



DESAFIOS DOCENTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONSTRUÇÃO DE DIÁLOGO INTERCULTURAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

TEACHING CHALLENGES IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: BUILDING INTERCULTURAL DIALOGUE IN EDUCATIONAL PRACTICES

MENEZES, Graziela Ninck Dias¹
RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco²

RESUMO

O texto discute resultados de uma pesquisa que cartografou a profissão docente na Educação Profissional Técnica a partir de experiências educativas com a diversidade. De base qualitativa, o estudo mapeou dimensões da profissão docente a partir do uso de questionário, rodas de conversa e cartas pedagógicas, envolvendo professores que atuam no Ensino Médio Integrado de dois campi de um instituto federal. As análises, a partir dos estudos de Santos (2011) sobre o paradigma da modernidade, definido pelo autor como Razão Indolente, apontaram que os docentes vivem uma crise profissional, considerando seus processos formativos e os modos como a diversidade é percebida na instituição, diante do atual contexto educacional, em que os sujeitos da diversidade reivindicam o reconhecimento de suas existências. Desse modo, os docentes são desafiados a reinvenção de práticas educativas que dialoguem com as singularidades de cada sujeito por meio de um diálogo intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Ensino Médio integrado; Práticas educativas; Diálogo intercultural; Diversidades.

ABSTRACT

The text discusses results of a research that mapped the teaching profession in Vocational Education based on educational experiences with diversity. On a qualitative basis, the study mapped professional dimensions through a survey and constituted spaces for listening and collaborative analysis with the research participants - teachers who work in Integrated High School -, from two campuses of a federal institute. Conversation groups and pedagogical letters were some of the tools used. The analysis indicated that teachers undergo a professional crisis, considering their formative processes and the ways in which the institution's policy of attention to diversity is implemented, given the current socio-educational context,

¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB) / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Ilhéus, BA, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8879-5471> e-mail: ninckgdm@gmail.com

² Universidade do Estado da Bahia (UNEB) / Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Salvador, BA, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1827-3966> e-mail: jhanrios1@yahoo.com.br



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46452

where diversity subjects claim recognition of their existence. In this sense, teachers are challenged to reinvent educational practices that dialogue through an intercultural dialogue with the singularities of each subject.

KEYWORDS: Teaching; Integrated High School; Educational Practices; Intercultural Dialogue; Diversities

INTRODUÇÃO

O texto apresentado nasce de uma pesquisa que visou compreender como os docentes do Ensino Médio Integrado (EMI) estão produzindo a profissão docente, a partir de suas experiências educativas com as diversidades no cotidiano dos Institutos Federais (IF).

Com base nesse estudo, apontamos aqui algumas reflexões acerca dos desafios que os docentes do EMI revelaram diante as questões da diversidade. O texto parte da análise que Santos (2011) provoca sobre como o projeto da modernidade desenhou os caminhos de nossa colonização, ao tempo em que tensiona essa questão diante do cenário contemporâneo, marcado por rupturas produzidas pela emergência das pautas que ampliaram direitos das minorias historicamente subordinadas ou excluídas.

A modernidade ocidental constituiu para si um modelo societário fundado em um paradigma, definido por Santos (2011) de Razão Indolente, que consiste no modelo do projeto científico que vigorou no ocidente a partir do século XVI. Buscando desvincular de dogmas, o ocidente apostou na racionalidade científica e, como tal, adotou como modelo totalitário. Para Santos (2011), a Razão Indolente é caracterizada pelo seu caráter metonímico – que toma a parte pelo todo, ou seja, entende que seu mundo é a expressão da totalidade e esta é homogênea. Assim, nada que fica fora dessa realidade deve ser considerado, contraindo o presente, limitando-o à sua própria realidade.

Com a pretensão de que o projeto moderno levaria o homem ao domínio da natureza e da organização racional da vida societal, a Europa Moderna gestou seu projeto a partir do que Santos (2011) define por pilar da regulação e pilar da emancipação. O pilar da regulação é constituído pelos três princípios: do Estado, do mercado e da comunidade. O pilar da emancipação que seria a crescente racionalização da vida social, das instituições, da política e da cultura, é formado por três racionalidades: estético-expressiva, moral e prática e cognitivo-instrumental. Apesar da promessa de equilíbrio entre os pilares da regulação e emancipação, esse projeto sucumbiu pela redução do pilar da emancipação ao pilar da regulação.

Ocorre que hoje se anuncia uma complexidade no contexto social que se reverbera nos cenários educacionais. Os instrumentos regulatórios da modernidade já não respondem mais às demandas que eclodem nos espaços educativos, posto que,



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46452

pensados externamente por especialistas, ainda pautados no horizonte da razão indolente, desconsideram que a promessa da emancipação moderna já não atende às realidades sociais.

