos importantes da dimensão pessoal que são as experiências educacionais, que possibilitam a relação com os colegas de escolas e com os professores da educação básica, contribuindo para os processos formativos das *Diadorins-professoras-gestoras*.

[...] nós tínhamos um professor que era um grande protetor nosso, que era o professor Joca Ramiro [...] foi uma pessoa com quem eu aprendi tudo que eu sou hoje, tudo que eu sei, eu aprendi com professor Joca Ramiro (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto, 2019).

Então assim, a minha grande formação em termo de trabalho acadêmico aqui, foi Acauã. Não foi a minha formação de ADM, que ajudou [...] não foi o determinante. O que eu conhecia, ajudou. Mas ele me deu a base do serviço público, como falar com as pessoas, como me posicionar, o que é que eu tinha que escrever, o que eu podia só verbalizar, como é que eu ia tirando o próprio curso de situações difíceis, como tentar harmonizar as equipes. Então ele veio me dando uma base muito grande, neste sentido (*Diadorim Coragem e Suavidade*. Entrevista Narrativa, agosto 2019).

As narrativas destacam a importância do professor do ensino médio técnico de *Diadorim Guerreira* e do colega de trabalho de *Diadorim Coragem e Suavidade* em seus processos formativos. Estes relatos são exemplos daquilo que Gaston Pineau (1988) define como heteroformação, quer dizer, a ação dos outros sobre os processos formativos das professoras-gestoras.

A heteroformação, conforme salienta Pascal Galvani (2002), “inclui a educação, as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura, das ações de formação inicial e contínua, etc.” A heteroformação aparece, também, no relato de *Diadorim Guerreira*. Tendo cursado o ensino médio técnico na antiga Escola Técnica, ela reconhece a importância de seu professor, cuja influência foi fundamental na condução do seu processo formativo e atuação como docente.

Em sua teoria do processo tripolar da formação, Gaston Pineau (1988) reflete que a autoformação (si mesmo) não ocorre isolada da heteroformação (da vivência e relação com os outros) e da ecoformação (as coisas – que não são outros seres humanos, como por exemplo a natureza, o meio ambiente, os animais, dentre outros).

Mas pode-se afirmar com base no autor que estes movimentos de formação se retroalimentam, não se separam e, neste sentido, os trechos das narrativas citados também atentam para o meio (mundo) no qual as *Diadorins-professoras-gestoras* estão lançadas, qual seja o IFBA. Para *Diadorim Guerreira*, desde sua

formação no ensino médio até a entrada na profissão docente no IFBA, e para *Diadorim Coragem e Suavidade*, o exercício da profissão na instituição.

Passo agora a destacar os aspectos da dimensão profissional, considerando as experiências que constituem a formação para e na docência.

3.1.2. A dimensão profissional

– Adianta querer saber muita coisa? O senhor sabia, lá para cima – me disseram. Mas, de repente, chegou neste sertão, viu tudo diverso diferente, o que nunca tinha visto. Sabença aprendida não adiantou para nada... Serviu algum? (ROSA, 2001, p. 276).

Começo este tópico com a citação de GSV, por considerar que a formação docente nem sempre prepara para atuar em todos os níveis e modalidades de ensino, como é o caso da docência no *sertão-mundo* IFBA, que carece de outras “sabenças”. Isso aparece nas narrativas das *Diadorins-professoras-gestoras*, que ao destacarem o ingresso na EPT, sinalizam para a ausência de formação específica para o exercício da profissão nesta modalidade.

Neste tópico, dividirei a dimensão profissional destacando e mesclando aspectos da formação inicial para a docência de maneira geral (em vários níveis e modalidades das entrevistadas), como a formação para a Educação Profissional e Técnica, através das experiências vividas em cada tempo-espaço em que as *Diadorins-professoras-gestoras* se encontravam.

Compreendo, neste trabalho, a dimensão profissional a partir de Nóvoa (1995b; 2009b) que a vê para além da formação inicial acadêmica. Segundo o autor, é preciso considerar a importância, para o processo formativo, de todos os saberes que emergem da prática profissional e que são compartilhados com outros professores (as) através de redes colaborativas. Desse modo, a formação inicial, bem como a formação continuada são consideradas, mas o destaque são as experiências e saberes resultantes de todo o processo.

O debate sobre a formação docente no Brasil é perpassado por inúmeras terminologias, ou, como sugere Rui Canário (2013 apud CASTRO e AMORIM, 2015), por uma “flutuação terminológica”. Todavia, todas essas terminologias ou “flutuações terminológicas” – sobretudo para alguém não formado no campo da pedagogia e/ou educação – costumam mais confundir do que esclarecer. Em que consiste a formação inicial? Qual a diferença entre formação contínua e continuada?

Em que consiste a formação em serviço e em que ela se difere da formação permanente?

Não pretendo aprofundar este debate. Quero apenas destacar que neste trabalho compreendo a formação como devir, inacabamento (tanto no sentido heideggeriano como também Freiriano)³⁷. Nesse sentido, as definições que mais se aproximam desta compreensão, são a de formação contínua e/ou permanente. Tais definições consideram todas as relações com outros/as, com os/as quais aprendemos e ensinamos e jamais nos completamos, antes mesmo de nosso ingresso na escola.

Entretanto, apesar desta posição, não posso me furtar no presente trabalho de abordar a formação inicial para o exercício da docência, pois as narrativas das *Diadoras-professoras-gestoras* não apenas demarcam os tempos-espacos desta formação como, em algumas das entrevistas, destacam como fundamentais para a profissão.

Neste sentido, considero a formação inicial tendo como base a proposição tanto de Nóvoa e Vieira (2017) quanto a LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional) 9394/96.

Nóvoa e Vieira (2017, p. 24) definem o desenvolvimento profissional como todo o ciclo da vida docente, dentro do qual estão incluídas a formação inicial até a aposentadoria. Mas o destaque central está na relação entre a formação e a profissão, pois, apesar da necessidade da teoria (aprendida nas universidades) e da prática (desenvolvida nas escolas), é preciso considerar a relação entre a formação e a profissão, ou vice-versa.

O que se quer dizer com isto é que é importante investir em uma formação que considere a dimensão experiencial da prática profissional³⁸, o que requer um investimento em redes de trabalho e práticas de formação com partilha e diálogo entre os profissionais.

No texto “Um alfabeto da formação de professores”, Nóvoa e Vieira (2017) defendem que a formação inicial se realiza nas universidades, através da presença

³⁷ Apesar de não me deter no pensamento de Paulo Freire (1997) creio que ele dialoga com a abordagem de Heidegger sobre educar e aprender. Tais perspectivas se aplicam à compreensão de formação docente como inacabamento e, também, com a compreensão de que estamos no mundo, junto aos outros e com a possibilidade de transformá-lo.

³⁸ A referência de Nóvoa e Vieira (2017) é a profissão médica onde os/as alunos/as aprendem dentro da universidade a teoria e aplicam a prática dentro dos hospitais. Os alunos de medicina são, desde a graduação até o término da formação inicial, orientados por professores-médicos experientes que os auxiliam na lapidação do exercício da profissão. Sugere então o mesmo na educação: a formação da profissão docente através da tríade teoria-prática-profissão.

de professores bem formados não apenas na teoria, mas também na prática e em relação com as escolas e a sociedade, construindo uma cultura profissional docente.

A concepção de formação docente, baseada na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) 9394/96 (apud CASTRO e AMORIM, 2015), também valoriza a importância dos saberes experienciais através do trabalho docente, conforme disposto no capítulo V, Título VI, parágrafo único do Artigo 61:

[...] a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...]” (Inciso I), a “[...] associação entre teorias e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço [...]” (Inciso II) e “[...] o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades [...]” (Inciso III) (CASTRO e AMORIM, 2015, p. 40).

Em relação a formação inicial, a LDB vai ao encontro do proposto por Nóvoa e Vieira (2017), no que tange à necessidade de que tal formação ocorra nos ISE (Institutos Superiores de Educação). Entretanto, enquanto Nóvoa (2019) afirma a necessidade de considerar a relação entre a formação e a profissão, valorizando os saberes advindos da prática dos professores mais experientes, e considerando os próprios professores como protagonistas do processo formativo; a LDB, por sua vez, reforça o papel destas instituições como espaços de formação profissional técnica e de capacitação para o mercado de trabalho (CASTRO e AMORIM, 2015, p. 42).

A LDB 9394/96 em seu artigo 62, determina que a formação inicial de docentes deverá ser efetuada em cursos de nível superior ou cursos de licenciatura ou graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, com a manutenção da formação na modalidade Normal.

Ocorre, porém, que a própria LDB estabelece um prazo de transição para adequação à exigência da formação superior. O exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental por parte daqueles/as que tiveram formação em nível médio na modalidade Normal só será permitida até o presente ano – 2020.

Em minha pesquisa, constatei que três das minhas entrevistadas tiveram formação inicial para a docência (*Diadorim Sol*, *Diadorim Azul* e *Diadorim Mãe*). *Diadorim Guerreira* fez licenciatura no curso técnico de eletromecânica para atuação no ensino médio técnico e as outras duas fizeram formação em bacharelado em suas áreas específicas (*Diadorim Coragem e Suavidade* e *Diadorim Dois*).

A diferença e a heterogeneidade da formação das professoras entrevistadas são características do professorado da EPT, como bem salienta Machado (2011, p.

692). Segundo ele, nem todo professorado possui a formação pedagógica e alguns nem sequer tiveram a formação inicial para o exercício na educação básica, apesar de os cursos de educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) fazerem parte da educação básica.

Em meu trabalho, as diferenças em relação ao processo formativo se somam a outras diferenças, também apresentadas por Machado (2011, p. 690). Dentre estas outras diferenças estão o período de inserção na instituição, as condições e situações de trabalho e a herança recebida do passado institucional. Fora tudo isso, apresentam-se também as necessidades atuais, como é o caso da necessidade de uma política de formação docente para o exercício na EPT.

No caso das *Diadorins-professoras-gestoras* entrevistadas, o período de inserção na instituição é importante para analisarmos como ocorreram seus processos formativos. Entre as seis entrevistadas, uma delas (*Diadorim Guerreira*) possui 45 anos de atuação na docência na EPT, isso é, ela foi aluna da instituição na década de 60, período da ditadura militar. Neste contexto, prevalecia um modelo de educação calcado em um projeto desenvolvimentista e em uma proposta de modernização tecnológica.

O ensino médio de *Diadorim Guerreira* foi realizado dentro da antiga ETF (Escola Técnica Federal), que já incorporava as mudanças propostas para a EPT, através da LDB de 1961 que igualava o ensino profissional ao acadêmico. Esse momento é marcado pela ditadura militar e por um crescimento econômico, dentro do qual o ensino técnico e profissionalizante teve papel fundamental para alavancar a economia brasileira.

Neste sentido, a entrada de *Diadorim Guerreira* na docência foi amparada pela legislação da época³⁹, cuja conclusão do ensino médio – acompanhado de estágio – era suficiente para o exercício docente na educação básica.

[...] depois que nós concluímos o curso de eletrotécnica, nós tínhamos um professor que era um grande protetor nosso [...] ele então sugeriu que nós ficássemos como estagiárias no curso de eletrotécnica [...] e buscou esse movimento [...] e eu fiquei estagiando exatamente com ele. Então nós tínhamos uma relação muito boa, muito de amigos, e ele me protegia muito, ele me dava muitas dicas, ele me ensinava muito (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

³⁹ Cito como exemplo o Parecer CFE 111 no marco da Lei 5.692/71 que instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino médio e “cursos especiais” de educação técnica (MACHADO, 2011).

Esta possibilidade era justificada pela falta de uma política de formação docente para a EPT e pela carência de professores licenciados nas disciplinas ministradas. Para possibilitar o desenvolvimento econômico almejado com foco na indústria, eram necessárias, medidas pontuais. Logo, a entrevistada interpreta sua formação inicial com base nessa primeira experiência.

[...] Então depois do estágio, houve um movimento muito grande e, naquela época, nós estávamos ainda na década de 70, havia aquela possibilidade de crescimento dos cursos técnicos, por uma questão simples, a indústria na Bahia crescia, nós ganhamos o Polo Petroquímico, então nós tínhamos uma grande probabilidade de crescimento dos cursos técnicos industriais. Então naquele momento houve um boom dessa educação e para a Escola Técnica foi muito bom, porque daí surgiram vários cursos que, naquela época, nós só tínhamos edificações, eletrotécnica e mecânica, e a partir daí nós tivemos vários outros cursos. Foram sendo criados para se aproximar do mercado de trabalho, e também para a escola dar a sua contribuição no mercado de trabalho (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

[...] nós passamos a ser auxiliares de ensino, naquela época, tinha uma graduação. Auxiliar de ensino era aquele não professor, mas que ajudava nas aulas, principalmente nas aulas práticas [...] e depois que nós fomos auxiliares, o Polo Petroquímico se implantando na Bahia, ele chamou todos aqueles que eram professores lá na escola. Foram convidados a trabalhar no Polo. Porque todos aqueles, naquele momento, foram ex-alunos. **Todo mundo que ensinava a educação profissional, naquele momento, em todos os cursos, foram ex-alunos da escola.** [...] E eles saíram e alguns ficaram dando aula, só à noite. Outros saíram completamente, e ficamos, eu e a minha colega Maria Mutema com essa grande missão de virar professor (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Mas, apesar da não obrigatoriedade da Licenciatura para o exercício da profissão docente, logo quando iniciou sua carreira, *Diadorim Guerreira* se viu impulsionada pela Legislação da época (Lei 5.692/71) que criou “soluções emergenciais” para adequar a formação dos professores para a EPT, tal como afirma Machado (2011).

Assim sendo, foram criados os programas emergenciais de formação de professores, através do Esquema I e II⁴⁰. Todavia, no entendimento de Machado (2011), esses programas não foram significativos para conduzir a uma política de formação para a EPT de qualidade. Isto não impediu que vários/as professores/as – inclusive *Diadorim Guerreira* – utilizassem estes programas para sua complementação formativa.

⁴⁰ Os cursos superiores emergenciais denominados de Esquema I e Esquema II foram criados através da Portaria nº 432/71 para formação dos docentes. O Esquema I era destinado a complementação pedagógica aqueles/as que tinham nível superior. Já o Esquema II era destinado aqueles/as que tinham apenas diploma de nível médio nos cursos técnicos industriais, como é o caso de *Diadorim Guerreira*. Para maior esclarecimento, ver Machado (2011).

[...] e a partir daí a gente foi buscando fazer cursos, para que a gente pudesse ser professora. E nós fizemos com muito sacrifício, um curso de licenciatura à noite, [...] chamado de esquema 2 [...] nós fizemos na UNEB. Era convênio da Escola Técnica com a UNEB [...] então, a partir daí a gente se torna professora e continua com a nossa missão. E é uma missão mesmo, por que? Porque a gente começa a formar aluno, a ter mais ascensão (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

[...] mas então em 76, esse curso de licenciatura foi um curso que nós lutamos para que ele acontecesse na escola, porque não era uma defesa da cúpula de direção da escola. Era uma defesa nossa. Então nós juntamos vários professores. Como nós tínhamos uma escola, cujo professorado naquela época, eram muitos oriundos de cursos da escola, todos tinham somente o nível médio. Então a gente precisava buscar o curso superior para subsidiar a profissão que nós escolhemos, que era ser professor daquela escola. Então nós estivemos a frente de unir essas pessoas para que a gente conseguisse essa licenciatura. Era uma licenciatura que inicialmente se dizia: não vai poder ser plena, não vai poder ser plena, e a gente lutou e conseguiu que fosse plena. Não vão poder fazer pós-graduação, e a gente lutou e conseguimos que pudesse fazer pós-graduação. Então isso para mim foi muito bom, e um gozo, porque foi uma luta nossa, e a gente conseguiu (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Estas passagens da narrativa de *Diadorim Guerreira* demonstram o investimento pessoal que ela fez para sua própria formação. Mesmo sabendo da realidade difícil dos professores, moveu-se em direção à sua própria formação profissional e, já atuando na EPT, também precisou de disposição para tal, pois foi um período em que o IFBA não se preocupava ou não valorizava a pós-graduação. Vejamos novamente o que ela diz:

[...] A gente tinha muita dificuldade em estudar, por exemplo, era muito difícil a gente fazer um mestrado. Geralmente entrava um diretor que ele não queria, que ele não admitia e acabou: Não vou admitir. O nosso diretor que era uma pessoa que eu gostava muito [...] que eu trabalhei muito tempo com ele [...] em comissões para melhorar a vida da escola [...] ele era uma pessoa muito intransigente, no sentido de dizer que, mestrado e doutorado na escola técnica, somente ia piorar. Ele sempre dizia isso: olha não é possível, porque nós funcionamos muito bem com nossos professores só com graduação, a gente não precisa de Mestrado e Doutorado, e a gente conversava muito. Eu debatia muito com ele, mas não adiantava, porque ele não admitia mesmo. E aos poucos, a gente foi rompendo essa barreira, e fomos fazendo ele aceitar que, mestrado e doutorado era uma situação que a escola precisava, até porque passou a ser uma escola de ensino superior também, e como ensino superior, a gente precisava. Então ele foi aos poucos se convencendo e admitindo isso, mas, tem muito pouco tempo que ele faleceu, e foi uma das coisas, um dos legados que ele deixou na escola. Ele sempre trabalhou muito, era uma pessoa muito bacana e tal, mas, ele sempre emperrou muito nessa parte da pós-graduação. Ele não queria de jeito nenhum, e conseguiu emperrar, até porque, à época, os diretores gerais, para o MEC, eram os deuses. Então não adiantava nenhum argumento, que não convencia, mas foi assim (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

A história de *Diadorim Guerreira* representa o que Nóvoa (2017) caracteriza como “firmar a *posição*” como professora, isso não apenas no plano pessoal, mas dentro do próprio campo profissional. Este “firmar a *posição*” é mutável e depende

de múltiplas negociações (como vimos no caso de *Diadorim Guerreira*) não apenas no campo profissional, entretanto perpassa a própria questão existencial.

Reflito, então, que a formação profissional perpassa todas as dimensões apontadas por Nóvoa (1988) e é significada por esta *Diadorim-professora-gestora* como experiência pessoal. Isto não significa, como já afirmei anteriormente, um solipsismo, um subjetivismo, já que somos com os outros. O que quero ressaltar é que a formação é pessoal, na medida em que investimos de forma autônoma e responsável em nosso processo formativo, ou seja, somos *cuidado* conosco mesmos.

Esse cuidado se reflete no investimento que fazemos na nossa própria formação, conforme me narrou *Diadorim Guerreira*. Diante do fato de o Diretor do IFBA não valorizar a formação do corpo docente, ela não se furtou a posicionar-se em um movimento de resistência, diálogo, persuasão, em outras palavras, de um investimento pessoal em vários sentidos, para que fosse possível um avanço em sua formação. Essa é uma atitude autônoma, responsável e política, portanto, autoformação.

Neste desenvolver-se/formar-se pessoalmente, somos *cuidado*, conosco e com os outros. Por esse ângulo, cabe, ainda, a associação da “dimensão profissional” com o conceito de autoformação proposto na teoria tripolar da formação, por Gaston Pineau (1988).

Desta forma, a autoformação integra os três polos, permitindo uma reflexão e/ou tomada de conhecimento pelo próprio sujeito desse processo retroalimentar. A autoformação docente é caracterizada pelo processo educativo (formal e não formal) que se desenvolve ao longo da vida e não se restringe meramente aos aspectos cognitivos da aprendizagem, a relação entre ensinar-aprender. Ela ultrapassa a formação escolar. Ela preserva todo o processo de formação, evidenciando a responsabilidade que cada sujeito tem na construção de si, ou como bem nos apontam Almeida e Arone (2017, p. 100), “o que somos, ou poderemos ser, passa pela autogerência e elaboração do projeto de vida desejado”; e eu acrescento, projetado dentro das possibilidades que temos diante de nossas existências.

A formação docente é interpretada na minha pesquisa, também como forma de resistência das *Diadorins-professoras-gestoras* ante os desafios apresentados no início de suas inserções na profissão, seja pelo desprestígio, pelos baixos salários, pelas condições precárias de trabalho em alguns níveis e modalidades de ensino,

pelas distintas “vozes” que desacreditavam e desqualificavam a profissão. Ademais, tudo isto requereu, da parte das entrevistadas, um investimento pessoal, uma *disposição* para se fazer professora.

Destaco que a afirmação da profissão docente é necessária para fortalecer o próprio campo profissional, pois como bem salienta Nóvoa (2017) “é importante olhar para a posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão” e, diante disto, ele apresenta cinco entradas na reflexão sobre a formação docente:

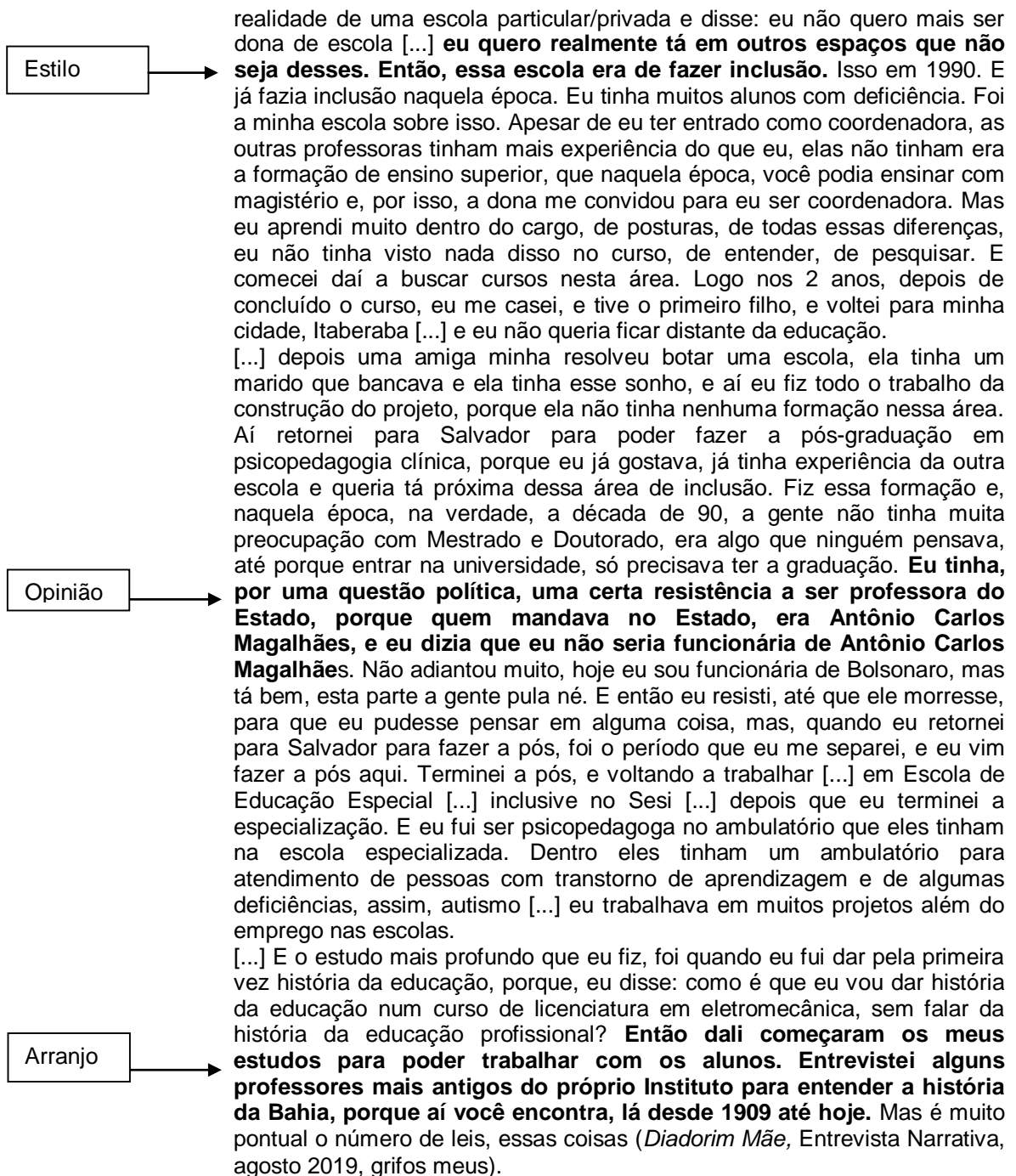
- a posição é uma *postura*, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional;
- a posição é uma *condição*, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente;
- a posição é um *estilo*, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor;
- a posição é um *arranjo*, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de actuar;
- a posição é uma *opinião*, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão (NÓVOA, 2017, p. 1119).

