



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(PPGE-UNINOVE)

ALINE BELLE LEGRAMANDI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
MATERNA NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
PERSPECTIVA DECOLONIAL**

São Paulo
2019

Legramandi, Aline Belle.

Formação continuada do professor de língua materna na Olimpíada de Língua Portuguesa: uma perspectiva decolonial. / Aline Belle Legramandi. 2019.
208 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes

1. Concepções de professores. 2. Epistemologias contra-hegemônicas. 3. Formação continuada de professores. 4. Pedagogia decolonial. 5. Performatividade docente.

I. Gomes, Manuel Tavares.

II. Título.

CDU 37

ALINE BELLE LEGRAMANDI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
MATERNA NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais (LIPED)

Orientador: Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes

São Paulo
2019

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação. Banca Examinadora formada por:

Orientador: Professor Doutor Manuel Tavares Gomes
Universidade Nove de Julho

Examinador I: Professora Doutora Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Examinador II: Professor Doutor José Eduardo de Oliveira Santos
Universidade Nove de Julho

Suplente I: Professora Doutora Célia Maria Haas
Universidade Cidade de São Paulo

Suplente II: Professor Doutor Celso do Prado Ferraz de Carvalho
Universidade Nove de Julho

Mestranda: Aline Belle Legramandi

Aprovado(a) em ____/____/____

Ao meu marido, por cantar fora do ritmo comigo e divertir-se quando erro a letra. Por compreender que os espaços e as conquistas são nossas.

AGRADECIMENTOS

E eis que volto ao momento em que tudo começou com certa nostalgia, com gratidão pelo tempo partilhado e grandes aprendizagens que cada um trouxe ao longo do processo. Sob risco de esquecer nomes, antecipo o pedido de desculpas e faço uso de Marx (1985), justificando que “qualquer trabalho científico, qualquer descoberta, qualquer invenção é um trabalho universal. Ele está condicionado em parte pela cooperação de contemporâneos, em parte pela utilização do trabalho de seus predecessores”. Assim, agradeço:

À Universidade Nove de Julho, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por viabilizar para mim e para a tantos outros a oportunidade de conhecimento ao conceder bolsa de estudos.

Ao meu querido orientador, Professor Manuel Tavares Gomes, por sua tranquilidade, lucidez, objetividade, parceira e generosidade em ter dividido sua experiência e sapiência, fosse na orientação, na conversa informal ou durante as disciplinas ministradas. Compartilhar com ele esse desafio mudou meu entendimento de mundo, de cidadã, de profissional. Trouxe crescimentos imensuráveis. Foi uma honra ter sido selecionada para passarmos dois anos trabalhando juntos!

À minha filha que tantas vezes quis conversar, mas respeitou minhas impossibilidades de interação em compreensão à importância desse trabalho para minha formação.

Ao meu marido pela paciência, renúncia, ajuda, atenção e respeito à minha pesquisa.

Às preciosas Vanda, Andreia e Sandra, colegas de grupo de orientação, que tiveram paciência e que ajudaram quando eu não sabia como fazer algo ou a quem solicitar. Pelas risadas, decepções, sorrisos, conquistas e conhecimentos compartilhados.

Ao Professor José Eduardo de Oliveira Santos que esteve presente no início, no meio e no fim deste percurso. Sempre disposto a colaborar com sua sabedoria.

À Professora Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos que aceitou fazer parte do Exame de Qualificação e de Defesa, apontou trilhas e contribuiu para a construção desta dissertação.

Aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove pela atenção dada, pelas aulas ministradas e seminários que muito enriqueceram meu estudo.

Aos professores entrevistados que se dispuseram de maneira solícita e atenciosa em participar da pesquisa.

Muito obrigada a todos!

A verdade é que todos nós traduzimos uma língua distante, laboriosamente enterrada e tricotada, que, no entanto, se expõe da mesma maneira, como um ato suplementar, assim que sua existência, em todos esses aspectos, se vê sobre o fundo de uma língua primeira, aparentemente extraviada de sua função e que ocupa, com seu rumor, nossa língua de uso, nossa língua adotiva. É um rumor exigente e precioso, feito de palavras que um dia pronunciamos, que outros nos disseram, que foram ditas perto do ouvido, ou claramente, em voz alta, bem diante de nós. Essas palavras, a nostalgia, a falta, nos obrigam constantemente a reinventá-las, a fim de investir nelas para semear essa outra língua que se tornou nossa. E queremos palavras vivas que recuperem a plenitude, a voluptuosidade, a fruição da palavra original, sensual, sexuada, portadora de todos os traços impressos na memória de onde transportamos nossa herança. É essa língua terceira que procuramos.

Nata Minor
L'écrit du temps

RESUMO

Desde os anos noventa é indubitável a influência das agências internacionais de regulação (Banco Mundial, CEPAL, OCDE e UNESCO) na orientação das políticas educacionais por meio de relatórios e recomendações e que alavancaram a parceria público-privada nos sistemas de educação. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF) é um programa de formação continuada de professores viabilizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Fundação Itaú. Esse programa de formação continuada que adota tais recomendações, metodologia europeia de ensino e conceitos advindos do mercado financeiro e que privilegiam a predominância de um currículo hegemônico, exterior às escolas, exterior aos conhecimentos dos professores e exterior ao contexto que deveria basear a sua elaboração. Diante do exposto, a OLPEF torna-se potencial alvo de estudo sobre a incidência hegemônica epistemológica e política nas políticas públicas educacionais. Desse modo, o objeto desta pesquisa é a formação continuada de professores da língua materna por meio de instrumentos governamentais e tem como questão norteadora: quais as concepções dos professores de língua materna sobre a formação continuada por meio dos cadernos fornecidos pela OLPEF? Estabeleceu-se como objetivo analisar as concepções dos professores de língua materna sobre a formação continuada por meio dos cadernos fornecidos pela OLPEF e, como objetivos específicos, a) entender qual a natureza dos princípios que presidem ao programa: hegemônicos ou contra-hegemônicos; b) conhecer os princípios estruturantes, operacionalização e finalidades da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro; c) examinar se os professores detectam perspectivas emancipatórias nos princípios do programa; d) averiguar se os professores que aderem ao programa identificam a existência de reprodução da cultura e do conhecimento dominantes. O referencial teórico, que concilia o materialismo histórico-dialético com as teorias decoloniais, foi construído de maneira a ter aderência ao objeto para atingir os objetivos descritos anteriormente e sirva de aporte para a categoria nuclear desta pesquisa, a formação continuada de professores. A metodologia adotada nesta pesquisa é a abordagem qualitativa e faz uso da entrevista como instrumento de coleta de dados. Os dados foram coletados nos documentos que legislam e orientam a formação continuada de professores, nos documentos e no caderno usado pelos professores para ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião e nos discursos que retratam as concepções dos participantes deste programa. Para auxiliar na análise e interpretação de dados adotou-se a técnica de análise do discurso de Mikhail Bakhtin.

Palavras-chave: Concepções de Professores; Epistemologias Contra-Hegemônicas; Formação Continuada de Professores; Pedagogia Decolonial; Performatividade Docente.

ABSTRACT

Since the 1990s, the influence of international regulatory agencies (World Bank, ECLAC, OECD and UNESCO) on the orientation of educational policies through reports and recommendations, which have leveraged public-private partnership in education systems, is undoubted. The Portuguese Language Olympics Writing the Future (OLPEF) is a continuing teacher education program provided by the Ministry of Education (MEC) and Fundação Itaú. This continuing education program adopts such recommendations, European teaching methodology and concepts from the financial market and which privileges the predominance of a hegemonic curriculum, outside schools, outside the knowledge of teachers and outside the context that should be based on its elaboration. Given the above, the OLPEF becomes a potential target for study on the epistemological and political hegemonic incidence in educational public policies. Thus, the object of this research is the continuing education of mother tongue teachers through governmental instruments and has as its guiding question: what are the conceptions of mother tongue teachers about continuing education through notebooks provided by OLPEF? The objective of this study was to analyze the conceptions of native language teachers on continuing education through the notebooks provided by OLPEF and, as specific objectives, a) understand the nature of the principles that govern the program: hegemonic or counter-hegemonic; b) know the structuring principles, operationalization and purposes of the Portuguese Language Olympics Writing the Future; c) examine whether teachers detect emancipatory perspectives on program principles; d) to verify if the teachers who adhere to the program identify the existence of reproduction of the dominant culture and knowledge. The theoretical framework, which reconciles historical-dialectical materialism with decolonial theories, was built in such a way as to adhere to the object to achieve the objectives described above and serve as a contribution to the core category of this research, the continuing education of teachers. The methodology adopted in this research is the qualitative approach and makes use of the interview as a data collection instrument. The data were collected in the documents that legislate and guide the continuous formation of teachers, in the documents and in the notebook used by the teachers for teaching and learning the opinion article genre and in the speeches that portray the conceptions of the participants of this program. To assist in the analysis and interpretation of data, the discourse analysis technique of Mikhail Bakhtin was adopted.

Keyword: Teachers' Conceptions; Counterhegemonic Epistemologies; Continuing Teacher Training; Decolonial Pedagogy; Teaching Performativity.

RESUMEN

Desde la década de 1990, la influencia de las agencias reguladoras internacionales (Banco Mundial, CEPAL, OCDE y UNESCO) en la orientación de las políticas educativas a través de informes y recomendaciones, que han impulsado la asociación público-privada en los sistemas educativos, es indudable. Los Juegos Olímpicos de Lengua Portuguesa Escribiendo el Futuro (OLPEF) es un programa de educación continua para maestros proporcionado por el Ministerio de Educación (MEC) y la Fundación Itaú. Este programa de educación continua adopta tales recomendaciones, la metodología de enseñanza europea y los conceptos del mercado financiero y privilegia el predominio de un plan de estudios hegemónico, fuera de las escuelas, fuera del conocimiento de los docentes y fuera del contexto que debe basarse en su elaboración. Dado lo anterior, el OLPEF se convierte en un objetivo potencial para el estudio de la incidencia hegemónica epistemológica y política en las políticas públicas educativas. Por lo tanto, el objeto de esta investigación es la educación continua de los maestros de lengua materna a través de instrumentos gubernamentales y tiene como pregunta guía: ¿cuáles son las concepciones de los maestros de lengua materna sobre la educación continua a través de cuadernos proporcionados por OLPEF? El objetivo de este estudio fue analizar las concepciones de los profesores de lenguas nativas sobre la educación continua a través de los cuadernos proporcionados por OLPEF y, como objetivos específicos, a) comprender la naturaleza de los principios que rigen el programa: hegemónico o contrahegemónico; b) conocer los principios de estructuración, operacionalización y propósitos de los Juegos Olímpicos de Lengua Portuguesa Writing the Future; c) examinar si los maestros detectan perspectivas emancipadoras sobre los principios del programa; d) verificar si los docentes que se adhieren al programa identifican la existencia de reproducción de la cultura y el conocimiento dominante. El marco teórico, que concilia el materialismo histórico-dialéctico con las teorías descoloniales, se construyó de tal manera que se adhiera al objeto para lograr los objetivos descritos anteriormente y sirva como una contribución a la categoría central de esta investigación, la educación continua de los docentes. La metodología adoptada en esta investigación es el enfoque cualitativo y hace uso de la entrevista como instrumento de recolección de datos. Los datos se recopilaron en los documentos que legislan y guían la formación continua de los docentes, en los documentos y en el cuaderno utilizado por los docentes para enseñar y aprender el género del artículo de opinión y en los discursos que retratan las concepciones de los participantes de este programa. Para ayudar en el análisis e interpretación de los datos, se adoptó la técnica de análisis del discurso de Mikhail Bakhtin.

Palabras clave: Concepciones de los Docentes; Epistemologías Contrahegemónicas; Formación Continua del Profesorado; Pedagogía Decolonial; Enseñanza de la Performatividad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do discurso

CADERNO – Caderno do Professor – Pontos de Vista: orientação para produção de textos

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

EaD – Educação a Distância

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OLPEF – Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

OMC - Organização Mundial do Comércio

PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

RNFC - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência Didática

TALIS - Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	70
Tabela 2	Critérios de avaliação da OLPEF	102
Tabela 3	Sistematização das oficinas da OLPEF	112
Tabela 4	Formação Discursiva 1– Formação continuada de professores de língua materna	120
Tabela 5	Formação Discursiva 2– Formação continuada hegemônica/contra-hegemônica	123
Tabela 6	Formação Discursiva 3– Formação continuada direcionada para a reprodução e performatividade	134
Tabela 7	Formação Discursiva 4 – Formação continuada decolonial	141

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
RESUMEN	8
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	9
LISTA DE TABELAS	10
SUMÁRIO	11
INTRODUÇÃO	13

CAPÍTULO I: PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA: EM TORNO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

1.1	Revisão da literatura e Estado da arte	21
1.2	Construção do objeto de pesquisa	25
1.3	Referencial teórico	33
1.3.1	Formação inicial dos professores	39
1.3.2	Formação continuada dos professores	41
1.3.3	Formação continuada dos professores e performatividade	48
1.3.4	Formação continuada dos professores: uma perspectiva decolonial	53
1.3.5	Formação continuada decolonial: desaprendendo para aprender a aprender	56

CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1	Delineamento da metodologia	67
2.2	Instrumentos metodológicos	69
2.3	Sujeitos da pesquisa: critérios de escolha e caracterização	69
2.5	Universo da pesquisa	72
2.5.1	Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro	72
2.5.2	Sequência didática e gênero do discurso: instrumentalização e sistematização do trabalho docente	73
2.6	Técnica de análise de dados	76
2.6.1	Análise do Discurso	77

CAPÍTULO III: ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

3.1	Influência das agências multilaterais na política pública de formação continuada de professores	82
3.2	Documentos que regem as políticas públicas educacionais	88
3.2.1	Constituição Federal brasileira e a formação continuada dos professores	89
3.2.2	Lei de Diretrizes e Bases e a formação continuada dos professores	90
3.2.3	Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Padronização do ensino de língua materna	92
3.2.4	Plano Nacional de Educação e a formação continuada de professores	95
3.2.5	Financiamento da formação continuada no Brasil	97
3.3	Olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro e a formação continuada de professores	98
3.3.1	“Caderno do professor”: apresentando as regras do jogo	100
3.3.2	Análise do “caderno do professor - pontos de vista: orientação para produção de textos”	103
3.4	Análise dos discursos dos professores	119
3.4.1	Formação continuada de professores de língua materna	120
3.4.2	Formação continuada hegemônica/contra-hegemônica	123
3.4.3	Formação continuada direcionada para a reprodução e performatividade	134
3.4.4	Formação continuada decolonial	141

Considerações finais	151
-----------------------------	-----

Referências	158
--------------------	-----

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário de caracterização dos sujeitos da pesquisa	167
Apêndice 2 – Roteiro para entrevista semiestruturada	169

ANEXOS

Anexo 1 - Pesquisa revisão da literatura	170
Anexo 2 – Formando conexões para triangulação de dados	175
Anexo 3 – Transcrição das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa	178

INTRODUÇÃO

A escola pública, no Brasil, não foi uma conquista dos setores mais desprovidos da sociedade, foi criada para atender os filhos das elites brasileiras. Por muito tempo, esse prestígio, a associação dos serviços públicos à elite, permaneceu na escola pública, mas, com o avançar do capitalismo e as necessidades por ele impostas para sua manutenção, a partir dos anos de 1990, as políticas públicas direcionadas à educação que foram implantadas trataram de demolir esse prestígio e a escola pública passou a ser agente administrador da pobreza, de dominação e continuidade da hegemonia. Esse trabalho de desvalorização atende aos desejos do setor privado, que surge como ‘salvador da pátria’, justificada pelo entendimento de que

os princípios empresariais de gestão e contratação de profissionais, escolha, recompensas e punições para incentivar a força de trabalho, decisões e metas baseadas em um bom sistema de dados, passam a ser soluções por si mesmas, negligenciando as dimensões pedagógica e política da educação. (OLIVEIRA; MENEGÃO, 2012, p. 649)

Hodiernamente é indubitável a atuação das influências internacionais, por meio das agências multilaterais (Banco Mundial, CEPAL, OCDE, UNESCO e UNICEF são algumas delas), transmutadas em relatórios e recomendações que regem as políticas públicas educacionais do Brasil desde o final dos anos de 1980 e começo de 1990. As agências multilaterais revestem-se de autoridade científica e estipulam um modelo que consideram aplicável em qualquer parte do mundo, fundamentado em um currículo norteado por competências, sistemas centralizados de avaliação, descentralização escolar e profissionalização do professor. (MAUÉS, 2011; BASTOS, 2015; AZEVEDO, 2001)

O compromisso assumido pelo Brasil, a partir da agenda política e econômica com as agências multilaterais, acarretou em muitos outros compromissos no âmbito social e, conseqüentemente, no âmbito educacional, tais como os que se fizeram por meio da Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (UNICEF, 1990), da qual o Brasil foi signatário, impulsionando reformas que proporcionaram a reformulação e criação de muitos programas, órgãos e regulamentações, como o Educação para Todos; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Plano Decenal de Educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Sistema de Avaliação Nacional para a Educação Básica (SAEB). Muitas dessas ações foram incorporadas a partir da promulgação da Lei de Bases e Diretrizes em 1996 (Lei 9394/96), causando uma série de transformações paradigmáticas no âmbito educacional, como a política

avaliativa do trabalho docente e das instituições, por intermédio de provas aplicadas aos alunos, e a reforma curricular, elaborada por especialistas das universidades mais conceituadas e que pretendia uniformizar o ensino em território nacional, possibilitando, assim, a aplicação das avaliações. Esses sistemas de avaliação, ao utilizarem amparos do setor público e privado, acabam por virar uma estratégia política e econômica, por mais que se tente mascará-los de técnica e isentá-los de ideologia. Os métodos de avaliação servem, principalmente, nesse cenário de reformas neoliberais, como instrumentos de regulação e de controle do fazer pedagógico a ponto de forjar sistemas e assegurar certas práticas hegemônicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹ também estipulou a formação inicial em nível superior para permanência e admissão desses profissionais no sistema educacional (BRASIL, 1996, art.87). Permanência, pois poucos professores que desempenhavam atividades na rede pública tinham formação de nível superior: apenas 47,3% das pessoas que atuavam como professores no Ensino Fundamental em 2000 eram formadas nesse nível (BRASIL, 2000b). Entretanto, a formação inicial deu-se de maneira aligeirada, com pouca ênfase na dimensão didático-pedagógica, em prol dos conteúdos e técnicas. Nesse contexto, a formação continuada se torna, muitas vezes, o caminho encontrado para sanar a defasagem da formação inicial e um remendo àqueles que não aprenderam a ensinar.

Assim, nos últimos anos, muitos professores, seja na tentativa de suprir as defasagens da formação inicial, seja na tentativa de se manter atualizado ou na tentativa de seguir as normas da LDB, buscam a qualificação, formação e aperfeiçoamento de suas técnicas profissionais, uma vez que a formação do professor deve causar questionamentos, provocando-o a assenhorar-se de saberes que são precisos à prática (FREIRE, 1996). Entende-se que a formação do docente, inicial ou continuada, não deve ser constituída pelo acúmulo de conhecimentos e técnicas, mas por meio da reflexão sobre suas vivências em sala de aula e crítica aos saberes do docente, tornando-o participante ativo nas formações, em espaços coletivos, privilegiando a escola como *locus* de formação (NÓVOA, 1995). Quando não podem fazer pós-graduação, esses docentes participam de cursos, orientações, oficinas, dentre outros, disponibilizados pelo governo federal e/ou pelas secretarias de educação estaduais e municipais. São formações uniformizadas e moldadas aos interesses políticos e econômicos

¹ Sabe-se que a primeira Lei de Diretrizes e Bases foi promulgada em 1961, sob nº 4024, e que sua segunda versão, sob nº 5692, em 1971. Entretanto, fica convencionado que as referências à LDB no corpo da dissertação, quando não especificadas por seus números e anos de publicação, são referentes à LDB de 1996, Lei nº 9394/1996, que está em vigência.

que menosprezam os contextos locais de atuação, as experiências dos professores e os saberes discentes e comunitários.

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF) é, além de concurso para os alunos, um programa de formação continuada de professores viabilizado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Fundação Itaú, com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Configuram, ainda, como parceiros na execução das ações: Canal Futura, Todos pela Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Coube ao CENPEC a fundamentação teórica das atividades do programa. Esse centro de estudos e pesquisas em educação optou pela metodologia desenvolvida por especialistas da equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra, na Suíça, portanto, uma metodologia europeia. A principal ferramenta da OLPEF é a sequência didática (SD), impregnada de competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas no alunado, postulando, assim, que as escolas públicas formem cidadãos competentes na escrita de vários gêneros discursivos, pois

toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola e fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.69)

O termo competência originou-se na esfera empresarial para qualificar um sujeito capacitado a realizar determinadas atividades ou funções com êxito. Buscando a etimologia da palavra descobre-se que tal termo tem raiz na palavra *competere*, de origem latina, que significa competição. Na esfera educacional o conceito de competência surge no início dos anos de 1990, em pesquisas e estudos realizados principalmente na Suíça (GASPAR, 2004). O Brasil passa a incorporar esse termo à educação a partir de 1996, com a LDB. Na referida Lei o termo competência aparece 13 vezes e decreta que o currículo do Ensino Médio deve formar para a cidadania. Quando aplicado à educação é entendido como a mobilização de recursos (conhecimento, aptidão e habilidade) que decorrerão da vivência de cada um.

Algumas medidas² permitem que haja no setor público a incorporação dos processos empresariais na educação e a sua administração pelo setor privado, tendo o Estado como órgão regulador. À escola são deslocados e admitidos os métodos empresariais intencionando, por meio de performances, a produção de resultados. A conversão positiva dos resultados é recompensada, quando não por bônus, por prêmios. Essa estratégia serve também para descaracterizar a educação, um sistema de associação e cooperação, e transformá-la em ambiente que estimula e prepara para a concorrência e a competição, como ocorre no mercado de trabalho.

Essa abordagem comporta um caráter que privilegia a predominância de um currículo hegemônico, mandatário que vem do exterior do Brasil, do exterior das escolas, exterior aos conhecimentos dos professores e exterior ao contexto onde se deveria promover a sua elaboração. Assim, como se nota, o paradigma que se solidificou nos últimos dois séculos, seja na política econômica, seja na ciência, permanece sendo usado na educação para beneficiar a hegemonia ocidentocêntrica e neoliberal. O que se entende por conhecimento, sua produção e reprodução, é reduzido a técnicas que desprestigiam as heranças locais, sociais, históricas e culturais de um povo. Adotar recomendações de agências multilaterais, manter modelos europeus de ensino e conceitos advindos do mercado financeiro apresenta-se como manutenção dos interesses hegemônicos, opressores e que favorecem perpetuação da colonização das mentes.

Em um país que saiu da colonização, mas que continua colonizado em seus saberes (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003), a formação do professor em serviço é um tema passível de reflexão e discussão sobre essas questões que envolvem o compromisso identitário e com a justiça social. Isto significa desnudar, inquirir e ultrapassar os dispositivos que cunham as desigualdades e silenciam os sujeitos. Os autores pós-coloniais denunciam que o período da colonização foi uma ação violenta que apagou a história dos povos colonizados para europeizar e instituir suas estruturas política, econômica, social e cultural, para a exploração desses territórios. Santos (2008) faz entender que para proporcionar ao capitalismo impor-se como única maneira de poder e conhecimento, apesar do término do colonialismo na relação política, foi preciso permanecer as relações de colonialismo social, pois

A ciência moderna, progressivamente ao serviço do desenvolvimento capitalista, consolida a sua primazia epistemológica. Ou seja, as duas zonas

² Constituição de 1988, artigo 37; Lei 8.666/1993 sobre licitações e contratos da administração pública; Lei 8.987/1995 sobre as concessões e permissões da exploração de serviços públicos; a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, 9.790/1999 e a Lei 13.019/2014.

de contacto, entre a modernidade ocidental e as sociedades não ocidentais, a zona colonial e a zona epistemológica, ambas caracterizadas por desigualdades drásticas de poder, foram-se progressivamente transformando uma na outra – um processo de fusão que contribuiu precisamente para que o colonialismo como relação social sobrevivesse ao colonialismo como relação política. (SANTOS, 2008, p. 16-17)

Dessa maneira, o papel dos docentes na implementação de programas, currículos, conteúdos e políticas públicas para sua formação é fundamental e central para a emancipação, descolonização do saber e reversão das injustiças sociais. Torna-se necessário perceber as mudanças da sociedade como uma dinâmica histórica que estabelece relações sociais em cada tempo. Produzir uma orientação para a modificação social perpassa pela formação dos professores, pois oportuniza a suplantação de uma visão saturada pela ideologia dominante. Por isso, as concepções dos professores sobre os programas de formação continuada dos quais fizeram ou fazem parte tornam-se importante elemento no campo dos estudos acadêmicos voltados a políticas educacionais.

Educação e dominação são processos contraditórios. As finalidades do processo educativo são a emancipação, a libertação e a humanização do ser humano. Todavia, ela possui, nas sociedades contemporâneas neoliberais e de caráter burguês, uma relação indissolúvel com o poder político e, por isso, o cenário privilegiado para a imposição da cultura e ideologia dominantes. No entanto, os cenários educativos são, também, espaços de resistência e insurgência. Nesse sentido, pesquisar sobre as concepções que os professores têm das teorias que direcionam a práxis pedagógica por meio de leis, resoluções, pareceres e orientações ditadas pelas agências multilaterais, reguladas pelo Estado e elaboradas pelo setor privado, poderá ajudar o corpo docente do Brasil na descoberta de mecanismos elaborados para a manutenção da hegemonia e para a integração de suas subjetividades a serviço da perpetuação dos valores que regem a atual sociedade brasileira.

Diante do exposto, a formação continuada de professores por meio da OLPEF torna-se potencial alvo de estudo sobre a incidência da hegemonia epistemológica e política nas políticas públicas educacionais. O interesse pelo objeto desta pesquisa – A formação continuada de professores da língua materna por meio de materiais governamentais - resulta de inquietações e observações decorrentes da atuação como professora da rede pública do estado de São Paulo. Ingressa no magistério desde 2014, lecionando Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II e Médio, observo e, por vezes, participo de cursos de formação continuada proporcionados por instituições governamentais que se realizam por meio de

“cadernos” ou “apostilas”. Muito ouço, em sala de professores, por exemplo, sobre a não eficiência desses métodos pelo fato de não contemplarem as necessidades e os anseios dos profissionais. Entretanto, também é possível verificar a aderência às propostas dos programas e a pouca investigação e discussão sobre a reprodução ou não de ideologias que eles possam conter.

Iniciou-se a pesquisa pela revisão da literatura fazendo uso do banco de artigos, teses e dissertações do sítio Jurn e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com o descritor “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro” publicados entre janeiro de 2013 e abril de 2018. Após a leitura cuidadosa dos resumos que emergiram das buscas, constatou-se que 7 (sete) dissertações e apenas 8 artigos científicos tinham confluência ao objeto desta pesquisa. Entretanto, do total de 10 (dez) dissertações de mestrado e 19 (dezenove) artigos científicos que tinham a OLPEF como objeto, na maioria desses trabalhos foi perceptível que no meio acadêmico essas metodologias são exaltadas e não questionaram o programa como política educacional regulada pelo Estado e financiada por empresas privadas. Tampouco se debruçaram sobre as concepções dos professores nessa ação conjunta de formação continuada.

A partir das constatações que surgiram na revisão da literatura, manifestou-se a questão nuclear desta pesquisa: *Quais as concepções dos professores de língua materna sobre a formação continuada por meio dos cadernos fornecidos pela OLPEF?* Assim, para a construção do objeto de pesquisa estabeleceu-se como objetivo analisar as concepções dos professores de língua materna sobre a formação continuada presentes nos cadernos fornecidos pela OLPEF e como objetivos específicos: a) entender qual a natureza dos princípios que presidem ao programa: hegemônicos ou contra-hegemônicos; b) conhecer a os princípios estruturantes, operacionalização e finalidades da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro; c) examinar se os professores detectam perspectivas emancipatórias nos princípios do programa; d) averiguar se os professores que aderem ao programa identificam a existência de reprodução da cultura e do conhecimento dominantes.

O referencial teórico, que concilia o materialismo histórico-dialético com as teorias decoloniais, foi construído de maneira que tenha aderência ao objeto, que ajude a atingir os objetivos descritos anteriormente e sirva de aporte para a categoria analítica nuclear desta pesquisa, formação continuada de professores, e para as subcategorias formação continuada hegemônica, formação continuada direcionada para a reprodução e performatividade e formação continuada decolonial, aqui compreendida também como formação contra-hegemônica. Nesse sentido, ajudarão os estudos de António Nóvoa (1995, 1999) Bernadete

Gatti (2003, 2008, 2009, 2010, 2012), Maria Lucia Vasconcelos (2009), Dermeval Saviani (2009), Vera Maria Ferrão Candau (1996, 2001), José Contreras (2002), Sandra Azzi (2002), Stephen Ball (2001, 2002, 2005), Paulo Freire (1996, 2000, 2013), Walter Mignolo (2003, 2004, 2010, 2014, 2014b, 2017), Anibal Quijano (2005), Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008, 2015), Grosfoguel (2008), Catherine Walsh (2001, 2005, 2007, 2008, 2009, 2012, 2013) e Tavares (2014).

A metodologia adotada para esta pesquisa é de abordagem qualitativa. Os dados foram obtidos por três tipos principais de fontes: 1) documentos que legislam e orientam a formação continuada de professores; 2) documentos e materiais impressos usados pelos professores para ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião (“Caderno do professor – Pontos de Vista”) e; 3) discursos que retratam as concepções dos participantes deste programa. Foi utilizado como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada e foram utilizados os procedimentos metodológicos e éticos adequados a uma pesquisa de caráter qualitativo. Para auxiliar na análise e interpretação de dados adotou-se a técnica de análise de discurso na perspectiva de Mikhail Bakhtin (2011, 1988).

Torna-se importante esclarecer, desde já, que se optou pelo conceito popperiano de conjectura (POPPER, 1980), ao invés do conceito de hipótese. Tal escolha, em nosso entendimento, afina-se com as matrizes da Sociologia do Conhecimento eleitas para guiar o referencial teórico, o materialismo histórico-dialético e teorias decoloniais. Assim, eleger o conceito de hipótese seria discrepante, tendo em vista que este tem raízes positivistas, de teorias absolutistas de verdades provenientes dos fatos e da concepção de que é a partir do acúmulo de dados que a ciência progride. Ora, todo e qualquer conhecimento, ainda que verificado, está sujeito à imperfeição, portanto, é de caráter conjectural. Então, ao contrário desse posicionamento positivista, a conjectura popperiana visa submeter a verificações cuidadosas e metódicas o fenômeno pesquisado, com o intento inicial de falsear ou comprovar a tese, sem, no entanto, absolutizá-la, submetendo-a a constantes experimentações sujeitas a renúncias ou modificações, configurando-se, dessa forma, uma “atitude crítica, tradição de livre debate sobre as teorias para identificar seus pontos fracos e aperfeiçoá-las, (...) uma atitude razoável e racional.” (POPPER, 1980, p. 20) É esse posicionamento de empenho e defesa do pensamento crítico e da contínua diligência pelo aprimoramento dos princípios e conhecimentos que foi utilizado no decorrer desta pesquisa. Por outro lado, não estabelecemos ao longo da pesquisa relações quantitativas entre variáveis e é essa relação que, historicamente, define o conceito de hipótese. Por se tratar de um trabalho de pesquisa essencialmente qualitativo, também por esta razão optamos pelo conceito de conjectura.

Com intenção de orientar o leitor quanto à estrutura da dissertação, decidiu-se dividi-la em três capítulos seguidos das considerações finais. No primeiro capítulo foi apresentada a revisão da literatura, estado da arte, a construção, problematização e delimitação do objeto e o referencial teórico. No segundo capítulo apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, tipo de metodologia, instrumentos metodológicos, sujeitos da pesquisa e critérios de escolha dos sujeitos, técnicas de análise e caracterização da OLPEF e seu instrumento de formação será apresentado. O terceiro capítulo é destinado à análise e interpretação dos documentos, das entrevistas articulada ao referencial teórico e, a partir deles, fizemos a triangulação de dados no sentido de encontrar as coerências e ou incoerências entre os dados coletados das diversas fontes. E, enfim, nas considerações finais, retomamos os aspectos estruturantes da pesquisa, tais como questão e objetivo geral e os argumentos de caráter teórico e empírico que sustentam a pesquisa e que contribuem para responder à questão colocada e para validar ou não a conjectura de que partimos e as que surgiram durante o percurso.

Almejamos que este trabalho contribua para a área da formação continuada de professores, para a construção de novos saberes acerca desse tema e, em última análise, para a alteração das práticas pedagógicas ou, pelo menos, para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas.

CAPÍTULO I: PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA - EM TORNO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

É, inicialmente, pela revisão da literatura que o objeto de pesquisa começa a tomar contornos mais consistentes para o pesquisador e, por meio dela, é possível construir uma linha temporal para traçar a história de um tema, seu perfil epistemológico e metodológico. Para tal, é preciso mapear a produção acadêmica no intuito de conhecer as dimensões que estão recebendo destaque e estão sendo privilegiadas. Contudo, salienta-se que não se trata aqui de uma tentativa de descrever a história da produção acadêmica em torno da formação continuada do professor de língua portuguesa ou da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, mas de investigar a produção existente por meio de uma linha temporal que auxiliará na construção do objeto de pesquisa e na delimitação do *corpus* dessa dissertação e, assim, obter-se melhor compreensão do respectivo objeto de pesquisa.

Avançamos passo a passo a fim de percorrer um caminho que não só mantivesse a diligência na revisão da literatura, mas que tivesse como ponto de chegada o estado da arte. A formação continuada do professor de língua materna é um campo de investigação que possui ampla bibliografia em livros, teses e dissertações, além de artigos em periódicos. Assim, para averiguação, utilizou-se como critério a busca eletrônica no banco de artigos, teses e dissertações do sítio Jurn e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com o descritor “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro” publicado entre janeiro de 2013 e abril de 2018. Teve início, então, a leitura atenta dos resumos dos trabalhos que despontaram com o descritor selecionado e o tempo estabelecido, conforme detalhado a seguir.

1.1. REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA ARTE

Comparando os estudos, verificou-se que, apesar de emergirem 10 (dez) dissertações de mestrado e 19 (dezenove) artigos científicos, 3 (três) dissertações não uniam o descritor selecionado à formação continuada de professores, tal como 11 (onze) dos artigos científicos. Para melhor visualização, as remoções e admissões dos textos publicados que compõem esta revisão da literatura criou-se uma tabela anexa nesta dissertação (Anexo 1).

Na revisão da literatura, averiguou-se que, quando a pesquisa se deu em campo, tendo como instrumento a observação em sala de aula, ou a análise de documentos (produção textual dos alunos), o Sudeste (Minas Gerais), Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e

Paraná), Nordeste (Rio Grande do Norte) e Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul) receberam atenção dos pesquisadores. Tal dado ajuda a perceber a dimensão, aceitação e abrangência do programa em esfera nacional.

As dissertações apresentaram alguns enfoques epistemológicos, percursos metodológicos e categorias convergentes. A pesquisa qualitativa foi utilizada por 7 (sete) dos mestrandos, aplicando como instrumentos metodológicos a entrevista (2), questionário (1) e observação (4). Notou-se também que em um dos estudos, para analisar as respostas ao questionário enviado aos professores, Trentin (2014) faz uso do sociólogo alemão Fritz Schütze, autor do

método de produção e análise de dados narrativos chamado de Entrevista Narrativa, cuja principal característica é a exploração de narrativas “improvisadas”, isto é, relatos que o narrador produz sem preparação prévia e sem a interrupção do entrevistador. Este solicita que aquele narre sua história de vida a partir de um convite amplo e não diretivo e, somente ao final, faz perguntas específicas sobre a história contada. (MOURA; NACARATO, 2014, p. 2-3)

Ao elegerem a análise das produções textuais dos alunos, 4 (quatro) dos estudos tiveram como alicerce epistemológico a perspectiva interacionista e sociodiscursiva de Bakhtin, 1 (um) mesclando Bakhtin, Volochinov e Vygotsky, 1 (um) combinando apenas Vygotsky e Volochinov. Os estudos justificam suas preferências por Bakhtin, pois seus autores entendem que um discurso apenas ganha sentido a partir da consideração de que este está inserido em um determinado contexto social e histórico.

As produções textuais dos alunos que foram analisadas estão diversificadas entre os gêneros textuais, entretanto, mais da metade das dissertações (4) debruçam-se sobre o gênero “Memórias Literárias”, gênero discursivo que a OLPEF destina aos alunos dos 7º e 8º anos do ensino fundamental II. Outros gêneros que também são designados para discentes dessa etapa da educação básica foram escolhidos, tais como a crônica (1) e o poema (1). Desta forma, verifica-se que o ensino fundamental II tem sido privilegiado nos estudos acadêmicos. Todavia, fica claro em Oliveira (2016) a necessidade de maiores estudos na fase final da educação básica, pois “um número significativo de alunos termina o Ensino Médio sem ter desenvolvido satisfatoriamente a capacidade de ler e escrever.” (OLIVEIRA, 2016. p.27)

A dissertação “O governo da expressão escrita de alunos de sétima série (8º ano) a partir da Olimpíada de Língua Portuguesa: gênero memórias literárias”, de Vidor (2014), chamou atenção em razão de abordar a governamentalidade, categoria desenvolvida por Michel Foucault, mas não sem antes conceituar, examinar e explicar o neoliberalismo para

responder de que maneira a OLPEF faz uso dos métodos de governo e “suas técnicas de dominação como meios utilizados para tornar o indivíduo alguém significativo para o Estado.” (VIDOR, 2014. p.34) É possível compreender que, conforme Vidor (2014), tais metodologias e técnicas na formação continuada do professor de língua materna buscam moldar os sujeitos participantes do concurso (professor e aluno), exercendo uma governança³ intencional sobre eles. De acordo com a autora, os dispositivos da OLEPF, em específico os disponíveis no site do programa, engendram as ações pedagógicas do professorado participante do programa e se materializam nas produções escritas dos seus aprendizes. A pesquisa demonstra artifícios usados tanto pelas empresas privadas, que subsidiam o OLPEF, quanto pelo MEC, que participa como regulador, para promover a disputa não apenas no âmbito discente, mas também no docente. Ressalta, já em suas considerações finais, que a participação no concurso, considerando sua inscrição voluntária, é estimulada, muitas vezes, pela escola (direção, coordenação e pares) e pelos meios midiáticos. Mesmo tendo seus saberes questionados e desqualificados, alguns dos motivos que levam o professor a ingressar na OLPEF dá-se pela perspectiva de que sua autoestima elevar-se-á na sociedade, atuando pela conquista do *status* de bom professor. (VIDOR, 2014. p. 85)

Avançando ainda mais na revisão da literatura, analisou-se os artigos científicos publicados em periódicos ou revistas acadêmicas. Percebeu-se que as perspectivas epistemológicas e os trajetos metodológicos eram muito semelhantes aos utilizados nas dissertações anteriormente investigadas. Sendo que, dos 8 (oito) artigos que uniam o descritor usado na pesquisa à formação continuada de professores, 2 (dois) fizeram uso do instrumento metodológico de observação em sala de aula e outros 2 (dois) tendo a entrevista como seu instrumento.

A produção textual dos alunos foi utilizada em 2 (dois) dos trabalhos. Em ambos houve a discussão sobre modo e critérios da OLPEF de avaliação/correção dos textos produzidos pelos educandos participantes, uma categoria que ainda não havia aparecido nas dissertações inspecionadas. Silva e Souza (2014), ao constatarem que os critérios de avaliação se dão por meio de adequação linguística e convenções de escrita formal, concluem que

³ Entendemos por governança de governança uma espécie de controle remoto e à distância, em que os educadores perderam os seus espaços tradicionais como interventores na enunciação dos princípios fundamentais e das linhas estruturantes das políticas educacionais. O conceito surge nos anos 90 e foi definido por Rosenau (1992) como “governança sem governo.” A governança, na atualidade, é constituída pelas “diversas formas com que os atores globais procuram administrar o trabalho dos professores; é uma espécie de controle global à distância sobre as políticas nacionais e o trabalho dos professores.” (ROBERTSON, 2012, p. 10)

A Olimpíada, no percurso de dados que temos organizado para desenvolver estudos, tende a se caracterizar, portanto, como um veículo de planificação do ensino de língua no país e como uma política pública de ensino de língua materna que direciona a educação linguística formal. (SILVA; SOUZA, 2014, p.325-326)

A recorrência epistemológica da perspectiva sócio-interacionista de Bakhtin foi outro aspecto que chamou atenção. No total, 3 (três) fizeram uso deste teórico, em 1 (um) há a compatibilização de Bakhtin com Vygotsky e 1 (um) utilizou apenas Vygotsky.

Constatou-se, inclusive, que quando o foco estava nas produções textuais dos alunos, os gêneros determinados pela OLPEF para o ensino fundamental II permaneciam como os mais favorecidos nos artigos. Ademais, um outro tipo de produção textual desenvolvido para participar do concurso surgiu nas publicações de periódicos: o relato de prática escritos por professores durante seu percurso na OLPEF.

Em seu artigo, Luna (2016) debruça-se sobre os relatos de práticas escritos por 07 (sete) docentes vencedores na categoria relatos de prática e que registraram a aplicação das sequências didáticas do caderno da OLPEF para o gênero crônica em suas turmas. A autora relaciona tanto as sequências didáticas do caderno da OLPEF quanto a referenciação de práticas docentes à “ergonomia e ergologia, disciplinas que se voltam para a análise de atividades profissionais em empresas ou instituições a fim de resolver problemas ou demandas apresentadas por essas mesmas organizações.” (LUNA, 2016. p.202). De acordo com seu texto, a construção histórica da educação no Brasil assentou a imagem de que o professor é aquele que tem o dom, aquele que executa uma missão muito próxima do plano religioso. Assim, de acordo com a autora, a escolha pelo enfoque epistemológico da ergonomia e ergologia justifica-se pela ausência de entendimento no Brasil de que a docência é uma profissão e que como tal deve atender aos anseios da sociedade e “que o ensino é uma área de trabalho submetida a uma ordem institucional.” (LUNA, 2016. p.203) A autora aponta também que há negociação entre os docentes, o trabalho prescrito, idealizado e proposto pela OLPEF, e o trabalho real, em sala de aula. Finaliza expondo que “os resultados mostram que os professores assumem uma posição discursiva de protagonistas do processo, identificados com a filosofia do programa, assim como seus alunos.” (LUNA, 2016. p.222) Essa conclusão foi possível por intermédio dos relatos de práticas docentes analisados e que indicam, de acordo com o parecer da estudiosa, que a autonomia dos professores, ao se adaptarem à sua realidade escolar e mudarem as prescrições técnico-metodológicas da OLPEF, produzem resultados mais significativos para a formação continuada do professor e para a aprendizagem de seu alunado.

Ocuparmo-nos em interagir com a produção acadêmica dos últimos cinco anos para cotejar o nível de conhecimento no âmbito do nosso objeto de pesquisa, que modelos e enfoques epistemológicos foram utilizados como referenciais teóricos, quais as categorias de análise utilizadas, que abordagens metodológicas e, sobretudo, quais as principais conclusões das pesquisas realizadas, proporcionou-nos a aferição e análise deste campo de estudos. Tivemos a oportunidade de identificar quais aspectos do nosso objeto de pesquisa permanecem em silêncio ou foram negligenciados ou, ainda, vestígios de convencionalidades que podem consagrar ou, eventualmente, saturar um campo de investigação. Assim, o estado da arte possibilitou-nos conhecimento satisfatório para seguirmos para as próximas etapas com segurança e rigor.

1.2. CONSTRUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

*Os temas
somos nós à procura da nossa solução.
(Filipa Leal)*

O trajeto percorrido na revisão da literatura, além de necessário, apresentou uma trilha interessante para a construção do objeto desta pesquisa. Constatou-se que ainda existem defasagens quando se trata de examinar a formação continuada de professores de língua materna do ensino médio proporcionada por empresas privadas, financiando e elaborando a formação em serviço do docente.

Com a reforma econômica e política ocorrida na década de 1990 no Brasil, houve, como era de se esperar, adaptações também nas políticas voltadas para a educação, entretanto a função de regulador e controlador manteve-se atribuída ao Estado. A reforma, ou contrarreforma⁴, no setor educativo não é uma novidade no país. Iniciou-se no período da ditadura e, como já referido, retornou na década de 1990, trazendo a amplificação da atuação do setor privado para os espaços escolares públicos. Um dos principais erros dos últimos governos, ao que se refere à educação, é que não houve participação dos movimentos sociais, associações acadêmicas e científicas e sindicatos nas políticas educacionais, sendo, portanto, medidas autoritárias que protegeram os interesses privados (FERREIRA, 2017). A

⁴ Por contrarreforma entende-se que é a ideia que os últimos governos passam de estarem calcados nos valores da modernidade (individualismo, progresso e racionalidade científica), retomando os dizeres positivistas da bandeira nacional “ordem e progresso”. Promovendo interesses da classe dominante de “reduzir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea.” (FERREIRA, 2017, p. 304)

padronização da educação, a standardização do currículo que destaca a língua materna e a matemática, as avaliações de resultados, a falta de investimentos e a tensão que gerou nos professores são alguns dos elementos que fazem com que se rechace as políticas educacionais instauradas até então.

De acordo com Ferreira (2017), não é de hoje que as políticas educacionais direcionadas ao ensino médio implantadas no Brasil causam debates polêmicos, pois se trata de uma “encruzilhada estrutural do sistema educativo, sendo o ponto no qual uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam (...) no qual se encontram ou se separam (...) os distintos grupos sociais.” (FERREIRA, 2017, p. 295) Essa distinção provocada seja pela dificuldade de acesso e permanência, seja pela qualidade da escola privada versus a escola pública gera desigualdades social e segregação da população menos abastada da sociedade brasileira.

Ainda de acordo com Ferreira (2017), em muitos períodos o ensino médio não era voltado para a formação geral da população, mas visava os aspectos capitalistas e as demandas do mercado, pretendendo atender as exigências deste. A escola, em especial o ensino médio, formava mão de obra produtiva para o setor, promovendo interesses da classe dominante de “reduzir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea.” (FERREIRA, 2017, p. 304) Entretanto, “a Escola é hoje considerada como meio educativo, com uma proposta, pelo menos do ponto de vista teórico, de levar o indivíduo à sua ‘formação integral.’” (VASCONCELOS, 2009)

O declínio da qualidade do ensino médio, aquilatado pelas avaliações externas, como Prova Brasil, SAEB, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PISA, perpassa pela formação do profissional docente. É também desde a década de 1990 que se começa a identificar que a formação de professores, inicial ou continuada, não contempla os efeitos pretendidos, tendo em vista as formações não conectadas à prática e saberes dos professores, políticas públicas e investimentos segmentados. Conforme Nóvoa (1999, p.13),

Em sociedades marcadas por crises de legitimidade política e por défices de participação, surge sempre uma dupla tendência: por um lado, para pregar o civismo, o que compensaria a falta de uma autêntica vivência democrática; por outro lado, para evitar o presente, projectando todas as expectativas na “sociedade do futuro”.

Para pregar o civismo ou para imaginar o futuro, nada melhor do que os professores. É para eles que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas. A inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a acção e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma

coisa... O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. (...) não se vêm surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes.

Está prevista na legislação brasileira a formação continuada como direito dos profissionais da educação, admitindo seu valor e a garantia de que a mesma aconteça. A LDB, em seu capítulo VI, estabelece a formação dos professores nos seguintes artigos:

Art.61- A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamento: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: (...) aperfeiçoamento profissional continuado (...). (BRASIL, 1996)

A formação continuada reside em instituir procedimentos que contribuam para que o conhecimento possa ser sociabilizado, tal como afirma Nóvoa (1995, p.18) que “mais que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o elemento-chave da socialização e da configuração profissional.” De acordo com o autor português, para promover a socialização e configuração profissional, são três os critérios meritórios necessários para considerar a formação do professor: produzir a vida do professor, ou seja, seu desenvolvimento pessoal; produzir a profissão docente, seu desenvolvimento profissional; e produzir a escola, seu desenvolvimento organizacional. (NÓVOA, 1995)

Pimenta (2002) considera que apesar da predominância dos conhecimentos científicos e específicos de cada disciplina nas formações, já há a admissão de que os saberes pedagógicos e didáticos devem ser levados em conta no saber ensinar. Todavia, “na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do *status* e poder que adquirem na academia.” (PIMENTA, 2002, p. 24)

Concorda-se com Pimenta (2002) quando a autora afirma que a identidade profissional do professor é composta levando em consideração a noção de que cada educador outorga a sua atuação docente diária ao cotejar práticas e teorias existentes, mas que também leva em consideração as noções que a sociedade imputa ao ofício e à revisão incessante por parte desta de seu trabalho, além, claro, da relação com seus pares e demais integrantes da comunidade escolar. É a partir dessas considerações que os docentes constroem novos conhecimentos e práticas. A edificação do professor como profissional acontece abrangendo

tudo seu percurso pessoal e profissional, bem como as concepções de vida que possui, de suas habilidades e limitações.

Ainda para essa autora, a prática social deve ser vista como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho de formação, ou seja, considerar a experiência e prática educacional como componentes dos saberes da identidade do docente. Não obstante, adverte que a experiência e a prática devem ser, de forma crítica, vinculadas ao conhecimento acadêmico e às teorias por ele produzidas, pois “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, pois a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior.” (PIMENTA, 2002, p. 28) Entretanto, é na contradição entre os ideais científicos de ensino e desempenho do professor em sala de aula que reside um grande problema educacional. Existem obstáculos em correlacionar a teoria com a prática nos cursos de formação continuada; neles, tenta-se capacitar os professores com teorias educacionais que, contudo, desprezam a rotina escolar.

Nos últimos vinte anos, a formação de professores para educação básica no Brasil passou por importantes reformulações. As políticas educacionais alicerçadas nos documentos oficiais e na atual legislação trazem a possibilidade de repensar os cursos de formação continuada oferecidos pelos órgãos públicos uma vez que dá sinais de não contentar os professores e, consecutivamente, a sociedade, tendo em vista as constantes divergências em torno da formação e atuação docente e, naturalmente, as exigências da sociedade contemporânea, de caráter ultraliberal e financeiro, que considera a educação como um serviço e o conhecimento como um produto de mercado. Nesse cenário de apresentação de leis ou regulamentações governamentais e de possibilidades de resistência à mercantilização da escola pública, percebe-se nos professores potenciais agentes de insurgências que impeçam que a educação se torne apenas um espaço preparativo para o mercado de trabalho.

A privatização das escolas públicas tem em seu pacote a formação continuada de professores, que entende como qualificação do trabalhador da educação a eficiência e eficácia desse em atender às exigências imediatas do setor econômico ao invés de pensá-lo como um ser dotado de conhecimento, inserido na cultura local, na cultura da escola em que trabalha com especificidades próprias.

Destarte, entende-se que novas resoluções e inquietações são apresentadas em torno da questão de como realizar procedimentos que formem os educadores, ou seja, como implantar o saber-fazer, a partir de um método que os alcance de maneira objetiva e subjetiva, amalgamando o contexto social dos educandos, suas exigências e necessidades e o perfil dos educadores. Concorde-se com Gatti (2009, p.212-213) quando a autora expõe que

(...) políticas gestadas no âmbito federal (...) podem induzir as redes municipais e estaduais a práticas de formação continuada sem qualquer aderência a políticas que lhes são próprias, formuladas nas suas secretarias de Educação, com a participação de seus profissionais e a adesão de dirigentes e da comunidade. A falta de uma política de sustentação dos processos de desenvolvimento profissional é agravada pelos excessos de algumas redes de ensino que, induzidas pela política de formação desencadeada pelo MEC e pelos recursos externos disponibilizados, oferecem uma profusão de programas concomitantes, gerando mais problemas que soluções.

Assim, buscou-se pesquisar um programa de formação continuada que, além de ter expressividade, continuidade e longevidade, fosse um programa de nível nacional, portanto, instituído pelo governo federal, e que não contasse com a participação direta das redes municipais e estaduais, evitando, dessa forma, os agravantes expostos por Gatti. Um tipo de formação continuada para os docentes de língua portuguesa promovida pelo governo federal ocorre desde 2008, bienalmente, pelo Ministério da Educação (MEC), com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), iniciativa da Fundação Itaú Social e parcerias com o canal Futura, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) por meio de material didático impresso e virtual com a finalidade de concurso em nível nacional de produção de textos para os alunos do Ensino Fundamental e Médio. Trata-se da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* (doravante OLPEF), cujo objetivo, segundo Dra. Sônia Madi, ex-coordenadora pedagógica da OLPEF, em entrevista concedida ao Canal Futura, não é identificar talentos, mas “a formação de professores.” (CANAL..., 2012)

Não é apenas em entrevistas dadas por Sônia Madi, coordenadora pedagógica da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, que o objetivo da OLPEF aparece como sendo a formação continuada dos professores. É possível encontrar no *site* do concurso enfoque de que “Para além da seleção e premiação de textos, a Olimpíada propõe para o professor de língua portuguesa uma formação que o auxilie na reflexão e compreensão da função social da escrita, fortalecendo o seu trabalho em sala de aula” (OLIMPÍADAS..., 2016, grifos nossos), também no *site* do MEC, afirmações como “O objetivo é contribuir para a formação de professores com vistas à melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras.” (MEC..., 2010, grifos nossos)

Tal formação acontece por meio de um “Caderno do professor”⁵ que o lecionador recebe ao se inscrever no concurso com sua turma, contendo quinze oficinas com orientações para produção de textos e que “concretizam os princípios metodológicos e viabilizam o trabalho em sala de aula, pois, para que os alunos dos vários cantos do Brasil produzam textos de qualidade, é fundamental a formação e atuação dos professores (...)”. (GAGLIARDI; RANGEL; AMARAL, 2014). Além do “Caderno”, o professor inscrito na OLPEF tem acesso ao *site* da Olimpíada que oferece capacitação a distância para educadores, por via de materiais digitais, com metodologias, materiais, relatos de práticas e palestras.