Essa ruptura eclode na nossa sociedade por meio de agendas políticas que colocaram no centro da discussão, a emergência de temas que atravessam as identidades, os direitos sociais, culturais, econômicos e políticos dos sujeitos. Nesse percurso, os movimentos sociais e organizações políticas, também reivindicavam e conquistaram políticas específicas de reparação ao processo de exclusão historicamente construídos contra as minorias. Assim, a voz dos sujeitos e as Epistemologias do Sul³ (SANTOS, 2011) surgem como novas possibilidades para a reinscrita das tradições, de novas subjetividades inconformistas e democráticas e para construção de um novo modelo de emancipação social que inclua, reconheça e valorize os diversos modos de viver, estabeleça um diálogo intercultural (TUBINO, 2016) e garanta direitos sociais e políticos a todos povos.

Posto isso, ao longo da primeira década desse século, foram constituídos diversos dispositivos legais que garantiram reparação para grupos que não eram incluídos na educação brasileira. Entre alguns dos documentos citamos a Lei nº 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica; o Decreto nº 6.751/08 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado; o Decreto nº 7.352/10 que dispõe sobre a educação do campo; o Decreto nº 5.296/04, referente ao atendimento às pessoas com deficiência e o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais.

Nesse percurso, foram ampliadas as instituições que atuavam com educação profissional em âmbitos federal e estaduais. No âmbito federal, ganhou destaque a criação dos IF por meio da Lei nº 11.892/08. Com o processo de ampliação e interiorização dos IF por todo país, vimos o aumento exponencial de matrículas. Os IF foram apresentados com uma nova institucionalidade e tendo como prioridade o atendimento da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio, chamado também de Ensino Médio Integrado, que por exigência da lei que criou os institutos, deve ocupar 50% de todas as vagas.

O projeto de ampliação dos IF e sua interiorização, bem como a implantação do EMI, visou alcançar uma parcela de jovens advindos de grupos minoritários, ofertando-lhe uma educação que permitisse melhor inserção no mercado de trabalho, ao tempo em que possibilitasse uma educação científica e humanística que os levassem ao prolongamento de seus estudos no ensino superior, e lhes garantissem a possibilidade de construção de uma cidadania inclusiva. Como herdeiros dos povos que foram excluídos, estes jovens estão dentro do sistema de desigualdade e exclusão (SANTOS, 2011) produzido pelo projeto da modernidade capitalista.

3 As Epistemologias do Sul partem do princípio de que a pluralidade de compreensão, interpretação e intervenções existentes em diversas culturas representam um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade às experiências sociais (SANTOS, 2011).



Como um projeto de educação que tem o trabalho como princípio educativo, a EPT foi pensada como projeto que gerasse cidadania inclusiva e não dentro de uma lógica que alimentasse o sistema de desigualdade e exclusão que, de acordo com Santos (2007), atualmente tem o trabalho como recurso global. Assim, vem deixando de ser fator de cidadania para ser fator de exclusão, ao retirar muitos trabalhadores dos seus postos e negar-lhes a condição de sujeitos participantes do sistema produtivo.

A partir desse cenário, este texto traz um recorte da pesquisa que trata da Profissão Docente e a diversidade na Educação Profissional Técnica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em três etapas. Inicialmente, mapeou dados sobre a profissão docente por meio de um questionário *survey* aplicado aos professores que atuam no EMI de dois campi no Instituto Federal. Em seguida, foram realizadas rodas de conversa realizadas a partir dos resultados dos questionários em busca de uma análise colaborativa. Por fim, foram feitas trocas de cartas pedagógicas com professores que participaram das etapas anteriores, nas quais foram revelados modos de produzir a profissão na relação com as práticas educativas voltadas para a diversidade.

O texto apresenta, no primeiro momento, os lugares dos sujeitos da diversidade nas práticas educativas dos professores do EMI. E, em seguida, as proposições e desafios das práticas pedagógicas dos docentes diante dos diálogos interculturais produzidos no cotidiano da Educação Profissional Técnica.

A PRESENÇA DOS SUJEITOS DA DIVERSIDADE

A compreensão dos IF como política de inclusão, possibilitou a entrada de sujeitos da diversidade, pertencentes a camadas sociais ou grupos identitários que sempre foram marginalizados. Compreendemos que todos são sujeitos da diversidade, pois são produtores de uma existência irreduzível, única e revelada nos modos como reconfiguram sua relação com o mundo e com as demais pessoas, constituindo singularidades que se tornam inerentes à sua própria vida. Entretanto, nem sempre as expressões dessas existências são aceitas como possíveis.

