

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2021.r2a19>

Recebido em: 24/05/2021

Aceito em: 29/06/2021

**OUTROS OUTUBROS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE (POLÍTICAS DE)
FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**OTHER OCTOBERS: EXPERIENCE REPORT ON (POLICIES FOR) TEACHER
TRAINING FOR PROFESSIONAL EDUCATION**

Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva Aliança

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1080-1106>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9472832855660995>

Doutoranda em Educação Profissional

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: prialianca@gmail.com

RESUMO

Tomando Larrosa (2006) como lastro filosófico, as experiências de vida e formação dizem respeito a eventos que, mesmo alheios ao sujeito, são eventos que tiveram efeito dentro do sujeito e o transformaram de alguma forma. Deixaram em sua subjetividade “una huella, una marca, un rastro, una herida” (LARROSA, 2006, p. 91). Este relato de experiência versa sobre a relação desta autora com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em suas diversas dimensões (área de conhecimento e disputa política, prática docente concreta e modalidade educacional prevista em lei – aqui também como lugar de disputa de projetos societários opostos). Para além desse primeiro objetivo, busco aqui sinalizar pontos de contato de políticas públicas para a formação docente para a EPT e meu itinerário formativo atravessado pela especialização no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: PROEJA. Formação de professores. Itinerário formativo.

ABSTRACT

Taking Larrosa (2006) as a philosophical ballast, life and training experiences relate to events that, even outside the subject, are events that had an effect within the subject and transformed him in some way. They left in their subjectivity “a huella, a brand, a trail, a herida” (LARROSA, 2006, p. 91). This experience report deals with this author's relationship with Professional and Technological Education (EFA) in its various dimensions (area of knowledge and political dispute, concrete teaching practice and educational modality provided for by law - here also as a place of dispute for corporate projects opposing). In addition to this first objective, here I seek to point out public policy contact points for teacher training for EPT and my formative itinerary crossed by the specialization in the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality.

Keywords: PROEJA. Teacher training. Learning itinerary.

*Falo assim sem saudade
Falo assim por saber
Se muito vale o já feito
Mais vale o que será*

Fernando Brant, Márcio Borges e
Milton Nascimento

1 INTRODUÇÃO: AVENTURA SEM PAR

Este relato de experiência versa sobre a relação desta autora com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em suas diversas dimensões (área de conhecimento e disputa política, prática docente concreta e modalidade educacional prevista em lei – aqui também como lugar de disputa de projetos societários opostos). Para além desse primeiro objetivo, busco aqui sinalizar pontos de contato de políticas públicas para a formação docente para a EPT e meu itinerário formativo, articulando-os num recorte bibliográfico que lance a luz de uma realidade política mais ampla sobre eventos biográficos singulares. E por se tratar de um relato **de experiência**, considero importante deixar claro o que entendo por experiência neste texto.

Larrosa (2006), ao teorizar sobre o que seria a experiência, estabelece um “conceito” e, a partir dele, três princípios que caracterizariam um dado evento como experiência ou não. Ele se refere à experiência como “eso que me pasa” (LARROSA, 2006, p. 88). Ele segue então sinalizando as implicações desse “eso”, do “me” e do “pasa”.

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy yo" significa que es "otra cosa que no yo", otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero.

A partir da compreensão de que existe um “isso” que é exterior a mim, que não depende de mim, ele atribui à experiência um princípio que vai chamar de princípio de alteridade, de exterioridade ou de alienação (LARROSA 2006, p.89). A “ex-periência” é algo, a princípio, “ex-terior” ao sujeito. O autor não se refere aqui a um sentido puramente físico, mas chama atenção ao fato de que não se pode falar em experiência sem que o prefixo ex- seja acionado: ela decorre, necessariamente, de algo que não é o sujeito, algo sobre o qual o sujeito não tem

controle, ainda que num processo interno. A experiência é algo que me é alheio, externo, acontece não no plano do eu, mas no plano do outro.

A parte seguinte da definição do autor retoma “eso que me pasa”. A experiência é algo externo a mim, mas não é tudo que acontece ao meu redor, ou mesmo que eu vivencio, que tem valor de experiência. O princípio de exterioridade não é suficiente, pois experiência.

supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mi. No que pasa ante mi, o frente a mi, sino a mi, es decir, en mi. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mi. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mi o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde a experiencia tiene lugar. (LARROSA, 2006, p. 89).

