

A FORMAÇÃO DOCENTE DA EJA NAS POLITICAS CURRICULARES EM DOCUMENTOS IBERO-AMERICANOS E BRASILEIROS aproximações e distanciamentos

Clarissa Craveiro¹
Adriano Vargas Freitas²

Resumo:

O artigo apresenta dados de documentos curriculares que focam a formação docente a partir de dois *corpus* selecionados para estudos da Educação e/ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvidos no Brasil e em países ibero-americanos. Para este texto utilizamos a ferramenta tecnológica Wordsmith Tools, como forma de potencializar e ampliar o encontro dos textos sobre o tema, e traçarmos paralelos entre os dois grupos de documentos, 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 modalidade da EJA e no âmbito ibero-americano, envolvendo a verificação da necessidade do respeito às especificidades culturais dos professores, as 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 de professores com maior qualidade.

Palavras-chave:

Formação docente. Políticas curriculares. Documentos curriculares.

LA FORMACIÓN DEL PROFESSORADO DE LA EJA EM POLÍTICAS CURRICULARES EM DOCUMENTOS IBEROAMERICANO Y BRASILEÑOS aproximaciones y distancias

Resumen:

El artículo presenta datos de documentos curriculares que se centran en la formación de docentes de dos *corpus* seleccionados para estudios de Educación y/o Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), desarrollados en Brasil y en países iberoamericanos. Para este texto utilizamos la herramienta tecnológica Wordsmith Tools, como una forma de mejorar y ampliar la reunión de los textos sobre el tema, establecer paralelos entre los dos grupos de documentos, puntos de convergencia y divergencia. Entre los discursos obtenidos en ambos grupos de documentos, existe una convergencia en la idea de la construcción de propuestas para la formación del profesorado que funcionará la forma de EJA y en el ámbito iberoamericano, implicando la verificación de la necesidad de respetarlas especificidades culturales de los docentes, las defensas de formas de evaluación de prácticas pedagógicas como forma de controlar la acción del profesor y la necesidad de ampliar espacios que promuevan la formación de docentes con mayor calidad.

Palabras clave:

Formación del profesorado. Políticas curriculares. Documentos curriculares.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Professora da Universidade Federal Fluminense. Email: clarissacraveiro@id.uff.br.

² Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Universidade Federal Fluminense. Email: adrianovargas@id.uff.br.

Considerações iniciais

Este texto apresenta um recorte de pesquisas desenvolvidas no interior de dois Grupos de Pesquisa: Grupo de Pesquisas Curriculares (GPc) e Grupo de Pesquisa em Educação Matemática (GRUPEMAT), ambos situados no Instituto de Educação de Angra dos Reis, da Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF) no Brasil. Do primeiro grupo, destacamos o olhar para a formação docente em documentos ibero-americanos, do segundo grupo, o foco recai sobre documentos brasileiros que também tratam da formação docente, mas com a especificidade de atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA)³. Em comum aos dois grupos, destacamos o fato das duas pesquisas envolverem questões curriculares relacionadas à formação docente, trabalharem metodologias colaborativas, e utilizarem a ferramenta tecnológica WordSmith Tools⁴, como forma de potencializar o diálogo entre investigações sobre a formação docente.

Desta forma, o objetivo desse texto é apresentar dados de pesquisas cujo tema central é a formação docente, a partir da organização de dois *corpus* de documentos curriculares no âmbito da Organização dos Estados Iberoamericanos - OEI e da UNESCO - Metas Educativas 2021 (OEI, 2010), e Miradas sobre la Educación en Iberoamérica (OEI, 2011) -, traçando um paralelo com as políticas curriculares brasileiras voltadas para a formação docente para a EJA, desde o contexto do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) ao contexto do governo de Lula da Silva (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016).

Para este estudo, destacamos que fizemos uma seleção dos sentidos para a formação de professores defendidos nos discursos desses documentos curriculares a partir da seleção de palavras “docência”, “docente” e “docentes”, recorrentes no material citado 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 e, quiçá, problematizarmos sentidos que são defendidos para o que é significado nessas políticas curriculares como o “bom professor”.

³A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é considerada uma modalidade de educação para as pessoas que não puderam realizar os seus estudos no período esperado e retomam aos estudos na idade adulta.

⁴ O WordSmith Tools é uma ferramenta tecnológica, nesse caso utilizada para organização dos documentos, explicaremos mais nas próximas seções deste texto.