Reproduzo grande parte da entrevista narrativa de *Diadorim Mãe*, para destacar as cinco entradas que constituem a posição, as disposições e as tomadas de posição na profissão docente, tal como apontadas por Nóvoa e ressaltadas através de sua narrativa:

E como eu me tornei professora? Bom, minha mãe é professora, e durante a minha infância ela era professora de educação de jovens e adultos, porque durante o dia ela trabalhava no comércio, então eu a acompanhava à noite para ela não ir só. Eu ficava imitando ela, atrás dela, de gestos, de tudo que ela fazia. Eu queria ser a ajudante, e acabou que isso mexeu comigo. Eu acho que todo trabalho que a educação de jovens e adultos que ela tem, para além do trabalho mesmo do processo de aprendizagem e acadêmico, ela tem um trabalho que é social. Eu acho que isso me chamou atenção. E eu resolvi fazer magistério. A nossa cidade do interior, e naquela época, os cursos na escola pública, sobretudo, o ensino médio, ele estava atrelado a algum curso de formação. Tinham alguns outros, mais como eu já gostava do ensino, fui para o magistério. Assim que terminei, eu saí do interior que era Itaberaba, para vir para Salvador para estudar, para fazer o curso superior. O sonho do meu pai era que a filha fosse médica e queria que eu fizesse medicina e, escondido, eu me inscrevi para o vestibular de pedagogia. Fiz a prova da UFBA na época, mas estava doente, eu tava de catapora durante a prova. Fiz em isolamento e aí não me dei bem [...] fiz novo vestibular e foi quando eu entrei na Universidade e fiz na Católica. **E durante todo o curso eu nunca pensei, em nenhum momento, até hoje, se alguém me pergunta assim: se você pudesse voltar atrás, você faria outro curso? Não. Eu faria pedagogia.** É realmente uma escolha e é uma causa, é isso! E desde que eu me formei [...] eu gosto muito de desafios. Então sempre que me chamam para fazer uma coisa nova, diferente, e foi assim que eu acabei indo para a **área de educação inclusiva, trabalhar com indígena, trabalhar com educação de jovens e adultos, com educação do campo, e foi nessa trilha de ser provocada.** [...] Só que assim que eu saí da Graduação, eu consegui emprego numa escola de Salvador, para ser coordenadora e eu não retornei. Eu vi a

Postura →

Condição →



A partir dessa narrativa, pode-se refletir sobre o que consiste esta disposição para a docência ou, dito de outro modo, o que move as *Diadorins-professoras-gestoras* em direção a esta profissão? Surgem duas possibilidades: ou o engajamento na profissão se dá enquanto algo condicionado por determinado contexto de vida, ou a profissão docente surge a partir de uma escolha.

Porém, de que modo a profissão docente pode surgir a partir de uma escolha se a existência humana é, conforme Heidegger (1998), um já estar lançado em determinado contexto, isto é, em determinado mundo? Somos, todos, ser-no-mundo.

E isto significa: estamos enredados em determinadas conjunturas de sentido que nos constituem.

Estamos tomados – afetados – por conjunturas de sentidos que, de algum modo, constitui a nossa disposição para com o mundo. Se é assim, retornamos à questão inicial: como é possível – conforme o depoimento da *Diadorim Mãe* – uma escolha? A pergunta parte de uma equivocada premissa segundo a qual a possibilidade da escolha é incompatível com a nossa condição de já estarmos enredados em um mundo. Equivocada, porque não é a escolha que determina aquilo que nos afeta. Antes, são as nossas paixões que determinam as nossas escolhas.

A disposição para a docência surge, então, desde uma afetação, e desta afetação, vem a compreensão e a tomada de posição dentro da profissão. Até hoje, o que se constata na EPT é a ausência de uma política de formação sólida que não seja baseada em “imediatismos”. Neste aspecto, a formação inicial poderia despertar essa afetação, poderia construir a disposição e, desta forma, impulsionar as condições para a construção e afirmação da profissão docente.

Apesar de nem todas terem tido a formação inicial para o exercício na EPT, algumas entrevistadas destacaram a formação em nível médio para o magistério como primeira afetação e disposição para a docência. Embora, conforme atesta a nova LDB, apenas a formação em nível superior nas licenciaturas ou no curso de pedagogia sejam consideradas formação inicial para a profissão docente, o depoimento das entrevistadas sugere que a formação em nível médio para magistério tenha preenchido esta ausência.

Vejamos o que nos dizem algumas das entrevistadas a este respeito:

Desde sempre, eu sempre quis ser professora, então eu me lembro daquela coisa: o que é que você quer ser quando crescer. A resposta era professora, e minha mãe dizia: minha filha não faz isso não, você é nova, escolha outra coisa. E aí eu comecei a escolher outra coisa, até que nessa história de escolher outra coisa [...] **eu fiz o curso técnico de Magistério na época**, porque minha mãe, apesar de dizer faça outra coisa, tinha muito medo de morrer e eu ficar sozinha. Ela dizia: Mulher é difícil arranjar emprego, professora, você vai ser professora em qualquer lugar, mas não seja professora. Então eu fiz e me encantei com aquela possibilidade, com o universo da educação. Eu sempre gostei de livro, eu sempre gostei de escola e aprender como é que isso funcionava mesmo, de forma mais acadêmica, mais metódica, foi muito lindo. Então eu gostava muito, embora não fosse fácil para mim a questão de lidar com criança, até porque eu era muito nova. Eu terminei o curso técnico com 16 anos (*Diadorim Coragem e Suavidade*, agosto 2019, grifos meus).

A narrativa de *Diadorim Coragem e Suavidade* representa a compreensão que ela faz da sua escolha pela docência. Segundo ela, a profissão docente foi sempre desejada, apesar da contrariedade da mãe, que ora a incentiva, pois é possível arranjar emprego em qualquer lugar, ora a desmotiva, pois é melhor procurar “outra coisa”. Ela interpreta o curso técnico de magistério, que na época a habilitava para ensinar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, como sua primeira formação para a docência.

Apesar de afirmar que se encantou pela educação após o curso técnico de magistério, ela não se imaginava ensinando crianças e, por este motivo, se afastou da profissão, formando-se em outra área, para, somente mais tarde, retornar à docência.

E aí passei na UNEB, onde eu queria fazer nutrição [...] quando eu me matriculei é que eu vi que tinha feito o curso errado, porque existia bacharelado em nutrição e licenciatura em nutrição. Aí eu entrei em licenciatura em nutrição. Chorei muito porque entrei no curso errado. Mas mesmo assim fui lá (*Diadorim Coragem e Suavidade*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Nesse trecho, a entrevistada ressalta que não desejava a licenciatura, apesar de várias vezes em sua entrevista narrativa, afirmar a docência como algo que estava latente em seu projeto de vida, porém que foi postergado, devido a escolha por outros cursos e sua necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da sua família. A docência, enquanto profissão, será retomada anos mais tarde, sem que ela tenha tido uma formação inicial para tal.

[...] E passei também no CENTEC para administração hoteleira [...] aí nesta história eu fui para os dois e na UNEB, como era licenciatura (em nutrição), eu continuei tendo aulas de disciplinas relacionadas ao ensino. E aí eu continuava me encantando. Esse negócio é bom! Não é tão ruim! Então isso pode ser legal. E no CENTEC eu conheci que existia administração e entendi o que era. E aí eu vi que eu gostava mais ainda. Em um período de greve eu saí da UNEB e fiquei só fazendo hotelaria, por causa das disciplinas de administração. [...] então aí, quando eu tava no terceiro semestre, lá na hotelaria, eu entrei em administração mesmo, na UFBA. Então eu fiz os dois: terminei hotelaria e terminei administração, mas porque quis mesmo, porque eu gostava. **Mas não estava com a ideia de ser professora.** Tava com a ideia de ser administradora, de trabalhar em minha área (*Diadorim Coragem e Suavidade*, Entrevista Narrativa, agosto 2019, grifos meus).

A construção da identidade profissional docente ou da *profissionalidade docente*, como destaca Nóvoa (2019), passa invariavelmente por uma formação inicial calcada no aprendizado da profissão.

Essa proposição conduz ao que ele chama de “indução profissional”, que consiste em uma espécie de residência pedagógica, que integra e suscita a

disposição do formando de tornar-se professor/a, ou seja, *Diadorim Coragem e Suavidade* não teve esta formação inicial, nem mesmo vivenciou a fase considerada como indução profissional⁴¹, para depois exercer a profissão em instituições educacionais.

Mesmo tendo o estudo como valor, o que ocorreu na trajetória de vida da entrevistada não foi uma escolha deliberada e fincada na profissão docente. O valor que ela conferia ao estudo é corroborado em seu empenho para obter uma formação profissional no curso técnico de hotelaria e no superior de administração. Mais tarde, exerceu, também, o ofício docente em instituições de ensino.

No quinto semestre do primeiro curso, eu passei no concurso do Banco do Brasil e fui trabalhar. Então já foi uma tranquilidade. Então acaba a pressão psicológica e a pressão real da falta de dinheiro. Então no Banco do Brasil eu fiquei 3 anos, enquanto eu terminava a UFBA [...] daí quando eu terminei, primeiro havia uma pressão muito grande do banco para quem estudava, quem fizesse faculdade abandonasse. Isso era uma pressão real. Porque eles diziam assim: vocês aqui são concursados de nível médio, o banco não tem interesse em nível superior. Então vocês estão estudando porque vocês querem. E assim, eu estava estudando realmente porque eu queria, e porque eu acreditava, porque eu tinha aprendido com minha família, que ou a gente estuda, ou a gente não vai para lugar algum [...] E assim que eu terminei, eu queria realmente sair do banco porque, não ia adiantar nada [...] nesse meio tempo [...] uma colega minha da própria época do curso de hotelaria me perguntou se eu queria dar aula no Senac⁴², porque eles estavam precisando de gente para dar aula na área de hotelaria [...] então eu pensei: poxa, vamos tentar, né [...] eu fui, me apaixonei pelo trabalho, porque era para ir para o interior mesmo, ficar nos lugares mais remotos e pegar o pessoal que era completamente desassistido de tudo, e ensinar uma profissão para eles em 15 dias. E era muito lindo (*Diadorim Coragem e Suavidade*. Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Embora não tenha tido uma formação inicial para a docência, tendo sido formada em hotelaria e administração e trabalhado em instituição bancária, a experiência da docência no Senac afeta *Diadorim Coragem e Suavidade*. Como não se tratou de uma escolha inicialmente deliberada, uma racionalidade projetando tal profissão, pensamos, então, que *Diadorim Coragem e Suavidade* tenha sido tomada por um “de repente”, isto é, por uma repentina experiência que a possibilitou ressignificar a ideia que fazia da profissão docente.

Foi necessário um longo percurso profissional para se reencontrar no caminho da docência, até mesmo porque ela precisava trabalhar, uma vez que “[...] tinha obrigação, porque minha família também não era família rica”. Esse percurso

⁴¹ Nóvoa e Vieira (2017) concebem a indução profissional como fase intermediária dentro do processo formativo, estabelecida através da relação entre os/as estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica, como forma de inserção do professorado jovem na profissão e nas escolas. Esta fase é decisiva para moldar e definir a relação com a profissão, para fortalecer a identidade profissional e afirmar uma posição diante dos colegas mais velhos.

⁴² Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)

ocorreu através da sua experiência no SENAC, que resultou em vários desafios pessoais, como ir para o interior, lidar com alunos/as que necessitavam aprender uma profissão, tal como ela própria necessitou fazer.

Diferente de *Diadorim Coragem e Suavidade*, temos a situação de *Diadorim Azul*. Apesar de sua formação para o magistério ter sido através do ensino médio – algo muito comum na oferta da educação básica na época em que estudaram – ela finca raízes na profissão fazendo licenciatura no ensino superior para assim continuar na profissão docente.

[...] No Espírito Santo, eu tive toda a formação acadêmica. Me formei em educação artística. Depois saio do Espírito Santo, vou morar em São Paulo. Morei dez anos. Depois retorno a Bahia, com meus filhos pequenos, até então não trabalhava, e foi quando eu, então, comecei a galgar um espaço de professora. **Como formação, eu sou normalista, na época que as moças só formavam magistério. Trabalhei muito tempo com educação infantil, com educação, com ensino fundamental e, determinado momento, eu descobri que a educação era o meu espaço** (*Diadorim Azul*, Entrevista Narrativa, agosto 2019, grifos meus).

A afirmação da profissão docente na história de vida de *Diadorim Azul* é demarcada pelas suas escolhas e caminhos traçados. Ela não adentrou a docência “por acaso”, mas assinala ter feito por compreender que aquele era o seu espaço.

Assim como *Diadorim Coragem e Suavidade*, outras duas entrevistadas veem a sua entrada na docência como “por acaso” e não como “escolha”. Todavia, enquanto *Diadorim Sol* fez a formação inicial para a docência em língua inglesa, *Diadorim Dois* não teve formação inicial para a docência, já que fez bacharelado em Química. Destaco isso por considerar importante a forma como as duas conduziram, ao longo da narrativa, a afirmação da identidade profissional docente.

Bom a minha [...] a minha entrada na docência, eu posso dizer que foi por um acaso, porque eu nunca pensei em ser professora na vida, e cheguei a um ponto de ter que decidir que caminho eu iria seguir, que universidade eu iria estudar e, foi a partir daí que eu não encontrava nada, eu achava que eu queria ser médica.

[...] quando eu retornei, tava aberta a inscrição de vestibular na UESC, eu fiz vestibular pra Letras, primeiro, porque eu já tinha o idioma, segundo, porque eu dizia assim, vou ver o que é, e lembrando que a vertente de Letras não é simplesmente a docência, eu poderia trabalhar num jornal, eu poderia trabalhar com revisão de textos, ou seja, lá o que for, então olhe o quanto a docência vai ficando pra trás. Mas eu fiz Letras. No meu primeiro estágio eu me apaixonei, e aí eu dizia assim: essa é a minha praia, eu tenho que trabalhar, eu vou trabalhar com isto, aí vinha outras coisas assim: pra ganhar pouco? Pra isso? Mas eu fui cada vez mais me envolvendo com a situação da docência, que eu esqueci esta parte de ganhar pouco, eu gostava do que eu fazia, e aí consegui assim, me formo, me envolvo em todos os tipos e aspectos de docência, porque aí eu vou pra escola particular, eu vou pra curso de idiomas, particular, porque são ensinos

diferentes e vou pro estado (*Diadorim Sol*. Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Então a minha carreira de docente começou por acaso [...] porque tem muita gente que tem aquele clamor, aquele desejo de ser professor, não, porque, inclusive até [...] a área que eu gostaria de fazer era medicina. Eu terminei na química por um acaso também. Eu fui me matricular no vestibular com uma colega, e ela disse assim: ah, vamos escolher qualquer curso aí, aí eu escolhi química analítica industrial, porque era um curto tempo, era curta duração, e eu passei. Ela não passou. Eu passei, eu fiquei [...] então caminhei na química. Acho que seria meu caminho. Era por aí, porque me dei, gosto e continuei. A vontade de ser médica ficou no cantinho, nunca deixou de existir, mas ficou no canto. E depois eu fui. Saí da UFBA. Fiquei dedicação exclusiva aqui. Aí já era CEFET, e na UFBA [...] eu era química de nível superior, e trabalhava com pesquisa, que sempre foi minha paixão, de fazer pesquisa. Trabalhar fazendo pesquisa, são coisas novas, não é rotina, e quando eu vim para a Escola Técnica, então a CEFET, na época, não tinha um perfil histórico de pesquisa, como ainda não tem (*Diadorim Dois*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

As narrativas de *Diadorim Sol* e *Diadorim Dois* atentam para as diversas possibilidades de ocupação (enquanto profissão) que elas tiveram e desejaram. Ambas tinham como escolha inicial serem médicas e a profissão docente é entendida como “por acaso” e não “por escolha”, como outras entrevistadas apontaram. Entretanto, de alguma forma, em seus percursos existenciais se encaminharam para a docência, embora compreendo-a de formas distintas.

Por seu lado, *Diadorim Sol* admite – por influência de seu pai médico – que seu desejo inicial era ser médica. No entanto, ela afirma que não se percebia nessa profissão. Ela admite, também, que mesmo tendo feito licenciatura em Letras, a docência foi algo deixado de escanteio e em último plano. No entanto, ao experimentar a docência, através do estágio, ela foi afetada por tal experiência e passa a afirmar o que é - ser professora.

A formação inicial de *Diadorim Sol* foi fundamental para o seu reconhecimento como professora. Diferente de *Diadorim Coragem e Suavidade* e *Diadorim Dois*, a experiência no estágio, compreendida como “indução profissional”, possibilitou o despertar para a docência. Dito de outro modo, foi o estágio que permitiu que ela afirmasse a *identidade profissional docente*⁴³ compreendida aqui com base na proposição de Pimenta (1999)

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da

⁴³ O conceito de identidade é baseado nas ciências sociais que a compreendem como identidade social, a partir do conjunto de vinculações de um indivíduo em uma sociedade, através da classe, sexualidade, gênero, faixa etária, etnia, nacionalidade, consumo e valores culturais e a profissão. No entanto, atento para o fato de que o conceito de identificação é mais amplo e se aplica melhor, visto que acompanha a alteridade e a diferenciação, pois não existe identidade unicamente para si, mas sempre em relação a outros (CUCHE, 2002, p. 183).

revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 1999, p. 19).

Nesse sentido, o estágio também pode ser considerado como significativo para a indução profissional preconizada por Nóvoa (2019). E isso devido ao fato de ele ocorrer no fim da formação e início da profissão. Segundo *Diadorim Sol*, o estágio foi fundamental para que ela pudesse adquirir “a sua própria identidade profissional docente”.

Já *Diadorim Dois* continua afirmando o seu desejo de ser médica. Também no seu caso, a docência ocorreu “por acaso” e não “por escolha”. Apesar disso, reitera ela, o que mais a motiva na docência é a pesquisa e não o ensino. Esse também é um indutor importante para a afirmação da identidade profissional docente, já que ser docente é também ser pesquisadora, quer dizer, uma das atividades na docência dentro da EPT (ensino-pesquisa-extensão e gestão).

Mas nem todas as entrevistadas tornaram-se professoras “por acaso”. Algumas delas evidenciam o interesse pela profissão baseadas, principalmente, nas experiências tecidas e trocadas com outras pessoas. Tais experiências são significativas para a “escolha” da profissão docente. As experiências da infância são recorrentes nas narrativas das *Diadorins-professoras-gestoras* como afirmação profissional e orientação em seus processos formativos.

E como eu me tornei professora? Bom, minha mãe é professora, e durante a minha infância ela era professora de educação de jovens e adultos, porque durante o dia ela trabalhava no comércio, então eu a acompanhava à noite para ela não ir só. Eu ficava imitando ela, atrás dela, de gestos, de tudo que ela fazia. Eu queria ser a ajudante, e acabou que isso mexeu comigo. Eu acho que todo trabalho que a educação de jovens e adultos... ela tem, para além do trabalho mesmo do processo de aprendizagem e acadêmico, ela tem um trabalho que é social. Eu acho que isso me chamou atenção. E eu resolvi fazer magistério (*Diadorim Mãe*. Entrevista Narrativa, agosto 2019).

O exemplo da mãe professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da forma como ela lida social e politicamente com essa modalidade de ensino, torna-se significativo para *Diadorim Mãe* se posicionar enquanto profissional e para afirmar a identidade docente. Como ela mesma diz, caso pudesse voltar atrás e se deparasse, novamente, com a pergunta sobre o curso que desejaria fazer, ela não titubearia: “Não, eu faria pedagogia. É realmente uma escolha e é uma causa, é isso!” (*Diadorim Mãe*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Neste caso, além da influência da mãe, das vivências compartilhadas na infância, *Diadorim Mãe* teve, também, formação inicial em pedagogia, formação continuada com Mestrado e Doutorado em Educação. Tudo isso foi de fundamental

importância para que ela assumisse esta identidade profissional e militar em prol da educação, ou seja, de tomar uma posição.

Até aqui, destaquei aspectos mais gerais da formação docente das *Diadoras-professoras-gestoras*. Mas cabe analisar, também, a formação das mesmas na Educação Profissional e Técnica, já que esta é uma das modalidades de ensino no Brasil, oferecida, tanto no âmbito estadual quanto federal, em instituições públicas e/ou privadas (MENEZES, 2014).

A EPT tem especificidades que a torna diferente das demais modalidades. Ela baseia-se na conjugação de ensino propedêutico, técnico e tecnológico, com práticas pedagógicas capazes de aliar à formação politécnica⁴⁴, tal como aponta a Lei nº 11.892/2008. Foi esta lei que implementou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, caracterizando-os como instituições com currículos plurais e organização multicampi. Os Institutos Federais ofertam desde a educação básica, profissional e tecnológica – nas diferentes modalidades de ensino – até a educação superior (CARVALHO, SOUZA, 2014).

As mudanças na EPT, ocorridas na transição para Institutos Federais, trouxeram uma “nova institucionalidade” e suscitaram uma reflexão sobre as dificuldades na implementação de uma política de formação docente para atuação neste nível e categoria de ensino, necessária para o exercício da docência nesta modalidade.

Embora não haja uma política concretizada até hoje, minha pesquisa procura mostrar como ocorreu a formação das *Diadoras-professoras-gestoras* para atuarem nesta modalidade, quais saberes e conhecimentos foram adquiridos e impulsionados através de suas narrativas de vida-formação-profissão e que foram importantes para a docência na EPT.

Podemos simplesmente dizer que “ser professor” é “ser professor” em qualquer nível e/ou modalidade de ensino. No entanto, se assim o fosse, não teríamos especificidades na formação dos níveis e séries de ensino. Além disso, não teríamos nenhum mal-estar por parte dos docentes, quando se inserem na EPT, acreditando que é possível atuar da mesma maneira que atuavam em outros níveis e modalidades.

⁴⁴ Adoto o termo *educação politécnica* de acordo com Moura, Filho e Silva (2015) que, com base nas obras de Karl Marx e Engels, e de marxianos como Gramsci e de autores brasileiros como Machado (1989), Kuenzer (2002), Frigotto (2003), Saviani (2003), a compreendem como uma formação humana onilateral ou integral, ou seja, intelectual (que reúne história, artes e letras), física (preparação do corpo através de atividades físicas) e tecnológica.