“O lugar da experiência sou eu”. É em mim, ou a mim que ela se dá. A experiência é um evento externo à minha pessoa, mas é na minha pessoa que ela acontece, é a mim que ela diz respeito, é comigo que ela mexe. Decorre daí, para o autor, o segundo princípio: o princípio de reflexividade (ou ainda subjetividade, ou transformação). A experiência acontece fora de mim, mas afeta a mim, minhas ideias, minhas ações, minha história, minha compreensão de mim mesma, minha relação comigo mesma, com os outros, com o mundo. O pronome “me”, inclusive em espanhol. Indica um movimento de ida e de vinda: um “olhar-me no espelho”. A experiência é externa a mim, mas suas consequências são refletidas em mim, acontecem a mim. A experiência “o nos de-forma o nos trans-forma, como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos” (LARROSA, 1998, p. 16). Uma multitude de eventos se sucede em nossos cotidianos, mas somente aqueles que nos deixam marcas, que se cravam em nossas carnes como um arado que passa pelo chão, é que têm o potencial de serem chamados de experiência – o que nos leva ao terceiro e último princípio:

Si la experiencia es "eso que me pasa", el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa", al pasar por mi o en mi, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece. A este segundo sentido del verbo pasar de "eso que me pasa" podríamos llamar "principio de pasión" (LARROSA, 2006, p. 91 (grifos do autor)).

Segundo o princípio da paixão, a experiência deixa marcas, reclama seu quinhão do seu sujeito. Assim, “el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece” (LARROSA, 2006, p. 91 (grifo meu)). Assim, tomando Larrosa como lastro filosófico, as experiências de vida e formação que eu sigo narrando dizem respeito a eventos que, mesmo alheios mim, são eventos que tiveram efeito dentro de mim e me transformaram de alguma forma. Deixaram na minha subjetividade “una huella, una marca, un rastro, una herida” (LARROSA, 2006, p. 91).

2 FALO ASSIM SEM TRISTEZA

Nos tempos de minha graduação em Letras Português/Inglês¹, por alguma razão que eu não compreendia muito bem, as discussões políticas, pedagógicas, psicológicas e didáticas exerciam sobre mim uma atração muito superior àquela relacionada às ciências e aos conhecimentos de ordem mais linguística e literária propriamente ditos. Por isso tenho lembranças que me parecem muito claras em relação aos eventos que pretendo enumerar a respeito de minha formação inicial².

Recordo, por exemplo, de meu contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi num seminário – um único seminário, de uma única disciplina. Eu já demonstrava esse interesse pela Educação Básica em detrimento da atuação em cursos livres de inglês (que pagavam muito melhor e tinham um volume de trabalho bem menos extenuante) e a EJA parecia exercer um fascínio especial sobre mim. Talvez por uma relação mais direta com Paulo Freire, que me tocou pela primeira vez ainda no primeiro período do curso, na disciplina de Português 3 – trazendo a política e a pedagogia para o centro do debate linguístico. O fato é que houve esse seminário sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.493/1996) e, dentre os temas propostos, eu escolhi a EJA. Meu estágio de Prática de Ensino de Língua Portuguesa 2 foi numa turma de EJA: o projeto de intervenção era sobre o uso de contos

¹ Sou egressa da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ingressei em 2000.1 e me graduei no semestre letivo 2004.2 já no ano civil de 2005.

² A concepção de formação continuada ora utilizada é a de uma “qualificação profissional obtida em nível superior em cursos de licenciatura que habilitam legalmente o profissional a exercer a profissão de professor de uma dada área do conhecimento, nos níveis e modalidades da educação básica.” (DOMINGOS; MARON, 2012, p. 169).

literários na EJA, e aconteceu numa escola municipal terrivelmente precarizada. Mas foi uma experiência de fato.

Eu tento em vão me recordar de quando na graduação eu tive contato com a EPT, apesar de ela constar na mesma LDB que foi tema dos seminários que me trouxeram a EJA. Teria outro grupo escolhido a Educação Profissional como tema e eu não prestei atenção? É possível. De todo modo, caso tenha acontecido assim, a experiência, no meu caso, não houve.