É fato que no processo de implantação dos IF foram criados dispositivos legais com orientações acerca da inclusão e de ações afirmativas. No caso do IFBA, nos campi analisados, fica posto que tanto os processos de entrada por meio de cotas, como de permanência por meio de auxílios da Política de Assistência Estudantil, podem ser considerados como grandes avanços no que tange ao atendimento aos sujeitos da diversidade, especificamente, o acesso à educação.

Nesse sentido, entre as informações coletadas no questionário, discutimos se os professores reconheciam alguns marcadores sociais da diversidade nos estudantes. Foram identificados alguns desses marcadores, sendo que a questão da homoafetividade foi percebida por 93% de docentes e das deficiências por 67%. Também foram notadas a presença de estudantes quilombolas e indígenas com



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46452

predominância distintas entre os campi, de acordo aos territórios em que eles se situam e se caracterizam pela presença dessas comunidades.

Os docentes apontaram que a presença desses estudantes, muitas vezes, fica invisível ou os modos como se manifestam são silenciados por uma tentativa de normalização de suas existências, conforme padrões que tentam moldar os corpos e atitudes dos sujeitos, como revela a narrativa abaixo:

a quantidade de alunos que faz parte do que a gente chama de diversidade é muito pequeno. As pessoas têm a sensação de que a diversidade é grande demais[...] "Ah, tem um casal gay se beijando", mas o máximo que você vai ter é um casal gay, mas você vai ter 30 casais héteros. [...] A grande questão é que a diversidade na realidade, a expressão dela incomoda porque antes não era nem vista, o fato dela ser vista, ser percebida, se fazer percebida incomoda muito as pessoas, incomoda inclusive outros alunos, pais de alunos, a gestão se incomoda (Professor José⁴, Campus 2, Roda de Conversa, 2018).

O professor José expressou questão recorrente em diversas rodas de conversa. Foi apontado que há práticas discriminatórias contra estudantes que revelam marcadores sociais da diversidade e que, estas práticas, são produzidas por discentes, docentes e até mesmo pelas gestões dos campi em atitudes que se revelam por meio de normas e regras que são implementadas nas unidades, como a implantação de medidas que proibiram manifestações de afeto ou por falas dos gestores consideradas pelos docentes como machistas ou homofóbicas. Sobre as práticas de discriminação, os docentes revelaram que presenciaram situações desse tipo com questões, sobretudo, de gênero (50%), étnicas (40%) e religiosas (47%).

Conforme disse o professor José, a existência da diversidade provoca incômodos, pois se revela diferente do que é acolhido como padrão. Nessa perspectiva, a sua aparição precisa ser eliminada ou coibida por normas que regulem os modos dela se manifestar. Assim, a condição existencial de se diferir, de produzir uma existência singular, irrepetível, é vista como algo a ser anulado ou normalizado.

Para Santos (2011) essa normalização foi construída a partir da ideia da monocultura da naturalização das diferenças, que para o autor gera uma estratificação social onde a não existência é produzida pela marca da inferioridade. Tal marca promove uma anulação dos processos identitários em detrimento de caracterizações gerais que englobam os estudantes em um único perfil, muitas vezes centrado na perspectiva etária, de gênero, de raça, de classe, aspecto que demarcou a formação do imperialismo cultural (SANTOS, 1996) no Brasil.

4 Em atendimento às normas do Comitê de Ética, os professores colaboradores foram identificados por pseudônimos, garantindo-lhes a preservação da identidade ao longo da pesquisa.



A situação apontada mostra a relevância de se pensar que as práticas educativas da escola precisam problematizar e discutir como lidamos com a diversidade. Tal aspecto perpassa por um reposicionamento dos docentes, do olhar que lançam sobre os modos de existência, superando o daltonismo cultural (Candau, 2012) que não reconhece as diferenças. Ao lidarem com situações percebidas como conflituosas, os docentes apontam como as diversidades apresentadas por estudantes, representam uma pressão ou mal-estar para eles. Nessa direção, Tubino (2016a) chama atenção que rejeição e medo são algumas das reações involuntárias que os estigmas produzem, pois assimilamos desde nossos processos iniciais de socialização, um conjunto de valores e hierarquias de categorias que agrupam pessoas em função de atributos que lhes constituem e normas que definem como agimos diante das pessoas estigmatizadas.

