

## SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES EM DOCUMENTOS ÍBERO-AMERICANOS E BRASILEIROS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

## SENTIDOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN DOCUMENTOS IBEROAMERICANOS Y BRASILEÑOS: APROXIMACIONES Y DISTANCIAMIENTOS

Clarissa Bastos Craveiro  
Adriano Vargas Freitas

### RESUMO

O artigo apresenta recorte de pesquisas que focam a formação docente a partir da análise de *corpus* de documentos selecionados nos seus discursos para questões da Educação e/ou da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidos no Brasil e em países ibero-americanos. Para esta análise utilizamos metodologias colaborativas e a ferramenta tecnológica *Wordsmith Tools*, como forma de potencializar e ampliar o encontro de informações sobre o tema, e traçarmos paralelos entre as duas fontes, pontos de convergências e de divergências. Dentre os discursos obtidos em ambos os grupos de documentos, há convergência na ideia da construção de propostas de formação do professor que atuará na EJA, que envolva a verificação da necessidade do respeito às especificidades culturais, discursos envolvendo defesas de formas de avaliação das práticas pedagógicas como maneira de controlar a ação do docente e a necessidade de ampliação de espaços que promovam a formação com maior qualidade.

**Palavras chave:** formação docente; políticas curriculares; educação de jovens e adultos.

### ABSTRACT

This article presents a study that focuses on teacher training based on the corpus analysis of selected documents in their discourses on Education and / or Youth and Adult Education issues, developed in Brazil and in Ibero-American countries. For such analysis, we have used collaborative methodologies and the Wordsmith Tools technology tool to enhance and broaden the information about the subject, drawing parallels between the two sources, points of convergences and divergences. Among the speeches from both groups of documents, there is convergence in the idea of the construction of teacher training proposals that will work in the EJA. It involves the verification of the need to respect cultural specificities, discourses involving defenses of evaluation forms of pedagogical practices as a way to control teaching action and the need to expand spaces that promote higher quality training.

**Key words:** teacher training; Curricular policies; Youth and adult education.

Fecha de recepción: 15/06/2017

Fecha de aceptación: 15/12/2017

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente produção apresenta um recorte de duas pesquisas desenvolvidas conjuntamente no interior de dois Grupos de Pesquisa, Grupo de Pesquisas Curriculares e Grupo de Pesquisa em Educação Matemática, ambos situados no Instituto de Educação de Angra dos Reis, da Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF). Da primeira, destacamos o olhar para a formação docente em documentos ibero-americanos, da segunda, o foco sobre documentos nacionais que também tratam da formação docente, mas com a especificidade de atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em comum, o fato de ambas as pesquisas envolverem questões curriculares relacionadas à formação docente, trabalharem metodologias colaborativas, e utilizarem a ferramenta tecnológica *Wordsmith Tools*, como forma de potencializar o encontro e análise de informações sobre o tema.

Desta forma, esta produção objetivou apresentar dados de pesquisa cujo tema central é a formação docente, a partir de dois *corpus* de documentos curriculares que endereçam sentidos<sup>1</sup> para este tema no âmbito da Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI e da UNESCO - Metas Educativas 2021 (OEI, 2010), e Miradas sobre la Educación en Iberomerica (OEI, 2011) -, traçando um paralelo com políticas curriculares brasileiras voltadas para a formação docente na/para a EJA, desde o contexto do governo Fernando Henrique Cardoso ao contexto do governo de Dilma Roussef.

Neste estudo, destacamos que os sentidos da formação de professores defendidos nos discursos desses documentos foram selecionados a partir de análises com os significantes<sup>2</sup> “docência”, “docente” e “docentes”, recorrentes no material analisado dos documentos ibero-americanos e brasileiros.

Tendo em vista que discursos defendidos nos documentos apresentados buscam qualificar a formação do professor com metas para uma maior profissionalização docente, buscamos apresentar dados, mais que resultados de análises, para travar um diálogo com o leitor, a partir dessas análises e, quiçá, problematizarmos sentidos que são defendidos para o que é significado nessas políticas curriculares como o “bom professor”.

## 1. FORMAÇÃO DOCENTE

A temática da formação docente tem sido recorrente nas políticas educacionais brasileiras no campo da Educação e do Currículo, conforme destacam Velloso; Granja (2016), Santos (2015), Carvalho; Ferraço (2014) e Marcondes; Moraes (2013). Nas políticas curriculares, o foco na formação docente marca o protagonismo docente destacando o papel do professor como a peça-chave para as mudanças curriculares e, nesse sentido, ora esse papel “endeusa” o professor como ator principal de mudanças na agenda política, ora “culpabiliza” o professor pelo fracasso dos alunos e os dos baixos índices avaliativos das escolas. Várias pesquisas destacam as oscilações defendidas pelas modificações nos discursos curriculares como por exemplo Freitas (2013), Craveiro; Pugas (2013); Craveiro; Oliveira (2015) que, apesar dos diferentes sentidos destacados para o professor, apresentam em comum o protagonismo docente.