Cumpré destacar que meu estágio em Prática de Ensino de Língua Inglesa 2 aconteceu no então Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE). Que leituras foram indicadas para que eu me preparasse para esse momento? Que reflexões eu realizei para poder orientar-me em meio a essa empreitada? Infelizmente, a resposta aqui é: absolutamente nenhuma. Inclusive lembro da estranheza ao descobrir que, neste estágio, daria aula para alunos de Ensino Médio. Assim, Ensino Médio, puro e simples. Eu havia conseguido estagiar numa escola federal de ensino tecnológico, referência no estado em termos da formação dos egressos de seus cursos técnicos. No entanto, fui conduzida a sala de inglês com adolescentes pouco mais jovens que eu que não estavam ali com qualquer tipo de formação profissional em andamento – muito menos em mente. Pareciam, inclusive, estudantes de famílias um tanto abastadas que estavam ali não pela necessidade de uma profissão, mas apenas por saberem que era um Ensino Médio de altíssima qualidade e **gratuito**.

Salvo engano, era o ano de 2003. A Educação Profissional estava sob regência da LDB que você havia estudado pouco antes e constava nela como uma modalidade educacional da Educação Básica, assim como a própria EJA. Então qual o sentido de uma turma de Ensino Médio desarticulado da EP em um CEFET? Para compreender esse fenômeno é importante ter em mente que

a escola básica brasileira é segmentada, é dual historicamente, de forma que separa educação de trabalho. Assim, os currículos da educação básica, majoritariamente, não abordam as questões relativas ao trabalho e ao mundo do trabalho. E quando o fazem, o foco não está nas relações existentes entre o trabalho e a educação, mas, principalmente, na iniciativa privada, nas características relacionadas com o saber fazer das profissões, especialmente aquelas que gozam de maior reconhecimento perante a sociedade. **Essa situação foi agravada no final dos anos 1990 e início deste século, quando teve vigência o Decreto nº 2.208/1997, que estabelecia a separação obrigatória entre a educação básica e a educação profissional** (MOURA, 2008, grifo nosso).

Eis a contradição: em 1996, na LDB, a EP fica estabelecida legalmente como modalidade específica da Educação Básica; **no ano seguinte** institui-se, por meio de decreto, que a EP e a Educação Básica ficam **proibidas** de se articularem. E isso resulta, dentre outras coisas, no cenário que vivenciei no estágio: uma educação básica, desarticulada das demandas de qualquer trabalho de ordem manual, desprovida de qualquer tipo de preparação de jovens para o exercício de um ofício de maneira digna e com uma formação que abarcasse os fundamentos científicos de seu fazer específico (pois tais fundamentos são geralmente tratados nas chamadas disciplinas propedêuticas). Consequentemente, quais os jovens que se serviam daquele serviço público de tanta qualidade e, repito, num **CEFET**? Jovens que muito claramente não estavam ali em busca de um ofício para sobreviverem, sustentarem suas famílias, ou sustentarem os próprios estudos no Ensino Superior. Um aspecto da natureza fragmentada da educação brasileira estava posto diante dos meus olhos, mas que eu carecia de repertório acadêmico por meio do qual o pudesse compreender e me posicionar diante dele.

3 FALO POR ACREDITAR

Esse cenário não surge “no vácuo”. Ele tem uma historicidade e atende a uma intencionalidade. Orso (2011) defende que cada contexto histórico promove a formação de professores que “deseja” – mas não é um desejo popular, democrático, participativo: trata-se de atender aos interesses das classes dominantes daquele determinado contexto histórico. Eu, num momento de capitalismo neoliberal, não teria como escapar a essa lógica (embora nós professores tenhamos, até certa medida, como resistir a elas e até subvertê-las).

Ora, se a cada época corresponde um tipo de formação docente, tal formação hoje em dia deveria estar de acordo com os anseios de uma classe, detentora do capital, que dispõe de todo um arsenal para promoção de uma hegemonia ideológica que legitime seus interesses junto a grupos a ela subordinados. O que então se põe como problema prático a respeito dessa formação de professores?