Formação docente

A temática da formação docente tem sido recorrente nas políticas educacionais brasileiras no campo da Educação e do Currículo, conforme destacam os autores Velloso; Granja (2016), Santos (2015), Carvalho; Ferrazo (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. Nesse sentido, as políticas curriculares para a formação de professores, ora “endeusa” o professor como ator principal de mudanças na agenda política, ora “culpabiliza” o professor pelo fracasso dos alunos e os baixos índices avaliativos das escolas. Várias pesquisas destacam as oscilações defendidas pelas modificações nos discursos das políticas curriculares como por exemplo Freitas (2013), Craveiro; Pugas (2013); Craveiro; Oliveira (2015) e 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 curriculares brasileiros, nos deparamos em nossas buscas, com a defesa de diferentes sentidos atrelados ao significante “docência”, tais 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 de documentos curriculares envolvendo a formação de professores e, em concreto 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 brasileiras 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.

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 (2010), 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.

A preparação dos documentos

No que diz respeito aos documentos da Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI e da UNESCO, destacamos para compor o *corpus* de dados as Metas Educativas 2021 (OEI, 2010) e 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 de selecionados “docência”, “docentes” e “docente” se deu tendo em vista que nesses documentos esses sentidos foram muito recorrentes e, chamou-nos a atenção por sua repetição nos textos. 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 la 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 brasileiros 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 formação de professores da EJA fazem parte de um banco de dados de documentos

curriculares extraído do *corpus* de Documentos Curriculares⁵. 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 6⁶. Tal programa vem sendo utilizado em distintas pesquisas no campo da Educação, como por exemplo, as pesquisas de Oliveira (2012), Matheus (2013), 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 dados 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 estudos.

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 Iberomerica* (OEI, 2011) faz um apanhado de como os países⁷ processam a formação docente aos professores iniciantes, com alguns anos de docência e com relação aos veteranos, tendo em

⁵ Esse banco de dados foi criado por CRAVEIRO (2016) como um dos produtos do Estágio de pós doutorado no PROPED/UERJ. O endereço na internet é: www.curriculo-uerj.pro.br.

⁶ 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”.

⁷Os países são: Brasil, México, Argentina, Espanha, Colômbia, Equador, Cuba, Chile, Portugal, Guatemala, Paraguay, R. Dominicana, Honduras, Uruguay, Panamá, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Bolívia, Peru e Venezuela.

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 como⁸:

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, 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 edades 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 de la prendizaje 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 ha ce necesarias dos consideraciones: que la definición de base del sistema de evaluación sea el resultado del consenso más amplio posible de los 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 en 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

⁸Destacamos que os números dos trechos apresentados dos documentos referem-se a numeração selecionada pelo programa WordSmith. Todavía, 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.

gestión de grupos de alumnos y de aula. *Enterocer 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 de la 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 proporcionar 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 nuevos 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 en 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 2011, p. 10).

No tópico a seguir passamos a apresentar os dados da formação de professores a partir do *corpus* de documentos curriculares relacionados à EJA no Brasil. Tais documentos mostraram-se estar bastante alinhados com recomendações e ideias apresentadas nos documentos ibero-americanos, dessa seção, como veremos a seguir.

Discursos defendidos no *corpus* EJA

Antes de apresentarmos os resultados dos textos do *corpus* de documentos curriculares voltados à EJA no Brasil, 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 chamar a atenção ao leitor a compreensão da necessidade de ampliarmos os estudos sobre a formação do professor que atuará nessa modalidade.

A lei que rege a educação no Brasil, 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” no Brasil 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 pelos pesquisadores 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 estados para que assumam suas responsabilidades na manutenção dos cursos e projetos para evitar as descontinuidades 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 brasileiras 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.

Paralelos nos discursos voltados à formação docente nos dois *corpus* de documentos

Os 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 *corpus* de documentos, 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 de dados de documentos, via utilização de ferramenta tecnológica Wordsmith Tools, de dois *corpus* de documentos curriculares 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, assim como muito mais pontos de convergências que divergências. 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.

Todavia, concluímos com base no estudo desses dados que é muito importante que os documentos das políticas curriculares defendam espaços relacionados ao docente e à prática docente, mas que sem que se possa garantir a efetividade de condições materiais, sociais e políticas para o contexto da prática docente, dificilmente conseguiremos perceber mudanças no cotidiano da escola.

Referências

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. In: _____. **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.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Parecer nº11/2000 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.

BURITY, Joaílto 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.

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. 1ª. ed. Fonte: 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.

EVANGELISTADIAS, 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.

EVANGELISTADIAS, 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 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: laeducación que queremos para lageneración de losbicentenarios.** Madrid: OEI, 2010.

OEI. **Miradas sobre laeducaciónenIberoamérica.** 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.