Ao buscarmos apresentar sentidos da formação docente a partir de vários documentos, nos deparamos em nossas análises, com a defesa de diferentes sentidos atrelados ao significante

<sup>1</sup> Ao longo do texto utilizaremos “sentidos” para significar, a partir de uma abordagem discursiva, as significações de algumas palavras encontradas nos textos curriculares apresentados, entendendo que essas significações foram nomeadas em um determinado contexto que é provisório e contingente, conforme Laclau (2009).

<sup>2</sup> Significantes entendidos como unidades menores dos discursos dos textos curriculares que podem apresentar diferentes “sentidos” para um mesmo significante, de acordo com o texto curricular. Por exemplo: sentidos de docência, sentidos de professor. Maiores informações buscar Craveiro (2014 a).

“docência”, como a defesa da necessidade de ampliar a qualidade dos processos educacionais, diferentes sentidos de docente, de conhecimento e de ensino, dentre outros. Apoiados em uma abordagem discursiva, compreendemos esses documentos ou textos curriculares como construção de um discurso.

Para tal, destacamos que entendemos discurso associado ao sentido social do seu contexto: “o discurso é uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes” (Laclau *apud* Burity, 2008, p. 42). O discurso é também entendido como construção política de produção de sentidos e, por isso, é mais do que simplesmente a fala ou a escrita. Dessa maneira, compreende-se que a formação discursiva “é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido” (Laclau *apud* Burity, 2008, p. 42) que hegemonizam um dado discurso, em um dado momento, dentro de uma pluralidade de sentidos. Para Laclau (2009), uma das características centrais das articulações é o seu caráter contingente, precário e provisório, por isso mesmo sujeito às diferentes demandas que desarticulam e produzem novos discursos.

A partir desse entendimento discursivo, compreendemos que as produções curriculares envolvendo a docência, fazem parte de uma contínua produção de significados fazendo com que assumamos determinadas posições sociais produzindo simultaneamente “novas identificações globais e novas identificações locais” (cfr. Hall, 1997, p. 1). Por isso, é possível dizer que os discursos produzidos nos textos das políticas curriculares voltadas para a docência convivem com diferentes discursos sociais e culturais que são reinterpretados, ao mesmo tempo em que recriam novos discursos. Nessa contínua produção de sentidos, a formação de professores é marcada por uma tendência a naturalizar certos sentidos para o currículo, estabelecendo uma interface entre discurso pedagógico e discurso de política curricular de formação de professores.

Circulam sentidos para o que se entende “ser professor”, o que constitui a identidade docente, o que pode aferir uma qualificação positiva ou não para a sua atuação docente em relação ao que se supõe que a sociedade espera dessa atuação. Defendemos que esses sentidos não devem ser naturalizados como constituintes da identidade docente. São produzidos discursivamente nas relações sociais do contexto em que são geridos. Entender essa produção, portanto, pode contribuir para desnaturalizá-los.

Destacamos também que entendemos a produção de política curricular e dos textos dos documentos curriculares com base nas análises do ciclo de políticas previsto por Ball (1992) que tem trabalhado com políticas educacionais desde a década de 1980. Ball permite a problematização da produção de política curricular através de uma análise que compreende a desverticalização da categoria *poder*, por meio da qual ele questiona a ideia de uma implementação estadocêntrica para a produção de políticas. O ciclo de políticas de Ball (1992, 1994) prevê uma forma de analisar a produção da política curricular por meio da representação heurística do processo político em três contextos de produção que se inter-relacionam: o contexto de influência, o de produção de texto e o da prática.

Se o ciclo de políticas de Ball contribui para pensar que a produção da política curricular se dá em todos os contextos, podemos concluir que os processos de identificação docente também são produzidos em todos os contextos, na medida em que a política busca fixar significados discursivamente de forma difusa, sem um centro de poder. A produção da política nesse entendimento é constantemente reinterpretada nos diferentes contextos. A interpretação, segundo o autor, é uma questão de luta pela leitura considerada correta e, dessa maneira, a política não possui uma dimensão fixa. Para Lopes, a partir das interpretações de Ball, é possível dizer que as

políticas são também discursos, ou seja, práticas que constituem o objeto de que falam, que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas em torno dos significados.