Eu não tive esse momento (de formação para docência na Educação Profissional e Técnica), [...] e o que é que aconteceu? Eu comecei a perceber o seguinte, uma das coisas que me incomodava muito no ensino normal, de Escola Normal, era que caminho eu ia seguir com o meu ensino de inglês, então em algumas escolas, na época, era vestibular, não era nem ENEM ainda, em algumas escolas prevalecia esse ensinamento: vamos preparar para o vestibular. Então o foco era esse. Em outras escolas, já era. Que eu ensinei também muito tempo no fundamental, já não era o vestibular, mas o básico do inglês, certo? Quando eu chego no IFBA eu começo a perceber que, nenhum dos dois ali, eu iria, nem ter sucesso ou insucesso, não estaria condizente com a escola que eu estava trabalhando. Então eu comecei a perceber que eu precisava dar uma vertente um pouco diferente em relação ao trabalho, em relação ao técnico do trabalho, e que pudesse [...] ajudar, a que eles pudessem entender o inglês, técnico, e eu vou precisar para isso, dentro da minha profissão de técnico, seja ela informática, seja segurança do trabalho

[...] mas não houve indicação de como trabalhar, entendeu? E o que eu acho também, que até os PPC's pecam em relação a isso. Porque eles mostram isso, mas muito sutilmente [...] eles vão muito ainda pela parte gramatical, que é a leitura [...] tudo bem, que ninguém vai trabalhar a oralidade numa sala de 30-40 alunos. É impossível. Então o foco é leitura, não tem por onde correr, enxergar, o que está escrito ali. O que eu posso entender daquilo, sem ter uma apropriação de todas as palavras, de todos os vocabulários?

[...] então eu não tive, a gente não teve, nenhuma ajuda do IFBA em si, da Instituição para poder preparar. É mais ou menos assim. Cada um por si e Deus por todos nós. E vamos tentar. Vamos entrar na sala de aula. A euforia de entrar na sala de aula é grande também, porque é a concretização que você está naquele [...] espaço ali, é seu, dentro do Instituto Federal. Isso é uma alegria muito grande, mas, não há suporte [...] lá em Jequié, eu me lembro que não houve. Já existiam alguns documentos, que já poderiam ser indicados pelo menos, entendeu? (*Diadorim Sol*. Entrevista Narrativa, agosto 2019).

A *Diadorim Sol* deixa evidente que, mesmo atuando em vários níveis e modalidades de ensino, adentrar o IFBA e atuar com a disciplina de inglês na EPT é algo completamente distinto do que ela, até então, havia experimentado enquanto docente. Destaca que, infelizmente, não houve formação para atuar, o que pode ser compreendido dada a história recente da EPT.

O contexto de sua narrativa é dentro da nova institucionalidade da EPT, que são os IF's. Não houve uma consolidação e nem mesmo uma avaliação da implementação desta mudança de CEFET's para IF's, capaz de repensar a inserção dos/as professores/as nessa modalidade de ensino. A reboque de tudo isto, não houve, também, uma política de formação.

Além disso, a entrevistada assinala outro aspecto importante: a ausência de um curso preparatório ou de algum tipo de orientação, por parte de quem administra, a respeito da especificidade de ensino na EPT. Não existe, sequer, uma recepção

para estes/as professores/as nos *campi*, ou mesmo a indicação de leitura de documentos que expliquem do que se trata o ensino na EPT.

Apesar da narrativa apontar para a falta de formação para a EPT, podemos considerar, por outro lado, que quaisquer experiências de docência em quaisquer níveis e modalidades podem ser significativas para a atuação em outras áreas de ensino, tal como nos aponta *Diadorim Azul*

A gente ia trocando figurinhas. Quando era possível, trazíamos professores para nos ajudar, palestras. O difícil foi o EJA, porque o EJA nós entramos com a cara e a coragem. Alguns erros foram cometidos, e muitos professores não gostavam de trabalhar no EJA, e foi por isso que o EJA praticamente foi extinto. Em determinado momento da história do IFBA, o Campus de Valença foi o campus que mais ofertava o EJA, e hoje em dia nós não temos mais o EJA no campus e é uma questão cobrada pelo MEC, as vagas do EJA. **Mas essa metodologia que a gente aplicava em sala de aula, ia mais, no meu caso, ia mais direcionada a experiência que eu tive de educação fundamental I, porque a gente sabe que o caminhar do EJA é diferenciado. Não que eles sejam incapazes, mas tem que ser mais lento. Então eu fui mesclando toda essa experiência com o que eu já tinha do lado de fora, antes de vir para cá, e às vezes, a gente tinha sucesso, as vezes não.** Aí era o momento de sentar, refazer (*Diadorim Azul*, Entrevista Narrativa, agosto 2019, grifos meus).

Aqui mais um destaque importante. Segundo *Diadorim Azul*, a experiência no ensino fundamental I foi importante para o seu trabalho na modalidade EJA dentro do IFBA, ou seja, há o destaque para a falta de uma formação, não apenas para a EPT, mas para a EJA⁴⁵ dentro da EPT. Todavia, o que já havia sido acumulado de conhecimento através da prática profissional foi significativo para a atuação dela nas novas modalidades de ensino.

Outro fato significativo, na minha interpretação, é que quando afirmo que na educação algo escapa, apesar de toda a política formativa, o currículo bem elaborado, as condições de trabalho, a estrutura de excelência, é porque, diante de toda a preparação (necessária), ainda há a necessidade de *sensibilidade*, conforme apontado por *Diadorim Azul*

Veio o tecnológico integrado. Até hoje ninguém sabe como lidar com esse integrado, **mas é a sensibilidade**. Eu tenho que ter a formação técnica e a formação propedêutica. Eu acho que eles têm que se conversar, e no nosso campus é muito difícil esse diálogo, dessas duas metades da laranja [...] que não tem jeito. Mas a gente vai construindo um caminhar que também [...] não tivemos uma orientação que viesse de um outro lado que seria de

⁴⁵ Segundo Machado (2011), o Decreto 5.478/05 criou o PROEJA como forma de ampliar a formação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que nasceu circunscrito às instituições federais da EPT e ganhou amplitude em 2006. Através do Decreto 5.840/06, foi criada pela SETEC/MEC 3 frentes de formação continuada dos professores que atuam nesta modalidade: 1) Especialização PROEJA; 2) Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-CAPES/SETEC; 3) Cursos de Formação Continuada em PROEJA.

quem propôs os cursos. Essa modalidade, para dizer: olha, é assim, faça assim, que dessa forma vai ser, mas eu acredito que é uma dificuldade de quase todos os campus que, pelo menos da Bahia, eu conheço outros, o Espírito Santo, eu conheço o de Minas, e todos estão na mesma dificuldade. Então é um eterno caminhar, tentativas, acertos, se refaz os erros, [...] porque querendo ou não, nós estamos no processo educacional, tanto nós como professores, como para com os alunos (*Diadorim Azul*, Entrevista Narrativa, agosto 2019, grifos meus).

Isso me leva a afirmar, novamente, a compreensão de educação de Heidegger (1998), com a qual comungo, que é *cuidado*, e depende menos do desejo, da ação e da intervenção de quem ensina, e mais da capacidade de auscultar aquele que aprende. Entretanto, não quero dizer com isso que não há a necessidade de uma política de formação para a EPT.

A busca de respostas sobre qual é a formação adequada para os professores/as que atuam na EPT pode nos conduzir a vários caminhos que, talvez não as respondam plenamente, pois algo escapa, não apenas pela alternância dos governos e a compreensão, investimento e condução dessa modalidade de ensino, contudo também porque a educação é algo para além das estruturas e está no plano das existencialidades.

Esta é uma reflexão que proponho neste trabalho. Em que pese toda a compreensão acerca da necessidade da construção de políticas de formação, na luta pela criação de leis pela valorização do ensino, em quaisquer níveis e/ou modalidades, inclusive na EPT; da necessidade da formação para a construção de uma identidade profissional docente; e das várias teorias sobre a EPT – das liberais e conservadoras, até as revolucionárias e emancipadoras. Seja qual for a necessidade, algo escapa e só se desvela pela existencialidade docente.

O diálogo estabelecido com alguns dos autores citados nesse trabalho leva ao reconhecimento de que, para além de uma formação curricular e acadêmica para a docência, é necessária uma formação que valorize os saberes adquiridos na prática da profissão, a reflexão dessas práticas através do diálogo com outros (as) professores (as), nas trocas de experiências, saberes e práticas e uma investigação das mesmas na relação com o entorno social e físico.

Considerar esses aspectos da existencialidade permite colocar os docentes no centro da formação, considerar sua autonomia, para que o trabalho não se reduza às lógicas burocrático-administrativas, impossibilitando o espaço para a criação e produção coletivas de saberes e valores.

3.1.3. A dimensão organizacional

Chefe é chefe. Será que eles não sabiam que eu não sabia aonde ia? Isto é – digo – isto é. Não soubessem os começos e os finais. Dalgum modo, eu estava indo e sabendo (ROSA, 2001, p. 501).

Por fim e não menos importante no debate sobre a formação, destaco a dimensão organizacional, que está vinculada às dimensões anteriores e com as quais dialoga. Isso quer dizer que a formação para o exercício na EPT deve considerar não apenas os aspectos teóricos e práticos, mas uma formação capaz de contribuir na gestão da instituição: cargos diversos que dirigem, administram, coordenam os processos pedagógicos, que institui normas, controles, modos de funcionamento.

Se a formação para a docência na EPT ainda não está consolidada, conforme apontam algumas análises (MENEZES, 2014; MOURA, 2014), e não existe uma política definida e efetiva na formação docente para a EPT, algo mais marcante acontece com o exercício e atuação na gestão.

A instituição precisa ser gerida e, para tal, os responsáveis são todos os servidores (técnicos e docentes) que podem, além das atribuições dos cargos para os quais foram aprovados em concursos, assumir cargos administrativos em vários setores, com diferentes atribuições, incremento na remuneração, prestígio e status social.

Sabemos que a EPT envolve a tríade Ensino-Pesquisa-Extensão e, além dessas atribuições próprias do *métier* da docência, temos ainda outras nas quais os docentes se engajam e/ou são recrutados ou disputam, que são os cargos de gestão, tal como assinala Machado (2008, p. 18)

O perfil profissional do docente da educação profissional engloba, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior.

Ocorre que, apesar de ser uma das especificidades da atuação do docente na EPT, não existe uma formação específica para a gestão. Essa ausência de formação aparece nas minhas entrevistas narrativas como algo que vai “indo e sabendo”. Porém, isso não diminui a importância da atuação, conforme aponta uma estudiosa da EPT:

A gestão e o planejamento da educação profissional não são apenas componentes curriculares constitutivos do processo educacional como são imprescindíveis tanto para o trabalho docente como para a organização institucional da escola ou centro de formação profissional (GRABOWSKI, 2014, p. 8).

A EPT também sofreu/sofre grandes mudanças ao longo de sua trajetória histórica, resultado de embates políticos, ideológicos, de concepções educacionais, epistemológicas, econômicas e dentro da lógica da própria mudança no sistema capitalista, tal como nos apresenta Moura, Filho e Silva (2015).

Essas mudanças alteraram a organização estrutural e a compreensão do papel da educação profissional, conforme aponta Tavares (2012), acompanhando as transições dessa instituição desde a criação das escolas de aprendizes e artífices (1909); a mudança para os Liceus profissionais (1937); depois em Escolas Industriais e Técnicas (1949) – período da Primeira República, que tinha forte inspiração positivista e o foco da EPT era a educação dos “desvalidos” como uma saída para o problema da ociosidade por parte dos desafortunados. Na sequência histórica, ocorreu a transformação em Escolas Técnicas (1959); em Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFET (1978) – período da Segunda República, marcado pela consolidação da indústria brasileira e por uma política nacional-desenvolvimentista e também por uma dependência ao capital internacional, o que demandou maior qualificação profissional, influenciada pela Teoria do Capital Humano⁴⁶ e pela expansão da Rede Federal de Educação profissional.

Essa mudança foi experimentada por uma das *Diadoras-professoras-gestoras* que viveu diversas transições históricas na instituição e relata as dificuldades de acomodação em todas as transformações.

E trouxemos essa escola, que hoje nós temos assim como Instituto, mas ela passou por [...] várias mudanças [...] De Escola Técnica, a gente foi crescendo e nós tínhamos o CENTEC, que era uma escola superior. Era a única escola superior que tinha na Bahia, só de cursos para tecnólogos e esse CENTEC [...] não gerou muita credibilidade do Governo Federal. Ele era também um Centro Federal de Educação Tecnológica. Mas ele não gerou, porque, a Escola Técnica, ela tomava o espaço. Porque os empresários gostavam muito dos alunos formados na escola técnica e alijavam os do CENTEC. Como os alunos do CENTEC eram alunos que tinham um curso superior, eles queriam uma outra graduação, eles não queriam ter a mesma graduação dos alunos técnicos, e as empresas [...] vetavam, porque para elas não era vantagem. Elas achavam que os alunos, que os técnicos, que elas absorviam da Escola Técnica, eram muito bons, e ela não precisava de intermediação de um tecnólogo. Então nós o que fizemos? O diretor a época, fez uma consulta, foi para o Governo Federal e

⁴⁶ A teoria do Capital Humano foi proposta em 1950 através dos estudos do economista da educação Theodore W. Schultz (1973) e que, em resumo, considera aspectos humanos como aptidões, habilidades pessoais e conhecimento como capitais humanos que contribuem no incremento da produção; logo, a educação tem um papel relevante para investir no capital humano e no aumento da produtividade.

lá ele [...] fez toda a articulação política e trouxe o CENTEC para dentro da Escola Técnica. Então transformou a Escola Técnica em CEFET. Foi aí que houve a transformação em CEFET e transformando em CEFET, a Escola Técnica que era uma escola que apenas era para nível médio, ela passou a ser também para nível superior, e a gente pode incorporar o CENTEC que era uma escola isolada, apenas de nível superior. Ele trouxe para dentro da Escola Técnica os cursos que havia no CENTEC (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Conforme citado pela entrevistada, ela presenciou a fusão do CENTEC (Centro de Educação Tecnológica da Bahia) com a ETFBA e esta mudança precisou acomodar as diversas diferenças entre as duas instituições. Enquanto a ETFBA ofertava o ensino médio técnico e não exigia formação docente de nível superior em licenciatura, o CENTEC, por sua vez, oferecia cursos de tecnólogos e tinham projetos de pesquisa e extensão, e exigiam formação docente de nível superior e pós-graduação.

O contexto econômico era de aceleração do desenvolvimento, e a formação de tecnólogos com diploma superior pelo CENTEC, além de exigir um investimento maior por parte do Governo Federal, não era interessante para as empresas por vários motivos, um deles é porque os/as alunos/as formados no ensino médio técnico tinham uma formação que atendia aos propósitos dos empresários da época e eram mais baratos, enquanto mão-de-obra, em relação aos tecnólogos.

No entanto, a transformação de ETFBA + CENTEC em CEFET conseguiu incorporar, tanto a formação dos/as alunos/as para o ensino médio, como para o ensino superior.

A compreensão que *Diadorim Guerreira* tem deste processo é de adaptação, de dificuldades que precisaram ser sanadas, como o preconceito, por parte dos colegas do CENTEC, com a diferença da formação dela e a de seus colegas de ETFBA:

Foi uma briga muito grande. **Foi uma insatisfação muito grande. Você não imagina como foi difícil juntar esse grupo de professores que eram professores só do ensino superior.** Eles se colocavam assim. Faziam questão de se destacar, que trabalhavam isoladamente lá em Simões Filho, juntar com a gente que trabalhava na capital, que trabalhava dentro de Salvador, e só com ensino técnico. Mas, o diretor foi corajoso aquela época, e trouxe os professores, todos os funcionários e professores lá para a Escola Técnica. **Foi muito difícil, foi complicado** [...], primeiro, os professores que vieram do CENTEC, eles não queriam sequer entrar na sala de professores que eram da Escola Técnica [...] eles diziam assim: nós nos negamos a entrar na sala de professores de ensino técnico. Nós queremos uma sala de professores de ensino superior. Só que a gente conversava sempre com o diretor. Que a forma de juntar não era essa. Que se ele queria harmonizar a junção, ele tinha que continuar provocando isso e, para provocar, ele teria que deixar, e ele deixou. E foi uma conversa difícil com os professores do ensino superior [...] porque eles gostavam de se destacar e a gente não queria admitir que eles se destacassem dessa

forma, e dividisse, e ficasse um grupo de ensino superior, um grupo de ensino médio [...] E nós fomos aos poucos, rompendo essa barreira. Foi difícil? Foi, mas a gente conseguiu, com conversas, se aproximando deles, e conversando, etc. e a gente conseguiu que houvesse uma certa união. Uma certa! Porque na verdade, é certa mesmo, porque era uma coisa, união, mas não muito. Então [...] eles foram se conformando aos poucos, e a gente foi se unindo mais. **Aí sim, a gente se tornou um Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET. Aí sim, nós conseguimos ser uma escola de ensino médio e também superior, e nós fomos levando dessa forma, tentando melhorar sempre** (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019, grifos meus).

Como salientei anteriormente, a educação, de maneira geral, bem como a EPT são projetos de disputas constantes e, dependendo do governo e de sua compreensão sobre como deve se organizar as políticas educacionais, podem haver, como vimos nos contextos históricos anteriores, avanços e retrocessos no que diz respeito a EPT. Por isso, as *Diadorins-professoras-gestoras* lançadas dentro destas circunstâncias, se movem nesses embates e lutas, conforme narrado anteriormente por *Diadorim Guerreira*.

Ocorre que, após os governos neoliberais de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), assume a presidência da República Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), representante do Partido dos Trabalhadores (PT), com propostas para a educação, avaliadas por alguns intelectuais⁴⁷, como distintas das de seus antecessores neoliberais. Tais propostas enfatizavam uma perspectiva progressista, de valorização, investimento e expansão da EPT, estabelecendo a integração entre ensino médio e educação profissional, através da proposição de “educação politécnica”, inspirada em estudiosos e pesquisadores da educação que se baseavam nas teorias marxianas e marxistas⁴⁸ (MOURA; FILHO; SILVA, 2015).

Conforme Tavares (2012), as medidas adotadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva em relação a educação, através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e que tinham como um dos grandes pilares a EPT, obtiveram um maior investimento nas instituições de ensino federais e na implantação de novas escolas técnicas e universidades federais pelo país.

⁴⁷ Ver Castioni, Moraes e Passades (2019), que sugerem que em menos de 10 anos, o governo do PT construiu mais escolas federais do que em 120 anos de República.

⁴⁸ Compreendo a distinção entre marxianos e marxistas, a partir da concepção de que os marxianos são aqueles que se dedicam a estudar o pensamento do próprio Karl Marx, ou seja, o Marx por ele mesmo; e os marxistas, fazem um uso e uma interpretação de alguns aspectos da obra de Marx e podem ir além da obra do próprio autor, como é o caso de Antonio Gramsci e os estudiosos da Escola de Frankfurt.

Ocorreu a reformulação da Rede Federal e a expansão da mesma através da Lei 11.892/08, que implementou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs), ratificada, através das narrativas das *Diadoras-professoras-gestoras*:

Eu assumi o cargo na instituição, ainda CEFET [...]. Em 2008, nós então vamos para 2008, se não me engano, para a instituição IFBA, e isso foi quando o leque das possibilidades aumentou. O número de servidores foi significativamente expandido, nós temos auxiliares técnicos para tudo, e aí o professor já não tem mais aquela obrigação de estar nos cargos. Ele pode assumir sua carga horária e aí facilita a vida profissional (*Diadora Azul*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Bem verdade que também a situação nacional tava favorável, foi na época do Governo Lula, que no meu entender, não é porque eu não sou associada a nenhum partido, mas que eu reconheço que, na gestão de 2003 até 2014, realmente houve um avanço muito grande dentro do CEFET, que era CEFET até 2008 para 2009, quando virou IFBA (*Diadora Dois*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Então a gente sempre trabalhou em prol da educação profissional, para que no Brasil a educação profissional tenha o seu lugar. [...] **já no novo governo, que defendeu e que defende até hoje a Educação Profissional de todos os cantos dele, é o melhor que nós tivemos, que foi o governo do PT.** Foi o melhor governo que nós tivemos. E eu passei por vários governos [...] por incrível que pareça, foi ele que nos deu todas as condições de trabalho, todas as condições, ainda melhores condições que nós já tivemos. **Primeiro, com o crescimento da Rede Federal de Ensino Tecnológico.** Eu acho que esse crescimento, ele foi o maior que o Brasil já teve em todos os tempos, porque quando eu comecei na gestão dessa escola, nós éramos 4 unidades [...] descentralizadas, e saímos [...] deixando essa gestão com 28 campus no nosso Instituto. Depois de transformado para Instituto, a gente foi organizando e fomos construindo campus novos, que era a minha grande defesa, construir escolas nas cidades do interior (*Diadora Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019. Grifos meus).

A narrativa de *Diadora Azul* assinala para a melhoria da estrutura institucional e do funcionamento da instituição, das condições de trabalho dos docentes, enfatizando as medidas do governo petista na EPT. Já *Diadora Dois* disse que, independentemente de seu posicionamento partidário, ela também reconheceu os avanços próprios do projeto de EPT no governo petista.

Já *Diadora Guerreira* que está na Instituição há quase cinquenta anos, primeiro como aluna, depois assistente docente e, por fim, como professora, e durante 08 anos atuou como Reitora, destaca as mudanças de ETFBA para IFBA, a expansão de 04 unidades para 28 *campi*, atualmente, sobretudo no interior do Estado, e isso corrobora com os dados apontados por Castioni, Moraes e Passades (2019) de que, no governo petista, a rede de escolas federais passou de 140 para 644 unidades.

Destaco desta forma que, na compreensão de algumas *Diadoras-professoras-gestoras*, o governo petista, através de seu Ministro da Educação Fernando Haddad, implantou mudanças consideradas como melhorias na EPT em vários aspectos, desde a ampliação da rede, a melhoria da estrutura, a valorização dos servidores, a autonomia institucional e a preocupação com a interiorização destas instituições. Conforme aponta uma das entrevistadas, esta era uma preocupação do Governo Federal, que não apenas era sensível às demandas de interiorização e melhorias, como escutava os estudiosos e pesquisadores da Educação, os Diretores e os Reitores, no projeto de melhoria da EPT, como foi o caso dela, quando Reitora. Assim, ela justifica a prioridade de implantar campus no interior da Bahia:

Por quê? Porque eu sofri muito quando eu era aluna, dos meus colegas que vinham das mais variadas cidades do interior, dos mais longínquos que você possa imaginar. E não era só de cidade interior. Vinham de outros estados, inclusive, para fazer um curso técnico aqui em Salvador. E esses meninos [...] sofriam muito, porque a gente não tinha nada que dessem a eles as condições de continuar. E eles continuavam de teimosos que eram, e graças a Deus, foram bastante teimosos o suficiente para se formarem. Então a gente sofreu junto, e por isso, a minha defesa para que a gente construísse em cada cidade do interior [...] e Graças a Deus, **era um governo que dava muita abertura para a gente conversar, para a gente chegar perto, para gente dizer o que a gente sentia**. Então, foi uma coisa [...] muito boa, e eu participei desse governo com muito entusiasmo, **porque foi o governo que nos deu as condições que a gente precisava ter para educação profissional no Brasil**. Então a gente conversava muito [...] discutia muito, a gente fez parte dessa transformação para Instituto, da discussão, do debate que houve para que a gente tornasse esse Instituto, efetivamente, numa instituição de ensino superior, voltada principalmente para aqueles que mais precisam. E foi um debate muito bom, porque o **ministro Haddad, ele era uma pessoa super aberta a conversa** [...] todas as reuniões que a gente participava, quase todas, ele estava presente [...] Mas ele valorizou muito. **Foi a fase de valorização do ensino profissional nesse país, porque foi um ministro que teve esse entendimento**. Então daí eu sou muito feliz em ter vivido esse momento, porque era um momento que eu precisava ter, porque eu sempre defendi a educação profissional na forma como ela se apresenta, e desse jeito responsável. Então o ministro Haddad deu, ofereceu, todas as condições. Primeiro deu dinheiro para a gente construir. A gente construiu muitos campus, em todo o Brasil. A gente fez tudo o que era preciso fazer para que a educação profissional se expandisse no país inteiro, e nós tivéssemos a chance de ter o aluno que precisa ter um curso profissional. Ele tem hoje. Porque os institutos foram para eles. Aí a gente levou esses campus a esses alunos. Eles não precisaram vir para a capital.