Percebe-se a presença de grupos econômicos na composição organizacional da OLPEF, não sendo estranha essa participação, pois nos últimos anos muitos grupos econômicos passaram a atuar na educação e se tornaram fundamentais nos debates educacionais a fim de conseguir recursos públicos para seus serviços (apostilas, livros, tecnologia etc.), já que a educação é o segundo maior orçamento da União e atrai, portanto, o setor privado em uma tentativa de desconstruir o público e torná-lo privado. Assim, as políticas educacionais não são mais apenas voltadas para o pedagógico, mas também para o econômico.

É notório que a atuação do setor privado é estimulada e apoiada pelas agências multilaterais, dado que elas disseminam pesquisas, relatórios e propostas de intervenção. Como algumas dessas agências multilaterais que possuem voz ativa na educação brasileira, pode-se mencionar: UNESCO, Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), OCDE e OMC.

A incorporação de conceitos e diretrizes trazidas por essas agências multilaterais vão tentar diluir a noção de desigualdade social, apesar de muitos documentos dizerem que não é necessariamente desigualdade, mas diversidade ou diferenças. Esse é um dos primeiros movimentos no sentido de colocar a discussão não em termos, por exemplo, de um confronto político pela distribuição da renda, pelo acesso aos bens produtivos e aos bens sociais. Ao se falar de diversidade começa-se a olhar não para processos de desigualdade, mas de diferenças e essas não são necessariamente ruins, mas é preciso fazer políticas para dar conta dessas diferenças, começando pelas políticas educacionais.

Compreende-se, então, que os programas de incentivos governamentais voltados para a educação básica atendem a interesses do mercado financeiro nacional e internacional bem

⁵ O “Caderno” é composto de uma publicação tanto impressa quanto on-line em quatro versões, cada uma centrada em um gênero textual e distribuídos por séries: Poema (5º e 6º anos - Fundamental), Memórias Literárias (7º e 8º anos - Fundamental), Crônica (9º ano - Fundamental e 1º ano do Médio) e Artigo de Opinião (2º e 3º anos Médio). Explanar-se-á melhor sobre o “Caderno” no capítulo III desta pesquisa.

como aos interesses políticos. Assim, tais percepções ajudam a apreender, dentro de seus contextos históricos e alcançando seus ângulos políticos, econômicos e sociais, ao serviço de quem está a educação e de quem deveria estar.

Sendo a OLPEF uma política educacional de caráter misto, pública e privada, conjectura-se a tentativa de manter o controle e o domínio sobre um determinado conjunto da sociedade, uma vez que a OLPEF está destinada, apenas, às escolas públicas do Brasil, local que concentra a população economicamente desfavorecida. Dessa forma, a hegemonia, para se manter como tal, precisa reproduzir constantemente as condições que viabilizem sua reprodução e permanência. A escola é, por seu alcance, um instrumento poderoso para reproduzir as ideologias dominantes, tal como são os professores, a linha de frente do ensino e da educação e, por isso, os agentes dessa reprodução. Nessa perspectiva, investir na formação continuada de professores possui um papel altamente relevante para grupos do setor privado, uma vez que preparam e tornam hábeis os professores para reverberarem os posicionamentos e ideologias empresariais e financeiras. Por isso, a reflexão sobre os processos e programas de formação continuada de professores promovidos por setores privados, efetivada por meio da performance que o docente exerce na educação, dá o tom primordial nesta pesquisa. Também é preciso buscar uma reflexão sobre o que é e qual é o saber-fazer proporcionado nos programas e que serão refletidos na escola pública e, conseqüentemente, na sociedade.

É sabido que as representações sociais são composições e articulações mentais produzidas em âmbito social com início nos vínculos ajustados entre o psíquico e matéria de conhecimento (BAKHTIN, 2011). Tem a linguagem, portanto, a incumbência de transportar esses vínculos que se constroem por meio de práticas sociais e da historicidade humana. Assim, pela linguagem, pelo idioma, pode-se entender e clarificar as relações humanas e as práticas que as envolvem, guiar a comunicação e a ligação com o mundo e os outros. Do mesmo modo como é sabido também que o articulado e bom manejo do idioma é instrumento de poder. A proeminência outorgada ao idioma escrito e a todas as grandezas associadas a essa modalidade da língua possui grande efeito que esculpe as relações de poder em qualquer sociedade.

Advém que é no universo escolar que a habilidade e competência em manipular a linguagem devem se desenvolver. Sendo a escrita o foco privilegiado no ensino de Língua Portuguesa é preciso ressaltar que quando se opta por ensinar uma modalidade específica do idioma isso envolve o enaltecimento dessa variedade linguística em prejuízo de outras. Assim, é altamente relevante observar a formação continuada oferecida ao professor do ensino de língua materna na rede pública subsidiada pelo setor privado.

No subcapítulo anterior, as pesquisas já feitas em torno da OLPEF mostraram que um aspecto ainda não encontrou voz nos pesquisadores. É esse o aspecto que será trabalhado neste estudo. Por isso, diante do exposto, esclarece-se que o objeto de pesquisa é a formação continuada de professores por intermédio de instrumentos governamentais, neste caso, os “Cadernos” da OLPEF. Por questão de delimitação do objeto, trabalhar-se-á com o “Caderno do professor” do gênero artigo de opinião, destinado aos alunos e professores do 3º ano do ensino médio, visto que esse segmento da educação também foi pouco explorado nos estudos já publicados, como também apurado na revisão da literatura. Tem-se como objetivo geral analisar as concepções dos professores de língua materna sobre a formação continuada presentes nos cadernos fornecidos pela OLPEF. Partimos da conjectura de que os professores que aderiram ao programa não possuem uma concepção contra-hegemônica de formação, ou seja, não têm consciência de que a formação de que participaram teve por finalidade prepará-los para reproduzirem e perpetuarem o conhecimento e cultura dominantes. Dessa forma, manifesta-se a questão nuclear que direciona este estudo: *Quais as concepções dos professores de língua materna sobre a formação continuada por meio dos cadernos fornecidos pela OLPEF?*

Pretende-se buscar respostas para a questão nuclear e, assim, alcançar o objetivo geral. Como objetivos específicos, estabelece-se:

- a) Entender qual a natureza dos princípios que presidem ao programa: hegemônicos ou contra-hegemônicos.
- b) Conhecer a os princípios estruturantes, operacionalização e finalidades da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.
- c) Examinar se os professores detectam perspectivas emancipatórias nos princípios do programa.
- d) Averiguar se os professores que aderem ao programa identificam a existência de reprodução da cultura e do conhecimento dominante.

Entende-se que, ao analisarmos as concepções dos docentes participantes da OLPEF, contribuiremos para conhecer o processo de apropriação ou rejeição de epistemologias ou ideologias⁶ dominantes nas redes públicas de ensino que está formando o professorado de

⁶ Entendemos por ideologia, não, essencialmente, um conjunto de ideias mistificadoras da realidade ou uma falsa consciência, no sentido marxista, mas um conjunto de princípios, ideias e valores que constituem o paradigma dominante, tal como nos é apresentado por Boaventura de Sousa Santos, na obra, de 1987, *Um discurso sobre as ciências*. Ideologia é, também, um conjunto de representações, ideias e tradições culturais que contribuem para a construção da identidade de um povo e para a sua coesão social. Este é o sentido que lhe é atribuído por Paul

Língua Portuguesa em serviço. Para isso, é importante apontar a abordagem metodológica que será utilizada nesta empreitada, que possibilitará a continuidade do trajeto em busca do cumprimento dos objetivos aqui traçados e da resposta à questão que orienta toda a pesquisa.

No subcapítulo seguinte, constituído pelo referencial teórico, faremos uma reflexão sobre o objeto de pesquisa e respectivas categorias, na linha do materialismo-dialético por considerarmos que as ideias e a consciência humana são o resultado dos contextos históricos e da realidade em que os sujeitos estão envolvidos e não anteriores a essas realidades. Assim, o modo de pensar de um povo, de um grupo social ou de um indivíduo só pode ser entendido a partir dos contextos socioculturais e econômicos e do seu dinamismo.

1.3. REFERENCIAL TEÓRICO

No campo do conhecimento, há uma heterogeneidade de concepções teóricas que problematizaram as relações sociais ao longo da história. Ao iniciar sua investigação, o pesquisador se depara com dúvidas diversas, entre elas, qual a fundamentação mais adequada, dentro deste vasto leque, que seja capaz de assegurar a objetividade da pesquisa e que tenha aderência ao seu objeto de pesquisa. De acordo com Romão (2005, p. 24-25),

O mestrado é um exercício de pesquisa (...) Talvez, a utilização de princípios, conceitos e categorias teóricas já desenvolvidos e consolidados por grandes autores (...) seja o recomendado para esse momento da formação acadêmica.

Entende-se, portanto, a necessidade de conhecer as principais linhas de pensamento para que se possa executar a pesquisa com sedimentação sólida e amparada. Cabe compreender que o referencial teórico tem essa finalidade de fundamentar e orientar a pesquisa. Assim, conhecer as diversas perspectivas teóricas necessárias para sustentação da dissertação é imprescindível.

Uma das premissas fundadora da modernidade e que une os autores clássicos é o uso da razão como princípio de organização do real em conhecimento científico. É por meio da razão e do conhecimento crítico que se tem a possibilidade de conquistar consciência dos processos sociais aos quais se está incorporado e possibilitar a emancipação. Dessa maneira, o pensamento científico é expressão da racionalidade humana. Há uma forma de compreender a

Ricoeur na obra *L'idéologie et l'utopie*. Paris: Le Seuil, 1997. Não descartamos totalmente, no entanto, a dimensão mistificante da ideologia uma vez que consideramos que o paradigma dominante, pela sua redutibilidade, se afirma como excludente em relação a um conjunto de saberes e tradições que não se coadunam com os princípios ocidentocêntricos.

realidade, os processos sociais por meio de instrumentos, mecanismos, métodos e abordagens, o que permite explicar o mundo real. A razão é um mecanismo que todo ser humano possui, que constrói o pensamento, que orienta a percepção sobre a realidade e permite explicá-la. Dessa forma, a modernidade vislumbra o mundo a partir do que ele é, em seu aspecto material, excluindo a visão mítica e religiosa, puramente ético-moral explicativa da realidade, que deve ser deslindada por meio da ciência.

As divergências entre os autores clássicos da modernidade são as formas de análise acerca da existência humana. Os positivistas, por exemplo, entendem que a objetividade se expressa de tal forma que ela independe da subjetividade humana, o objeto fala por si só, como defendem, ardorosamente, A. Comte e Durkheim. Para os positivistas a teoria não pode ter juízo de valor, pois esse é possuidor de subjetividade, interesses. Do juízo de valor nasce, acreditam os positivistas, a doutrinação, o que se configura como falsificação da realidade. Apenas o valor de fato não contém condicionamento, sendo, portanto, neutro. Já o marxismo entende que a objetividade é um processo histórico e que é produto de conflitos dos partícipes deste processo. A ciência não é só um elemento natural, é social, há disputas, está inserida na história, logo, não sendo possível separar o sujeito do objeto. Embora inserida na modernidade, a perspectiva marxista é dialética, o que significa que todo o conhecimento, para além de ser o resultado de um processo histórico, social e econômico, se constrói em função das múltiplas contradições do real, seja ele natural ou social. A contradição é o motor da realidade, da história e do conhecimento. Toda a contradição gera algo novo pela sua superação. Numa visão contrária ao idealismo, o materialismo histórico dialético considera que a razão é o resultado dos diversos mecanismos do real, da natureza e da história. Não é a consciência que determina a vida, mas esta que determina a consciência (MARX, K.; NGELS, F, 197). Por outro lado, para os mesmos autores, o conhecimento e a realidade em que se o produz visam a transformação do mundo. Não basta interpretá-los, é preciso transformá-los. (MARX, 2007).

Os autores modernos ainda possuem outro ponto em comum: a universalidade, ou seja, a razão e o conhecimento que ela gera, materializado nas teorias, tem um caráter universal. As teorias ajudam a clarificar a realidade, seja ela natural ou social. É importante compreender que os fenômenos naturais têm explicações físicas, químicas, por exemplo, que são universais. Já no caso das ciências sociais, quando se lida com aspectos humanos, é preciso maior cuidado e não ter a universalização como base instrutiva. É preciso entender que quando Marx dizia que o capitalismo é um fenômeno universal e as regras que ele frutifica servem para quaisquer circunstâncias, o mecanismo de apropriação e acumulação de

riqueza é igual em todo lugar, pois é mediado pela relação salarial, contudo, pode haver singularidades locais. Uma gama de eventos sociais também tem caráter universal, pois decorrem de uma lógica muito incorporada pelo capitalismo. Ora, a medida em que se tem um sistema que se mundializa, as regras que ele produz serão globais, como por exemplo, a acumulação de bens que se dá através do pagamento de salários para que outrem trabalhe no seu lugar, mas os fenômenos sociais, mesmo que da superestrutura, não devem ser absolutizados. Em consonância com Santos (2015, p. 21), acredita-se que

as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados, as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre eles se adquire, os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objectividade do comportamento.

Quando se produz conhecimento, calcado na razão, produz-se a verdade ou a aproximação à verdade. Para os positivistas, a verdade deve ser absoluta, livre de julgamentos de valor, seja ele político ou social, deve ser neutra, sem ideologias ou engajamentos em qualquer ramo científico. Para os marxistas, tal concepção de verdade absoluta não existe, o que existe é a proximidade dela. A verdade é construída através da história, que é, inclusive, fabricação de quem a produz, portanto, sujeita a questões ético-políticas.

Para este trabalho, dentre as matrizes da Sociologia do Conhecimento, elege-se o materialismo histórico-dialético como fundamentação teórica, uma vez que se cristalizou durante o processo de pesquisa a convicção de que as ações humanas são reflexos de um processo histórico que se desenvolveu ao longo dos anos em diálogo com o mundo material. Assim, em consonância com Tavares e Richardson (2015, p. 03), pode-se entender que

No entanto, o modo como Hegel perspectiva o movimento dialético, enclausurado no espírito (Ideia, consciência, pensamento) não serve para explicar o desenvolvimento da realidade material. (...) A dialética marxista traz consigo uma proposta revolucionária, de transformação da realidade por intermédio da procura das contradições internas e da sua superação/eliminação. A contradição é o motor da realidade, o motor da História e os processos dialéticos apresentam-se sempre de um modo aberto, inacabados: as sínteses que se alcançam nunca serão perfeitas (não era assim que pensava Hegel) e as contradições são-lhe imanentes, vão-se manifestando e geram novas sínteses da realidade.

Destarte, o questionamento das políticas educacionais para formação em exercício implica uma abordagem materialista histórico-dialética para compreender as concepções que os professores possuem das políticas implantadas em e para a sua formação e se se percebem

como sujeitos inseridos em um contexto histórico que pode transformá-los em combatentes ou agentes da manutenção de uma visão de mundo hegemônica.

Por causa dessa hegemonia, esta pesquisa procurou harmonizar o materialismo histórico-dialético com as teorias pós-coloniais ou, também denominadas, decoloniais⁷, pois, ainda que não se esteja mais no período colonial, a supremacia nos campos da economia e da cultura ainda opera vigorosa interferência sobre o Brasil. Esse colonialismo ou neocolonialismo pós-moderno,⁸ ou colonialidade global, na perspectiva de Quijano (2005), exercido pelas nações denominadas desenvolvidas ou de primeiro mundo, em que se podem enquadrar alguns países da Europa, Estados Unidos e Japão, subjugam os países denominados periféricos ou emergentes, dentre eles, o Brasil, por meio de suas epistemologias, culturas, sistemas econômicos e também por meio dos sistemas educacionais.

Como os discursos produzidos por falantes de uma nação são impregnados de representações simbólicas que constituem a identidade de uma comunidade, eles acabam por designar a sua existência em uma dinâmica contínua de identificações a partir de membros colocados nessa diegese. Sendo o discurso uma construção cultural edificada nas conexões que determinam díspares visões de mundo e que são outorgadas a díspares valores simbólicos, nota-se que essas conexões de poder precisam da ratificação conferida às hegemônias e valores construídos localmente.

Também por entender que o poder e o conhecimento dos sujeitos atuantes em determinadas esferas sociais estão inseridos em contextos históricos localmente construídos, mesmo que sejam projetos globais (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005), infere-se que a combinação entre materialismo histórico-dialético e as teorias pós-coloniais atende à análise e compreensão do objeto desta pesquisa. Serão utilizados, sobretudo, mas não apenas, as teorias desenvolvidas pelo o grupo de intelectuais dedicados à sistematização dessa linha

⁷ Utilizamos o conceito de decolonialidade e não de descolonização por considerarmos que este último é um conceito colonial. Identifica-se com o processo de descolonização política e administrativa levado a cabo pelo país colonizador. Pelo contrário, o conceito de decolonialidade é mais abrangente e tem em consideração, não apenas uma ruptura com a colonialidade do poder, mas implica uma ruptura com todas as estruturas de poder, sejam aquelas que estão enraizadas nas mentes dos sujeitos e que se exprimem nos seus discursos e ações, quer as próprias estruturas sociais. Seguimos, nesta perspectiva, as ideias de Mignolo (2010) e Walsh (2012).

⁸ Muitos autores ainda tentam definir a pós-modernidade, entretanto não há uma concordância nessas definições. Alguns estudiosos fazem uso de outras denominações para definir esse período, como, por exemplo, Bauman, que usa a expressão “modernidade líquida”, ou Jameson, que usa “capitalismo tardio”. De maneira geral, a significação de pós-modernidade move-se entre dois polos autoexcludentes: (a) época, período histórico, ontologia, (b) corrente teórica e epistemologia. Para esta pesquisa adota-se a definição dada por Harvey (1992) que defende que a pós-modernidade está incursada nas alterações da economia e nos saberes e no polo do período histórico-geográfico. Para Harvey a pós-modernidade é a recusa ao projeto da modernidade com toda sua doutrina que se vale da razão para explicar a realidade, com todo seu sistema político, social e econômico que se baseia na sua convicção em um desenvolvimento linear de verdades absolutas. De acordo com o autor, depois de 1973, desenvolveu-se uma aceleração nas alterações de produção e consumo e que se desenvolveu também uma alteração de realce no capitalismo da produção de bens para a produção de eventos e espetáculos.

epistemológica, nomeado em 2002 por Arturo Escobar como Modernidade/Colonialidade (M/C) (OLIVEIRA; CANDAU, 2013), sendo alguns dos integrantes: o próprio Arturo Escobar, Anibal Quijano, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Zulmira Palermo e Boaventura Santos.

Cumprir explicar que, de acordo com Ballestrin (2013), as consequências da colonização nas atuais sociedades e suas culturas e o repertório de teorias elaboradas primordialmente a partir de estudos literários dão origem ao campo epistemológico dos estudos pós-coloniais. O Grupo M/C surge no final da década 1990, em defluência de diálogos a respeito da relação entre a modernidade e o empreendimento colonial, diálogos esses travados entre intelectuais dos Estados Unidos e da América Latina diligentes em uma compreensão mais adequada acerca da modernidade. São os autores acima referenciados que, após contato e certa adesão às teorias pós-coloniais produzidas por pensadores asiáticos do Grupo de Estudos Subalternos Asiático (formado essencialmente por Guha, Spivak, Bhabha, Said e Memmi) na década 1980, se responsabilizam pela tarefa da opção ou do giro decolonial latino-americano, movimento de resistência e insurgência político, teórico, prático e epistemológico à lógica eurocêntrica de modernidade (BALLESTRIN, 2013; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007), ao rechaçarem com radicalidade as concepções de modernidade assentadas pelo centro europeu que segregaram e continuam segregando o conhecimento e as culturas de grupos qualificados como subalternos, pois periféricos.

Portanto, o Grupo M/C, para além da denúncia da lógica da colonialidade fixadas desde o século XV existente nas relações sociais, políticas e econômicas que tiveram início na colonização da América no século dezesseis, se perpetuam até o momento e, mais importante, impõem a colonialidade do conhecimento. Não só visando a constatação da colonialidade, o projeto intenta ir além da acusação: procura alternativas ao eurocentrismo e ao colonialismo no pensamento.

Mesmo havendo a identificação dos mecanismos historicamente construídos para subalternização das ex-colônias e o reconhecimento de condição de oprimidos, o Grupo de Estudos Subalternos da Ásia não conseguia desvencilhar-se da colonialidade do poder, do ser e do saber uma vez que se amparavam em autores clássicos do pós-estruturalismo, como Foucault, Deleuze e Derrida, sugerindo continuidade da subalternidade epistemológica, negando, portanto, outros conhecimentos integrantes da modernidade e a compreensão de que as experiências ocidentais deste grupo não poderiam ser aplicadas aos países latino-americano, “já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela

própria oculta no debate.” (BALLESTRIN, 2013, p. 95-96) e que deveriam partir de suas próprias experiências históricas, como explica Castro-Gomez e Mendieta (1998, p. 17):

(...) as teses de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha e outros teóricos indianos não deveriam ser simplesmente assumidas e traduzidas para uma análise do caso latino-americano. (...) as teorias pós-coloniais têm seu lócus de enunciação nas heranças coloniais do império britânico e que é preciso, por isso, buscar uma categorização crítica do ocidentalismo que tenha seu lócus na América Latina.

Logo, do rompimento surge a necessidade de um novo nome que conferisse e distinguisse as identidades dos grupos de intelectuais da Ásia e da Latino-americana, sendo o último denominado de Grupo Modernidade/Colonialidade, já que “a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva, nem pode existir modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2003, p. 30) e que

A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. E mais do que isso: a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva (Mignolo, 2003, p. 30). É precisamente desse diagnóstico – elaborado especialmente por Quijano, Wallerstein e Mignolo – que deriva o nome do grupo. A modernidade, estando “intrinsecamente associada à experiência colonial” (Maldonado-Torres, 2008, p.84)⁹, não é capaz de apagá-la: não existe modernidade sem colonialidade (Quijano, 2000, p. 343)¹⁰. De outro lado, não poderia haver uma economia-mundo capitalista sem as Américas (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992)

Assim, entendemos que, nesta pesquisa, a perspectiva teórica dos estudos pós-coloniais e do Grupo M/C permitiu-nos negociar com maior maleabilidade as identidades culturais e desnaturalizar as maneiras de estar e ser no mundo difundidas também pela escola, proporcionando um lugar inédito de enunciação ao evidenciar povos silenciados e resistentes a noções absolutistas e essencialistas dos paradigmas eurocêntricos transmitidas pelo colonialismo.

⁹ TORRES, Nelson Maldonado. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, março de 2008.

¹⁰ QUIJANO, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder y clasificación social”. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386.

1.3.1 Formação inicial dos professores

*É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo.
(Paulo Freire)*

Tendo em consideração que o sistema educacional brasileiro é uma herança do modelo educativo colonial e que desde sua gênese têm características hegemônicas, de caráter eurocêntrico e colonial. Elas se acomodaram a ponto de terem suas intenções validadas, ainda que assentadas em ações de feitiço dominador e autoritário, legitimadas por modelos políticos e políticas educacionais de influência europeia e norteamericana, os vigentes paradigmas educacionais no Brasil atendem aos preceitos das classes dominantes e a um colonialismo interno que tende a perpetuar e ampliar as desigualdades e a exclusão social.

Entretanto, as questões relacionadas à formação inicial de professores no Brasil vêm à tona apenas depois da independência quando se inicia a ideia de escolarização para a população (SAVIANI, 2009). Evidente que havia escolas antes de 1822 e, nelas, professores. Acontece que o modelo de formação para o docente era baseado no preceito do “aprender fazendo.” (SAVIANI, 2009, p.149) Esse autor organiza em seis períodos históricos os processos e progressos na formação de professores, da seguinte maneira:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p.143-144)

Cabe notar que é somente nos anos de 1930 que a formação inicial do professor se elevar ao nível universitário. Ressalta-se ainda que os cursos se dividiam, nessa época, em duas fases: a primeira, com duração de três anos, “formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias”, voltando-se ao ensino dos conteúdos das disciplinas específicas; a segunda, com duração de um ano, “formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais”, que era dedicado à parte didática e pedagógica (SAVIANI, 2009, p.146). Esse autor critica, não sem fundamentação, que, nesses moldes, a formação inicial dos professores ao atingir o “nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.” (SAVIANI, 2009, p. 146) O autor ainda acentua suas críticas ao modelo, pois

Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p. 147)

Assim, fica claro que, na perspectiva do autor, a universidade “nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores” (2009, p. 149) e que as diversas alterações e a debilidade das políticas voltadas à formação inicial dos docentes ainda não alcançaram um paradigma com o mínimo de solidez para a preparação do professor.

Gatti (2010) está em consonância com Saviani sobre o modelo de conteúdos culturais-cognitivos ser preterido e o modelo pedagógico-didático preponderar nas universidades. É difícil não concordar com a autora quando afirma que a vinculação desses dois modelos seria o mais apropriado para que a formação nas instituições superiores fosse mais satisfatória aos professores. Por sua vez, Saviani (2009, p. 149) diagnostica que

“considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço.’”

Durante muitos anos, a formação inicial do docente esteve sob responsabilidade do nível médio, acontecendo essencialmente nas escolas da rede pública. A partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), fica estabelecida a obrigatoriedade da formação em nível superior para que a atuação na educação básica seja possível. Contudo, conforme Saviani (2009, p. 148)

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Novamente apresenta-se a ideia de que os cursos de formação inicial são aligeirados, tem como prioridade os baixos custos e que esses, entre tantos outros, são fatores mercadológicos que prejudicam a formação docente.

Apesar de muito debatida, a formação inicial de professores, no Brasil, ainda é uma das grandes dificuldades para melhorar a educação. Por isso, a formação em exercício, além de seu caráter de aperfeiçoamento profissional, configura uma maneira de reduzir custos na formação inicial, pois são oferecidas graduações com perfil mais técnico e instrumentalista, elaborados de acordo com as exigências do mercado. Ademais, investe-se nela pois assegura colocar em prática as reformas educacionais iniciadas em 1990 e por representar um expediente importante para completar os hiatos da formação inicial. Não queremos, contudo, ignorar a indispensabilidade de uma formação inicial de qualidade, porém, para os docentes que estão em sala de aula, independentemente do tempo em que atuam, a formação continuada é importante e imperativa, tendo em vista as novas imposições da sociedade e da própria escola, cada vez mais multicultural.

1.3.2 Formação continuada dos professores

Pretende-se, nesta parte do referencial teórico, discutir, de maneira problematizadora, a partir de alguns autores, a formação continuada dos professores. Não se compreende aqui que é apenas a premência de complementação da formação inicial dos conhecimentos imprescindíveis para o labor docente que produz a necessidade da formação continuada, pois

apenas essa visão descartaria outras atualizações, a manutenção dos conhecimentos pedagógicos, o constante contato com novas concepções e a educação permanente de contínuo aprimoramento profissional que se dão por meio da ação do professor e das reflexões e discussões em torno dessa ação. A formação continuada deve ser proporcionada àqueles que tenham pouco ou muito tempo de carreira, sendo fundamental seu aperfeiçoamento para o acompanhamento dos avanços tecnológicos, da construção da cidadania e do preparo intelectual e profissional dos discentes.

Há diferentes modelos de formação continuada defendidos por teóricos, tanto quanto programas dessa natureza patrocinados, elaborados e executados pela iniciativa privada, pública ou mista. Muitos desses cursos de formação continuada para professores canalizam suas ações para a atualização de conteúdos (PIMENTA, 2002), modelos chamados de formação “clássica” por Candau (2001), que não prezam a criatividade e a autonomia do docente para pesquisar e solucionar os problemas decorrentes de sua atuação e do contexto escolar em que leciona. As formações continuadas “clássicas”, que, ao longo das décadas de 1970 e 1980, fazem uso das teorias de reprodução conteudista (PIMENTA, 2002), acontecem, via de regra, em locais externos do trabalho do professor, têm como foco metodologias para a aplicação dos conteúdos específicos de cada disciplina que reduzem a práxis pedagógica a uma operação não mais que instrumentista e técnica e favorecem tão só o conhecimento acadêmico, normalmente produzido em universidades. Adotar esse viés, deve-se, provavelmente, pelo fato de que

O domínio do conteúdo específico, acompanhado da constante atualização do mesmo, é cobrança facilmente identificada no discurso tanto institucional como discente. Não se admite um professor que não ‘conheça’ o assunto que pretende ensinar.

E essa é, também, uma preocupação marcadamente presente na fala do próprio professor. (VASCONCELOS, 2009, p. 38)

Todavia, um pouco mais adiante, a autora pondera que, mesmo sendo de suma importância o domínio do conteúdo,

ignora-se [na universidade] ou, na melhor das hipóteses, relega-se a plano secundário os condicionantes sociais, econômicos, políticos e filosóficos que permeiam a ação pedagógica e desconhece-se por completo os métodos e técnicas de transmissão do conhecimentos, as questões motivacionais que, certamente, interferem no processo ensino-aprendizagem e desvalorizam-se, também, as discussões epistemológicas que envolvem esse mesmo processo. (VASCONCELOS, 2009, p.38)

Dessa forma, algumas das críticas que se pode fazer em relação à “formação clássica” do docente em serviço são concernentes ao fato de que aquilo que foi apropriado ou utilizado em um certo período educacional não deve ser reproduzido apenas por seu prestígio sem levar em conta que tal prestígio é consequência do contexto histórico e da realidade em que os sujeitos estavam circundados. Também se pode questionar esse modelo clássico de formação continuada por, em sua composição, haver professores provenientes de instituições escolares de diferentes regiões, por acontecerem exteriormente ao local e ao horário de serviço, por estabelecerem pouca ou nenhuma parceria com a escola, por desprezarem os conhecimentos prévios dos docentes, por não articularem teoria com prática e por, conseqüentemente, terem baixa repercussão e aderência no trabalho em sala de aula. Assim,

(...) não que formação em fundamentos não seja necessário, ao contrário, esta também deveria ser melhor cuidada. No entanto, devemos convir que, mesmo bem realizada é insuficiente para a integralização da formação de um profissional da docência. (GATTI, 2012, p.18)

Nóvoa (1995) ressalta que a formação não pode ser edificada por meio de apinhamento de técnicas e cursos, mas por acumulação de reflexividade crítica sobre a práxis docente e a pertinente valorização dos saberes que emergem desses profissionais. Candau (1996, p. 150) segue nessa direção quando afirma que

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Entretanto, sendo a educação uma responsabilidade do Estado e, como se viu anteriormente, regida também pelos interesses dos agentes e instituições neoliberais, recebe concepções discrepantes em relação aos saberes a disseminar, o que acaba por deixar os professores reféns desses vieses políticos, com pouca liberdade e participação nas decisões de como atuar em sala de aula, afinal “a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização.” (FREIRE, 2013, p. 56) Ao ser preparado em serviço para desempenhar suas atividades de modo solidário aos grupos subalternizados, os professores poderão desvendar, junto aos seus educandos, os esconsos métodos hegemônicos que beneficiam aqueles que detêm condição econômica privilegiada, guiando-os para sua autonomia: “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.”

(FREIRE, 1996, p.39) Assim, a formação continuada do professor deve ser “aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2013, p.43), não pode ser a criada e executada pelos opressores ou por modelos neles inspirados. Por isso, concorda-se com Nóvoa (1995) quando afirma que é preciso posicionar o professor no centro dos debates educacionais. Como muitos estudos continuam a apontar a deficiência na formação inicial, parte-se do preceito que não há necessidade de ouvir os professores sobre sua formação inicial e continuada para que haja a capacitação adequada, que atenda às reais necessidades da sociedade e, por conseguinte, é dessa maneira que surgem as propostas padronizadas e tudo que tem relação à formação continuada é definido em outras instâncias dos sistemas educacionais, desconsiderando as especificidades dos docentes e discentes, tais como raça, gênero, idade, tempo de serviço e espaço geográfico em que atuam, por exemplo.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 41)

Para Candau (1996), Pimenta (2002) e Nóvoa (1995), a escola deve ser percebida como o *locus* privilegiado de formação continuada, pois é entendido como um local que possibilita a democracia e a participação da comunidade. Contudo, para que a formação seja um processo permanente, é preciso que se figure a escola também como espaço educativo, de trabalho e de formação, sem diferenciações (NÓVOA, 1995). Além da escola como local de formação continuada, os saberes dos docentes em serviço devem ser valorizados, bem como o ciclo de vida dos professores. Nesse mesmo sentido, Gatti (2003, p. 6) salienta que os procedimentos de formação continuada

só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e de trabalho daqueles que participarão do processo formativo.(...) Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover.

Nóvoa (1995) esclarece a importância de uma formação continuada que aconteça por meio da reflexão crítica sobre as práxis docentes, tencionando que a identidade pessoal seja reconstruída sem interrupções e “por isto é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto

ao saber da experiência.” (NÓVOA, 1995, p. 25) Parece evidente, portanto, que oportunizando a apropriação dos processos de formação e atribuindo significância às histórias de vida dos professores será possível exercer a autonomia, já que o desdobramento de uma nova cultura profissional atravessa, de acordo com Nóvoa (1995, p.24), a produção de seus saberes e experiências.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Sendo assim, Nóvoa (1999) enfatiza que para se obter um parecer extenso e consistente de formação de professores como meio de transmutar o empírico em conhecimento, são de grande auxílio as abordagens autobiográficas e o estímulo a uma atitude de investigação para as práticas de formação continuada. São, portanto, os saberes da experiência de suma relevância na profissão docente, pois derivam do labor que acontece diariamente e são agregados ao conhecimento adquirido que irrompe com experiências vividas individual e coletivamente. Conhecimento que irrompe da experiência e por ela são reconhecidos. São também esses saberes da experiência que conferem ou não, por parte dos docentes, legitimação aos programas, cursos e propostas colocados em prática pelo Estado.

De acordo com observações informais feitas nas escolas, verifica-se a necessidade de aperfeiçoar as práticas pedagógicas, mas as maiores reclamações dos professores aparecem no sentido de que as formações continuadas propostas pelas secretarias de educação ou pelo MEC, em sua maioria, são lineares e colocam os docentes meramente na condição de pessoa que presencia um discurso do qual ele, docente, não é interlocutor. Os docentes percebem-se como reprodutores e aplicadores de técnicas ou teorias que, muitas vezes, não dialogam com suas experiências ou tão pouco com a comunidade em que lecionam. Tais sensações devem-se ao fato de que não são protagonistas das formações de que participam, nem em sua formulação nem em sua execução, e não há ligação entre seus interesses e suas necessidades.

O formato comumente utilizado de fornecer material com indicações restritivas de como usá-lo, tira a oportunidade de reflexão sobre a prática e desqualifica os saberes de sua experiência. De acordo com Lima (2005, p. 21),

O procedimento mais comum tem sido o de mobilizar um grupo de especialistas responsável por prescrever as políticas públicas, as reformas curriculares, seus modos de implementação e de gestão dos recursos. Os principais interessados não são, em geral, convocados a dizer o que pensam e desejam, restando-lhes atender ou resistir às convocações, para ouvir ou fazer que ouvem o que os especialistas têm a dizer e a sugerir sobre seu trabalho.

Conforme Contreras (2002), cabe ao docente não apenas a execução, mas também a preparação de suas aulas, assim como cabe a esse profissional o discernimento do que deve ou não executar, adequando ao seu contexto educacional. Nesse sentido, Azzi (2002) pondera que na prática diária da docência é comum contemplar, nas formações continuadas, o fomento de meras práticas em forma de receitas e petrificadas, prontas para solucionarem toda e qualquer indagação, em toda e qualquer circunstância, sendo que muitas desconsideram a diversidade cultural dos discentes. Essa ideia, novamente, desqualifica os saberes docentes encerrando o entendimento de que não há racionalização sobre seu trabalho, o que, segundo a autora, limita a ação dos professores ao invés de agir como facilitadores das práxis. Por isso, não são raros “(...) os conflitos entre planejadores – aqueles que concebem os programas de formação continuada de reforma curricular – e executores – os professores responsáveis, em última instância, por aplicar as novidades apresentadas.” (LIMA, 2005, p. 21-22)

Em geral, a relutância de alguns docentes aos programas de formação continuada deve-se à percepção de que sobre as propostas das formações recaem a impressão de que seu trabalho não foi desenvolvido de maneira eficiente e ao desrespeito de sua consciência crítica e autônoma sobre o fazer docente. Assim, os mecanismos aplicados nas formações continuadas atendem ao “viés da funcionalidade do ensino” (LIMA, 2005, p. 23), maquinicista e instrumentalizador da profissão, quando

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber dos professores é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014, p.11)

Depreende-se da citação acima que os saberes advindos da experiência do professor são os que validam a sua prática e que, portanto, devem ser levados em conta, já que extrapolam os saberes externos, aqueles que são impostos pelos documentos regulatórios e

elaborados por técnicos para a formação continuada; extroplam os conteúdos da sua especificidade docente, pois englobam também seus saberes pessoais, locais e culturais, elementos que constantemente são deixados de fora, mas que não deviam ser ignorados nas formações. Nesse sentido, Gauthier (2006, p. 343) aponta pensamento semelhante:

Parece de fato evidente que os saberes dos professores só possam ser compreendidos em relação às condições que estruturam seu trabalho. Como vimos, esses saberes estão ligados às condições concretas próprias ao trabalho numa escola que levem os professores a produzir soluções para os problemas que encontram. A questão dos saberes não pode, assim, ser separada da questão do trabalho. Essa questão também está ligada ao contexto social no qual a profissão docente está inserida; esse contexto, a nosso ver, exerce uma ação sobre os saberes (os que são exigidos e os que são adquiridos, ao mesmo tempo). Isso significa que a profissão docente exige um certo número de saberes particulares que os cidadãos comuns e os trabalhadores de outra área não possuem. Esses saberes servem de base para a prática docente.

Como já exposto, também Nóvoa (1995) percebe os saberes dos professores como fator a ser determinante na sua formação quando afirma que não é pelo acúmulo de conhecimentos, técnicas ou cursos que essa formação se edifica, e sim por meio de um meditativo labor crítico sobre a práxis do docente e com a anulação da impessoalidade com que as formações são elaboradas, reconhecendo, assim, o saber pessoal da experiência dos educadores.

Apesar da desvalorização do trabalho docente não ser objeto desta pesquisa, compreende-se que esse é um dos aspectos que motivam a formação continuada e seus formatos. A entrada e perpetuação de modelos formativos construídos por especialistas e técnicos são formas de controlar as práticas dos educadores que, ao serem ignorados nas tomadas de decisão e na estruturação dos cursos oferecidos, e faz com que os “professores que atuam no ensino fundamental muitas vezes não se sentem profissionais, pois não são vistos como tal, seja na representação que a sociedade faz deles, seja na caracterização das suas situações de trabalho.” (LENER, 2007, p. 19)

A alegação de que a crise na educação está relacionada à incompetência do Estado em geri-la possibilitou a adoção da ideia de que há péssimos professores atuando nas escolas públicas; promoveu também a ideia de que a eficiência só poderá ser alcançada pela figura do gestor, como já exposto anteriormente, e que o avanço econômico do país está intimamente ligado a que a educação seja desvinculada da gestão pública, transferindo, assim, a educação do âmbito político para o mercantil. Descredibilizar a atuação dos professores em serviço, promovendo cursos que suprimem seus conhecimentos e saberes, pode ser artimanha para

alapar outros problemas, para desviar a atenção do real problema, como falta de estrutura física dos prédios escolares, baixa remuneração e currículos não adequados e inviáveis aos vários contextos das várias comunidades atendidas pelas escolas públicas.

Portanto, como já afirmado, calcados na materialismo histórico-dialético como fundamentação teórica, que anui ponderar os professores como íntimos dos cenários em que atuam e que suas práticas estão amalgamadas dialógica e historicamente às suas identidades e saberes, encaminha-se esta pesquisa a outra fundamentação teórica aventada no início deste capítulo, a teoria pós-colonial que pode ser uma senda por onde um pensamento outro pode ajudar a pensar em uma outra formação continuada de professores, que seja crítica, pós-colonial e, sobretudo, decolonial.

1.3.3 Formação continuada dos professores e a performatividade

Na contramão do real papel da educação de emancipar o alunado e formá-lo para a cidadania, as atuais políticas educacionais colocadas em prática, em especial depois da década de 1990, e impulsionadas por programas elaborados por agências multilaterais e organizações internacionais (Banco Mundial e OCDE, por exemplo) que orientam os ajustes estruturais e as políticas em direção às privatizações como solução para a redução de custos, visam responder às exigências do capitalismo e aos efeitos da globalização ajustando as estruturas educacionais de maneira que empresas privadas recebam ou dividam as incumbências até então destinadas ao Estado.

A globalização e o capitalismo produzem a ideia de que o setor público (burocrático, centralizador e reproduzidor de desigualdades) é incompetente e improdutivo (AZEVEDO, 2001), sendo apenas o setor privado e a ideologia neoliberal capazes de produzirem resultados, lucros e produtividade com o uso de seus valores (competitividade, autonomia e dinamismo, por exemplo) e de sua lógica (rogativa à eficácia, qualidade, eficiência e superioridade). Pesquisas e estatísticas contribuem para a legitimação das reformas e avultam as vozes daqueles que veem a tutela do Estado sobre a educação como ineficiente. Para Santos (2004, p. 1151),

Os diferentes e reiterados tipos de críticas aos chamados ‘ineficientes sistemas burocráticos de governo’ deram abertura e legitimidade à penetração crescente de uma nova lógica de administração derivada do setor privado. Essa nova lógica lentamente vai introduzindo formas, muitas vezes bastante sutis, de privatização (...)

Para dar conta dos valores do setor econômico, que glorificam otimização de custos e potencialização de resultados, quando voltados para a educação, centram-se os esforços numa formação profissional que tenha como um de seus pilares a performatividade. De acordo com Ball (2002, p.4),

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação.

A performatividade, no que nos interessa - a formação continuada de professores -, insere modificações no ofício docente tanto na esfera quantitativa quanto qualitativa e é também a encarregada por traçar “uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino.” (SANTOS, 2004, p. 1146)

As tecnologias políticas de reforma educacional não são apenas canais viabilizadores para a transformação da estrutura, mas operam igualmente para que subjetividades, valores e identidades sejam modificados. São “mecanismos para ‘reformatar’ professores e para mudar o que significa ser professor (...) não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos.” (BALL, 2002, p. 4-5) Inovadoras e sutis maneiras de controle que se entranham nas subjetividades dos educadores são tramadas com documentos e discursos altiloquentes de exaltação e valorização à autonomia e à emancipação dos prestígios locais e “no âmbito de tudo isto, os professores são representados e encorajados a reflectir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, ‘acrescentam valor’ a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos.” (BALL, 2002, p. 5-6)

Infere-se, portanto, que a performatividade é um mecanismo facilitador de vigilância e de controle das instituições governamentais nas instâncias públicas, inclusive nas escolas. Como instrumentos para tal vigilância e controle implanta-se, na subjetividade do docente, o senso de comprometimento e de obrigação em alcançar as metas estipuladas, conferidas seu êxito ou fracasso por instrumentos com viés positivista, como *rankings*, de avaliações externas estandardizadas e indicadores que possibilitam julgar, comparar e controlar as escolas por meio das atuações docentes. Portanto,

as tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são

também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor (BALL, 2005, p. 546)

Além disso, outros instrumentos, tão ao gosto das políticas neoliberais, são utilizados, como o estímulo à competição entre os pares e a garantia de bônus ou premiações como recompensa por conversão de resultados positivos, por metas atingidas. A tática de vincular desempenho a gratificações ou penalidades nada mais é que a descaracterização do sistema educacional público que passa a ser regido por estratégias de controle empresarial que subverte a autonomia moral pela autonomia econômica (BALL, 2002, 2005), ou seja: “A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência.” (BALL, 2005, p. 548)

Claro que essa visão e execução mercantilista da educação retira dos espaços escolares a importância do saber para trazer a importância da utilidade. Colocado de outra maneira, a escola passa a ser entendida como mera prestadora de serviços, que possui uma clientela e que, por isso, deve comportar-se de acordo com as exigências do mercado, principalmente do mercado de trabalho, pois se, de um lado, transforma a profissão docente em resultados e desempenho quantificáveis, mercantiliza e objetifica a docência, transforma o professor em empresário da educação; outro, o aluno é produto a ser fornecido à sociedade na configuração de trabalhador/profissional, como um bem de consumo, também, portanto, mercantilizado. Tal entendimento sobre a escola exclui, pouco a pouco, a formação humana e cidadã.

Como já referido anteriormente, essas estratégias servem também para descaracterizar a educação, um sistema de associação e cooperação, e transformá-la em ambiente que estimula e prepara para a concorrência e competição, como ocorre no mercado de trabalho. É a palavra competição, do latim *competere*, que dá origem ao conceito competência e que tanto se passou a utilizar na esfera educacional. No Brasil o termo foi adotado e inserido nos documentos oficiais da educação a partir da LDB, em 1996. Para se ter ideia da valorização que o binômio competição/competência tem na educação, na referida LDB o termo competência aparece, 13 vezes e decreta que o currículo do Ensino Médio deve formar para a cidadania. Quando aplicado à educação é entendido como a mobilização de recursos (conhecimento, aptidão e habilidade), que decorrerão da vivência de cada um, para que o sujeito seja capacitado a realizar determinadas atividades ou funções com êxito.

Ter os documentos reguladores fundamentados em competências transforma o currículo em instrumental. Ainda que haja esforços discursivos em concatenar o cognitivo às competências, reduz o aprendizado dos discentes e o fazer docente a mero saber-fazer avaliado por testes padronizados e homogêneos que mensuram a performance do aluno e, por consequência, do professor. Assim, o que não pode passar pela fita métrica do Estado, deixa de ser importante para os professores, pois muitos passam a desinteressar-se em trabalhar aquilo que não é medido ou que não é percebido, uma vez que “a eficácia só existe quando é medida e demonstrada, e as circunstâncias locais só existem como “desculpa” inaceitável para falhas na execução ou na adaptação.” (BALL, 2005, p. 543) Em detrimento a uma educação que abarque a amplitude do termo, domestica-se os educandos para as avaliações externas, pois “‘o professor performativo’ é concebido simplesmente como alguém capaz de responder às exigências externas e objetivos especificados.” (BALL, 2002, p. 13-14)

Assim, a descaracterização da escola pela performatividade estão a produzir novos perfis de professores, pois, com ela “existe a ‘possibilidade de um EU triunfante’, contudo, um EU em constante ‘luta pela visibilidade’.” (BALL, 2005, p. 548) Aprendemos que podemos nos tornar mais do éramos. De fato, há algo de muito sedutor em ser-se ‘convenientemente apaixonado’ pela excelência, por atingir o ‘desempenho máximo’. (BALL, 2002, p. 7-8) Entretanto, os professores, nesse novo cenário, convertem-se a seres valorizados tão somente por sua produtividade “numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto.” (BALL, 2002, p. 10).

Para que os professores consigam atingir as exigências e os objetivos especificados interna, e externamente, muitas vezes são obrigados a abandonar suas crenças e saberes sobre “o quê” ensinar, “como” ensinar e como se relacionar com seus alunos, para “entrar na lógica do mercado.” (BALL, 2002) Isso provoca um clima de instabilidade devido às constantes mudanças nas exigências e nas classificações entre escolas. Ainda que o objetivo não seja declaradamente escalonar em posições de realce aqueles que atingiram as metas impostas, não há como fugir das comparações entre aqueles que foram mal-sucedidos e aqueles que foram bem-sucedidos, consolidando a condição de antagonismo, velado ou declarado, entre os profissionais da educação, sustentando a competição e rivalidade entre a categoria docente. Os professores passam, então, a trabalhar numa lógica empresarial, que compreende a educação de qualidade como aquela passível de confrontações, transformando o professor naquele que orienta suas práticas pensando e agindo em torno de números, indicadores de

desempenho, comparações e competições. Os professores, para atenderem aos apelos da produtividade, subtraem seus saberes e,

em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo eles, relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. (BALL, 2005 p. 542)

O crescimento, a otimização e o isolamento são alguns dos efeitos da performatividade sobre a construção das identidades e subjetividades dos educadores, debilitando-os face a um poder extrínseco que determina e reduz seu modo de atuação à lógica da competitividade. Além disso, formações continuadas delineadas pela racionalidade da performatividade também operam como estratégia para que os valores hegemônicos políticos e econômicos sejam apropriados pelos professores que já estão em serviço. Cabe conjecturar que essas estratégias são incorporadas nas formações continuadas por obediência servil, simples aquiescência sem criticidade e relutância por boa parte do professorado. Nesse sentido, Tavares e Gomes (2018, p. 59) advertem que

os professores, sobretudo os que silenciosamente se acomodam, são fundamentais para a manutenção dos projetos hegemônicos, tornando-se, muitas vezes sem consciência, cúmplices da perpetuação do sistema e dos seus propósitos repressivos. Esta atitude compassiva por parte de agentes fundamentais da educação, não só legitima como reforça o modelo escolar dominante. Não basta mudar a gramática da escola, é necessário descolonizar as próprias mentes dos professores para alterar, também, a semântica da escola e das instituições educativas.

A ausência de uma formação inicial e continuada de professores, que tenha em consideração as novas realidades trazidas pela colonialidade global, pelas suas estratégias de afirmação global e local, de imposição de uma cultura única, em sociedades multiculturais, tem conduzido à continuidade de uma docência reprodutivista e acrítica.

Entretanto, para finalizar esta sessão da pesquisa, tomamos as palavras do sociólogo inglês Stuart Hall (2013, p. 65) como um alento para prosseguirmos:

A globalização *não* é um processo natural e inevitável (...) Ao contrário, é um processo homogeneizante (...) É “estruturado em dominância”, mas não pode controlar ou saturar tudo dentro de sua órbita. De fato, entre seus efeitos inesperados estão as formações subalternas e as tendências emergentes que escapam a seu controle, mas que ela tenta “homogeneizar” ou atrelar a seus propósitos mais amplos. É um sistema de *con-formação da diferença*, em vez de um sinônimo conveniente de obliteração da diferença.

1.3.4 Formação continuada de professores: uma perspectiva decolonial

Considerando que o sistema educacional brasileiro é uma herança do modelo educativo colonial, procura-se apresentar nesta seção o problema da colonização, da colonialidade educacional e da decolonialidade e sua reverberação nos professores, a partir dos princípios epistemológicos do pensamento pós-colonial.

Desde sua gênese, os sistemas educacionais do Brasil têm características hegemônicas, de caráter eurocêntrico e colonial, que se acomodaram a ponto de terem suas intenções validadas, ainda que assentadas em ações de feitiço dominador e autoritário, ou seja, legitimadas, como veremos adiante, por modelos políticos e políticas educacionais de influência europeia e norteamericana que visam o mercado e depreciam o lado humano. Os vigentes paradigmas educacionais no Brasil são monoculturais e atendem aos preceitos das classes dominantes e a um colonialismo interno que tende a perpetuar e ampliar as desigualdades e a exclusão social.

Educação e dominação são processos contraditórios. As finalidades do processo educativo são a emancipação, a libertação e a humanização do ser humano. Todavia, a educação possui, nas sociedades contemporâneas, neoliberais e de caráter burguês, uma relação indissolúvel com o poder político e, por isso, propicia um cenário privilegiado para a imposição da cultura e ideologia dominantes. No entanto, os cenários educativos são, também, espaços de resistência e insurgência.

É no âmbito de um pensamento crítico e de uma prática transformadora que ganha centralidade a discussão das dimensões contra-hegemônicas do pensamento pós-colonial, profundamente crítico em relação à epistemologia dominante, produtor de conhecimento em uma ótica de superação da colonialidade epistemológica e pedagógica, em oposição a uma epistemologia ocidentocêntrica e monocultural que mantém sua hegemonia. O Grupo Modernidade/Colonialidade busca expor os mecanismos causadores das desigualdades e subalternizações que produzem e reproduzem a opressão e exhibe que o encadeamento de vozes resistentes gera alternativas pedagógicas emancipatórias, humanistas, multiculturais, interculturais e inclusivas. É preciso, contudo, para prosseguir, esclarecer que

Dizer colonialidade não é o mesmo que dizer colonialismo. Não se trata de uma forma decorrente nem antecedente da modernidade. Colonialidade e modernidade constituem duas faces de uma mesma moeda. Da mesma maneira que a revolução industrial europeia foi possível graças às formas coercivas de trabalho na periferia, as novas identidades, direitos, leis e instituições da modernidade, de que são exemplo os Estado-nação, a

cidadania e a democracia, formaram-se durante um processo de interação colonial, e também de dominação/exploração, com povos não-ocidentais. (GROSFOGUEL, 2008)

Pode-se, ainda, para uma melhor compreensão e diferenciação entre *colonialismo* e *colonialidade* fazer uso da explicação de Nelson Maldonado-Torres (2007, p.131):

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

A abordagem do Grupo Modernidade/Colonialidade estabelece um tripé para sustentar sua epistemologia: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber. Estas três categorias estão amalgamadas e não é possível entender uma sem associá-la às outras. Quijano (2005) defende que a colonialidade do poder é a categoria fundamental, sendo esta compreendida pelo autor como a que compete sobre o comando do sexo, do trabalho, da subjetividade, da natureza e da autoridade, portanto, aos atributos biológicos, étnicos e raciais, a égide pela qual as relações de dominação e exploração se consolidam.