Ao pensarmos que a presença dos sujeitos da diversidade ainda causa um cenário conflituoso, entendemos que por meio de práticas que promovam o “arco-íris de culturas” (SANTOS, 1996) é possível construir uma compreensão dentro de uma comunidade educacional que favoreça uma crítica dos conhecimentos sistematizados e de diálogo e confronto com culturas, valores morais e éticos e epistemologias, desnaturalizando práticas discriminatórias e rompendo com a verticalidade e hierarquia de saberes e culturas.

Entretanto, diante a atual implementação da BNCC, entre outras políticas educacionais, observamos um cenário em que, ao invés de favorecer o convívio entre múltiplas culturas e compreensões do mundo, é possível que se aprofunde a perspectiva de um imperialismo cultural (SANTOS, 1996) que estabelece, por meio de processos regulatórios definidos pelo caráter homogeneizante da indolência da razão moderna, modos de ser dos sujeitos e subalterniza culturas e epistemologias não-eurocêntricas.

Assim, a BNCC aponta para uma possível “anulação” da diversidade enquanto uma dimensão curricular que atravessa os espaços e relações cotidianas nas escolas brasileiras, posto que a prerrogativa de ser nacional e comum pressupõe a ideia de homogeneizar e sedimentar um conhecimento tido como essencial e universal, desconsiderando outras histórias, sujeitos e arranjos geopolíticos, culturais e sociais, aspecto demarcado pela proposição da Razão Indolente. Além disso, gera riscos à democracia, constituindo-se em um projeto de modelamento de identidades por um conhecimento legitimado socialmente e que, apenas aqueles que se apropriarem deles, poderão alçar a condição de sujeito emancipado.

Historicamente, os sujeitos da diversidade que hoje estão nos IF antes eram invisibilizados, pois face aos modelos de regulação moderna constituídos na sociedade e no sistema educacional brasileiro, estes sujeitos não participavam desse universo. Assim, suas existências hoje se mostram como incômodo e, em uma lógica de reprodução, outros mecanismos de exclusão podem ser criados para a retirada desses sujeitos, tornando-os inexistentes, partes desprezíveis ou não críveis da totalidade



homogênea, já que os mesmos não se adequam aos padrões reconhecidos como possíveis para o ambiente da instituição.

ENTRE O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O exercício da docência no Ensino Médio Integrado apresenta demandas muito específicas preconizadas por alguns objetivos expostos no art. 7º da Lei nº 11.892/08 que cria os IFs. Tais objetivos reverberam em diversos aspectos, como na integração de conhecimentos de diversos campos para garantir uma formação de base interdisciplinar que atenda ao ensino integrado; na articulação e produção de conhecimentos tendo a realidade social como ponto de partida e a cidadania e justiça social como horizonte e no conhecimento dos processos históricos, sociais, econômicos e políticos e dos arranjos produtivos que constituem a realidade da comunidade, vislumbrando uma ação de promoção da sociedade local e do meio ambiente. Esses objetivos demarcam um complexo de relações diante a particularidade dessa modalidade educacional que é a formação profissional de adolescente, jovens e adultos. Fartes e Santos (2011) afirmam que

[...] novas propostas pedagógicas e organizacionais, bem como a reorganização social e simbólica da profissão docente na educação profissional, diante da hegemonia da racionalidade técnico-instrumental e seus artefatos gerenciais sobre a racionalidade ética, tem resultado em dilemas e paradoxos vividos pelos professores (FARTES; SANTOS, 2011, p. 382).

Alinhados com as políticas de ação afirmativas na educação, os processos educativos precisam ser organizados para garantir permanência e êxito dos sujeitos. Nesse sentido, os professores chamaram atenção acerca das dificuldades para atender aos objetivos pensados para o trabalho com sujeitos da diversidade. Perguntados se conseguem integrar temas da diversidade com conteúdos propostos, 49% dos professores admitem que sim, nas atividades de ensino, 27% na pesquisa e 41% nas ações de extensão.

Essas questões discutidas nas rodas de conversa apresentaram alguns aspectos específicos. Foi recorrente o modo como os docentes mostraram que se sentem inseguros e despreparados para lidar com as temáticas acerca das diversidades como revela a narrativa abaixo

[...] a gente ainda não tem ainda no nosso escopo de trabalho mecanismos práticos de lidar com essas diferenças, porque a gente não pode pensar em momentos de aula e projetos que abarquem só esses grupos. Por um lado, você não pode parar tudo em função deles, mas por outro lado você também não pode abandoná-los. É uma crise que a gente vive (Professora Martha, Campus 1, Roda de Conversa, 2018).