[...] agora, com tudo o que o ministro Haddad ofereceu, a gente sabendo aproveitar, a gente fez muito bem. **E eu fico muito feliz de ter participado dessa fase do governo, porque foi a melhor fase para educação que eu já passei, e eu passei por vários ministros, mas essa foi a melhor**.

[...] então hoje a gente sente que a educação profissional é uma realidade, que a educação profissional não tem mais quem acabe, não adianta governo nenhum querer acabar com a educação profissional, que ele não vai conseguir, porque nós não vamos deixar, porque é irresponsável se colocar a educação profissional em segundo plano, porque ela hoje está em primeiro plano, e sempre vai estar, e nós vamos defender, vamos para onde

for possível e preciso ir, fazer essa defesa. Eu tô no Conselho Nacional de Educação e lá, minha defesa é essa. Lá eu represento o ensino profissional, porque ninguém quer representar. Eu represento. Eu sou a representante do ensino profissional. Tô lá para isso e brigo por isso e vou continuar brigando (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019. Grifos meus).

Diante das mudanças propostas para a EPT pelo governo petista, a interiorização era uma das metas para a expansão e, por este motivo, o destaque dado por *Diadorim Guerreira* sinaliza não para essa mudança estrutural, mas para algo que perpassou sua existência, ser proveniente do interior e pensar nos casos de tantos outros alunos na mesma situação.

Mas algumas das mudanças importantes e que também merecem destaque no meu trabalho são aquelas verificadas na estrutura organizacional⁴⁹, dentro da qual se estabeleceram os cargos diversos que serão ocupados pelas minhas entrevistadas.

Embora essas mudanças sejam importantes (interiorização e reestruturação organizacional mais complexa), elas não vieram acompanhadas de uma outra meta da EPT dentro do IFBA, que é, a política de formação docente, como apontou Machado (2011, p. 690). E não apenas isto, a complexidade da nova estrutura organizacional não possibilitou a formação de quadros de servidores qualificados para os cargos, e não implementou, ao longo dos anos, propostas de formação continuada para tal. Pelo menos, não da forma como era esperada. Isso não significa dizer que não houve uma “formação” para ser gestora. Ela ocorreu, mas de maneira espontânea, não sistematizada e formal.

A noção de gestão nesse trabalho está associada e correlacionada ao sentido de organização, tal como Nóvoa (1995a) propõe, ela é o “entre-dois” onde são decididas a maioria das demandas educativas, é o lugar em que a autonomia docente pode ser realizada. Esse lugar é também formativo, pois pode e deve suscitar ações de intervenção, de investigação das ações e dos processos formativos, de saberes e compreensão política, capacidade associativa e operativa,

⁴⁹ Esta sistematização da estrutura organizacional está orientada através da Lei nº 11.892/08 que criou os Institutos Federais e que apresenta grandes diferenças da estrutura organizacional do CEFET, criado pela Lei nº 6.545/78 e que sofreu nova reformulação na estrutura organizacional, através do Decreto nº 5.224/04. Se nos CEFET's havia um organograma básico com o cargo máximo exercido pelo Diretor-Geral, auxiliado por um Vice-Diretor Geral. Na nova institucionalidade dos IF's, o cargo máximo é ocupado por um Reitor que tem como composição do órgão executivo, além de seu cargo, o de mais 5 Pró-Reitores. Ver novamente Figura 3 do capítulo 1.

articulação entre o próprio cargo de gestão, práticas curriculares e pedagógicas, demandas dos (as) alunos (as) e professores (as).

Embora a compreensão da grande maioria de minhas entrevistadas seja a de que não existe um projeto/programa de formação para o exercício dos cargos de gestão, algumas interpretam que outros saberes, acumulados por vivências em diversos tempos e espaços, foram significativos para atuarem nos cargos de gestão.

Eu fui utilizando um pouquinho de cada coisa que eu já tinha vivido como mãe, mulher. Eu fui fazendo, mediando, fazendo essa junção, essa colchinha, colcha de retalho, uma hora eu via que não ia para o lado administrativo, não ia dar certo, eu ia para o lado de mãe, eu ia pro lado de colega, sempre tendo um objetivo maior que as leis tinham que ser cumprida para todo mundo.

[...] então hoje eu sei que a dificuldade de gerir é muito grande, em qualquer lugar. Eu tenho dificuldade de gerir a minha casa, se eu não tivesse essa sensibilidade. Eu tenho dificuldade de gerir uma amizade, então, isso aqui não ia ser diferente [...] mas eu acredito assim, apesar de todas as dificuldades, eu tenho um lado muito gratificante, é a aprendizagem. Eu aprendi em quatro, coisas que eu deveria aprender em 40 anos, e isso eu agradeço muito essa oportunidade que eu tive (*Diadorim Azul*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

O relato de *Diadorim Azul* aponta para saberes tácitos, aprendidos através da maternidade, sensibilidade, amizade, partilha, que foram mobilizados para gerir o cargo para o qual ela se dispôs e foi eleita: Diretora Geral. O que ela aprendeu no percurso existencial foi utilizado na gestão e, ao mesmo tempo, o que aprendeu na gestão foi significativo para a sua vida como um todo.

Mas em outras narrativas, a atuação na gestão foi possibilitada pelos conhecimentos da formação inicial e da prática docente:

Então eu acredito que, assim, a gestão na minha formação docente [...] eu acho que a minha formação docente teve mais atuação na gestão, do que a gestão na minha atuação docente. Eu acho que foi mais o que eu vivenciei antes que me levou a ser uma gestora. [...] hoje, eu não [...] saberia lhe dizer de que forma eu mudei enquanto professora depois de ser gestora. Não sei. Sinceramente, não saberia lhe dizer. [...] então quando eu digo assim, o feeling, era próprio (*Diadorim Sol*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Não foi. Foi justamente a experiência de docente, olhe que eu também já tinha sido coordenadora [...] na UFBA de laboratório, uma estrutura pequena, mas a gente aprende [...] Era responsável por laboratório lá na UFBA, e ali eu comecei a entrar, conhecer como é que roda o sistema burocrático, administrativo, do setor público [...] e aí eu tinha sido coordenadora aqui, e também eu acho que é uma coisa nata. É nato. [...] eu gosto das coisas arrumadas, organizadas (*Diadorim Dois*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

As narrativas apontam para duas questões importantes e possíveis de análise e interpretação: a primeira é a de que a formação de nível superior e as experiências

constituídas no exercício da profissão foram fundamentais para um conjunto de saberes que foram operacionalizados, face a falta de formação específica para a gestão⁵⁰. Logo, podemos pensar que, mesmo não existindo nos currículos das entrevistadas os conteúdos que formassem para a gestão escolar, a aprendizagem durante o curso de nível superior constituiu uma base para esta ocupação – a gestão.

Outra possibilidade de interpretação, e com a qual eu me alinho, baseada nos conceitos já citados de Heidegger (1988) de “mundo”, “abertura”, “disposição”, é a de que os saberes emergidos das diversas vivências cotidianas são significativos e devem ser considerados; o que não significa desprezar a formação acadêmica, mas entender que, na dimensão organizacional e, especificamente, na gestão, ser gestora se aprende, sendo gestora.

Também evoco neste momento o conceito de “conhecimento tácito”, de Donald Schön (1995). Apesar das críticas que pesem sobre o mesmo⁵¹, creio que ele nos permite refletir sobre a importância do conhecimento adquirido através do cotidiano, da intuição, da atenção e escuta sensível aos alunos, seus processos de aprendizagem e do próprio funcionamento da escola, o que foi fundamental para as *Diadorins Sol e Diadorim Dois* em suas atuações nos cargos.

A narrativa traz a força da importância da prática docente, para além da teoria, como necessária para a vivência, que depois é incorporada como conhecimento e utilizado na gestão:

[...]E você como professor [...] passa por tudo isso, porque você tá no dia a dia, com alunos. São pessoas diferentes. Você tem que organizar aula prática. É muito importante você ter o planejamento, para você fazer uma aula prática. A teoria também. Mas a prática é muito mais problemática, porque você em determinado momento tá dentro do laboratório com 14 e 15 alunos e, de repente, falta alguma coisa [...] então você tem que planejar as suas aulas, você tem que planejar o que você vai utilizar [...] **Então isso dá uma vivência.** E você conhecer também o mundo, as coisas do seu dia a dia, dentro de casa. Quem é dona de casa sabe. Você também tem que planejar. Você também tem que acompanhar. Então planejar, acompanhar as atividades desenvolvidas e [...] **muita coisa aprendi no desenvolvendo, porque você precisa, vai aprendendo** [...] precisa daquilo que você tem que ir atrás para ver como é que você faz. Então por exemplo, a gente recebeu o CONEPPPI 2013 aqui [...] e foi uma experiência muito boa. A gente já tinha a experiência de organizar eventos, mas não daquele porte, e a gente não teve muita ajuda da instituição. Muito pouca [...] poucas

⁵⁰ Quando insisto na falta de formação, o faço considerando que, apesar de terem disciplinas no curso de pedagogia sobre gestão escolar, estas não possuem tanto investimento na prática, através dos estágios e programas como o PIBID. Aliás, o foco está no ensino e quase nunca na pesquisa, extensão e gestão.

⁵¹ Duarte (2003) apresenta uma crítica à distinção proposta por Donald Schön (1995) de conhecimento tácito e conhecimento escolar, afirmando que o autor despreza os saberes teóricos e formais adquiridos na academia, em detrimento dos saberes tácitos, intuitivos.

pessoas. Até documento, termo de referência, para você contratar os serviços que tem que ir para pregão, etc e tal, eu tive que fazer. Tive que descobrir como é que faz, estudar: ah como é, não sei o quê, porque a gente que tinha que fazer. Porque o que eu achava, que o setor que trabalhava com isso, a PROAP, é que deveria fazer, mas disseram que não, então, a gente teve que ir buscando e fez. Então eu acho que é perseverança tudo isso (*Diadorim Dois*, Entrevista Narrativa, agosto 2019, grifos meus).

Nesta formação “por dentro” da profissão, em seus aspectos organizacionais, ocorreu, por parte de algumas *Diadorins-professoras-gestoras*, a disposição para a formação continuada, inclusive em gestão:

E a gestão me trouxe, acho que tudo isso. Como é bom. E [...] o meu mestrado, eu vi mestrado [...] que trabalhava com linguagem, aí eu percebi, o que que eu estudar a parte da linguagem vai melhorar a minha atuação dentro da sala de aula? Não vai melhorar muita coisa. [...] enquanto que, quando eu procurei o mestrado que trabalharia com a gestão, [...] eu pensava assim: talvez seja essa a formação [...] nossa, eu vou começar a ver o que eu vi na prática, sem embasamento nenhum. Eu vou começar a ver, a partir de teóricos que trabalham com isso. Então me encantava cada vez mais. Por isso que meu mestrado, para mim, foi muito prazeroso. Porque mexia com uma área que eu trabalhei, que eu vivenciei e que gostei bastante. Então, eu sentia que aquilo ali tava [...] meio que concretizando o que eu vi, e aprimorando o que eu não sabia. [...] e hoje, quando eu procuro o que eu gostaria de fazer, um curso, não é na área nem de inglês, nem de linguagem. Porque eu não gostaria de passar um tempo enorme trabalhando isso. Eu gostaria na parte de gestão, de administração, de como aquilo pode ser, sei lá, melhorado. Como aquilo pode ser de fato, é bom para mim e para os outros. Eu acho que é mais ou menos isso (*Diadorim Sol*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Após o exercício do cargo de gestão, *Diadorim Sol*, que era graduada em Letras, escolheu fazer pós-graduação em gestão. Ela também tomou uma posição dentro da profissão e assumiu-se docente, não apenas pela atividade do ensino, mas também pela gestão que, apesar de ser provisória, em alguns casos, é também constitutiva da docência enquanto profissão; e, por fim, a reflexão sobre a importância de pensar a organização da escola e a necessidade de implementar cursos de formação para tal.

Vários saberes emergiram após as experiências nos cargos de gestão, saberes sobre a própria instituição, sobre a relação da escola com a comunidade, sobre a relação ensino-aprendizagem. A gestão é um lugar que amplia os conhecimentos pedagógicos, institucionais, da identidade profissional, da legitimidade e validação da EPT dentro do quadro da educação no Brasil.

[...] assim, uma coisa é a gente estar do lado, veja você, do lado de lá, como servidor puramente, que entra para realizar, ou para ser técnico ou para ser professor, ou, no meu caso, ser professora, que você realiza a sua função de entrar em sala de aula, mas a sensação que eu tenho, às vezes, é que a gente não conhece de fato a Instituição. Quando a gente tá no cargo de

gestão, você tem um olhar muito mais amplo sobre a instituição, não só sobre o campus, mas sobre a Instituição, porque você responde pelo campus em vários aspectos, na Direção de Ensino, na parte de aprendizagem. Tudo que se relaciona a professor, aluno e a comunidade, as famílias, e alguns... uma parte, a maior parte do grupo técnico, que está ligado a Direção de Ensino. **Então você começa a enxergar, eu acho, que a instituição de verdade.** Então você aprende sobre a Instituição, sobre a legalidade da existência da própria Instituição, da existência da sua função de professora, porque que eu sou professora no IFBA, porque que o IFBA tem licenciaturas, de entender que existe uma base legal que levou a isso. Você conhece a história da Instituição e você começa a fazer parte (*Diadorim Mãe*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Esses saberes advindos do exercício dos cargos podem conduzir a mudanças no ensino-pesquisa-extensão com novas práticas pedagógicas, novas metodologias, novas abordagens curriculares, isso é, a experiência da gestão pode permitir uma compreensão deste *sertão-mundo* IFBA em sua totalidade.

Então hoje eu defendo a Educação Profissional. Eu consigo falar da Educação Profissional. Isso foi uma coisa que o cargo me ensinou, porque até aí, eu só trabalhava com o ensino superior. Em Porto Seguro eu fui professora da licenciatura intercultural indígena, e no campus eu era só professora da licenciatura, mas, no momento que você vai para a Direção de Ensino, você tem que olhar todos, Subsequente, Integrado, e eu fui conhecendo muito da Educação Profissional, o que é mesmo o Integrado, o que que isso significa, como é que é organizado esse curso, como é que esse aluno que chega, porque que ele procura este curso. Então eu aprendi muito sobre a Educação Profissional, principalmente no cargo de Direção de Ensino. Se eu pudesse, eu dissesse assim: Qual foi a sua escola para a Educação Profissional? Foi o cargo. Eu tinha feito estudo antes, mas o estudo é teórico. Quando você vai para o cargo, você vê na prática a coisa acontecer, como é que o currículo tá acontecendo, como é o processo de ensino-aprendizagem, o processo avaliativo. Intervir nisso não é muito fácil, essas são outras barreiras para se romper. Mas é isso. Eu acho que o meu aprendizado em relação a instituição, à educação profissional, eu levo muito disso para o curso da licenciatura, porque eu dou aula no curso de licenciatura em eletromecânica. Antes, eu falava muito da teoria e da parte pedagógica apenas. Agora eu consigo fazer o link com a área aonde eles vão atuar, porque eles serão professores do curso da Educação Profissional. Então eu sempre trago essa experiência para isso. Eu boto assim: em tal situação, como você agiria? Eu disse: olha, isso que você tá pensando parece simples, mas aí você tem que considerar, e aí eu trago todos os aspectos que envolvem a educação profissional, para que eles levem em consideração também, futuramente, no trabalho deles. Então melhorou, não só a minha parte, a minha formação como profissional, como servidora, mas dentro da minha sala de aula, porque agora eu consigo fazer links que antes eu não conseguia estabelecer (*Diadorim Mãe*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Cabe ainda sinalizar, os relatos das dificuldades encontradas na atuação da gestão, seja porque desconheciam o *modus operandi* dos cargos, pela falta de conhecimento do funcionamento da instituição como um todo, seja pelo fato de serem mulheres (questão que abordarei melhor no próximo capítulo), seja pela falta de partilha das angústias provenientes desta atividade, que envolve disputas, tensões, seja pela solidão que sentem atuando nos cargos.

Então, foi uma gestão muito difícil [...], eu acho que, se eu tivesse que pedir indenização em algum momento na minha vida, eu teria pedido esses quatro anos de gestão. [...] foi uma gestão difícil, tanto no campus, quanto fora dele. Na Reitoria, foi muito conturbada, porque [...] tivemos que criar novas culturas, e nós não estamos preparados para isso. Nós somos aqueles que precisamos, mesmo insatisfeitos, satisfeitos, preferimos deixar aquilo que já tá, porque é mais cômodo. E nessa conjuntura, o Reitor veio e moveu as coisas de lugar, de uma forma diferenciada, que não teve, uma certa preocupação (*Diadorim Azul*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Apesar das dificuldades relatadas, as *Diadorins-professoras-gestoras* compreendem essas experiências como significativas e, inclusive, refletem sobre o potencial formativo das mesmas ao recomendarem que todos/as passem por elas “Eu gostei muito, apesar de tudo, eu acho que é um cargo que todo servidor deveria assumir, por ordem de chegada [...] então acho que é mais ou menos por aí” (*Diadorim Azul*, Entrevista Narrativa, agosto 2019). Vejamos o que relatam as outras interlocutoras:

Eu acho que a gestão é um momento pelo qual todos deviam passar. Todos que trabalham na escola deviam passar pela gestão, primeiro, porque é um momento de sacrifício. Eu acho que todo mundo deve ter esse momento de sacrifício. Deve se doar, e deve doar esse sacrifício para a instituição. Porque é muito difícil. É muito difícil, principalmente, quando a gente não tem o apoio necessário. Eu fui muito feliz como gestora, primeiro, porque eu trabalhei em um governo que dava todas as condições para a gente trabalhar bem, por isso a gente cresceu tanto. Então não foi difícil trabalhar com o governo, que defendia a educação pública, a educação profissional em todos os meios, de todas as formas (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Então, a gestão é muito boa, é muito desafiadora, é muito solitária, é uma gama de situações, de coisas assim, que a gente só vivendo. Mais ou menos assim. Que só vivendo, realmente. É de perder noite [...] nossa, acordei 3 horas da manhã para não dormir mais diversas noites. É aquela história, o IFBA funciona muito assim, quando você recebe uma coisa, é pra ontem, não é pra amanhã. Tudo chega atrasado. [...] então como é que você vive? Tinha dias que eu tinha que acordar e pensar assim: Meu Deus do céu, tá faltando alguma coisa? O que é que tá faltando? Que despacho tá faltando que não foi dado. Então é um stress constante [...] que eu acho que não deveria ser, por causa de, talvez de alguns ajustes. Alguns ajustes que eu falo, em relação à Reitoria, que talvez não disparasse tanta coisa atrasada. Ajustes que eu falo [...] de todos os servidores, dentro do próprio campus (*Diadorim Sol*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

O fato de ressaltarem como é solitário atuar nos cargos de gestão nos leva a pensar na importância da partilha, isto é, a importância do outro no processo de formação. O formar-se não é, de modo algum, uma atividade isolada, solipsista. O formar-se é uma partilha, é junto aos outros. E isto porque o *Ser-aí* é, sempre, ser-com-os-outros ou como bem nos orienta Nóvoa (2009b), para uma formação

construída “por dentro” da profissão é necessário o trabalho em equipe e a necessidade da partilha entre os professores, do “professor como coletivo”.

Assim também deve ser a gestão, enquanto espaço formativo, “como espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (NÓVOA, 2009b). Consequentemente, ela deve contribuir para a participação de todos, valorizar o trabalho em equipe (não se pode gerir cargos sem a colaboração de outros/as), a divisão das responsabilidades, o diálogo constante sobre os desafios surgidos neste espaço e que possam resultar em um processo auto reflexivo, capaz de fomentar novas práticas que tenham como horizontes, a melhoria do ensino-aprendizagem, a formação docente continuada, a valorização dos docentes, enquanto profissionais, a relação com os diversos atores envolvidos (internos e externos a escola).

Pineau (1988) e sua compreensão de heteroformação traz imbuída a reflexão de que a formação docente passa também pela interação com os outros – que podem ser tanto outros profissionais da educação, como o entorno social (comunidade, vizinhança, movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos) ou através das interações simbólicas (imagens – correspondente à razão sensível), interações práticas (gestos – correspondente à razão experiencial), interações epistêmicas (conceitos – correspondente à razão formal).

A formação é um fenômeno constante em múltiplos espaços (pessoais, profissionais e organizacionais), ou seja, o formar-se é um devir/fluir incessante que se assemelha metaforicamente ao que Guimarães Rosa (2005) aponta em seu conto “A terceira margem do rio” e que Nóvoa (2013) se utiliza para pensar a pedagogia, como uma viagem/travessia constante e com várias paragens (no conhecimento, na autoridade, no trabalho), que constituem as três dimensões da formação apontadas anteriormente.

Tanto Nóvoa (1988; 1995a; 2009b, 2013) quanto Gaston Pineau (1988) sugerem que a formação não está sustentada em apenas uma dimensão (margem) da existência do docente, mas no movimento e no encontro entre elas. A dimensão pessoal ou autoformação se retroalimenta das outras para dar sentido e significado a esta existência. Logo, não faz sentido separá-las na compreensão da vida dos(as) professores(as).

A partilha e o diálogo são fundamentais no processo formativo, não apenas nas dimensões pessoais e profissionais, mas também e, principalmente, na dimensão organizacional. Compartilhar experiências nos cargos de gestão também

possibilita uma reflexão sobre a docência, um fortalecimento da profissão e da identidade profissional e, mesmo que não exista no IFBA ainda uma formação para a gestão, como algo fundamental para melhoria da educação como um todo, ela ocorre cotidianamente, através do próprio exercício em serviço.

Termino este capítulo evocando aqui a epígrafe de Guimarães Rosa (2001) que abre o tópico, em não sabendo como ser gestora, elas iam e sabiam, ou seja, aprendiam sendo gestoras, exercendo os cargos.



Ilustração: Ayam Ubrais (2019)

O Senhor... mire veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra de montão (ROSA, 2001, p. 39).

Começo este capítulo com uma epígrafe que fala da incompletude, de como experimentamos as mudanças processadas ao longo da nossa existência, caracterizada pelo poder/dever/querer ser, em um mundo e através *corporar*⁵².

Como minha pesquisa é orientada pela fenomenologia, compreendo que as minhas interlocutoras, ante todas as possibilidades abertas no mundo que se encontram, são mulheres, professoras, gestoras; sendo que a possibilidade não é compreendida no sentido de que podem ser isso ou aquilo (PESSOA, 2019)⁵³, contudo “um todo que sempre já é o que pode ser”.

Ocorre que a existência como *Diadorim-professora-gestora*, no *sertão-mundo* IFBA, só é possível a partir das experiências vivenciadas através do corpo, em que se situam, compreendem, agem, modificam, ressignificam e reexistem nesse mundo. Por esse motivo, fui conduzida ao debate sobre o corpo, já que a compreensão de que não somos os mesmos, passa, invariavelmente, pela corporeidade, tal como na citação de GSV.