A colonialidade do poder difundiu-se mundialmente, dando início ao capitalismo global, que se estabeleceu como sistema dominante das relações de produção e esteou a hegemonia do pensamento europeu como paradigma de conhecimento e

Esse privilégio oculto, disfarçado de triunfo celebratório da espécie humana, que se arroga o poder e o conhecimento que permitem classificar e dominar o resto da humanidade é a colonialidade do poder. Ou melhor, a colonialidade e poder enquanto a condição de possibilidade embutida na modernidade, mas que não é possível sem a disfarçada violência e justificação de negações que constituem a colonialidade. Assim, a negação de todas as outras formas de racionalidade a partir da perspectiva da razão filosófica e científica revela a dupla face da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2004, p. 676-677)

Entende-se que a negação do existir, a desumanização vai ao encontro da “colonialidade do ser”, epistemologia sugerida por Walter Mignolo¹¹, integrante do Grupo Modernidade/Colonialidade, que abrange as consequências de todas as formas de domínio no existir humano, na sua corporeidade e na negação de vida aos povos colonizados. A colonialidade do ser traz à baila a dimensão ontológica da colonialidade do poder, ou seja, o conhecimento vivido do sistema mundo moderno/colonial em que se subalternizam povos específicos por meio da desumanização, de maneira total ou parcial, ao passo que outros povos se sobressaem como a própria manifestação da humanidade ao utilizarem a retórica eurocêntrica que desqualifica e rejeita historicamente a vivência daqueles que não são europeus e “que tenta – embora de forma incompleta – combinar tempos, espaços, histórias e mercados no centro de um cronotopo espaço-temporal ‘global’ homogêneo. É marcada ainda pelo desarraigamento irregular das relações sociais e por processos de destradicionalização.” (HALL, 2013, p. 64)

Também é importante para essa pesquisa definir inicialmente do que se trata a última categoria: a colonialidade do saber. Para Quijano (2005), colonialidade do saber é a maneira como se constrói o conhecimento que atende ao sistema econômico predominante e suas necessidades e que, nas palavras de Grosfoguel (2008, p.136), é “A pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida”; essa pretensa superioridade “foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema-mundo colonial/moderno.” Portanto, sendo a colonialidade do saber, na modernidade, também um padrão provedor das desigualdades tanto global, em que se divide o mundo em países desenvolvidos e países periféricos, quanto local, ao dividir em classes as sociedades, também contribuiu para transformar os saberes usados durante séculos por povos em mitologia, em folclore. Logo, não basta perceber o capitalismo apenas como estrutura de poder econômico, é preciso compreendê-lo como uma rede global de poder, que atua em todas as esferas, sejam elas econômicas, culturais e políticas, mantendo a colonialidade do ser, do saber, do poder, do gênero e da sexualidade.

Por isso, debruçar-se sobre as epistemologias pós-coloniais e aplicá-las à educação, à formação continuada, é redirecionar a práxis docente para um viés emancipatório que

¹¹ De acordo com Nelson Maldonado-Torres (2007; 2008), o conceito de colonialidade do ser surge, primeiramente, com Walter Mignolo, na decorrência de conversas de um grupo de pensadores decoloniais sobre a relação entre a modernidade e a experiência colonial. Entre estes acadêmicos estavam Santiago Castro-Gómez, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Eduardo Lander, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Catherine Walsh, entre outros.

promova pontos de vista díspares. Os estudos pós-coloniais postulam a inclusão de todos, respeitando e aceitando suas diferenças. No entanto,

Refletir a partir da exterioridade da episteme eurocêntrica se encontra sempre associado pela pergunta acerca de como pensar a partir do lugar do "outro", enquanto somos atravessados pelo discurso da modernidade-colonialidade em todas as suas dimensões. (PALERMO, 2014, p. 15, tradução nossa)¹²

É esse desafio que se propõe na próxima parte da dissertação: pensar em uma formação continuada advinda do pensamento decolonial, que acolha o “outro”, que desconstrua os saberes até então privilegiados às custas do silenciamento e apagamento de tantos outros. Ter as teorias pós-coloniais como suporte teórico nessa pesquisa é uma aposta contra-hegemônica na formação continuada de professores, uma possibilidade de evolução incessante de sujeitos comprometidos e revolucionários que só é capaz de acontecer por intervenção de ações formativas.

1.3.5 Formação continuada decolonial: desaprendendo para aprender a aprender

Inicia-se esse subcapítulo com parte do título derivado da leitura de Palermo (2014). A autora pleiteia que uma pedagogia decolonial, para existir, é necessário “desaprender para aprender a aprender.”¹³ (PALERMO, 2014, p. 16) Claro que a humanidade está em constante processo de aprendizagem e ‘desaprendizagem’, pois é esse processo que ocasiona o desenvolvimento social e cultural dos seus sujeitos.

Em contraposição às formações continuadas que excluem os professores de suas formulações, em consonância com Palermo (2014) e Walsh (2009), desaprender para aprender a aprender impulsiona pensar em atividades que incluam o estudo independente como orientação de estudo, valorize conhecimentos locais, discussões em grupos e diálogo entre os pares, tendo como base as experiências e saberes dos professores. Assim, a decolonialidade empregada à formação continuada poderá permitir a ruptura com o paradigma hegemônico. Para que a formação continuada seja significativa para os professores é necessário que sua atuação não esteja dissociada do contexto. Nesse sentido, a pedagogia decolonial acarreta

¹² reflexionar desde la exterioridad de la episteme eurocéntrica se encuentra siempre asociado por la pregunta acerca de como pensar desde um lugar ‘otro’, em tanto nos encontramos atravesados por el discurso de la modernidade-colonialidad em todas sus dimensiones.

¹³ Palermo (2014) toma emprestado o conceito de “desaprender para aprender a aprender” do lema da Universidad Amautay Wasi, universidade localizada no Equador.

em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. (WALSH, 2009, p. 24)

Para que isso se propague, a formação continuada de professores pode ser um caminho para a pedagogia decolonial, uma orientação em que não sejam eles, os docentes, subalternizados em seus conhecimentos e suas subjetividades, em que não haja valorização somente dos conhecimentos consagrados e a monopolização dos conceitos de real e de farsa construídos sob imagens deturpadas dos ícones das matrizes culturais ocidentais. A impraticabilidade em reconhecer os saberes do outro pode ser associar aqui àquilo que Santos (2007) chama de o pensamento abissal, conceito atribuído pelo autor português ao abismo existente entre o conhecimento ocidental e os conhecimentos subalternizados ao longo da história, as epistemologias do Sul, pois é esse um dos aspectos essenciais do pensamento abissal, que divide em dois mundos próprios a realidade em “deste lado da linha” e “do outro lado da linha”, em Norte e Sul. Essa divisão acaba por deslegitimar os saberes que não se enquadram no paradigma científico, que separa racional e sensível, espírito e corpo, teoria e prática, humano e inumano, homem e mulher, brancos e negros, razão e natureza.

Perante as conjecturas de que as disparidades são explícitas às ligações Norte-Sul, de proveniência ocidental de poder, que foram impostas durante o colonialismo, parece-nos oportuno trazer para a discussão o pensamento abissal, pois a escola é local privilegiado para a reprodução de apenas um modelo de conhecimento. Entretanto, apesar dos vários tipos de formação continuada que são ofertadas, é por meio delas que a propagação da epistemologia eurocêntrica como paradigma e exemplo de racionalidade acontece, conservando e garantindo a hegemonia das classes dominantes. Cabe afirmar, portanto, que aqueles que elaboram as formações continuadas, seja o MEC, secretarias de educação ou instituições privadas, são reprodutoras de um pensamento único e monocultural, dissipando a pluralidade.

Retomando Palermo, uma forma de reverter esse cenário é dar “curso a processos de interculturalidade.” Ainda para essa autora, a interculturalidade trata de processos “emergindo de comunidades claramente excluídas e, portanto, reconhecidas pelo aparato do Estado.”¹⁴

¹⁴ Emergentes de comunidades claramente excluídas y así reconocidas por el aparato de Estado.

(PALERMO, 2014, p.16, tradução nossa) Frente ao exposto até aqui, desaprender para aprender a aprender, implica

Em primeiro lugar, assumir-se como colonizado, desarticulando o conhecimento adquirido na ordem cumulativa e reprodutiva que se acredita ser única, válida e verdadeira. Isso nos questiona e nos torna disponíveis para nos abirmos para um diálogo comunitário em que a construção do do saber pode estimular proporções coletivas, atualizando o pensamento gerado no próprio lugar para colocá-lo em diálogo com os outros e, em particular, dando re-existência à trama tecida pela memória social e produção intelectual em cada local de produção.¹⁵ (PALERMO, 2014, p. 16, tradução nossa)

Não configura como disparate associar a citação acima ao objetivo de uma formação continuada. Sem direito à tomada de decisões sobre sua própria formação em serviço, os docentes apenas executam ordens alheias a suas experiências, ao seu local de atuação e ao seu papel ético no ofício pedagógico. Só conscientes de sua condição de colonizado pelo conhecimento ocidental e de que sua prática pedagógica é instrumento de manutenção e perpetuação do sistema hegemônico será possível interromper o ciclo vicioso da educação, “como a pedagogia sem um modificador é uma pedagogia oficial, a serviço do sistema político e econômico que a sustenta, ela promove e, também, a coloca em prol de ocupações mais ‘eficientes’.”¹⁶ (MIGNOLO, 2014, p. 9, in PALERMO, 2014, tradução nossa)

Não faz sentido, é evidente, renegar todo o paradigma clássico, sustentando a destruição de parte do conhecimento humano acumulado historicamente, mas, sim, a formação continuada por meio de ecologia de saberes¹⁷, em que coexistam, em todas as instâncias, sejam sociais, culturais ou educacionais, saberes diferentes ou os modos como esses saberes são construídos desde que sejam destacados a diversidade e os conhecimentos locais. Entretanto,

A maior urgência é deixar ir (...) dos pressupostos, mitos, expectativas da subjetividade européia moderna (...). Como fazê-lo? Para isso, é necessário investigar. E investigar o quê? Como foi construído, transformado o padrão colonial de poder foi construído, transformado em todas as ordens de viver o

¹⁵ Primer lugar asumirse como colonizad@s, desarticulando el conocimiento adquirido en el orden acumulativo y reproductivo que se cree es único, válido y verdadero. Esto nos interpela y nos pone en disponibilidad para abrimos a una interlocución comunitaria en la que la construcción del saber puede aleazar proporciones colectivas actualizando el pensamiento generado em el propio lugar para ponerlo em diálogo con otros y, em particular, dando *re-existencia* a la trama tejida por la memoria social y la producción intelectual en cada lugar de producción.

¹⁶ Puesto que la pedagogia sin modificador es una pedagogia oficial, al serviço del sistema poliífico y económico que la sustenta, promueve y, tambien, la deja caer em prol de ocupaciones más ‘eficientes’.

¹⁷ A ecologia dos saberes baseia-se “no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. (...) O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento” (SANTOS, 2006, p. 157)

padrão colonial de poder (isto é, a colonialidade do poder na versão abreviada). (...) O corolário é que não podemos nos livrar da colonialidade do poder, se não sabemos como funciona.¹⁸ (MIGNOLO, 2014b, p. 62, tradução nossa)

Assim, sem desaprender que a única ciência válida é a outorgada pelo Estado, sem a desconstrução da condição de dominado, que exige aprender a se (re)conhecer como colonizado pelos padrões hegemônicos e que exige perceber que apenas um tipo de pensamento governa os sujeitos, rejeitando a multiculturalidade e a interculturalidade, será impossível transformar a educação em instrumento de autonomia e emancipação.

Todavia, sendo o multiculturalismo uma evidência política e social, tende a adquirir, nas sociedades contemporâneas neoliberais e pós-neoliberais, um caráter meramente descritivo, legitimador do monoculturalismo e da cultura e ideologia das classes dominantes, que, por meio da globalização hegemônica, dissemina, a nível local, a ideologia capitalista global de obtenção de lucro a qualquer custo, o que impede uma visão multicultural emancipatória. No Brasil e nos demais países da América Latina a ideologia capitalista tem na burguesia seu maior agente para continuidade do colonialismo uma vez que ela, em um processo de incorporação dos valores colonizadores, acaba por “resignar-se a um jogo que não é seu, mas que lhe foi imposto.” (MIGNOLO, 2017, p. 18) Portanto, concorda-se com Mignolo (2017, p. 18) quando afirma que a elite “ou devia aceitar sua inferioridade, ou devia fazer um esforço por demonstrar que era um ser humano igual a quem o situava na segunda classe.”

Frente ao exposto no parágrafo anterior, é preciso clarificar que o termo “multiculturalismo” ganhou diversas concepções nos meios políticos e acadêmicos. Hall (2013, p. 57) define multiculturalismo como “um “substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.” O autor refuta a ideia de que existe apenas um tipo de multiculturalismo, pois o termo é plurívoco e é utilizado de acordo com o contexto político, social e, por vezes, econômico, em que a palavra está inserida nas diversas sociedades, também multiculturais.

Estabelece-se nesta dissertação que o multiculturalismo aqui trabalhado é aquele que pressupõe a igualdade entre os seres humanos, em que nenhuma cultura se sobrepõe à outra,

¹⁸ la mayor urgencia es desprendernos (...) de los presupuestos, mitos, expectativas de la subjetividad moderno Europea (...). ¿Cómo hacerlo? Para ello es necesario investigar. ¿E investigar qué? Cómo se ha construido, transformado en todos los órdenes del vivir el patrón colonial de poder (o sea la colonialidad del poder en versión abreviada). (...). El corolario es que no podremos desprendernos de la colonialidad del poder sino sabemos cómo funciona.

porém todas devem, harmoniosamente, conviver e manifestar-se nas suas diferenças, garantindo a identidade e cultural próprias de cada sociedade e o reconhecimento das minorias. O multiculturalismo aqui adotado é o crítico, advindo de movimentos e lutas sociais e de representações de gênero, raça e classe. Compreende-se que

o conceito de multiculturalismo pode muito bem ser associado a projetos de emancipação social contra-hegemônicos. A visão emancipatória implica o reconhecimento das diferenças e do direito à diferença e a aceitação da coexistência de culturas diferentes no mesmo espaço tendo em vista a construção de uma vida social em comum. (TAVARES, 2014, p. 182).

Walsh (2009) ainda alerta que o termo interculturalidade tem sido apropriado e usado pelos neoliberais como sinônimo de inclusão e de acesso a direitos, mas que tem por objetivo ocultar seus interesses hegemônicos. A apropriação do termo por parte do mercado e do Estado visa manter sob controle os grupos oprimidos e anular suas insurgências contra o padrão neoliberal e contra a exploração. A autora (2007) alerta que muitas políticas educacionais fazem uso dos termos multiculturalismo e interculturalidade de maneira agregadora ao padrão epistêmico colonial, mantendo a hegemonia ocidental. Para que não haja imprecisões ou ambiguidades na aceção do conceito, interculturalidade é:

- Um processo dinâmico e permanente de relacionamento, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

Interculturalidade é:

- Uma troca que se constrói entre pessoas, conhecimento, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido de convivência destes em sua diferença.
- Um espaço de negociação e tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, mas reconhecidos e confrontados
- Uma tarefa social e política que desafia o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Um objetivo a alcançar.¹⁹ (WALSH, 2005, p.10-11, tradução nossa)

¹⁹ - Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.

La interculturalidad es:

- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia.
- Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados.
- Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad.
- Una meta por alcanzar.

A autora propõe o entendimento da interculturalidade crítica como fundamento de uma pedagogia decolonial:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si (...) é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

Assim, de acordo com a autora, a interculturalidade está indissoluvelmente adstrita a um projeto maior, não apenas de cunho cultural, como também educacional, social, ético, epistêmico e político. Logo, não se pode reduzir o termo interculturalidade a mais um modismo que denota o contato entre o ocidente e as demais civilizações, mas trata-se de uma concepção contraditória à geopolítica hegemônica monorracial e monocultural do conhecimento, pois torna viável a transformação e o enfrentamento às estruturas que praticam e estabelecem em suas relações sociais a lógica epistêmica ocidentocêntrica, e que assim promovem a manutenção da colonialidade do poder. Edificar a interculturalidade crítica proclama transgressão à matriz colonial do poder e do saber que estão na base do sistema capitalista e implicam a concepção de outras premissas de saber, poder e ser que abram horizontes para um cenário de convivência entre as complementaridades das diferenças.

Apesar de muito debatida, a formação inicial de professores, no Brasil, ainda é uma das grandes dificuldades para melhorar a educação. Por isso, a formação em exercício, além de seu caráter de aperfeiçoamento profissional, configura-se como um expediente importante para completar os hiatos da formação inicial.

A formação inicial do professor, do ponto de vista tradicional, é uma formação que visa reproduzir e perpetuar o monoculturalismo, a despersonalização, o acultramento e que enxerga a diversidade cultural como entrave ao processo educacional. O que se pretende é que o professor formado de maneira monocultural dê lugar, por meio da formação continuada, ao professor multi e intercultural, transcendendo o etnocentrismo. Esse poderá ser aquele que adota uma pedagogia intercultural como instrumento decolonial, pois a interculturalidade é

Mais do que um conceito que faz o apelo e promove a interação e comunicação entre culturas e saberes, o significado que lhe é atribuído assinala a necessidade de construção de outros modelos de conhecimento e de produção epistêmica, de outros modelos educativos e pedagógicos, de

uma outra prática política, de um outro poder social e de uma outra sociedade, o que supõe e implica o desvio das formas de poder dominantes e dos paradigmas sociais e epistemológicos de caráter eurocêntrico e colonial. (TAVARES; GOMES, 2018, p. 57)

As investidas em suplantar o eurocentrismo na educação encontram vazão nas críticas à desumanização e coisificação do ser humano, que acontecem também pela educação e pelos sistemas educacionais coloniais, que mantêm a razão determinista da pós-modernidade neoliberal. O conceito de “colonialidade do ser” assevera que o regime de colonização e seu legado na sociedade pós-moderna, pela educação clássica, alienam as pessoas de sua realidade e de sua cultura por meio da desumanização. É assim que se constrói a lógica colonial pós-moderna de que as identidades dos oprimidos são inferiores, possibilitando controlar, muitas vezes por meio de violência, o ser e seu saber. A colonialidade do saber configura-se por meio da prescrição do conhecimento acadêmico com base ocidentocêntrica e a rejeição do saber popular. Afinal, é no âmbito epistemológico que a colonialidade celebra sua dominação, reduzindo conhecimentos e tolhendo o surgimento com uma perspectiva redutora do conhecimento, impossibilitando o emergir de outras perspectivas epistemológicas. Essas particularidades que foram engendradas e articuladas pelos colonizadores viabilizaram “[...] a dupla modernidade/colonialidade [que] historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista.” (WALSH, 2009, p. 16) Pensar em como se pode decolonizar um povo, passa, necessariamente, pela educação dele. Dessa forma, concorda-se com Walsh (2013, p. 64, tradução nossa) ao afirmar que

(...) o pedagógico do decolonial pode ser entendido, por um lado (...), como metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e inversões dos conceitos e práticas impostos e herdados. E, por outro lado, como o componente central e constituinte do próprio decolonial, seu condutor; o que dá caminho e impulsiona os processos de desengajamento e desapego, e o que leva a situações de de(s)colonização.²⁰

Desse modo, a educação é personagem essencial e possui papel de preservação dessas maneiras de domínio colonial, assim como, pela dialogicidade, pode colaborar para superá-lo. A pedagogia decolonial desponta, nesse cenário, como princípios para práticas de construção

²⁰ (...) se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte (...), como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización.

de indivíduos aptos ao enfrentamento da racionalidade tirânica da modernidade-colonialidade. É preciso lembrar que

Uma pedagogia de caráter eurocêntrico se mantém por interferência da colonialidade do poder, das mentes e do conhecimento. A hegemonia epistémica europeia ocidental, que se mantém e se traduz numa espécie de racismo epistêmico, não admite outras lógicas, racionalidades diferentes e formas diferentes de expressão do pensamento. Esta hegemonia espelha-se nas pedagogias e nas didáticas, privilegiando um ensino reprodutor de conhecimento e a “autoridade” do professor que se impõe, muitas vezes, não pelo saber, mas pelo autoritarismo, forma primária de violência. O conceito de decolonial, ligado à pedagogia, revela, em primeiro lugar, um horizonte de esperança nas mudanças necessárias a realizar no sistema educativo e nas relações pedagógicas; em segundo lugar, a relação entre os dois conceitos sugere resistência, insurgência e transgressão relativamente a um sistema educativo e seu correspondente pedagógico de caráter monocultural, patriarcal, antropocêntrico e colonial. (TAVARES; GOMES, 2018, p. 60)

É a insurgência que proporcionará a decolonização de si. A insurgência e resistência no pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade compõem propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória, uma vez que o despontar do pensamento dos colonizados, que havia sido suprimido sob o jugo do eurocentrismo, se constitui como uma nova categoria epistemológica, capaz de proporcionar a reescrita da diegese educacional enquanto projeto político que almeja uma ruptura com as muitas maneiras de opressão e dominação das várias nuances do colonialismo, amplificando o debate em torno das convicções e práticas educacionais que beneficiem a autonomia, a dignidade e a liberdade. O menosprezo pelos saberes que, historicamente, foram subalternizados, não significa, apenas, uma subalternização epistemológica, mas uma diminuição ou aniquilamento ontológico dos seres humanos portadores desses saberes. Essa subalternização, silenciamento e, em muitos casos, destruição foram a primeira estratégia colonial para imposição da cultura europeia-ocidental, dos seus valores, da sua religião, do seu paradigma epistemológico.

Para diminuir a desigualdade social, defende-se que um dos caminhos possíveis para a formação continuada do educador deve ser orientado pelas atividades motivadas no multiculturalismo crítico. Concebe-se que é preciso, de maneira contínua e permanente, que a formação do professor em exercício seja revista por meio de suas relações com a comunidade escolar em que atua, que seja um processo apoiado em uma prática emancipatória, política e cultural, com base no multiculturalismo e interculturalismo, uma pedagogia voltada para as culturas silenciadas. A formação continuada de professores oferecida pelas instituições governamentais e privadas tem mantido os educadores em silêncio e tem ratificado e propalado a produção de conhecimento dominante, o que promove a conservação da

colonialidade do poder, do saber e do ser. Ocorre que essa perpetuação dos padrões eurocêntricos configura-se como violência epistêmica em que os saberes dos professores, os saberes e necessidades da comunidade em que estes exercem seu ofício, seus aspectos identitário, sua faixa etária e suas experiências formativas são entendidos como dispensáveis para a sala de aula, já que inúteis para as demandas da sociedade moderna, globalizada e capitalista.

Fortalecer o prisma da multiculturalidade e interculturalidade críticas nos sistemas educacionais demanda uma nova práxis dos educadores, uma práxis dialógica, que estanque os silêncios. Para uma prática dialógica pressupõe-se que não apenas se ouça os subalternizados, mas que, além de não operar a lógica hegemônica do capitalismo neoliberal, também proponha desafios, que problematize sua condição e projete vias de transfiguração de sua realidade, ou seja, uma experiência democrática e participativa, de abertura ao mundo e aos outros. Uma pedagogia decolonial precisa de professores que instituem distinto elo com os anseios e as necessidades concretas dos discentes, bem como com os saberes que emergem da comunidade em que desempenha sua função docente, capacitados, portanto, para arrostar a dominação do ser, a irrupção política, intelectual e cultural.

A prática dialógica, entendida também como contra-hegemônica, reivindica que os professores em sala de aula recebam formação para desvendarem a realidade tangível buscando a suplantação ininterrupta da sua alienação e da alienação de seus educandos, com trabalhos orientados e fundamentados em ser dialógico e reflexivo, ser ativo e democrático, participativo e mobilizador, criativo e que proporcione a transformação dos atores envolvidos. Mesmo que seja lenta a apropriação da nova práxis decolonial, os sujeitos dessas ações-reflexões, professores e alunos, terão a oportunidade de, em um cenário que valorize a multiculturalidade e a interculturalidade, que rompa com os discursos homogêneos, que estilhace as imagens deformadas projetadas pelos modelos fornecidos pelas matrizes culturais europeias que modelam o povo de uma nação de maneira homogeneizante multicultural. É, assim, necessário desprenderem-se dos dogmas coloniais, ou, nas palavras de Quijano, “deixar de ser o que não somos” (2005, p. 139), para modificar sua realidade e subjetividade visando sua humanização e emancipação, pressupostos incontornáveis da transformação social. Dessa forma, as políticas públicas voltadas para a formação de professores, inicial e continuada, que atendam às demandas das realidades internas dos países do Sul global, ao invés de torná-las instrumentos da globalização e do neoliberalismo, devem desenvolver didáticas e pedagogias a partir das fendas abertas pela colonialidade/modernidade em busca

de transformação e (res)significação da sociedade. O que se evoca aqui é por um devir pedagógico, é por

Pedagogias que ultrapassam as instituições educativas, mas que as incluem, que se forjam no interior das lutas sociais e que constituem estratégias metodológicas imprescindíveis para a construção de modelos epistemológicos outros, decorrentes do pluralismo cultural existente nas sociedades e instituições contemporâneas. Que convocam os saberes subalternizados, produzidos nas práticas de marginalização e de resistência e lhes conferem legitimidade reflexiva, interpelando e desafiando os saberes dominantes. Pedagogias que devem afirmar-se na sua dimensão ontológica, pelo reconhecimento e afirmação da dignificação de todo o ser humano, contra todas as formas de discriminação; pedagogias que irradiam princípios éticos de respeito, justiça, emancipação e liberdade e que traçam percursos para ler criticamente o mundo e aquele que não foi lido e intervir na reinvenção social. (TAVARES; GOMES, 2018, p. 62)

Nesse sentido, usar a epistemologia da decolonialidade e condicioná-la à educação proporciona uma nova maneira de questionar novas possibilidades para a formação continuada de professores. Possibilidades em busca de suplantação da submissão à qual os países colonizados e que se mantêm nessa condição, agora não apenas pelos países europeus, mas também pelos Estados Unidos da América.

Já foi afirmado que não se trata da destruição do conhecimento acumulado pelo Norte, mas de propor uma relação dialógica entre o conhecimento consagrado e o subalternizado com a intervenção do referencial teórico decolonial já produzido até o momento, produzir um novo devir epistemológico para a formação continuada de professores.

CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo pretende-se aclarar o tipo de pesquisa, a abordagem, a metodologia escolhida, assim como procedimentos e instrumentos de coleta de dados e quais caminhos de análise serviram de aporte para o desenlace desta pesquisa. O percurso metodológico, por meio de técnicas e procedimentos, é a trilha para aqueles que tencionam fazer ciência e que assevera a validade do conhecimento atingido. É nesse percurso que são discutidas questões como: qual a abordagem será utilizada, quais os métodos, técnicas e instrumentos de coleta de dados alinham-se ao objeto estudado e qual técnica de análise de dados apropriada ao tipo de dados coletados.

Sabe-se que é crescente a discussão sobre a relevância da edificação de cenários educacionais que permitam uma formação continuada conduzida pela pesquisa no âmbito educacional e que tenha como base parâmetros científicos. O trabalho investigativo e científico cinge, portanto, o ininterrupto olhar para o objeto desta pesquisa: a formação continuada de professores, em que se busca analisar as concepções dos professores de língua materna sobre a formação continuada por meio dos cadernos fornecidos pela OLPEF. Para que se seja capaz de realizar conhecimento comprometido com uma educação transformadora e emancipatória, tal análise deve ser percebida em sua complexidade histórica, política, cultural e social.

Não se pode deixar de considerar as várias construções metodológicas possíveis ao tema desta pesquisa, bem como as que já foram aplicadas em estudos anteriores, caminho já percorrido no início desta dissertação. Sobre esse aspecto é necessário considerar também que não é possível, seja nas Ciências Humanas ou nas Ciências Naturais, a neutralidade em suas escolhas, pois terão influência sobre o objeto de estudo os valores pessoais, profissionais e acadêmicos do pesquisador.

Entretanto, a adequação da metodologia deve se fazer presente, pois há que se manter o rigor acadêmico exigido em pesquisas, uma vez que

A ciência utiliza-se de um Método que lhe é próprio, o Método científico, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do conhecimento comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte e a religião. (SEVERINO, 2007, p.102)

Assim, concorda-se também com Gil (2012) quando o autor afirma que, de maneira intrínseca, atado à construção do conhecimento está o desenvolvimento de um método

científico. Por isso, sendo a pesquisa em formação continuada de professores inserida no campo das Ciências Humanas, deve-se adotar procedimentos científicos com métodos e técnicas que comprovem e validem o percurso percorrido até o conhecimento, finalidade principal da ciência.

2.1 DELINEAMENTO DA METODOLOGIA

Compreendendo que a abordagem metodológica quantitativa é influenciada pelo positivismo, perspectiva teórica rejeitada no Capítulo I desta dissertação, pois concentra-se na compreensão da realidade com base em análise de dados visíveis e concretos, coletados com a ajuda de instrumentos imparciais que propiciam a quantificação em larga escala de representações do objeto da pesquisa (MINAYO, 2002), exclui-se já no início deste capítulo a abordagem quantitativa.

Infere-se que os fenômenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificáveis e baseados em critérios estatísticos de amostragem do universo de pesquisa, pois, como afirma Minayo (2002, p.21-22) trata-se de um

universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, buscando o que não está na superfície ou aparente, para cumprir os objetivos desta pesquisa e devido ao seu perfil exploratório-analítico e interpretativo, entende-se que a abordagem qualitativa é a mais adequada e a que melhor tem aderência ao objeto aqui investigado. É um estudo exploratório dado que consideramos que fazemos uma aproximação ao objeto de pesquisa sem muitos suportes teóricos que tenham, verdadeiramente, pesquisado a formação continuada de professores por instrumentos governamentais, os “Cadernos” da OLPEF. A dimensão analítica, estando presente em todo o trabalho de pesquisa teórica e documental, assume maior acuidade na terceira parte deste trabalho, que tem por finalidade a análise e interpretação dos dados da pesquisa e a possibilidade de um diálogo (triangulação de dados) entre os dados coletados a partir das diversas fontes.

Optar pela pesquisa qualitativa justifica-se, também, por entender que os sujeitos se comportam de acordo com seus valores, sentimentos, crenças e pertencimento a grupos ou classes sociais (MINAYO, 2002). Além disso, não são desprezadas as vertentes econômicas, culturais, sociais e a perspectiva histórica. Retoma-se Gil (2012) quando o autor refere que a

investigação nas Ciências Humanas, ao contrário das Ciências Naturais, acontece por meio de pesquisadores que se debruçam sobre fenômenos com a interferência de sujeitos que possuem classe social, disputa de poder e, portanto, conflagrações. São perspectivas subjetivas e que, por isso, ampliam a abrangência do pesquisador fazendo necessário empregar a abordagem qualitativa, pois “favorece a flexibilidade na utilização de procedimentos.” (TAVARES; RICHARDSON, 2015, p.10)

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa tem pouco interesse na descrição dos fenômenos sociais. Mostra-se muito mais envolvida com a análise e compreensão, com interesse maior em apurar as acepções em grau superior do que pode ser observado, portanto, na abordagem qualitativa, tem o pesquisador um papel superior ao de simples narrador que descreve ações e quantifica resultados, sendo ele também um instrumento de investigação que ajuda a projetar futuros cenários. Ademais, a obtenção dos dados, por intermédio da pesquisa qualitativa, acontece “no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (BOGDAN; BILKLEN apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), ou seja: é nessa abordagem que os sujeitos se localizam frente à realidade investigada o que, para o processo, pode acarretar maior realce. Dessa forma, o conhecimento é construído pelos sujeitos envolvidos na pesquisa e nas relações dialógicas construídas nos exercícios discursivos.

Pensando nessa questão da problemática discursiva, e por ser um procedimento que permite a análise qualitativa dos dados levantados, decidiu-se por utilizar a técnica de análise do discurso, tendo em vista os conceitos de interação social e dialogismo de Bakhtin (1988, 2011). A escolha por essa técnica deve-se ao entendimento de que a linguagem e a sociedade se articulam em um plano discursivo, numa relação de interdependência constante, entremeadas pelo contexto social, histórico, cultural e ideológico. Também foi preciso incluir Schneuwly e Dolz (2004) como base epistemológica que guiará as análises dos cadernos da OLPEF, instrumentos por onde acontece a formação continuada da OLPEF.

2.2. INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Levando-se em conta que os instrumentos de pesquisa devem ser selecionados a partir do que se pretende coletar e verificar, a entrevista mostra-se como uma prática discursiva bastante expressiva para levantar informações e dados e a metodologia mais adequada para atingir o objetivo geral desta dissertação: as concepções dos professores de língua materna sobre a formação continuada por meio dos cadernos fornecidos pela OLPEF. A entrevista

semiestruturada também auxiliará em um dos objetivos específicos: examinar se os professores detectam perspectivas emancipatórias nos princípios do programa e averiguar se percebem os professores que aderem ao programa que este visa a reprodução da cultura e do conhecimento dominantes.

De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista possui grandes vantagens pois constitui interação entre pesquisado e pesquisador, um olhar que permite perceber a multiplicidade de perspectivas sobre um acontecimento social. Para tirar proveito de todas as distintas interpretações exequíveis, dos valores e, principalmente, das percepções dos participantes em certo contexto, cabe à entrevista semiestruturada questões flexíveis que favoreçam uma dinâmica fluida entre entrevistado e entrevistador, permitindo que o entrevistado enuncie sua forma de agir e pensar diante daquilo que está sendo pesquisado e, assim, fazendo emergir chances de perscrutar, em plenitude, motivos, representações subjetivas, aspirações, crenças, valores, atitudes e ideologias na enunciação do entrevistado.

Ainda na coleta de dados serão utilizados documentos regulatórios da OLPEF e material impresso usado pelos professores para ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião (“Caderno do professor – Pontos de Vista”) da OLPEF, objetivando extrair desses documentos informações. Compreende-se que os documentos como fonte de dados, apesar de pouco explorados, “não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), possibilitarão a esta dissertação a ampliação da exploração e, por conseguinte, da análise de seu objeto pesquisa.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA: CRITÉRIOS DE ESCOLHA E CARACTERIZAÇÃO

Os critérios de escolha dos sujeitos de uma pesquisa devem atender, principalmente, a conquista de responder à questão nuclear e que direciona o estudo, bem como cumprir os seus objetivos específicos. Portanto, é fundamental que os sujeitos selecionados integrem o contexto de pesquisa, pois terão ingerência na essência do conhecimento adquirido ao final do processo e na análise mais profunda do objeto investigado.

Objetivando analisar as concepções dos docentes participantes da OLPEF, se detectam perspectivas emancipatórias nos princípios do programa e se identificam a existência de reprodução da cultura hegemônica, determinou-se como sujeitos desta pesquisa 3 (três) professores(as) vencedores(as) na categoria artigo de opinião, sendo um(a) da edição 2016, um(a) da edição 2014 e um(a) da edição 2012; e 3 professores(as) que não venceram na categoria artigo de opinião, sendo um(a) da edição 2016, um(a) da edição 2014 e um(a) da

edição 2012. As entrevistas foram realizadas com auxílio da tecnologia, sendo 3 (três) por meio de videoconferência, com áudio e imagem, e 3 (três) por aplicativo de mensagem instantânea, áudio e texto. Esses veículos de comunicação foram selecionados em consequência dos diferentes locais de residência e atuação dos entrevistados.

Organizou-se a tabela abaixo com as seguintes informações dos sujeitos: gênero, idade, formação acadêmica, tempo de atuação no magistério, situação funcional na rede pública de ensino e ano(s)/edição (ões) em que aderiu ao concurso/programa de formação continuada da OLPEF.

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Gênero	Idade	Formação acadêmica	Tempo de atuação no Magistério	Situação funcional na rede pública	Ano(s)/edição (ões) em que aderiu ao concurso/ programa de formação continuada da OLPEF
Professor 1	Fem.	32	Graduação em Letras Português e Espanhol Mestrado em Estudos de Literatura Doutorado em Linguística	8 anos	Efetivo da Rede Federal	2016
Professor 2	Masc	30	Graduação em Letras Português e Inglês Graduação em Física Especialização em Educação – a pesquisa como princípio pedagógico	5 anos	Efetivo da Rede Estadual	2016
Professor 3	Fem.	39	Graduação em Letras Português Especialização em Cultura, Natureza e Movimentos	19 anos	Efetivo da Rede Federal	2008, 2010, 2012, 2014 e 2016

			Sociais na Amazônia			
			Mestrado em Letras – linguagem e identidade			
Professor 4	Fem.	47	Graduação em Letras Português e Inglês	28 anos	Efetivo da Rede Estadual e Municipal	2010, 2012, 2014 e 2016
			Graduação em Letras Português e espanhol			
			Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola			
			Especialização em Gestão da Educação Pública			
			Mestrado em Educação			
Professor 5	Fem.	46	Graduação em Letras Português e Inglês	17 anos	Efetivo da Rede Estadual	2012, 2014 e 2016
			Especialização em linguagem e Educação			
			Especialização em Educação na Perspectiva do ensino Estruturado para Autistas			
			Mestrado Acadêmico em Educação			
Professor 6	Fem.	38	Graduação em Letras	14 anos	Efetiva da Rede Municipal	2012, 2014 e 2016

Essas informações iniciais possibilitarão situar cada um dos sujeitos e ampliar a compreensão dos discursos por meio das entrevistas que participaram.

2.4 UNIVERSO DA PESQUISA

2.4.1 Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

A OLPEF surge como um programa de instituição privada, o banco Itaú, inaugurando suas atividades em 2002, com o nome “Escrevendo o Futuro”, contando apenas com a Fundação Itaú Social e com o apoio técnico do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Entre os anos de 2002 e 2007 acolhia apenas alunos de escolas públicas que estivessem nas quartas e quintas séries do ensino fundamental, com os gêneros: poesia, memórias literárias ou artigo de opinião.

A partir de 2008, estabelece-se a parceria da Fundação Itaú Social com o Ministério da Educação (MEC), permanecendo como público professores e alunos da escola pública. Essa nova parceria também traz mudanças no nome do programa, que passa a denominar-se Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro como também passa a integrar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Hoje o programa conta com as parcerias da Fundação Roberto Marinho, Canal Futura, Undime, Consed e CENPEC, além da Fundação Itaú Social e MEC. Portanto, as edições do concurso são contabilizadas a partir de 2008, sendo nesse ano a sua primeira edição. Também é em 2008 que a OLPEF integra outras séries e gêneros em suas atividades. Começa, então, a acolher os quintos, sextos e oitavos anos do ensino fundamental II e os segundos e terceiros anos do ensino médio. Somente na segunda edição, em 2010, os nonos anos do ensino fundamental II, que correspondia à época à oitava série, e os primeiros anos do ensino médio começam a integrar-se ao programa produzindo textos do gênero crônica.

Da sua 1ª edição feita em parceria pública-privada, em 2008²¹, até sua 5ª edição, em 2016, o concurso, a distribuição dos materiais, oficinas em sala de aula e premiação aconteceram a cada dois anos, sendo eles os anos pares (2008, 2010, 2012, 2014 e 2016). Nos anos ímpares a OLPEF voltou-se para a formação continuada de professores, promovendo cursos presenciais e a distância (on-line). Entretanto, rompendo com a regularidade temporal de suas edições anteriores, em 20 de dezembro de 2017 a OLPEF enviou uma carta eletrônica comunicando que identificaram “a necessidade de se repensar as ações que envolvem o Programa Escrevendo o Futuro e a Olimpíada de Língua Portuguesa.” (OLPEF, 2017) e que

²¹ Não serão contabilizadas e enumeradas as edições ocorridas de 2002 a 2007 e que recebia o nome de Escrevendo o Futuro, pois interessa para esta pesquisa as edições da OLPEF que contam com a parceria público/privada, ou seja, desde a edição/ano em que a OLPEF passa a fazer parte de política pública educacional, além disso, essa numeração também é a adotada pelo programa. Por esses motivos adota-se como sendo a primeira a edição de 2008 e assim sucessivamente, mesmo que o programa tenha se originado em 2002.

“o concurso de textos do Programa, previsto para o próximo ano [2018], será realizado em 2019.” (OLPEF, 2017) Nessa mesma carta eletrônica ainda há a observância de que

Em 2018, ampliaremos as ações de formação, investindo na mobilização de territórios, escolas, educadores e estudantes de todo o país, com o objetivo de qualificar o ensino da língua portuguesa. Novos cursos on-line serão lançados, encontros de formação presenciais e a distância serão realizados e trabalharemos os diversos recursos didáticos existentes no Portal Escrevendo o Futuro, como, por exemplo, os Percursos Formativos, que no próximo ano contarão com novas ferramentas interativas. (OLPEF, 2017)

Assim, as inscrições para a 6ª edição da OLPEF iniciaram em 20 de fevereiro de 2019, com término em 13 de maio de 2019. As mudanças mais significativas anunciadas para essa edição são a inclusão do gênero documentário para os alunos dos 1ºs e 2ºs anos do ensino médio e o não envio do material em formato físico, sendo substituídos por materiais eletrônicos, por exemplo, os “cadernos virtuais”. Dessa forma, para ter acesso ao conteúdo das oficinas, o professor e seus alunos deverão estar conectados à internet, sem mais o suporte do material que era produzido em papel e em CD/ROM.

2.4.2 Sequência didática e gênero do discurso: instrumentalização e sistematização do trabalho docente

Como se verá mais adiante, apesar de ser elemento privilegiado no PCN do ensino médio, não há nesse documento clareza de como trabalhar com os gêneros discursivos, ainda que essa terminologia seja constantemente lá utilizada e indicada. Por ser Bakhtin um dos referenciais teóricos que consta tanto no PCN quanto nos materiais impressos da OLPEF para as oficinas de trabalho com gêneros, optamos por usar a definição desse autor para gênero do discurso.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” Compreendendo que a linguagem é uma ocorrência ligada muito mais à sua condição social e histórica do que às suas regras formais, não se pode, então, cindi-la daquele que fala e dos valores ideológicos desse falante e de seu universo social (BAKHTIN, 2011). Assim,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (...) os gêneros do

discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua.

Desse modo, ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos (...) (BAKHTIN, 2011, p. 285)

De maneira análoga ao pensamento do teórico russo, Schneuwly e Dolz (1999, p. 7) explicam gêneros discursivos como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.” Portanto, de acordo com os autores de Genebra, não faria sentido entender os gêneros como inertes nem pensá-los fora de um contexto de comunicação historicamente construído entre os falantes. Entretanto, para além dessa explicação, os autores genebrinos definem gênero “como (mega)instrumento para agir em situações de linguagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 44) e que “as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 45) e “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82).

Para o trabalho com SDs, sugerem quatro procedimentos, sendo o primeiro o de “apresentação da situação”, que consiste em anunciar para o corpo discente os caminhos que serão percorridos do início ao fim do projeto, principiando pela situação de comunicação e seu problema. Explica-se que várias atividades sobre o gênero escolhido serão desenvolvidas para que, antes da produção final, isto é, a escrita final do texto, os alunos conheçam as características do gênero discursivo a ser trabalhado. Assim, “a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 85)

O segundo procedimento, denominado “produção inicial”, é uma produção textual individual dos alunos, sem qualquer direcionamento ou prescrição do professor. Essa produção servirá como avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios dos educandos sobre o gênero e, assim, funciona como ponto de partida para o professor elaborar os próximos procedimentos. Os autores alertam que essa primeira produção não deve ser classificatória. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 87)

É no terceiro procedimento que estão situados os módulos que ficaram conhecidos na OLPEF como oficinas. A modularidade, para esse método,

é um princípio geral no uso das sequências didáticas. (...) este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 93)

É nessa etapa que os as intervenções necessárias serão levantadas e que precisarão os percursos essenciais que os alunos devem trilhar para conseguir produzir um texto de acordo com as características do gênero em que este se enquadra. Além de trabalhar os problemas diagnosticados na produção inicial, a orientação é de que os módulos contenham atividades e exercícios diversificados, como análise e observação de textos do gênero em questão, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum. As atividades e exercícios devem visar que os alunos aprendam “a falar sobre o gênero abordado.” e que adquiram “um vocabulário, uma *linguagem técnica*” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 89 – grifos dos autores).

O último procedimento é a produção final de um texto com base nas regras aprendidas nos módulos e no vocabulário técnico desenvolvido durante as atividades e exercícios. Para essa etapa, o professor, se assim quiser, pode fazer uma avaliação somativa, determinando critérios, como uma grade, evitando julgamentos subjetivos e atribuindo valores mínimos e máximos para cada um deles (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 91). Para as produções textuais escritas ainda há a possibilidade de reescrita do texto, promovendo nos discentes a percepção do “seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário.” (2004, p. 94)

A SD, portanto, serve de orientação para as práticas pedagógicas sistematizadas e instrumentalizadas de *como* e *o que* ensinar nas aulas de Língua Portuguesa. O PCN, como documento oficial que direciona o trabalho docente e é elaborado por profissionais que operam em conjunto com instâncias do governo, coloca-se como verdade absoluta, pois tem fundamentação na ciência e prioriza um método que refreia socialmente o agir profissional dos professores, uma vez que o trabalho real deste é, comumente, interposto por materiais didáticos, seja o livro, seja a apostila, seja o “caderno do professor” da OLPEF. São instrumentos e técnicas sistematizadas que, de maneira frequente, associam-se a demandas de poder, embora também se convertam, sob a visão de alguns, em instrumentos de aprendizagem.

Todavia, a instrumentalização do fazer docente fomentada na formação continuada via setor privado e apoiada pelo Estado, pois adere os princípios neoliberais, torna-se potencial veículo de internalização dos saberes hegemônicos ao se incorporar nas tarefas relacionadas ao ensino-aprendizagem.

2.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

A escolha da técnica para analisar e interpretar os dados coletados exige muita reflexão e metodologia do pesquisador, pois ela tem de ser apropriada ao exame dos dados em todas as suas possibilidades e prover um olhar plurifacetado e complexo sobre a integralidade dos dados obtidos. De acordo com Gil (2012, p. 168):

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Logo, o processo de análise de dados produz sentidos além do que é informado e esta produção acontece por meio da interpretação do que foi lido pelo pesquisador ou do que foi dito a ele, ou seja, é um processo de construção de significação. Destarte, a construção de significados, sempre vinculada ao cenário histórico, cultural, social e ideológico ao qual pertence o tema da pesquisa, deve alavancar o entendimento dos dados, refutar ou ratificar as conjecturas da investigação, responder às perguntas elaboradas e aumentar o conhecimento sobre o tema investigado. Acredita-se também que a análise do discurso servirá como técnica para revelar continuidade do *status quo* ou discontinuidades.

2.5.1 Análise do Discurso

Após algumas reflexões sobre as técnicas de análise de dados, compreendeu-se que a AD tem melhor aderência à abordagem qualitativa e ao modo de exploração dos dados coletados por meio de entrevistas. Entretanto, sabe-se que, no Brasil, muitas técnicas de análise de discurso (AD) são utilizadas tendo em vista a magnitude e heterogeneidade de ascendências de tratamentos aplicados nos trabalhos acadêmicos, como foi notado, inclusive, na revisão da literatura desta dissertação.

A vertente de AD eleita para essa pesquisa foi a elaborada por Bakhtin, uma vez que, como se verá mais adiante, a própria OLPEF tem como referencial a abordagem bakhtiniana

em suas propostas metodológicas fundamentadas e divididas em gêneros textuais. Além disso, é de acordo com as conjunturas materiais e históricas que Bakhtin (2011) estrutura, de maneira ideológica e filosófica, já que a filosofia “pode ser definida como metalinguagem de todas as ciências (e de modalidades de conhecimento e consciência)” (BAKHTIN, 2011, p. 400), sua abordagem de gêneros em aplicação e enunciação do discurso da vida cotidiana. É na prática do convívio entre os indivíduos e nos cenários em que são gerados que se percebe a propriedade social da linguagem, pois

O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. A máscara, a ribalta, o placo, o espaço ideal etc. como formas reais de expressão da representatividade de ser (e não da singularidade e da materialidade) e da relação desinteressada com ele. (BAKHTIN, 2011, p.395)

A apresentação de maneiras dispares de traduzir a realidade dá-se por meio da palavra, artefato da interação social e também signo ideológico. De acordo com Bakhtin²²

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. *Onde não há signo também não há ideologia*. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91, grifos do autor)

Portanto, o signo ideológico age naquilo que é ou não dito, de forma implícita ou explícita, indireta ou direta, pois “quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.” (BAKHTIN, 2011, p. 319) Diante disso, da palavra como signo ideológico e dialético, dos discursos cotidianos, da função social da linguagem e de seu princípio dialógico, a adoção da AD bakhtiniana para esta dissertação acontece devido a compreender que essas vertentes se alinham ao objeto de nossa pesquisa, a formação continuada de professores, ao universo escolhido, a OLEPF, e ao referencial teórico aqui adotado e já justificado no capítulo anterior.

²² Decidiu-se por respeitar a normas de citação da edição de *Marxismo e filosofia da linguagem* utilizada para essa dissertação. Entretanto, é sabido que há controvérsias sobre a autoria desta obra, como amplamente foi discutido por Faraco (2009), Bronckart e Brota (2012) e Grillo (2016). Algumas publicações consideram que a autoria total é de Bakhtin, respeitando as primeiras edições, como é o caso da editora Hucitec, publicada no Brasil, pela primeira vez, em 1979. Outras publicações consideram parcialmente a autoria de todos os textos a Bakhtin, levando em consideração somente os que constam nos arquivos pessoais do autor. Uma terceira vertente atribui tanto a Bakhtin quanto a Valentin Volóchinov a autoria dos textos. A edição usada nesta pesquisa atribui os textos apenas à Valentin Volóchinov e ao Círculo de Bakhtin. Como não cabe aos autores da pesquisa adentrar essa discussão, adere-se, mesmo que cautelosamente, ao posicionamento de atribuir todos os textos da polêmica obra a Bakhtin.

É oportuno lembrar que, com extensa produção de 1920 a 1929, foi fundado na extinta União Soviética, em 1919, o Círculo de Bakhtin, que era constituído por críticos de arte, poetas, músicos, cientistas, linguistas, filósofos e o próprio filólogo Bakhtin. O debate acerca de temas pertinentes às Ciências Sociais era a proposta do Círculo, sempre orientado pelo entendimento de que a linguagem não se restringia a um campo específico, à linguística, mas era, sim, intrínseca à condição humana. Nessa perspectiva, à língua, manifestação da condição humana, é imputada a condição dialógica quando o enunciador ao finalizar seu enunciado e transferir o turno ao outro imputa o caráter dialógico à língua. Para Bakhtin o sentido da palavra dialógica extrapola ao encontrado em dicionários, por exemplo. Para ele

(...) o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219)

Sendo a palavra do outro que nos traz o mundo exterior, o princípio dialógico bakhtiniano considera a alteridade, pois o discurso

É pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2011, p. 295)

De acordo com Bakhtin, não há discurso puro, “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez.” (BAKHTIN, 2011, p. 300) Isso quer dizer que não somos a fonte originária dos discursos que produzimos, mas sujeitos interpostos que dialogam e discutem com discursos já existentes em nossa sociedade, construídos historicamente, que circulam em nossa sociedade. Somos enunciadorees que movimentam em constância os discursos já (re)produzidos, metamorfoseando e pervertendo seus significados. Isso acontece em razão do processo de assimilação das palavras do outro, sendo a assimilação “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa [que] se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.” (BAKHTIN, 2011, p. 294) De acordo com essa energética visão bakhtiniana, a linguagem assume papel fundamental, pois o sujeito se constitui a partir dela e se organiza pela assimilação das palavras e dos discursos de outrem, dado que pode refutá-lo, fundir-se e assim termina por constituir-se. Entretanto, ao assimilar

as diversas vozes dos diversos discursos, o enunciador faz as necessárias adaptações ao seu contexto histórico, social e/ou cultural, de maneira que suas exigências comunicativas sejam contempladas, implicando, portanto, um juízo valorativo. Assim, o discurso do outro, do tu, assume uma significação intensa e de alta relevância no desenvolvimento do perfil ideológico do eu, em movimentos de constante dialogia e alternância entre os enunciatários (BAKHTIN, 1988). Desta forma, as palavras assimiladas delineiam as constituições ideológicas dos envolvidos.

Segundo o filólogo russo, é possível dividir em duas categorias as palavras de assimilação: a de autoridade e a de persuasão interior. São conceitos que interessam na pesquisa que se debruça sobre metodologias de ensino-aprendizagem.

No caso da palavra de autoridade, o autor destaca que se trata de uma questão estrutural, enquadrando essas palavras nos campos da política, da religião, do universo adulto, da moral e também no campo da docência. É pela verdade absoluta, que não aceita réplicas ou altercações, que a palavra de autoridade se estabelece, por onde se solidificam e se mantêm as acepções estáveis diante da voz do outro, impondo sua insulação, já que

a palavra autoritária não se representa – ela apenas é transmitida. Sua inércia, sua perfeição semântica e rigidez, sua singularização aparente e afetada, a impossibilidade de sua livre estilização, tudo isto exclui a possibilidade da representação artística da palavra autoritária. (BAKHTIN, 1988, p.144).

Assim, a palavra de autoridade resulta no apagamento da voz do outro, impossibilitando a contradição, a consonância de sentidos, sem espaço para transições graduais, devendo ser completamente assimilada ou completamente desprezada.