Há aqui uma contradição entre prática social e discurso. No nível do discurso, o professor é um herói, a única categoria profissional que, no Japão, não precisa se curvar diante do imperador, este é que se curva perante ele, segundo o anedotário popular; pouco antes do dia 15 de outubro, todo ano, circulam em redes sociais desejos de que professores tenham o prestígio de um deputado e o salário de um jogador de futebol. Mas isso tudo, muito claramente,

não sai do nível do discurso. Na prática social, a docência é tratada como uma profissão de segunda classe:

Para além de todo o discurso sobre a importância e a prioridade da educação, vemos que predomina um descaso muito grande em relação à escola. Revela que efetivamente não é considerada como importante, necessária e prioritária para a sociedade. Aliás, creio que se dependesse dos políticos, por exemplo, é bem provável que seria extinta. Enfim, como se criou um discurso e uma espécie de consenso sobre sua necessidade, trata-se de fazê-la, porém, de forma barata e esvaziá-la em seus conteúdos e sua forma, para que não crie nenhum problema. Isto revela o desprezo da escola e o descaso da política (ORSO, 2011, p. 61).

Esse desprezo se manifesta de inúmeras formas e incide diretamente sobre como a formação de professores vai ser concebida e executada. Na dualidade histórica que busca reservar saberes científicos, culturais, filosóficos e históricos (para citar alguns) para uma casta intelectual e reserva à classe trabalhadora “aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar este limite. [...] Nesse quadro é que se delinea a concepção de profissionalização, do ensino profissionalizante” (SAVIANI, 2003, p. 138). Temos, portanto, em termos bastante resumidos, a escola, a educação, submetida à lógica de mercado, em que vale mais o que rende mais (em termos de prestígio, dinheiro, capital político, etc).

Em termos de compreender como isso se entretetece nos processos institucionais de formação de professores, importa “compreender o educador como inserido na sociedade, fazendo parte da totalidade, sujeito às contradições e antagonismos sociais, próprios da realidade em que se encontra inserido” (ORSO, 2011, p. 58). Logo, a ausência de leituras específicas sobre EP na graduação não pode ser plenamente compreendida em si mesma, tampouco o estudo aligeirado sobre a EJA. Ambos os fenômenos só podem ser compreendidos teórica e reflexivamente a partir da vida prática em que estão inseridos: “o caminho concreto da práxis social vai da prática para a teoria e desta para a prática e assim sucessivamente” (ORSO, 2011, p. 60).

O autor acima afirma que, para a perspectiva liberal, o problema do professor está **no** professor. Espera-se que este, individualmente, dê conta de uma infinidade de funções, no meio das quais o ensino acaba ficando “apequenado”. Quando algumas dessas muitas funções não são desempenhadas a contento, assume-se que é **dele** a responsabilidade pelo atual estado de coisas – seja na escola, na educação brasileira como um todo ou mesmo na realidade social.

Ora, o professor é **um** ator social imerso numa totalidade baseada numa prática social que o menospreza, precariza e condena. Não é razoável esperar que um único elemento consiga “resolver” (para quem?) uma infinidade de problemas estruturais atravessados por teias de poder extensas e complexas. Mas é o que a lógica liberal difunde. E é contra ela que eu me posiciono.

A falta de uma preocupação institucional com a formação de professores para a EPT não é um fenômeno recente. Para Lima Filho e Maron (2012), a ausência de políticas públicas de formação de professores para a EPT tem raízes sociais: como se tratava de escolas e cursos voltadas para os “desvalidos”, não havia validação social suficiente da figura desse professor para fazer valer o esforço. Contraditoriamente, mesmo quando houve um aumento da demanda pelo então chamado ensino industrial não houve uma força motriz política forte o bastante para implementar políticas sérias de formação desses professores.

Lima Filho e Maron (2012) (como também Machado (2008)) concordam que políticas de formação de professores para a EPT, em suas mais diversas denominações ao longo da história do século XX, foram sempre de cunho “especial”, “emergencial”, e eventualmente deixavam de ser levadas a sério, passando a serem liberalmente descumpridas. Entretanto esse desmerecimento não é exclusivo da EPT, mas passa por diversos aspectos da educação brasileira. Aqui, interessa-nos também a EJA, cujas políticas de formação docente também foram sempre de caráter pontual.