## 2. A PREPARAÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE

No que diz respeito aos documentos da Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI e da UNESCO, destacamos para compor o *corpus* as Metas Educativas 2021 (OEI, 2010), Miradas sobre la Educación en Iberoamerica (OEI, 2011). A seleção destes documentos foi feita com base em pesquisa de Dias (2015, 2016). A escolha dos significantes “docência”, “docentes” e “docente” se deu tendo em vista a proposta de temática e de abordagem desses documentos. Destacamos também que o Miradas sobre la Educación en Iberoamerica partiu de um projeto de “preparación y del compromiso de los docentes. Así se estableció en el proyecto Metas Educativas 2021 y en los programas de acción compartidos” (p. 9). Metas Educativas foi criado com o objetivo de

mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social. (...) abordar con decisión, y de una vez y para siempre, retos aún no resueltos: analfabetismo, abandono escolar temprano, trabajo infantil, bajo rendimiento de los alumnos y escasa calidad de la oferta educativa pública. Y (...) incorporación de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje, apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del progreso científico (p. 9).

Tais documentos são extensos, Miradas sobre la Educación com 392 páginas abrangendo temáticas variadas da profissionalização e formação docente como por exemplo a formação inicial, acesso à docência, desempenho da docência, avaliação docente e outros. Em Metas Educativas 2021 com 282 páginas, apresenta dados da situação e desafios da educação ibero-americana, os objetivos das metas para 2021, fontes de financiamento para a concretização dessas metas, programas e avaliações dessas metas e outros.

Os documentos da formação de professores na modalidade EJA, selecionados para nosso estudo, também são muito extensos e totalizam 49 arquivos, dentre os quais podemos destacar: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - Parecer CNE 11/2000 (Cury, 2000), Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local – Anped: GT de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (Haddad, 2007), e Por uma proposta curricular para o 2º segmento na EJA – Simpósio 20 (Pires, Condeixa, Nóbrega e Mello, 2002).

Tanto os documentos ibero-americanos citados anteriormente, quanto estes da EJA fazem parte de um banco de dados de documentos curriculares extraído do *corpus* de Documentos Curriculares<sup>3</sup>. As duas modalidades de documentos que denominaremos aqui como *corpus* de documentos ibero-americanos e *corpus* de documentos de EJA foram preparados no formato *txt* para a leitura completa no programa *WordSmith Tools* versão 6<sup>4</sup>. Tal programa vem sendo utilizado em distintas pesquisas no campo da Educação, como por exemplo, as pesquisas de Oliveira (2012), Matheus (2013),

<sup>3</sup> Esse banco de dados foi criado por CRAVEIRO (2016) como um dos produtos dos Estágio de pós doutorado no PROPED/UERJ. O endereço na internet é: [www.curriculo-uerj.pro.br](http://www.curriculo-uerj.pro.br).

<sup>4</sup> O programa foi criado por Mike Scott da Universidade de Liverpool, no Reino Unido, e permite fazer análises de frequência e ocorrência de palavras nos *corpus*, e também processar os arquivos de texto para a análise propriamente dita. Segundo BERBER SARDINHA (2004, p.7), “a intenção do programa é servir como uma ferramenta que permita a consecução de tarefas relacionadas a análises de corpus. Isso significa que ele não foi concebido para efetuar por si só uma determinada análise para o usuário”.

Craveiro (2014) no Brasil, e no exterior há mais tempo como Browker e Pearson (2002); Baker (2006); Wodak e Meyer (2009). Segundo Craveiro e Aguiar (2016, p.14)

*Corpus Linguistics* is a field of studies that deals with the creation and analysis of *Corpora* (plural of *Corpus*), which are sets of texts collected with criteria and formatted for computer reading. Another important characteristic of *Corpus* is to be created from authentic and natural texts, that is, texts not produced artificially, but collected from the language in use.

Como proposta de análise para estes conjuntos de textos, nos significantes selecionados encontramos: *corpus* ibero-americano com “docentes” - 989, “docente” - 946 e “docência” - 315 seleções de texto para análises, e no *corpus* EJA com “docentes” - 175, “docente” - 110 e “docência” 22 seleções de texto para análises.

### 3. DISCURSOS DEFENDIDOS NO *CORPUS* IBERO-AMERICANO

A tônica central dos documentos ibero-americanos versa sobre a formação profissional dos docentes, em vários momentos de sua carreira. Os documentos procuram abarcar temáticas e significações relacionadas à profissionalização do professor apresentando dados e experiências dos países ibero-americanos. *Miradas sobre la Educación en Iberoamerica* (OEI, 2011) faz um apanhado de como os países processam a formação docente aos professores iniciantes, com alguns anos de docência e com relação aos veteranos, tendo em vista os interesses e necessidades na carreira. A formação com foco na aquisição de competências é recorrente nos discursos defendidos para a qualificação docente, tais como<sup>5</sup>:

Una de las principales preocupaciones y debates centrales que enfrentan nuestros sistemas educativos en Iberoamérica gira en torno a cuáles son las mejores combinaciones de políticas y dispositivos que favorecerían un mejor desempeño y calidad. Existe un consenso internacional con relación a la importancia de desarrollar competencias docentes efectivas a través de la implementación de procesos calificados de profesionalización (*Miradas*, n.71, p. 91).