Como anuncia a professora Martha, os sujeitos da diversidade se presentificam na educação e vêm exigindo dos docentes um modo de se posicionar diante dessa presença que requer atenção às singularidades emergentes. Ao se referir a crise vivida, a professora evoca justamente o conflito entre a tomada de decisão no que se refere ao reconhecimento das existências dos sujeitos da diversidade e a impossibilidade de acolher ou de atuar com suas singularidades.

Consideramos a discussão como relevante, posto que o trabalho docente se realiza a partir do modo como o professor entrelaça as experiências e saberes produzidos ao longo da vida e no cotidiano do seu trabalho, que se traduz na relação com os conhecimentos, mas, também, na relação com demais atores do universo da escola e com a cultura institucional na qual atua.

A questão da diversidade, no contexto atual, tensiona os docentes a responderem, em suas práticas, pelas emergências que os diversos modos de existências, bem como pelas demandas econômicas que empurram os jovens para o mercado de trabalho. Assim, são tensionados de modo que estas deixem de ser classificatórias, segmentadas para construção de ações que estabeleçam campo de negociações e deslocamentos identitários. Tal condição, portanto, no EMI, vem implicando em pensar outras formas de compreensão acerca da docência e de como ela atua diante o desafio do ensino integrado e da diversidade.

Observamos que os professores também revelaram como as questões da diversidade acabam por afetar os modos como pensam e tratam os conteúdos de seus campos ou disciplinas, e como isso acaba tendo alguma incidência sobre a formação profissional dos estudantes.

Eu sou professora de Psicultura e numa determinada unidade falei sobre a reprodução de peixes [...] e tem um tipo de peixe que é revertido sexualmente. E foi em uma época que uma aluna que estava em conflito com essa questão sexual, de ser transexual [...] E aí tive que falar sobre a reversão sexual do peixe. Para mim foi um momento horrível e eu me sentia horrível, será que eu estou no caminho certo para falar sobre isso? Será que é a hora, é o momento, será que vai ofender? [...] por ter uma pessoa assim, isso me deixou constrangida e sem saber direito por onde ir e fiquei meio travada[...] isso daí foi uma oportunidade, eu tive que me preparar para esse momento, mesmo me sentindo ainda meio... Mas não é algo que se está falando o tempo todo em sala de aula, não é corriqueiro estar se falando sobre essa questão de.... em todas as minhas aulas, todos os meus alunos, não sei se é porque tem a questão técnica e a gente não fala tanto do histórico da questão de gênero, o gênero foi do peixe e para mim foi a hora e a partir daí ficou até mais fácil ter as outras conversas. (Professora Leila, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018).



A análise feita pela professora emana um aspecto muito específico do EMI que é a formação profissional. Ela revela como há conflitos e dificuldades na relação com conteúdos muito específicos, sobretudo, nas disciplinas técnicas. Por outro lado, a professora mostra que compreende como a questão da diversidade atravessa o processo educacional dos estudantes, não apenas por uma abordagem teórica dos temas, mas tendo incidência direta nas atitudes adotadas diante os embates demandados por essas questões. Desse modo, aponta conflitos em torno de aspectos que envolvem as relações socioculturais dos conteúdos abordados. Mesmo percebendo que questões de gênero estão diretamente ligadas ao campo de formação profissional dos estudantes, a professora Leila faz um relato acerca de que buscou “se preparar” para o momento da aula.

Compreendemos que a singularidade constitutiva da estudante *trans* foi percebida, ali, como um problema. A professora relata como faz um esforço pessoal para vencer o seu próprio constrangimento e se preparar para o que enxergou como enfrentamento. Assim, a questão da diversidade incide sobre a prática como um problema e que não se sabe como lidar com ela.

As questões apontadas nas narrativas suscitam algumas reflexões que compartilhamos, a partir das reflexões acerca da monocultura do saber (SANTOS, 2011) produzida pelo caráter metonímico da Razão Indolente que consistiu na transformação da ciência moderna como critério único de verdade. Assim, o conhecimento escolar, percebido como um “dado” inquestionável e “neutro”, reflete como a compreensão acerca dessa posição tem ação direta no modo como nós professores configuramos o ensino, que sentidos as práticas educativas podem produzir sobre as relações sociais e culturais em discussão na sociedade.