Nesse sentido, abordarei neste capítulo a contribuição da fenomenologia ao feminismo, ou o chamado “feminismo fenomenológico”, partindo inicialmente da contribuição do pensamento de Heidegger (1998) sobre a característica ontológica de neutralidade do *ser-aí*, e que, enquanto conceito filosófico, permite a desconstrução do sexo e do gênero como algo determinado.

Adentro também alguns apontamentos do trabalho de Merleau-Ponty (1999) que, influenciado por Heidegger, aprofunda a discussão sobre as percepções e compreensões do mundo a partir do corpo. Esta fenomenologia da existência influenciou e influencia o movimento feminista, de Simone de Beauvoir (2009) ao pensamento feminista contemporâneo.

O diálogo contemporâneo entre fenomenologia e feminismo e o retorno a categoria “mulher”, que resgata a importância da corporeidade feminina e a constituição de suas identidades – ainda que provisórias e heterogêneas – que permite incorporar a diversidade existente nesse grupo, é útil como ferramenta política. Como salienta Linda Alcoff (apud COSTA, 2002), “o que podemos exigir em

⁵² O *corporar* no sentido heideggeriano é ontológico e confere de sentido o corpo. É o sentido que dá forma ao corpo e, no meu trabalho significa como as professoras se sentem, se percebem, como atribuem sentidos a sua existência. Com isto vale dizer que o corpo não é compreendido em sua dimensão biologizante, nem mesmo pelo sexo.

⁵³ O exemplo dado pelo pesquisador é o de “como se, quando jovem, fosse mais possibilidade de ser do que na velhice, quando então lhe restariam poucas possibilidades. Jovem ou velho, o *ser-aí* jamais é algo de uma vez por todas pronto e completo [...] mas um todo que sempre já é o que pode ser, mesmo que jamais ele chegue a ser tudo o que ele pode ser” (PESSOA, 2019, p. 137).

nome das mulheres se *mulheres* não existem e as exigências em seu nome simplesmente reforçam o mito de que elas existem?”.

Reconheço que o movimento feminista é marcado por tensões, contradições e constituiu ao longo de sua história “sua própria reflexão crítica, sua própria teoria” (PINTO, 2010, p. 15). Dessa forma, teríamos então vários “feminismos”, como bem aponta Costa (1998), devido aos vários discursos e posições dentro do movimento, sendo todos eles importantes na luta contra a subordinação e inferiorização das mulheres. Entretanto, neste trabalho adoto a perspectiva do feminismo fenomenológico para compreender os modos-de-ser das *Diadoras-professoras-gestoras*, através das vivências experimentadas narradas por elas,

Em meio ao debate teórico, situo as narrativas das entrevistadas, destacando quais significados habitam seus corpos, e com quais se identificam e são identificadas, como as marcas de gênero, da classe e da raça⁵⁴.

Finalizo destacando as astúcias das *Diadoras-professoras-gestoras* para movimentarem-se dentro *sertão-mundo* IFBA, principalmente no espaço da gestão, comparado, de maneira metafórica e com base na obra GSV, com o da jagunçagem, espaço apenas de homens, mas que foi adentrado por mulheres.

4.1. Feminismo fenomenológico e o retorno da categoria mulher

O corpo não traslada, mas muito sabe, adivinha se não entende (ROSA, 2001, p. 45).

Terreno espinhoso é o de pensar sobre o “ser mulher”, como nos mostram as diversas teorias feministas. Entretanto, não posso me furtar à essa reflexão, visto que minhas entrevistadas se identificam, se situam, vivenciam e atribuem sentidos a partir da corporeidade como mulheres.

Nesse trabalho, recorro a categoria “mulher” por acreditar que a partir das contribuições da fenomenologia ao feminismo⁵⁵, que ela remete [...] à revalorização

⁵⁴ O movimento feminista negro, a partir da década de 80, apontou a necessidade de analisar a interseccionalidade nas questões de gênero, isso é, os marcadores sociais como gênero, classe e raça para pensar a questão das mulheres que sofrem com várias formas de subordinação. Adoto a definição de Crenshaw (2002, p. 177) que sugere que “A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento”.

de questões relativas à experiência feminina *concreta* e *fáctica* (para usar termos explicitamente fenomenológicos), incluindo sua *vivência corpórea* – como uma das condições determinantes de sua identidade (MISSAGIA, 2015, p. 166).

Parto, inicialmente, e seguindo uma lógica conceitual e teórica, das contribuições de Heidegger, em sua obra *Ser e Tempo* (2012), que assinala que o modo de ser mais arcaico do que seja o *ser-aí* é uma abertura para uma gama de possibilidades e, de tal modo, que nenhum modo de ser que prevaleça, retira-lhe esta condição ontológica de abertura.

Nesse sentido, o *ser-aí/Dasein* é neutro antes de sua concreção factual, ou seja, o *ser-aí/Dasein* não é de nenhum dos dois sexos, nem mesmo tem características e atributos identitários, no entanto isso não significa que “do *ser-aí* não faça parte uma corporeidade própria, de acordo com seu modo-de-ser” (PESSOA, 2019, p. 140).

Dessa forma, as questões de gênero, ou, o “ser homem” e “ser mulher” não são condições determinadas desde uma perspectiva biológica, mas da disposição e da afecção que se abre no estar lançado e que se dispersa em uma corporeidade e sexualidade, que, embora sendo, jamais é pronto e completo, o que sinaliza para este aspecto de “abertura” e reinvenção. O fato de afirmar-se mulher não encerra a possibilidade ser:

Olha só, eu sou fascinada pelo grau de possibilidades que uma mulher tem, são infinitas. Eu tenho uma história longa, eu tenho momentos bons, eu tenho momentos difíceis na minha história, mas, eu te digo, que eu sou capaz de reinventar todos eles (*Diadorim Azul*, Entrevista narrativa, agosto 2019).

A narrativa de *Diadorim Azul* remete para as mudanças que ela sofreu com o passar do tempo. Esta percepção da existência como um “passar” que é o tempo, é alvo da analítica existencial de Heidegger (2012), para o qual existência e tempo são um só: “existência é tempo”, e ambos acontecem no corpo que o experimenta, sente, que o percebe de maneira singular.

É no corpo que se presentifica o passado e o futuro⁵⁵ e os sentidos atribuídos a este:

⁵⁵ Existem poucos trabalhos em português sobre feminismo fenomenológico, seja porque essa corrente dentro do feminismo se iniciou na década de 90, portanto, é recente, quer pela dificuldade de tradução das obras, a maioria de filósofas estadunidenses e europeias.

⁵⁶ Conforme Almeida Prado, Caldas e Queiroz (2012, p. 784), Heidegger sinaliza que “o futuro também está no presente como perspectiva de vir a ser: nossa destinação, para onde nos dirigimos e como nos dirigimos a esse ainda não sido”.

E aí o IFBA me traz uma grande [...] surpresa, eu vou morar aos 50 anos numa cidade completamente diferente e estranha, que eu não conhecia, Jequié. Alguns quilômetros. Deixaria marido, deixaria filho, dentro de casa, por alguns dias [...] o retorno era sempre no final de semana [...] mas me trouxe uma vida, uma vida a parte da minha vida. Meu marido brincava e dizia assim: a mulher virou adolescente, vive hoje em república, e nós morávamos assim, éramos eu e mais três professores (*Diadorim Sol*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Esse relato demonstra a compreensão e os sentidos que *Diadorim Sol* possui acerca de seu próprio corpo, experimentado de acordo com a idade – o passar do tempo aos 50 anos – ressaltando a diferença das experiências possíveis de outras faixas etárias, como “ser adolescente”: deixar a casa para ir trabalhar em outra cidade, morar em uma república com outras pessoas que não os seus familiares. Essa representação da adolescência é reminiscência do passado presentificado no momento da narrativa. Ela narrou que havia morado em outro país na adolescência.

O que é desvelado também na narrativa é a representação da espacialidade⁵⁷ do corpo, ou como sinaliza Merleau-Ponty (1999, p. 189) “representar é situar-se por um momento em uma situação imaginária, é divertir-se em mudar de meio.

A fala de *Diadorim Sol* não apenas sinaliza para essa situação que presentificou-se, primeiro como imaginação e depois como realidade, significando essa “diversão” propiciada pela mudança de meio. Tal mudança só foi possível graças a uma “intencionalidade”, compreendida não como pura consciência de alguma coisa, entretanto, porque ela vivenciou através de seu corpo.

As análises feitas de Merleau-Ponty (1999) sobre “corpo vivido” têm sido retomadas, atualmente, por algumas filósofas feministas, por possibilitarem o reconhecimento dos significados provenientes das experiências relacionadas ao gênero, que situam as mulheres em um tempo-espaço e consideram suas identidades como “percepções encarnadas”.

A retomada dessas questões não deveria ser estranha ao campo da fenomenologia, dadas suas preocupações com a existência e a corporeidade. Isso é o que aponta Missagia (2015, p. 166) quando afirma que “[...] em outras palavras, tratar de questões relativas à sexualidade e ao gênero não seria um acréscimo extrínseco à fenomenologia, mas sim um sinal de sua própria coerência”.

Entretanto, o corpo como centralidade nas pesquisas feministas, bem como o retorno da categoria “mulher” são propostos considerando a crítica ao essencialismo, universalismo, dualismo (mente/corpo, razão/paixão,

⁵⁷ Para Merleau-Ponty (1999; 2007 apud ALMEIDA PRADO, CALDAS e QUEIROZ, 2012, p.782) o corpo pode ser compreendido sobre três aspectos fundamentais: o espaço e a motricidade, a sexualidade e a linguagem.

psicologia/biologia), libertando-se dos aspectos biologizantes sob os quais foram entendidos nos pensamentos filosófico e feminista anteriores.

Desta forma, não há uma essência que determina o ser mulher, nem do ponto de vista biológico, nem de nenhuma outra coisa, pois a concepção de corpo, tal como apontada pela fenomenologia “[...] já é de antemão permeada por nossas concepções prévias acerca de como são, como deveria ser e para que (e a quem) os corpos servem” (MISSAGIA, 2015, p. 171). Isso não pressupõe imobilismo, nem insubordinação, ou mesmo atos corporais subversivos.

As vivências são concretas e estão inscritas de maneira *corpórea* nas existências dessas mulheres, o que não pressupõe uniformizar o “ser mulher”, mas considerar “mulher” como categoria política importante para manutenção da luta feminista. Missagia (2015) chama este aspecto de *essencialismo estratégico*⁵⁸, sugerindo a manutenção da categoria política “mulher” com a pluralidade de experiências das pessoas, assim identificadas, sem recair no essencialismo de uma natureza feminina.

A filósofa feminista Iris Marion Young (2005 apud BIROLI, 2013), influenciada pela fenomenologia, faz uso do conceito de “corpo vivido” para compreender como os corpos femininos vivenciam suas posições nas diversas estruturas sociais, tais como a divisão do trabalho, as hierarquias de poder e as normas de sexualidade. Tais experiências não apenas ocorrem nos corpos, como também constroem identidades e permitem uma configuração das situações de opressão pelas quais as mulheres são submetidas.

Aqui transcrevo um trecho de uma das narrativas das *Diadoras-professoras-gestoras* para descrever algumas das situações de opressão vivenciadas por elas ou de como os significados habitam os corpos:

[...] quando a gente entrou, a gente entrou para fazer o curso que também era masculino, que foi o curso de eletrotécnica, era um curso que só tinha homens, então por isso, no primeiro ano desse curso, só tinha eu de mulher na sala, e na outra sala [...] tinha outra mulher. [...] Bom, e a partir daí a gente começa a crescer na Escola Técnica [...] não foi fácil ser a única mulher numa turma de 30 homens. [...] na outra turma, eram 28 homens e Maria Mutema, era a única mulher. Então, não é fácil a gente lidar com tantos homens. [...] eu cheguei a [...] um ponto de um colega meu [...] que

⁵⁸ Na realidade, o termo é cunhado por Gayatri Spivak (1985 apud COSTA 2002) e refere-se a uma adesão temporária a um grupo com finalidades políticas e em detrimento do “essencialismo”, na sua versão criticada pelos pós-estruturalistas, que dissipa as categorias de diferenças identitárias. A autora, por outro lado, aponta que existem vantagens, mas também limites no uso do termo, pois o sujeito ao ser cristalizado em uma posição discursiva/identitária – como mulheres negras, por exemplo, já é questionado pelo campo social dentro do qual está situado, logo, o essencialismo estratégico também pode tornar-se uma armadilha, necessitando de constante crítica e vigilância para não manter o essencialismo, mas a construção para a diferença, isso é, refletir sobre o que se pode falar e como agir estrategicamente dentro de uma estrutura institucional poderosa.

eu gosto muito [...] até hoje. Ele chegou pra mim e falou: olha, se tu conseguir ser eletrotécnica, exercer a profissão de eletrotécnica, eu te pago o dobro pra você servir cafezinho na minha empresa. Assim mesmo (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Essa vivência de *Diadorim Guerreira* ocorreu dentro do *sertão-mundo* IFBA, em que ela relata ser a única mulher da turma, bem como o assédio de um colega, que não apenas a desqualificou, primeiro duvidando de sua capacidade em terminar o curso, mas também sugeriu que ela poderia ser empregada dele.

Mas as marcas corporais de *Diadorim Guerreira* não a posicionavam e a identificavam apenas em relação ao gênero; a sua identidade, ou a forma como a percebiam, também era marcada pela raça:

E ser mulher negra, foi mais difícil ainda. Porque tinha alguns preconceitos que a gente sabia que havia [...] eu nunca tive medo nenhum do debate, eu sempre busquei fazer esse debate dentro da instituição, mas, tinha. Tinha sim. Eu me lembro que numa dessas campanhas para direção, uma professora de um determinado curso, curso de química, numa reunião de coordenação, ela perguntou: vocês vão votar em *Ricardão*? Na época era o candidato. Ou vai votar na neguinha? (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Como bem orienta Linda Alcoff (2006), as narrativas fenomenológicas de minhas interlocutoras podem ser analisadas a partir do cruzamento da especificidade cultural e étnica (traços raciais) com a de gênero (traços corporais) que são importantes para a construção de uma identidade ancorada em características do corpo e a qual ela chama de “identidades visíveis”.

Tanto a raça quanto o sexo são tipos sociais de entidades, no sentido de que seu significado é construído através de conceitos, valores e experiências culturalmente disponíveis. Mas para dizer que eles são sociais não é dizer que eles são algum tipo de linguagem, e não coisa física ou sugerir que significados são itens conceituais colados sobre itens. Definitivamente, são físicos, marcados no corpo e através dele, vividos como experiência material, visível como fenômeno de superfície e determinante do status econômico e político. As identidades sociais não podem ser adequadamente analisadas sem uma atenção ao papel do corpo e da identidade visível do corpo (ALCOFF, 2006, p. 116. Traduzido pela autora).

Essas identidades são constituídas a partir da integração entre a identidade social com as próprias experiências que as pessoas têm de seus próprios corpos e dos outros com os quais convive. Ou seja, os significados habitam o corpo, como opressão, mas também como resistência.

Cabe questionar: o que leva a uma interpretação do corpo de *Diadorim Guerreira* como impossibilitado de concluir um curso e de ser destinado a ser

empregado de um homem? Encaminho a reflexão voltando aos conceitos dos autores anteriormente apontados. Somos em um mundo, mundo que é um arranjo de sentidos e significados. Que significados são esses que estão arranjados dentro do *sertão-mundo* IFBA, em relação aos corpos que não são identificados como masculinos?

Evoco a voz de outra entrevistada, como primeira resposta ao questionamento feito, e depois sigo com mais reflexões: “O IFBA ainda é muito machista. Não é masculino não, é machista mesmo, nas relações. Não só para mulheres. Eu acho que homossexuais também” (*Diadorim Mãe*. Entrevista Narrativa, agosto 2019). Ou seja, as próprias entrevistadas interpretam que os atos de opressão de alguns homens no *sertão-mundo* são machistas.

Além dessa resposta, acredito que a forma como os corpos das *Diadorins-professoras-gestoras* se situam nesse mundo, em que os arranjos delimitam os espaços que elas podem ou não ocupar, como o curso de eletrotécnica citado por *Diadorim Guerreira* e também a gestão, representam essas relações desiguais.

Mas, se as opressões são sentidas nos corpos, é através deles que se expressam a luta, a resistência. Acredito que o conceito de corpo vivido de Young (2005 apud BIROLI, 2013) permite desvelar não apenas a opressão das mulheres, mas descobrir as brechas pelas quais elas podem lutar contra a discriminação institucional de suas experiências, o que corresponde primeiro expressá-las, e depois transformá-las em temas reflexivos e possibilidades de atuação política coletiva.

[...] a opressão não define os indivíduos. E portanto, defini-los como resultantes dela significaria perder de vista, analítica e politicamente, não apenas questões relativas à subjetividade ou à vivência individual das estruturas sociais, mas também **fissuras e ruídos na dinâmica de reprodução da opressão e das desigualdades**. Ainda que essas fissuras não permitam vislumbrar algo como uma contraofensiva coerente ou orquestrada, o custo de ignorá-las poderia ser, no mínimo, tomar a dinâmica da dominação como mais abrangente, e mais eficaz e onipresente, do que de fato é (BIROLI, 2013, p. 90).

Vejamos a continuação da narrativa de *Diadorim Guerreira* em relação as ações de seu colega, desacreditando que ela terminasse o curso e convidando-a para ser funcionária dele. A minha interpretação é que a ação dela é astuciosa e, representa, se não uma brecha, uma forma de compreensão do poder de transcender as expectativas projetadas sobre ela:

Mas eu tive a oportunidade de encontrar com esse colega num evento que eu já era diretora, num evento aqui em Camaçari [...] e disse: e agora, tu paga o dobro para eu servir cafezinho? Eu vou com todo prazer servir cafezinho na sua empresa. Até hoje ele lembra disso, sempre que ele me encontra: você não é fácil viu? Mas era para lembrar, porque você quis me diminuir naquele dia lá. Aí eu fiquei lembrando: veja como você me marcou com uma frase. Você me marcou com isso, e eu fiquei lembrando [...] a gente se dava muito bem, mas ele tinha esse preconceito, e foi o único preconceito mais forte que eu enfrentei. Foi esse (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Apesar dos constrangimentos e opressões que se inscreveram/inscrevem nos corpos das *Diadorins-professoras-gestoras*, compreendo as fissuras (as quais chamo de astúcias e/ou táticas) desenvolvidas por elas, como formas potentes de ressignificação de seus corpos no *sertão-mundo* IFBA, fato que tratarei melhor nos próximos tópicos.

4.1.1. Os corpos habitados: Experiências como mulheres, docentes e gestoras

Diadorim é força viva de luta e coragem em *Grande Sertão: Veredas*, e para isso, é importante dispor as suas faces, seus nomes, suas características, para então, prosseguirmos na definição dos traços de realidade pulsante em sua luta no sertão [...] porém, mesmo silenciada, Diadorim transcende a história narrada (ANDRADE, 2017).

Diadorim, que tem várias faces, vários nomes, ou seguindo a linha de pensamento heideggeriana, vários modos-de-ser, que diante da facticidade e lançamento no sertão (da obra GSV), com suas possibilidades para ser mulher – donzela, prostituta – ela transcendeu, graças a sua força e coragem, tornando-se, apesar de seu silenciamento, uma jagunça.

Assim, como a personagem Diadorim, de GSV, as *Diadorins-professoras-gestoras* que entrevistei dispuseram suas faces, suas características, suas possibilidades, encarnadas nos modos-de-ser, como mulheres, como professoras e, se antes silenciadas, agora transcendem através de suas narrativas, apontando como se tornaram gestoras.

A personagem Diadorim, de GSV, existe no sertão e possui um corpo. Através dele, intencionalmente, adentra a jagunçagem. Mas nesse espaço não é permitido corpos femininos, entretanto, o rito para adentrar a jagunçagem não passa por uma verificação sexual. O que importa é a expressividade do corpo⁵⁹ que,

⁵⁹ Neste trabalho, apesar de não incluir o pensamento de Judith Butler (2016) e seu conceito de performatividade, concordo com Silvia Stoller (2010) de que, apesar de algumas análises apontarem a oposição entre o pós-estruturalismo de Butler e a fenomenologia de Merleau-Ponty, o conceito de

conforme Merleau-Ponty (1999), orienta os significados e a sexualidade, eu acrescento, o gênero. Embora o filósofo se atenha à relação entre a existência e a sexualidade, não tratando a identidade de gênero, creio que sua reflexão tenha alcance e aplicação no debate a respeito, pois a sexualidade para ele não é mera função biológica e corporal, nem fechada em si mesma, ela é resultado de situações existenciais mais amplas.

Nesse aspecto, o pensamento de Merleau-Ponty (1999) se aproxima da compreensão de Martin Heidegger (1998) de disposição afetiva que é abertura para o mundo, para os outros entes (ser-aí e ser-simplesmente dado).

Dessa forma, interpreto que Diadorim, em GSV, expressa tanto o gênero masculino, “Diadorim era assim: matar, se matava – era para ser um preparo. O judas algum? –na faca! Tinha de ser nosso costume. Eu não sabia?” (ROSA, 2001, p.46), como também o gênero feminino, tal como na passagem a seguir:

[...]Diadorim estava me esperando. Ele tinha lavado minha roupa: duas camisas e um paletó e uma calça, e outra camisa, nova, de bulgariana. Às vezes eu lavava a roupa, nossa; mas quase mais quem fazia isso era Diadorim. Porque eu achava tal serviço o pior de todos, e também Diadorim praticava com mais jeito, mão melhor (ROSA, 2001, p.51).

Embora Diadorim se expresse corporalmente como homem, a trama da obra deixa entrever a subversão dos gestos, a dúvida que paira sobre o seu ser que, ora é interpretado pela expressão dos traços delicados, tal como exposto acima, ora expresso pela braveza na guerra. Só no final da obra, tem o corpo despido, revelando-se o seu sexo: mulher! Mas isso eliminaria as possibilidades de ser de Diadorim? Claro que não, mesmo com a força das circunstâncias, com os constrangimentos e aperreios, ela experimenta vivências que nenhuma outra mulher de GSV poderia experimentar.

E quanto às *Diadorins-professoras-gestoras*, como é que elas expressam o gênero no *sertão-mundo* IFBA? Diferente de Diadorim, elas se expressam como mulheres, não apenas pela imposição das normas sociais, mas também como sujeito intencional, afetado pelos outros que coexistem no mundo que habitam. Entretanto, quando relatam a atuação nos cargos de gestão, elas mostram a expressão da Diadorim que guerreia, que peleja, mas com astúcia e sutileza, conforme abordarei no próximo tópico.

expressividade do filósofo, e o de performatividade de Butler não são opostos, mas parceiros, na busca de uma compreensão de gênero anti-essencialista. Embora Merleau-Ponty (1999) fale de sexualidade de maneira geral (e esta é uma crítica feita a ele) e não de identidade de gênero (histórico, normatizado por processos sociais), isso não quer dizer que a sexualidade, tal como ele a usa, não possa ser pensada em sua historicidade e marcada pela normatividade.