Este mesmo documento chama a atenção para a necessidade de desenvolver modelos diferenciados de formação contínua dos docentes que levem em consideração,

su trayectoria profesional, los años de experiencia, la edad en la que se encuentran y la carrera docente. Al mismo tiempo, son necesarios modelos que garanticen, además de una formación en las competencias docentes tradicionales, la utilización de metodologías flexibles del aprendizaje y de estrategias de investigación e innovación educativa, la incorporación de las TIC en la enseñanza y la capacitación de la reflexión sobre la propia práctica docente (*Miradas*, 73, p. 281).

Ainda que defendam uma flexibilização nos modelos de formação e nos processos de qualificação, há uma centralidade definida do “bom mestre”, seja pelos aspectos delineados para a aquisição desse perfil, seja pelos processos de avaliação que irão aferir a capacitação e formação docente.

El punto de partida de un sistema de evaluación de docentes es la definición de “buen maestro”. La complejidad de la conceptualización de un buen docente hace necesarias dos consideraciones: que la definición de base del sistema de evaluación sea el resultado del consenso más amplio posible de los

---

<sup>5</sup> Destacamos que os números dos trechos apresentados dos documentos referem-se a numeração selecionada pelo programa *WordSmith*. Todavia, os documentos podem ser encontrados na íntegra na internet no endereço: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article9489>. Acesso em 10.03.17.

actores relevantes, y que se incluyan o destaquen las circunstancias del sistema educativo en las que los docentes desempeñan su trabajo (Miradas, 190, p. 283).

Além disso, devem considerar primeiramente “los conocimientos, las actitudes, la formación y la propia trayectoria profesional de los docentes, así como su capacidad para trabajar en equipo con sus compañeros em el marco de un proyecto educativo común para la escuela (Miradas, 190, p. 283). Em seguida devem levar em conta os processos educativos que incluem:

la asistencia a clase y la participación en la escuela de los profesores y sus prácticas educativas, así como las evaluaciones que realiza y las prácticas de gestión de grupos de alumnos y de aula. En *tercer lugar*, una vez considerados los anteriores, la evaluación de los docentes debe incorporar los resultados formales, cognitivos y no cognitivos de los alumnos, debidamente contextualizados y a partir de los puntos de partida iniciales y los logros finales alcanzados (Miradas, 190, p. 283).

Buscando apresentar a heterogeneidade na unidade ibero-americana, os discursos dos documentos apresentam as diferentes formas e possibilidades de como cada país busca atender a princípios gerais da formação. Dentre os aspectos centrais, destacam a pesquisa como eixo dos três pilares fundamentais da formação docente:

a partir del año 2008 y con la aprobación del nuevo Plan de Formación Docente, la investigación constituye un pilar de la formación de docentes y se establece como uno de los tres fundamentales (investigación, docencia y extensión) (Miradas, 250, p. 217).

Dentre as várias possibilidades de avaliação que apresentam, defendem que tal processo não deve ser feito apenas com base apenas em conteúdos sendo assim, outros atores devem fazer parte desse processo, tais como: inspetores, pais, alunos, diretores. Entretanto, há alguns aspectos destacados como importantes para a avaliação do “bom docente”, tais como: (a) estar comprometido com os alunos e com sua própria aprendizagem; (b) conhecer melhor os materiais que utilizam e proporcionais aos seus alunos estes mesmos conhecimentos; (c) ser responsável por conduzir e monitorar a aprendizagem de seus alunos; (d) refletir sobre suas práticas pedagógicas e sobre suas experiências, e (e) participar de comunidades de aprendizagem.

Acompanhando a defesa do discurso da formação docente como um processo contínuo ao longo da carreira do professor, a formação da prática docente vai se delineando como tônica central desse processo e que congrega conhecimentos, relação com alunos e comunidade escolar.

En primer lugar, la formación inicial de los docentes debe continuar desarrollándose en el marco de una práctica altamente profesionalizante, basada en un modelo que se consolida en la unidad didáctica / práctica docente desde hace más de medio siglo, como eje vertebrador de la formación, ocupando un espacio propio y particular, destinado a aprehender el complejo objeto que es la educación y la profesión. En segundo lugar, y al momento de la integración de ese docente en el campo laboral, también se deben consolidar los puentes de integración que se han propuesto más recientemente a los noveles docentes, para su inserción eficiente como profesionales, pues la necesidad de formación para el ejercicio de la profesión docente no se agota en el período inicial, y es em ese sentido que las instituciones formadoras deciden asumir responsabilidades que permiten asegurar dispositivos eficaces en este proceso de acompañamiento (Miradas, 172, p. 219).