Essas foram algumas lacunas relevantes na minha formação inicial: EPT e EJA. Algum tempo mais tarde, em 2006, prestei, por um senso de obediência familiar (minha mãe disse que eu faria esse concurso nem que ela me levasse pelas orelhas), um concurso para professores efetivos de língua inglesa para o CEFET-RN. Havia quatro vagas para posse imediata e seriam oito aprovados. Eu resistia em fazer minha inscrição pois como me havia graduado recentemente, não tinha ainda nenhum título de pós-graduação e estava certa de que isso seria suficiente para que fosse muito investimento de tempo, dinheiro e energia para um “fracasso” inexorável.

Esse ceticismo em relação a um concurso tem a ver com o contexto histórico também: uma adolescência inteira num Brasil assumidamente neoliberal; subserviente aos interesses estrangeiros dominantes; uma realidade nacional privatista, de sucateamento crescente da coisa pública – incluindo a universidade onde estudei. Concurso público era algo muito, muito raro

de acontecer, o que ocasionava uma concorrência muito dura. Ficava muito difícil imaginar que eu, só com minha graduação, pudesse ser aprovada frente a mestres e doutores.

Pois fui. Oitavo lugar. Foi difícil acreditar!

Eis que em 2008, quando o concurso estava perto de perder de vez a validade, veio o telegrama de convocação para comparecer ao setor de recursos humanos do CEFET-RN. Fui lotada na Unidade de Ensino Descentralizada de Ipanguaçu, cidadezinha a cerca de 200km de Natal.

4 QUE É COBRANDO O QUE FOMOS

Eu tinha à época apenas 25 anos de idade e quatro anos de experiência com o ensino de língua inglesa no Ensino Médio, embora tenha começado a trabalhar em cursos livres de inglês aos 17. A meu favor, uma paixão fervorosa pela Educação Básica e por adolescentes. Entretanto essa experiência foi sempre com escolas particulares nas quais não se tinha a autonomia que eu passaria a ter. O material didático sempre foi escolhido por outra pessoa e a mim cabia adaptar-me a ele e, de preferência, fazer os alunos preencherem todas as atividades constantes nos livros até o final do ano letivo, de modo que os pais deles sentissem que seu investimento financeiro havia valido a pena.

Eis que agora meus alunos não teriam livro didático (o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio ainda não contemplava inglês). Estarei diante de toda uma liberdade de atuação que vai ficar me deixar perdida e atordoada, sem saber o que fazer com ela. Por outro lado, eu estava prestes a realizar um sonho: dar aula na EJA (à época parte de um programa do governo federal de articular a EPT à EJA de nível médio), mas... como? De quê exatamente? Que recorte curricular escolher? Nem mesmo os programas de língua inglesa ou meus colegas foram suficientes para orientar alguém que nunca havia tido autonomia na docência. É nesse espaço excessivo que entrou em cena uma especialização oferecida (1) gratuitamente, (2) no meu local de trabalho e (3) em íntima relação com minha prática pedagógica e minha paixão pela Educação Básica: a pós-graduação *lato sensu* em PROEJA³, uma especialização que transformou radicalmente a minha prática, minha relação com a sua disciplina e meu percurso acadêmico – e político.

³ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Na especialização em PROEJA vieram minhas primeiras leituras em Educação Profissional como campo de conhecimento; comecei a entender que ela não era apenas uma modalidade educacional prevista em lei, mas também um campo de disputas e uma área de conhecimento com um aporte teórico muito próprio. Conceitos importantes chegaram a mim pelas discussões propiciadas por esse curso, tais como inclusão excludente e dualidade estrutural (KUENZER, 2007), politecnicidade (MOURA, LIMA FILHO E SILVA, 2015) e mesmo a compreensão de que, legalmente no EMI é a Educação Profissional que se acrescenta ao Ensino Médio, e este não pode ser suprimido em nada.