Já as palavras de persuasão interior não são limitadas. Por levar parte da palavra própria e da palavra do outro, desdobram-se profusas oportunidades de deduções no discurso, afigurando-se dialógicas as palavras de persuasão. Então, diferente da palavra de autoridade, o discurso persuasivo possibilita a contradição, exercita a negociação e a consonância de sentidos, sem estagná-los, produzindo, assim, novos significados.

(...) a estrutura semântica da palavra de persuasão interior não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um de seus novos contextos dialogizados. (...) Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras “para nós” (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa). (BAKHTIN, 1988, p.144)

Logo, de acordo com Bakhtin (1988), na palavra de persuasão interior não há isolamento e imobilidade nos discursos; ao contrário, é situação favorável ao desenvolvimento de novos cenários, de novos sentidos. Percebe-se, na citação acima, a inquietude presente nos enunciadores quando da transformação ideológica, pois gera discurso repleto de propósito e valor, sempre em constante movimento, em progressivo debate constituído por distintos conhecimentos e por produção de argumentos. Sendo assim, tanto a palavra de autoridade quanto a palavra de persuasão interior são categorias que se adequam à reflexão e ao estudo sobre políticas educacionais e os processos de ensino-aprendizagem decorrentes dessas políticas.

A AD, por ocupar-se também com assuntos epistemológicos de consequências expressivas para o entendimento dos sujeitos estudados nas Ciências Sociais, propiciará uma galeria de técnicas para analisar e interpretar as concepções dos professores de língua materna sobre a formação continuada oferecida pelos cadernos da OLPEF. Como visto, essa técnica leva em consideração os discursos e a sua formação, é interessada no *porquê* e em *como* se articulam os modos de elaboração dos enunciados e de seus sentidos, sentidos esses que estão vinculados a ideologias, à função social da linguagem e às relações de poder exercidas por meio dela e que desprezam a perspectiva dialógica para compreender os processos sociais ao longo da história, mas que, assim como pode ser utilizada para construir relações de poder em qualquer sociedade, também pode ser utilizada para desconstruí-las ou reformulá-las.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Este capítulo final tem como objetivo a análise e interpretação dos dados da pesquisa coletados empiricamente. Começamos pelos documentos internacionais e quadro jurídico nacional para inferirmos os princípios que regulam a formação docente. Logo em seguida, explorar-se-á a OLPEF e seu material de formação continuada, o “Caderno do Professor - Pontos de Vista: orientação para produção de textos” (GAGLIARDI, E.; RANGEL, E; AMARAL, H., 2014), documento que rege e orienta a formação continuada de professores pela OLPEF e utilizado nas escolas públicas do Brasil, junto aos alunos dos segundos e terceiros anos do ensino médio, para ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião. Compreende-se que a importância de um olhar mais apurado sobre referidos documentos e material deve-se ao fato de, além de constituir o universo da pesquisa, possibilitará a compreensão da formação proposta.

Em seguida o capítulo enveredará pelas entrevistas dos professores e a análise atenta e criteriosa dos discursos dos professores participantes deste programa, garantindo, assim, uma boa interpretação dos dados. As formações discursivas que analisaremos seguirão em harmonia com as categorias anteriormente estabelecidas, sendo: “formação continuada”, “formação continuada hegemônica/contra-hegemônica”, “formação continuada direcionada para a reprodução e performatividade” e “formação continuada decolonial”.

Tais análises serão feitas em consonância e com respaldo do arcabouço teórico construído e apresentado no Capítulo I e sob os critérios metodológicos delineados no Capítulo II, o que garantirá reflexões e alguns pareceres que ajudarão a responder à questão nuclear da dissertação: quais as concepções dos professores de língua materna sobre a formação continuada por meio dos cadernos fornecidos pela OLPEF?

Pretende-se, assim, fazer a triangulação desses dados para desenvolvimento das conclusões finais que articulem a formação continuada de professores com perspectivas decolonial como horizonte possível e instigante, de maneira que professores que trabalham com pesquisas auxiliem professores que trabalham em sala de aula a delinear uma nova escola, na abrangência de sua significação, para uma nova sociedade em que grupos subalternizados convivam democraticamente, objetivando uma vivência fraterna e solidária.

3.1. INFLUÊNCIA DAS AGÊNCIAS MULTILATERAIS NA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Não convém abordar as questões educacionais e da formação continuada de professores desconsiderando o regime político econômico e os documentos oficiais que regem as políticas voltadas para a educação, suas diretrizes e orientações teóricas em relação às finalidades. Tão pouco é viável desconsiderar que a formação continuada de professores é uma temática que faz parte das agendas internacionais da educação. As velozes mudanças no mercado de trabalho no ambiente da globalização, sob um regime neoliberal, tornaram a docência peça-chave na produção do novo profissional do mundo globalizado que precisa estar constantemente habilitado e qualificado para atender suas exigências e princípios.

A partir dos anos 1990, o Brasil insere-se nesse processo mundial ao alinhar-se ao modelo neoliberal. Azevedo (2001) conta que nos anos de 1970 e 1980 houve um esforço das agências que organizam o capitalismo para superar as crises dessas décadas. A autora traça também os caminhos trilhados para ultrapassar a crise econômica e como essa afetou o Brasil. Na América Latina, nos anos 1990, incorporando linhas europeias e norte-americanas, o Brasil, o México e a Argentina detectam que o Estado está inchado e, portanto, é o causador de suas crises financeiras. Assim, é preciso reorganizá-lo de maneira que deixe de atuar em alguns setores e dê maior autonomia para ele. Um exemplo dessa reorganização foram as privatizações durante os governos Fernando Henrique Cardoso. A tese de que o Estado e seus custos são um problema, que arrecada muito e distribui mal é antiga, construída por instituições interessadas nas privatizações, alegando incompetência do Estado para administrar tais recursos. (AZEVEDO, 2001)

A ideia que o Estado é regulador e mediador dos conflitos é a base do pensamento liberal, que nunca foi contra essa ideia de que o Estado deve financiar, organizar os sistemas econômicos, sociais e políticos. (AZEVEDO, 2001) Se a presença do Estado em setores produtivos passou a ser questionável, ainda havia outros setores com necessidade de reorganização, como a educação. Entretanto, a “educação é tida como um dos setores pioneiros de intervenção estatal, uma das funções permitidas ao ‘Estado Guardiã’ (...) um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades.” (AZEVEDO, 2001, p.28) Não se pode, contudo, pensar-se que o neoliberalismo apregoa a total responsabilidade do Estado sobre a educação, uma vez que a divisão de sua responsabilidade com o setor privado impulsiona o aquecimento e a disputa do mercado.

Destarte, na expansão e execução das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, reconhecida como estandarte pelos distintos âmbitos empresariais e governamentais, ganha relevância tática como requisito para o alindamento do aprofundamento do capitalismo e do modo de acumulação de bens por meio da correção das desigualdades sociais proporcionada pela educação.

O papel fundamental da educação no desenvolvimento da sociedade foi reiterado no pensamento recente sobre o desenvolvimento econômico para um crescimento de alta qualidade (...) O investimento em educação é essencial para aproveitar, integralmente, a alavancagem do capital humano para o crescimento futuro. (UNESCO, 2002, p. 20-21)

Nesse contexto, o que se testemunha são políticas que retiram a base humanística, sociológica e filosófica da educação e, por meio de documentos repletos de estatística e dados financeiros, convertem a educação em serviço ou mercadoria a ser incorporada à lógica hegemônica de baixos custos e altos benefícios que imperam no neoliberalismo.

Além disso, para explicar o investimento maciço em educação a partir da década 1990 e corroborando com as afirmações anteriores de educação vista como mercadoria, faz-se uso da teoria do capital humano desenvolvida em meados das décadas 1960 e 1970 por Theodore Schultz (1973). De acordo com o autor, a educação deve receber atenção especial em investimentos uma vez que, por intermédio da qualificação e capacitação profissional, esta ecoará no aumento de renda e, portanto, na expansão econômica, uma vez que potencializa a criação de novos postos de trabalho e ganhos de produtividade, bem como serviria de justificativa para a distribuição de renda, as diferenças sociais e a responsabilização individual do fracasso financeiro e social. Logo, a vinculação da escolarização à modificação social de uma nação e ao investimento no capital humano, de acordo com Schultz, trará melhor qualidade de vida e de rendimentos e, como todo bom investimento, com retorno garantido o mercado de trabalho e ao desenvolvimento nacional.

Recorreu-se a Schultz (1973), pois é possível identificar convergências entre a teoria do referido autor, a UNESCO (2005) e o Banco Mundial (1995), quando defende “relações existentes entre qualidade do ensino, crescimento econômico e renda pessoal” (UNESCO, 2005, p. 10), ou a ideia de que “a melhoria das aptidões e da capacidade do trabalhador é essencial para o êxito econômico numa economia global cada vez mais integrada e competitiva” ou, ainda, que “a educação é essencial para o aumento da produtividade individual.” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 42), igualando-se ao pensamento de Schultz

(1973) de que é preciso que primeiro um país invista em seu capital humano para somente depois desenvolver-se economicamente.

A melhoria das aptidões e da capacidade do trabalhador é essencial para o êxito econômico numa economia global cada vez mais integrada e competitiva. Os investimentos em capital humano podem melhorar o padrão de vida familiar, expandindo as oportunidades, aumentando a produtividade, atraindo investimentos de capital e elevando a capacidade de auferir renda. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 42)

Como já salientado, tem papel importante na reconceituação da educação, nesse cenário neoliberal, pós-moderno e de globalização, as orientações dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nos últimos anos, tais organismos têm priorizado a difusão de documentos que combinam a forma como o sistema educacional de um país exerce sua função com projetos de redução da pobreza e da inclusão social, ao que nos parece, transformando secundária sua ação como agências de fomento internacional e passando a atuar como intelectuais do capital. Além de assessorias técnicas e uma profusa elaboração de documentos e análises, grandes eventos são organizados com a intenção de disseminar o ajuste dos sistemas educacionais às diligências da nova ordem do capital, sendo o primeiro a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, que aconteceu em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, tendo o Brasil como um dos 155 signatários da “Declaração de Jomtien”. O Banco Mundial advoga o conceito de equidade em educação como premissa para efetividade da economia global, pois reconhece a disposição heterogênea de bens e a baixa qualidade educacional ofertada nos países em desenvolvimento à maior parte de suas populações.

Para atingir a equidade postulada, o Banco Mundial orienta que o caminho deve ser a universalização do ensino fundamental, que qualifica o trabalhador. Quando aborda a questão da qualidade do ensino para esse nível da educação, o Banco Mundial prioriza alguns fatores, entre eles a melhoria do livro didático, o aumento do tempo de instrução e a capacitação em serviço dos professores (UNICEF, 1990). A formação continuada apresenta-se como forma mais barata e mais eficiente de formar rapidamente profissionais para a educação, inclusive com o recurso, em grande parte, de EaD (Educação a Distância), tendo em vista seu custo menor. Ademais, priorizar a formação continuada beneficia não somente aspectos financeiros, uma vez que a formação profissional do professor é ponderada em termos da melhor forma de se fornecer ao Estado um docente com capacidade técnica e instrumental pronto para apenas seguir leis, diretrizes, resoluções, programas e normas curriculares, em uma concepção

reprodutivista, sem que esse profissional desenvolva as competências de emancipação e autonomia, favorecendo a perpetuação da ideologia da classe dominante por meio da reprodução.

Mesmo não sendo membro da OCDE, o Brasil vem colocando em prática, na educação, as orientações políticas desse organismo multilateral, em especial aquelas que dizem respeito à formação inicial e continuada de docentes. É a partir dos relatórios baseados no Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes (PISA), de aplicação trienal desde 2000 e do qual o Brasil participa desde sua primeira edição, que a OCDE emite pareceres sobre as condições de trabalho do professorado e do ambiente de aprendizagem por meio do Programa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS). É com base no TALIS que o Ministério da Educação (MEC) elabora políticas e estratégias para melhorias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BASTOS, 2015) e também por meio dele conseguiu identificar que um dos problemas da educação estava na formação dos professores.

Tendo em vista essa problemática, em 2006, a OCDE publica o relatório de pesquisa intitulado “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, pois “todos os países buscam melhorar suas escolas e corresponder da melhor forma a expectativas sociais e econômicas mais altas.” (OCDE, 2006, p.07) Nota-se, então, que, de acordo com a OCDE, é pela educação que se atingirá o desenvolvimento social e econômico. Maués (2011, p.76), em sua vasta pesquisa, aponta que

a educação desempenha um papel-chave para o crescimento econômico e o emprego. Em função disso, ressalta a importância do professor para a qualidade do ensino, apesar de destacar, com propriedade, não ser esse o único fator decisivo no processo do ensino e da aprendizagem. O documento elaborado por esse organismo internacional, ao estabelecer a relação entre educação e crescimento econômico, enfatiza que, para isso ocorrer, há necessidade de bons professores, cabendo ao governo desenvolver políticas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente; desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores; recrutar, selecionar e empregar os professores; reter os professores de qualidade nos estabelecimentos escolares; elaborar e colocar em ação políticas relativas aos professores.

Assim como respostas aos resultados do PISA e pareceres do TALIS, a formação docente surge com destacada distinção e orientações, abrangendo a questão da formação inicial e continuada, tendo como eixo as práticas dos países europeus (MAUÉS, 2011). Para essas agências agir como coadjuvante e supervisionar as políticas educacionais e seus agentes assegura a manutenção do neoliberalismo econômico que teve início nos anos de 1990.

Espelhar-se em modelos europeus nada mais é do que artifício para garantir que permaneçam as políticas neoliberais imperantes na esfera global.

Além de possuir uma visão que Paulo Freire (2013) denominou de “bancária” pois, de acordo com a OCDE, “um professor é definido como uma pessoa cuja atividade profissional envolve a transmissão de conhecimento” (OCDE, 2006, p. 25), a organização multilateral deixa a cargo dos professores sua formação continuada, uma vez que propaga no documento que “como parte dessa estrutura deve haver um conjunto evidente de expectativas quanto às responsabilidades dos próprios professores com relação a seu desenvolvimento continuado, assim como uma estrutura de apoio para facilitar seu crescimento profissional.” (OCDE, 2006, p. 13)

É evidente a consonância entre Banco Mundial e OCDE no que se refere à redução de custos da formação e sua maior viabilidade, como se lê no excerto:

É provável que cursos de educação de professores de duração relativamente curta facilitem o ingresso na docência de pessoas vindas de outras carreiras, visto que envolvem custos mais baixos, especialmente em termos de custo de oportunidade. A duração dos cursos também é relevante para a mobilidade dos professores dentro dos países. (OCDE, 2006, p. 112)

A formação do docente que já está em serviço recebe o mesmo tratamento, com a priorização da redução de custos, pois, de acordo com a OCDE (2006, p. 106),

Muitos, se não a maioria, dos atributos essenciais de professores de sucesso apenas se tornarão evidentes quando estiverem em serviço. Muitas habilidades serão mais bem-desenvolvidas quando as pessoas estiverem trabalhando como docentes, e não por meio de educação pré-serviço.

Portanto, da mesma, maneira pode-se entender as formações continuadas a distância como estratégias que proporcionam o apressamento e a vantagem de redução de custos.

Bastos (2015) apresenta indicativos da OCDE para as políticas educacionais com suas implicações nas iniciativas do Brasil e demonstra que para atingir o objetivo de reter nas escolas os professores eficazes, as iniciativas da política educacional brasileira fazem uso dos artifícios de avaliar e recompensar, através de bônus e bolsas de incentivos por resultados obtidos no IDEB e demais concursos e olimpíadas promovidas pelo MEC, entre elas, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. (BASTOS, 2015, p.11). Ainda argumenta que esses artifícios

se dão, não apenas no campo metodológico que se constituem na forma como elas são desenvolvidas através de ações desenvolvidas por instituições públicas e provas, mas também no campo ideológico e epistemológico,

cumprindo seu papel político formando trabalhador na perspectiva de fortalecer o atual modo de produção, sujeitos alienados que se adequam as exigências do capital, que amplia o lucro a partir da divisão social do trabalho e da exploração de uma classe sobre a outra, daqueles que tem o domínio sobre os meios de produção sobre aqueles que vendem sua força de trabalho. (BASTOS, 2015, p. 12)

Nota-se, então, que o Brasil é um país subserviente aos organismos externos que impõem seus padrões de controle e de indução e suas normas reguladoras oferecendo em troca da obediência aos seus preceitos subsídios e apoio para as reformas no âmbito da educação. Entretanto, aceitar as regras para receber a cooperação internacional das agências multilaterais exige do país também outro preço a ser pago: para defender a manutenção de um paradigma eurocêntrico e colonizador deve-se usar como penhora o silenciamento dos professores. Para se ter um exemplo disso, Ball (2001, p.105) aponta que

O documento da OCDE²³ (1995, p. 8) salienta que “esta mudança fundamental de visão tem envolvido todos os países membros no difícil processo de mudança cultural”, processo este central no que se relaciona ao desenvolvimento de uma cultura orientada para o desempenho.

Tomar para si discursos que enaltecem a competência e o desempenho causam abalos nas escolas e naqueles que nela atuam (BALL, 2001). Um deles é “O estabelecimento de uma nova cultura de desempenho competitivo [que] envolve o uso de uma combinação de devolução, objetivos e incentivos de forma a gerar uma reconfiguração institucional” (BALL, 2001, p. 105). Para tal reconfiguração, surge a figura do gestor público, que há alguns anos tem sido implementada também nas escolas, aquele que é cobrado e avaliado por sua eficiência e produtividade e vê como valores apenas o funcional conquistado por sua performatividade e que, portanto, sua ação tem a “atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia.” (BALL, 2001, p.104). Para construir esse perfil de gestão pública, é preciso “a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público.” (BALL, 2001, p.104)

Por isso, foi preciso abordar e pensar sobre a influência das agências multilaterais na política pública de formação continuada de professores tendo em vista a junção do setor privado ao setor público nas políticas educacionais e seu alinhamento para atender as definições e orientações das agências multilaterais. A OLPEF, concurso que estimula a competitividade, a produtividade e a performance, é, pelo exposto, potencialmente, instrumento para a disciplinarização, opressão e subalternização dos alunos e professores, ao

²³ OECD. (1995). *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

seguirem documentos dessas agências ligadas ao capitalismo e suas regras de mercado. São essas as normas que direcionam os documentos nacionais (LDB, PNE, PCNs) e que implicitamente garantem uma formação docente, seja inicial ou continuada, ausente de críticas, de objeções e insurgências não atrativas para a hegemonia.

3.2. DOCUMENTOS QUE REGEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A formação continuada de professores é apresentada como política pública resultante de realidades normativas e legais com financiamentos federais por meio de programas que buscam na educação básica formar, de maneira continuada, os professores. Importante ressaltar que esse processo tem um direcionamento especial para a Língua Portuguesa, tendo em vista a realidade que se apresenta com altos números de brasileiros como analfabetos funcionais. Assim sendo, existe a necessidade de elevar consideravelmente os níveis de alfabetização e letramento no Brasil.

Como toda política pública, a formação continuada de professores é fundamentada no tempo. Gatti (2008) ressalta a importância e o contexto em que essas legislações são aprovadas e se tornam regentes das novas políticas públicas de educação no futuro. Para saber como se dá o processo de elaboração dessa realidade, a autora descreve que “a legislação não nasce do nada, como inspiração ou insight momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem.” (GATTI, 2008, p.10) A legislação define as leis que dão sustentação aos fatos sobre as quais políticas públicas são implementadas, novas decisões são tomadas e ações se desenvolvem (GATTI, 2008).

A organização político-administrativa encontrada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, define aspectos da organização dos sistemas e do regime de colaboração entre União, estados e municípios, bem como o Plano Nacional de Educação (PNE). No ano de 1996, bem antes da elaboração de um plano nacional referente à educação, foi elaborada a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina a educação escolar, pelo ensino em instituições próprias. No âmbito da legalidade, começou-se a contar com o Plano Nacional da Educação (PNE), lançado em janeiro de 2001 sob a forma da Lei nº 10.172. Tendo duração de 10 (dez) anos, impõe métodos e diretrizes que servirão para a educação nacional e menciona que tendo como ponto de partida para municípios, estados e distrito federal decretarem seus novos planos.

3.2.1 Constituição Federal Brasileira e a formação continuada dos professores

A Constituição cidadã menciona que é comum entre os entes federados, promover os meios culturais, a educação e a ciência. Sendo assim, para promover a equidade educacional necessita-se preparar os docentes e, para isso, uma das formas mais eficientes é a formação em exercício, porém, registram-se realidades onde esse processo acontece de forma descontextualizada e descontínua. No momento em que a legislação assegura, em seu art. 205, o direito à educação para todos os brasileiros (BRASIL, 1988), ela apresenta uma interpretação de que para haver equidade torna-se necessário qualificar os docentes, portanto, o processo de formação continuada para os professores torna-se uma necessidade.

No contexto da implementação de políticas públicas voltadas às áreas da educação, é observado um padrão que diz respeito à qualidade, o que, no entanto, em pleno século XXI ainda se mostra bem distante do real. A busca pela qualidade na educação exige processo de formação para os professores, sendo que, segundo Gatti (2008), leva ao aumento da necessidade e processo de efetivação de variados métodos de formação continuada dos professores no universo do ensino, pois existe um número crescente de alunos que entram no sistema de ensino.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, [...] Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p.3)

Em concordância com a autora, Vieira (2007, p.56) refere que

Num sentido mais prático, quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais. [...] As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico.

A realidade é que por mais que a formação continuada não seja muito chamativa na Constituição, percebe-se que esse documento pode orientar a melhora no campo educacional e o desenvolvimento do ensino em suas várias categorias, tendo como pretensão a duração de um plano em vários anos que tenha relação e se integre às ações do poder público, com foco na condução das políticas públicas educacionais que tem como o seu maior objetivo assegurar o respeito à pluralidade, a universalização do atendimento nas escolas e o avanço na melhoria da qualidade do ensino.

3.2.2 Lei de Diretrizes e Bases e a formação continuada dos professores

A educação nacional brasileira fundamenta-se na Constituição Federal assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, destacando as bases para assegurar acesso, equidade e permanência na escola, sendo que no artigo 3º ressalta-se a garantia dos padrões de qualidade no ensino. A LDB, assim como a Constituição Cidadã, assegura a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) sobre a incumbência da União em parceria com os entes federados objetivando colaborar com a qualidade do ensino, pois tem como norma “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 1996, art. 9, p. 10).

O governo federal estabeleceu o modelo de avaliação da qualidade do ensino a partir da LDB na sua última edição, atualmente convertida em realidade pela Prova Brasil, SAEB²⁴, ENADE e ENEM. A estratégia avaliativa da qualidade do ensino passa a ser fonte para estabelecer as prioridades, conforme os resultados dos níveis de aprendizagens dos estudantes, servindo também como fundamentação para implantação de políticas públicas de intervenção nas possíveis deficiências, encontradas a partir das avaliações aplicadas aos diversos níveis de ensino.

A responsabilidade dos docentes no âmbito escolar está pautada no art. 13 da LDB (BRASIL, 1996), quando, em seu inciso V, relata que o professor tem como suas atribuições o dever de “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (BRASIL, 1996), portanto, fica convencionada a responsabilidade recíproca entre docentes e Estado na formação continuada dos docentes. A valorização e qualificação dos profissionais da educação se apresentam em praticamente um artigo da LDB, sendo que a formação continuada dos professores está referenciada nela (BRASIL, 1996), no artigo 67, que deixa claro que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos e estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

²⁴ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que a partir dos resultados de aprovação na escola, do resultado da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), se constroem indicadores que projetam o estado da educação.

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
 VI – condições adequadas de trabalho.

O processo de formação continuada dos professores apresenta-se com certa timidez no conteúdo da LDB, entretanto, deixa claro reconhecer que a qualificação e valorização dos professores são responsabilidades da União em parceria com seus entes federados. Segundo relatos de Gatti (2008, p. 7), “a partir de meados das últimas décadas do século passado é que a expansão de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente (...) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação”. Essa realidade de expansão da formação continuada de professores deveria acontecer concomitantemente ao processo de universalização do ensino no Brasil. Entretanto, os resultados do SAEB aplicado em 2017 apresenta uma realidade preocupante referente à proficiência em Língua Portuguesa no ensino médio. De acordo com o INEP (2018),

É baixíssimo o percentual de brasileiros às vésperas de concorrer a uma vaga no ensino superior com conhecimento adequado em Língua Portuguesa. Apenas 1,62 % dos estudantes da última série do Ensino Médio que fizeram os testes desse componente curricular no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017 alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo Ministério da Educação (MEC). O percentual equivale a cerca de 20 mil estudantes do total de 1,4 milhão que fez a prova nessa etapa.

Logo, sendo um cenário precário apresentado na última avaliação do SAEB, pode-se inferir que as formações, sejam iniciais ou continuadas, não estão sendo eficazes e que, portanto, é necessário repensar a formação continuada em Língua Portuguesa oferecida atualmente, repensar direcionamentos que passem a colaborar efetivamente para práticas de ampliação das competências discursivas dos estudantes brasileiro.

A partir das determinações da LDB em sua última edição e da necessidade da formação continuada dos professores, Guimarães et al. (2009, s.p.) relatam como podem ser concebidas essas práticas:

da ponta da formação à ponta da profissionalização, constrói-se uma forma de agir docente como uma ponte entre dois mundos: o acadêmico e o da práxis, numa cultura de trabalho em que o professor realmente tenha espaço para fomentar e gerir sua formação.

A formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, de acordo com o autor acima citado, busca compartilhar experiências, uma vez que os conhecimentos acadêmicos do

professor necessitam ser alinhados às práxis cotidianas das aulas para melhor desenvolvimento pedagógico dos docentes.

3.2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): padronização do ensino de língua materna

Não é recente a dificuldade de ensinar a língua portuguesa no Brasil. Os colonizadores já haviam vivido semelhante desafio quando chegaram aqui. Contam alguns livros didáticos de História que havia tradutores na frota portuguesa comandada por Cabral, mas que não houve sucesso quando tentaram entabular conversa com os índios e que “ali não pôde deles haver fala, nem entendimento de proveito.” (CORTESÃO, 1947, p.202) Desde então, o ensino para a uniformização da língua tem sido um desígnio audacioso daqueles que pensam sobre educação levando em conta a dimensão continental do país e suas inúmeras dificuldades sociais, políticas, econômicas e culturais.

Tem sido uma preocupação constante para professores e para o Estado a insuficiência dos discentes ao finalizarem o ensino médio, nos campos de escrita e leitura. O MEC, por exemplo, espera que os jovens formados no ensino médio possam “integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional (...) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social” (BRASIL, 2006, p.17-18), ou seja, espera-se que o desenlace desse período escolar propicie êxito na vida em sociedade e na carreira profissional.

Além de ser resultado do esforço para satisfazer o art. 210 da Constituição que determina que “serão fixados os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum (...)” (BRASIL, 1988), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) foram elaborados para sanar a insuficiência acima mencionada, e surge tendo como suporte estudiosos do campo da linguagem para orientá-lo.

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também a contribuição de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia da educação e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. (BRASIL, s/d, p.21-22)

O PCN designa linguagem como “forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica” (BRASIL, s/d, p.22) e, por adotar a concepção dos autores

sociointeracionistas, tem por definição que

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só conhecer as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, s/d, p. 22)

É possível depreender dessa concepção de língua e linguagem a oposição ao ensino da gramática normativa, prescritiva, descontextualizada e sem aplicação prática nas interações sociais como orientadora do ensino da língua materna em tentativa de romper com a ideia cristalizada de que o bom português é aquele dos livros literários e dos manuais. Sua reorientação, com foco na adequação dos sentidos textuais e sua legitimidade, a gramática normativa é apenas um modo de ingresso prático à performance idiomática.

O documento ainda evidencia, em toda sua redação, o texto como *locus* privilegiado para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, seja texto oral ou escrito. O trabalho com os textos, nas aulas de língua portuguesa, deverá proporcionar aos alunos do ensino médio os seguintes conhecimentos:

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. (...)
 - Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. (...)
 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. (...)
 - Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
 - Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção (...)
 - Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade. (...)
- (BRASIL, 2000, p. 6-10)

É notável, na leitura dos PCNs, que ainda seja hercúleo o desafio do ensino da Língua Portuguesa. Para descomplexificar essa árdua tarefa, o PCN (BRASIL, 2000) propõe que o ensino se dê por meio de competências, que devem ser desenvolvidas nos educandos, aqui percebidas como um parâmetro funcional e utilitário da língua, visando formatar o alunado para a cidadania e, especialmente, para o trabalho. Durante seu percurso escolar, nível ensino

médio, deve o aluno, para sua plena formação, ter desenvolvido competência e habilidade discursiva em língua materna que promova:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas) (...)
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal. (...)
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (...) (BRASIL, 2000, p. 20-22)

Mesmo sendo inovadora a utilização de teóricos da linha discursiva no PCN, deve-se advertir que há certa predisposição de mecanizar o ensino de língua materna por meio de gêneros textuais, o que, inclusive, vai de encontro com as bases teóricas do próprio PCN, já que Bakhtin, citado nesse texto e na sua bibliografia (BRASIL, 2000, p. 67) propaga os gêneros como flexíveis, instáveis e maleáveis. É digno de nota que o trabalho com gêneros textuais que o PCN propalou tem o ensino-aprendizagem em um cenário ideal, ignorando os contextos escolares e supondo que houvesse aptidão dos professores para ministrarem aulas conforme as orientações dadas. Percebida a distância entre o documento e a ação docente, percebida a dificuldade de transpor o conhecimento acadêmico para a prática pedagógica, o MEC iniciou uma série de programas de formação continuada de professores, entre eles a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

Além disso, outra questão também é importante para a reflexão: mesmo prescrevendo parâmetros com destaque para as competências e habilidades em detrimento do ensino gramatical tradicional e que, mesmo adotando uma perspectiva histórica e dialética para o ensino de Língua Portuguesa, a instrumentalização do idioma como fonte de aprendizagem ainda seja a maneira formal de se avaliar e promover os alunos em exames oficiais (Enem, Saesp, Saeb, Prova Brasil etc), em concursos ou olimpíadas de muitas disciplinas (Português, Matemática, História, por exemplo), que obtém apoio financeiro ou técnico do MEC. Tanto os exames oficiais quanto os concursos e olimpíadas mantêm métodos tradicionais e fazem uso da gramática de nomenclaturas e regras para fundamentação e formulação de suas questões e grades de correção, posição discrepante do PCN.

3.2.4 Plano Nacional de Educação e a formação continuada de professores

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) começou a vigorar no território nacional, tendo por base as determinações da Constituição de 1988:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

(BRASIL, 1988, art. 214)

A formação continuada de professores também é reconhecida pelo Plano, no qual se relata que “a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes” (BRASIL, 2007, p.10), fortalecendo assim as diretrizes do PNE.

Nota-se, então, que a formação continuada de professores é considerada com relevante importância para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, para a elevação dos níveis de aprendizagens dos estudantes. No Capítulo IV do Plano Nacional de Educação direciona-se ao Magistério da Educação Básica e no seu item 10 apresenta disposições referentes à formação dos professores. Segundo o PNE, “a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação – PNE – somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério.” (BRASIL, 2001, p. 98) O termo “valorização do magistério” presente no PNE é esclarecido no prosseguimento do texto: fala-se em política global de concretização da valorização dos docentes por meio de condições adequadas de trabalho, preparação acadêmica inicial, carreira, salários e formação continuada, sendo concentrada também a preocupação na execução e elaboração do Plano Nacional de Educação e conseqüentemente a origem do financiamento das práticas.

No campo educacional contemporâneo existe a necessidade de uma atenção especial à realidade formativa dos docentes de Língua Portuguesa diante das constantes transformações sociais e, conseqüentemente, educacionais, sendo que as metas e diretrizes educacionais destacam que “a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna” (BRASIL, 2001, p. 67), portanto, a formação continuada dos professores configura-se como um grande desafio para o PNE. O cenário

educacional com base nas diretrizes nacionais do PNE expõe a necessidade de que os governantes busquem estratégias que solucionem as deficiências da formação inicial dos professores e tornem eficientes as formações continuadas, visando resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação, em suas diretrizes, destaca a necessidade de formação continuada para os docentes quanto à valorização do profissional da educação com práticas direcionadas à pesquisa baseada no foco formativo, tal processo precisa proporcionar o “desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem.” (BRASIL, 2001, p. 98) Na realidade educacional a necessidade de formação continuada para professores de Língua Portuguesa se faz necessário diante do papel decisivo destes no processo de ensino-aprendizagem e o PNE proporciona ampla reflexão com base nas políticas públicas propostas para o processo educacional com direcionamento especial ao foco formativo dos docentes. A formação continuada de professores deve adequar-se às normas educacionais apresentadas pelo PNE, seguindo um procedimento contínuo e de financiamento garantido pelo governo federal, o que nem sempre acontece.

A formação docente é reconhecida pela legislação nacional como foco essencial para promoção da qualidade nos níveis de aprendizagem acadêmica com bases nas práticas cotidianas. Portanto, a teoria concebida pelo professor na sua formação inicial precisa ser atualizada e repensada a partir de seu cotidiano escolar, direcionando-se as práticas pedagógicas conforme necessidade específica de cada unidade escolar. Constata-se, então, que a realidade em que se inserem as formações continuadas dos professores de Língua Portuguesa ainda deixa bastante a desejar no suporte técnico, estrutura, metodologia e financiamento, que se apresentam de forma descontínua e vaga para as necessidades dos professores.

O Plano Nacional de Educação expressa sua finalidade com as formações continuadas de professores de colaborar para uma reflexão no campo educacional referente às práticas cotidianas em sala de aula e a necessidade de ampliação dos conhecimentos técnicos e pedagógicos na comunidade escolar.

3.2.5 Financiamento da formação continuada no Brasil

A sociedade contemporânea vivência diversas transformações no contexto social, que influenciam diretamente a realidade educacional, gerando desafios nas metodologias de

ensino. Na década de 1990, com intuito de colaborar com o cenário educacional e cumprir determinações da legislação vigente, o governo federal direcionou suas atenções para o processo formativo dos docentes e modalidades de financiamento.

No princípio, as políticas públicas de formação continuada dirigem-se aos professores do ensino fundamental, priorizando as necessidades mais urgentes da alfabetização; com o passar dos anos, passou a expandir-se para outras etapas da educação pública brasileira, surgindo uma necessidade de expandir o financiamento dessas formações.

A ideologia de que a melhoria da qualidade do ensino está relacionada à capacitação do professor conduz à política pública de formação continuada para docentes. O Ministério da Educação (MEC), diante da legislação nacional e da realidade do sistema de ensino brasileiro, vem ampliando o trabalho de qualificação profissional por meio da formação continuada, assumindo parte da reponsabilidade financeira sobre o processo. O MEC realizou a normatização legal para financiamento do processo de formação continuada para professores nos níveis federal, estaduais e municipais, tendo como marco a LDB, o PNE, Lei 10.172/2001 e a Portaria nº 1403/2003, e, assim, criou-se a Rede Nacional de Formação Continuada.

O processo de formação continuada, visto como uma necessidade para a qualificação profissional do docente, fez surgir a necessidade de assegurar recursos financeiros. O financiamento da política pública educacional de formação continuada tornou-se uma obrigação do governo federal através da Lei 9.424/1996 que criou, em nível nacional, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). De acordo com Gatti (2008, p.64),

A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes.

A finalidade do Fundef consistia na articulação de recursos para valorização do magistério, universalização do ensino fundamental e formação continuada para os profissionais da educação. No ano de 2007, o Fundef foi extinto e substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela lei nº 11.494, abrangendo agora toda a educação básica, sendo, portanto, uma ampliação das funções do Fundef. Assim, o Fundeb torna-se responsável pelo financiamento da formação continuada de professores de Língua Portuguesa no decorrer de toda a educação básica, atendendo à Constituição Federal, à LDB e ao PNE.

A proposta defendida no PNE (BRASIL, 2001, p.98) de que “a formação continuada é

parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional” denota a importância de os docentes serem protagonistas no desenvolvimento de sua função é concretizada, aos menos no discurso legislativo.

As formações continuadas de Língua Portuguesa fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFC), criada em 2004, com bases nas diretrizes do MEC e na Portaria nº 1403/03, que criou o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, visando qualificar os docentes para atuarem na sala de aula e financiada com recursos do Fundeb. A Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC) implantou e coordena as formações continuadas do Gestar I (Docentes do Fundamental I), Gestar II (Docentes do Fundamental II), ProInfantil, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ParFor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), Proinfo, e, finalmente, Pró-letramento direcionada as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com foco na alfabetização.

Apesar dos diversos programas financiados pelo governo federal, a formação continuada necessita de estratégias mais eficientes com base em uma profunda reflexão referente às finalidades e princípios da educação que permite compreender a realidade educacional para, então, intensificar e adaptar as formações continuadas à realidade das práticas pedagógicas de cada unidade escolar.

3.3 OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Apesar de já termos abordado anteriormente essa questão, é preciso reforçar que, de acordo com as entidades envolvidas na OLPEF, a finalidade primária do programa é operar como intercessor na formação continuada de professores por meio de ações formativas. Tanto no site da OLPEF quanto no site da Fundação Itaú Social é possível localizar essa finalidade evidenciada. No endereço eletrônico da Fundação Itaú Social, por exemplo, encontra-se que a linha de atuação do programa é a formação de profissionais da educação de maneira a contribuir “para a melhoria da leitura e escrita, bases para a educação de qualidade” e acontece por meio da “formação continuada para os educadores como forma de aprimorar os seus conhecimentos, inovar suas estratégias de ensino e inspirar-se com outras experiências (...)” (Fundação Itaú Social, 2018). Dessa forma

A proposta do Programa “Escrevendo o Futuro” é contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo país, por meio de ações de mobilização para a formação de educadores(as) envolvidos(as) no ensino da Língua Portuguesa. (Fundação Itaú Social, 2018)

O MEC também compreende que a “Olimpíada dedica-se à formação de docentes, por meio de cursos presenciais e a distância, realização de estudos e pesquisas, elaboração e produção de recursos e materiais educativos” (MEC, 2016). Posicionamento semelhante encontra-se em entrevistas que a ex-coordenadora pedagógica, Sonia Madi, concedeu, em que afirma que a finalidade da OLPEF é orientar o professor na realização de uma sequência didática para o ensino de gêneros e que a ideia do programa é que “o professor, realizando essa sequência didática, ele aprenda alguns princípios de trabalho com a língua e passe a usar em outros projetos de escrita.” (CANAL..., 2012) Encontra-se também nos cadernos do professor um texto escrito por Joaquim Dolz, teórico que fundamenta a metodologia da OLPEF, que um dos objetivos do programa é “contribuir, direta e indiretamente, para a formação docente” (DOLZ apud GAGLIARDI; RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2014, p. 9)

Chama a atenção a quantidade de professores que se dispuseram a participar dos concursos das edições da OLPEF, tendo em vista que as escolas públicas, seus professores e alunos não são obrigados a participarem dela. De acordo com o MEC (2010, grifos nosso), “Na edição de 2008, o número de professores inscritos chegou a 202.280. Eles representaram 55.570 escolas de 5.445 municípios.” Conforme dados obtidos no site da OLPEF e também no MEC, em 2010, sua 2º edição envolvendo parceria da iniciativa privada e pública, “a Olimpíada teve a participação de mais de 7 milhões de alunos da educação básica, 60,1 mil escolas públicas da educação básica e 239,4 mil de inscrição de professores nas categorias.²⁵ (MEC, 2010b) Já a 3ª edição teve adesão de “mais de 91% dos municípios brasileiros, contando com a participação de mais de 100 mil professores em todo o país.” (OLPEF, s/d, grifos nossos). A quarta edição, ocorrida em 2014, contou com 170.319 inscrições de professores nas categorias e 100.320 professores inscritos efetivamente, distribuídas em 5.015 municípios do país, o que corresponde a 90% dos municípios brasileiros. A 5ª edição, em 2016, obteve adesão de 3.662 escolas espalhadas por 4873 municípios, 81.269 professores inscritos, sendo que estes fizeram 170.269 inscrições nas categorias, (OLEF, s/d). Por fim,

²⁵ No site da OLPEF consta a seguinte ressalva para o número de inscrições professores na 4ª edição e 5ª edição: “o(a) professor(a) poderia se inscrever por uma ou mais escolas que lecionava”, bem como o mesmo professor, em qualquer das edições, poderia inscrever-se em mais de uma categoria, o que justifica a diferença entre número de inscrições de professores nas categorias e número de professores efetivamente participantes/inscritos.

nesta última, a 6ª edição, em 2019, participam 4876 municípios e 42.086 escolas públicas e 85.908 professores inscritos, com 171.035 inscrições de professores nas categorias.

Portanto, conforme os dados acima, conclui-se que a OLPEF tem grande abrangência e adesão em território nacional. Englobar todas as séries do ensino fundamental II e ensino médio também garantem parte do sucesso do concurso. A fundamentação teórica-metodológica empregada pela OLPEF, legitimada inclusive pelo PDE e PCNs, também contribuem para seu êxito e sua longevidade.

Sendo a escolha dessa investigação analisar a formação continuada dos professores por meio dos “cadernos” da OLPEF, um dos instrumentos distribuídos pelo concurso e o que entra em sala de aula, cabe que as próximas etapas serão dedicadas à caracterização deste material impresso. Antes, contudo, é mister ressaltar que outros processos e instrumentos são disponibilizados para a formação continuada dos professores, tais como: cursos on-line²⁶ e presenciais, a revista “na ponta do lápis”²⁷, textos científicos para estudo e apoio²⁸, espaço para perguntas e dúvidas sobre o fazer docente²⁹ e canal no Youtube³⁰.

3.3.1 “Caderno do Professor”: apresentando as regras do jogo

Para a formação continuada de professores, a OLPEF disponibilizou um método para o ensino da língua materna, os cadernos de orientação para o professor, tendo como eixo as sequências didáticas voltadas para um gênero textual específico por série/ano escolar, com 15 (quinze) oficinas cada.

Após a inscrição do professor e de suas turmas no *site* da OLPEF, coube³¹ ao MEC encaminhar para as escolas o material impresso, que consistiu em 04 (quatro) caixas, cada uma destinada a um dos gêneros textuais integrantes da OLPEF. Assim, as caixas foram divididas em: Coletânea “A ocasião faz o escritor – Gênero Crônica” (9º ano do ensino

²⁶ Alguns dos cursos atualmente oferecidos pela OLPEF em ambiente virtual são: “Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula”, “Caminhos da Escrita”, “Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas”, “Avaliação Textual: análises e propostas”, “Nas tramas do texto”.

²⁷ Inicia em 2005 e contém entrevistas com pesquisadores e professores, relatos de práticas, abordagens teóricas, metodologias possíveis, entre outros assuntos.

²⁸ Esses textos estão alocados no site oficial do programa como “percursos formativos”, divididos em: recursos didáticos, leitura, oralidade, contribuições teóricas, escrita e orientações para prática.

²⁹ Além dos convencionais “Fale conosco” e campo de comentários nas publicações há ainda o “Pergunte à Olímpia” em que questões enviadas por e-mail pelos professores que são respondidas no site da OLPEF, semanalmente, pela professora Olímpia.

³⁰ Pode ser acessado em <https://www.youtube.com/user/OlimpiadaLP/>

³¹ Usou-se os verbos no pretérito perfeito do indicativo porque na 6ª edição da OLPEF o material impresso deixou de ser enviado para as escolas. Para essa edição adotaram os “cadernos virtuais”, disponíveis no endereço eletrônico da OLPEF mediante o cadastro da participação do professor na OLPEF. Em breve análise, verificou-se que os conteúdos não foram alterados, apenas seu modo de acesso/distribuição.

fundamental e 1ª série do ensino médio), Coletânea “Poetas da escola” (gênero poema para os alunos do 5º e 6º anos do ensino fundamental), Coletânea “Se bem me lembro...” (gênero memórias literárias para os alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental) e Coletânea “Pontos de vista” (gênero artigo de opinião, para os alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental). Todos gêneros textuais trabalhados na OLPEF tiveram como tema “O lugar onde vivo.”³² Em cada caixa houve: 10 (dez) cadernos do gênero de cada série destinados aos alunos; 01 (um) caderno do professor e 01 (um) CD-ROM fornecido para uso do professor com o mesmo conteúdo dos cadernos dos alunos. Tendo recebido os cadernos, iniciavam-se as oficinas em sala de aula com os alunos, seguindo as SDs sugeridas no caderno do professor, a fim de garantir o êxito na produção textual daqueles que concorriam.

A partir de agora, olhar-se-á, em particular o caderno do professor da coletânea “Pontos de vista”, destinado ao ensino do gênero textual artigo de opinião para alunos do 2º e 3º ano do ensino médio³³, conforme delimitamos no capítulo I dessa dissertação, vê-se a “Apresentação”. Essa seção tem como função expor a justificativa para trabalhar a OLPEF nas escolas, as fundamentações teóricas que sustentam o programa e a metodologia aplicada para o ensino-aprendizagem da escrita.

Logo na sequência há a seção “Introdução ao gênero”. Nela, além de apresentar o gênero do caderno, justifica-se a escolha do gênero artigo opinião afirmando que “escrever, artigos de opinião pode ser um importante instrumento para a formação do cidadão.” (GAGLIARDI; RANGEL; AMARAL, 2014, p. 20) A seção “O tempo das oficinas” procura dar ciência ao professor que o tempo de cada oficina é variável, sendo possível realizá-las em uma, duas ou mais aulas, dependendo da turma e de sua agilidade para executar as propostas de cada uma delas, devendo o professor planejar-se e adequar o tempo das oficinas conforme suas turmas.

Finalmente, surgem as oficinas para o trabalho em sala de aula. Como apontado anteriormente, são 15 (quinze) oficinas assim segmentadas que mais a frente serão especificadas e, quadro elaborado a partir do “Caderno”.

Há, ainda, ao final do desse material, além das referências, uma tabela denominada “Critérios de avaliação para o gênero Artigo de opinião”. Essa parte dedica-se a orientar o professor quais critérios adotar, quais as pontuações máximas atribuir a cada critério e os descritores, em formato de questões, que devem ser utilizados na avaliação.

³² O tema da 6ª edição permanece sendo “O lugar onde vivo”

³³ Usar-se-á o caderno do professor da 4ª edição, ocorrida em 2014, com o intuito de uniformizar as referências bibliográficas. Tal opção deve-se ao fato de não encontrarmos mudanças significativas que atrapalhem ou corrompam a caracterização dos cadernos do professor diante das outras edições.

ARTIGO DE OPINIÃO Proposta de descritores		
CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRITORES
Tema "O lugar onde vivo"	1,0	<ul style="list-style-type: none"> O texto se reporta de forma pertinente a alguma questão polêmica da realidade local?
Adequação ao gênero	3,0	Adequação discursiva <ul style="list-style-type: none"> Há uma questão polêmica apresentada no texto? O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada? A questão polêmica está relacionada a aspectos que afetam a realidade local? A questão polêmica tratada é relevante para o autor, para a comunidade e pode interessar múltiplos leitores? O autor argumenta como alguém que entende do assunto e se sente autorizado a opinar perante seus leitores? O autor utiliza dados e informações pertinentes e diversificados para dar sua opinião contribuindo para o debate?
	2,5	Adequação linguística <ul style="list-style-type: none"> O texto deixa transparecer claramente o ponto de partida (os dados) e a conclusão (ou tese) a que o autor pretende chegar? O ponto de partida que gerou a opinião e a tese defendida estão construídos de maneira clara e coerente para o leitor projetado? Os argumentos apresentados sustentam a opinião do autor perante o leitor a que se destina o texto? Estratégias argumentativas como a refutação e posições de diferentes protagonistas do debate estão articuladas entre si e integradas ao propósito do texto? O texto é coeso? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?
Marcas de autoría	2,0	<ul style="list-style-type: none"> Levando em conta o leitor do texto (alguém que pode conhecer ou não a questão, concordar ou discordar da opinião defendida) e o propósito do texto (formar opinião, mobilizar, desacomodar, fazer mudar de ideia etc.), a tese construída é defendida por argumentos convincentes? Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza diversidade de tipos de argumentos? Estes argumentos estão articulados? A estratégia utilizada é eficaz? O autor supõe um leitor que quer ou deve saber sua opinião sobre a questão? Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores? O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?
Convenções da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> O texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o leitor considerado no texto? O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto?

Tabela 2: Critérios de avaliação da OLPEF (Fonte: **Caderno do Professor – Pontos de Vista:** orientação para produção de textos. SP: Cenpec, Coleção da Olimpíada, 2014, p.151)

Os cadernos desenvolvidos pela equipe técnica do Cenpec, tanto os reservados aos professores quanto os destinados aos alunos, têm como aporte metodológico o sistema de SD como sugerido por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Auguste Pasquier, conforme se pode averiguar nas referências bibliográficas que constam no “Caderno”.

A elaboração, pelos docentes, de aulas e a produção de material de qualidade que extravase a lousa e o giz é um processo que demanda custo extra e tempo extra para estudos prévios e reuniões pedagógicas, tempo esse que muitas vezes os professores, com tantas funções e sobrecargas, acabam por não disponibilizar. O que se pode conjecturar é que,

justamente por causa desses fatores (custo e tempo), muitos docentes optam pelos materiais e métodos prontos ofertados pelo setor privado ou pelo setor público.

3.3.2 Análise do “Caderno do professor - pontos de vista: orientação para produção de textos”

Analisaremos agora, com maior aprofundamento, pois contamos com auxílio do referencial teórico, como está constituída a formação continuada do professor de língua portuguesa por meio do material impresso, “Caderno do Professor – Pontos de Vista”, que foi disponibilizado pela OLEPF desde edição de 2008 até a 2016, sendo que, como já exposto anteriormente, para a edição de 2019 não há mais esse material na forma impressa, apenas virtual. Consistindo o “Caderno do Professor” na ferramenta de formação, entende-se que a análise servirá para atingir dois dos objetivos específicos da pesquisa: a) entender qual a natureza dos princípios que presidem ao programa: hegemônicos ou contra-hegemônicos; b) conhecer a os princípios estruturantes, operacionalização e finalidades da OLPEF. Cabe, portanto, retomar o caminho já percorrido para que se possa avançar na discussão pretendida.

No Capítulo II desta pesquisa, por parecer necessário, apresentou a constituição do gênero artigo de opinião sob a perspectiva de Bakhtin e o conceito de sequência didática de Bernard *Schneuwly* e Joaquim *Dolz*, autores que dão sustentação e base teórica para a OLPEF. Nota-se que a sequência didática da proposta do “Caderno do Professor” está em consonância com a orientação filosófica do PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000) que, por sua vez, adota a perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso e a orientação histórico-cultural. Para o PCN (BRASIL, 2000, p.5)

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

A linguagem é uma herança social, uma “realidade primeira”, que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo.

A compreensão da arbitrariedade da linguagem pode permitir aos alunos a problematização dos modos de “ver a si mesmos e ao mundo”, das categorias de pensamento, das classificações que são assimiladas como dados indiscutíveis.

(...)

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma

articulada os dados das experiências comuns aos membros de uma determinada comunidade linguística.

Assim, assimila-se que a ideia de ensino da língua materna nas escolas, prenunciada no PCN, norteia-se pela relação dialógica, considerando as condições de produção e de responsiva entre o discente e o outro, que poderá ser, inclusive, o professor. As práticas de linguagem por meio de gêneros do discurso pretendem, de acordo com o trecho acima, a formação de cidadãos sócio e historicamente politizados, ativos e participativos da construção do conhecimento e que não devem, portanto, estar ligadas a um padrão.

O PCN é, sob a égide da LDB e da Constituição Federal de 1988, um projeto de âmbito nacional para orientação dos conteúdos escolares e que, portanto, guia o trabalho docente. Entretanto, apesar do grande avanço que tal documento trouxe para a educação, à teoria aplicou-se formas mecânicas do ensino da língua e, como em muitos documentos oficiais, coube ao PCN uniformizar e indicar caminhos para a didatização escolar do ensino e aquisição dos gêneros discursivos, algo que, além de distanciar-se do exercício pleno da cidadania, pois reduz ao tecnicismo a formação dos jovens estudantes do ensino médio brasileiro, se distancia também das propostas de Bakhtin, que previa, como uma espinha dorsal em seu trabalho com a linguagem, a maleabilidade, instabilidade e flexibilidade dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011), a problematização das estruturas fixas da linguagem, o reconhecimento da heterogeneidade do discurso e, assim, “uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97)

A maneira como muitos teóricos apropriaram-se dos postulados dos PCNs acaba por didatizar os gêneros do discurso e, muitas vezes, se tornando um sistema abstrato por manter a fragmentação do ensino de leitura e escrita ao transformar o ensino-aprendizagem em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97), ou seja, diferente do que propunha a metodologia do filólogo russo: iniciar pelo contexto em direção ao texto, a linguagem como uma amplitude do universo de decisões linguísticas em relação ao sistema formal da língua, uma atividade discursiva composta por gêneros de díspares esferas comunicativas humana concedendo formas de soverter as maneiras de comunicação que transitam através de determinado gênero discursivo e não como uma maneira de classificá-la, uniformizá-las e aprisioná-las a uma forma obrigatória, posto que interativas e dialógicas (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017).