Um aspecto importante a ser destacado na atitude da professora Leila, se dá quando a mesma afirmou que “o gênero foi do peixe e para mim foi a hora e a partir daí ficou até mais fácil ter as outras conversas”, pois nesse momento ela inverte a relação construída anteriormente. De um problema, a diversidade se torna uma “vantagem pedagógica” (CANDAUI, 2012, p. 115), ou seja, se constitui como possibilidade de diálogos entre sujeitos da diversidade e suas formas de compreensão do mundo. Como disse, dali em diante “ficou até mais fácil ter as outras conversas”. Assim, a diversidade manifesta na sala, abre espaço para trocas, para o mergulho em relações antes desconhecidas, possibilita uma riqueza de saberes e de descobertas de outros mundos subjetivos e objetivos que se produzem na relação das múltiplas existencialidades dos sujeitos da diversidade.

É importante pensar acerca de como preconceitos e discriminações, respaldados em seu caráter monocultural e etnocêntrico, explícitos ou não, estão presentes na escola e na nossa formação sociocultural. Nesse sentido, compreendemos, como Santos (1996), que é importante criar espaços pedagógicos de conflito cultural, identitário, religioso, étnico, de gênero, de classe, pois tais conflitos devem ocupar o centro de toda experiência pedagógica para vulnerabilizar e desestabilizar modelos



epistemológicos dominantes e das “imagens criadas a partir das culturas dominadas e da marginalização, opressão e silenciamento a que estão sujeitas e, com elas, os grupos sociais que são seus titulares” (SANTOS 1996, p. 30). Compreendemos que o enfrentamento dessas questões, por meio das práticas educativas, constitui-se em modo de descortinar as estruturas que alimentam as desigualdades e exclusão na sociedade.

Para Santos (2007), essa estrutura também se dissemina pelo aspecto produtivo, pelo trabalho como espaço ou não de produção desse sistema. O autor argumenta que o modelo atual baseado na monocultura do produtivismo, fundada pelo modelo capitalista, gera uma ideia de que o objetivo racional da sociedade é o crescimento econômico infinito. Assim, aqueles que não ingressarem nesse sistema são vistos como improdutivos. Desse modo, a entrada dos sujeitos da diversidade na Educação Profissional é tensionada diante à busca dos estudantes pelo ingresso no mundo econômico. Este aspecto é marcado na narrativa do professor Eduardo:

Aquicultura tem um problema porque os filhos de pescadores não querem fazer aquicultura. Isso aqui, o bairro que a gente está, o Tento, ele é uma comunidade pesqueira, a colônia de pescadores é vizinha da gente, praticamente. [...] O pescador mora num bairro da cidade, ele não tem terreno que seja no quintal, para fazer tanque de aquicultura. Aquicultura é produção de pescado em confinamento, é tanque. Então, se fosse o curso de pesca era diferente, faz sentido para o cara. [...] tem esses pescadores que estão aqui, que são nossos vizinhos, eles saem para pescar camarão [...] quem é que disputa com ele o mercado? A maricultura. A produção de camarão em cativeiro. Para eles nós somos os inimigos, os caras que produzem gente para concorrer com eles [...] então, se você observar bem, do ponto de vista da conexão, o curso de aquicultura não é exatamente um curso que se conecta com o pescador, ele é um curso que compete com o pescador (Professor Eduardo, Campus 2, Roda de Conversa, 2018).

A narrativa do professor revela o desafio da formação dos cursos de EMI no que tange à negociação com os processos produtivos das comunidades onde atuam. Tal processo pode ser conduzido de modo que os jovens estudantes adentram para o sistema de desigualdade (SANTOS, 2007), caracterizado por um domínio hierarquizado que cria uma política de integração que dicotomiza, classifica e seleciona. Ao adentram nele, se condicionam pelas forças reguladoras que podem dispor do que for ofertado. Aqueles que dele não participam, são destinados aos guetos, onde quem está nele não existe, é descartável, são destinados ao sistema de exclusão (SANTOS, 2007), que consiste em manter os desocupados alijados, pois estando fora dos processos regulatórios já não sentem esperança de se incluírem.

Nesse sentido, vemos que uma crise se instala diante os docentes, pois são confrontados diante de saberes e valores naturalizados como hegemônicos, que se



instalaram por uma capa de neutralidade e universalização. A questão é que diante os sujeitos da diversidade e de seus modos de se fazer existir, os docentes são convocados a se posicionarem, a assumir um lugar nesse contexto. Esse lugar surge como um território de negociações entre sua própria compreensão acerca das diversidades, de seu processo formativo e do lugar que busca ocupar na relação com os estudantes e as comunidades com suas possibilidades fundadas em outras lógicas que favorecem a ação coletiva e ecológica de produtividade. Ainda nessa direção, Santos (2011) reflete na relevância de superarmos a visão metonímica e proléptica da razão indolente, para nos abrir a outras possibilidades que nos aponte outros futuros e nos mostre a existência de outras lógicas epistêmicas, culturais e produtivas.

comunidade não pode limitar-se a ser territorialidade própria do espaço contíguo (o local) e a temporalidade própria do tempo miúdo (o imediato). [...] Vivemos numa época de nexos opacos, locais-globais e imediatos-diferidos. A neo-comunidade transforma o local numa forma de percepção do global, e o imediato numa forma de percepção do futuro. É um campo simbólico em que se desenvolvem territorialidades e temporalidades específicas que nos permitem conceber o nosso próximo numa teia intersubjetiva de reciprocidades (SANTOS, 2011, p. 81).