Foi neste curso que comecei a compreender como as forças políticas e econômicas se articulam em torno, por exemplo, da decisão pela oferta deste ou daquele curso. Meu trabalho de conclusão de curso foi orientado por ninguém menos que a professora Maria das Graças Baracho, uma pesquisadora diretamente envolvida na luta para que o PROEJA viesse a se concretizar. Sua monografia vai versar sobre uma das dúvidas que em breve lhe moverão: qual o lugar do ensino de língua inglesa, um conteúdo geralmente associado a uma lógica colonial, num curso tão atravessado pelo discurso da emancipação como agroecologia⁴ PROEJA?

5 QUE NÓS IREMOS CRESCER

Entretanto, a própria especialização em PROEJA tem suas contradições e é importante compreendê-las. Por exemplo: para mim, licenciada, é até desnecessário entender essa especialização como uma instância de formação **continuada**. E se um colega docente, bacharel ou tecnólogo, decidisse cursar também (o que era incentivado, ainda que timidamente)? Seria formação continuada ou inicial? O que diziam os documentos norteadores do curso sobre isso? Seria uma estratégia eficaz colocar licenciados e não-licenciados para estudarem exatamente o mesmo currículo?

À época eu não questioneei nada disso – como eu disse, eu não tinha muito repertório teórico para debater políticas públicas de formação de professores. Mas mesmo assim me chamavam atenção algumas conversas entre colegas. Nessas conversas, professores comentavam que para eles, apesar de sentirem suas dificuldades em lidar com a sala de aula no PROEJA, a instituição não oferecia estímulo suficiente para que o esforço valesse a pena.

⁴ Curso PROEJA oferecido à época e no qual eu atuava já como docente desde antes de iniciarem-se as aulas da especialização.

Eu, silenciosamente, lamentava, mas entendia: à época nenhum, **nenhum** dos docentes residia em Ipanguaçu, uma cidade tão pequena que contava com apenas um único posto de gasolina; e apenas alguns poucos colegas, os mais ligados à gestão, residiam em Assu, uma cidade vizinha que já dispunha de mais infraestrutura.

O professor é um todo subjetivo, imerso em relações complexas que por vezes não são levadas em conta. Não haveria redução de carga-horária para que os colegas participassem da especialização; a maioria dos meus colegas já eram mestres e doutores e fazer uma especialização não traria a eles nenhum benefício em termos de carreira; dos colegas que residiam em Natal, por exemplo, e por razões familiares precisavam ir e voltar da capital todos os dias enfrentavam já 9h de viagem por semana, no mínimo, correndo os riscos de uma estrada que à época não era duplicada e estava em condições precárias – o que implica, além do óbvio risco à vida, o desgaste de seus carros, o consumo de gasolina, etc.

Esse era um preço que um professor – um sujeito com vida própria, com família para acompanhar, filhos em idade escolar, com problemas de saúde que só podiam ser tratados em cidades maiores como Natal ou Mossoró – mestre ou doutor não estava disposto a pagar para fazer uma especialização em PROEJA⁵.

Sobre essa mesma especialização (que eu fiz extremamente satisfeita – jovem, graduada, sem filhos, apaixonada por EJA, numa pós-graduação **gratuita** ofertada **no meu local de trabalho**), importa, como eu mencionei, lançar um olhar mais analítico. Lima Filho e Maron (2012, p. 166) afirmam que como não havia no país uma tradição formativa acerca nem da EP nem da EJA, faz sentido tratá-la sim como formação inicial, inclusive porque PROEJA é, por si só, um objeto de estudo tão específico que essa razão seria suficiente para demandar formação igualmente específica **para os professores que dariam aula nessa especialização**.

Documentalmente, a especialização em PROEJA se propunha como formação inicial para que os cursos de PROEJA acontecessem com qualidade. Entretanto, os documentos também já previam que os cursos já estariam em andamento, e professores como eu já estávamos atuando nesse programa. E agora? É possível falar em formação inicial do profissional que já está em sala de aula institucionalmente apontados para tal? Os autores chegam à conclusão de que afinal de contas nem nos documentos oficiais da especialização ela fica caracterizada como formação inicial ou continuada, dando margem para uma interpretação

⁵ Claro que também havia, como ainda há, os que simplesmente entendiam que o lugar daqueles estudantes trabalhadores não era ali. Sobre eles, porém, nada de muito... acadêmico poderia ser dito neste texto.