Com relação aos discursos defendidos nos documentos analisados, gostaríamos de retomar a defesa de que são discursos políticos, construídos em articulação com os vários contextos de influência do âmbito nacional de cada país em diálogo com contextos internacionais da OEI e UNESCO. Todavia, tais articulações não se eximem do contexto da prática que é um dos focos centrais dos

documentos e âmbito de ação dos professores que encontram-se em exercício da docência. Tal esclarecimento é importante de ser destacado pois o discurso defendido apresenta uma visão estadocêntrica da política curricular (Ball, 1992, 1994), conforme sinalizamos abaixo:

El documento que ahora se presenta en la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, que se celebra en Panamá el 12 de septiembre de 2013, aspira a convertirse en un instrumento de análisis y orientación de las políticas públicas en el ámbito del profesorado, con el fin de fortalecer la profesión docente y mejorar la calidad y la equidad de la educación (Miradas, p. 10).

No tópico a seguir passamos a analisar a formação de professores a partir do corpus de documentos relacionados à EJA no Brasil. Tais documentos mostraram-se estar bastante alinhados com recomendações e ideias apresentadas nos documentos ibero-americanos, como veremos posteriormente.

#### 4. DISCURSOS DEFENDIDOS NO CORPUS EJA

Antes de apresentarmos os resultados das análises do *corpus* de documentos voltados à EJA, com destaque para a formação de professores, optamos por comentar sobre essa modalidade de ensino, não apenas como forma de justificar nossa escolha sobre o tema, mas também para facilitar ao leitor a compreensão da necessidade de ampliarmos os estudos sobre a formação do professor que atuará nessa modalidade.

A LDB (Brasil, 1996) ao destacar a necessidade de ofertar educação básica a jovens e adultos, atentando-se para características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidade desse público, instigou a comunidade acadêmica a desenvolver investigações sobre a modalidade de ensino EJA. A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000) e das orientações curriculares para primeiro e segundo segmento da EJA (Brasil, 2002a, 2002b), trouxeram contribuições às discussões e à reflexão sobre o ensino destinado a esse alunado, assim como sobre a formação docente, especialmente ao destacar que a EJA precisa ser concebida como um modelo pedagógico próprio, objetivando criar um ambiente propício a promover situações de aprendizagem que venham ao encontro das necessidades de jovens e adultos.

Nesse contexto, em que a questão da especificidade de uma modalidade se confronta com objetivos comuns que ela precisa ter em relação à educação chamada regular, emergem muitas questões a serem respondidas por pesquisadores sejam elas relativas à currículos prescritos, apresentados, moldados e avaliados, sejam elas relativas à formação inicial e continuada de professores para atuar na EJA, suas práticas em sala de aula, e a influência de suas concepções e crenças relativas a ensinar na/para a população de EJA.

Consideramos que, embora a nomenclatura “Educação de Jovens e Adultos” possa nos remeter a uma gama de estudantes “selecionados” por sua idade, na realidade, será de uma forma geral a sua caracterização sociocultural, sua história de exclusão e de falta de oportunidades anteriores, que servirão de “corte” para a entrada nessa modalidade.

A permanência desses estudantes nessa modalidade de ensino é, muitas vezes, marcada por grandes tensões, acusadas nas pesquisas desenvolvidas por Haddad (2000), tais como o dilema vivenciado pela EJA de pretender oferecer a escolarização básica e ao mesmo tempo levantar expectativas de mudanças no cotidiano de seus alunos, em especial na questão profissional, que não dependem

apenas da escola. Os estudantes de EJA ouvidos pelo pesquisador relataram sua percepção da importância da escola para sua ascensão social e econômica, porém indicaram perceber certo distanciamento entre os conhecimentos transmitidos por ela e a sua vivência cotidiana. Haddad destaca o problema de uma trajetória histórica da EJA que a desvia de seus objetivos maiores, “quando esta passa a ser uma simples repassadora de certificados de conclusão de níveis de ensino” (p.49), quando na realidade deveria desenvolver outras funções tidas como básicas e fundamentais. Estas e outras análises deveriam permear toda a construção de cursos voltados à formação docente que atua/atuará na EJA. Entretanto, a realidade ainda se mostra bem distante de tais ensejos, ocasionando tensões diversas, hesitações, e a percepção clara, por parte deste docente de sua não preparação adequada para enfrentar os grandes problemas que normalmente encontramos na EJA. Exemplo dessa percepção destacamos na fala coletada pelos pesquisadores Marques e Pachane (2010, p. 485), junto a uma professora:

Nós educadores não fomos preparados no magistério ou no curso de Pedagogia para trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos idosos, com alunos com necessidades especiais, liberdade assistida e alta vulnerabilidade. Sendo assim, vamos aprendendo através da prática pedagógica, do estudo e troca de experiências com os colegas. Muitas vezes somos como ‘pau pra toda obra’. Sempre falta algo para melhorarmos profissionalmente. Somos como aprendiz que vai em busca de conhecimento para desenvolver um trabalho prazeroso, significativo e eficiente tanto para o professor quanto para o educando.