A riqueza e diversidade dos gêneros discursivos são imensas, não só porque as possibilidades de atividade humana são inesgotáveis, mas porque cada esfera dessa atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Sendo a proposta de Schneuwly e Dolz também a base teórica do PCN, pode-se, então, aplicar a mesma crítica ao “Caderno do Professor – Ponto de Vista”, já que “Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97). Assim, assume-se que a harmonia discursiva entre PCN e o “Caderno do Professor – Ponto de Vista” é meramente protocolar se comparada aos ensinamentos do teórico russo, pois para a OLPEF, via sequência didática, o desenvolvimento da linguagem deve ocorrer de maneira instrumentalizada e deve também, conforme prefácio do “Caderno do Professor – Pontos de Vista”, “planificar a organização do texto” (DOLZ, 2014, p. 12). Em contraposição, refere-se Bakhtin (2011, p.323)

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica.

O autor genebriano defende sua metodologia sob a alegação de pertencimento e atuação cidadã, pois alguém sem as habilidades de ler e escrever “está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social” (DOLZ, 2014, p. 10). Essa afirmação coaduna-se mais com a exterioridade do sujeito e não com sua constitutividade, ou seja, como elemento extrínseco que o impinge a instrumentalizar a obtenção de habilidades de leitura e escrita. Sendo um programa de formação continuada que atinge quase noventa mil professores de língua materna e um concurso para alunos da rede pública, a OLPEF com suas “armas adequadas” (p.11), “desenho de estratégias” (p.11), “objetivos claros e de uma boa formação dos atores envolvidos” (p.11) procura moldar os participantes em sujeitos hábeis e competentes, primordialmente, na escrita desde que acatem as condições da competição.

Ainda que haja o estímulo e o apelo de Dolz, ao final do prefácio, de que “a chama da esperança do acesso à leitura e à escrita não se apague. Essa competição todos nós podemos e devemos ganhar!” (DOLZ, 2014, p. 15), com o resgate do formato das olimpíadas esportivas e de suas muitas modalidades, a OLPEF e seus “objetivos ambiciosos” (DOLZ, 2014, p.9), também apresentará perdedores e vencedores, cooptando seus participantes a se tornarem sujeitos competitivos e capazes de atenderem ao sistema hegemônico. Seria raso e pouco

consistente argumentar que a OLPEF é apenas para estudantes da rede pública de ensino e que, por isso, as chances de êxito são semelhantes e, portanto, justas. Sob uma pretensa competição escolar justa ocorre a transformação da escola em local de desenvolvimento e de legitimação de valores neoliberais, determinando que os premiados, bem ao gosto da meritocracia, fizeram por merecer pertencerem à sociedade brasileira e àqueles que não são premiados responsabilizarem-se com o estigma do fracasso e o peso da exclusão social.

As afirmações anteriores do autor genebriano à necessidade de padronização da aprendizagem convergem, como não poderia deixar de ser, para o mundo do trabalho e do neoliberalismo, pois, como afirma mais adiante no prefácio “o indivíduo que não sabe escrever será um cidadão que vai sempre depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional.” (DOLZ, 2014, p.11) Nesse sentido, a escola pública como reconhecido espaço de propagação de ideologias e de relações permeadas por interesse político e econômico, grupo alvo e ideal para a OLPEF, torna-se espaço de promoção de habilidades e competências particularizantes que estimulam a competitividade e segmentação social, cultural e econômica ao invés de seu primeiro caráter: espaço de democratização dos saberes, do reconhecimento e da viabilização intercultural.

Entretanto, o que se identifica é a abundância de conceitos que remetem ao sistema mercantil, pois, como já apontado nesta dissertação, não é difícil encontrar nos documentos da OCDE vínculos entre a educação e a teoria do capital humano, ligando o crescimento econômico de um país ao sucesso do investimento em educação.

A educação é um fator chave na formação do capital humano. As pessoas com melhor educação tendem a desfrutar de melhor renda: um benefício o que também se reflete em maior crescimento econômico.³⁴
(OCDE, 2007, p. 5, tradução nossa)

Claro que a correlação entre educação e capital humano não é feita apenas pela OCDE, é também por outras agências multilaterais e influenciadoras da educação, como o Banco Mundial (1990, p.3-4)

A busca de rumos desenvolvimentistas, eficientes e mão-de-obra intensivos, assim como investimento maior no capital humano dos pobres são coerentes com um crescimento mais rápido a longo prazo; mais ainda: contribuem para ele. Fazem com que se destine aos pobres uma parcela maior de renda e da despesa pública, e por isto a principal compensação, sobretudo a curto prazo, se dá entre os interesses dos pobres e dos que não são pobres. (...)

³⁴ La educación es un factor clave en la formación del capital humano. La gente con mejor educación suele gozar de mejores ingresos: un beneficio que también se ve reflejado en un mayor crecimiento económico.

(...) Há boas possibilidades de que tenha sucesso, na maioria dos países, a estratégia de dois elementos aqui traçada, que vê nos investimentos em educação a melhor maneira de aumentar os bens dos pobres.

Seria, então, na perspectiva do BM, o investimento em capital humano, por meio da educação, muito mais do que uma questão de justiça social, seria também o responsável pela redução da pobreza de uma nação e uma maneira de impulsionar o crescimento econômico e a competitividade de um país, afinal “o principal bem dos pobres é o tempo para trabalhar. A educação aumenta a produtividade deste bem. O resultado, no nível individual, é uma renda mais alta, como demonstram muitos estudos.” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 85)

Assim, a mentalidade que organizar a OLPEF segue a ideia de que a competitividade forjará sujeitos mais capazes de desempenharem seu papel na economia e conclama o professorado a exercer papel importante na fabricação em larga escala de trabalhadores ajustados ao mercado de trabalho e, desta forma, “a eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência” (BALL, 2005, p. 548)

Ao que se refere o autor sobre a não intelectualização na formação continuada intermediada pelo “Caderno” tal aspecto pode ser constatado no texto intitulado “Apresentação” (p.8), dirigido ao professor participantes da OLPEF, em que se lê: “Neste caderno falamos diretamente com você, que está na sala de aula ‘com a mão na massa’. Contudo para preparar este material conversamos com pessoas que pesquisam, discutem ou discutiram a escrita e seu ensino.” (p. 8). Evidencia-se a destituição do professor participante da formação continuada como pesquisador. Para a OLPEF, o docente que está em sala de aula, e não na academia, não possui propriedade para discutir e elaborar estratégias para o ensino de leitura e escrita da língua materna. Trata-o como mais um operário, mão de obra (barata, conveniente lembrar aqui), desqualificado para a elucubração de sequências didáticas e desprovidos de competência para atender suas próprias demandas. Despreza-se os saberes adquiridos por meio da atividade intelectual e da prática real advinda do cotidiano escolar, pois não decorrem diretamente da ciência. O que se averigua com esse trecho, e especialmente após a introdução da conjunção adversativa, “contudo”, é que “trata-se de um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional” (NÓVOA, 1995, p.24)

A seção “Caro professor” (p.3), inicia com a OLPEF dando boas-vindas ao professor para logo em seguida apresentar suas credenciais, ou seja, um programa desenvolvido em parceria entre o MEC e a Fundação Itaú Social que “proporciona aos professores da rede pública, oportunidades de formação”. Após breve apresentação do programa, começa a apresentação do “Caderno” que tem atividades “sugeridas” (p.3) e que

propiciam o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita previstas nos currículos escolares e **devem** fazer parte do seu dia a dia como professor. Ao realizá-las, você estará trabalhando com conteúdos de língua portuguesa que **precisam** ser ensinados durante o ano letivo. (GAGLIARDI, E.; RANGEL, E; AMARAL, H., 2014, p.3)

Outro ponto que chama atenção nessa carta ao professor é sua construção. A estratégia é colocar-se como autorizada por um órgão público demarcando assim seu lugar de enunciação como uma verdade aceita por meio de prestígio do órgão governamental que irradia confiança junto aos docentes. Segue a carta demonstrando as premissas do concurso, informa que as atividades da sequência didática são sugeridas, ou seja, não obrigatórias, e logo em seguida passa a utilizar verbos em tom imperativo, destituindo a autonomia do professor. Configurando como habilitada pelo MEC para promover a formação continuada de professores de todo o Brasil, a OLPEF passa a ser considerada inserida em um plano discursivo que lhe dá afirmação suficiente por si mesma, isto é, apropria-se ao que anteriormente foi visto como uma das categorias bakhtiniana das palavras de assimilação: a de autoridade, pois “As palavras autoritárias podem encarnar conteúdos diferentes (o autoritarismo como tal, a autoridade, o tradicionalismo, o universalismo, o oficialismo e outros).” (BAKHTIN, 1998, p.144)

Logo, o social em sua base é plenamente objetivo: trata-se antes de tudo de uma *unidade material do mundo*, que forma parte do horizonte dos falantes, [...] e da *unidade das condições reais da vida*, que geram a *comunidade das valorações*: o pertencimento dos falantes a uma mesma família, profissão, ou classe social, a algum grupo social e, finalmente, a uma mesma época, posto que todos os falantes são contemporâneos. As valorações subentendidas aparecem então não como emoções individuais, senão como atos socialmente necessários e consequentes. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 158, grifos do autor).

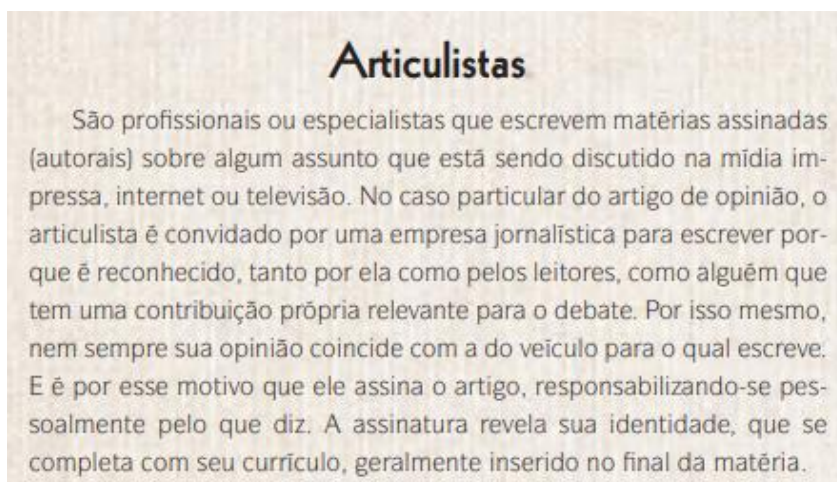
Assim, os modos de perceber a realidade e a ordenação do mundo se constrói a partir daquilo que o locutor expressa, da valoração do sujeito em relação ao objeto sobre o qual enuncia, por meio da percepção responsiva de enunciados de outrem que são constituídos por processos históricos, na tradição e nos valores de instituições reguladoras que retratam certas

composições ideológicas que adejam e conservam-se como “valorações subentendidas” na comunidade discursiva.

É pertinente lembrar, para dar finalmente andamento à análise da metodologia do “Caderno do Professor”, que a sequência didática está organizada de acordo com os preceitos da Escola de Genebra, com 15 oficinas em sua composição e a seção “Critérios de avaliação” para os textos produzidos pelos alunos. Abrindo os trabalhos, a seção “Introdução ao gênero” (p.17) informa que

Um dos objetivos principais deste Caderno é motivar alunos e professores a (re)conhecer questões polêmicas que atravessam nosso cotidiano. Afinal, entender o que está em jogo em cada caso, perceber “quem é quem”, certificar-se de interesses em disputa, estratégias em ação etc. são formas eficazes de se envolver nas questões que movem a vida em sociedade. Debatê-las, colaborando para a formulação coletiva de respostas, é parte da vida política cotidiana numa sociedade democrática. É parte, portanto, do pleno exercício da cidadania.

Inicia-se, então, uma breve apresentação do gênero artigo de opinião, explicando sua função social, seus locais comuns de circulação, suas marcas de autoria, a nomenclatura e qualificação daquele que escreve o gênero, como aparece no quadro abaixo:



GAGLIARDI, E.; RANGEL, E; AMARAL, H. **Pontos de vista:** caderno do professor: orientação para produção de textos. SP: Cenpec, Coleção da Olimpíada, 2014, p.19.

Ainda apresentando o gênero, discute-se a questão polêmica e sua necessidade vital para gerar o texto, bem como a indispensabilidade de haver a construção de “argumentos bem fundamentados” (p.20). Para finalizarem a seção anunciam o tema do concurso, “O lugar onde vivo” (p.20), sob a justificativa de que tal escolha “estimula a participação nos debates da comunidade, ajuda a formar opinião sobre questões relevantes e a pensar em como resolvê-las” (p. 20)

É preciso que se preste atenção no tema escolhido para o concurso. À primeira vista, pensa-se que, por ser um programa de abrangência nacional, ter esse tema pode proporcionar a inclusão e valorização da diversidade cultural, das diferentes formas de expressão de cada região e da composição do povo brasileiro. Porém, dos dez textos selecionados para compor as oficinas sete são de autoria masculina, dois de autoria feminina (sendo um escrito por uma aluna finalista no gênero na edição de 2008 da OLPEF) e um texto identificado por “Agência Estado”. Todos os “formadores de opinião” (p.19) são brancos e cinco dos artigos de opinião são emitidos por veículos concentrados na região sudeste do Brasil, sendo dois pela “Folha de São Paulo” (“Corrupção cultural ou organizada?”, de Renato Janine Ribeiro, e “Internet e eleições”, de Joaquim Falcão), dois publicados pelo Jornal “O Estado de São Paulo” (“Menino de 9 anos é internado após agressão em escola”, de Agência Estado, e “Maioridade seletiva”, de Túlio Vianna) e um pelo jornal “O Globo” (“Cuidado: uso excessivo de internet e celular pode viciar”, de Sergio Matsuura). Dois artigos de opinião foram publicados em site (“A mão que bate nos filhos é nossa ou carrega a memória de nossos pais?”, de Leonardo Sakamoto, e “Projeto da ‘Lei das Palmadas’ vai parar no STF”, de Leandro Mazzini), um artigo na revista “Época” (“É urgente recuperar o sentido de urgência”, de Eliane Brum) e um artigo na revista Carta Capital (“Brasileiros preferem floresta em pé”, de Ricardo Young).

É perceptível que além dos veículos e autores estarem concentrados na região sudeste, grande centro econômico do país, e que o gênero de autores é predominantemente masculino, não há representantes da população afro-brasileira muito menos indígena. O que se pretende ressaltar aqui é a questão da geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2004; MALDONADO-TORRES, 2007) em que, para se manter a hegemonia do conhecimento dominante, não se promove a coexistência e diálogo entre a diversidade de saberes que representem as muitas maneiras de leitura e representação do mundo, da vida e da sociedade, tal como os modos diferentes de produção de conhecimento. Claro que apenas a coexistência de grupos com diferentes saberes não resolve a questão, é preciso que se estabeleça diálogo e maneiras de interação entre eles.

Infere-se, então, a partir da seleção dos textos, que a OLPEF, com sua formação continuada de professores, não reconhece a multiplicidade de vozes e a pluralidade de modos de ser e dos lugares em que vivem os professores e alunos brasileiros, assim como não contribui na produção de “marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais” (WALSH, 2009, p. 25), favorecendo a concentração do poder político e econômico, a preservação e acomodação da ideologia neoliberal.

Enquanto a dupla modernidade/colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/ mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. A colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de acomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de deliberação e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade” (WALSH, 2009, p.16)

No “Caderno do Professor” verifica-se que a definição de articulista é dada àquele que é “uma autoridade no assunto ou uma ‘personalidade’” (p.19) e que, por seus atributos e reconhecimento profissional ou social são conhecidos como “formadores de opinião” (p.19), atribuindo, portanto, aos que escrevem artigos de opinião um local de destaque e superioridade. Logo, ao excluir negros, índios e mulheres do rol de autores ou privilegiar determinados veículos de comunicação e certas regiões do país, a OLPEF contribui para o “estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores.” (WALSH, 2007, p. 9). Colocando de outra maneira, pode-se concluir que, diante do passado e da herança colonial do Brasil, qualquer categoria não europeia ou norte-americana configura-se como um segmento inferior da humanidade.

Neste sentido, a escolha dos textos para apoiar a sequência didática, a formação continuada do professor e a aprendizagem do aluno, também pode demonstrar quais são os padrões representativos do futuro que a OLPEF tenta garantir a permanência ao dar esse enfoque como se fossem os únicos exemplares passíveis de serem considerados como modelos de conhecimento e que se mantém também representantes do padrão a ser seguido. Assim, localiza-se uma proposta de formação continuada de professores que promove a manutenção do conjunto de saberes hegemônico histórico e socialmente construídos e a persistência de aprendizagem de conteúdos que produzam e reproduzam a cultura dominante, ou seja, uma formação que não proporciona “olhares outros”, em que, exercendo a colonialidade do ser, coloca-se no lugar de determinar quem o outro é e, ao mesmo tempo, de silenciá-lo

por meio da inferiorização, subalternização e desumanização: ao que Frantz Fanon refere como o tratamento de “inexistência”. Aponta a relação entre razão-racionalidade e humanidade: os mais humanos são aqueles que fazem parte da racionalidade formal - racionalidade médio-fim de Weber, que é racionalidade da modernidade concebida a partir do indivíduo ‘civilizado’³⁵ (WALSH, 2008, p. 138, tradução nossa)

³⁵ (...) por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon se refiere como el trato de la «no existencia». Apunta la relación entre razón-racionalidad y humanidad: los más humanos

Assim, mantendo o poder sobre o ser e sobre o saber, conseqüentemente, as instituições e estruturas que protegem uns em detrimento de outros, perdura o padrão de relações decorrente da colonização portuguesa no Brasil que se assentou como paradigma moderno de humanidade, como paradigma de dominação ininterrupta. Nessa lógica, para prolongar a colonialidade do ser e do saber, dispor dos professores, indivíduos responsáveis por proporcionarem os conhecimentos tidos como importantes para a formação cidadã dos jovens, a proposta de formação continuada da OLPEF visa atrair a influência dos docentes uma vez que os conhecimentos desses atribuem potência para fixação dos conteúdos de determinada forma. É justamente essa forma e esses conteúdos que, disseminados com tom de aprovação pelo docente, ganharão contornos positivos no julgamento social, ganharão posição de relevância para a sociedade.

O encadeamento das atividades do “Caderno” passa a ser analisada, mas antes, entendeu-se ser providencial a elaboração de uma tabela que demonstre a sistematização dessas atividades conforme segue:

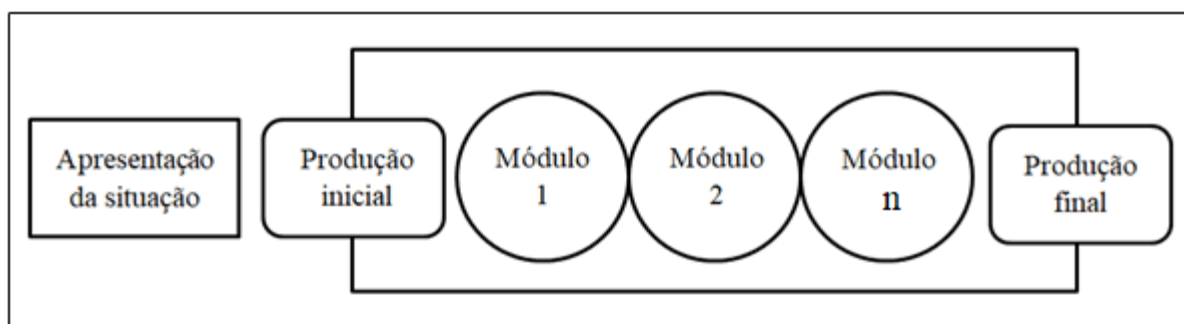
Oficina	Título	Objetivos
1	“Argumentar é preciso?”	- Discutir o papel da argumentação - Conhecer a proposta de trabalho
2	“O poder da argumentação”	- Tomar contato com o artigo de opinião - Estabelecer uma definição de argumentação
3	“Informação <i>versus</i> opinião”	- Relacionar e diferenciar notícia de artigo de opinião
4	“Questão polêmica”	- Identificar questões polêmicas - Reconhecer bons argumentos - Escolher ou formular uma questão polêmica
5	“A polêmica no texto”	- Produzir individualmente um primeiro artigo de opinião
6	“Por dentro do artigo”	- Ler artigos de opinião para reconhecer as características principais desse gênero textual
7	“O esquema argumentativo”	- Analisar o esquema argumentativo e a organização textual de um artigo de opinião
8	“Questão, posição e argumentos”	- Reconhecer questões polêmicas e analisar a argumentação do autor.

son los que forman parte de la racionalidad formal –la racionalidad medio-fin de Weber que es la racionalidade de la modernidad concebida a partir del individuo «civilizado»–.

9	“Sustentação de uma tese”	- Construir argumentos para defender uma tese.
10	“Como articular”	- Perceber articulações, ou seja, relações e/ou vínculos entre partes diferentes de um texto argumentativo. - Conhecer e usar expressões que tornam um texto argumentativo articulado.
11	“Vozes presentes no artigo de opinião”	- Identificar as vozes, ou seja, as diferentes informações e/ou posições a respeito de um assunto com as quais o articulista interage.
12	“Pesquisar para escrever”	- Buscar informações sobre a questão polêmica. - Relacionar informações de caráter universal com realidades locais. - Socializar os resultados das pesquisas
13	“Aprendendo na prática”	- Analisar e reescrever um artigo de opinião produzido por um aluno
14	“Enfim, o artigo”	- Escrever o texto individualmente
15	“Revisão final”	- Revisar e melhorar o texto individual

Tabela 3 – Sistematização das oficinas da OLPEF, elaborada a partir do “Caderno do Professor – Pontos de Vista: orientação para produção de textos. SP: Cenpec, Coleção da Olimpíada, 2014.

Observa-se que o procedimento da sequência didática da OLPEF comporta as quatro etapas da metodologia dos autores genebrinos, a saber: apresentação da situação (oficinas 1, 2, 3 e 4), produção inicial (oficina 5), módulos (oficinas 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13) e produção final (oficinas 14 e 15).



SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J., 2004, p. 83

As quatro primeiras oficinas, destinadas à apresentação da situação, aproxima os alunos e o professor do gênero a ser estudado (qual é o gênero, a quem se dirige, suporte

adequado de circulação, leitores prováveis, o que é uma questão polêmica), estabelece os objetivos do projeto e a sensibilização do aluno para a importância do concurso do qual participará.

A oficina 5 recebe atenção especial, pois está voltada para a produção inicial do gênero artigo de opinião e o modo de avaliação em que se espera que o professor aplique ao texto produzido. Essa primeira produção deve ser instigada a partir dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero e levando em conta as informações partilhadas durante as quatro primeiras oficinas. De acordo com o “Caderno”, essa etapa é importante para que o professor faça um diagnóstico dos conhecimentos que os alunos já dominam e quais precisam de aprimoramento.

A produção textual inicial dos alunos ainda não receberá nota e ainda não está direcionada ao tema do concurso, “O lugar onde vivo”, mas em um tema polêmico que deverá ser de escolha dos discentes. Um roteiro de ações destinado à elaboração dos textos dos alunos é colocado para o professor novamente com comandos imperativos (“proponha”, “Peça-lhes”, “ajude-os”, “orienta”), como se vê abaixo:

1ª etapa

Primeiro artigo

atividades

- ▷ Uma vez realizado o debate sugerido na Oficina 4, proponha aos alunos a escrita de um artigo de opinião com base em uma das questões polêmicas escolhidas. Peça-lhes que se coloquem no lugar do articulista e ajude-os a definir a questão polêmica a ser abordada; os objetivos que levam à escrita desse artigo; o tipo de publicação (jornal mural, *blog*, jornal do bairro etc.); e o público-alvo ou leitor visado.
- ▷ Depois disso, oriente a turma para planejar a escrita de acordo com os questionamentos abaixo:
 - ▶ Que aspecto da polêmica será discutido?
 - ▶ Qual opinião ou tese será defendida a esse respeito?
 - ▶ Que argumentos principais serão utilizados para isso?
 - ▶ De quais fatos ou dados deve-se partir?
 - ▶ O que será escrito na “Introdução”, de forma que possa indicar ao leitor qual é o contexto da discussão?
 - ▶ Como serão desenvolvidos os argumentos de forma que fiquem bem claros?
 - ▶ Como se pretende concluir?
 - ▶ Que título será mais adequado para já situar o leitor acerca da tese defendida e despertar o interesse dele?

(GAGLIARDI, E.; RANGEL, E; AMARAL, 2014, p.66)

Situar um texto no discurso implica a valorização do dialogismo e da intertextualidade. Ainda que induza o professor a simular uma situação discursiva, o propósito evidente tanto para o professor quanto para sua turma de alunos, é que o texto está sendo escrito para uma avaliação, para atividade de etiquetagem, monológica, ou seja, uma “linguagem no vazio.” (BRASIL, 2000, p.5) que valoriza as unidades linguísticas e as meramente gramaticais.

Como já visto, trabalhar com base na epistemologia dos gêneros supõe contextualização do momento de produção, formas de distribuição e de recebimento do texto, na troca simbólica, na interação social, em contexto de uso público e não somente com a exploração temática ofertada pelo professor ou escolhida pelo aluno sem qualquer um dos elementos anteriores. Nota-se que a preocupação da OLPEF se centra nas partes do texto e na avaliação dos aspectos normativos da gramática. O que fica evidente é que, para a OLPEF, as práticas de escrita estão pontualmente coadunadas às avaliações, como se pode confirmar nas orientações abaixo:

Ao ler esses primeiros textos dos alunos, avalie se:

- há erros de ortografia, de gramática, ou outras dificuldades;
- tratam efetivamente de uma questão polêmica;
- localizam adequadamente o leitor em relação a essa questão;
- deixam clara a posição assumida;
- trazem argumentos coerentes e convincentes;
- apresentam e discutem ou rebatem o pensamento de opositores sobre o assunto;

(GAGLIARDI, E.; RANGEL, E; AMARAL, 2014, p.69)

No entanto, não há menção no “Caderno” de que a avaliação diagnóstica deve ter algum tipo de devolutiva para o aluno logo após a verificação do professor ou durante as oficinas. Apenas estabelece-se que, com ela, “será possível comparar essa produção com o texto final e identificar os avanços, realizando-se um processo de avaliação continuada.” (p. 68) e que “caso seu aluno seja semifinalista da Olimpíada, você precisará levar a primeira produção dele para o encontro regional” (p.69). Não se discorda que o processo de diagnosticar seja pertinente para a constatação do estágio em que o aluno se encontra diante de um conteúdo de aprendizagem, entretanto, a avaliação, como qualquer outro processo educacional deve ser flexível, contextualizada, logo, interativa e dialógica. Além disso, duas produções textuais não se configuram como suficientes para que os discentes saiam de um estágio para outro, de proficiência na escrita, ainda mais sem que tenha tido as orientações necessárias para corrigir rotas e identificar possíveis inadequações.

Havendo a sutil advertência de que o docente em formação continuada na OLPEF antes de iniciar a sequência didática “já leu todo o Caderno” (p.23) e “tem uma visão do conjunto de cada etapa e do que se espera que os alunos produzam ao final.” (p.23), consegue-se depreender que, mesmo enunciando a escrita como uma competência em desenvolvimento, o aprimoramento deve atender ao estilo formulaico que contemple aos requisitos estabelecidos pela OLPEF (ver tabela 2) e, assim, fazendo do texto inicial dos discentes um instrumento moldado a partir de um determinado padrão estabelecido para atingir ao produto final: um texto que enquadre-se ao concurso. Não se pode esperar homogeneidade nas produções textuais dos educandos, já que emergirão, invariavelmente, suas experiências de mundo. Ademais, a indicação de correção e apuração dessa primeira produção textual, apresenta conceitos diversos à avaliação formativa e continuada, posto que a formação do docente para a avaliação é um processo constante e, com o próprio nome define, deve realizar-se durante todo o decorrer da aprendizagem para que de fato auxilie os aprendizes e o aprimoramento do fazer pedagógico e não somente em um momento, ou será apenas classificatória e embrionária de sujeitos não preparados para a cidadania, com senso crítico e capacidade para confronto e de transformar o que está posto, mas para agradar ao sistema. Desta forma, a formação para avaliar textos de alunos assemelha-se, portanto, à avaliação tradicional, ou àquela denominada por Freire (2013) como “bancária”, que se limita a um ato de depósito de conhecimentos prontos que serão reproduzidos em massa pelos estudantes, domesticados, que participam da OLPEF, transformando os alunos a cumpridores de seu ofício ao desenvolverem estratégias que garantam sua aprovação.

Ao ponderar que os sistemas de avaliações instituídos a partir da década 1990 no Brasil e que passam a pautar as políticas educacionais são gerados para atenderem a racionalidade econômica competitiva e meritocrática, materializando-se, muitas vezes, em um hibridismo de políticas públicas e programas de formação ou concursos estudantis, associou-se que ideia de competição entre alunos, escolas ou professores promove a melhoria da educação. Neste sentido, a standardização das avaliações na OLPEF, antes mesmo das etapas externas, consiste em um procedimento de formação continuada de professores que regulariza, fiscaliza e reprime as necessidades que individualmente cada professor tem de ajustar e aprimorar seus métodos avaliativos aos seus aprendizes e seus contextos escolares a favor das exigências econômicas ao alinhar escola, competência e produtividade para “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL,1996, p. 14), lógica em consonância o PCN (2000, p. 4) que propaga que “a

consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.”

As próximas oficinas (de 6 a 13) da sequência didática são os módulos. Neles o professor deve trabalhar os problemas identificados na avaliação que fez diante da produção inicial. Para tal é necessária a apresentação do contexto de produção, de conteúdo temático, da construção composicional e organizacional, do estilo de cada autor, das diferentes estratégias argumentativas, tabelas com conjunções e marcadores discursivos, direcionamento de pesquisas para geração de questão polêmica e “temas que lhes [alunos] interessem e sejam representativos do lugar onde vivem” (p.127) e reescrita com base em um artigo de opinião “sugerido ou no de um aluno” (p.131) também com auxílio de uma tabela impressa no “Caderno” (p.136-137).

Os exercícios e atividades são distribuídos em observação e análise de textos, pequenas produções textuais, conferência da linguagem comumente usada no gênero trabalhado. A aparente autonomia dos participantes das oficinas, educadores e educandos, surge, por exemplo, na oficina 6, quando, na segunda etapa da oficina, a atividade é a localização de artigos de opinião em jornais, revistas ou internet (p.79) ou ainda que o professor leve outros materiais de apoio para ajudar a compreensão do texto explorado na referida oficina, concedendo a permissão para que outros modelos de textos do gênero sejam encontrados em suportes diferentes ao fornecido pelo OLPEF. Registra-se que a proposta de formação continuada de formação de professores para o ensino de gênero do discurso volta-se para a prática de conceituação metalinguística, fixação de formas, preciosismos da cultura letrada, pois visa reduzir o “iletrismo”³⁶ (p.9, 15), de maneira oposta à produção textual enquanto prática discursiva com situações reais da linguagem, o que não apresenta inovação ou ruptura com o já conhecido modelo dos livros didáticos, por exemplo. Ao fazer uso de procedimentos tão corriqueiros e atrelados a um reducionismo teórico, não há espaço para um professor autor ou pesquisador além de buscar textos em outros suportes sobre as mesmas temáticas de cada oficina, retira, assim, tanto do professor quanto de seus alunos, o protagonismo no modo de recepção e produção discursiva, elimina o desdobramento de

³⁶ “Há aproximadamente vinte anos, faz-se referência a iletrismo, na França, para designar a ausência de domínio e/ou do uso da escrita por sujeitos que foram normalmente alfabetizados, o que leva à impressão de que tudo já foi dito, num sentido ou noutro, a esse respeito, tanto por aqueles que consideram o iletrismo como uma deficiência intelectual, social e psicológica, quanto por aqueles que o consideram como um falso problema.” DABÈNE, Michel. Ietrismo, práticas e representações da escrita. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 13-22, 2º sem. 2002. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12446/9760> Acesso em 18 ago. 2019.

habilidades para interações textuais (orais ou escritas), pois sintetiza as práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita ao mero decodificar e repetir palavras de outrem, controla os docentes por intermédio de verbos imperativos, roteiros e tabelas, e não tem como base vivências e conhecimentos dos educadores e educandos, protegendo a persistência da hegemonia.

A produção final, isto é, a escrita do artigo de opinião que será avaliado para concorrer ou não à próxima etapa do concurso, faz parte da oficina 14, sendo a oficina 15 para a revisão final da produção. De acordo com Schneuwly; Dolz (2004), são essas etapas finais que possibilitam ao aluno colocar em prática a aprendizagem que adquiriu por meio dos instrumentos que compunham os módulos. Permite ainda, que o docente possa realizar uma avaliação somativa, seguindo os critérios, a pontuação e os descritores fornecidos pela OLPEF (ver tabela 2). É na oficina 14 que finalmente a turma deverá escrever seu artigo de opinião tendo como tema “O lugar onde vivo”.

A pesquisa indicada na oficina 13 deveria apontar para usos reais da linguagem ao fazerem o levantamento junto à comunidade que pertencem do que é polêmico na sua região ao mesmo tempo que universal. Todavia, o que é apresentado como revolucionário e capaz de englobar a diversidade cultural brasileira não chega a extrapolar os muros da escola. A discussão de temas pesquisados e anotados em cadernos, bem como a feitura de texto sob indicações severas para a reprodução de um padrão sob intimidação de desclassificação do concurso não podem configurar como novas metodologias propagadoras de vozes autorais e de autonomia dos educadores e educandos.

3.4. ANÁLISE DO DISCURSO DOS PROFESSORES

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa.
(Bakhtin)

Anteriormente foi exposto que a entrevista semiestruturada tinha como sujeitos os professores participantes das edições 2012, 2014 e 2016 da OLPEF, os quais tiveram formação continuada por meio do “Caderno do Professor – Pontos de Vista: orientações para produção de textos”, gênero artigo de opinião. Salienta-se que, durante a transcrição das entrevistas, suprimiu-se ou impessoalizou-se dados que revelassem as identidades dos sujeitos selecionados, cumprindo, assim, as normas éticas que regulam a pesquisa científica e o compromisso firmado com os docentes em mantermos o sigilo de suas identidades.

Para melhor compreensão, dividimos em subcapítulos cada uma das categorias e suas respectivas formações discursivas em tabelas para, em seguida, apresentarmos as análises do discurso dos professores articulados com nosso referencial teórico. A primeira formação discursiva analisada é formação continuada de professores de língua materna, como se verá a seguir.

3.4.1. Formação continuada de professores de língua materna

Tabela 4

FORMAÇÃO DISCURSIVA 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
PROFESSOR 1	<p>✓ Eu procuro utilizar o máximo possível os mais atualizados. Inclusive a minha pesquisa de doutorado trabalha com todos esses documentos, então eu pesquiso em cima deles toda a concepção de leitor crítico, de leitura. O meu doutorado é relacionado a isso, sobre letramento crítico. Então eu fiz toda essa busca nesses documentos, até chegar na BNCC, que é o último documento que a gente tem no momento, então eu busco sempre estar atualizando as novas concepções no ensino de língua, tudo o que tem nesses documentos para orientar o trabalho em sala de aula, tanto em língua portuguesa, língua materna, como em língua estrangeira, que no caso o meu doutorado é na área de língua estrangeira. (...) Eu busco sempre estar lendo esses documentos todos, não só por conta da minha pós-graduação, é porque eu acho importante ter essa relação da legislação com o que o professor atua em sala de aula para realmente fazer sentido a prática docente. Então todos, eu poderia citar as orientações, os PCNs, a BNCC, que eu acho importante mesmo sendo um documento bem recente e muito controverso, discutível aí, polêmico, está todo mundo falando bastante sobre isso. Mas é importante a gente ter conhecimento sobre o que está ali.</p>

PROFESSOR 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atualmente, os PCNs, as diretrizes do meu estado. Até uns dois anos atrás, a gente tinha também o material que era produzido pela secretaria daqui do meu estado. (...) E agora, atualmente, também a Base Curricular, que a gente está fazendo o estudo da Base, e já começando a adaptar os planos de aula e os planos de trabalho em relação à Base Curricular. Esse ano mais a BNCC mesmo. Mas até então, mais os PCNs.
PROFESSOR 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eu vou falar em dois momentos. Atualmente, eu sou professora do Colégio de Aplicação, então nós temos um documento que não é o documento do Estado, é um documento do Colégio, mas usei até 2012, que foi o último ano. Eu trabalhei com as Orientações Curriculares estaduais do Estado, e o PCN, que era o que a gente trabalhava mais.
PROFESSOR 4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Então, de quando eu estava em sala de aula para agora que eu estou coordenadora, nós temos no meio do caminho a BNCC. Esse ano, como orientadora dos professores, eu pautei toda a formação na BNCC, separei todas as habilidades, por exemplo, que dizem respeito aos textos poéticos e apresentei para eles, fomos transformando isso em atividades, fizemos a transposição didática mesmo do que a BNCC pede, amarrado a sequência didática da Olimpíada. Lá, quando eu estava em sala de aula, o que eu usava, eu procurava ver o que que se encaixava no plano de ensino, mas lá, quando a gente pensa lá atrás, a partir de dois mil e oito, nós não tínhamos a BNCC que hoje é uma necessidade nos adequarmos a ela.
PROFESSOR 5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O acesso a esses documentos oficiais normalmente nós temos por meio de informações. O que se foi realmente mais trabalhado foram os PCNs, e essas Orientações Curriculares. O PNE nós temos, mas uma forma geral, claro que se tratando de língua portuguesa, nós buscamos as orientações, principalmente, em relação à leitura, escrita, a produção de textos, trabalhar a intertextualidade, trabalhar com diferentes gêneros textuais, então, voltados mais realmente para leitura, interpretação e escrita. ✓ Eu considero que esses documentos oficiais são parâmetros, eles ajudam na definição de alguns parâmetros. Mas não é isso que norteia o trabalho em sala de aula porque normalmente o que chega para nós, pelo menos falo na minha experiência, são muitas teorias aplicáveis de uma forma nem sempre contextualizadas em que os coordenadores precisam passar isso para os professores. Então, não há um treinamento básico, fala-se muito em teoria, todo professor precisa ter uma teoria, uma fundamentação para se trabalhar, mas não são esses documentos essencialmente que dirigem. Eles podem até conduzir para uma mudança sobre conteúdo, atuação, podem até direcionar, mas eles não são essenciais. Eu não vejo muita eficiência, não sei se o que

	acontece é na elaboração muito teórica. Nós temos esse conteúdo muito teórico, ou se a aplicação não é como deveria, mas eu vejo esse distanciamento muito grande entre a teoria e a prática.
PROFESSOR 6	✓ (...) atualmente, atuo somente nas redes municipais. Assim, a minha diretriz é a Orientação Curricular de cada rede e de cada modalidade, já que estou atuando no regular e na EJA.

Como se pode notar na formação discursiva que diz respeito à formação continuada de professores de língua materna, todos os entrevistados afirmam que consideram em sua formação continuada e prática docente os documentos que regem as políticas públicas educacionais. Com maior incidência aparecem o PCN e as Orientações Curriculares, ambos com menção de quatro entrevistados (P1, P2, P3 e P5). Logo depois, a BNCC, sendo mencionada por três professores (P1, P2 e P4). Um dos entrevistados chega a mencionar o PNE e ainda há menção de “um documento do Colégio de Aplicação”³⁷ como orientador das formações docentes.

Compreendemos ao longo desta pesquisa e da construção de conhecimento e técnicas científicas, que as políticas educacionais precisam ser contextualizadas nas dimensões sociais, econômicas e ideológicas. Logo, depreende-se que todos os professores estão com suas práticas em consonância com os documentos legais da educação, o que produz de forma ininterrupta a homogeneização dos ideais neoliberais por meio das regulamentações educacionais e diretrizes hegemônicas, como um currículo baseado em sistemas de avaliação de resultados, competências e profissionalização de professores. Tal entendimento advém da já compreendida aceção de que a educação é tida pelo Estado, que cada vez mais vem se eximindo de suas obrigações e transferindo responsabilidades ao setor privado, como propulsores do avanço econômico e dispositivo do sistema capitalista.

Conforme análise anterior inserida neste capítulo da dissertação (3.1.) centrada na influência das agências multilaterais (OCDE, Banco Mundial e UNICEF), discutiu-se que a formação inicial ou continuada é marcada pelas políticas neoliberais e pelas orientações das

³⁷ O Colégio de aplicação nasce “durante a Reforma implementada por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro na década de 30, o que já se expressa na criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932) como um laboratório do curso de formação de professores. No Instituto, incorporam-se a Escola primária, o Jardim de infância que seriam campo de experimentação, demonstração e de prática de ensino do curso de formação de professores. O Instituto foi depois incorporado à Universidade do Distrito Federal (1935), também um projeto de Anísio Teixeira, onde a formação de professores é questão central. (...) Inicialmente estes colégios são chamados de demonstração. No estudo de documentos da época o nome colégio de demonstração é corrente. A inauguração em 1948 se dá também sob esta nomenclatura vindo, pouco mais tarde a chamar-se então de colégio de aplicação. No entanto, os documentos não evidenciam com precisão quando se deu essa mudança”. FRANGELLA, 2000.

agências multilaterais, por isso, os documentos oficiais nacionais assumem posto chave na cadeia de implementação da estratégia discursiva que projeta nos docentes a produção de competências requisitadas pelo setor financeiro ao estabelecerem o que “significa ser professor” (BALL, 2002, p.8) e, portanto, o que deve ser ensinado. Como já abordado, algumas dessas estratégias estão cristalizadas na LDB, nos PCNs e no PNE, por exemplo, criando, assim, interdependência dos agentes que constituem a esfera educativa.

Outro aspecto importante a ser destacado nessas formações discursivas é a percepção que tem P5 ao afirmar que os PCNs, como documentos veiculadores de formação continuada, “ajudam na definição de alguns parâmetros. Mas não é isso que norteia o trabalho em sala de aula”, ainda que não desconsidere que o saber se constrói, também, com arcabouço teórico, P5 argumenta que “são muitas teorias aplicáveis de uma forma nem sempre contextualizadas em que os coordenadores precisam passar isso para os professores. Então, não há um treinamento básico, fala-se muito em teoria, todo professor precisa ter uma teoria, uma fundamentação para se trabalhar, mas não são esses documentos essencialmente que dirigem.”

A visão contemporânea de ensino-aprendizagem de língua materna presente no PCN tem foco na abordagem discursiva dos textos orais e escritos, valorizando sua pluralidade e variedade linguística. Esse giro no paradigma passou a exigir que o professor se torne agente de sua própria formação, ou seja, um professor-pesquisador que reflete sobre sua práxis e no âmbito da instituição escolar, pois é onde ocorre a materialização de seus saberes, como propõe Nóvoa (1995; 1999).

Neste sentido, quando P5 afirma que há dificuldade para aqueles que são encarregados pelas formações continuadas, seja na elaboração ou na aplicação, em transpor a dimensão teórica contida nos documentos para a dimensão prática, conseguimos inferir que a ausência de articulação entre teoria e prática acontece por ser abstrata já que separada do cotidiano escolar, do fazer pedagógico do conteúdo a ser ensinado e, portanto, deficiente na formação do professor em exercício (GATTI, 2012). Desta forma, os conhecimentos científicos inseridos no PCN, para que sejam transformados em saber escolar deve sofrer modificações e adequações ao seu contexto de execução, sendo ressignificado no próprio ambiente escolar, por aquele que o aplicará.

3.4.2. Formação continuada hegemônica/contra-hegemônica

Tabela 5

FORMAÇÃO DISCURSIVA 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA HEGEMÔNICA/CONTRA-HEGEMÔNICA	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
PROFESSOR 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É isso o que eu consegui perceber da concepção de leitura que aparece através desses cadernos, dessas oficinas, que vêm um pouco do que o PCN propõe para essa formação desse leitor, esse cidadão, para se inserir na sociedade e tudo isso. Então no que eu consegui relacionar um pouco no que estava nos PCNs com essas propostas das oficinas é isso, mas a partir dessa formação do leitor crítico que eu consigo enxergar mais. ✓ Como eu trabalhei só com o terceiro ano e era na época um artigo de opinião, eu adaptei algumas coisas das oficinas sim, eram 14 se eu não me engano. Eu não usei as 14, eu usei aproximadamente umas oito oficinas. Porque tinham propostas bem interessantes, redações de anos anteriores, textos e gênero de anos anteriores, então usei aqueles textos, usei algumas ferramentas do material sim, nas oficinas, mas eu também trouxe coisas por fora. (...) então foram textos que eu usei sim. Não todos, mas eu usei. Adaptei algumas coisas, porque eu também não tinha muitas aulas. Eram quatro aulas de português, então o tempo era bem corrido(...). A gente tentava recortar aqui, ali, discutir em grupo, mas deu para adaptar e ficou legal. Deu certo, tanto que nosso aluno ganhou, na categoria artigo de opinião. ✓ (...)se eu fosse usar uma oficina cada aula, eu ia pegar mais de dois meses para trabalhar só essa questão do desenvolvimento do texto do artigo de opinião, então eu acabei enxugando. Infelizmente, em função da quantidade de aula. Eu adoraria ter sete aulas de português para trabalhar tudo sem problema nenhum, mas tem conteúdo que a gente não consegue nem abordar, que está no livro didático, em função do tempo. Então infelizmente por causa do tempo eu não usei tudo. Eu fui tentando selecionar o que eu achava realmente de mais importante, de fundamental. Aquela parte de construção dos argumentos, o que é fato e o que é opinião, que foram ideias bem interessantes que o material propôs. O que eu achei mais interessante, eu selecionei. ✓ Eu achei bem bacana a proposta, e eu acabei usando nos outros anos, quando eu continuei lecionando português, no ano seguinte, também ensino médio em outras faixas etárias, no segundo e no primeiro ano. (...) Eu peguei algumas ideias que estavam lá. Eu acabei agregando na minha prática algumas orientações. Achei

	<p>orientações teóricas muito interessantes em relação ao texto argumentativo, com embasamento teórico bacana, citação de um monte de teóricos que eu gosto bastante. Então eu usei sim para outras aulas também, e não só na turma que eu fui para a Olimpíada. Acabei agregando na minha prática as orientações que estavam ali.</p> <p>✓ Então, foi uma formação muito interessante. A forma que foi abordada pelo menos foi bem interessante. Gostei, acho que deveria ter mais, muitas pessoas teriam que ter acesso a esse tipo de formação. E eu às vezes comento até com os colegas na escola: “eu recebi um caderno superinteressante de oportunidade de participar de umas oficinas muito bacanas”, e eles acham o máximo. Comento como foi o desenvolvimento. Achei muito válido toda a participação, tudo o que eu aprendi nas oficinas e nessa formação continuada, porque é uma formação continuada. Não deixa de ser. A gente está sempre aprendendo, então aprendendo de formas diversificadas. Eu achei uma forma bem interessante. Para a minha prática, eu senti que agregou muito, na minha prática docente como professora de Língua Portuguesa.</p>
PROFESSOR 2	<p>✓ Eu acho que o material da Olimpíada ele potencializa bastante o que a gente encontra nos PCNs em relação ao ensino de língua. Um ensino mais voltado para questão discursiva, para as questões textuais. Voltado, tentando fazer uma construção entre os vários gêneros de texto, tanto textos mais literários quanto textos mais do cotidiano, textos mais acadêmicos. Acho que os PCNs tinham uma orientação nesse sentido, de um trabalho com os gêneros de texto, que a Olimpíada consegue potencializar. O material da Olimpíada é muito bom nesse sentido. É uma ferramenta muito boa para o professor trabalhar esse tipo de abordagem em sala de aula, não ficar preso naquele tipo de abordagem mais tradicional, que já não é mais tão tradicional. Como tu disse, já faz 20 anos que, como política de estado, a gente tem esse tipo de abordagem, mas a gente sabe que em sala de aula às vezes a gente tem uma abordagem que não leva em conta o texto, não leva em conta os gêneros textuais, e nesse sentido eu acho que o material da Olimpíada conversa muito bem com os PCNs. Eu acho que é muito bom nesse sentido sim.</p> <p>✓ Houve adaptações. Em relação ao material de 2016, digamos que eu segui um pouco mais próximo do que era o material apresentado, fiz algumas adaptações mais do início, algumas adaptações em relação a como abordar o assunto com os alunos, mas agora nessa desse ano eu estou adaptando bastante, porque eu estou trabalhando com o gênero documentário, que é um gênero novo na Olimpíada (...) eu tive que adaptar bastante coisa, principalmente em relação ao tempo. E por ser um gênero que eu nunca trabalhei. Então esse ano eu estou adaptando bastante. Mas eu acho que esse é o objetivo deles, não é que tu sigas à risca o</p>

	<p>material que eles oferecem, mas que tu tenhas esse material como um norte, um referencial, e tu possa, a partir dele, produzir outros materiais, então eu estou adaptando bastante esse ano com o material da Olimpíada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ (...) como eu peguei essa turma não desde o início do ano, peguei já em andamento, e aí eu recebi esse material da Olimpíada, eu acho que ele serviu como salvação para mim, porque pega uma turma em andamento, tu não sabe muito bem por onde começar com ela, e esse material da Olimpíada que já vinha com modelo pronto e um modelo bom, dentro da abordagem que eu gostaria de trabalhar em Língua Portuguesa, eu acabei utilizando por isso, em 2016. (...) quando eu comecei esse ano eu já sabia que eu queria trabalhar com o material. Já direcionei o meu plano de trabalho do ano para trabalhar com o material da Olimpíada. ✓ Eu acho que a concepção e o modo como o material da Olimpíada é organizado, ele veio de encontro ao modo como eu também penso as aulas de Língua Portuguesa. Então, já era um tipo de prática que eu concordo. Então, digamos que não houve uma mudança tão grande, tão radical, mas eu acho que o que me auxiliou muito foi o modo como ele é organizado, o modo como ele é sistematizado, e eu acho que isso foi um diferencial. E no sentido também de me dar um pouco de segurança, principalmente no caso em 2016, que foi a primeira turma que eu peguei de Língua Portuguesa, me dá uma certa segurança em ter esse tipo de material de qualidade para abordar as aulas nessa perspectiva, porque outros professores da minha escola são bem mais, o que a gente chama, gramatiqueros, não são muito voltados para o uso dos gêneros textuais, (ou até são, mas não tanto), e esse material me deu uma certa segurança em relação ao tipo de aula que eu gostaria de dar. Acho que foi mais nesse sentido. Essa mudança que me causou, ter um material bom, um material bem organizado, bem fundamentado. Então esse tipo de material acho que é importante para o professor, principalmente o professor que está começando, mas também o professor que está há mais tempo e quer ter esse tipo de abordagem. ✓ Em relação à Olimpíada, acho que é isso, é uma experiência bastante importante, bastante interessante o modo como ela é organizada. É uma pena que, a gente sempre comenta, eu participei da formação de remodelagem da Olimpíada agora no ano passado, a gente comenta que é uma pena que isso não possa se espalhar pra mais escolas, pra mais locais. Pena que fique restrito ao pessoal que acaba sendo classificado. É um modelo que deveria ser um modelo de ensino de país, essa questão primeiro da qualidade da produção desse material didático que eles produzem e, segundo essa questão da valorização.
PROFESSOR 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ (...) a partir da minha participação na Olimpíada, eu consegui

	<p>compreender melhor as Orientações Curriculares. Tinham algo que era uma proposta, teoricamente muito bem construída, mas a gente não ficava: “como que eu vou materializar isso de maneira que o aluno compreenda, realmente, o que é o gênero, que ele realmente se aproprie desse conhecimento?”. A partir disso, eu observei que os cadernos dão essa dimensão teórico-prática. Nas Orientações Curriculares e no próprio PCN, a gente teve toda uma base teórica muito bem consolidada. (...) na Olimpíada, eu acho que esse aporte do professor, acho que todos que participaram, talvez, concordem que é essa dimensão teórico-prática, então o como fazer está muito bem explícito. E a questão também da adaptação. Por exemplo, tinha textos que eu observei que mandavam trabalhar com o repertório que algumas turmas que eu trabalhei tinham, então ele te dá flexibilidade para você fazer adaptações.</p> <ul style="list-style-type: none">✓ O de 2012 eu resolvi porque os meus alunos estavam já naquela curiosidade de participar do ENEM e o caderno do artigo de opinião conversa muito com essa ideia do texto argumentativo, que eles estavam muito interessados. Para os meninos foi muito interessante, porque eles tinham questões, eles naturalmente discutiam bastantes polêmicas na sala, então quando a gente começou a trabalhar isso de uma maneira mais organizada, eu percebi que o meu trabalho não é uma coisa separada, ele fazia parte do que era interesse dos meninos, e para mim é um pouco mais importante, do que era meu interesse, como professora, de ajudar...✓ Então, por eu estar grávida, eu fiz as oficinas, mas faltava o fechamento. Eles me deram os textos, e aí fiz uma devolutiva, mas eu queria mais, porque faltava, ainda, aquela revisão final deles. (...) eu marquei uma última oficina e, nessa oficina, meu esposo, que também é professor, me ajudou. Ele é professor de história, mas na época ele não estava atuando, e ele me ajudou. Um texto foi selecionado, mas nós fizemos o acompanhamento, tinham textos brilhantes, me deu muito dó de a comissão precisar escolher um, mas essa volta foi muito interessante, porque a gente conseguiu fazer um fechamento de modo que os meninos... foi significativo para além dessa questão, não era só um concurso, e eles se empenharam muito.✓ Sim, porque o modelo da sequência didática... nós já tínhamos uma formação no Estado, mas alguma coisa ficava meio nebulosa: “como que eu vou, realmente, adaptar, alguns gêneros, algumas situações?”. O modo como os cadernos estão desenhados dá ao professor a noção do que é você traçar um bom objetivo, essa ideia de você ter um objetivo em mente, você traçar as atividades de modo que você consiga explorar as várias habilidades. Então, a gente consegue, pelo modelo que está no
--	--

	<p>caderno da Olimpíada, fazer outras atividades que não estão nem nos gêneros que estão lá. Por essa questão da definição dos objetivos, que é muito clara; por essa ideia de começar a trabalhar o gênero, não de uma forma classificatória, mas de um modo que o aluno traga essas informações. E eu criei as minhas próprias sequências depois disso, para mim ficou muito mais claro, que era algo que eu sentia falta na minha graduação, eu sentia falta nas formações da secretaria. E eu acho que o principal são duas coisas: uma é a questão do caderno, que, desde 2008, já foi mudando a minha prática; é tanto que eu trabalhei contos com os meninos a partir do modelo que estava; no trabalho das crônicas, eu adaptei, fiz umas oficinas de conto, que redundou em cinco publicações dos meus alunos. Eles fizeram contos e poesias, a gente fez várias publicações, começou com uma coisa bem tímida, eles mesmo desenhando, mas eu só tive a clareza de observar como que era esse procedimento a partir do caderno, então, para mim, não foi uma camisa de forças como eu já vi que alguns colocaram, mas o caderno, eu já ouvi algumas teses que trabalham isso, que questiona ele ser um pouco formatado. Se o professor não é um professor pesquisador, ele acaba ficando muito preso, mas se ele é um professor que vai atrás, ele vai conseguir adaptar. Então eu creio que foi, na minha formação, acho que desde o começo... (...) Eu analiso que se o professor não adapta, ele não faz esse movimento de buscar adaptar, ele acaba ficando, realmente, com uma coisa muito fechada. E eu gostei muito, também, das sugestões que os alunos iam trazendo. Eu imagino que esse formato me ajudou a fazer outros projetos depois disso.</p> <ul style="list-style-type: none">✓ A Olimpíada eu percebi um pouco isso, é tanto que uma das questões da avaliação que a gente fez é que, se você não é um professor pesquisador, você vai seguir aquilo do jeitinho que é e eu acho que aí não tem resultado. Eu percebi alguns colegas meus trabalhando nessa perspectiva e, nesse caso, eu observei que o caderno tem uma limitação e você consegue ir até onde ele te deixa ir. Talvez para mim ter feito tanto impacto foi porque eu parti da ideia, a sequência não, mas a ideia de organizar, de ter um objetivo claro, mas não teve como fazer isso ligado só ao caderno, porque o caderno está citando o próprio texto.✓ Nesse percurso dessas últimas pesquisas que eu tenho desenvolvido, eu tenho trabalho muito com a ideia do tema, que daqui acaba sendo um pouco, pegando só a essência, mas, pelo menos um dos princípios, que é você trabalhar a partir do que o aluno te traz, então, nesse ponto, o aluno e o professor, os dois são aprendizes. Eu estou trabalhando mais essa perspectiva agora e percebendo que, para a formação continuada, a gente pensou em avançar para isso, de perceber, realmente as demandas, talvez não a ideia de uma sequência, mas a ideia do aluno trazer as
--	---

	<p>demandas e, a partir dessas demandas, o professor ir trabalhando de modo que seja significativo para ele. Então, eu imagino que talvez o passo que a gente precise dar agora seja esse: de perceber o que é significativo para o aluno; de o que eu, enquanto professor, posso aprender, que eu acho que a gente precisa ainda, no Brasil, avançar</p>
PROFESSOR 4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fiz a sequência didática totalmente diferente, tanto com os meus alunos quanto com os meus professores agora como formadora, mesmo as atividades que foram tiradas da própria sequência didática do caderno do professor, nem sempre eu uso na mesma ordem e coloco muitos textos extras, muita coisa extra, tanto na de poema quanto nas outras também de memórias, a de artigo de opinião eu gosto muito, porque ela é aplicada ao terceiro ano do ensino médio, eles estão sendo preparados para a redação do vestibular, eu gosto bastante dela. Mas, em todas elas eu nunca segui a sequência didática ao pé da letra e também não foi assim que eu fiz a formação com os professores. ✓ Eu não sou muito adepta a padrões rígidos, então, por exemplo, livro didático, eu nunca usei um livro didático de língua portuguesa, que eu sou a professora de língua portuguesa, eu nunca usei na sequência exata, cronológica, começando na página um e terminando na página cem. Se da cem à cento e vinte não deu tempo, porque o ano acabou, fica de fora. Eu nunca fiz isso e eu também falo muito para os meus professores que o material didático tem que estar a serviço do professor e não o professor a serviço do material didático, então, independente de ser a sequência didática da Olimpíada ou de ser o livro didático ou de ser um outro material, eu sempre defendi e fiz com que o material fosse adaptado àquilo que eu quero para os meus alunos no momento, àquilo que meus alunos precisam. Eu nunca segui à risca material nenhum. ✓ Eu já trabalhei com as quatro sequências didáticas com poemas, crônicas, memórias e artigos de opinião. (...)e eu gosto muito da sequência didática de artigo de opinião, porque ela tem um caminho bem traçado para ensinar tipologia argumentativa para os alunos (...)eu uso, inclusive, em anos que não são de Olimpíada.
PROFESSOR 5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eu não segui à risca o material, ele serviu de apoio para montar as oficinas, claro que o material é muito bom, mas eu adaptei para a minha realidade, para a realidade dos meus alunos e também, além dos textos que eu utilizei, os debates que eu realizei, eu fiz outras atividades de leitura e discussão, para conseguir motivar e ampliar a escrita dos alunos. Propus que eles fizessem pesquisa na internet, nos jornais locais para buscar mais informações, conversassem com os pais, fizessem enquetes com as pessoas nas ruas, para que eles apontassem quais são os

	<p>problemas encontrados no nosso município e levei palestrantes também. Após eles terem escolhidos as questões polêmicas, levei palestrantes de diversas áreas para poder ampliar também o conhecimento deles e não, não segui à risca, e eu coloquei até no relato que eu fiz, nos dois relatos em que eu fui vencedora, 2014 e 2016, fiz adaptações e faria novamente. Não dá para ser um padrão fechado, tem que haver adaptações e eu acho que isso é interessante também para Olimpíada, para trazer outras propostas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trouxe muitas contribuições, principalmente, como eu já havia mencionado, a visão da escrita com uma função social, a importância também do dialogismo, das trocas de informações, da socialização dessas informações e saber que você escreve para alguém e que a escrita tem essa função importante e não apenas uma mera avaliação, com um tema pré-determinado, e sim, que você vai buscar, vai discutir, vai refletir sobre o lugar onde vive, onde você vive, quais são os problemas. Então, eu acho que de tudo isso, de muitos benefícios em especial é a escrita como uma função social.
PROFESSOR 6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acho fundamental a prática da leitura e da escrita de gêneros textuais, e no caso da Olimpíada há uma função social bem definida para o texto. Além disso, a sequência didática de cada gênero é bastante rica, seguindo os pressupostos de Dolz e Schneuwly. ✓ A diretriz de ter uma produção inicial, depois coletiva, paralelamente, repertoriando o tema. Depois, oficina de produção final, revisão e edição. Além do uso das coletâneas que acompanham o material ✓ Não foi cartilha não. Foi mais um direcionamento do que fazer. E o modo eu adaptei mesmo. ✓ Passei a ver a escrita como prática social mesmo. Como instrumento de intervenção. A interação com os alunos em relação a produção também mudou, quando comecei a adotar os bilhetes orientadores. E a missão de fazer os textos circularem também. ✓ Trabalhei bem brevemente com o de artigo de opinião, para o nono ano mesmo sem ser da Olimpíada

Um dos nossos interesses para a aferição das concepções dos professores sobre a formação continuada promovida pela OLPEF era verificar, inicialmente, se os professores utilizam os documentos oficiais como parâmetros em sua formação. Como foi constatado, esses documentos são levados em conta na hora da formação continuada. Nesta formação

discursiva que passamos a analisar, interessa-nos verificar se os professores percebem a harmonia ideológica entre os documentos oficiais e o material distribuído pela OLPEF, o “Caderno”, como foi realizado o trabalho em sala de aula com o uso do “Caderno” e as mudanças que percebem em suas práticas pedagógicas a partir da formação continuada por meio da OLPEF.