Cabe dizer que a afirmação de que elas são mulheres provém delas mesmas e que, ainda assim, essa identidade de gênero⁶⁰, tal como utilizo neste trabalho, não pressupõe uniformização, posto que cada corpo experimenta de forma diversa o mundo, singularizando-se. Apesar da grande maioria das *Diadorins-professoras-gestoras* relatarem a maternidade como experiência corporal, os sentidos atribuídos por elas são diferentes. Mas há algo possível de reflexão e aproximação. Vejamos:

[...] Quando a minha primeira filha [...] fez um ano, eu engravidei da segunda, [...] ou seja, com duas, já não ficou tão fácil ir pra faculdade, aí eu comecei a trancar, tranquei um semestre, no seguinte eu dizia: agora eu consigo, aí eu reabria, retomava a universidade, daqui a pouco não conseguia, trancava de novo, o marido saía para trabalhar, **nem sempre tinha alguém que desse o suporte, [...] não tive mãe, a sogra morava em Salvador, então tudo isso era meio complicado, era a gente e a gente mesmo** [...] eu sei que essa história, eu tranquei e destranquei tantas vezes, que quando eu disse assim, não, aí o tempo passou tanto, que eu engravidei da terceira filha, eu disse: eu preciso voltar para faculdade, fui, pedi, foi indeferido, aí esperei passar um semestre, pedi de novo, indeferido de novo, quando eu pedi pela terceira vez, digo não acredito, aí foi indeferido, eu fui para Reitoria e [...] a vice-reitora [...] olhou minha papelada e [...] disse: é, na verdade você teve vários trancamentos ao longo disto, então isso aí demonstra [...] até onde você realmente quer retornar, [...] eu disse assim: **eu já pari tudo que eu tinha que parir, eu preciso voltar, eu estou na sala de aula, eu estou há anos exercendo a docência, e eu preciso do meu diploma, eu não posso sair de onde eu estou, porque eu tô em escolas particulares, eu não posso fazer um curso, eu tô em curso particular, eu não posso galgar uma etapa melhor se eu não tiver isso**. A experiência, hoje, eu já tenho de sobra [...] aí foi deferido, e eu fui até o final e terminei a minha graduação. Então, quer dizer, **nada foi muito fácil, e essa graduação pra eu não trancar, eu fiz das tripas coração, para poder cuidar de filho e deixar e ir, voltar, o marido sempre teve muito próximo, porque via que não era fácil trabalhar e estudar**, ao mesmo tempo, mas, enfim, encerrei, terminei e continuei depois (*Diadorim Sol*, Entrevista Narrativa, agosto 2019, grifos meus).

[...] a minha relação de mulher com o trabalho é uma relação harmoniosa, porque a gente conseguiu que fosse uma relação harmoniosa. Mas é difícil. É muito difícil, porque eu fiz o curso, a minha licenciatura, eu fiz a noite, na UNEB. E a UNEB era em Ondina. Então a minha filha [...] nasceu quando eu tava fazendo o curso de licenciatura. E meu marido, de noite, ele pegava ela, botava no carro, levava com ele, ele ia me buscar. Então era aquele sacrifício, mas que valeu a pena, porque hoje eu tenho uma tranquilidade de dizer que valeu a pena (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

As narrativas apontam para algo que perpassa tanto a história de *Diadorim Sol* quanto a de *Diadorim Guerreira*, que é a dificuldade apresentada para lidarem, ao mesmo tempo, com a vida familiar, a maternidade, o processo formativo e o trabalho. Ambas estudaram enquanto trabalhavam e, enquanto *Diadorim Sol* ressalta o fato de ter se casado e logo engravidado, antes mesmo entrar na

⁶⁰ Ancoro-me em Young (2003) e na sua compreensão de identidade de gênero como múltipla e não-binária (considerando raça, classe, religião, sexualidade), de mulheres enquanto grupo, apenas em um contexto situado e politizado da luta feminista.

universidade, *Diadorim Guerreira* engravidou durante a formação inicial, porém, ela já atuava como docente na ETFBA.

Outra coisa que aparece nas narrativas é a colaboração de seus companheiros, como algo que possibilitou desenvolver as várias atividades. Esses apontamentos chamam a atenção, pois em nossa sociedade brasileira, naturalizamos culturalmente o desempenho de várias atividades como funções exclusivas das mulheres, desconsiderando a necessidade de divisão das tarefas, do suporte e condições igualitárias de formação e crescimento profissional. Parece que as duas entrevistadas não se inserem dentro das experiências vivenciadas pela grande maioria de mulheres brasileiras⁶¹ e, talvez, por este motivo, tenham conseguido conciliar as diversas atividades.

A maternidade aparece em algumas das experiências narradas como algo que perpassa não apenas a vida pessoal e familiar, mas que se estende ao âmbito profissional e organizacional, ou seja, as experiências corporais vivenciadas através da maternidade e os saberes hauridos dessa experiência, norteiam, sinalizam, envolvem, afetam e se transformam em atos expressivos na condução das escolhas das *Diadorins-professoras-gestoras*.

Cabe retomar aqui o exposto nos capítulos anteriores, em que Nóvoa (2007) ressalta que o “eu profissional” não se separa do “eu pessoal”, logo, como separar essas vivências daquilo que as constitui enquanto profissionais? E retomo mais uma vez o que Larossa Bondía (2002) compreende como experiência: “é algo que nos toca” de tal forma, que transforma nossa existência, como um acontecimento.

Essa questão aparece, por exemplo, na escolha da docência como profissão, conforme abordei no segundo capítulo, mas não apenas isto, o orgulho de poder ser mãe e professora dos próprios filhos, como narra *Diadorim Azul*:

[...] tive a felicidade de participar da educação de todos os meus filhos, acompanhei o tempo quase todo. Hoje [...] dois filhos já estão formados, Otacília tá saindo do IFBA, tá indo embora, tá terminando o 4º ano. E Diadorim azul é uma pessoa realizada, na medida do possível, e é uma pessoa feliz (*Diadorim Azul*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

⁶¹ De acordo com a pesquisa *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*, realizada pelo IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas), em 2017, ocorreu no Brasil um aumento de 23% para 40% relativamente ao número de lares chefiados por mulheres. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html> acesso em 23 jan. 2020. Além disso, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) também divulgou que o Brasil entre os anos de 2005 a 2015 teve um aumento de 1,1 milhão de famílias compostas por mães solteiras. Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/noticia/em-10-anos-brasil-ganha-mais-de-1-milhao-de-familias-formadas-por-maes-solteiras.ghtml>> acesso em 23 jan. 2020.

Os saberes aprendidos através de outras experiências, externas ao ambiente profissional, também contribuem para o exercício dos cargos de gestão. Como já apontei no segundo capítulo, não há uma política, um programa de formação para o exercício dos cargos de gestão no IFBA, logo, ao se ocuparem com as atividades dos cargos, elas irão acionar os saberes tácitos adquiridos das vivências. Transcrevo apenas uma narrativa para ilustrar novamente esse aspecto:

[...] era mais ou menos assim, somos mulheres, o que que a gente faz na casa da gente? O que a gente precisa? O que que a gente elenca como prioridade? Então vamos tentar arrumar o que primeiro precisa, o que é prioridade, para poder aí a gente passar para outras coisas (*Diadorim Sol*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

A questão é que os saberes tácitos advindos da experiência corpórea das *Diadorins-professoras-gestoras* não são os únicos utilizados na gestão dos cargos, eles são incorporados a todos os outros saberes, inclusive os formais, mas em muitos casos, são essas marcas visíveis, identificáveis como sendo própria das mulheres é que as excluem dos cargos de gestão. Isto leva às dificuldades apresentadas por elas para atuação nos cargos:

[...] porque você é mulher, então é como se você fosse incompetente. Você é testada o tempo todo. O tempo todo você é testada [...] então eu era duplamente exceção, mulher e pedagoga, da área pedagógica. Então a gente sente, de certa forma, o olhar muda completamente [...] tava todo mundo **acostumado a um homem, engenheiro**, e alguns chegavam a dizer: **o engenheiro é muito mais prático** (*Diadorim Mãe*, Entrevista Narrativa, agosto 2019. Grifos meus).

A narrativa de *Diadorim Mãe* aponta exatamente para este mundo em que prevalece o gênero masculino e em que as mulheres, quando conseguem ocupar os cargos diretivos, precisam mostrar competência, sem que esteja claro que competência é esta, uma vez que não existe formação para nenhum gênero para o exercício dos cargos de gestão.

Além disso, revela o duplo preconceito que ela experimenta: como mulher e pedagoga. A questão é a acentuação na questão de gênero, ser mulher, pois o engenheiro, apesar de ser técnico, dentro do IFBA, também atua como docente, ou seja, *Diadorim Mãe* compreende que a instituição, como uma instituição de educação, possui em seu quadro profissional, um grande número de mulheres e com formação para atuar na docência. Entretanto, ela acentua que estavam todos/as acostumados/as mais com engenheiros na condução do cargo de Direção de Ensino, do que docentes pedagogas.

Esta é uma reflexão importante, pois um cargo como este, exige, minimamente, uma formação para lidar com as questões do ensino, da organização dos horários, de planejamentos didáticos, da integração interdisciplinar da área propedêutica e técnica. Enfim, se não se pode afirmar com toda a certeza que alguém formado em pedagogia tenha mais condição para tal cargo do que alguém formado em uma área técnica, o contrário também não se pode afirmar.

Precisamos pensar então a respeito do entendimento que se tem de educação, pois, se uma pedagoga tem menos condições de ocupar um cargo de Direção de Ensino, do que um engenheiro, por ele ser considerado “mais prático”, acredita-se, então, em uma perspectiva pragmática de educação contrária à compreensão heideggeriana que apresentei no capítulo sobre formação, de que a educação é cuidado.

E compreender a educação como cuidado é lidar com a complexidade, e isso equivale a dizer que não tem uma fórmula pragmática para tal. Aliás, novamente a questão de gênero está acentuada, por que associar o pragmatismo como algo comum aos homens e não às mulheres? Será que os atributos e características das mulheres são, como as narrativas apontam, a prudência e a conversa?

Vejamos mais um trecho de *Diadorim Mãe* sobre sua experiência no cargo e com a respectiva administração:

Em algumas situações que eu passei, teve uma especificamente, com um servidor técnico, ele tinha muito conflito no setor que ele trabalhava, não só provocado por ele. [...] E nós vamos organizar o horário. Organizamos. E esse servidor especificamente, quando ele viu na porta, ele não participou da reunião, porque não queria ter contato com os outros, ele aí foi conversar comigo. Então, **ele é um homem alto, bem corpulento, parou na minha frente, eu sentada.** [...] **E falou de uma maneira bem agressiva: que ele tinha mais direito que os outros, porque ele era mais antigo que os outros, e que quem definia o horário era ele, porque ele estava acostumado a isso, e não os outros.** Aí eu disse: **senhor, entrou aqui, todo mundo é igual.** A gente respeita a sua experiência, e é importante para a gente, mas, para organização de horário, não são esses os critérios [...] e ele aí se chateou [...] levantou, empurrou a cadeira, bateu na mesa, e disse: você vai querer brigar? Porque eu tô pronto para brigar. Tanto que essa sala na época, do DEPEN, da Direção de Ensino, ela era parte para os coordenadores. Os coordenadores eram homens. Todos ficaram em alerta, assustados com a forma como ele tava falando. E eu calmamente, olhei para ele e disse: Não, nós não vamos brigar. E ele disse: ah, por que você se acha superior a mim? Não, porque eu não brigo mesmo. Eu sou adulta. Eu não brigo. **Eu converso** (*Diadorim Mãe*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

A ideia de que por ser mulher e estar nos cargos de gestão não corresponde à expressividade (agressividade) tal como os homens que ocupam os cargos o fazem, representam vários aspectos importantes. Um deles diz respeito aos

significados associados aos gêneros, pois para ser gestor (o que equivale a ser homem), é “dar murro na mesa”, e quando uma mulher está no cargo de gestão é tratada pelo colega “igual” com ações, como “empurrar a cadeira” e “chamar para a briga”.

Ocorre que nem todas as *Diadoras-professoras-gestoras* tem uma compreensão da desigualdade e do preconceito de gênero, embora as situações sejam simbolicamente marcadas pela diferença de gênero, conforme mostro, através de uma das narrativas:

E o fato de ser mulher, eu na verdade não encontrei, nem empecilho, nem facilitação por ser mulher. Não achei. Para mim, isso era uma situação irrelevante. Nunca encontrei. Eu acho assim, que se houve desrespeito em algum momento, agressividades, teria ou não teria, mulher ou homem [...] mas eu acho que foi irrelevante. Não o fato de eu ser mulher que levou a ser dessa forma, ou daquela outra [...] sinceramente nunca senti. Nem por servidores, nem por diretores ou alguma coisa assim. Eu acho que sempre tive um relacionamento bom, em diversos setores, e continuou sendo assim (*Diadorim Sol*, Entrevista narrativa, agosto 2019).

Vejamos agora o que ela sinaliza em uma situação experimentada quando exercia o cargo de gestão, e como respondeu à interpretação de seus atos:

[...] foi muito isso, que, por vezes, **eu acredito que tenha sido mal compreendida. Tipo assim: é falta de pulso ou de coragem?** Não é não, eu acho que é prudência. Minha vida toda foi assim. Então eu acho que a prudência, em certos momentos, poderia ser mascarada e/ou entendida como falta de coragem ou falta de pulso. Não sou grossa com as pessoas. Fui algumas vezes, que aquilo me machucou muito. Eu me lembro uma situação que [...] eu tive que manter uma decisão, e *Alaripe* não entendeu, pegou o telefone, **começou a gritar comigo no telefone e eu gritei com ele no telefone. Eu disse: eu não estou entendendo o que é que você tá gritando comigo. Ah: pessoal.** Porque eu não tinha liberado a ida de *Ageala* para Chapada. Eu disse: pera aí, você vai me ouvir, pessoal em que? De onde eu conheço a minha colega *Ageala*: de onde? Daqui de dentro. Por que que eu tenho que agir com pessoalidade na decisão que eu tomei? **E eu já lhe provei por A mais B que a decisão é essa**, que se eu fizer diferente, eu vou estar infringindo a lei, porque para a quantidade de alunos que vão, não comporta a quantidade de professores que vocês querem levar [...] a prudência me leva isso, alguns momentos ter que agir com grosseria, ou seja lá o que for, talvez também, esse entendimento dessas pessoas, **é porque as pessoas estão acostumadas a isso, a quem tá na gestão mandar, tipo murro na mesa, sabe? E eu não entendo essa gestão, eu não consigo entender uma gestão de murro na mesa** (*Diadorim Sol*, Entrevista Narrativa, agosto 2019. Grifos meus).

Essa situação é paradoxal, pois *Diadorim Sol*, ao mesmo tempo que sinaliza que nunca experimentou, enquanto mulher, empecilhos no cargo de gestão ocupado, afirma nesta última passagem que, ao estar no cargo de gestão, foi questionada por um professor acerca da decisão que tomou com base na lei. Que para ser respeitada, ele e “as pessoas”, esperam o “murro na mesa” como ação

típica do gestor. Que gestor? Os homens? Será que o que ela define como prudência, é característico da corporeidade feminina, e que estando no cargo de gestão, outra corporeidade é exigida?

A diferença de gênero é destacada na forma como as mulheres e homens se expressam e são interpretados como gestores/as, como servidores/as. As narrativas, tanto de *Diadorim Sol* quanto de *Diadorim Mãe* atentam para o fato de que as mulheres não são respeitadas como gestoras e precisam lidar, constantemente, com a corporeidade dos homens, marcados pelos gritos ao telefone, o murro na mesa, o empurrão da cadeira, o chamar para a briga.

Isto não quer dizer que todas se expressem tal como interpretam os significados de feminino, associados apenas ao diálogo, à sensibilidade. Em várias narrativas, estão expressas as palavras luta e briga. Não apenas como uma disposição em determinadas situações que assim a exijam, mas como modo próprio de se expressarem, posicionarem e se perceberem:

[...] e apesar de eu fazer parte da gestão, eu contestava quando era pertinente. Eu contestava e contestava muito. Então foi muito difícil construir a Pró-Reitoria. [...] eu tive que brigar por tudo. Tudo a gente teve que brigar. Até para ter uma impressora [...] por computador, para infraestrutura de uma forma geral, física, como também, de pessoal. Eu não me esqueço que o professor Aduvaldo [...] a gente estava aqui no campus e o povo [...] mandando a gente embora, então, eu já tinha ido lá na Reitoria, e eles já tinham me apresentado as salas que seriam da Pró-Reitoria, que seria uma sala provisória, porque a gente tinha feito já um estudo de divisão da Reitoria [...] na qual eu participei dessa comissão, e que também foi uma briga para a gente ter uma quantidade de salas que comportasse as estruturas que a gente imaginava. E aí eu sei que a gente teria disponível duas salas. Tinha sido eu, que tinha ido no dia fazer uma visita, eu e Adalgizo da DGP. Então foi nos mostrado as salas que ficam ali no primeiro andar. Depois Aduvaldo vai e me chama, e querendo me convencer que aquelas salas eram muito grandes, que não precisava, porque a gente tava numa sala aqui pequena. Então eu bati o pé, disse: não permito! Eu, em nenhum momento cheguei para sua sala, você tem essa sala [...] PRODIN é imensa aqui. Em algum momento eu cheguei para dizer que isso é muito para você? Não (*Diadorim Dois*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Assim como a personagem Diadorim, de GSV, que tinha o respeito dos jagunços do bando por saber guerrear, tornando sem importância o fato de estes desconhecem que ela era mulher; assim também as *Diadorins-professoras-gestoras* apresentam várias formas de se expressarem nos cargos de gestão, sem necessariamente, abrir mão dos traços identitários e associados ao gênero feminino. Esta é uma questão política importante a ser travada.

Conforme apresentei no primeiro capítulo, nem todos os cargos do *sertão-mundo* IFBA são eletivos, apenas os cargos de Reitor e Diretor Geral. Os demais

cargos são ocupados por indicações do/a Reitor/a, como a PROEN e a PRPGI, e o/a Diretor/a Geral, como o DE. Logo, tais cargos, são definidos por critérios políticos e representam também a distribuição desigual de poder dentro da Instituição.

Geralmente, as mulheres estão mais presentes em cargos vinculados ao ensino, à pesquisa e à extensão, mas aparecem em menor número nos cargos de Direção Geral e Reitoria. Entretanto, *Diadorim Guerreira* foi a primeira mulher a assumir o cargo e a permanecer nele por oito anos, além de ter conseguido eleger o seu sucessor, o que compreendo como um fato a ser valorizado positivamente dentro da lógica da política institucional.

Atualmente, foi empossada a segunda mulher eleita para o cargo de Reitora⁶², na história da Instituição. Entretanto o processo de posse foi marcado por um jogo político que, na minha interpretação, é representativo da desigualdade de tratamento de gênero que se desvela dentro do *sertão-mundo* IFBA, e que não tem a ver com formação, titulação, qualificação para os cargos, mas com uma estrutura perpassada pelo machismo, em que as mulheres, mesmo com todas as condições para assunção aos cargos diretivos importantes, são, quando não alijadas, não legitimadas, mesmo quando vencem as eleições. Este é um campo de disputa política.

Então, quando *Diadorim Mãe* diz que “*aqui todo mundo é igual*”, ela quer afirmar igualdade de direitos para os gêneros, porém, infelizmente, o *sertão-mundo* IFBA não é um espaço igualitário para os gêneros (e aqui insiro não apenas o binário homem/mulher). Ele trata os iguais como desiguais e, por este motivo, as *Diadorins-professoras-gestoras* para se moverem dentro desta lógica, especialmente nos cargos de gestão, precisam de astúcias, táticas.

4.1.2. Movendo-se no *sertão-mundo* IFBA

[...] “O Hermógenes tem pautas...” Provei. Introduzi. Com ele ninguém podia? O Hermógenes – demônio. Sim só isto. Era ele mesmo (ROSA, 2001, p. 64).

Na obra *Grande Sertão Veredas*, em que se explicita claramente a dialética entre o bem e o mal, um dos personagens que representa o mal é o Hermógenes, jagunço que traiu o principal chefe do bando (Joca Ramiro) e dividiu a jagunçagem;

⁶² Apesar de ter sido eleita para o cargo em 2018, a Reitora teve a sua posse protelada pelo MEC (Ministério da Educação) que manteve o antigo Reitor como *pro tempore* até a data de sua posse que, ocorreu apenas em dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/nao-me-sinto-intimidada-afirma-nova-reitora-do-ifba/> acesso em 23 jan. 2020.

e outra personagem é Diadorim, filha de Joca Ramiro, criada em meio a jagunçagem que tem como intencionalidade e objetivo de vida combater e vingar a morte de seu pai. Para cumprir esse propósito, ela se forma jagunça, mesmo com o constrangimento de não poder expressar o gênero feminino, nem ter uma relação sexual com seu amor Riobaldo⁶³.

Assim como na obra GSV, em algumas das narrativas de minha pesquisa, percebe-se sutilmente uma luta por parte das *Diadorins-professoras-gestoras*, no *sertão-mundo* IFBA, contra aquilo que identificam como “dificuldades”, as quais esclareço, através de dupla interpretação: em primeiro lugar, a corporificação da masculinidade gestora (parafrazeando CONNEL, 2016); e em segundo lugar, a luta contra o machismo, encarnado pelo personagem Hermógenes.

O machismo no *sertão-mundo* IFBA é tal qual o personagem Hermógenes “ruim, ruim”, que “dizia gracejos”, que “tirava seu prazer do medo dos outros”, “era que mandava em nós todos” (ROSA, 2001), ou pelo menos achava que mandava. O Hermógenes não apenas trai, fere; ele é astuto, faz vítimas, e também impede que a ordem, a igualdade e a justiça reinem no sertão.

Apesar dos desafios de se tornar jagunça, que inclui o aprendizado das armas, dos modos de cavalgar, do agir corajoso e destemido, da lida com a violência própria da jagunçagem, do risco em meio às guerras, destacam-se as vantagens para Diadorim, a personagem de GSV, em ser jagunça: não se limitar ao mundo doméstico na condição de donzela, não se tornar prostituta, não ser vítima de outras violências próprias do machismo presentes no modo de ser da jagunçagem.

Além disso, ela tem várias possibilidades de identidade de gênero, mesmo que tenha se expressado e apresentado quase todo o tempo como homem, ela também ensaia o gênero feminino em algumas passagens da obra, e nesse trânsito de expressividade de gênero, ela pode realizar algumas das possibilidades que são vedadas a outras mulheres. Ela conhece o sertão, sua aridez, sua violência, suas belas paisagens, a infinidade de pássaros, rios e veredas.

Igualmente como na jagunçagem não cabiam mulheres, e a personagem Diadorim precisou de astúcias para mover-se em meio aos outros jagunços para cumprir seus objetivos, os cargos de gestão no *sertão-mundo* IFBA, como a Reitoria,

⁶³ Aqui faço um apontamento em relação a questão sexual, pois a sexualidade não corresponde ao ato em si, e a obra deixa entrever que a sexualidade e o amor de Diadorim se manifestam através de diversas expressões e gestos.

por exemplo, durante muitos anos, foram espaços de homens⁶⁴ e, para adentrar os cargos, as *Diadorins-professoras-gestoras* também precisaram de astúcias para poderem ser gestoras, já que o lugar da docência lhes era assegurado, entretanto, o de gestão, não.

Retomo novamente à sugestão política e libertadora de Young 2003 (apud Biroli, 2013) contra as opressões das mulheres do *sertão-mundo* IFBA: primeiro é necessário expressá-las; e eu acrescento, auscultá-las, depois transformá-las em temas reflexivos – é o que pretendo também com esta pesquisa, e, caso esses temas constituam abertura e disposição – pode-se formar um grupo de mulheres, não no sentido homogêneo, biológico, universal⁶⁵ para guerrear politicamente contra o Hermógenes – esse machismo do *sertão-mundo* IFBA e possibilitar que as mulheres estejam presentes em vários espaços, principalmente na gestão.