Diversas outras entrevistas com resultados similares podem ser encontradas também no estudo de Freitas (2013), que nos indica a necessidade de uma defesa de uma formação que seja específica para o professor que atua em EJA, onde haja o espaço para a reflexão e o debate a respeito de especificidades da modalidade, tais como as características do alunado, as legislações que a envolvem, os resultados das pesquisas da área, etc. Em seguida, o entendimento de que a formação do professor de EJA não se encerra no momento em que ele recebe um diploma, mas que essa passa apenas a ser mais uma etapa que comporá uma formação que não cessará, ou seja, a formação inicial e a formação continuada se apresentarão de forma mais do que complementares; deverão ser indissociáveis. Nessa perspectiva, o espaço acadêmico da universidade deveria estar sempre aberto aos professores de EJA, de uma forma que os professores em formação e os em exercício pudessem usufruir de ricos ambientes e momentos de diálogo, de trocas de experiência, de descoberta e de novos contatos com bases teóricas. Em uma estreita relação entre a teoria e prática, essa formação proporcionaria a esses docentes discutir suas atitudes e atos pedagógicos, reformulá-los e redirecioná-los para as complexidades e desejos de seus alunos. Eles se tornariam agentes de sua própria formação e ampliariam a consciência crítica do papel social que devem exercer na EJA. Estas análises nos guiaram na composição da estrutura de nossa pesquisa em que os sentidos de docência foram considerados significados nos textos curriculares de EJA atrelados a um sentido mais amplo do que o sentido restrito de docência para um “saber fazer”. Verificamos sua associação às atividades de sala de aula, envolvendo uma construção coletiva, buscando respeitar a autonomia dos sujeitos das aprendizagens ao mesmo tempo em que sinaliza outros espaços que fazem parte da docência, como as funções da gestão, ou seja, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006, destacada nas DCN abaixo,

no exercício da docência, a ação do professor é permeada por dimensões não apenas técnicas, mas também políticas, éticas e estéticas, pois terão de desenvolver habilidades propedêuticas, com fundamento na ética da inovação, e de manejar conteúdos e metodologias que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito de sua atuação cotidiana (Brasil, DCN 2013, p. 69).

Além desses sentidos, docência para a EJA, traz algumas especificidades que precisam ser contempladas como o “respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva” (art.13, parágrafo 1, Brasil, DCN, 2013, p. 3).

No que diz respeito ao significativo docente, os sentidos de maneira ampla sinalizam algumas atribuições do trabalho do professor como a necessidade de promover a prática, a escolha de métodos de aprendizagem, a elaboração do projeto político pedagógico na escola, provocar a curiosidade e anseio dos alunos mediante o conhecimento apresentado. Já o docente na modalidade EJA, é significado com algumas especificidades que devem ser contempladas desde a formação na licenciatura pois,

um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. Aqui poder-se-ia recuperar a exigência e o espírito do art. 57 do ECA (Brasil, DCN, 2013, p. 8).

É com a defesa dessa especificidade na formação docente que o professor conseguirá desenvolver com seus alunos metodologias diferentes, baseadas na investigação e na pesquisa, tão necessárias aos jovens impossibilitados do acesso na idade considerada regular na escola.

Os sentidos de docentes em grande parte das ocorrências significam outra forma de nomear o professor. Todavia, acrescentam um aspecto interessante no que diz respeito a trazer à responsabilidade dos entes federados para que assumam suas responsabilidades na manutenção dos cursos e projetos para evitar as discontinuidades destes projetos formativos e omissões das iniciativas em curso, sejam na modalidade presencial ou virtual pois,

trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (Brasil, Parecer 11/2000, p. 58).

Os sentidos de docência, docente e docentes destacados dos discursos dos documentos curriculares da EJA sinalizam uma preocupação por parte das propostas curriculares em defender não só a especificidade dessa modalidade no ensino como também a necessidade de uma formação específica para que o docente se sinta preparado e autônomo para promover a construção de conhecimento adequada ao contexto e às condições do sujeito aprendiz e, consiga reverter a lógica da evasão e da repetência que tanto acompanhou a história da EJA no Brasil. Todavia, também chamamos a atenção que esses discursos são provisórios e contingentes, gestados em determinado contexto político.