De acordo com Nóvoa (2017), ser professor é assumir uma posição que significa assumir no plano pessoal e no interior de uma configuração profissional o lugar que ocupa. Isso não significa que essa posição seja algo fixo, estável, mas é relacional, portanto, o modo como os docentes se integram com essas questões produz uma posição nas suas atitudes, na forma de agir e se organizar, de replanejar a ação diante à dinâmica da realidade e de intervir nela, afirmando publicamente o lugar da profissão na sociedade. Assim, as questões da diversidade colocam os professores em crise quanto a posição que ocupam na profissão.

DESAFIOS ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS POR MEIO DO DIÁLOGO INTERCULTURAL

Ao tratarem de suas práticas, os professores revelaram a emergência de novos fazeres que trazem os conflitos da diversidade para o centro do processo pedagógico, e nas singularidades dos sujeitos em relação aos seus tempos e interesses nos processos de aprendizagem. Portanto, práticas que revelam caminhos de construção do diálogo intercultural, pois é nelas que se possibilita a abertura para escuta e negociações.

Esses dois aspectos se revelaram em algumas cartas. Em uma delas, a professora Isadora reflete como vem dando atenção ao modo como os discentes produzem seus conhecimentos. Essa questão, a leva a observar a participação dos estudantes na construção de situações de aprendizagem e nas mediações pedagógicas



que potencializem a autonomia dos estudantes, como revela em um trecho de sua carta

O modelo giz e aula expositiva é mais fácil para começar, né? O professor ali, falando e tentando se fazer compreender; usando uns slides ou textos... Claro que é possível dar uma ótima aula dessa maneira, mas hoje em dia, com a facilidade de acesso à informação, os alunos podem conseguir aulas até melhores, exemplos diferentes, didáticas diferentes em vídeo aulas. Já, tornar o aluno protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, é mais complexo. Exige esforço e dedicação de ambos, aluno e professor (Professora Isadora, Campus 1, Carta Pedagógica em 13.07.2019).

A professora mostra sua preocupação na construção de uma prática educativa que reconheça as potencialidades dos seus estudantes. Percebemos que ao chamar atenção para a individualidade dos alunos, entende que é necessário fugir da homogeneização, de aulas que tratem os estudantes como se fosse possível que todos chegassem aos mesmos resultados. Ao propor que eles sejam protagonistas, há espaço para estímulo à curiosidade epistemológica (CANDAU, 2018), a possibilidade de construção de conhecimentos articulados e ao desenvolvimento de capacidade crítica e reflexiva dos estudantes por meio de um diálogo que favorece a ação integrada da autonomia discente e à sua mediação pedagógica. Nesse sentido, rompe com a ideia de hierarquia de saberes, compreende outros modos de pensar e resolver situações que podem ter matrizes nas práticas cotidianas e culturais das comunidades onde os estudantes estão inseridos.

Outra experiência relevante foi relatada pela professora Martha, ao abordar um momento pedagógico, no qual a questão identitária de uma aluna indígena foi pauta na aula.

Entre outras coisas, analisava-se a perspectiva do índio como herói nacional, tal qual pregado pelos escritores daquele período. A discussão enveredou para as disputas territoriais contemporâneas entre indígenas e fazendeiros no Sul da Bahia. Parte da turma reproduzia o discurso que "demonizava" a comunidade indígena local, e falava em supostos privilégios, outra, defendia o direito histórico. Depois de um tempo, uma aluna se manifestou. Ela era indígena e apesar de viver na cidade, sua posição identitária trouxe um ponto de vista novo. Falar de sua família, do fato de ter migrado para o meio urbano, de como as comunidades vem-se ameaçadas territorial e culturalmente, foi algo muito interessante, e chocante para alguns. [...] A presença da estudante foi decisiva para que a figura do índio – na aula, inicialmente refletida na literatura – recorrentemente vista como distante e folclorizada, se materializasse como parte do grupo, como voz, como ponto de vista, como elemento do nosso "diverso" conjunto (Professora Martha, Campus 1, Carta Pedagógica em 26.06.2019).