“híbrida”, digamos assim. Até porque, segundo os mesmos autores, ainda que se pensasse a especialização efetivamente como formação inicial, não se poderia simplesmente prescindir de uma licenciatura.

6 OUTRAS MANHÃS PLENAS DE SOL E DE LUZ

Mesmo diante de todo esse contexto mais amplo, referente à discussão sobre políticas de formação e as contradições dessa política específica, na dimensão subjetiva a especialização em PROEJA foi para mim uma fonte de intenso prazer, aprendizagem e engajamento na defesa do PROEJA e, em especial do curso de agroecologia, cuja existência constitui, por si só, uma afronta à lógica hegemônica neoliberal.

Foi nesse contexto, pleno de contradições, que eu dei meus primeiros passos na compreensão de que um currículo integrado não se baseia na multiplicidade de disciplinas ou na justaposição das disciplinas propedêuticas e técnicas, mas na superação da própria divisão em disciplinas – podendo apenas se configurar como um horizonte a ser perseguido, e não como um inédito já viável. Foi também nessa conjuntura que eu entendi que eu não estava ali, como pós-graduanda, para receber respostas para a minha prática docente: eu estava ali para **construir** (esboços de) respostas para a minha prática docente.

E foi o que eu busquei fazer dentro das minhas incontáveis. Munida de uma ementa gramaticista e um tanto ultrapassada, sem material didático pronto, eu ousei trazer para dentro do PROEJA um pouco do currículo que, no meu pouco tempo de docência, mais parecia “funcionar”: o trabalho com oralidade baseado em modelos frasais prontos recontextualizados a partir da vida dos educandos. Em outras palavras, eu ousei trazer uma parte da lógica dos cursos livres por onde havia passado para ajudar aqueles estudantes a falarem um pouco de inglês. Como à época não havia um currículo designado para o PROEJA ainda, eu me dei a liberdade de experimentar – sempre com o aval dos alunos, claro. E entre idas, vindas e muitas avaliações por parte dos estudantes, eu fui tentando construir um caminho que pudesse ser trilhado também por outros professores.

Trocando em miúdos, abracei a especialização em busca de respostas, descobri que essas respostas cabiam a mim construir e a encerrei com mais e mais perguntas. Lembro que uma das professoras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, chegou a me definir

como “intelectualmente inquieta”, o que me deixou profundamente orgulhosa – embora eu até hoje não tenha certeza se foi um elogio ou um a crítica bem disfarçada.

Entretanto, longe de se tratar de uma frustração, tais perguntas vieram de um embasamento teórico importante que, se por um lado não trouxe um mapa pronto, por outro lado servirá de bússola para construir minha prática docente passo a passo. Eu não saberia definir essa especialização como formação continuada (posto que eu já era licenciada) ou inicial (dada a completa ausência da minha leitura sobre EPT na graduação). Esse curso, fez completa diferença na minha prática docente. Ele me moveu e deixou suas marcas não apenas no que eu fazia ou deixava de fazer em sala de aula: as marcas foram em mim, na minha identidade – tanto docente quanto cidadã. Todo meu percurso acadêmico na EPT começou ali.

REFERÊNCIAS

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; NASCIMENTO, José Mateus do. Escrita de si e formação docente: trilhando os caminhos da memória na compreensão de si como professor. *In: FERREIRA, Ilane Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. (orgs.) **Eu professor**: ensaios sobre a formação docente. Natal: IFRN, 2015.*

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

LARROSA, Jorge. Sobre la experiencia. *In: **Aloma**: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, Barcelona, p. 87-112, 2006*

LIMA FILHO, Domingos Leite; MARON, Neura Maria Weber. Desafios para a formação inicial e continuada de docentes da EPT e do PROEJA. *In: ZANARDIDNI, Isaura Monica Souza; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da (Orgs.) **Produção de conhecimento no Proeja**: cinco anos de pesquisa. Curitiba, p.161-183, 2012*

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, v.1, n. 1, jun. 2008.*

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 23-38, 2008.*

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *In: **Rev. Bras. Educ.**, vol.20, n.63, pp.1057-1080, 2015*

ORSO, Paulino José. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 58-73, abr. 2011.

SAVIANI; Dermeval. O choque teórico da politecnia. *In: Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1):131-152, 2003