Analiso, dessa forma, a gestão como um lugar de formação, de vivências, de experiências que retroalimentam a formação docente, e que não se aprende através de uma formação escolar, acadêmica, mas na própria vivência. Tal como não há uma formação acadêmica para ser jagunço, também não há para ser gestora. Como se forma e se torna um jagunço? Sendo. Na lida diária e cotidiana, com os saberes próprios do modo-de-ser jagunço e que, caso exista formação, ela se dá através da prática, do aprendizado com os pares, da vivência cotidiana com as maneiras de agir como jagunço.

E mais, os aprendizados e os saberes que podem emergir das experiências na gestão, não se restringem a questões de ordem burocrática e pragmática, mas também e, principalmente, sobre questões políticas e de como estamos posicionadas dentro da instituição, que pautas e projetos temos para disputar. Toda formação é ação política.

Ainda que a gestão seja um arranjo dentro do *sertão-mundo* IFBA, também tem suas regras, conhecimentos que são adquiridos na lida diária dos cargos, ou seja, como se forma uma *Diadorim-gestora*? Sendo gestora, conforme narra uma das interlocutoras “[...] então, a gestão é muito boa, é muito desafiadora, é muito

⁶⁴ Desde o início da Instituição, em 1909, os cargos de Direção e Reitoria só tiveram duas mulheres ocupando esses cargos.

⁶⁵ Aqui sigo a orientação de Young (2003) de que as mulheres só constituem um grupo apenas no contexto politizado da luta feminista, creio que é o caso do IFBA, e que algumas ações já sinalizam para essa constituição, como criação de grupo de feministas do IFBA no WhatsApp que debatem questões de assédio, controle dos corpos das mulheres, através de fardamento, perseguição àqueles/àquelas que se insurgem contra essas lógicas. Entretanto, conforme a autora aponta, nem toda ação estrutural ocorre em grupos. Os grupos emergem de uma unidade coletiva, não consciente e menos organizada, a que ela denomina série, ou serialidade do gênero.

solitária, é uma gama de situações, de coisas assim, que a gente só vivendo [...] realmente” (*Diadorim Sol*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Conforme apontei no capítulo sobre formação, não há formação para a gestão, logo aprende-se a ser gestora, vivendo a gestão em todos os aspectos possíveis, bons e ruins. Isso desvela também as contradições que aparecem nas narrativas sobre atuar como gestora. Se não há formação específica que ensine a gerir os cargos, por outro lado, as vivências nos cargos são formativas no sentido de possibilitar outros olhares sobre a instituição.

A maior parte das dificuldades vivenciadas pela *Diadorins-professoras-gestoras* estão diretamente ligadas à questão do gênero e da “corporificação masculina” dos cargos (CONNEL, 2016). Vejamos como essa compreensão emerge nas narrativas:

[...] e aí é que eu vim a entender, apesar que eu trabalhei muito com Mulheres Mil, apesar de eu ter sofrido essas questões emocionais, que é muito típico de mulher, eu aprendi que vida de mulher é difícil nesse ano de 2014. Mas eu não entendia que mulher era atacada. Eu não sabia! Para mim isso era novo, porque eu sou de uma família amorosa [...]um homem que era capaz de lhe atacar pela sua condição, eu não tinha noção do que era isso. E eu comecei a ver coisas que eu digo: gente, como é que sobrevive nesse universo? E agora? Como é que faz? E eu comecei a ver, como eu te falei, a coisa da mentira que, para mim, sempre foi muito surpreendente (*Diadorim Coragem e Suavidade*. Entrevista Narrativa, agosto 2019).

[...] ele fala assim: não, vai ser sempre minha chefe. Você foi maravilhosa. Aí ele mudou, porque ele tava acostumado, ele já tinha passado por outra chefias, inclusive já tinha saído de outras chefias, por conta de conflito. E eu não entrei na dele, mas, eu senti, que ele queria impor pela questão da masculinidade dele [...] eles sempre querem mostrar que sabem um pouco mais, mas eu entro sempre numa condição de fazer de conta que eu não tô entendendo o que você tá me dizendo, e sigo fazendo o que eu acho que é certo. Não me deixo dobrar, não recuo por ser homem, muito pelo contrário, eles ainda não entenderam que se eu for desafiada, é pior, porque aí é que eu vou buscar fazer aquela coisa, e eu vou argumentar, fundamentar, da melhor forma possível, para provar que é possível sim, uma mulher estar em determinados lugares. Por exemplo, lá nunca tivemos nem como candidata uma mulher à Direção Geral (*Diadorim Mãe*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Enquanto *Diadorim Coragem e Suavidade* se pergunta como fazer e se move dentro das brechas e fissuras que encontra, como mostrarei adiante; *Diadorim Mãe* desvela como age de maneira tática dentro desta lógica, “fazer de conta que não está entendendo” e seguir conforme o que acha correto. Ambas buscaram formas de lidar com a desigualdade de gênero, com o descrédito, com a falta de respeito, com as formas de assédio, sejam quais forem.

[...] e eu fui aprendendo assim. Tem um espaço de legitimidade? Tem, por eu ser mulher, por eu ter esse perfil, tem. E tem o espaço de ataque, por eu ser mulher, por eu ter esse perfil. Tem tudo isso, então a gente precisa achar um caminho entre as duas coisas, porque é um caminho que não é fácil (*Diadorim Coragem e Suavidade*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Esta passagem para mim é o que denomino de astúcia, o caminho entre o ataque e a legitimidade, haja vista ela oferecer um caminho intermediário e que, conforme assinala, não é fácil e não tem resposta pronta e acabada.

Cada uma das *Diadorins-professoras-gestoras*, experimentando as vivências dos cargos, descobriram as táticas com as quais puderam mover-se.

Para mover-se precisam, além de várias coisas, dos seus corpos e da intencionalidade que as move. Cada experiência no cargo é significada e ressignificada de formas diferentes por cada uma delas. Como narrou *Diadorim Sol*, “não existe manual, e você não vai encontrar, em lugar nenhum, um manual que indique como você fazer, então é entrar [...] e sentir, e o seu bom senso” (Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Na eterna luta contra o Hermógenes (machismo), são necessárias várias táticas diferenciadas, e que só podem ser produzidas no exato momento da vida. A cadência é dada pelo movimento incessante dos sentidos e pela compreensão que elas fazem de suas próprias ações, e que podem levar a mudança ou mesmo a um aprimoramento da forma como agem:

[...] a minha relação na instituição, foi sempre uma **relação muito afetuosa** com todo mundo. [...] A gente tem trabalhadores com problemas? Tem. **Mas a gente procura vencer esses problemas sempre com o diálogo.** Eu sempre fui muito de dialogar, chamar para conversar, para dizer que não tava certo ou para assegurar e reforçar pelo que é certo, mas eu nunca deixei passar em branco, porque eu acho que é bom quando a gente reforça o que é bom, e é bom quando a gente nega o que é ruim. Então vamos conversar? [...] eu tenho um colega que ele sempre faz uma gozação comigo. Ele diz: *Diadorim Guerreira* [...] chega e diz: vamos fazer? Porque eu sempre chamo todo mundo: vamos fazer, vamos fazer dessa forma. Ele acha que eu fazendo assim, nunca vou receber negativa, porque as pessoas estão sempre dispostas. Mas é isto mesmo. Isto aí é uma estratégia (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Qual a tática de *Diadorim Guerreira*? O afeto e o diálogo. Pode parecer algo óbvio, mas não é. Tendo sido Reitora do Instituto, cargo maior, que exige capacidade de dialogar e mediar vários conflitos e situações, a forma dela como gestora, foi o afeto, ou parafraseando a obra de GSV “jagunço também: é no quem-com-quem” (ROSA, 2001, p. 176), quer dizer, é no corpo a corpo, diretamente. Em sua fala, *Diadorim Guerreira* deixa claro que o corpo a corpo dela é feito através do afeto e da conversa, reforçando o que é bom e negando o que é ruim.

Compreendo que o “afeto” é algo que nos afeta em vários sentidos, tanto positivo, quanto negativo, e que é extremamente necessário dentro da compreensão de educação que defendo, a de cuidado, e que permite que eu interprete que a tática de *Diadorim Guerreira*, é de fato, permitir-se ser afetada pelo “outro”, ouvi-lo e dialogar com ele.

Diferente do duelo estabelecido entre a personagem Diadorim e o Hermógenes, que morrem ambos na briga de faca, *Diadorim Guerreira* utiliza como faca o afeto e o diálogo. Esse é o instrumento utilizado na briga de “quem com quem”, em um duelo que não tem corpos inertes, mortos, quedados; apesar de que no diálogo afetuoso, todos/as somos desnudados/as, tal como na narrativa de GSV.

Mas, ela também cita em várias passagens, as brigas travadas no *sertão-mundo* IFBA, seja para equiparação de tratamento entre professores que tinham apenas formação do ensino médio técnico, da ETFBA, com os professores que tinham curso superior, do CENTEC (quando houve a junção). Ela fala da briga que trava no Conselho de Educação, no qual é representante do ensino profissional, pois segundo ela, se não houver disputa, a educação profissional não será valorizada.

O que percebo então é que diálogo e afeto são táticas e astúcias utilizadas de acordo com a situação e o contexto vivenciado, assim como a disposição para a briga, quando ela se faz necessária:

Quando eu quero uma coisa, eu vou à luta. Vou, vou, vou, brigo, brigo. Brigo até conseguir. Só desisto quando eu vejo que não tem mais jeito e a energia já acabou. E você como professor, você passa por tudo isso. Porque você tá no dia a dia, com alunos. São pessoas diferentes. Você tem que organizar aula prática. É muito importante você ter o planejamento, para você fazer uma aula prática. A teoria também. Mas a prática é muito mais problemática (*Diadorim Dois*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Outras táticas foram necessárias, principalmente em reuniões colegiadas na Reitoria:

[...] tem só uma coisa que eu não te falei, mas que eu acho que é uma coisa muito importante com relação a [...] gestão, que é pela coisa do gênero. Eu comecei a observar uma coisa bem louca [...] porque eu observei em várias situações, exemplo: eu tinha que levar muito ponto para as reuniões de dirigentes, porque era Pró Reitoria de Ensino e tinha muito problema estrutural que precisava organizar, e muitos documentos que eu tinha que passar para o Instituto como um todo. E eu notei uma coisa. Se eu botava um ponto na pauta, exemplo, o dia nublado em Salvador, aí eu começava a expor: o dia nublado em Salvador. Tava tudo certinho, explicando, tô provando que tá nublado. Não professora, não tá nublado, o céu tá azul, o céu tá azul. Eu digo: gente, que coisa estranha. De repente, um homem, um deles, que tinha um bom senso: Não gente, óbvio que o céu tá nublado. Ah é mesmo, o céu tá nublado. Eu digo: olha, tem uma coisa acontecendo, aí você sabe o que foi que eu descobri? Desde que eu descobri cedo, eu comecei a pegar algumas pessoas, alguns colegas que eram mais

coerentes [...]e eu sentava com eles antes, eu dizia: eu tô levando tal ponto, a trajetória é essa, eu tô querendo que chegue nesse ponto, o que que você acha? Ah é uma boa, bote mesmo que vai dar certo. Eu digo: pois é, então você já entendeu não já? Eu só vou falar até aqui, daqui para cá você fala. Passei tudo, tudo, nunca perdi uma pauta. Era [...] assim: você chegou com uma pauta, eu tô vendo qual é a solução. Se eu desse a solução, não ia. Aí eu sentava, sempre eu sentava junto das pessoas certas. Eu chegava para a pessoa e dizia assim: a questão aqui é essa, a solução é certa assim, se você quiser, eu explico como é [...] passava tudo. Passei tudo (*Diadorim Coragem e Suavidade*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Essa passagem revela as astúcias de *Diadorim Coragem e Suavidade* para aprovação dos pontos de pauta concernentes a Pró Reitoria que ela geria. Nas reuniões colegiadas, como a do Colégio de Dirigentes, as pautas são extensas e o espaço de disputa narrativa por parte de cada Pró-Reitoria e seus representantes é grande. Dessa forma, para conseguir que as suas pautas fossem aprovadas, que sua Pró-Reitoria conseguisse deliberação sobre os problemas inerentes a esse setor, ela jogou com as táticas que aprendeu ao longo das vivências nos cargos.

Além dessas astúcias apontadas, retomo passagens das narrativas, já citadas em outros capítulos, para reforçar que as *Diadorins-professoras-gestoras* compreendem a dificuldade de mover-se nos cargos de gestão, mesmo que não identifiquem como sendo por questões de gênero, e que buscam dentro dessa lógica fissuras, maneiras possíveis de atuação.

Na narrativa de *Diadorim Mãe* em que ela conta a agressão sofrida por um professor que queria brigar, a entrevistada disse que a tática utilizada foi não aceitar o jogo dele, isso é, vamos brigar. Não que ela não estivesse já brigando com ele, mas não no sentido que ele desejava, corpo a corpo, mas com a conversa. Percebe-se que ela utilizou tudo que aprendeu em seu processo formativo, como as vivências do curso de Pedagogia, da Direção de escola, da vivência como mãe. Isso é astúcia, esperteza, inteligência, habilidade para atuar em situações diversas.

Não faltarão astúcias em situações de dominação, de desigualdade, de injustiça, em que as forças das estruturas sociais não podem ser abolidas de uma só vez. O Hermógenes, tal como o machismo, é difícil de ser abatido, pois ele é estrutural. O machismo, como diz Guimarães Rosa (2001, p. 225) em GSV sobre o Hermógenes, “Não era nem o Hermógenes, era um estado de lei, nem dele não era, eu cumpria, todos cumpriam”. O machismo no *sertão-mundo* IFBA é institucionalizado, quer no acesso igualitário a todos e todas aos cargos de gestão, quer no assédio recorrente a alunas e alunos gays, a professoras.

Mas, se existem dificuldades, elas ensinam aprendizado:

[...] eu acho que a gestão é um momento pelo qual todos deviam passar. Todos que trabalham na escola deviam passar pela gestão, primeiro, porque é um momento de sacrifício. Eu acho que todo mundo deve ter esse momento de sacrifício. Deve se doar, e deve doar esse sacrifício para a instituição. Porque é muito difícil. É muito difícil, principalmente, quando a gente não tem o apoio necessário (*Diadorim Guerreira*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

[...] então, foi uma gestão muito difícil [...] eu gostei muito, apesar de tudo, eu acho que é um cargo que todo servidor deveria assumir, por ordem de chegada. Você chegou, agora você. Ela já passou, agora você. Então acho que é mais ou menos por aí (*Diadorim Azul*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Além dessas duas narrativas, outra *Diadorim-professora-gestora* representa, simbolicamente, o que é *sertão-mundo* IFBA “[...] eu acho que é um universo com isso mesmo, tem muito a ver com o Sertão e como. Porque, facilita sua vida? Claro, facilita. Tem água em muitos lugares, mas também é árido pra caramba” (*Diadorim Coragem e Suavidade*, Entrevista Narrativa, agosto 2019).

Essas passagens me fazem lembrar da passagem de Nietzsche (1991, p. 151) que adapto nesse trabalho “o que não as derrubam, torna-as mais forte”, e isso ocorre com as interlocutoras, e novas táticas são constituídas. Se as *Diadorins-professoras-gestoras* conseguirão lutar e combater o Hermógenes? A minha resposta é que o movimento começa pelas astúcias que, pela possibilidade de narratividade, podem ser postas em circulação, produzir reflexividade e diálogos fecundos, voltar-se novamente sobre as práticas e gerar efeitos estruturais.



Ilustração: Ayam Ubrais (2019)

Sentimento que não espairo; pois eu mesmo nem acerto com o mote disso – o que queria e o que não queria, estória sem final. O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem (ROSA, 2001, p 334).

É preciso coragem para atravessar as veredas da formação acadêmica. Encerrar, colocar um ponto final, apesar de não ter um final cabal, mas um novo recomeço de pensamento, problematizações temáticas, novas produções, pois é isto: “afrouxa, sossega e depois desinquieta” (ROSA, 2001, p. 334).

Creio que minha pesquisa será mais fonte para desassossego do que frouxidão, diante das narrativas de vida-formação-profissão das *Diadorins-professoras-gestoras* e todas as afetações mobilizadas por elas.

Neste estudo, consegui assumir a identidade de docente e pesquisadora da educação, após muitas pelepas internas e no diálogo com os autores/as da Educação. Melhor dizendo, não apenas analisei o processo formativo das *Diadorins-professoras-gestoras*, como também me reconheço como Diadorim e como professora pesquisadora da Educação. Porém, como em toda travessia, existem as incertezas do caminho a ser traçado e podemos desembocar em caminhos difíceis de serem percorridos, eu também vivenciei isto em minha pesquisa.

Durante toda a travessia dessa investigação, fui afetada como mulher, mãe, feminista, professora que, ao ler e interpretar cada entrevista narrativa, identificava-se, angustiava-se e se conduzia a refletir sobre meu próprio processo formativo.

Os resultados do meu trabalho desvelaram uma compreensão de formação como abertura, devir, inacabamento, em que se amalgamaram as diversas vivências pessoais, profissionais e dentro da organização IFBA. A docência é um modo-de-ser ante a todo poder-ser das *Diadorins-professoras-gestoras*, e ela se constrói, principalmente, com uma formação para tal, seja através dos cursos de Pedagogia ou das licenciaturas.

A profissão docente é vista como escolha pela grande maioria das entrevistadas, e a disposição para a docência é marcada pelas relações sociais de afeto, seja pelos exemplos de suas mães que foram professoras, seja pelo exemplo do professor do ensino médio que as inspiraram. Em relação àquelas que a profissão docente não foi escolha, mas ocorreu por acaso, uma delas relatou a importância do estágio na formação inicial para a construção da identidade docente.

Também foi destacada a necessidade de formação para a Educação Profissional e Técnica – que inclui nas narrativas das entrevistadas não apenas o ensino, como também a pesquisa, extensão e gestão. Em relação ao ensino na EPT, há uma ênfase nas diferenças em relação a outros níveis e modalidades, uma vez que algumas das *Diadorins-professoras-gestoras* atuaram na educação infantil, educação básica e ensino superior.

Em relação à pesquisa e à extensão, algumas narrativas sinalizam que o tripé ensino-pesquisa-extensão é confuso; o foco é no ensino e, como não há formação adequada para o mesmo, isso piora a pesquisa e a extensão, vistas como meras atividades agregadas ao ensino e desprezadas em relação ao mesmo. Uma das narrativas é enfática em relação a pouca atenção dada à pesquisa no IFBA, pois ela se identifica mais como pesquisadora e menos como docente, sendo que a docência também compreende a pesquisa, ou seja, não existe uma compreensão de docência que abarque todas as atividades concernentes a ela: é ensino-pesquisa-extensão e gestão.

Foram significativos os apontamentos em relação ao projeto de governo do PT que transformou os CEFET's em IF's, com destaque para o investimento na melhoria da estrutura física, ampliação da oferta de vagas, interiorização dos *campi*, investimento em laboratórios e compra de equipamentos diversos, valorização da categoria profissional e formação docente, mesmo que não tenha conseguido implantar uma política nacional de formação para a EPT, pelo menos até a realização das entrevistas que realizei. Para aquelas que adentraram a instituição antes do IFBA, não houve melhor época para a EPT do que a do governo petista.

O que diz respeito à gestão, há uma unanimidade nas falas de que não há formação para tal atividade e, mesmo as entrevistadas que fizeram curso de Pedagogia ou licenciatura, não relataram cursar disciplinas que tivessem conteúdo específico sobre gestão. Porém analiso que, mesmo que elas tivessem feito tais disciplinas ou cursos, o que minha pesquisa revelou é que a gestão só se aprende no exercício fático. Se o ensino é melhor, dependendo da formação pedagógica que tiveram os docentes, não se pode dizer o mesmo da gestão. Ela se realiza na vivência concreta e fática do cargo e que, por ser também político, é atravessado por várias questões, exigindo saberes outros, não apenas os formais, instrumentalizados em cada situação e/ou circunstância que aparece.

Se não há formação para a gestão, a gestão, por outro lado, mostrou-se um espaço formativo de grande alcance, seja porque permite refletir e atualizar as práticas docentes e didáticas, porque permite repensar a relação com os/as alunos/as, servidores/as, com os/as docentes das diversas disciplinas técnicas e propedêuticas, e o mais evidenciado, permite uma compreensão da dinâmica institucional que é complexa, pois é uma estrutura enredada por diversos arranjos.

A pesquisa demonstrou que não há um investimento, nem uma proposta de formação para a gestão, que a gestão é percebida como algo apartado da atividade

docente. Além do ensino-pesquisa-extensão, a gestão também é uma das atividades concernentes a profissão. Entretanto, se não há formação para a gestão, a gestão, enquanto um arranjo dentro do *sertão-mundo* IFBA, é um espaço de formação, de novas aprendizagens e conhecimento sobre a instituição escolar, da relação entre todos que estão lançados nesse mundo, alunos/as, servidores/as técnicos/as, docentes de disciplinas técnicas e propedêuticas.

Cabe dizer que este trabalho não pretendeu dizer a verdade sobre a formação e a condição das mulheres no *sertão-mundo* IFBA, como trabalho com a perspectiva fenomenológica, ative-me ao que foi desvelado e experimentado pelas entrevistadas. E a pesquisa também revelou que o *sertão-mundo* IFBA, tal como a jagunçagem de GSV, é marcado pela corporificação masculina, ou no dizer de uma das entrevistadas, “é machista mesmo”. O machismo é ainda mais evidente na gestão, o que exige por parte das *Diadorins-professoras-gestoras* astúcias para moverem-se dentro desta lógica.

Considero que nós somos aonde a linguagem se faz presente. Aqui afirmo a pujança do pesquisa (auto)biográfica. Narrar é desvelar o que estava de alguma forma latente em nós e que emerge quando narramos, pois, ganha forma, materialidade e permite uma reflexão, ressignificação do experienciado. Narrar é uma forma de resistir.

Poderão, então, questionar-me, mas basta apenas narrar? Narrar é tornar evidente o que estava contido, muitas vezes, até esquecido, mas quando somos interpelados a dizer, isso possibilita que façamos uma elaboração daquilo que estava guardado no baú das nossas memórias, da nossa interioridade. Mas se o dito desvela, o não-dito também, e ambos são passíveis de interpretação. Por este motivo, penso, o que será feito depois dessa pesquisa?

Muitas coisas são possíveis diante do desassossego proporcionado por esse trabalho. É necessário auscultar também as mulheres técnicas e as docentes não gestoras dessa instituição. Ouvir também os homens, não apenas os gestores, contudo aqueles que não são beneficiados pela “masculinidade hegemônica”. Pensar como é possível constituir formação para a construção de uma identidade docente de gênero, para além da própria construção da identidade docente, já que vivenciamos a profissão de formas diferentes.

Esses apontamentos podem incitar futuras pesquisas, seja no campo da formação docente, como do feminismo, ou no cruzamento dos dois, já que docência e gênero estão juntas e arrançadas no mundo.

Enfim, o alcance político do meu trabalho tem limitações. Na realidade, todos os trabalhos acadêmicos as têm. Apesar disso, penso que valorizar os “corpos vivos” das mulheres, é fundamental em qualquer pesquisa que pretende pensar o gênero feminino, mesmo que não tenha um alcance abrangente no campo teórico e até mesmo no campo político.

Por ora, o que foi desvelado na minha investigação é uma centelha, um rastro, um faro na busca do Hermógenes e, quanto à sua morte, simbólica, é claro, será uma longa travessia, em que as *Diadorins* afirmarão sua vitalidade e força e, contrariamente à obra GSV, em que a personagem morre ao cumprir seu objetivo, no *sertão-mundo* IFBA, o desfecho é incerto. Nesse momento, o combate apenas se inicia e, creio que as *Diadorins-professoras-gestoras* pelejarão contra o Hermógenes, sem medo e sem que, necessariamente morram, porque “a vida [...] o que ela quer da gente é coragem” (ROSA, 2001, p. 334).