A narrativa da professora Martha expressa como práticas educativas que tensionam os conflitos culturais produzidos pelos estigmas e hierarquias constituídas socialmente são relevantes para a construção de uma educação intercultural. Nesse sentido, foi fundamental ao seu trabalho a possibilidade de construção de um espaço de diálogo intercultural que permitiu negociação de sentidos e escuta do outro. Tubino (2016), refletindo sobre a construção de prática democráticas nos microespaços da vida social, chama atenção de que é preciso construir nas escolas situações dialógicas onde as pessoas sejam reconhecidas e que se prevaleça a possibilidade e a disposição de escuta do outro em sua singularidade.

O autor adverte que, como espaço de encontro, a escola tem possibilidades de aproximações, de construção de laços afetivos potentes que permitem ver o mundo a partir da fusão de horizontes. Entretanto, se outro se torna incomensurável, não crível, nega-se qualquer caminho para construção de um diálogo intercultural, que para o autor, se fundamenta na possibilidade de realizar uma hermenêutica diatópica (SANTOS, 2011). Essa hermenêutica consiste em assumir que há em cada cultura pontos inegociáveis definidos por Santos (2010b, p. 447) como *topoi*, pois são “premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos”. Assim, entende que os *topois* de uma cultura são tão incompletos quanto ela e, portanto, propõe a hermenêutica diatópica como possibilidade de ampliar, pelo diálogo, a consciência de cada grupo de sua incompletude mútua. Nesse sentido, o diálogo intercultural é um processo cheio de tensões e negociações, mas é promotor de espaço onde os sujeitos da diversidade se manifestam e podem ocupar condições de disputa sobre respeito às suas identidades e garantia de direitos sociais, econômicos e políticos.

Nessa direção, a produção de diálogos interculturais, enquanto experiências pedagógicas, promove a construção de subjetividades democráticas (SANTOS, 2011), que se caracterizam por serem aquelas capazes de tecerem diante às experiências vividas posturas de negociação, de ação horizontal, de partilha e de respeito às diferenças constitutivas de cada pessoa. Assim, são capazes de concretizar condições plurais de respeito e garantia da dignidade e da existência, como preceito primeiro das relações humanas nos espaços sociais.

ALGUMAS CONCLUSÕES

As análises produzidas revelam que a docência no EMI está em processo de crise, marcada pela exigência dos sujeitos da diversidade no que tange ao reconhecimento de suas existências e enfrentamentos dos processos regulatórios advindos da herança da indolência da razão moderna. Nesse sentido, os docentes sentem que a crise se configura pelo desafio de atender às pautas da diversidade mediante a reconfiguração de suas práticas educativas que são marcadas por hierarquias sociais que classificam os sujeitos da diversidade em relação à sua condição existencial.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46452

Entretanto, os professores vêm produzindo saídas que se pautam no protagonismo dos estudantes e pelo tensionamento entre conflitos que, mediados por um diálogo intercultural, possibilitam a negociação de sentidos e a construção de subjetividades mais democráticas.

Compreendemos ser fundamental que a instituição olhe para as experiências produzida pelos docentes, que seus saberes construídos nos fazeres interculturais, possam ganhar visibilidade dentro da instituição, pois os mesmos apontam horizontes para o enfrentamento do contexto de recrudescimento que vem sendo construído na educação brasileira, em especial, no ensino médio.

Ressalta-se ainda que, se os IFs surgem também como política de inclusão, é fundamental que garanta um processo educativo que potencialize a formação para o trabalho, mas integre os sujeitos da diversidade a partir de suas culturas, valorize suas epistemologias e produza um ambiente onde saberes possam colaborar para a produção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ensinar-aprender: desafios atuais da profissão docente In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas*. 1ªed. Rio de Janeiro: 7letras, 2018.

FARTES, Vera e SANTOS, Adriana. Saberes, Identidade e Autonomia na Cultura docente na Educação Profissional Técnica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n.143, p. 657-684, maio-ago. 2011, p. 376-401.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação Intercultural e formação de educadores*. João Pessoa: editor do CCTA, 2018.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão como docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.47, n.166, p.1106-1133 out/dez, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão Indolente*- contra o desperdício da experiência. Volume 1. 8ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 31-83 SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. v. 4. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46452

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Eron da. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15-33

TUBINO, Fidel. *La Interculturalidad em cuestión*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2016.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?*. 1ªed. Rio de Janeiro: 7letras, 2016a.

Recebido em 04 de novembro de 2019

Aceito em 22 de abril de 2020



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está licenciada com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento Creative Commons adotado pela revista.