Como se pode notar pelos discursos de P1, P2 e P3, os professores que alegaram anteriormente (3.4.1) utilizar o PCN em sua formação continuada encontram consonância discursiva entre os documentos oficiais e o “Caderno”. As similaridades que encontram entre esses documentos, PCN e “Caderno” é de que a educação é voltada para formação de um “leitor crítico” (P1) e “cidadão” (P1), a de “que os PCNs tinham uma orientação nesse sentido, de trabalho com gêneros do discurso” (P2), de que há “orientações teóricas muito interessantes” (P1) e que “os Cadernos dão essa dimensão teórico-prática” (P3), pois “nas orientações curriculares e no próprio PCN a gente teve toda uma base teórica muito bem consolidada” (P3).

Tanto o PCN (BRASIL, 2000) quanto as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) valorizam a formação crítica e cidadã do leitor por intermédio de diversos gêneros textuais, procurando a construção de um aluno “consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados” (BRASIL, 2006, p. 33). De fato, o PCN privilegia o trabalho em sala de aula com os gêneros textuais ao instituir e valorizar que o texto oral ou escrito seja o ponto de partida e de chegada no labor docente. Também se encontra no discurso governamental a concepção de que a linguagem deve ter uma “função social” (P5 e P6), afinal “a linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.” (BRASIL, 2000, p. 19) Revela-se, então, nas respostas dos entrevistados, que ocorre o processo de assimilação da palavra autoritária (BAKHTIN, 1988), pois verifica-se que as concepções dos professores sobre o ensino da língua materna perpassam pelas concepções ideológicas dos documentos oficiais sem modificações ou questionamentos, sendo incorporado e reproduzido pelos professores.

De acordo com as unidades discursivas ajustadas a esta formação discursiva, o “Caderno” aplica de maneira correta e coerente aos conceitos dos documentos oficiais, além de servirem como “salvação” (P2) para professores em início de seu exercício pedagógico. Nessa esteira, outro motivo apresentado para o uso do “Caderno” e participação na OLPEF é a sequência didática e sua sistematização do ensino de gêneros. A metodologia da OLPEF tanto traz “clareza de observar como que era esse procedimento a partir do caderno” (P3),

como “tem um caminho bem traçado para ensinar tipologia argumentativa para os alunos” (P4), pois apresenta “a diretriz de ter uma produção textual inicial, depois coletiva, paralelamente, repertoriando o tema. Depois, oficina de produção final, revisão e edição. Além do uso das coletâneas que acompanham o material” (P6). Consagrando-se, portanto, como “modelo pronto e um modelo bom” (P2) para auxiliar o docente na “noção do que é você traçar um bom objetivo (...) traçar as atividades de modo que você consiga explorar as várias habilidades”(P3) e também a “fazer outras atividades que não estão nem nos gêneros que estão lá.” (P3)

Conforme os entrevistados, embora tenha sido recebida favoravelmente a ponto de entenderem que “muitas pessoas teriam que ter acesso a esse tipo de formação” (P1), de afirmarem que a metodologia foi agregada à prática pedagógica (P1, P2, P5 e P6), que direcionam o “plano anual de trabalho para trabalhar com o material da Olimpíada” (P.2) em anos em que não há concurso e que o “Caderno” é usado como material para as formações continuadas elaboradas e ministradas por um dos sujeitos que agora atua como coordenadora pedagógica (P4), a proposta didática do “Caderno” precisa ser reformulada por aqueles que estão com “a mão na massa” (GAGLIARDI, E.; RANGEL, E; AMARAL, 2014, p.8) para atender aos propósitos e objetivos de cada professor e seus alunos. Assim, depreendemos também que, apesar de assimilarem as palavras de autoridade do quadro jurídico que rege o sistema educacional brasileiro, todos os professores entrevistados fizeram adaptações na metodologia do “Caderno” e em sua proposta para formação continuada, o que demonstra a negociação e não paralisação de sentidos da palavra do outro (mesmo o “Caderno” fazendo uso da voz institucional e de autoridade do MEC, como referido em 3.3.2). Ainda que muito elogiado pelos professores, o “Caderno” não foi adotado como “cartilha” (P6), mas como material de “apoio para montar as oficinas” e atuar em sala de aula (P5) e que deve ser utilizado “a serviço do professor” (P4). Desta forma, uma hipotética autonomia do docente em mediar a aprendizagem se mantém diante das imposições veladas que o “Caderno” manifesta. Ressalta-se, inclusive, que os verbos imperativos usados no “Caderno” são percebidos pelos professores, ainda que de maneira fortuitamente, como se comprova no discurso de P3 ao referir que “tinha textos que eu observei que mandavam trabalhar com o repertório(...)”. A adaptação feita, em maior escala, foi a inserção de textos exteriores ao da coletânea do “Caderno” (P1, P2, P3, P4, P5 – P6 não determinou qual e como foi a adaptação feita), entretanto, outras estratégias foram utilizadas por P5, como debates, pesquisas na internet e em jornais locais, enquetes com pessoas nas ruas e palestras de diversas áreas na intenção de “ampliar o conhecimento deles.” (P5), dos discentes.

Entre os aspectos relatados para que acontecesse a negociação entre as imposições do “Caderno” e os fazeres dos docentes entrevistados foram a percepção de que a sequência didática nem sempre atendia às “demandas” (P3) dos alunos, a indicação de estarem atentos ao que os “alunos precisam” (P4) e “trabalhar a partir do que o aluno te traz” (P3). Poderíamos compreender essas adaptações mencionadas pelos docentes como emancipatória e contra-hegemônica. Todavia, ao nos determos com maior atenção aos dados coletados, percebemos que as demandas dos alunos ou as necessidades que apresentam estão interligadas aos exames de acesso ao nível universitário (P4) e o Enem (P3). Como reportamos, as propostas das agências multilaterais encaminharam, a partir da década 1990, o cultivo dos sistemas centralizados de avaliação na educação. Tais sistemas visam conformar o professorado e regulá-lo em seu trabalho pedagógico, a fim de manter a hegemonia neoliberal, sob o subterfúgio e uso de teorias progressistas. É preciso reforçarmos que, apesar de identificarmos muitos trechos do PCN (BRASIL, 2000) referindo-se aos conceitos bakhtinianos, em nosso entendimento construído com base no aporte teórico e metodológico desta pesquisa, tanto a legislação específica para a educação quanto o material impresso da OLPEF já analisado e discutido, gênero é notado como mais um componente a ser examinado, aproximando-se muito mais da perspectiva funcionalista da língua para o trabalho com gêneros, uma vez que a perspectiva de Bakhtin é discursiva e dialógica e que não coaduna-se com a ideia de que o trabalho com gêneros tem o texto como ponto de partida e muito menos como de chegada. Essa confusão epistemológica, intencional ou não, acaba por direcionar o trabalho docente para caminhos que atendam aos interesses econômicos e à lógica neoliberal, pois as práticas cotidianas dos professores passam a ser pautadas pelos discursos institucionais e pelas formações promovidas, com constância, em parcerias com o setor privado, sendo, portanto, uma formação de caráter funcional para capacitá-lo a desenvolver aumento nos índices e avaliações de resultados de aproveitamento dos alunos. Prova-se, portanto, a assimilação dos professores à ideologia presente nos documentos oficiais e na sua transposição didática aprovada pelo MEC, o “Caderno”, pois causa nebulosidade no entendimento do professor, que percebe o direcionamento metodológico e a formação avaliativa não como uma “abordagem mais tradicional” (P2), mas como aquela que inova e que foge do método “gramatiquero” (P3), ou como “uma forma classificatória” (P3).

Acrescentamos que, diante da necessidade de aumentar a produtividade do professor e estimular a competitividade, aspecto que será analisado na próxima formação discursiva (3.4.3), falseou-se a sensação de emancipação ao ajustarem a seleção de outros textos ou na organização e (pretensa) liberdade para gerir seu tempo em aula retirando algumas oficinas da

sequência didática. Essas ações atendem às necessidades do cumprimento do plano anual das aulas de português conforme determina as Orientações Curriculares, por exemplo. Credita-se a isso, à necessidade de organizar seu trabalho pautado, também, nas avaliações e, para isso, no cumprir do planejamento, aos interesses capitalista e a restrição e regulação praticadas pelo Estado sob o nome de avaliações externas nacionais e internacionais, como sustenta Maués (2011, p.82) nosso entendimento ao referir que:

As políticas de formação expressas nos documentos da OCDE analisadas neste trabalho têm característica de imprimirem regulação pós-burocrática em função da valorização instrumental, da ênfase na eficácia e na performance que são inerentes às concepções apresentadas e pela adoção de formas de controle que incidem sobre resultados, com um discurso de autonomia do processo.

Por fim, realçamos que ao resgatarmos as formações discursivas, reconhecemos que todos os entrevistados apontam suas ações e intenções tendo como foco a aprendizagem do discente e o propósito de “ajudar” (P3) os aprendizes.

3.4.3. Formação continuada direcionada para a reprodução e performatividade

Tabela 6

FORMAÇÃO DISCURSIVA 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA DIRECIONADA PARA A REPRODUÇÃO E PERFORMATIVIDADE	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
PROFESSOR 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A escola inteira se mobilizou, a gente ganhou prêmios, foi muito interessante. ✓ E assim como todas as escolas municipais, estaduais da rede pública, a escola, coordenação, acaba recebendo essas informações de Olimpíadas, de eventos, e o coordenador na época recebeu, encaminhou para os professores de língua portuguesa. ✓ (...) juntei com a proposta que eu já estava pensando em trabalhar nas aulas de português mesmo, com a ideia desse desafio da Olimpíada, que os adolescentes são muito motivados a desafio, então, quando eu cheguei e propus para eles: “o que vocês acham de participar da Olimpíada? Porque quem ganhar pode ir lá para São Paulo, vai ter premiação”, eles acharam o máximo. ✓ Quando eu trouxe a ideia para a aula de Língua Portuguesa: “vocês gostariam de participar?”. Eu tive uma adesão em massa,

	<p>então eu achei muito bacana a ideia e fomos, topamos a ideia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Eu acho que não só a mim, mas aos alunos principalmente. (...)Eu vejo pelo menos os alunos no ensino médio, eles são muito motivados, muito relacionados. Eu falo que tem muito a ver com essa gratificação, que tudo você joga, ganha, compete, você tem uma premiação, um feedback positivo ou negativo. Então, quando você propõe um desafio que eles têm algo em troca, eles logo aceitam a ideia. Pelo menos tudo o que eu proponho que tem a ver com isso eles gostam. Tudo que é: “vamos fazer um debate porque depois quem ganhar vai publicar não sei o que no site tal”. “Vamos!”. Eles são bem assim. Então, quando eu vi que seria algo que interessaria aos alunos, eu topei e eles mais ainda. ✓ Afetou positivamente, porque sinceramente eu acho que ninguém esperava. Eu vou ser bem sincera, quando eu topei foi mais para a motivação mesmo, para eles escreverem. Eu vi aquilo como uma motivação. (...) Porque foi um reconhecimento muito bacana do trabalho. Eu acho que foi positivo, só consigo enxergar coisas positivas. Até eu mesma me senti mais motivada a incentivar os alunos a escreverem mais, a verem que isso pode ser reconhecido. Costumo, agora, trabalhar muito mais do que eu trabalhava com produção de texto em Língua Portuguesa. (...) Eu fico muito feliz quando eu vejo uma redação nota dez no ENEM, uma redação numa Olimpíada de Língua Portuguesa. Então acho que a autoestima só afetou positivamente. Para mim foi uma grande motivação para continuar incentivando eles a escreverem.
PROFESSOR 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acho que bastante. Eu realmente não esperava ter uma aluna classificada na semifinal, eu participei apenas por participar, e foi uma surpresa ter visto ela passando da fase estadual e indo até a fase regional. Eu me senti muito valorizado, porque a premiação que proporciona a viagem tanto para o aluno quanto para o professor e a formação em alguma capital do país, ela dá um ânimo, te faz sentir valorizado enquanto professor, enquanto teu trabalho ser valorizado, porque a gente sabe que muitas vezes dentro da sala de aula ele não é tão reconhecido. E fora o aspecto de a escola ter se sentido valorizada também, o material ter saído divulgado nos meios de comunicação locais. Então isso dá uma valorização muito grande, tanto para mim como professor, para a escola, e para a aluna também (...). ✓ Em relação à Olimpíada, acho que é isso, é uma experiência bastante importante, bastante interessante o modo como ela é organizada. É uma pena que, a gente sempre comenta, eu participei da formação de remodelagem da Olimpíada agora no ano passado, a gente comenta que é uma pena que isso não possa se espalhar pra mais escolas, pra mais locais fiquem restritos ao pessoal que acaba sendo classificado. É um modelo que deveria ser um modelo de ensino de país, essa questão primeiro da

	<p>qualidade da produção desse material didático que eles produzem e, segundo essa questão da valorização. Acho que esse é o grande diferencial da Olimpíada. Valoriza muito o trabalho, o bom trabalho do professor em sala de aula. Pena que esse não é o modelo que a gente tem como parâmetro de política educacional, né?</p>
PROFESSOR 3	<p>✓ (...) eu ouvia falar muito de valorização, mas eu acho que na primeira experiência, de 2010... na verdade, eu acho que a de 2012 só foi o resultado dessa valorização que eu senti já tendo chegado à semifinal. O seu trabalho não faz sentido só para o seu grupo pequeno, você consegue perceber essa ideia de que o professor não vai impactar só a vida do seu aluno. Quando a gente se reúne com os outros professores de todos os locais do Brasil, você conhece realidades muito difíceis. Não era muito fácil a minha realidade, mas eu vi professores com realidades muito mais difíceis que a minha, e ao mesmo tempo pessoas que não tinham valorização. Eu acho que é a ideia de ver que o seu trabalho faz sentido, ver que o seu trabalho tem um impacto na vida do seu aluno, e, principalmente, quando eu observei o impacto na vida dos dois alunos que eu acompanhei (...)E aí eu voltei com aquela ideia de trabalhar para que os meus alunos sentissem essa ideia de valorização, tanto que nós trabalhamos para que eles publicassem os textos, e o resultado foi muito bom, porque essa ideia de vê-los se tornarem autores da própria história foi a melhor coisa, de voltar e tentar ajudar os meus outros colegas professores, que estão nesse eterna mesmice de não serem valorizados, não terem reconhecimento, e esse reconhecimento não perpassa só pelo financeiro, é respeito. É tanto que o meu trabalho agora tem se voltado para isso. (...)Ano passado eu participei de um outro concurso, que é o Professores do Brasil, e o meu trabalho foi premiado na categoria regional e nós ganhamos, eu acabei de chegar de uma viagem que a gente fez para o Canadá. Isso tudo é fruto desse primeiro caminho, que a Olimpíada me trouxe, de me mostrar que o meu trabalho consegue alcançar o meu aluno, consegue fazer ele pensar além, consegue fazer outros professores não manterem as suas ideias brilhantes só para si, e eu estou muito feliz, eu acho que foi uma das melhores coisas.</p> <p>✓ Eu não sei como vai caminhar essa questão da Olimpíada, esse ano vai ter, mas eu acho que não é um concurso, é uma forma de vivenciar a educação significativamente, faz sentido, e eu acho que o respeito que eles têm pelo professor, o respeito que eles têm pelo aluno, que a gente tem desde o comecinho. As atividades te requerem muito, elas vão te exigir muito, mas o retorno que te dá, e eu acho que é o respeito, é algo pensado de professor para professor, que eu não noto isso nas outras</p>

	<p>olimpíadas, geralmente é uma coisa muito classificatória. A Olimpíada, ela consegue te captar de uma maneira que você consegue fazer essa articulação do teu lugar enquanto professor, do que você está fazendo para impactar a vida do seu aluno e de outros professores. Desculpa, eu me emocionei.</p>
PROFESSOR 4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eu trabalho com a Olimpíada desde dois mil e oito. Eu era professora de uma turma de quinto ano e na cidade onde eu moro, onde eu trabalho, em Sertãozinho, desde a primeira edição da olimpíada, que nem se chamava ainda Olimpíada, se chamava Projeto Escrevendo O Futuro, a cidade sempre participou muito, então, foi automático eu chegar no quinto ano e haver essa cobrança de participação na olimpíada. Foi assim que eu conheci a sequência de didática de poema, que foi a primeira com a qual eu trabalhei. ✓ É uma cobrança da própria rede municipal de ensino onde eu trabalho. Na época, eu trabalhava na sala de aula. Hoje eu estou afastada na coordenação, sou técnica pedagógica e hoje cabe a mim fazer a mesma cobrança, a cidade valoriza muito, sempre valorizou muito a olimpíada de língua portuguesa. Nós temos algumas medalhas, sempre foram muito bem-vindas e todas as escolas da rede municipal trabalham com a olimpíada de língua portuguesa. ✓ (...) nós tivemos a mesma coordenadora pedagógica da rede durante muitos anos e ela era muito apaixonada pela olimpíada, pela escrita, então, mesmo após a saída dela, a troca de coordenação ficou esse legado. Hoje a gente nem questiona mais por que tanto apego às olimpíadas, a gente faz, todo mundo se envolve muito, nós temos projetos, as escolas com poemas, por exemplo, que fazem sarau, convidam a comunidade, é um gatilho motivador para muitas outras atividades. É uma coisa que já se consagrou, já é fixa no município. ✓ Mas, apesar de ser uma exigência, de começar, assim, como exigência, hoje é um evento muito esperado. O ano passado, que era para ter olimpíada e não teve, foi um questionamento muito grande, todo mundo queria, ela é muito bem-vinda. ✓ Certamente houve, por conta do que eu já comecei te contando, que a cidade valoriza muito, a rede municipal valoriza muito a olimpíada, então, o desempenho na olimpíada chama os holofotes, sem dúvida, eu não sei se mexe com a minha autoestima, não sei, mas que valoriza o trabalho, sim.
PROFESSOR 5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Na verdade, participar da Olimpíada foi uma iniciativa minha, a escola nunca me pressionou, e acredito que isso só tenha sido percebido... A dimensão do trabalho quando nós fomos para a final, que a vice-diretora foi junto comigo e com minha aluna, que foi a finalista e com o pai dela, e que ela percebeu a

	<p>importância desse trabalho. Claro, a partir de então, passaram a valorizar muito, mas foi um trabalho que eu tive que iniciar sozinha. Sempre contei com o apoio da escola para todas as ações que eu queria realizar, mas a partir da segunda edição que eu participei teve um caráter bem diferente.</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Nos anos ímpares eu trabalhava com outros concursos de redação. Deixa eu explicar melhor, porque se não vai dar a impressão que sou “papa concurso de redação”. Não é isso, é que, justamente para continuar motivando os estudantes a escrever e a produzir mais eu utilizava a metodologia da Olimpíada para trabalhar com o jovem senador. Por exemplo: em 2012 a minha aluna foi selecionada para Olimpíada. E em 2013 um aluno do 3º ano, que também participou dessa metodologia, mas não para a Olimpíada e sim para o Jovem Senador, ele ganhou, foi representar o nosso estado em Brasília. Então, foi bem importante porque tinha a mesma metodologia aplicada, significa que dá certo.✓ Em relação a autoestima, como profissional, sim, houve, isso é muito importante ao reconhecimento da comunidade escolar, dos alunos, da direção, de alguns colegas. Normalmente não há muito respaldo em relação aos outros professores de língua portuguesa, justamente por se tratar de um concurso, em que fica notória a sua participação e há uma divulgação e tudo mais. Então, um dos problemas é esse, muitas vezes, você não é bem visto, porque não está trabalhando conteúdos curriculares, eu tive um problema, inclusive, na última edição, em que os alunos foram reclamar que eu não estava trabalhando com conteúdo de 3º ano. Por que teria que trabalhar com o texto dissertativo-argumentativo, sendo que o artigo de opinião é mais completo ainda, e é escrita, então, eu tive que mudar algumas atitudes também, e fazer com o que os alunos percebessem que o ganho era para todos, não era só para aquele que seria classificado, claro, vai ter consequência, vai ter a classificação, e tudo mais. Mas, não se trata de um concurso apenas, se trata sim, de um aprimoramento na escrita. Então, em sala de aula na escola, quem se propõem a participar da Olimpíada passa realmente por esses problemas, problemas com colegas, problemas com alunos que não foram classificados, então, isso realmente acontece, então, você tem que ter muito, assim, certeza do que realmente é o trabalho, e qual é a proposta do trabalho, que é a melhoria da escrita de todos os alunos, esse é o propósito de todos os participantes. Na última edição, eu fiz uma edição dos artigos de opinião, nós publicamos, então, não só dos alunos que foram para comissão escolar, os textos dos alunos que foram para comissão escolar, mas, além desses os que se propuseram a reescrever seus textos, fazer as adaptações e nós fizemos uma publicação, fizemos um evento. Foi muito importante para que eles entendessem que não se tratava de um
--	--

	<p>concurso apenas e sim uma proposta de melhoria da escrita de todos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ (...) ao mesmo tempo que motiva, a participação daqueles que tem maior dificuldade, muitas vezes vão ficar desmotivados, começar a criticar, então, depende muito de como o trabalho é realizado. Há aqueles que se motivam, e quando veem que não vão ser classificados começam a criticar, mas isso faz parte do processo, mas, é visto como um concurso sim, depois com o trabalho que o professor desenvolve, falando da importância da escrita, do desenvolvimento, do aprendizado que as oficinas proporcionam e por imediação do professor, é claro, eles começam a entender essa importância, mas, sempre há os que criticam, é inevitável.
PROFESSOR 6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A competição, infelizmente, acaba sendo excludente... Esse é o lado negativo. Os alunos com dificuldade de aprendizagem ou com deficiência, não tinham as mesmas condições. Então, era importante ressaltar sempre que o melhor resultado seria o percurso e o aprendizado. E o interessante é que as alunas classificadas nos dois anos (2012 e 2016) não eram as mais inteligentes ou com destaque da turma. Mas foram as que mais buscaram produzir um bom texto e dedicaram-se nas oficinas de edição e revisão. Mas após o resultado, com certeza, voltaram empoderadas e se tornaram alunas nota 10. ✓ Fui convidada a me inscrever para as cerimônias de premiação das semifinais. Todas serão em sp esse ano. Você viu? ✓ Os bons resultados valorizaram o meu trabalho, dando-me energia e ressignificando a minha prática. Passei a apostar mais em projetos e sequência didática. Ganhei credibilidade ao propor novos desafios aos alunos, que passaram a abraçar calorosamente minhas propostas.

Abrimos a análise desta formação discursiva na esteira da anterior (3.4.3.), pois aqui também se localiza a formação continuada e prática docente que refletem a marca da performatividade induzindo e redefinindo o trabalho docente e o desdobramento de sua forma de atuar. Ao identificarmos nos documentos legais que regem a educação a influência das agências multilaterais e convergência com os interesses econômicos, destacamos que é preciso ter a escola e seus professores como aliados para atender tais demandas e que, para isso, o desempenho em concursos, como a OLPEF, tem a incumbência de afetar a autoestima dos professores envolvidos para que a reprodução da cultura e do conhecimento dominante se sustente. Por isso, o desempenho satisfatório do aluno “nota dez no Enem” (P1) e em demais exames oficiais e concursos instaurados como mecanismos de regulação torna-se demonstração de qualidade do trabalho do professor que participou de sua educação, acentuando, dessa forma, a responsabilidade por sua performatividade, podendo, inclusive,

transformar o professor, e não mais ambos – aluno e professor-, em protagonista do processo ensino-aprendizagem. Durante nossa pesquisa, ficou claro que a política de desempenho em avaliações não é isolada, insere-se em um contexto de junção a outras políticas vinculadas não somente, mas especialmente, à educação e à formação complementar do professor. Entretanto, se constitui como central na cultura da performatividade (BALL, 2005; 2005).

Mesmo alegando que a necessidade de tornar o ensino de língua materna em um espetáculo originava-se na intenção de que os alunos “entendessem que não se tratava de um concurso apenas e sim uma proposta de melhoria da escrita de todos.” (P5), perceber e estimular o espírito competitivo dos jovens com “uma edição dos artigos de opinião” (P5) para aqueles que participaram da OLPEF é chamariz simbólico, assim como premiações com medalhas e certa notoriedade, pois “o desempenho na Olimpíada chama os holofotes, sem dúvida” (P4), tratam-se de artifícios introduzidos na mecânica da performatividade que diminui a dimensão cognitiva e ontológica em prol de vantagens econômicas e exposição social. A estratégia neoliberal presente em concursos, como “jovem Senador”³⁸, mencionado por P5, e na OLPEF, para angariar a participação dos professores envolve contemplar os vencedores com viagens (P2 e P3). Para manter impulsionados todos os discentes, inclusive os que apresentam dificuldades e desanimam durante o percurso, o professor, antecipadamente, “propõe um desafio que eles têm algo em troca, eles logo aceitam a ideia.”(P1). Esses dispositivos incentivadores são um difusor e potencializador da cultura da performatividade e do desempenho docente à medida que transforma a prática docente em espetáculo, em “evento” (P1, P4 e P5), traz visibilidade para o professor, mas, sobretudo, para a generosidade do neoliberalismo que recompensa aqueles que adotam e reproduzem categoricamente seus princípios. Os professores vencedores tornam-se, então, modelos de sucesso da educação no capitalismo, ou, ainda, fiadores do sistema hegemônico, pois possuem prestígio e relevância social.

É possível também notar a aderência e importante presença dos gestores escolares, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, no incentivo à participação dos professores na

³⁸ “O Programa Senado Jovem Brasileiro, criado por meio da Resolução 42/2010, engloba o Projeto Jovem Senador e o Concurso de Redação do Senado Federal. O nome-síntese Jovem Senador é utilizado para referir-se ao conjunto das atividades do Programa.

O Jovem Senador é realizado anualmente e proporciona aos estudantes do ensino médio das escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, de até 19 anos, conhecimento acerca da estrutura e do funcionamento do Poder Legislativo no Brasil. (...) Os autores das 27 melhores redações — um por unidade da Federação — são automaticamente selecionados para vivenciar, em Brasília, o processo de discussão e elaboração das leis do país, simulando a atuação dos senadores da República. Outros prêmios também estão previstos para alunos e escolas.” Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/jovemsenador/menu/quem-somos/apresentacao> Acesso em 23 ago. 2019

OLPEF (P1, P4 e P5). De acordo com Ball (2001, p. 104), trata-se do gerencialismo atuando na esfera educacional em que realizações passam a ser um conjunto de “objetivos de produtividade”, e condiciona a classe docente a se tornar realizadora de projetos e ações planejados por sujeitos externos à escola. Essa mudança no agir pedagógico justapõe-se na composição de sua identidade e no que significa ser professor (BALL, 2002).

Todo esse processo engenhoso de alumbramento sobre os professores vencedores, ou até mesmo semifinalistas, de destacamento ocasionado por suas participações nas OLPEF, causa reações nos alunos, como conclui P6 relatando que ganhou “credibilidade ao propor novos desafios aos alunos” e que esses “passaram a abraçar calorosamente minhas propostas.” (P6). Entretanto, as reações nos demais profissionais que compõe o corpo docente da escola em que atuam, por vezes acabam originando “problemas com colegas” (P5), disputas internas, competição entre a classe e cobranças, pois uma vez sob os holofotes, dentro da lógica neoliberal, é preciso manter-se neles. Em outras palavras: ganhar a OLPEF projeta o professor a um patamar acima dos demais que precisa ser mantido, pois corre o risco de voltar a ser visto como tradicional, um obstáculo para o avanço educacional e sem méritos para exercer a função; não vencer a OLPEF rotula o professor como pouco capaz, acomodado por sua situação estável de servidor público, tradicionais e pouco receptivos às mudanças, ausente de saberes imprescindíveis para oferecer à sociedade e, portanto, de menor capacidade para exercer sua função. Destarte, configura-se como uma política educacional competitiva e contraditória com um projeto nacional de educação que se proclama para todos, dado que fica “restrito ao pessoal que acaba sendo classificado” (P2 – discurso recuperado de 3.4.2) e “acaba sendo excludente” (P6) para os alunos e, ademais, “não há muito respaldo em relação aos outros professores de língua portuguesa justamente por se tratar de um concurso.” (P5)

3.4.4. Formação continuada decolonial

Tabela 7

FORMAÇÃO DISCURSIVA 4 – FORMAÇÃO CONTINUADA DECOLONIAL	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
PROFESSOR 1	✓ Nessa turma, sim. Eu consegui, achei que ficou legal a ideia da diversidade cultural, porque eu deixei bem aberto para eles escolherem o que eles queriam falar, qual aspecto, qual elemento da cidade eles gostariam de abordar, então teve de tudo. Eu me lembro que o aluno que ganhou falou especificamente sobre a questão das charretes e do uso do animal, ele fez uma crítica. Eu

	<p>cheguei até a ler no dia da premiação o texto dele, que foi muito interessante, muito elogiado, mas tiveram muitos temas também relacionados a turismo, à cidade, à cultura da cidade, a questão agropecuária na cidade. Teve de tudo sobre a temática, envolvendo a cidade. Então achei que de certa forma conseguiu explorar um pouco essa temática aí. Foi bacana nesse sentido de não ficar um tema só engessado: “vamos falar só disso, todo mundo escrevendo a mesma redação”. Acabou não sendo a mesma produção de texto, foi um pouco diversificada enquanto à temática.</p> <p>✓ Para ser sincera, do que eu tenho lido ultimamente, eu percebo que a gente precisaria ler e interpretar muito mais os teóricos brasileiros. Cito por exemplo o Paulo Freire. A leitura que a gente tem do Paulo Freire no Brasil é muito diferente da leitura que se faz fora do Brasil. Inclusive ele é muito criticado aqui, pouco reconhecido, em relação ao trabalho dele fora do país. É uma lástima isso, a gente vê o que tem se falado ultimamente. É uma vergonha. Porque eu quando penso, principalmente, no meu trabalho e vejo pessoas na Espanha citando o Paulo Freire na área de letramento, de multiletramento, de letramento crítico, penso: “como o Brasil despreza uma obra dessa proporção?” Então, a gente, infelizmente, sofre dessa síndrome de vira-lata de importar teóricos e adaptar ao nosso contexto, sendo que tem uma produção científica muito boa e vasta no Brasil, vide Paulo Freire, que é um dos maiores pedagogos do mundo, citado no mundo inteiro, e muito pouco estudado, e explorado, e reconhecido no próprio país dele. Eu acho que a gente precisaria, sem dúvida nenhuma, buscar conhecimentos aqui, desenvolver coisas que estão relacionadas à nossa realidade. Porque se a gente pensa fora do país, é muito fácil pensar na educação na Finlândia, que tem o melhor índice de desenvolvimento de educação do mundo. País pequeno, que não tem nenhum problema socioeconômico como a gente tem, de alfabetização, de nada disso. Claro que nesse contexto idealizado, tudo dá certo. Precisaríamos, sim, na minha opinião, ler mais os brasileiros, e adaptá-los. Infelizmente, é um ciclo que a academia segue lendo, o que a gente tem, muito mais do que a gente importa, que é o Bakhtin e tudo isso que está relacionado a gêneros do discurso, gêneros textuais, em relação à língua portuguesa, porque é o que chega até nós. É o que chega até a academia, é o que vem de fora e o que é valorizado. A gente precisaria rever esses conceitos mesmo.</p> <p>✓ Desprezado, não valorizado. Não só Paulo Freire, o geral de tantos outros pedagogos, teóricos, filósofos que a gente tem, educadores mesmo no Brasil, que poderiam ser muito mais explorados e não são usados, não são estudados aqui como</p>
--	--

	deveriam.
PROFESSOR 2	<p>✓ Foi bastante importante nesse sentido. Porque primeiro que o próprio material da Olimpíada é bastante diversificado em relação à questão de autores, a questão de autores de várias regiões do país, autoras mulheres, autores homens, autores com vários tipos de abordagens culturais, e a própria questão do tema que é contínuo em todas as edições da Olimpíada, que é “o lugar onde eu vivo”, ele permitiu uma discussão bastante ampla em relação a aspectos culturais da minha localidade. Eu moro numa cidade do Rio Grande do Sul que é uma cidade de imigração alemã, então a gente tem muito forte essa coisa da cultura alemã. A gente tem Oktoberfest, que é uma festa de cultura alemã, e toda a cidade é voltada para esse aspecto, e foi bom porque os alunos puderam, a partir do material da Olimpíada e da discussão do lugar onde eu vivo, trazer uma diversidade um pouco maior. Então, eu tinha alunos, tanto em 2016 como agora, abordando a questão de outras religiões, não só a religião católica e luterana que é forte aqui na minha região, também religiões de matrizes africanas, alunos trabalhando a questão da diversidade de estereótipos de beleza, que isso também apareceu em 2016 e está aparecendo esse ano. Alunas que estão investigando, pesquisando sobre, por exemplo, os estereótipos de beleza das candidatas que ganham os concursos da Oktoberfest, de festas de beleza do município. Então traz uma diversidade cultural muito grande, tanto no tema quanto no próprio material da Olimpíada, acho que está sendo importantíssimo. E um fato interessante é que essa minha aluna que foi semifinalista, ela tomou contato com algumas autoras mulheres quando a gente foi para a semifinal em São Paulo, e ela trouxe essa bagagem dessas autoras com ela, e no ano seguinte ela foi minha aluna também, e elas desenvolveram um projeto muito interessante nas minhas aulas de Literatura sobre autoras mulheres da nossa literatura, porque ela, tomando conhecimento dessas autoras, que em geral nas salas de aula acabam não sendo muito trabalhadas, elas questionaram: “professor, a gente está agora no terceiro ano do ensino médio e a gente só vê autores homens, vê só a Clarice Lispector, a Cecília Meireles, uma ou outra autora”. E elas fizeram uma exposição muito bonita só de autoras brasileiras desde o século XIX, até o tempo atual, e acho que foi muito enriquecedor nesse aspecto. O material, o tema, e também depois o contato, a semifinal, foi bastante enriquecedor nesse aspecto, culturalmente falando.</p> <p>✓ Ele dá uma abraileirada nesse modelo, assim, e do meu ponto de vista é um modelo bastante efetivo. Claro que nós brasileiros temos condições de produzir nossos próprios modelos e acho que é bastante urgente essa produção, mas nada impede que a gente</p>

	tome como parâmetro, tome como inspiração, digamos assim, modelos que são bastante efetivos em outros lugares.
PROFESSOR 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alguns textos são muito a realidade sul-sudeste, então esses textos eu tomei a liberdade de fazer as adaptações, fazer as trocas e eles conheceram também o que era dessa vertente mais sul-sudeste, mas conheceram, também, esse tom mais regional. Acho que o meu aprendizado foi fazer essas interlocuções, de trabalhar o regional muito forte, o que era do contexto acreano, eu fui trazendo para além dos textos que o caderno já ia trazendo. Acabei demorando mais nas oficinas, mas acho que foi um ganho. ✓ É interessante porque ele [“Caderno”]vai te levar para um movimento de ver a sua própria realidade, que é conhecer o lugar onde vive, e aí a ideia do identidade é muito forte, e, ao mesmo tempo, ao conhecer, por exemplo, a realidade do meu município, a realidade do meu Estado, inserido dentro da Amazônia, os meninos fizeram esse movimento de escolher polêmicas que lidavam não apenas com a própria vida, tanto que a ideia de o aluno vencedor trabalhar a polêmica da vinda dos haitianos para o meu Estado, que era uma coisa que não mexia só na questão acreana, mexia na ideia da Amazônia, e mexia, principalmente, com todo o Brasil, porque as pessoas estavam vindo até o meu Estado e, de lá, elas iam para essas outras regiões. Então, eles pensaram, primeiro, no seu próprio lugar, enquanto quem eu sou, essa ideia da identidade é interessante para eles conhecerem as polêmicas e observarem a sua realidade. Eles trouxeram muitas polêmicas, mas depois que a gente colocou no quadro quais eram aquelas realmente dignas de um registro, eles selecionaram aquelas que dialogavam com outros Estados, com outras regiões, o que impactava não só a vida dele. Então, é um movimento da identidade, mas, ao mesmo tempo, esse movimento de alteridade. Eu creio que a gente conseguiu fazer isso nas aulas todas, eu acho, desde o começo, eles sempre pensando o seu lugar no mundo e no que isso impacta. Então, esse movimento da diversidade cultural é muito interessante. Até descobriram muitas coisas da história do meu Estado que não conheciam, e do Brasil. Você não tem como ficar vendo só a própria realidade sem relacionar. Então, eu imagino que isso está muito bem delimitado nos cadernos e nós conseguimos, nas adaptações, fazer esse movimento de interlocução bem interessante. ✓ (...) isso está no projeto que eu desenvolvi ano passado, que foi para o Professores do Brasil, uma coisa que eu estou aprendendo, que eu acho que a gente ainda está muito, realmente, ligado a esses modelos meio sequenciais, que às vezes até se pretendem identitário, mas às vezes a gente acaba esbarrando, porque não é uma coisa nossa. Eu acho que a gente precisa construir um pouco a partir disso. Estou tentando ver se eu descubro mais sobre isso e

	<p>a ideia é, quando eu voltar do doutorado, eu fiquei muito interessada nessa questão, porque eu não sabia que tinha teorias a respeito disso em outros países. Eu sei que é uma realidade totalmente diferente essa do Canadá, mas eu imagino que... para mim não foi muito novo, porque no Colégio Aplicação, como a gente tem a ideia de conseguir implementar as ideias, do que está muito ligado à questão das normativas, por exemplo, te dá uma certa visão do que você... Dá para a gente ir testando um pouco algumas coisas, né? Então, eu imagino que a perspectiva... Eu espero que a própria Olimpíada perceba isso, eu imagino que as ideias das últimas formações, eu não participei das demais atividades, mas eu acho que é o caminho, que se perceba que, realmente, a gente consiga fazer essa movimentação de perceber as diferentes culturas, e não replicar só esse primeiro movimento foi importante, mas eu imagino que ele precisa avançar.</p> <p>✓ Por exemplo, de crônica, ele vai te dar Machado de Assis, ele vai te dar textos que, como eu te falei, são de uma realidade que, para o aluno que mora lá no Acre, a gente tem uma outra vivência, e aí eu observei que tinha meio que esse descompasso entre essa proposta de trabalhar o lugar onde vive e o texto que vem não é do lugar onde você vive, é tanto que por isso que eu senti, desde o começo, essa ideia da adaptação. Eu acho que foi interessante manter o caderno nas edições que foram até para eles diagnosticarem o que era interessante, o que não era, mas imagino que agora, eu não sei como está sendo, porque eu não estou participando, porque eu estou afastada para o doutorado, mas se for o mesmo caderno, eu imagino que não foi boa essa ideia de não pararem, porque ele carece de uma atualização. Na verdade, acho que até a reformulação da metodologia, nesse momento, acho que já deu para o período que foi. Tem que ser uma outra coisa voltada para essa ideia da multiculturalidade. Eu acho que o primeiro momento para você visualizar uma sequência, uma organização, de ver na prática, acho que foi muito interessante, mas a perspectiva para agora seria fazer essa ampliação, por quê? Porque se eu quero trabalhar o lugar onde eu vivo e se eu não conheço esse movimento desse lugar onde eu vivo, o contexto desse lugar? Eu sei que para fazer alguma coisa padrão para o Brasil inteiro não dá para fazer, mas tem que dar essa abertura para que o professor perceba, ou que venha, sei lá, na própria organização que ele precisa partir dessa ideia, desse diálogo, porque eu imagino que a proposta do texto do caderno é essa, né? Em alguns momentos eu sei que falha um pouquinho.</p>
PROFESSOR 4	<p>✓ Dá para trabalhar com a diversidade cultural bem, por exemplo, nas oficinas de poemas, nós moramos aqui e aqui nós não temos como tradição a literatura de cordel, por exemplo, mas nós temos muitos alunos imigrantes, muitos alunos que vieram do nordeste, de outras regiões do país, porque ela é uma cidade do setor</p>

	<p>canavieiro, então, às vezes acontece que na hora que nós estamos trabalhando com a questão do poema da literatura de cordel, o aluno fala “eu sei disso, na minha casa tem” e ele traz e conta a história, dá para trabalhar bastante com a diversidade cultural. Memórias também, porque memórias, eles vão buscar com uma pessoa mais velha e geralmente eles vão buscar com pessoas da família as histórias que eles têm para contar. Até uma das dificuldades que nós temos em trabalhar com memórias na minha cidade é porque, como muitos vem de famílias que são imigrantes, eles não têm avós aqui, às vezes o avô está lá em Minas Gerais, está lá na Bahia, então eles não têm quem conte as histórias do passado.</p> <p>✓ A diversidade cultural com artigo de opinião fica mais difícil, mesmo porque poema, crônica e memórias literárias são gêneros literários e o artigo de opinião já é mais puxado para um gênero jornalístico. O artigo de opinião, ele foca num problema da cidade, então, a não ser que esse problema da cidade envolva alguma coisa relacionada à cultura, nas oficinas dificilmente vai ser abordado o tema. Eu acredito que a sequência didática nos modelos do Dolz e Schneuwly não podem ser levados ao pé da letra. Então, a proposta da Olimpíada nem sempre é bem entendida e eu assisti, dentro de um seminário da Olimpíada promovido pela Olimpíada de Língua Portuguesa, a fala do próprio Dolz. Eles trouxeram o Dolz para o Brasil e ele falou que ele não é um bom modelo, porque ele nunca propôs que o modelo dele fosse seguido, a proposta é exemplificar uma sequência didática para que os professores criem outras. Então, tanto os cursos da Olimpíada também são assim, tem um curso, por exemplo, que chama Sequência Didática Resenha, não existe a resenha como proposta de trabalho para o aluno, esse curso é feito dessa maneira, porque a proposta é essa, que a partir de uma sequência didática, o professor possa se instrumentalizar e criar outras de acordo com a necessidade que seus alunos têm. Então, as propostas dos cadernos, elas são só exemplos, tanto Cenpec, que coordena pedagogicamente a Olimpíada de Língua Portuguesa, quanto o próprio Dolz entendem dessa forma. Eu também concordo com a sequência didática, desde que o professor aprenda a trabalhar com ela, pode ser, por exemplo, com um dos gêneros da Olimpíada, para depois ele criar e aplicar as suas próprias sequências didáticas.</p>
PROFESSOR 5	<p>✓ Eu penso que a partir do próprio tema já abra a possibilidade do multiculturalismo e por que cada município vai retratar uma realidade, com sua cultura, com seus diferentes costumes, então, o que mais abre para isso, para essa diversidade, é o tema, por que, não é um tema genérico é um tema específico, por que é o lugar onde vivo. É justamente o que essa especificidade de cada cidade que faz com o que a Olimpíada tenha uma dimensão tão grande, por que as diferentes regiões, as diferentes cidades são</p>

	<p>retratadas por meio dos textos, então, eu acho que aí está o ponto fundamental desse concurso. Você percebeu que as minhas falas são voltadas para o artigo de opinião, por que, eu trabalhei nas 3 edições com esse gênero. Mas, sei também que não são só problemas, os outros gêneros trabalham com coisas boas. É que o artigo de opinião te traz essa problemática, essa questão polêmica para discussão.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tem referências que são utilizadas,, principalmente Joaquim Dolz e agora nesse último curso que eu fiz, também, tem uma referência a Koch, que é uma autora que eu gosto muito, e tudo isso aproxima muito da linha vygotskyana que trabalha o social-cultural, essa aproximação com Bakhtin, são os autores que eu realmente trabalho, que eu gosto e até incluiria Joaquim Dolz em minha dissertação, mas, acabou, acabaram acontecendo umas mudanças e eu não o incluí, mas, gosto dele, dessa proposta de se trabalhar o social, o debate, o diálogo. Eu gosto bastante dessa proposta e aproxima da minha metodologia, da minha teoria que eu trabalho que é histórico-cultural.
PROFESSOR 6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É possível alinhar a diversidade cultural ao lugar em onde vivemos. Apurando o olhar para as tradições, costumes, política, transporte, culinária local. ✓ Acho que ali nota a diversidade na busca de discussão de temas polêmicos. ✓ A proposta de Dolz e Schneuwly é favorece que o aluno tenha acesso a língua em funcionamento, proporcionando melhor condições para receber e produzir diversos gêneros. ✓ Bahktin e Bronckart sempre rondam as nossas práticas e as orientações curriculares. ✓ Sim. Acho uma boa referência. Eu não sou da academia. Estou somente no chão da sala de aula e ainda assim tenho facilidade de acesso as discussões que por eles são propostas através das orientações.

No Brasil os conceitos de multiculturalismo e diversidade cultural têm sido difundidos com certo sucesso e de maneira rápida. Tanto a Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto a LDB (BRASIL, 1996) representam, em certa medida, conquistas nesses âmbitos quando se analisa seus textos e as propostas neles contidas para o ensino de língua materna voltado para a afirmação da diversidade cultural. Entretanto, os termos diversidade cultural e multiculturalismo, nos últimos anos, têm sido cooptados pelos interesses econômicos e se consolidou em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil, como uma solução congruente para a problemática complexidade cultural global.

Observou-se, nas formações discursivas, que os professores adaptaram o “Caderno” (3.4.2 e 3.4.4) utilizando textos diversos ao da coletânea do “Caderno” para que seus alunos pudessem experimentar a realidade multicultural brasileira, na tentativa de um intercâmbio enriquecedor entre o modelo de ensino proposto pela OLPF e suas necessidades locais. Porém, como já exposto durante a construção de nosso referencial teórico, o multiculturalismo constantes em documentos neoliberais concatena à investida de caracterizar a diversidade cultural contemporânea, de reconhecer essa diversidade sob o risco de afamar determinada cultura como hegemônica e manter invisível outras culturas, como destaca P3 ao responder que “alguns textos são muito a realidade sul-sudeste.”