Esse movimento se inicia com a palavra, com a linguagem. Ela é capaz de desvelar esse mundo, atribuir-lhe sentido, refletir sobre ele, ressignificá-lo e, quem sabe, seja capaz de produzir outros efeitos coletivos, que possam de fato dar cabo do machismo no IFBA. Espero e estarei junto às outras *Diadorins* nessa guerra. Assim, sei de mim e de minha travessia.

6.REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena M. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. In: **História da Educação**, ASPHE/Fae, UFPEL, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003. Disponível no site: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf>> acesso 30 jan. 2019.
- ALCOFF, Linda M. *Visible Identities: Race, Gender and the self*. Oxford: University Press, 2006.
- ALMEIDA, Cleide R.; ARONE, Mariangelica. Autoformação, condição humana e dimensão estética. In: **Eccos Revista Científica**. UNINOVE, São Paulo, núm. 43, p. 97-113, 2017.
- ALMEIDA PRADO, Rafael Auler de; CALDAS, Marcus Tulio; QUEIROZ, Edilene Freire de. O corpo em uma perspectiva fenomenológico-existencial: aproximações entre Heidegger e Merleau-Ponty. In: **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 4, p. 776-791, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000400002&lng=en&nrm=iso>
- ALVES, Cristiane da S. **Diadorim, Nhorinhá e Otacília: o feminino em Grande Sertão: Veredas**. 2008. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Curso de Licenciatura em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- ANDRADE, Caroline Neres. **“Carece de ter coragem...” Diadorim e o feminismo em Grande Sertão: Veredas**. 2017. 46 f. Monografia (graduação em Literatura) – Curso de Licenciatura em Letras, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2017.
- BASTOS, Laísa Marra de P. C. Diadorim Trans? Performance, Gênero e sexualidade em Grande Sertão: Veredas. In: XIV Semana de Letras da UFOP. Mariana: Filosofia da dúvida. **[Anais...]**. 2016. Disponível em: <https://www.usp.br/bibliografia/obra.php?cod=49364&s=grosa> Acesso: 09 jan.2019.
- BAUER, Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra. A entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. (Editores). **Pesquisa Qualitativa com Texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Trad. Sérgio Milliet. - 2.ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BELLO, Angela A. **Fenomenologia e Ciências humanas: psicologia, história e religião**. (organizadores). MAHFOUD, Miguel; MASSINI, Marina. EDUSC, 2004.
- BIROLI, Flávia. Autonomia, opressão e identidades: a resignificação da experiência na teoria política feminista. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 81-105, 2013.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. **Diário Oficial da União**. Ato do Ministério da Educação. Brasília, DF, 31 dez. 2013, Seção 1, pag. 10. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf/file>> acesso em 02/05/20.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAETANO, Ana. Para uma análise sociológica da reflexividade individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 66, p 157 – 1734, 2011.

CARVALHO, José Maurício de. O conceito de circunstância em Ortega y Gasset. **Revista de Ciências Humanas**, EDUFSC, Florianópolis, Volume 43, Número 2, p. 331-345, 2009.

CARVALHO, Olgamir F. de ; SOUZA, Francisco H. Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Um diálogo com as Faculdades de Educação e o Curso de Pedagogia. **Educação e Sociedade**. Cad. CEDES, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-982, 2014

CASTIONI, Remi, MORAES, Gustavo, PASSADES, Denise Maduro Silva. A Educação Profissional na agenda do Lulismo: visibilidade e limitações de interesses corporativos. In: **Temáticas**, Campinas, 27, (53): 105-138, fev./jun. 2019.

CASTRO, Marcelo M; AMORIM, Rejane M. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015.

CAVACO, Carmen. **Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial**. Lisboa: Educa, 2002.

CAVACO, Carmen. Fora da escola também se aprende: percursos de formação experiencial. In: **Educação, Sociedades & Culturas**. CIEE, Porto, n. 20, p. 125-147, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. Trad. Marília Moschkovich. São Paulo: Inversos, 2016.

CORPAS, Danielle dos S. **O jagunço somos nós - Visões do Brasil na crítica de Grande Sertão: Veredas**. 2006. 270 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Teoria Literária, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2006.

COSTA, Claudia de Lima. O tráfico do gênero. In: **Cadernos Pagu**, UNICAMP, São Paulo, v. 11, pg.127-140, 1998.

COSTA, Claudia de Lima. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. In: **Cadernos Pagu**, UNICAMP, São Paulo, n. 19, p. 59-90, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. 2. Ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Salvador: EDUNEB, 2014.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. ABRAPAE, São Paulo. Volume 14, Número 1, p. 73-78, 2010.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escola na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educ. Soc.** Campinas, vol. 24, n. 83, p.601-625, 2003.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994a.

ELIAS, Norbert. **O processo Civilizador**. Vol. 1, Trad. Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b.

ELIAS, Norbert. **O processo Civilizador**. Vol. 2, Trad. Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

FOGEL, Gilvan. Escuta, silêncio e linguagem. In: **Aufklärung. Revista de Filosofia**. UFPB, João Pessoa, vol. 4, núm. 2, p. 47-58, 2017.

FORNARI, Liege Maria Sitja. **Uma maneira singular de estar no mundo – ser professor**. 2009. 310 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 5ª ed. Trad. Flávio Paulo Meurer – Petrópolis: Vozes, 2003.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de (organizadores.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRABOWSKI, Gabriel. **GESTÃO E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. Curitiba: Ifrp, 2014.

GROSS, Renato. **Paidéia: as múltiplas faces da utopia em pedagogia**. 2005. 142 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

GUIMARÃES, Carlos Roberto. **A identidade ontológica entre Ser e Linguagem no pensamento de Heidegger**. 2018. 182 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2018.

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Trad. Márcia de Sá Cavalcante, 7ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo** (1927), Parte I e II. Trad. Fausto Castilho, Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Que é uma coisa? Doutrina de Kant dos princípios transcendentais**. Lisboa: Edições 70, 1987.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica (1953), in: **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. Ciência e pensamento do sentido (1953), in: **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HISTÓRIA DO IFBA. **Portal.ifba.edu.br**. Disponível em <https://portal.ifba.edu.br/institucional/historico/memorial/historia-do-ifba>> Acesso em 23 nov. 2017.

IBGE. **Agência IBGE Notícias**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20911-pnad-continua-2017-realizacao-de-afazeres-domesticos-e-cuidados-de-pessoas-cresce-entre-os-homens-mas-mulheres-ainda-dedicam-quase-o-dobro-do-tempo>. Acesso em: 01 fev. 2019.

INWOOD, Michael. **Dicionário Heidegger**. Trad. Luísa Buarque de Hollanda – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Edições 70, 1994.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LORENZ, Günter. Diálogo com Guimarães Rosa. In: COUTINHO, Eduardo de F.(org.). **João Guimarães Rosa: Ficção Completa**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

MACHADO, Lucília Regina de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Lucília Regina de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 8, p. 67-83, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**. UNICAMP, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, 2011.

MENEZES, Graziela N. **Entre mitos e narrativas: a docência na Educação Profissional e Técnica**. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. (trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura) - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/vereda/>> Acesso em 03 abr. 2019.

MISSAGIA, Juliana. Fenomenologia e feminismo: introdução e defesa de um diálogo fecundo. In: PACHECO, Juliana (Org.) **Mulher e filosofia: as relações de gênero no pensamento filosófico**, Porto Alegre: Fi, 2015.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOURA, Dante Henrique. **TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**. Curitiba: IFRP, 2014.

MOURA, Dante H., FILHO, Domingos L.L., SILVA, Mônica R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.** ANPED, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. Ecce Homo. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras Incompletas**. Seleção de textos de Gerard Lebrun; trad. Rubens Rodrigues Torres Filho – 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães et al. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesqui. prá. psicossociais**, UFSJ, São João del-Rei , v. 12, n. 2, p. 466-485, 2017.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, António. (org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2. ed., 1995b.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009a.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Nóvoa, António (org.) **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009b. p. 25-46.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. **Pedagogia: A Terceira Margem do Rio**. Instituto de Estudos avançados da Universidade de São Paulo. IEA-USP, São Paulo, 2013.

NÓVOA, Antônio e VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. In: **Crítica Educativa**. UFSCAR, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, Roberto. C. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora Unesp/Paralelo 15, 1988.

ORTEGA Y GASSET, José. **O homem e a gente: intercomunicação humana**. Trad. José Carlos Lisboa. 2ª edição. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1973.

OTTE, Janete. **Trajectoria de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes: um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica**. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

PAGANUCCI, Jeanne Cristina Barbosa. **Diadorim e a Representação de Gênero em Grande Sertão: Veredas**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguagens e Representações, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2015.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. UFMG, Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, 2011.

PESSOA, Rodrigo Rizério de Almeida e. **Para uma nova interpretação do corporar: o corpo à luz da transcendência do Dasein**. Tese (Doutorado) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 214p. 2019.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. IN: PIMENTA, Selma (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINEAU, G. A Autoformação no decurso da vida: entre a Hetero e a Ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PINTO, Célia R. Feminismo, História e Poder. In: **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010.

RIOS, Jane Adriana V. P. **Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola**. 2008. 283 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Salvador. Salvador, BA. 2008.

ROSA, João G. **Grande Sertão: Veredas**. 19ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, João G. **Primeiras estórias**. 1. Ed. Especial. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2. ed., 1995b.

SANTOS, Leandro A. O fenômeno da abertura como modo de manifestação do ser. **Existência e Arte** – UFSJ, Ano III, Número III, p. 1-10, 2007.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1973.

SILVA, Leonardo Thompson da. Política de educação e território: a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil e suas escalas de ação. In: **I Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território. Rio de Janeiro. [Anais...]. 2014.**

SOUZA, Elizeu C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

STOLLER, Silvia. Expressivity and performativity: Merleau-Ponty and Butler. In: **Continental Philosophy Review**, 43(1). Apr. 2010.

TAVARES, Moacir G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. **IX ANPED SUL**, 2012.

TIBURI, Márcia. Diadorim: Biopolítica e gênero na metafísica do Sertão. In: **Revista Estudos Feministas**. UFSC, Florianópolis, vol. 21, n. 1, p. 191-207, 2013.

WERNECK, Douglas Barbosa. **Dicionário de personagens do romance Grande Sertão: Veredas de João Guimarães Rosa**. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado profissional interdisciplinar em Humanidades, UFVJM, Universidade Federal dos vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG, 2015.

YOUNG, Iris Marion. O gênero como serialidade: Pensar as mulheres como um colectivo social. In: **Ex-Aequo** – Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, n. 8, p. 113-139 (trad. Laura Fonseca e Marinela Freitas), 2003.

APÊNDICES



- A. Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento**
- B. Roteiro de Entrevista Narrativa**
- C. Perfil Biográfico**
- D. Mapa de Análise Interpretativo-Hermenêutico**

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC (MESTRADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR**

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
CONFORME RESOLUÇÃO N466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço:

_____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____/

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Docência e Gênero na Educação Profissional e Técnica: narrativas de professoras-gestoras do Instituto Federal da Bahia
2. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Celina Rosa dos Santos

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

A senhora está sendo convidada para participar da pesquisa de mestrado intitulada *Docência e Gênero na Educação Profissional e Técnica: narrativas de professoras-gestoras do Instituto Federal da Bahia*, de responsabilidade da pesquisadora CELINA ROSA DOS SANTOS, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender o processo formativo de professoras-gestoras a partir de suas experiências de vida-profissão.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios como: possíveis construções de critérios paritários por gênero para a ocupação dos cargos de gestão dentro da rede; empoderamento feminino e combate ao assédio e a discriminação das mulheres, tais como a misoginia, a violência por questões de gênero; fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre gênero, docência e gestão; contribuição e fomentação nas discussões no Núcleo de Estudos e Pesquisas Urbanos e Culturais do Sul da Bahia, grupo constituído pelos professores de Ciências Humanas, Sociais e Linguagens do IFBA e do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; produção de revisão de literatura sobre as questões de formação docente e gênero e suas implicações na construção de indicadores que possibilitem a construção de dispositivos para maior inserção das

mulheres na Educação Básica Técnica e Tecnológica bem como acesso a gestão de cargos dentro do Instituto Federal da Bahia.

A pesquisa será realizada em duas fases: Fase I – Estudo exploratório: apresentação da pesquisa e todas as suas implicações; análise dos documentos institucionais, principalmente o Regimento Geral do IFBA (2013) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2004-2008, 2009-2013, 2014-2018; Fase II – Levantamento de histórias de vida: Aplicação de um Perfil Biográfico com questões objetivas; Realização de entrevistas narrativas; Construção de Mosaico fotográfico. A entrevista narrativa será **gravada em áudio; Transcrita**; Devolução do texto final para a participante da pesquisa; Construção de arranjos visuais de 20 fotografias, através de montagem, desmontagem e remontagem em um processo de redução sintética capaz de acenar para as dimensões pessoal, profissional e organizacional. As fotos serão solicitadas no ato da entrevista narrativa e, após a entrega das transcrições das entrevistas narrativas, marcaremos novo encontro para a montagem de arranjos visuais, a partir das fotos escolhidas livremente. Esta montagem consiste em um mosaico fotográfico que tem como intencionalidade aprofundar alguns aspectos da entrevista narrativa e/ou trazer a luz novos aspectos da história de vida-formação, sendo que, caso tenha algum custo para a impressão, será de minha responsabilidade. As fotos serão de escolha própria dentro do grau de relevância que cada participante considere sobre as dimensões da formação (pessoal, profissional e organizacional). As montagens das fotos serão filmadas em vídeo e este material será utilizada apenas para análise com base na hermenêutica compreensiva.

Devido a coleta de informações a senhora poderá se submeter a constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de vida, na exposição dos atos praticados durante a gestão dos cargos, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que fazem parte da rede IFBA e que, por serem professoras e terem ocupado cargos de gestão, são conhecidas e, ao compartilharem suas histórias de vida-formação-gestão, compartilham seus cotidianos, historicizam suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, manteremos o sigilo de suas identidades, utilizando nomes fictícios na publicização dos resultados, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, a Sra. não será identificada e que, tanto as fotografias como as filmagens servirão apenas para o processo de análise.

A participação nesta pesquisa é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. A senhora poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que a senhora apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, a Senhora tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. A senhora receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:

Celina Rosa dos Santos – Rua Oduvaldo Evaristo Bacelar, 43, Torre Praia do Sol, apto 504, Condomínio Vog Torres do Sul, Bairro São Francisco, Ilhéus, Bahia, Cep: 45.655-145. Fone (073) 99945-0954 (Mestranda responsável pela pesquisa)

DADOS COMPLETO DO ORIENTADOR: Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios - Avenida Cardeal da Silva, 523- Ed. Liliana- Apto. 703 - Federação-Salvador- Bahia- Cep: 40.203.305. Fone (71) 92043623 (Orientadora do curso de mestrado).

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

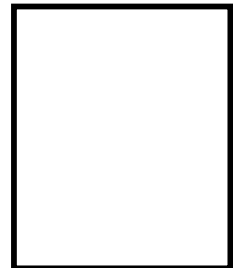
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa *Docência e Gênero na Educação Profissional e Técnica: narrativas de professoras-gestoras do Instituto Federal da Bahia*, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntária consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação seja preservada. Este documento será assinando em duas vias, sendo uma destinada a pesquisadora e outra para mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente responsável
(orientando)

Assinatura do professor
(orientador)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade – PPGEduC



Local: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Vários campi

Número de entrevistadas: 07 professoras-gestoras

Informações prévias

- Agradecer às participantes pela disposição e colaboração à pesquisa;
- Explicar sobre o que consta a pesquisa e o papel, tanto da participante, quanto da pesquisadora;
- Informar sobre o desenvolvimento e duração estimada da entrevista e a possibilidade de retomada, caso haja necessidade;
- Comunicar às participantes sobre os aspectos às vezes, intimista, das questões, ficando a participante livre para responder ou abster-se;
- Esclarecer sobre a confidencialidade da pesquisa;
- Solicitar a disponibilização de fotografias do próprio acervo das participantes para a construção da fotobiografia;
- Solicitar a permissão para utilização das fotografias na pesquisa;
- Solicitar a permissão para a gravação em vídeo das montagens fotográficas e áudio da entrevista narrativa;
- Apresentar o formulário de consentimento e o convidá-lo a ler e assinar;
- Responder a eventuais questões por parte do participante.

Objetivo: Problematizar o processo formativo de professoras a partir de suas experiências em cargos de gestão no IFBA.

Questões norteadoras:

1. Quais as principais experiências de vida e formação constituem a docência como professora na EPT?
2. Como a experiência nos cargos de gestão constituem-se como parte do processo formativo na docência na EPT?
3. Quais os sentidos experienciais de ser professora-gestora no IFBA?

Desenvolvimento da Entrevista

Dimensão Pessoal, Profissional e Organizacional e as Redes formativas

I Disparador:

- Você poderia me dizer quem é você e como se formou professora?

Aspectos a serem desvelados:

- Nome, idade, escolaridade, gênero, raça/etnia, sexualidade, religião;
- Origem, experiência da infância, adolescência, vida adulta;
- Relação familiar e social;

- Experiências escolares – da educação básica a graduação;
- Motivação para a escolha da formação inicial.
- Experiências da graduação
- Motivação para a entrada na pós-graduação;
- Experiências da pós-graduação;
- Sobre as redes de formação: Quais as experiências de formação para a docência foram tecidas ao longo da vida (desde as vivências familiares, escolares da educação básica a educação superior, aos cursos de aperfeiçoamento, a formação com os pares, ou a formação através de movimentos político-partidários);
- Quando se iniciou na docência;

II Disparador:

- Gostaria que você me contasse como se deu a sua formação na EPT;

Aspectos a serem desvelados:

- Quando se iniciou na docência na EPT;
- Experiências de docência na EPT;
- Participação em cursos de formação promovidos pela instituição: Quais os eventos e/ou momentos coletivos que acredita que contribuíram para sua formação docente?
- Práticas reflexivas: Quais os momentos que a escola oferece para repensar as práticas educativas ou quando isto ocorre na sua própria prática?
- Quais outros processos de formação na EPT?

III Disparador:

- Você poderia me contar como foi a sua experiência nos cargos de gestão? Como foi isso na sua formação docente? Como vivenciou isto na condição de mulher?

Aspectos a serem desvelados:

- Os cargos de gestão contribuíram para a sua formação docente?;
- Quais os desafios enfrentados no cargo de gestão?;
- O exercício do cargo é diferente devido a sua identidade de gênero?;
- Quais os principais projetos desenvolvidos durante o exercício dos cargos de gestão?;
- Os sentidos experienciais no exercício da docência e da gestão;

Como foi a experiência de participar da entrevista?

APÊNDICE C - PERFIL BIOGRÁFICO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação – CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade



01. NOME:

02. QUAL A SUA IDADE? _____

03. QUAL A SUA COR/ETNIA?

() Amarela () Branca () Índia () Parda () Asiática () Preta () NR

04. QUAL O SEU ESTADO CIVIL?

() Casado/a () Solteiro/a () Divorciado/a () União Estável

05. QUAL SEU GÊNERO?

() Masculino () Feminino () Outro (por favor especifique) _____

() Prefiro não responder

06. VOCÊ É TRANSGÊNERO?

() Sim () Não () Outro (por favor especifique) _____

() Prefiro não dizer

07. QUAL A SUA ORIENTAÇÃO SEXUAL?

() Heterossexual () Homossexual () Bissexual

08. QUAL A SUA RELIGIÃO?

() Católica () Evangélica () Espírita () Umbanda () Candomblé

() Não tenho religião () Outra (especifique) _____

09. QUAL A SUA RENDA MENSAL?

() De 01 a 05 salários mínimos () De 05 a 10 salários mínimos

() De 10 a 15 salários mínimos () De 15 a 20 salários mínimos

() Acima de 20 salários mínimos

10. VOCÊ POSSUI FILHOS(AS)?

() Sim () Não. Quantos? _____

11. VOCÊ PARTICIPA E/OU PARTICIPOU EM (marcar mais de uma proposição):

() Partidos Políticos () Movimentos Sociais () ONG's () Sindicatos

() Outras redes associativas (especifique) _____

12. QUAL O SEU GRAU DE ESCOLARIDADE?

() Ensino médio completo () Superior Completo (especifique) _____

() Pós-Graduação a) Especialização (especifique) _____

b) Mestrado (especifique) _____

c) Doutorado (especifique) _____

13. QUAL O TEMPO DE EXERCÍCIO NA DOCÊNCIA (em anos)? _____

14. EM QUAIS NÍVEIS/ETAPAS/MODALIDADES DE ENSINO?

- () Educação Infantil () Ensino Fundamental I e II () Ensino Médio
 () Educação Superior
 () Educação de Jovens e Adultos () Educação Especial
 () Educação Profissional e Tecnológica () Educação do Campo
 () Educação Escolar Indígena () Educação Quilombola () EAD

15. QUAL O TEMPO DE EXERCÍCIO NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA? _____

16. QUAL O TEMPO DE EXERCÍCIO NO IFBA? _____

17. EM QUAIS NÍVEIS/ETAPAS/MODALIDADES DE ENSINO?

- () Ensino Médio Integrado () Subsequente () Educação Superior
 () Pós-Graduação () EAD

QUAL O REGIME DE TRABALHO NO IFBA?

- () 20 horas () 40 horas () DE

18. VOCÊ EXERCEU CARGOS DE CHEFIA/GESTÃO ANTES DO IFBA?

- () Sim () Não. Se sim especifique: _____
 () Setor Público () Setor Privado

19. VOCÊ EXERCE E/OU EXERCEU CARGOS DE GESTÃO NO IFBA?

- () Sim () Não. Quais? _____

20. EM QUAL PERÍODO/ANO? _____

21. VOCÊ TEVE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS CARGOS DE GESTÃO?

- () Sim () Não
 () Em instituição pública (especifique): _____
 () Em instituição privada (especifique): _____
 () Investimento próprio () Financiado pelo IFBA
 () Quais cursos e/ou aperfeiçoamentos (especifique) _____

22. DESENVOLVE OUTRAS ATIVIDADES REMUNERADAS ALÉM DA DOCÊNCIA? () Sim () Não. Quais? _____

23. DURANTE O EXERCÍCIO DOS CARGOS DE GESTÃO NO IFBA, VOCÊ ATUOU EM SALA DE AULA?

- () Sim () Não. Se sim, qual a carga horária? _____

Se sim, em qual(is) disciplina(s)? _____

24. QUAIS ATIVIDADES DESENVOLVE NO IFBA ATUALMENTE? _____

APÊNDICE D - MAPA DE ANÁLISE INTERPRETATIVO-HERMENÊUTICO

TEMPO I			
Organização e leitura das narrativas – traços dos perfis individuais e coletivo.	Leitura cruzada – marcas singulares (regularidades e irregularidades)	Construção de quadro com unidades de análise	Unidades de Análise: a) A formação para a docência – Acaso ou Escolha?; b) A formação para a EPT – ausência de uma política de formação?; c) Formar-se para a gestão – sendo gestora; d) Os modos de ser professora-gestora e a questão do gênero; e) astúcias para lidar com as dificuldades encontradas.
TEMPO II			
Leitura e destaque das unidades de análise temáticas/descrições	Fatos biográficos narrados	Sentidos e significação	Seleção de trechos das narrativas
TEMPO III			
Leitura e releitura das narrativas individuais e do conjunto como um todo	Análise das narrativas selecionadas	Interpretação hermenêutica	Citação teórica e conceituação.

Elaborado pela própria autora com base em Souza (2014).