## 5. BUSCANDO PARALELOS EM DISCURSOS VOLTADOS À FORMAÇÃO DOCENTE NOS DOIS CORPUS DE ANÁLISES

O endereçamento de sentidos de docência em ambos contextos de discursos – ibero-americano e brasileiro (direcionado à EJA) – defendem majoritariamente *docência* como atividade e processos

relacionados com a prática da sala de aula. Todavia, essa significação busca marcar que ações relacionadas ao processo docente transcenda o sentido de docência como restrito ao da sala de aula. Além disso, convergem para a defesa da conscientização da importância da construção coletiva e processos participativos.

Nos discursos dos países ibero-americanos e do Brasil, defendem que a docência também pode abarcar as atividades de gestão. Entretanto, os discursos ibero-americanos enfatizam docência direta (atividades de ensino/aprendizagem) e docência indireta (gestão ou que não há relação direta com os alunos). Já a defesa brasileira, busca ampliar o entendimento de docência relacionado diretamente à sala de aula, as funções de gestão fazem parte da docência, não há uma dicotomia de função.

A questão do respeito às especificidades locais também é presente em ambos discursos por conta da diferença entre países, localidades de risco ou socialmente afetadas. No caso dos discursos da EJA é destacado também a especificidade da docência e da didática para os alunos considerados fora da idade regular/série.

A formação sistemática defendida nos países ibero-americanos é apresentada de forma muito detalhada, de acordo com as diferentes etapas da carreira docente e a culminância é a avaliação docente. Com relação a esse último aspecto ao mesmo tempo em que esse discurso busca defender a avaliação não conteudista e que abarca outros aspectos da formação docente, apresentando por isso, muitos atores envolvidos na avaliação docente conforme já destacado anteriormente. Apesar do intuito do discurso em buscar demonstrar uma avaliação mais abrangente, não exige a possibilidade de um controle maior ao trabalho docente.

Como foco central dos discursos de ambos contextos, destacamos a preocupação com a prática docente, especificamente a da sala de aula e a qualificação docente para tal função/ação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo envolveu a seleção e organização de informações, via utilização de ferramenta tecnológica *Wordsmith Tools*, de dois *corpus* de análise que tem sido nosso foco de pesquisas, e que, ao serem comparados no quesito formação docente, apresentaram diversas informações que permitem conjecturas e compreensões mais amplas sobre os discursos defendidos, assim como as políticas curriculares sobre esta formação que tem sido justificadas no Brasil (no campo da EJA), e nos países ibero americanos (em educação, de uma forma geral).

Destacamos que os dois conjuntos de documentos apresentam diversos pontos de intersecção, com pontos de convergências e, ausência de divergências, apesar dos textos curriculares terem sido produzidos em contextos culturais e globais diferentes. Com base na abordagem discursiva que mencionamos anteriormente (Burity, 2008; Laclau, 2009) poderíamos acrescentar que a tendência a hegemonizar determinados sentidos dos discursos curriculares faz parte de uma articulação política tão forte que naturaliza sentidos para os professores, ainda que em contextos tão diferentes. Essa naturalização de determinados sentidos, neste caso, apresenta-se sob a forma de discursos convergentes. Dentre estas convergências, a necessidade de ampliarmos as discussões e pesquisas sobre o tema, visto que a polissemia da expressão “formação docente” abarca diversas problemáticas presentes no Brasil e em países ibero-americanos, o que requer dinamismo e atualização constante de propostas e respostas neste campo.

Neste quesito, destacamos as indicações de que um dos bons caminhos para a construção destas formações envolvam a adoção de grupos colaborativos de investigação, o que poderia proporcionar bons resultados na autoformação do professor (independente de sua área de atuação), por constituir-se em espaços dialógicos e de intercâmbios de experiências.

## BIBLIOGRAFIA

- BALL, Stephen; GOLD Anne (orgs.). **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.
- BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Education Reform: A critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performative. **Educação & Realidade**, Maio/Agosto, 2010.
- BAKER, Paul. **Using corpora in discourse analysis**. London/New York: Continuum, 2006.
- BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.
- BOWKER, Lynne; PEARSON, Jennifer. **Working with Specialized Language – A practical guide to using corpora**. New York: Routledge, 2002.
- BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Parecer nº011/2000 do CNE/CEB. Aprovado em 10/05/2000. Assunto: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecerista: Cury, Carlos Roberto Jamil. Brasília, DF, 2000.
- BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5a a 8a série: Introdução**. Vol.1. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, 2002a.
- BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5a a 8a série. Matemática, Ciências, Arte e Educação Física**. Vol.3. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, 2002b.
- CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 143-159, set/dez 2014.