Nesse sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural tornam-se uma nova estratégia de dominação, que aponta não para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora "incluindo" os grupos historicamente excluídos³⁹. (WALSH, 2012, p.64, tradução nossa)

Nota-se que o elemento apontado predominantemente pelos entrevistados (P1, P2, P3 e P5) como facilitador de promoção do multiculturalismo e de discussão da diversidade cultural é o tema selecionado pela OLPEF. Argumentam que a “a própria questão do tema, que é contínuo em todas as edições da Olimpíada, que é ‘o lugar onde eu vivo’, ele permitiu uma discussão bastante ampla em relação a aspectos culturais” (P3), e que é “o que mais abre para isso, para essa diversidade, é o tema.” (P5). Os dados revelam que a exploração da diversidade cultural fica na esfera regional (P1, P2, P3 e P5), não expandindo para a nacional, centrado em uma identidade unificada e separada das demais, estáveis e fechadas em si. Exceto os depoimentos de P2 e P3, não vislumbramos nos demais professores a perspectiva de uma educação intercultural, dirigida ao diálogo e interação entre as outras culturas.

Convém deixar claro, novamente, que o multiculturalismo e interculturalismo críticos diferem do multiculturalismo e interculturalismo funcional, pois os primeiros preveem uma postura que sobrepuja a tolerância e o reconhecimento das diferenças, já os segundos foram cooptados pela

perspectiva "liberal" - que busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância -, a interculturalidade é "funcional" para o sistema existente; não

³⁹ En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos historicamente excluidos a su interior.

toca nas causas da assimetria e da desigualdade social e cultural, nem "questiona as regras do jogo" e, portanto, é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente⁴⁰. (WALSH, 2012, p.63-64, tradução nossa)

A regulação das políticas publicadas educacionais é operada pelo Estado, mandatário articulador do padrão colonial de poder que, para se encaixar às necessidades econômicas capitalista, faz ajustes concessórios ao padrão de poder colonial. Por conseguinte, não há transformações nas relações de poder, ser e saber, ou seja, nas bases epistêmicas que sustentam o modelo ocidentocêntrico de poder.

Nesse sentido, a opção decolonial para a formação continuada de professores deve acontecer por meio da desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2010). Reconhecendo a escola e seus participantes, professores e alunos, como espaço e agentes capacitados para a produção de conhecimento e, portanto, de poder, será possível produzir a desobediência epistêmica já que “a decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir. É um projeto de ação para pedagogicamente andar.” (WALSH, 2013, p.67). Nessa perspectiva, a decolonialidade é a procura de outros saberes e práticas educativas, uma ruptura radical diante da naturalização das desigualdades nos existentes ambientes escolares e criadas sob o pensamento colonial, plasmadas e lecionadas ainda sob a tutela da colonialidade.

Com a intenção de manter a hegemonia é preciso assegurar a permanência da dominação sobre o ser e sobre o saber, por isso a formação continuada do professor de língua materna constitui-se como imprescindível mecanismo para perpetuar o conhecimento de matriz europeia ou norte-americana como o usual, possibilitando a hierarquia de saberes, tendo, sobretudo, o conhecimento externo como construtor dos saberes locais. A emergência de saberes locais e contra-hegemônicos beneficia construções outras da vida, do ser, da política e do mundo, ou seja, a constituição de saberes plurais. Logo, um caminho viável é julgar o desaprender como forma de expurgar o que foi e ainda é obrigatório aprender para reaprender (PALERMO, 2014) e contrapor-se ao conhecimento hierarquizado, isto é, a pedagogia decolonial denota um estratagema também de criação e de construção para a reedificação do ser, do saber e do poder.

Parece-nos interessante ressaltar que a hierarquização do conhecimento está, preferencialmente, concentrada no espaço universitário, locais de onde, geralmente, são

⁴⁰ perspectiva “liberal” – que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia –, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente; no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco “cuestiona las reglas del juego” y por eso, es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente.

formuladas as formações continuadas e, como bem lembrou P1, é o conhecimento hegemônico que “É o que chega até a academia, é o que vem de fora e o que é valorizado.”

Deduz-se, assim, que a intelectualidade brasileira se encarrega de semear a colonialidade do saber, posto que são detentores de legitimidade que o espaço acadêmico lhes concede. É na esfera acadêmica que se define a divisa entre o que é episteme e o que é doxa, entre o que deve ser útil de se ensinar e o que não é, dificultando a incorporação de expressões intertextuais e interculturais.

A exclusão e repressão de outras formas de produzir conhecimento e de outras racionalidades é a manifestação mais profunda e duradoura de violência aos povos colonizados (QUIJANO, 2005, p. 122-123), resultando na contínua colonização da subjetividade do ser.

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os *modernos* da humanidade e da sua história, isto é, ‘como o novo e ao mesmo tempo mais avançado da espécie’.

(...) Se o conceito de modernidade refere-se única e fundamentalmente às ideias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, que não as ideias e experiências, normalmente associadas a esse conceito, não cabe dúvida de que é necessário admitir que é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas.

(...) Nesse sentido, a pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e que toda modernização de populações não europeias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão eurocentrista e, além de tudo, provinciana.

Dessa forma, foi viável a criação de uma narrativa que justifique a inferioridade de alguns povos simplesmente por não serem europeus, agregando as universidades e seus intelectuais a essa narrativa ocidentocêntrica de falsa universalidade e neutralidade, com a intenção civilizatória de educar os primitivos, causando nos países colonizados a famosa e aceita “síndrome de vira-lata de importar teóricos” (P1), que sujeita-se a “adaptar ao nosso contexto” (P1) o saber europeu, mesmo havendo “uma produção científica muito boa e vasta no Brasil, vide Paulo Freire, que é um dos maiores pedagogos do mundo, citado no mundo inteiro, e muito pouco estudado, e explorado, e reconhecido no próprio país dele.” (P1). Assim, não se verifica nos discursos dos professores que haja a ecologia dos saberes (SANTOS, 2007) na formação continuada fornecida pelo “Caderno” da OLPEF, no entanto, nota-se que ao adaptarem suas aulas para seus contextos de atuação, ainda que de maneira difusa, pouco congruente à decolonialidade e mais propícia aos interesses neoliberais, fazem uso ou desejam fazer uso, de uma prática pedagógica que utilize a ecologia dos saberes em

que “deve dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção” (SANTOS, 2007, p. 90).

Finalizamos as análises que nos propusemos a fazer com o auxílio do suporte teórico em comunhão com Sociologia do Conhecimento selecionada para fundamentação da dissertação e os procedimentos metodológicos escolhidos. A triangulação ajudou-nos a compreender e articular o processo histórico, social e econômico para encadearmos e entendermos as concepções dos sujeitos, ainda que indiretamente, a certos discursos e interesses ideológicos. Partimos, enfim, para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo sendo alvo frequente de pesquisas acadêmicas, a formação inicial de professores, no Brasil, ainda se apresenta como um entrave para o avanço da educação. Como já assinalado, compreendemos a importância de tais estudos que visam a qualidade em uma formação inicial. Entretanto, a formação continuada de professores, apesar de também ser objeto de diversas pesquisas no âmbito científico, parecem-nos importante privilegiar os professores que estão em serviço que atuam no ensino médio e que, portanto, precisam lidar com as mudanças nas políticas públicas educacionais, sem obliterar as defasagens oriundas da formação inicial. Portanto, elegemos como nosso objeto de pesquisa a formação continuada de professores da língua materna do ensino médio por meio de instrumentos governamentais.

É oportuno recuperar as conjecturas que elaboramos no início do processo, quando em reuniões iniciais e após a leitura de alguns trabalhos científicos para sabermos o estado da arte em que se encontrava nosso tema de pesquisa, ainda mal delimitado, estendeu-se e tomou forma ao longo da construção e delimitação do objeto, do referencial teórico e dos percursos metodológicos, sendo elas:

1) Sendo os professores a linha de frente do ensino e da educação e, por isso, os agentes dessa reprodução, a OLPEF, um programa de formação continuada de caráter público e privado, tenta manter o controle e o domínio sobre um determinado o conjunto da sociedade, uma vez que está destinada, apenas, às escolas públicas do Brasil, local que, por seu alcance, por sua capacidade de reprodução de ideologias, por concentrar a maior parte da população, parte composta por cidadãos economicamente desfavorecidos.

2) Os professores participantes das últimas edições da OLPEF não possuem uma concepção contra-hegemônica de formação, ou seja, não têm consciência de que a formação continuada ofertada pela OLPEF teve por finalidade prepará-los para reproduzirem e perpetuarem o conhecimento e cultura dominantes;

3) As estratégias utilizadas pela OLPEF para a formação continuada de professores são incorporadas pelos docentes participantes do programa por obediência servil, simples aquiescência sem criticidade e relutância.

4) Os métodos prontos e a instrumentalização do fazer docente são adotados pelos professores, pois a elaboração, pelos docentes, de aulas e a produção de material de qualidade que extravase a lousa e o giz é um processo que demanda custo extra e tempo extra para estudos prévios e reuniões pedagógicas, tempo esse que muitas vezes os professores, com tantas funções e sobrecargas, acabam por não disponibilizarem.

Foi diante das inquietações iniciais e das conjecturas acima que se manifestou a questão norteadora desta pesquisa, a qual recuperamos para nossas considerações finais - quais as concepções dos professores de língua materna sobre a formação continuada por meio dos cadernos fornecidos pela OLPEF? – bem como o objetivo geral e os objetivos específicos – analisar as concepções dos professores de língua materna sobre a formação continuada por meio dos cadernos fornecidos pela OLPEF; entender qual a natureza dos princípios que presidem ao programa: hegemônicos ou contra-hegemônicos; conhecer a os princípios estruturantes, operacionalização e finalidades da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro; examinar se os professores detectam perspectivas emancipatórias nos princípios do programa; e averiguar se os professores que aderem ao programa identificam a existência de reprodução da cultura e do conhecimento dominantes.

Considerando que o trabalho de pesquisa que agora concluímos implicou uma abordagem empírica, quer por análise documental quer dos discursos dos professores participantes na pesquisa, podemos solucionar o problema de pesquisa e responder à questão formulada após a análise e interpretação dos dados empíricos coletados por meio de entrevista semiestruturada.

Autores do nosso referencial teórico (MAUÉS, 2011; BASTOS, 2015; AZEVEDO, 2001) constataam a irrefutabilidade da atuação das influências internacionais, por meio das agências multilaterais (Banco Mundial, CEPAL, OCDE e UNESCO), transmutadas em relatórios e recomendações que regem as políticas públicas educacionais do Brasil desde o final dos anos de 1980 e começo de 1990, em uma cruzada mundial para alinhar os países ao modelo neoliberal e aos modelos de governança adotados como meio de controle. Ter o Estado como regularizador e mediador dos conflitos é a base dos liberais, sendo de incumbência do Estado financiar, organizar os sistemas econômicos, sociais e políticos (AZEVEDO, 2001). Nesse processo, a educação ainda era um dos setores primordiais, pois era considerado não só “um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades” (AZEVEDO, 2001, p.28), mas também capaz de impulsionar o aquecimento e a disputa do mercado educacional ao dividir suas responsabilidades entre o setor público e privado. Os professores entrevistados demonstraram em seus discursos que se formam levando em consideração e base os documentos legais, diríamos, por isso, que se trata de uma formação regulatória que tem por finalidade a reprodução e perpetuação do sistema. Esses documentos são objetos de pesquisa, consulta e apoio para a formação que buscam e adquirem via secretarias e diretorias de ensino, dependendo da rede em que trabalham. Tal constatação leva-nos a considerar que a primeira conjectura, levantada ainda no processo inicial de nossa

pesquisa, tem resposta positiva, pois os professores participantes das últimas edições da OLPEF não possuem uma concepção contra-hegemônica de formação, ou seja, não têm consciência de que a formação continuada ofertada pela OLPEF teve por finalidade prepará-los para reproduzirem e perpetuarem o conhecimento e cultura dominantes. Atentam-se apenas de que o “Caderno” está em consonância com o quadro jurídico educacional. A confluência entre os documentos e o postulado pelo “Caderno”, como já referido nas análises, acabam por mascarar a intenção de perpetuação hegemônica e de dominação, provando, assim, que não identificação por parte dos docentes da natureza hegemônica de reprodução e perpetuação do conhecimento dominante, como conjecturamos em segundo instância.

As políticas educacionais direcionadas ao ensino médio, nível educacional que é considerada uma “encruzilhada estrutural do sistema educativo, sendo o ponto no qual uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam, (...) no qual se encontram ou se separam (...) os distintos grupos sociais.” (FERREIRA, 2017, p. 295), ao serem implantadas no Brasil em atendimento às exigências das agências multilaterais e as imposições para a expansão e execução das políticas educacionais neoliberais trouxe consigo a padronização da educação, a standardização dos currículos, em especial destaque para os de língua materna e de matemática (devido às avaliações externas de resultados - Prova Brasil, SAEB, ENEM e PISA), acarretou em baixos investimentos ou ausência deles e aumento de tensão entre os professores (FERREIRA, 2017).

Deste modo, a qualidade da educação registrou declínio no ensino médio, aquilutado pelas avaliações externas, estudiosos apontam que tal declínio perpassa pela formação do profissional docente, inicial ou continuada, pois não contemplavam os efeitos pretendidos. Os sujeitos selecionados para esta pesquisa demonstraram direcionar seu trabalho para aprovação dos alunos em exames vestibulares, Enem e demais concursos com base na escrita (“Jovem Senador”, por exemplo). Ainda que passando por adequações, como acréscimos de textos à coletânea do “Caderno”, redução ou ampliação do tempo das oficinas, nossa segunda conjectura não foi contrariada, pois consideram que a abordagem e a proposta pedagógica da OLPEF são válidas e passíveis de uso até mesmo em anos que não há concurso, mesmo porque não notaram a formação como a imposição de um conjunto de verdades absolutas e de instrução restritiva ao uso parcial ou total da sequência didática, mas como sugestões e modelo organizacional de ensino. Entretanto, confrontando o referencial teórico, a análise documental e discursiva pode-se concluir, que muitos cursos de formação continuada para professores, incluindo a OLPEF, canalizam suas ações para a atualização de conteúdos (PIMENTA, 2002, CANDAU, 2001), que têm como foco metodologias para a aplicação dos

conteúdos específicos de cada disciplina que reduzem a práxis pedagógica a uma operação não mais que instrumentista e técnica e favorecem tão só o conhecimento acadêmico e alinhamento de técnicas (NÓVOA, 1995), ou seja, não prezam a criatividade e a autonomia do docente para pesquisar e solucionar os problemas decorrentes de sua atuação e do contexto escolar em que leciona.

Verificamos também que o processo de ordenar por posições, escolas e professores, método meritocrático e performático, é fator de atração para a participação na OLPEF, entretanto, atrai também comparações entre aqueles que foram bem-sucedidos e aqueles que não foram consolidando e sustentando a competição e rivalidade entre a classe docente. Para que obtenham reconhecimento, social ou financeiro, os professores são aliciados por vários segmentos, internos (direção e coordenação) e externos (secretarias ou diretorias de ensino, comunidade que a escola está inserida, propaganda nos meios de comunicação), a atenderem aos apelos da produtividade, subtraindo seus saberes sobre “o quê” e “como” ensinar, passando a trabalhar numa lógica empresarial, que compreende a educação de qualidade como aquela possível de confrontações, de comprovação de qualidade por meio de indicadores de desempenho, comparações e competições. (BALL, 2005).

A terceira conjectura desta dissertação mostrou-se parcialmente correta. Não é possível admitir que os professores entrevistados sejam servis ou sem criticidade. Nas formações discursivas aliadas aos dados da tabela de caracterização dos sujeitos (tabela 1), fica evidente que quando maior o nível de instrução do professor (especializações, mestrado e doutorado), maior a resistência ou aderência em usar totalmente o material como formulado e mais ou menos questionamentos serão elaborados.

Para a quarta conjectura, os dados coletados por meio dos discursos não nos apresentam subsídios para uma resposta concreta. De maneira parcial, o que é possível perceber é que a metodologia do “Caderno” se configura como inovadora ao transpor a teoria para uma prática que permite sair do tradicional lousa e giz, bem como sua aceitação ter relação com o atendimento às expectativas dos docentes de receber ideias sistematizadas e que são imediatamente aplicáveis em suas práticas.

Elencar as conjecturas e confrontá-las com os discursos dos professores facilitou a resposta para nossa questão nuclear. Dedicar-se à averiguação das concepções dos professores mostra-nos motivações, valores e a estrutura constituinte dos principais agentes culturais, políticos e ideológicos de uma sociedade. De maneira generalizada, o objetivo geral desta pesquisa foi concretizado, pois foi possível analisar as concepções dos professores de língua materna sobre a formação continuada por meio dos cadernos da OLPEF. Ficou claro que

alguns fatores, quando se analisa os discursos, são imprescindíveis para melhor compreensão das concepções dos professores, pois sendo seres diferentes, com formações e trajetórias diferentes, possuem enquadro social e vertentes ideológicas diferentes, advindos de locais diferentes que recebem, no entanto, influências globais das produções de políticas educacionais, que afetam na sua forma de atuação e na sua subjetividade. (NÓVOA, 1995; GATTI, 2003).

Os discursos dos professores demonstram que consideram o efetivo crescimento profissional quando atrelado ao sucesso dos alunos, mas, como podemos comprovar, o modelo de formação continuada da OLPEF opera a favor dos princípios colonizadores e transforma o professor em seu agente de fomentação caso esse não se atente e coloque em prática não apenas o conteúdo, mas também a condução dada pela OLPEF a esses conteúdos. Assim, o professor que vê na metodologia da OLPEF uma maneira de sair da abstração dos textos teóricos para a práxis, deve, antes, investigar quais são as intencionalidades do programa sob o risco de manter seus alunos oprimidos e subalternizados.

Recuperando o exposto por meio das conjecturas, em síntese, concluímos que as docentes assimilam as palavras de autoridade emitidas pelo quadro jurídico e pela OLPEF, transformando o discurso oficial em seus. Não havendo, ainda, vestígios de emancipação da classe docente, pois a condução para a formação continuada que é dada pela OLPEF assegura os interesses neoliberais e capitalistas, estimulando a competição, premiando os vencedores e excluindo os que não se adequam ao formato tido como ideal de sucesso educacional.

Diante das modificações ocorridas no Brasil e na América Latina desde a década de 1990, das resistências no campo político-educacional e por termos professores que desempenham seu ofício em um sistema de dominação econômica, política, cultural e, por conseguinte, epistemológico, a formação continuada de professores, a criação de novos procedimentos no exercício pedagógico dos docentes que já estão em sala de aula é um desafio que se impõe. Analisar os conflitos que se colocam entre o conhecimento hegemônico e o contra-hegemônico é, portanto, uma antelação, além de política, epistemológica e que encontra no multiculturalismo e na interculturalidade críticos caminhos possíveis para a decolonização, libertação e autonomia das sociedades até aqui subjugadas. Optar debater a formação continuada de professores sob uma perspectiva contra-hegemônica (MIGNOLO, 2003, 2004, 2019), sob a perspectiva da pedagogia decolonial, (WALSH, 2013, 2009, 2007; TAVARES, 2014; PALERMO 2014; MIGNOLO, 2003, 2004, 2014, 2014b; SANTOS 2007, TAVARES; GOMES, 2018), possibilita um caminho de práticas pedagógicas que os conscientizem do passado recente de caráter colonizador, pressuposto indispensável para a

humanização e emancipação dos sujeitos oprimidos pela hegemonia epistêmica do sistema educacional imposta pelo paradigma europeu e norte-americano. Por isso, ter os esforços acadêmicos voltados a reflexão sobre a formação continuada contra-hegemônica, uma formação que colabore a construir uma racionalidade outra que suscite maior possibilidade de afirmação ao multiculturalismo e interculturalidade e promova a perceptibilidade das críticas ao colonialismo, representa, também, considerar maneiras de favorecer interlocução entre a universidade e professores em serviço nas escolas públicas.

Todo pesquisador encontra limites e dificuldades durante sua tarefa. A nossa foi na realização das entrevistas. Para realização desse trabalho, inicialmente, pensamos que sete sujeitos seriam adequados para satisfazer nossas inquietações e de fácil acesso. Após o levantamento dos professores participantes das edições da OLPEF de 2012, 2014 e 2016 que atendesse os critérios estabelecidos, enviamos e-mails para quinze professores convidando-os a participarem do nosso trabalho. Os seis professores que responderam a esses e-mails e aceitaram, gentilmente, contribuir são os que fazem parte da pesquisa, dos demais não obtivemos resposta. Como é possível perceber (tabela 1), a maioria dos professores que acolheu e respondeu nossas questões também está em formação nível *Stricto Sensu* e comentaram a dificuldade que encontravam quando seus estudos dependiam da colaboração de sujeitos externos. Um dos sujeitos que havíamos considerado, pois desempenha importante papel em uma das instituições que coordena e organiza o concurso, declinou nosso convite, inviabilizando maior expansão na compreensão do universo desta investigação.

No entanto, se por um lado defrontamos com alguns limites, por outro encontramos horizontes. Individualmente, com esse trabalho a pesquisadora percebe o crescimento profissional em suas práticas cotidianas com seus alunos do ensino médio. Outras possibilidades, ainda no campo do trabalho acadêmico, se vislumbram para a pesquisadora, como, por exemplo, avançar para o doutorado e ministrar formações para professores da rede pública.

Coletivamente, acreditando que qualquer mudança significativa perpassa os espaços escolares, a discussão aqui instalada, além de propor possíveis contribuições para promover reflexões entre os professores e seu agir pedagógico em direção a sua emancipação e de seus alunos, também intenciona abrir novos caminhos para os estudos acadêmicos mais aprofundados sobre a educação emancipatória e formação de professores sob a perspectiva decolonial. A dissertação não pode ficar tão somente embelezando a estante ou restrita ao banco de teses e dissertações da universidade. É necessário que se desdobre em artigos, que seja exposta e discutida em congressos, encontros e seminários direcionados à educação. A

epistemologia decolonial, ainda pouco explorada no Brasil, apresenta perspectivas inovadoras, contra-hegemônicas e decoloniais em direção à amplitude de visão de mundo para resistir às opressões impostas pelo paradigma europeu e norte-americano e sirva de trilha para a educação, na abrangência de sua significação, como processo social e humanístico para que todos possam conviver democraticamente, objetivando a transformação da educação e, conseqüentemente, da sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. (2ª ed. Ampl.). Campinas: Autores Associados, 2001

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernadini et al. 4.ed. São Paulo: Editora UNESP e Hucitec, 1988.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, 2001, p.99-116. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018

_____. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, n.2. Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2002, p. 3-23. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/374/37415201/> Acesso em: 30 abr. 2019

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução de Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005, p. 539-564. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/v35n126/a02n126.pdf> Acesso em 25 mai. 2019

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11, Brasília, mai-ago. 2013, p. 87-117

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. A pobreza. Washington, D. C.: Banco Mundial, 1990.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1995: o trabalhador e o processo de integração mundial**. 1. ed. Washington, D.C.: Oxford University Press, 1995.

BASTOS, R. dos S. As recomendações da OCDE para a formação do professor no Brasil. In: **ANAIS DO XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte / CONBRACE e o VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) – Vitória – ES, 2015**. p.1-15. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/download/7469/3580> Acesso em 27 set. 2018

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino Médio. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Resultados do Censo Escolar.** Agosto, 2000b.

_____. **Plano Nacional da Educação,** Brasília, 2001.

_____. **Orientações curriculares do ensino médio.** Brasília: MEC/Semtec, 2006

_____. **PDE:** Caderno de Orientações. Brasília: MEC, 2007

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: s/d, 144p.

BRONCKART, J.P.; BOTA, C. **Bakhtin desmascarado:** história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

CANAL **Portal CENPEC entrevista Sonia Madi, coordenadora da OLPEF.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aykXUbbYt5I>. Acesso em: 10 ago.17

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. & MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p.139-165.

_____. **Magistério:** construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CASTRO-GÓMEZ, S.; MENDIETA, E. Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización, In: _____. (org.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate.** México: Miguel Ángel Porrú, 1998

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTESÃO, J. **A carta de Pero Vaz de Caminha.** Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1947.

DOLZ, J. A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro:* uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. In: GAGLIARDI, E.; RANGEL, E; AMARAL, H. **Pontos de vista:** caderno do professor: orientação para produção de textos. SP: Cenpec, Coleção da Olimpíada, 2014.

FARACO, C. A. Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FRANGELLA, R. C. P. Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da universidade do Brasil. In: **I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - I CBHE**, 2000, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134_rita_de_cassia_p.pdf Acesso em: 25 set. 2019.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n° 139, p.293-308, abr-jun, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler** - em três artigos que se complementam. 39ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUNDAÇÃO Itaú Social, 2018. Disponível em <https://www.itausocial.org.br/programas/formacao/escrevendo-o-futuro/>. Acesso em: 13 mar. 2019.

GAGLIARDI, E.; RANGEL, E; AMARAL, H. **Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos**. SP: Cenpec, Coleção da Olimpíada, 2014.

GASPAR, M. I. **Competências em Questão: Contributo para a Formação de Professores**. Portugal, 2004. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/158/1/Discursos%E2%80%93Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores55-71.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2018.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. 2003 n.119, p.191-204. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, jan./abr.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. (Org.). A formação continuada em questão. In: **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p.199-235.

_____. Licenciatura: crise sem mudança. In: DALBEN, A., DINIZ, J., LEAL, L. SANTOS, L. (Org.). **Convergência e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

_____. Políticas e práticas de formação de professores: Perspectivas no Brasil. In: **XVI**

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP-Campinas. Junqueira & Marin Editores 2012. p. 16-32.

GAUTHIER, C.*et al.*, **Por uma teoria da pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GRILLO, S. C. A obra em contexto: tradução, história e autoria. In: MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016, p.19-38.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/697#text> Acesso em: 05 mar. 2018.

GUIMARÃES, A.M. de M. et al. **Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental.** Projeto de Pesquisa (mimeografado), São Leopoldo, 2009.

HALL, S. **Da diáspora:** Identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende...[et al.]. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. (Humanitas).

HARVEY, D. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

INEP. **Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa.** 2018. Disponível em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206 Acesso em: 03 mar. 2019.

LENER, D. **Ensinar:** tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LIMA, M. E. **Sentidos do trabalho:** a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** Abordagens Qualitativas. SP: EPU, 1986.

LUNA, T. Autoria docente em sala de aula: uma análise de situações de trabalho a partir de relatos de prática. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n.1, p.201-224, jan./abr. 2016. Disponível em <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4676/3281>. Acesso em: 03 mai.2018.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

_____. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Universidade de Coimbra, Coimbra, n.º. 80: 71-114, Mar. 2008.

MARX, K. **O Capital**. Capítulo XXIII, Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Lisboa: Editorial Presença, 1976.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MEC, 2010. **Competição atrai alunos e professores e pretende melhor ensino da escrita**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/15437-competicao-atrai-alunos-e-professores-e-pretende-melhor-ensino-da-escrita> Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. 2010b. **Lula e Haddad entregam prêmios aos vencedores da Olimpíada**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/16101-lula-e-haddad-entregam-premios-aos-vencedores-da-olimpiada> Acesso em: 08 mar. 2019.

_____. 2016. **Ministro faz o lançamento oficial de mais uma edição da Olimpíada de Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/34361-ministro-faz-o-lancamento-oficial-de-mais-uma-edicao-da-olimpiada-de-lingua-portuguesa> Acesso em: 08 mar. 2019.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIGNOLO, W. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistémica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

_____. **Desobediência epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade e gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

_____. Prefácio. In: PALERMO, Z. **Para una pedagogía decolonial**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

_____. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender: Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo [Entrevista concedida a Facundo Giuliano y Daniel Berisso]. **Revista del IICE**, Buenos Aires, n.35, p.61-71, 2014b.

_____. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), pp. 12-32, 2017. Disponível em <http://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645> Acesso em: 15 abr. 2019.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. **Narrativas de vida de professores da educação infantil**: as marcas e silenciamentos quanto à matemática escolar. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/jc3b3nata-ferreira-de-moura.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

_____. A Formação da profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 15-33.

OLIMPÍADA de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/> Acesso em: 01 ago. 2017.

OLIMPÍADA de Língua Portuguesa, 2017 (CARTA ELETRONICA). Disponível em <http://twixar.me/5nqK> Acesso em: 06 abr. 2019.

OLIMPÍADA de Língua Portuguesa s/d. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa/#historico-programa> Acesso em: 15 fev. 2019.

OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. F. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

OLIVEIRA, M. R.; CEZARIO, M. M. PCN à luz do funcionalismo linguístico. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.87-108, jan./jun. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mariangela_Oliveira4/publication/277054423_PCN_a_luz_do_funcionalismo_linguistico/links/5c34e549a6fdccd6b59c2aa3/PCN-a-luz-do-funcionalismo-lingueistico.pdf Acesso em: 03 out. 2019.

OLIVEIRA, S. B. de; MENEGÃO, R. C. S. G. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a17v33n119.pdf> Acesso em: 01 set. 2018.

OLIVEIRA, S. F.. **Ecossistemas de práticas pedagógicas em textos produzidos por estudantes da educação básica na Olimpíada de Língua Portuguesa**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2016.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

OCDE. (org) KEELEY, B. Percepciones de la OCDE: Capital humano: cómo influye en su vida lo que usted sabe. Ediciones Castillo, S.A. de C.V. Publicado bajo convenio con la OCDE, París, 2007. Disponível em: <https://www.oecd-library.org/docserver/9789264064652-es.pdf?expires=1570753360&id=id&accname=guest&checksum=F2D5F0E083354B9DB7298632AEA0BE15> Acesso em: 15 ago. 2019.

PALERMO, Z. **Para una pedagogía decolonial**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

POPPER, K. **Conjecturas e Refutações**. Brasília: Editora UNB, 1980.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**, v. 44, n. 4, p. 549–557, 1992.

ROBERTSON, Susan. “Situando” os professores nas agendas globais de governança. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 09-24, mai/ago. 2012.

ROMÃO, J. E. Pesquisa na Instituição de Ensino Superior: referencial teórico, que bicho é este? **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v.4, Educação, p.19-32, 2005. Disponível em: <https://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/article/view/1791/1396>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SANTOS, B. de S. **A Gramática do Tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. **Travessias**, Coimbra, Portugal, n. 6/7, p.15-36. 2008. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/.../1/Do%20pos-moderno%20ao%20pos-colonial.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estud. – CEBRAP** [online], São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf> Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, L. L. de C. Formação de professores na cultura do desempenho. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. “Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**, mai.- ago. 1999, p. 5-11.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHULTZ, T. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, P. B.; SOUZA, E. M. de F. Educação linguística: o ensino de língua portuguesa no projeto Escrevendo o Futuro. **Estudos linguísticos**, n. 27, p.312-327, 2014.1. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/7050/10351>. Acesso em: 03 mai. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, M. Culturas e educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Vol. 11, No. 25: 163-190, 2014 Disponível em <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/649/505>. Acesso em: 03 jun. 2018.

TAVARES, M.; GOMES, S. R. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8646>. Acesso em: 20 mai. 2019.

TAVARES, M.; RICHARDSON, R. J. **Metodologias Qualitativas: teoria e prática**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

TRENTIN, A. C. B. **As contribuições da “Olimpíada de Língua Portuguesa - escrevendo o futuro” para a formação contínua, o trabalho e o bem-estar docente**: a experiência nas escolas públicas de Bandeirantes/MS. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2014.

UNESCO. **A UNESCO e os desafios do novo século**. Tradução de Jeanne Sawaya, Oswaldo Biato e Sérgio Bath. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1076/a-unesco-e-os-desafios-do-novo-seculo/> Acesso em: 17 dez. 2018.

UNESCO. **Educação para todos: o imperativo da qualidade: relatório conciso- 2005**. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137334_por Acesso em: 08 ago. 2019.

UNICEF. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1990.

VASCONCELOS, M.L.M.C. **A formação do professor do ensino superior**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

VIDOR, Joseida Luiza. **O governmento da expressão escrita de alunos da sétima série (8º ano) a partir da Olimpíada de Língua Portuguesa**: gênero memórias literárias. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências na área de Letras) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 23 n.1 jan/abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19013>. Acesso em: 18 mar. 2019.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, C. **La educación Intercultural em la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2005. Disponível em: <http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion.pdf> Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**, 2007. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi> Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, n. 9, julio-diciembre, 2008, p. 131-152.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

_____. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

APÊNDICES

Apêndice 1

Questionário de caracterização dos sujeitos

Este QUESTIONÁRIO faz parte da pesquisa de mestrado de Aline Belle Legramandi, sob orientação do Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (SP) com objetivo analisar *as concepções dos professores de língua materna sobre a formação continuada por meio dos cadernos fornecidos pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação será voluntária e as informações prestadas serão confidenciais, não tendo a identificação do professor nem a localização da escola em que trabalha revelados, assegurando, assim, o sigilo sobre sua identidade e participação, de acordo com as normas éticas que regulam a pesquisa científica.

Esclarecemos, ainda, que, caso decida não mais fazer parte do estudo, terá o direito de cancelar sua colaboração a qualquer momento.

Agradecemos sua colaboração e ficamos à disposição para maiores esclarecimentos.

QUESTIONÁRIO:

I) IDENTIFICAÇÃO

Nome Completo:

Endereço:

Telefone para contato:

E-mail:

Idade:

Gênero:

II) FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação:

Instituição:

Ano de conclusão:

Pós-Graduação – Especialização:

Instituição:

Ano de conclusão:

Pós-Graduação – Mestrado:

Instituição:

Ano de conclusão:

Pós-Graduação – Doutorado:

Instituição:

Ano de conclusão:

III) EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Tempo de atuação na docência:

Atuação na rede pública de ensino () estadual () municipal

Tempo de atuação na rede pública de ensino:

Situação Funcional atual na rede pública de ensino: () Efetivo () Contratada
() Exonerada () Aposentado

Atualmente leciona em outra(s) rede de ensino: () particular – Ensino Fundamental I
() particular – Ensino Fundamental II
() particular – Ensino Médio
() particular – Ensino Superior

IV) FORMAÇÃO CONTINUADA VIA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Edição /Ano em que participou da Olimpíada de Língua Portuguesa:

Escola inscrita (nome-cidade-estado):

Turma(s) /Série(s) inscrita(s):

Apêndice 2

Roteiro para entrevista semiestruturada

- 1 - Como conheceu a OLPEF e a metodologia aplicada pelo programa?
- 2 - Como e quais documentos oficiais (PCNs, LDB, PDE, PNE, Orientações Curriculares do seu Estado/cidade) utiliza para orientar seu trabalho em sala de aula?
- 3 - Há quase vinte anos os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que o ensino-aprendizagem da língua materna deve realizar-se com base na prática da oralidade, leitura e da escrita. Relacionando o ensino da leitura e da escrita aos métodos, orientações e instrumentos da OLPEF, qual a sua compreensão em relação à abordagem proposta pelos PCNs?
- 4 - Por qual motivo resolveu se inscrever e inscrever sua(s) turma(s) na OLPEF?
- 5 - Como você executou o trabalho com os gêneros na OLPEF? Você seguiu a sequência didática exatamente como ela é proposta ou houve adaptações (seleção de outros textos, conhecimentos e estratégias de práticas anteriores com o trabalho com gêneros etc.)?
- 6 - Que mudanças se verificaram na sua prática pedagógica a partir do uso dos cadernos do professor?
- 7 - De que maneira os cadernos e suas orientações auxiliam os professores na promoção de um ensino voltado para a diversidade cultural? Foi possível trabalhar esses aspectos durante as oficinas?
- 8 - Em que medida seu desempenho no concurso afetou sua autoestima como profissional?
- 9 - Qual sua perspectiva sobre o modelo de conhecimento utilizado na formação continuada e na sua prática pedagógica?

ANEXOS

Anexo 1

Pesquisa revisão da literatura

Autor(es) / Título	Instituição e Gênero da pesquisa	Ano	Aderência ao objeto desta pesquisa (sim / não)
OLIVEIRA, Sergio de Freitas. <i>Ecos de práticas pedagógicas em textos produzidos por estudantes da educação básica na Olimpíada de Língua Portuguesa: um estudo de caso</i>	Pontifícia Católica de Minas Gerais Dissertação	2016	SIM
BARBOSA, Ana Clara. <i>Trabalho prescrito versus trabalho real: uma investigação sobre a aplicação da Olimpíada de Língua Portuguesa e seus multiletramentos</i>	Universidade Norte do Paraná Dissertação	2015	SIM
QUEIROZ, Nubia Cristina Pessoa de. <i>Argumentação em memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa</i>	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Dissertação	2015	NÃO
SOARES, Francisca Lucia B. de L. <i>Argumentação em artigos de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa</i>	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Dissertação	2015	NÃO
VIDOR, Joseida Luiza. <i>O governmento da expressão escrita de alunos de sétima série (8º ano) a partir da Olimpíada de Língua Portuguesa: gênero memórias literárias</i>	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Dissertação	2014	SIM
SILVA, Paula Barreto <i>Educação linguística e projetos de letramento: as condições de</i>	Universidade estadual do sudoeste da Bahia	2014	NÃO

<i>produção do gênero artigo de opinião na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro</i>	Dissertação		
SILVA, Daniela da. <i>Olimpíada de Língua Portuguesa como instrumento de formação docente</i>	Universidade Estadual de Londrina Dissertação	2014	SIM
TRENTIN, Andrea Cristina B. <i>As contribuições da Olimpíada de Língua Portuguesa - escrevendo o futuro para a formação contínua, o trabalho e o bem-estar docente: a experiência nas escolas públicas de Bandeirantes/MS</i>	Universidade Católica Dom Bosco Dissertação	2014	SIM
GUIMARÃES, Diana Ribeiro. <i>Didatização do gênero memória literária na Olimpíada de Língua Portuguesa</i>	Universidade Federal de Campina Grande Dissertação	2013	SIM
GUIMARÃES, Joice Eloi. <i>O programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro e sua relação com as ações pedagógicas na sala de aula</i>	Universidade Federal de Santa Catarina Dissertação	2013	SIM
RIBEIRO, Vanda Mendes; KASMIRSKI, Paula Reis; GUSMÃO, Joana Buarque et al. <i>Crenças de professores sobre reprovação escolar</i>	Educação em Revista, vol.34 Artigo	2018	NÃO
SOUZA, Ester Maria Figueiredo; FERREIRA Carla Sousa. <i>O gênero Relato de Prática da OLP: enquadre discursivo para os letramentos do professor</i>	Domínios de Lingu@gem Artigo	2017	SIM
SOUZA, Rita Rodrigues de Souza; MELLOTE, Graziela Vilela. <i>Análise da estrutura retórica de</i>	Revista de letras Norte@mentos Artigo	2017	NÃO

<i>artigos de opinião: subsídios para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita</i>			
MOURA, Fabrício Vieira de. <i>A Leitura e a Escrita De Memórias Literárias Na Escola</i>	UEaD SL – Periódicos de Letras UFMG Artigo	2017	NÃO
FIRMO, Angelane Faustino; SERAFIM, Monica de Souza <i>A hibridização dos subsistemas atitude e gradação no gênero memórias literárias</i>	Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa Artigo	2017	NÃO
SCHMIDT, Gabriela Moch; SCHOFFEN, Juliana Roquele <i>Análise do caderno virtual pontos de vista da Olimpíada de Língua Portuguesa escrevendo o futuro</i>	PERcursos linguísticos Artigo	2017	NÃO
SOUZA, Gilton S. de.; SOARES, Francisca Lucia B. de Lima. <i>Processos argumentativos e m artigo de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa</i>	Universidade de La Roja Artigo	2017	NÃO
ROCHA, Mylena da Silva; FUZA, Ângela Francine; SANTOS, Shirlei Neves dos. <i>Discursos sobre a identidade do professor mediador em entrevistas na revista “na ponta do lápis”</i>	REVISTA ENTRELETRAS Artigo	2017	NÃO
PORTELA, Daniela C. S.; MALHEIROS, Neumar. <i>Avaliação de jogos educacionais do gênero artigo de opinião no ensino de língua portuguesa</i>	XIII EVIDOSOL e X CILTEC Artigo	2016	NÃO
WITTKÉ, Cleide Inês. <i>Estudo de Material de Produção Escrita Realizado por Meio de</i>	SIGNAL: Estud. Ling., Londrina, n. 19	2016	NÃO

<i>Gêneros Textuais</i>	Artigo		
RUIZ, Eliana M. S. D.; DIAS, Anair V. M. <i>Gramática e Gênero de Discurso: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa</i>	SIGNUM: Estud. Ling Artigo	2016	SIM
LUNA, Tatiana. <i>Autoria docente em sala de aula: uma análise de situações de trabalho a partir de relatos de prática</i>	Atos de Pesquisa em Educação Artigo	2016	SIM
BORTOLOTTI, Nelita; GUIMARÃES, Joice Eloi <i>Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da língua portuguesa - notas de uma prática docente</i>	Linguagem em (dis)curso vol.16, no.2 Artigo	2016	SIM
NASCIMENTO, Ernandes Araujo <i>Marcas da prática docente em textos de alunos participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa</i>	Sem referência Artigo	2015	SIM
ARANTES, Maria Rosalina Alves; VAZ, Marilza Jiacomini Rubinho. <i>Um olhar sobre a formação continuada de professores de língua portuguesa</i>	Periódicos Científicos UFMT Artigo	2015	SIM
SAITO, Claudia L. N.; SILVA, Daniela da.; NASCIMENTO, Elvira Lopes <i>O trabalho do professor de língua portuguesa: singularidades do gênero da atividade mediada pela sequência didática</i>	Revista Linha D'Água Artigo	2015	SIM
NOGUERIA, Poliane Vieira; BUARQUE, Jamesson. <i>Poesia e Escola: Compassos e Descompassos.</i>	Revista TODAS AS LETRAS Artigo	2015	NÃO

<p>SILVA, Paula Barreto; SOUZA, Ester M. de F.</p> <p><i>Educação linguística: o ensino de língua portuguesa no projeto Escrevendo o Futuro</i></p>	<p>Soletras Revista</p> <p>Artigo</p>	<p>2014</p>	<p>SIM</p>
<p>ERDEI, Leni D. de Sousa; BOENO, Neiva de S.; PADILHA, Simone de Jesus.</p> <p><i>Cadernos Pedagógicos “Poetas da Escola” e “Se bem me lembro...” no Programa Olimpíada de Língua Portuguesa: gêneros, memória, estética.</i></p>	<p>Revista de Literatura e Linguística EUTOMIA</p> <p>Artigo</p>	<p>2013</p>	<p>NÃO</p>

Anexo 2

Formando conexões para triangulação de dados

Objetivos específicos	Instrumentos de pesquisa/Fontes	Categorias e subcategorias	Questões
<p>Entender qual a natureza dos princípios que presidem ao programa: hegemônicos ou contra-hegemônicos</p> <p>Conhecer os princípios estruturantes, sua operacionalização e suas finalidades</p>	<p>Documentos oficiais da Educação</p> <p>“Caderno do Professor – Ponto de Vista: orientações para produção de textos”</p>	<p>Formação continuada</p> <p>Formação continuada hegemônica/contra hegemônica</p> <p>Formação continuada</p> <p>Formação continuada hegemônica/contra hegemônica</p>	<p>Quais são, de acordo com os documentos oficiais e o material impresso para a formação continuada de professores, os eixos estruturantes das práticas discursivas (gêneros textuais) que norteiam a OLPEF: hegemônicos ou contra-hegemônicos?</p>
<p>Examinar se os professores detectam perspectivas emancipatórias nos princípios do programa</p>	<p>Entrevista</p>	<p>Formação continuada</p> <p>Formação continuada hegemônica/contra hegemônica</p>	<p>1 - Como conheceu a OLPEF e a metodologia aplicada pelo programa?</p> <p>2 - Como e quais documentos oficiais (PCNs, LDB, PDE, PNE, Orientações Curriculares do seu Estado/cidade) utiliza para orientar seu trabalho em sala de aula?</p> <p>3 - Há quase vinte anos os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que o ensino-aprendizagem da língua materna deve realizar-se com base na prática da oralidade, leitura e da escrita. Relacionando o ensino da leitura e da escrita aos</p>

			<p>métodos, orientações e instrumentos da OLPEF, qual a sua compreensão em relação à abordagem proposta pelos PCNs?</p> <p>4 - Por qual motivo resolveu se inscrever e inscrever sua(s) turma(s) na OLPEF?</p> <p>5 - Como você executou o trabalho com os gêneros na OLPEF? Você seguiu a sequência didática exatamente como ela é proposta ou houve adaptações (seleção de outros textos, conhecimentos e estratégias de práticas anteriores com o trabalho com gêneros etc.)?</p> <p>6 - Que mudanças se verificaram na sua prática pedagógica a partir do uso dos cadernos do professor?</p> <p>7 - De que maneira os cadernos e suas orientações auxiliam os professores na promoção de um ensino voltado para a diversidade cultural? Foi possível trabalhar esses aspectos durante as oficinas?</p>
Averiguar se percebem os professores que aderem ao programa que este visa a reprodução da cultura e do conhecimento dominantes	Entrevista	<p>Formação continuada direcionada para a reprodução e performativa</p> <p>Formação continuada hegemônica/contra hegemônica</p>	8 – Em que medida seu desempenho no concurso afetou sua autoestima como profissional (p.ex.: realização profissional, Adequação aos documentos que regem o ensino de língua portuguesa, atendimento às expectativas voltados para o professor de

			<p>Língua Portuguesa, reconhecimento do profissionalismo por parte da comunidade escolar etc)</p> <p>9 – Qual sua perspectiva sobre o modelo de conhecimento utilizado na formação continuada fornecida pelo caderno da OLPEF e na sua prática pedagógica?</p>
--	--	--	--

Entrevistado: Professor 1

Entrevistadora: Pesquisadora

Local: Videoconferência (imagem e áudio)

Professor 1: Tudo bem, e você? Desculpa, eu estava dirigindo, no trânsito. Estava no caminho.

Pesquisadora: Não tem problema. A gente marcou naquele horário, eu não queria ficar atrasada.

Professor 1: Eu que me atrasei, trânsito, a gente acaba se enroscando. Agora eu cheguei. Estou em casa já.

Pesquisadora: Queria começar agradecendo, professora, por você se dispor a participar da minha pesquisa. A gente sabe que é difícil para quem é pesquisador no Brasil.

Professor 1: Eu sei exatamente pelo que você está passando. Estou terminando o doutorado esse ano, nos próximos meses, daqui dois meses, e eu também tive que coletar muitos dados, e era muito difícil as pessoas aceitarem fazer entrevista, gravar aula. Era muito complicado, então, eu entendo. Eu participo de todas as pesquisas agora. Eu falo: “eu aceito, sim”.

Pesquisadora: Obrigada de novo, viu, professora.

Professor 1: Imagina, o que eu puder ajudar...

Pesquisadora: Vamos começar?

Professor 1: Sim, fica à vontade, pode perguntar.

Pesquisadora: Primeira pergunta. São basicamente nove perguntas.

Professor 1: Eu achei muito interessante o tema do seu trabalho, antes de qualquer coisa, preciso te falar, porque eu tive uma experiência muito bacana com a Olimpíada de Língua Portuguesa que foi fenomenal. Eu estava no Instituto Federal na época, e uma aluna do ensino médio, do terceiro ano do técnico integrado participou comigo, e ele ganhou na categoria de artigo de opinião. A escola inteira se mobilizou, a gente ganhou prêmios, foi muito interessante. É uma experiência que eu adoraria relembrar. Ainda bem que a gente está falando sobre isso.

Pesquisadora: Então eu começo perguntando: como é que você conheceu a Olimpíada de Língua Portuguesa?

Professor 1: Então, eu conheci através da coordenação do instituto mesmo, na época, em 2016. Eu estava no Instituto Federal X, hoje eu estou no Instituto Federal Y, transferi para a minha cidade. E assim como todas as escolas municipais, estaduais da rede pública, a escola, coordenação, acaba recebendo essas informações da Olimpíada, de eventos, e o coordenador na época recebeu, encaminhou para os professores de língua portuguesa, e eu achei muito interessante porque eu trabalhava com os terceiros anos do médio naquele ano, e eles eram alunos muito interessados em participar de eventos. Eu achei uma boa oportunidade para motivá-los a escrever, porque eles gostavam muito de ler e escrever. E eu estava trabalhando com língua portuguesa e língua espanhola nos terceiros anos, e estávamos trabalhando exatamente texto dissertativo, texto argumentativo, produções com textos maiores. E aí veio a ideia da Olimpíada para o terceiro ano trabalhar o gênero artigo de opinião, aí eu casei tudo, juntei com a proposta que eu já estava pensando em trabalhar nas aulas de Português mesmo, com a ideia desse desafio da Olimpíada, que os adolescentes são muito motivados a desafio, então, quando eu cheguei e propus para eles: “o que vocês acham de participar da Olimpíada?”

Porque quem ganhar pode ir lá para São Paulo, vai ter premiação”, eles acharam o máximo. E aí foi, entramos na ideia através de um e-mail que o coordenador enviou, na verdade. Então eu fui atrás e fomos participantes.

Pesquisadora: Como e quais documentos oficiais, e a gente está falando de PCN, LDB, PDE, PNE, enfim, as orientações curriculares, também acho que entram, da sua cidade ou do seu estado, que você utiliza para orientar o seu trabalho em sala de aula?

Professor 1: Eu procuro utilizar o máximo possível os mais atualizados. Inclusive a minha pesquisa de doutorado trabalha com todos esses documentos, então eu pesquiso em cima deles toda a concepção de leitor crítico, de leitura. O meu doutorado é relacionado a isso, sobre letramento crítico. Então eu fiz toda essa busca nesses documentos, até chegar na BNCC, que é o último documento que a gente tem no momento, então eu busco sempre estar atualizando às novas concepções no ensino de língua, tudo o que tem nesses documentos para orientar o trabalho em sala de aula, tanto em língua portuguesa, língua materna, como em língua estrangeira, que no caso o meu doutorado é na área de língua estrangeira. Que, inclusive, muita gente nem sabe que letramento crítico pode ser usado em língua estrangeira, isso também pode. Eu busco sempre estar lendo esses documentos todos, não só por conta da minha pós-graduação, é porque eu acho importante ter essa relação da legislação com o que o professor atua em sala de aula para realmente fazer sentido a prática docente. Então, todos, eu poderia citar as orientações, os PCNs, a BNCC, que eu acho importante mesmo sendo um documento bem recente e muito controverso, discutível aí, polêmico, está todo mundo falando bastante sobre isso. Mas é importante a gente ter conhecimento sobre o que está ali.

A gente tem que conhecer para começar a discutir. Há quase 20 anos os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam o ensino e aprendizagem da língua materna, e ele diz que deve se realizar com base na prática da oralidade, da leitura e da escrita.

Pesquisadora: Relacionando o ensino da leitura e da escrita aos métodos e orientações e instrumentos da Olimpíada, qual é a sua compreensão em relação à abordagem proposta pelos PCNs?

Professor 1: Deixa eu ver se eu entendi a pergunta, o que os PCNs estão relacionados com a proposta de escrita da Olimpíada?

Pesquisadora: Isso. A abordagem da Olimpíada.

Professor 1: Então, eu vou falar do que eu lembro de 2016, que já tem um certo tempo, quando eu participei daquela edição. Eu lembro que nós recebemos alguns cadernos que instruíam um pouco a produção escrita, eram 14 oficinas, se eu não me engano, que tinham todo um direcionamento sobre a abordagem leitora. Eu lembro que eu cheguei a trabalhar algumas outras oficinas com os alunos em sala de aula, que era distinguir fato de opinião. Então me parece que ele está querendo formar um leitor, de certa forma um leitor crítico. Não sei se seria crítico no sentido sociocultural de leitura, mas pelo menos no psicolinguístico seria. Então, seria mais ou menos a formação desse leitor que é capaz de emitir uma opinião ali num texto argumentativo. É isso o que eu consegui perceber da concepção de leitura que aparece através desses cadernos, dessas oficinas, que vêm um pouco do que o PCN propõe para essa formação desse leitor, esse cidadão, para se inserir na sociedade e tudo isso. Então, no que eu consegui relacionar um pouco no que estava nos PCNs com essas propostas das oficinas é isso, mas a partir dessa formação do leitor crítico que eu consigo enxergar mais.

Pesquisadora: E por qual motivo você resolveu se inscrever e inscrever as suas turmas na Olimpíada, o que te motivou?

Professor 1: Eu achei o tema bem interessante na época. Não sei se é o mesmo tema, esse ano teve outra edição que eu fiquei sabendo, mas como eu estou afastada por causa do doutorado, então eu não estou em sala de aula este ano. Mas eu fiquei sabendo do tema, e o tema era “o lugar em que eu vivo”.

Pesquisadora: É o mesmo tema.

Professor 1: Eu percebi que eles estavam repetindo os temas. E eu achei o tema bacana e os alunos têm uma verdadeira paixão pela cidade. É uma cidade turística, é uma cidade que eles têm muito orgulho pela beleza, recebem muito turista, então eles gostam da cidade, e gostam de falar sobre isso. Eu achei que o tema seria muito interessante para eles, para motivá-los à escrita, que é algo tão difícil hoje fazer aluno escrever, com internet, é quase uma odisséia a gente fazer o aluno pegar um papel e escrever. Então eu falei: “acho que é um tema que vai despertar interesse neles”. Quando eu trouxe a ideia para a aula de Língua Portuguesa: “você gostariam de participar?” eu tive uma adesão em massa, então eu achei muito bacana a ideia e fomos, topamos a ideia. Eu trabalhei as oficinas e fui trazendo textos também por fora, além do que o material propunha, e fomos desenvolvendo essa produção escrita.