- CRAVEIRO, Clarissa B.; AGUIAR, F. . Teacher Training Curriculum Policies in Brazil: possibilities of WordSmith Tools. **Transnational Curriculum Inquiry**, v. 13, p. 3-12, 2016.
- CRAVEIRO, Clarissa (org.), 2016. **Corpus de Documentos Curriculares**. Proped (UERJ), Rio de Janeiro. 1<sup>a</sup>. ed. Fonte: [www.curriculo-uerj.pro.br](http://www.curriculo-uerj.pro.br). CRAVEIRO, Clarissa B.; OLIVEIRA, V. B. Formação de professores nas políticas curriculares: a identidade docente em questão. In: Isabel Maria Sabino de Farias. (Org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. 1a.ed. Fortaleza: EdUECE, 2015, v. 1, p. 6-722.
- CRAVEIRO, Clarissa B. **Políticas curriculares para a formação de professores: processos de identificação docente (1995- 2010)**. 2014a. Tese (Doutorado em Educação). UERJ, Rio de Janeiro.
- CRAVEIRO, Clarissa B.; Pugas, Márcia Cristina de Souza. Políticas curriculares e formação de professores: uma análise a partir das diretrizes curriculares nacionais. **Educação e Cultura Contemporânea** (Online), v. 10, p. 1-276, 2013.
- Evangelista Dias, Rosanne. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 590-604, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.
- Evangelista Dias, Rosanne. La práctica en las políticas curriculares Iberoamericanas para la formación docente **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 20, núm. 65, abril-junio, 2015, pp. 443-459.
- FREITAS, Adriano Vargas. **Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010)**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós Graduated em Educação Matemática da PUC/SP. São Paulo, 2013.
- HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local – Ação Educativa**. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18. 30a. Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2007.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Campinas, 1997.
- LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

- LOPES, Alice Casimiro. Currículo, política, cultura. In: SANTOS, L.; DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v.1, p. 23-37.
- MARCONDES, I.M.; MORAES, C. da L. Currículo e autonomia docente: Discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 451-463, set./dez. 2013.
- MARQUES, D. T., e PACHANE, G. G. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. *Educação e Pesquisa (USP)*, v36, n2, 2010.
- MATHEUS, Danielle dos Santos. **O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo**. – 2013. Tese (Doutorado em Educação). UERJ, Rio de Janeiro.
- OEI. **Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios**. Madrid: OEI, 2010.
- OEI. **Miradas sobre la educación en Iberoamérica**. Madrid: OEI, 2011.
- OLIVEIRA, Ana de. **Políticas de currículo: lutas pela significação no campo da disciplina História**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). UERJ, Rio de Janeiro.
- PIRES, Célia Maria Carolino; CONDEIXA, Maria Cecília; NÓBREGA, Maria José M. de, e MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Por uma proposta curricular para o 2º segmento na EJA** – Simpósio 20. MEC. BRASÍLIA, 2002.
- SANTOS, Lucíola Licínio. A pesquisa nos campos do currículo e da formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 11-22, jan./jun. 2015.
- Velloso, Luciana; Granja, Tania. Práticas docentes e políticas curriculares: implicações no currículo em diferentes contextos escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 208-224, maio/ago. 2016.
- WODAK, Ruth; MEYER, Michael. **Methods of Critical Discourse Analysis**. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: SAGE, 2009.

## **SOBRE OS AUTORES**

### *Clarissa Bastos Craveiro*

Professora da Universidade Federal Fluminense. Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Doutorado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro /doutorado sanduíche na Universidade do Porto na área de Currículo e Formação de Professores. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Modalidades de Intervenção nos Processos de Aprendizagem pela Pontifícia Universidade Católica. Realizou estudos de pós doutorado 2014 a 2016 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no campo do Currículo e Formação de Professores. Pesquisa a flutuação de sentidos da identidade docente nos documentos curriculares de formação de professores. É líder do Grupo de Pesquisas Curriculares. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Prática de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Currículo e Gestão Escolar.

**Contato:** Universidade Federal Fluminense, *email:* [clarissacraveiro@id.uff.br](mailto:clarissacraveiro@id.uff.br)

### *Adriano Vargas Freitas*

Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, Especialista em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Graduado em Matemática. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e do Instituto de Educação de Angra dos Reis. É líder do Grupo de Pesquisas em Educação Matemática da Universidade Federal Fluminense. Desenvolve pesquisas relacionadas à Educação Matemática, Formação de Professores e Currículos direcionados a Educação de Jovens e Adultos.

**Contato:** Universidade Federal Fluminense, *email:* [adrianovargas@id.uff.br](mailto:adrianovargas@id.uff.br)