Pesquisadora: Você acha que por ser uma competição isso influenciou você a adotar a Olimpíada?

Professor 1: Eu acho que não só a mim, mas aos alunos principalmente. Eu vejo pelo menos os alunos no ensino médio, eles são muito motivados, muito relacionados. Eu falo que tem muito a ver com essa gratificação, que tudo você joga, ganha, compete, você tem uma premiação, um *feedback* positivo ou negativo. Então, quando você propõe um desafio que eles têm algo em troca, eles logo aceitam a ideia. Pelo menos tudo o que eu proponho que tem a ver com isso eles gostam. Tudo que é: “vamos fazer um debate porque depois quem ganhar vai publicar não sei o que no site tal?”. “Vamos!”. Eles são bem assim. Então quando eu vi que seria algo que interessaria aos alunos, eu topei e eles mais ainda.

Pesquisadora: E como você executou o trabalho com gêneros na Olimpíada? Você seguiu a sequência didática exatamente como ela era proposta, ou você fez adaptações?

Professor 1: Como eu trabalhei só com o terceiro ano e era na época um artigo de opinião, eu adaptei algumas coisas das oficinas, sim. Eram 14 se eu não me engano. Eu não usei as 14, eu usei aproximadamente umas oito oficinas. Porque tinham propostas bem interessantes, redações de anos anteriores, textos e gênero de anos anteriores, então usei aqueles textos, usei algumas ferramentas do material, sim, nas oficinas, mas eu também trouxe coisas por fora. Achei na época os textos muito interessantes, textos que renderam discussões bacanas nas salas, os alunos gostavam de comentar. Eu lembro que tinha um que se chamava “A Viralização do Senso Comum”, que tem tudo a ver com o que a gente está vivendo, com esse momento de ficar reproduzindo coisas sem muito aprofundamento teórico, e eles adoraram, e é um dos textos que veio dessa coletânea dos cadernos de orientação, então foram textos que eu usei sim. Não todos, mas eu usei. Adaptei algumas coisas, porque eu também não tinha muitas aulas. Eram quatro aulas de português, então o tempo era bem corrido, porque o técnico integrado tem 22 disciplinas, é uma loucura no Instituto Federal. Então a gente tem que fazer quase um milagre para conseguir abordar tudo o que é proposto lá na ementa e no

conteúdo da escola. A gente tentava recortar aqui, ali, discutir em grupo, mas deu para adaptar e ficou legal. Deu certo, tanto que nosso aluno ganhou, na categoria artigo de opinião.

Pesquisadora: E por que você decidiu não usar todas as oficinas?

Professor 1: Em função do tempo que eu tinha disponível na minha ementa para o conteúdo a ser trabalhado. Porque se eu fosse usar uma oficina cada aula, eu ia pegar mais de dois meses para trabalhar só essa questão do desenvolvimento do texto do artigo de opinião, então eu acabei enxugando. Infelizmente, em função da quantidade de aula. Eu adoraria ter sete aulas de português para trabalhar tudo sem problema nenhum, mas tem conteúdo que a gente não consegue nem abordar, que está no livro didático, em função do tempo. Então infelizmente por causa do tempo eu não usei tudo. Eu fui tentando selecionar o que eu achava realmente de mais importante, de fundamental. Aquela parte de construção dos argumentos, o que é fato e o que é opinião, que foram ideias bem interessantes que o material propôs. O que eu achei mais interessante, eu selecionei.

Pesquisadora: Quais as mudanças se verificaram na sua prática pedagógica a partir do uso dos cadernos do professor?

Professor 1: Eu achei bem bacana a proposta e eu acabei usando nos outros anos, quando eu continuei lecionando Português, no ano seguinte, também ensino médio, em outras faixas etárias, no segundo e no primeiro ano. Os alunos lembravam da Olimpíada: “professora, vamos desenvolver a Olimpíada?”. Eu falava: “esse ano não tem, é só no outro, mas a gente pode trabalhar também o texto argumentativo”. Eu peguei algumas ideias que estavam lá. Eu acabei agregando na minha prática algumas orientações. Achei orientações teóricas muito interessantes em relação ao texto argumentativo, com embasamento teórico bacana, um monte de teóricos que eu gosto bastante. Então eu usei, sim, para outras aulas também, não só na turma que eu fui para a Olimpíada. Acabei agregando na minha prática as orientações que estavam ali.

Pesquisadora: E de que maneira os cadernos e as suas orientações auxiliam os professores na promoção de um ensino voltado para a diversidade cultural? Foi possível trabalhar esse aspecto durante as suas oficinas?

Professor 1: Nessa turma, sim. Eu consegui, achei que ficou legal a ideia da diversidade cultural, porque eu deixei bem aberto para eles escolherem o que eles queriam falar, qual aspecto, qual elemento da cidade eles gostariam de abordar, então teve de tudo. Eu me lembro que o aluno que ganhou falou especificamente sobre a questão das charretes e do uso do animal, ele fez uma crítica. Eu cheguei até a ler no dia da premiação o texto dele, que foi muito interessante, muito elogiado, mas tiveram muitos temas também relacionados a turismo, à cidade, à cultura da cidade, a questão agropecuária na cidade. Teve de tudo sobre a temática, envolvendo a cidade. Então achei que de certa forma conseguiu explorar um pouco essa temática aí. Foi bacana nesse sentido de não ficar um tema só engessado: “vamos falar só disso, todo mundo escrevendo a mesma redação”. Acabou não sendo a mesma produção de texto, foi um pouco diversificada enquanto à temática.

Pesquisadora: Em que medida o seu desempenho no concurso afetou a sua autoestima como profissional?

Professor 1: Afetou positivamente, porque sinceramente eu acho que ninguém esperava. Eu vou ser bem sincera, quando eu topei foi mais para a motivação mesmo, para eles escreverem. Eu vi aquilo como uma motivação. Jamais imaginei que a gente ganharia a Olimpíada de

Língua Portuguesa com 50 mil inscritos nessa categoria. Foi uma alegria imensa para a gente, para o aluno, para a escola, para tudo. Porque foi um reconhecimento muito bacana do trabalho. Eu acho que foi positivo, só consigo enxergar coisas positivas. Até eu mesma me senti mais motivada a incentivar os alunos a escreverem mais, a verem que isso pode ser reconhecido. Costumo, agora, trabalhar muito mais do que eu trabalhava com produção de texto em Língua Portuguesa. É um trabalho hercúleo, porque corrigir 50 redações por sala é muito difícil. Ainda tenho salas de médio que têm 56 alunos, então é uma loucura trabalhar a reescrita desses textos, dá muito trabalho, mas vale a pena, porque a gente vê aí os resultados. Colhemos os frutos. Eu fico muito feliz quando eu vejo uma redação nota dez no ENEM, uma redação numa Olimpíada de Língua Portuguesa. Então acho que a autoestima só afetou positivamente. Para mim foi uma grande motivação para continuar incentivando eles a escreverem.

Pesquisadora: É a última pergunta: qual é a sua perspectiva sobre o modelo de conhecimento utilizado na formação continuada fornecida pelos cadernos e na sua prática pedagógica?

Professor 1: Eu acho que a perspectiva foi interessante. Eu tive contato no momento em que eu estava em São Paulo com os docentes, os finalistas, e todo mundo comentou que as oficinas estavam sendo muito produtivas para a formação deles. Eram docentes de vários estados. Tinha gente lá, eu me lembro, do Acre, Amazonas, de muitos lugares do Brasil diferentes, e tivemos a oportunidade de ter oficinas com vários escritores. Eu me lembro que um dos avaliadores da redação do meu aluno foi o Marcelino Freire, que é uma referência na área de literatura, superinteressante. As pessoas adoraram conhecer os escritores, tivemos a oportunidade de discutir textos. Então foi uma formação muito interessante. A forma que foi abordada pelo menos foi bem interessante. Gostei, acho que deveria ter mais, muitas pessoas teriam que ter acesso a esse tipo de formação. E eu às vezes comento até com os colegas no Instituto: “eu recebi um caderno superinteressante de oportunidade de participar de umas oficinas muito bacanas”, e eles acham o máximo. Comento como foi o desenvolvimento. Achei muito válido toda a participação, tudo o que eu aprendi nas oficinas e nessa formação continuada, porque é uma formação continuada. Não deixa de ser. A gente está sempre aprendendo, então aprendendo de formas diversificadas. Eu achei uma forma bem interessante. Para a minha prática, eu senti que agregou muito, na minha prática docente como professora de Língua Portuguesa. E interessante que nem é a minha área de pesquisa, eu trabalho com língua estrangeira, e mesmo assim eu achei que agregou muito mesmo para a minha prática com a língua portuguesa.

Pesquisadora: Você tinha começado um pouquinho antes a falar sobre os teóricos que dão embasamento para os cadernos. Você chegou a mencionar acho que Bakhtin. Tem o Dolz também com a sequência didática, que ele tem os instrumentos e vai utilizar o Bakhtin para poder fundamentar e tudo mais. Esse modelo de conhecimento que vem de fora, que é ocidental, você acha que ele se adapta bem aqui para o nosso tipo de país, de população, de nação? Você acha que é o mais adequado, você trabalha com esse tipo de conhecimento? Como funciona isso para você?

Professor 1: Você está perguntando no sentido das teorias do Bakhtin sobre gêneros textuais na sala?

Pesquisadora: Esses teóricos que chegam, eles estão incorporados em todos os nossos documentos oficiais. Você olha para o PCN, o Bakhtin está lá. Você olha para aquele

específico para o ensino médio, ele vai falar muito claramente sobre isso. Aí vem a Olimpíada que também utiliza, está em consonância com PCN, e que também utiliza o Dolz, que é suíço. São metodologias e instrumentos vindos de fora, de outros países. Quando eles chegam aqui, é óbvio que eles têm algum tipo de adaptação. Mas você acha que ainda com essas adaptações, esse tipo de modelo de conhecimento europeu, ocidental, ele serve para a gente de forma suficiente, de forma totalizante? Se ele é o conhecimento mais apropriado.

Professor 1: Para ser sincera, do que eu tenho lido ultimamente, eu percebo que a gente precisaria ler e interpretar muito mais os teóricos brasileiros. Cito por exemplo o Paulo Freire. A leitura que a gente tem do Paulo Freire no Brasil é muito diferente da leitura que se faz fora do Brasil. Inclusive ele é muito criticado aqui, pouco reconhecido, em relação ao trabalho dele fora do país. É uma lástima isso, a gente vê o que tem se falado ultimamente. É uma vergonha. Porque eu quando penso, principalmente, no meu trabalho e vejo pessoas na Espanha citando o Paulo Freire na área de letramento, de multiletramento, de letramento crítico, penso: “como o Brasil despreza uma obra dessa proporção?” Então, a gente, infelizmente, sofre dessa síndrome de vira-lata de importar teóricos e adaptar ao nosso contexto, sendo que tem uma produção científica muito boa e vasta no Brasil, vide Paulo Freire, que é um dos maiores pedagogos do mundo, citado no mundo inteiro, e muito pouco estudado, e explorado, e reconhecido no próprio país dele. Eu acho que a gente precisaria, sem dúvida nenhuma, buscar conhecimentos aqui, desenvolver coisas que estão relacionadas à nossa realidade. Porque se a gente pensa fora do país, é muito fácil pensar na educação na Finlândia, que tem o melhor índice de desenvolvimento de educação do mundo. País pequeno, que não tem nenhum problema socioeconômico como a gente tem, de alfabetização, de nada disso. Claro que nesse contexto idealizado, tudo dá certo. Precisaríamos, sim, na minha opinião, ler mais os brasileiros, e adaptá-los. Infelizmente, é um ciclo que a academia segue lendo, o que a gente tem, muito mais do que a gente importa, que é o Bakhtin e tudo isso que está relacionado a gêneros do discurso, gêneros textuais, em relação à língua portuguesa, porque é o que chega até nós. É o que chega até a academia, é o que vem de fora e o que é valorizado. A gente precisaria rever esses conceitos mesmo.

Pesquisadora: A produção acadêmica também precisaria trabalhar um pouco mais nesse sentido, porque a gente acaba recebendo muita coisa de fora, e o que é, como você falou, o Paulo Freire, por exemplo, acaba sendo demonizado. O que é triste.

Professor 1: Desprezado, não valorizado. Não só Paulo Freire, o geral de tantos outros pedagogos, teóricos, filósofos que a gente tem, educadores mesmo no Brasil, que poderiam ser muito mais explorados e não são usados, não são estudados aqui como deveriam.

Pesquisadora: Professora, eu queria agradecer. Eram essas as perguntas. A senhora tem alguma coisa que queira acrescentar?

Professor 1: Não, era isso. Eu que agradeço a sua pesquisa, porque eu gosto de falar da Olimpíada de Língua Portuguesa. Eu tenho muito interesse, depois, em ver como foi o resultado de tudo isso. Qualquer dúvida eu estou à disposição. Se precisar, pode me escrever, manda e-mail, faz vídeo.

Pesquisadora: Muito obrigada. Precisando, mesmo, às vezes, ali na hora da redação, a gente acaba precisando de uma outra informação, eu entro em contato. Obrigada por ter se disponibilizado.

Entrevistado: Professor 2

Entrevistadora: Pesquisadora

Local: Videoconferência (imagem e áudio)

Pesquisadora: Alô, Felipe?

Professor 2: Oi, tudo bom?

Pesquisadora: Tudo, como é que vai?

Professor 2: Tudo ótimo. Está me ouvindo bem?

Pesquisadora: Estou ouvindo, sim. Você está me ouvindo bem também?

Professor 2: Estou.

Pesquisadora: Eu queria iniciar agradecendo por você participar da minha pesquisa, se dispor a isso. Muito obrigada.

Professor 2: Tranquilo.

Pesquisadora: Podemos começar?

Professor 2: Só deixa eu achar aqui... agora deu. Agora está bom. É que eu não estava me vendo, mas agora estou vendo direitinho. Vamos lá, então. Em que eu posso te ajudar? Não sei se eu vou poder ajudar muito, mas no que eu puder...

Pesquisadora: São perguntas rápidas e nada muito complicado. Acho que a gente consegue ter uma boa entrevista. A primeira pergunta, professor, é como você conheceu a Olimpíada de Língua Portuguesa e a metodologia aplicada pelo programa.

Professor 2: Eu conheci ela em dois mil e... quando foi a última edição? Foi em 2016, e eu conheci a partir do material que eles enviam para as escolas, o material de divulgação deles, que eles encaminham, geralmente, pelos e-mails das secretarias de educação, das coordenadorias também, e aí foi enviado para a minha escola esse material de divulgação. Na época era um material impresso também. Vinha um cartaz. Agora acho que só vem o material por e-mail. Mas foi a partir desse material de divulgação. E aí a escola divulgou entre os professores, e aí na época eu estava com uma turma de língua portuguesa que eu tinha acabado de assumir, na metade do ano; achei o material interessante, e acabei utilizando esse material em aula, em 2016. E agora esse ano, já sabendo da Olimpíada, já fui atrás. Mas foi assim que eu conheci.

Pesquisadora: Como e quais documentos oficiais, e aí a gente está falando de PCN, LDB, PDE, PNE, orientações curriculares do seu estado, quais desses documentos oficiais você utiliza para orientar o seu trabalho em sala de aula?

Professor 2: Atualmente, os PCNs, as diretrizes Rio Grandenses, do Rio Grande do Sul. Até uns dois anos atrás, a gente tinha também o material que era produzido pela secretaria do estado aqui do Rio Grande do Sul. Agora me fugiu o nome, mas eu tenho aqui no computador, posso dar uma olhada depois. E agora, atualmente, também a base curricular, que a gente está fazendo o estudo da base, e já começando a adaptar os planos de aula e os planos de trabalho em relação à base curricular. Esse ano mais ABNCC mesmo. Mas até então, mais os PCNs.

Pesquisadora: E há quase 20 anos os PCNs orientam o ensino e aprendizagem da língua materna, que deve se realizar através de prática da oralidade, da leitura e da escrita. Relacionando o ensino da leitura e da escrita aos métodos, orientações e instrumentos que a Olimpíada utiliza, qual a sua compreensão em relação à abordagem proposta pelos PCNs?

Professor 2: Qual é a minha compreensão em relação à proposta dos PCNs?

Pesquisadora: Em conversa com o material da Olimpíada.

Professor 2: Eu acho que o material da Olimpíada ele potencializa bastante o que a gente encontra nos PCNs em relação ao ensino de língua. Um ensino mais voltado para questão discursiva, para as questões textuais. Voltado, tentando fazer uma construção entre os vários gêneros de texto, tanto textos mais literários quanto textos mais do cotidiano, textos mais acadêmicos. Acho que os PCNs tinham uma orientação nesse sentido, de um trabalho com os gêneros de texto, que a Olimpíada consegue potencializar. O material da Olimpíada é muito bom nesse sentido. É uma ferramenta muito boa para o professor trabalhar esse tipo de abordagem em sala de aula, não ficar preso naquele tipo de abordagem mais tradicional, que já não é mais tão tradicional. Como tu disse, já faz 20 anos que, como política de estado, a gente tem esse tipo de abordagem, mas a gente sabe que em sala de aula às vezes a gente tem uma abordagem que não leva em conta o texto, não leva em conta os gêneros textuais, e nesse sentido eu acho que o material da Olimpíada conversa muito bem com os PCNs. Eu acho que é muito bom nesse sentido sim.

Pesquisadora: E por qual motivo você resolveu se inscrever e inscrever a sua turma na Olimpíada?

Professor 2: Na época, eu dava aula só de literatura, não sei como funciona em São Paulo. Aqui no Rio Grande do Sul a gente ainda tem separadas as aulas de literatura com as aulas de Língua Portuguesa. Agora está começando um movimento para integrar essas áreas, mas na época eu dava aula de literatura, e acabei, digamos, ganhando uma turma de Língua Portuguesa para fechar meus horários. E aí, como eu peguei essa turma não desde o início do ano, peguei já em andamento, e aí eu recebi esse material da Olimpíada, eu acho que ele serviu como salvação para mim, porque pega uma turma em andamento, tu não sabe muito bem por onde começar com ela, e esse material da Olimpíada que já vinha com modelo pronto e um modelo bom, dentro da abordagem que eu gostaria de trabalhar em Língua Portuguesa, eu acabei utilizando por isso, em 2016. E esse ano, já sabendo da qualidade do material e tendo tido uma aluna que foi semifinalista em 2016, eu já desde o começo do ano, desde o ano passado na verdade, participei das formações, e quando eu comecei esse ano eu já sabia que eu queria trabalhar com o material. Já direcionei o meu plano de trabalho do ano para trabalhar com o material da Olimpíada.

Pesquisadora: E como você executou o trabalho com os gêneros da Olimpíada? Você seguiu a sequência didática exatamente como ela é proposta, ou houve adaptações?

Professor 2: Houve adaptações. Em relação ao material de 2016, digamos que eu segui um pouco mais próximo do que era o material apresentado, fiz algumas adaptações mais do início, algumas adaptações em relação a como abordar o assunto com os alunos, mas agora nessa desse ano eu estou adaptando bastante, porque eu estou trabalhando com o gênero documentário, que é um gênero novo na Olimpíada e acredito que eles também ainda estão engatinhando na produção do material desse gênero, e eu conversei com alguns outros professores que estão utilizando esse material, e todo mundo concordou que esse ano pelo menos no material sobre documentários ainda falta um certo aprimoramento, então eu tive que adaptar bastante coisa, principalmente em relação ao tempo. E por ser um gênero que eu nunca trabalhei. Então esse ano eu estou adaptando bastante. Mas eu acho que esse é o objetivo deles, não é que tu siga à risca o material que eles oferecem, mas que tu tenha esse

material como um norte, um referencial, e tu possa a partir dele produzir outros materiais, então eu estou adaptando bastante esse ano com o material da Olimpíada.

Pesquisadora: Que mudanças se verificaram na sua prática pedagógica a partir do uso dos cadernos do professor?

Professor 2: Eu acho que a concepção e o modo como o material da Olimpíada é organizado, ele veio ao encontro do modo como eu também penso as aulas de Língua Portuguesa. Então, já era um tipo de prática que eu concordo. Então, digamos que não houve uma mudança tão grande, tão radical, mas eu acho que o que me auxiliou muito foi o modo como ele é organizado, o modo como ele é sistematizado, e eu acho que isso foi um diferencial. E no sentido também de me dar um pouco de segurança, principalmente no caso em 2016, que foi a primeira turma que eu peguei de Língua Portuguesa, me dá uma certa segurança em ter esse tipo de material de qualidade para abordar as aulas nessa perspectiva, porque outros professores da minha escola são bem mais, o que a gente chama, gramatiqueros, não são muito voltados para o uso dos gêneros textuais, (ou até são, mas não tanto), e esse material me deu uma certa segurança em relação ao tipo de aula que eu gostaria de dar. Acho que foi mais nesse sentido. Essa mudança que me causou, ter um material bom, um material bem organizado, bem fundamentado. Então, esse tipo de material acho que é importante para o professor, principalmente o professor que está começando, mas também o professor que está há mais tempo e quer ter esse tipo de abordagem.

Pesquisadora: De que maneira os cadernos e as orientações nele auxiliam os professores na promoção de um ensino voltado para a diversidade cultural? Foi possível trabalhar esses aspectos durante as oficinas?

Professor 2: Foi bastante importante nesse sentido. Porque primeiro que o próprio material da Olimpíada é bastante diversificado em relação à questão de autores, a questão de autores de várias regiões do país, autoras mulheres, autores homens, autores com vários tipos de abordagens culturais, e a própria questão do tema que é contínuo em todas as edições da Olimpíada, que é “o lugar onde eu vivo”, ele permitiu uma discussão bastante ampla em relação a aspectos culturais da minha localidade. Eu moro numa cidade do Rio Grande do Sul que é uma cidade de imigração alemã, então a gente tem muito forte essa coisa da cultura alemã. A gente tem Oktoberfest, que é uma festa de cultura alemã, e toda a cidade é voltada para esse aspecto, e foi bom porque os alunos puderam, a partir do material da Olimpíada e da discussão do lugar onde eu vivo, trazer uma diversidade um pouco maior. Então, eu tinha alunos, tanto em 2016 como agora, abordando a questão de outras religiões, não só a religião católica e luterana que é forte aqui na minha região, também religiões de matizes africanas, alunos trabalhando a questão da diversidade de estereótipos de beleza, que isso também apareceu em 2016 e está aparecendo esse ano. Alunas que estão investigando, pesquisando sobre, por exemplo, os estereótipos de beleza das candidatas que ganham os concursos da Oktoberfest, de festas de beleza do município. Então traz uma diversidade cultural muito grande, tanto no tema quanto no próprio material da Olimpíada, acho que está sendo importantíssimo. E um fato interessante é que essa minha aluna que foi semifinalista, ela tomou contato com algumas autoras mulheres quando a gente foi para a semifinal em São Paulo, e ela trouxe essa bagagem dessas autoras com ela, e no ano seguinte ela foi minha aluna também, e elas desenvolveram um projeto muito interessante nas minhas aulas de Literatura sobre autoras mulheres da nossa literatura, porque ela, tomando conhecimento

dessas autoras, que em geral nas salas de aula acabam não sendo muito trabalhadas, elas questionaram: “professor, a gente está agora no terceiro ano do ensino médio e a gente só vê autores homens, vê só a Clarice Lispector, a Cecília Meireles, uma ou outra autora”. E elas fizeram uma exposição muito bonita só de autoras brasileiras desde o século XIX, até o tempo atual, e acho que foi muito enriquecedor nesse aspecto. O material, o tema, e também depois o contato, a semifinal, foi bastante enriquecedor nesse aspecto, culturalmente falando.

Pesquisadora: Em que medida seu desempenho no concurso afetou a sua autoestima como profissional?

Professor 2: Acho que bastante. Eu realmente não esperava ter uma aluna classificada na semifinal, eu participei apenas por participar, e foi uma surpresa ter visto ela passando da fase estadual e indo até a fase regional. Eu me senti muito valorizado, porque a premiação que proporciona a viagem tanto para o aluno quanto para o professor e a formação em alguma capital do país, ela dá um ânimo, te faz sentir valorizado enquanto professor, enquanto teu trabalho ser valorizado, porque a gente sabe que muitas vezes dentro da sala de aula ele não é tão reconhecido. E fora o aspecto de a escola ter se sentido valorizada também, o material ter saído divulgado nos meios de comunicação locais. Então isso dá uma valorização muito grande, tanto para mim como professor, para a escola, e para a aluna também, porque para ela foi grande, maravilhoso, essa experiência. Tanto que agora ela também está fazendo Letras. Ela se sentiu tão potencializada em relação a essa premiação e contente, que ela está fazendo Letras agora.

Pesquisadora: Que bacana! Mais uma convertida para a docência!

Professor 2: É!

Pesquisadora: E qual a sua perspectiva sobre o modelo de conhecimento utilizado na formação continuada, e na sua prática pedagógica? Eu vou explicar um pouquinho o que quer dizer essa pergunta, porque o material da Olimpíada é voltado, é feito com base, claro, no PCN, a gente percebe isso muito claramente, mas também tem ali uma base teórica que fala de Bakhtin, que fala do Dolz, que pega até o sistema do Dolz. São sistemas de conhecimento vindos da Europa. Que não são produzidos no Brasil. O que você acha desse modelo de conhecimento exportado, que a gente recebe, e lógico, a gente sempre acaba adaptando, mas que a gente recebe. Se ele é adequado, se você usa muito esse tipo de modelo de conhecimento nas suas aulas, ou se você usa algum outro?

Professor 2: Ele dá uma abrasileirada nesse modelo, assim, e do meu ponto de vista é um modelo bastante efetivo. Claro que nós brasileiros temos condições de produzir nossos próprios modelos e acho que é bastante urgente essa produção, mas nada impede que a gente tome como parâmetro, tome como inspiração, digamos assim, modelos que são bastante efetivos em outros lugares.

Pesquisadora: Acho que era isso, professor. Você tem alguma coisa que queira falar para finalizar, que você queira acrescentar aqui?

Professor 2: Não, acho que não. Em relação à Olimpíada, acho que é isso, é uma experiência bastante importante, bastante interessante o modo como ela é organizada. É uma pena que, a gente sempre comenta, eu participei da formação de remodelagem da Olimpíada agora no ano passado, a gente comenta que é uma pena que isso não possa se espalhar pra mais escolas, pra mais locais. Pena que fique restrito ao pessoal que acaba sendo classificado. É um modelo que deveria ser um modelo de ensino de país, essa questão primeiro da qualidade da produção

desse material didático que eles produzem e, segundo essa questão da valorização. Acho que esse é o grande diferencial da Olimpíada. Valoriza muito o trabalho, o bom trabalho do professor em sala de aula. Pena que esse não é o modelo que a gente tem como parâmetro de política educacional, né? E também quero te dar os parabéns pelo tema da pesquisa e boa sorte na pesquisa.

Pesquisadora: Obrigada! Obrigada por ter participado, viu?. Se eu precisar de alguma informação adicional durante as entrevistas, durante a coleta de dados sempre aparecendo alguma coisa, eu volto a entrar em contato com você

Professor 2: Claro, sim. Eu só queria perguntar: depois a pesquisa, finalizada, tu vai disponibilizar ela

Pesquisadora: Ela entra para o banco de teses e dissertações da minha universidade, que é a Uninove. Eu pretendo defender agora em novembro.

Professor 2: Ah, que bom.

Pesquisadora: Então, se tudo der certo, lá para Janeiro já estará disponível no site, mas eu aviso, pode ficar sossegado. Acho que é um desejo de vocês, os outros entrevistados também perguntaram, havendo a publicação eu falo pra vocês, passo o *link* para vocês poderem dar uma olhada no produto final.

Professor 2: Claro, pra gente é importante depois ter um feedback e utilizar desse material também pra nossa pesquisa e trabalho em sala de aula.

Pesquisador: Claro, eu passo, sim, pode ficar sossegado. Obrigada, viu, professor?

Professor 2: Eu que agradeço.

Pesquisadora: Até mais!

Entrevistado: Professor 3

Entrevistadora: Pesquisadora

Local: Videoconferência (imagem e áudio)

Professor 3: Pode falar.

Pesquisadora: Eu também não sou muito boa em tecnologia.

Professor 3: Então, em que eu posso te ajudar?

Pesquisadora: Então, professora, tudo bom?

Professor 3: Tudo bom.

Pesquisadora: Queria começar agradecendo pela disponibilidade da senhora para me ajudar na minha pesquisa. E aí, como meu orientador tinha falado, eu estou investigando as concepções dos professores que participaram da Olimpíada. Tem professores que foram ganhadores e aqueles que também não foram. Peguei essas últimas três edições (a de 2016, 2014 e 2012) para investigar. Eu queria começar perguntando para a senhora: como a senhora conheceu a Olimpíada e a metodologia aplicada pelo programa?

Professor 3: Bom, eu conheci em 2008, foi o primeiro ano que eu participei. Conheci na escola através da divulgação. Foi um cartaz para a escola e uma professora, que era coordenadora, fez a divulgação conosco. Nessa época não era muito conhecida como se tornou, depois, em 2010, quando eu participei da semifinal.

Pesquisadora: E aí ganhou a de 2012.

Professor 3: Isso. Na de 2010 eu fui semifinalista com o meu aluno, em crônicas, e em 2012 a gente ficou entre os cinco da final.

Pesquisadora: Como e quais documentos oficiais do governo (PCN, LDB, PND, PDE), as orientações curriculares da sua cidade, do seu Estado, a senhora utiliza para desenvolver o seu trabalho em sala de aula?

Professor 3: Eu vou falar em dois momentos. Atualmente, eu sou professora do Colégio de Aplicação, então nós temos um documento que não é o documento do Estado, é um documento do Colégio, mas usei o PCN até 2012, que foi o último ano que eu trabalhei com as orientações curriculares estaduais do Estado, e o PCN que era o que a gente trabalhava mais.

Pesquisadora: É, ele é o mais utilizado. E há quase vinte anos, o PCN, inclusive, ele orienta o ensino aprendizagem da língua materna, do português, e deve realizar-se, então, com base nas práticas da oralidade, da leitura e da escrita. Relacionando o ensino da leitura e da escrita aos métodos e orientações vindas do PCN e dos instrumentos da Olimpíada de Língua Portuguesa, qual é a compreensão da senhora em relação à abordagem que os instrumentos, em particular os cadernos, têm em relação à proposta dos PCNs? A senhora vê concomitância? A senhora entende que eles estão dentro desses parâmetros?

Professor 3: Sim, por isso que eu acho que foi tão interessante trabalhar. A partir da minha participação na Olimpíada, eu conseguir compreender melhor as orientações curriculares. Tinham algo que era uma proposta, teoricamente muito bem construída, mas a gente ficava: “como que eu vou materializar isso de maneira que o aluno compreenda, realmente, o que é o gênero, que ele realmente se aproprie desse conhecimento?”. A partir disso, eu observei que os cadernos dão essa dimensão teórico-prática. Nas orientações curriculares e no próprio PCN, a gente teve toda uma base teórica muito bem consolidada. Tem até, se a gente for um

pouco mais pesquisador... o professor pesquisador consegue ver, também, a dimensão prática, mas na Olimpíada, eu acho que esse aporte ao professor, acho que todos que participaram, talvez, concordem que é essa dimensão teórico-prática, então o como fazer está muito bem explícito. E a questão também da adaptação. Por exemplo, tinha textos que eu observei que mandavam trabalhar com o repertório que algumas turmas que eu trabalhei tinham, então ele te dá flexibilidade para você fazer adaptações. Alguns textos são muito a realidade sul-sudeste, então esses textos eu tomei a liberdade de fazer as adaptações, fazer as trocas e eles conheceram também o que era dessa vertente mais sul-sudeste, mas conheceram, também, esse tom mais regional. Acho que o meu aprendizado foi fazer essas interlocuções, de trabalhar o regional muito forte, o que era do contexto acreano, eu fui trazendo para além dos textos que o caderno já ia trazendo. Acabei demorando mais nas oficinas, mas acho que foi um ganho.

Pesquisadora: E por qual motivo a senhora resolveu inscrever as suas turmas, em específico essa de 2012, que é a turma vencedora, na Olimpíada?

Professor 3: Bom, desde 2008 eu percebi que os meus alunos conseguiram articular o conhecimento da língua, do gênero, de uma maneira mais significativa, então desde 2008 eu já tinha essa ideia que eu continuaria, independentemente de ter o programa ou não, eu trabalharia, tanto que eu trabalhei nos anos que não tinham Olimpíada, eu trabalhei em 2009, 2010, 2011 e 2012. O de 2012 eu resolvi porque os meus alunos estavam já naquela curiosidade de participar do ENEM e o caderno do artigo de opinião conversa muito com essa ideia do texto argumentativo, que eles estavam muito interessados. Para os meninos foi muito interessante, porque eles tinham questões, eles naturalmente discutiam bastantes polêmicas na sala, então quando a gente começou a trabalhar isso de uma maneira mais organizada, eu percebi que o meu trabalho não é uma coisa separada, ele fazia parte do que era interesse dos meninos, e para mim é um pouco mais importante, do que era meu interesse, como professora, de ajudar... gente, meu telefone descarregou.

Pesquisadora: Está gravando, estou ouvindo. Professora? ...interesse por causa do ENEM e dos temas polêmicos que já eram tratados em sala, e aí...

Professor 3: Exato. E a gente começou as oficinas, e tinha um detalhe, eu estava grávida nesse primeiro momento, então, nesse primeiro semestre, eu fiz as oficinas já nos primeiros meses da gravidez e eu não terminei as oficinas, na verdade eu cheguei a terminar todas, mas eu fiquei no momento... caiu.

Pesquisadora: Não, não caiu, não, eu estou aqui.

Professor 3: Então é o meu, que está meio... só um pouquinho... então, por eu estar grávida, eu fiz as oficinas, mas faltava o fechamento. Eles me deram os textos, e aí fiz uma devolutiva, mas eu queria mais, porque faltava, ainda, aquela revisão final deles. E aí eu tive a minha filha e quando ela fez um mês eu marquei uma última oficina e, nessa oficina, meu esposo, que também é professor, me ajudou. Ele é professor de História, mas na época ele não estava atuando, e ele me ajudou. Um texto foi selecionado, mas nós fizemos o acompanhamento, tinham textos brilhantes, me deu muita dó de a comissão precisar escolher um, mas essa volta foi muito interessante, porque a gente conseguiu fazer um fechamento de modo que os meninos... foi significativo para além dessa questão, não era só um concurso, e eles se empenharam muito. É tanto que muitos deles se tornaram, agora já estão quase formando em Direito, porque nessa nós fizemos vários debates e simulados e alguns descobriram a vocação

para essas atividades que a gente fez, que é o que nós chamamos de júri simulado e meio debate regrado, a gente fez uma espécie de adaptação do gênero e eu acho que foi bem interessante.

Pesquisadora: Essa formação continuada, para a senhora, trouxe algum tipo de mudança na prática pedagógica, a partir do uso dos cadernos, em específico?

Professor 3: Sim, porque o modelo da sequência didática... nós já tínhamos uma formação no Estado, mas alguma coisa ficava meio nebulosa: “como que eu vou, realmente, adaptar, alguns gêneros, algumas situações?”. O modo como os cadernos estão desenhados dá ao professor a noção do que é você traçar um bom objetivo, essa ideia de você ter um objetivo em mente, você traçar as atividades de modo que você consiga explorar as várias habilidades. Então, a gente consegue, pelo modelo que está no caderno da Olimpíada, fazer outras atividades que não estão nem nos gêneros que estão lá. Por essa questão da definição dos objetivos, que é muito clara; por essa ideia de começar a trabalhar o gênero, não de uma forma classificatória, mas de um modo que o aluno traga essas informações. E eu criei as minhas próprias sequências depois disso, para mim ficou muito mais claro, que era algo que eu sentia falta na minha graduação, eu sentia falta nas formações da secretaria. E eu acho que o principal são duas coisas: uma é a questão do caderno, que, desde 2008, já foi mudando a minha prática; é tanto que eu trabalhei contos com os meninos a partir do modelo que estava; no trabalho das crônicas, eu adaptei. Fiz umas oficinas de conto, que redundou em cinco publicações dos meus alunos. Eles fizeram contos e poesias, a gente fez várias publicações, começou com uma coisa bem tímida, eles mesmo desenhando, mas eu só tive a clareza de observar como que era esse procedimento a partir do caderno, então, para mim, não foi uma camisa de forças como eu já vi que alguns colocaram, mas o caderno, eu já ouvi algumas teses que trabalham isso, que questiona ele ser um pouco formatado. Se o professor não é um professor pesquisador, ele acaba ficando muito preso, mas se ele é um professor que vai atrás, ele vai conseguir adaptar. Então eu creio que foi na minha formação, acho que desde o começo... essa devolutiva também que eles têm, essa questão de observar, é muito pensado para a série, é muito pensado para essa questão das desigualdades regionais, das especificidades regionais. Se você quiser pensar o lugar onde você vive, você consegue pensar de modo argumentativo, você consegue pensar a partir de um olhar mais poético, você consegue pensar a partir desse olhar da desautomatização para o cotidiano que a crônica dá. E o das memórias então, fantástico, porque ele vai ter essa ideia da interlocução do professor com o aluno sempre, então os textos são textos da vida. A literatura, para os alunos, acaba sendo algo mais próximo da vida deles. Então eu acho que, nesse ponto, tem essa questão positiva. Eu analiso que se o professor não adapta, ele não faz esse movimento de buscar adaptar, ele acaba ficando, realmente, com uma coisa muito fechada. E eu gostei muito, também, das sugestões que os alunos iam trazendo. Eu imagino que esse formato me ajudou a fazer outros projetos depois disso.

Pesquisadora: Certo. Uma outra pergunta que eu queria fazer para a senhora é: como você executou o trabalho com os gêneros da Olimpíada? Eu vi que a senhora trabalhou, acho que, com quase todos eles. A senhora chegou a mencionar a crônica, o poema, a memória, enfim...Então como é que você executou esse trabalho? Se você seguiu a sequência didática exatamente como ela é proposta. Você já havia falado que teve algumas adaptações. Quais foram os textos ou os momentos em que a senhora selecionou ou ativou outros conhecimentos

e outras estratégias de práticas anteriores ao seu trabalho já com os gêneros? Se houve esse momento de adaptação, se ele foi maior do que o que está aplicado ali no caderno ou se a senhora fez muito mais uso do caderno em si do que dessas adaptações mesmo.

Professor 3: Vou te falar em dois momentos. No primeiro momento, eu apliquei o caderno tal qual, que foi em 2008. Mas mesmo nesse primeiro momento eu trouxe textos... porque já que a ideia era o lugar onde vive, tinha textos que não tinha como os meninos enxergarem a Amazônia, por exemplo, nem o Acre. Então, como a proposta era o lugar onde vive, eu tive que trazer esses textos. No caso específico de 2012, que você falou, eu trabalhei principalmente... Em 2012 aquele caderno foi readaptado, é o mesmo caderno, mas tem algumas mudanças, mas eles mesmos, quando reeditaram, não fizeram tantas mudanças. E a gente tinha que trabalhar uma polêmica atual, então o que a gente fez? Trabalhamos os textos, eu acho que, principalmente, quando foi o momento, no artigo de opinião, de trabalhar os textos para eles produzirem, eu acho que, mais ou menos pela metade das oficinas, a gente começou a fazer a pesquisa de quais temas polêmicos estavam em voga. Então, nesse momento, os meninos começaram a trazer textos da nossa realidade. Essa adaptação foi mais no sentido de eles verem o lugar onde vivem, acho que desde o começo, também, para eles compreenderem o que era um artigo de opinião, e aí mais ou menos eu trabalhei com os próprios textos que tinham sido premiados anteriormente, para eles entenderem o que é a produção de um aluno. Isso para eles fez muita diferença, porque no texto do próprio colega eles se achavam mais aptos a avaliar o texto de um aluno que trabalhou na linguagem deles, apesar de os textos serem muito bons, mas eles sentiam essa questão do peso da autoria. Por exemplo, um texto do Arnaldo Jabor eles tinham mais dificuldade de achar problemas. Então, a ideia do erro, vou chamar de erro, mas seriam problemas... até teve um outro caderno (O que nos diz os textos dos alunos), eu trabalhei com esse, porque esse caderno (O que nos diz os textos dos alunos) foi na formação que nós fizemos em 2011. Em 2010 a gente foi para a semifinal e em 2011 eles fizeram uma outra formação com os professores que tinham ido em 2010. Eu trabalhei a partir desse caderno, que seria meio que uma avaliação, então a partir do que a gente discutiu, eles se tornaram meio que avaliadores dos textos, então a partir dessa ideia, eles leram os textos dos alunos e viram “ah, talvez esse aqui estivesse melhor se fosse dessa forma”. Então essa adaptação foi em de dois sentidos: primeiro, de trazer textos para a realidade; segundo, para eles fazerem essa ideia de avaliação (“o que está nesse texto que podia melhorar?”). E aí quando eles fizeram a avaliação do próprio texto, para eles ficava mais claro. Uma das questões que era problemática nos textos que foram avaliados era justamente essa ideia de não ter o ponto de vista bem delimitado, de não fazer a ideia da divisão da polêmica. Então, analisando o texto de outros concorrentes dos anos anteriores, eles conseguiram visualizar bem isso no próprio texto.

Pesquisadora: Certo. E de que maneira os cadernos e as orientações auxiliaram os professores, a senhora, no caso, na promoção de um ensino voltado para a diversidade cultural? Foi possível trabalhar esses aspectos durante as oficinas? A senhora acha que o caderno proporciona esse trabalho com a diversidade cultural?

Professor 3: Sim. É interessante porque ele vai te levar para um movimento de ver a sua própria realidade, que é conhecer o lugar onde vive, e aí a ideia de identidade é muito forte, e, ao mesmo tempo, ao conhecer, por exemplo, a realidade de Rio Branco, a realidade do Estado do Acre, inserido dentro da Amazônia, os meninos fizeram esse movimento de escolher

polêmicas que lidavam não apenas com a própria vida, tanto que a ideia de o aluno vencedor trabalhar a polêmica da vinda dos haitianos para o Acre, que era uma coisa que não mexia só na questão acreana, mexia na ideia da Amazônia, e mexia, principalmente, com todo o Brasil, porque as pessoas estavam vindo até o Acre e, de lá, elas iam para essas outras regiões. Então, eles pensaram, primeiro, no seu próprio lugar, enquanto quem eu sou, essa ideia da identidade é interessante para eles conhecerem as polêmicas e observarem a sua realidade. Eles trouxeram muitas polêmicas, mas depois que a gente colocou no quadro quais eram aquelas realmente dignas de um registro, eles selecionaram aquelas que dialogavam com outros Estados, com outras regiões, o que impactava não só a vida dele. Então, é um movimento da identidade, mas, ao mesmo tempo, esse movimento de alteridade. Eu creio que a gente conseguiu fazer isso nas aulas todas, eu acho, desde o começo, eles sempre pensando o seu lugar no mundo e no que isso impacta. Então, esse movimento da diversidade cultural é muito interessante. Até descobriram muitas coisas da história do Acre que não conheciam, e do Brasil. Você não tem como ficar vendo só a própria realidade sem relacionar. Então, eu imagino que isso está muito bem delimitado nos cadernos e nós conseguimos, nas adaptações, fazer esse movimento de interlocução bem interessante.

Pesquisadora: Em que medida o seu desempenho no concurso afetou a sua autoestima como profissional? A senhora foi uma das ganhadoras, uma das cinco finalistas. Esse desempenho que a senhora teve afetou a autoestima da senhora?

Professor 3: Sim, acho que uma das coisas principais da Olimpíada é a ideia... eu ouvia falar muito de valorização, mas eu acho que na primeira experiência, de 2010... na verdade, eu acho que a de 2012 só foi o resultado dessa valorização que eu senti já, tendo chegado à semifinal. O seu trabalho não faz sentido só para o seu grupo pequeno, você consegue perceber essa ideia de que o professor não vai impactar só a vida do seu aluno. Quando a gente se reúne com os outros professores de todos os locais do Brasil, você conhece realidades muito difíceis. Não era muito fácil a minha realidade, mas eu vi professores com realidades muito mais difíceis que a minha, e ao mesmo tempo pessoas que não tinham valorização. Eu acho que é a ideia de ver que o seu trabalho faz sentido, ver que o seu trabalho tem um impacto na vida do seu aluno, e, principalmente, quando eu observei o impacto na vida dos dois alunos que eu acompanhei, primeiro o aluno X, depois o aluno vencedor, isso não foi uma coisa só na minha vida que teve impacto, enquanto docente; eu observei que o meu trabalho faz muito sentido. E aí eu voltei com aquela ideia de não só trabalhar para que os meus alunos sentissem essa ideia de valorização, tanto que nós trabalhamos para que eles publicassem os textos, e o resultado foi muito bom, porque essa ideia de vê-los se tornarem autores da própria história foi a melhor coisa, de voltar e tentar ajudar os meus outros colegas professores, que estão nesse eterna mesmice de não serem valorizados, não terem reconhecimento, e esse reconhecimento não perpassa só pelo financeiro, é respeito. É tanto que o meu trabalho agora tem se voltado para isso. Eu continuei estudando, passei em um concurso federal e eu estou conseguindo fazer, agora, coisas que eu gostaria de ter feito antes. Ano passado eu participei de um outro concurso, que é o Professores do Brasil, e o meu trabalho foi premiado na categoria regional e nós ganhamos, eu acabei de chegar de uma viagem que a gente fez para o Canadá. Isso tudo é fruto desse primeiro caminho, que a Olimpíada me trouxe, de me mostrar que o meu trabalho consegue alcançar o meu aluno, consegue fazer ele pensar além, consegue fazer outros professores não

manterem as suas ideias brilhantes só para si, e eu estou muito feliz, eu acho que foi uma das melhores coisas. É tanto que esse meu aluno, que eu te falei que ele ganhou comigo, ele tinha um sonho de ser médico, mas ele - foram os caminhos que acabam indo - passou para engenharia mecatrônica e passou dois anos fazendo. Depois da Olimpíada, ele fez o terceiro ano e passou de 2015 a 2016, dois anos, em Minas Gerais com a mãe, mas não era vocação dele. Ele disse que um dia, chegando no ônibus, todo mundo entrando, acho que na Universidade de Uberlândia, entraram uns meninos da medicina e ele disse que começou a chorar, porque ele lembrou de tudo que ele tinha vivenciado na Olimpíada, dessa ideia de ir atrás do sonho, e ele chegou em casa e não sabia nem como dizer para a mãe, que “mãe, desculpa, mas eu estou dois anos aqui”... a mãe estava sozinha com ele, tinha deixado o pai no Acre, “...mas não é isso que eu quero fazer, mãe, eu quero fazer medicina”. E ele pediu perdão, porque ela tinha feito todo um sacrifício, e ele passou nove meses estudando e passou em medicina no Acre. Ele voltou super feliz e os pais dele me procuraram e eu fiz um vídeo, porque eles têm uma espécie de aula inaugural lá na Medicina, e eu falei um pouco dessa caminhada que a gente foi trilhando, a gente acabou ficando muito amigo, eu, meu esposo e a família dele, e ele voltou e está vivendo esse sonho, ele está no quarto ano de medicina, e ele sempre fala que a Olimpíada e o modo como a gente foi cuidando dele mudaram a vida dele, que ele vai ser o melhor médico que ele puder ser, é isso que ele quer ser. É uma experiência que é mais que uma técnica de ensino, é algo te aproxima do teu aluno para sempre. Eu não sei como vai caminhar essa questão da Olimpíada, esse ano vai ter, mas eu acho que não é um concurso, é uma forma de vivenciar a educação significativamente, faz sentido, e eu acho que o respeito que eles têm pelo professor, o respeito que eles têm pelo aluno, que a gente tem desde o comecinho. As atividades te requerem muito, elas vão te exigir muito, mas o retorno que te dá, e eu acho que é o respeito, é algo pensado de professor para professor, que eu não noto isso nas outras olimpíadas, geralmente é uma coisa muito classificatória. A Olimpíada, ela consegue te captar de uma maneira que você consegue fazer essa articulação do teu lugar enquanto professor, do que você está fazendo para impactar a vida do seu aluno e de outros professores. Desculpa, eu me emocionei.

Pesquisadora: Eu percebi, mas fica sossegada. A gente, quando fala de aluno, tende mesmo a se emocionar, é normal.

Professor 3: Então, essa experiência para mim foi assim, enquanto professora acho que é uma das mais impactantes, acho que as duas.

Pesquisadora: A gente quando pensa na vivência dos nossos alunos, nos sonhos deles, entende o quão difícil é para alguns deles conseguirem concretizarem os sonhos, a gente fica muito feliz. Eu entendo essa felicidade, porque a gente acaba vendo a realização deles e a gente se sente parte disso, eu entendo ficar emocionada, é comum mesmo para o professor. Acho que a última pergunta, professora, para a gente concluir aqui, é saber qual é a sua expectativa sobre o modelo de conhecimento utilizado na formação continuada e na sua prática pedagógica.

Professor 3: Você fala em relação a essa questão específica da Olimpíada?

Pesquisadora: De forma geral agora. A partir da sua experiência com a Olimpíada, já se passaram 6, 7 anos, qual é essa perspectiva de modelo, de metodologia, de conhecimento que a senhora tem utilizado nas suas práticas? Como a senhora é pesquisadora, eu penso que a gente tem aí alguns modelos muito sistemáticos e muito aprofundados no Brasil. Por exemplo,

a gente tem esse modelo mais eurocêntrico, que vem de fora para dentro, e a gente acaba utilizando esses modelos, e a gente tem outros aí que estão surgindo, a gente ouve falar dessas questões da diversidade cultural, a gente ouve falar da questão da colonialidade, por exemplo, mas a gente acaba utilizando muito esse modelo mais europeu, tanto que, olhando um pouco mais aprofundado para o sistema utilizado da Olimpíada, a gente percebe que ele é um modelo que vem, também, da Europa, da sequência didática, do Dolz, enfim. Então, qual é esse tipo de modelo que a senhora tem utilizado? Se é muito mais esse ou se é muito mais voltado para o ensino intercultural. Como é que funciona agora?

Professor 3: Ok. A Olimpíada eu percebi um pouco isso, é tanto que uma das questões da avaliação que a gente fez é que, se você não é um professor pesquisador, você vai seguir aquilo do jeitinho que é e eu acho que aí não tem resultado. Eu percebi alguns colegas meus trabalhando nessa perspectiva e, nesse caso, eu observei que o caderno tem uma limitação e você consegue ir até onde ele te deixa ir. Talvez para mim, ter feito tanto impacto foi porque eu parti da ideia, a sequência não, mas a ideia de organizar, de ter um objetivo claro, mas não teve como fazer isso ligado só ao caderno, porque o caderno está citando o próprio texto. Por exemplo, de crônica, ele vai te dar Machado de Assis, ele vai te dar textos que, como eu te falei, são de uma realidade que, para o aluno que mora lá no Acre, a gente tem uma outra vivência, e aí eu observei que tinha meio que esse descompasso entre essa proposta de trabalhar o lugar onde vive e o texto que vem não é do lugar onde você vive, é tanto que por isso que eu senti, desde o começo, essa ideia da adaptação. Eu acho que foi interessante manter o caderno nas edições que foram até para eles diagnosticarem o que era interessante, o que não era, mas imagino que agora, eu não sei como está sendo, porque eu não estou participando, porque eu estou afastada para o doutorado, mas se for o mesmo caderno, eu imagino que não foi boa essa ideia de pararem, porque ele carece de uma atualização. Na verdade, acho que até a reformulação da metodologia, nesse momento, acho que já deu para o período que foi. Tem que ser uma outra coisa voltada para essa ideia da multiculturalidade. Eu acho que o primeiro momento para você visualizar uma sequência, uma organização, de ver na prática, acho que foi muito interessante, mas a perspectiva para agora seria fazer essa ampliação, por quê? Porque se eu quero trabalhar o lugar onde eu vivo e se eu não conheço esse movimento desse lugar onde eu vivo, o contexto desse lugar? Eu sei que para fazer alguma coisa padrão para o Brasil inteiro não dá para fazer, mas tem que dar essa abertura para que o professor perceba, ou que venha, sei lá, na própria organização que ele precisa partir dessa ideia, desse diálogo, porque eu imagino que a proposta do texto do caderno é essa, né? Em alguns momentos eu sei que falha um pouquinho. Nesse percurso dessas últimas pesquisas que eu tenho desenvolvido, eu tenho trabalho muito com a ideia do tema daqui, acaba sendo um pouco, pegando só a essência, mas, pelo menos um dos princípios, que é você trabalhar a partir do que o aluno te traz, então, nesse ponto, o aluno e o professor, os dois são aprendizes. Eu estou trabalhando mais essa perspectiva agora e percebendo que, para a formação continuada, a gente pensou em avançar para isso, de perceber, realmente, talvez não a ideia de uma sequência, mas a ideia do aluno trazer as demandas e, a partir dessas demandas, o professor ir trabalhando de modo que seja significativo para ele. Então, eu imagino que talvez o passo que a gente precise dar agora seja esse: de perceber o que é significativo para o aluno; de o que eu, enquanto professor, posso aprender, que eu acho que a gente precisa ainda, no Brasil, avançar; e isso está no projeto que eu desenvolvi ano passado,

que foi para o Professores do Brasil, uma coisa que eu estou aprendendo, que eu acho que a gente ainda está muito, realmente, ligado a esses modelos meio sequenciais, que às vezes até se pretendem identitários, mas às vezes a gente acaba esbarrando, porque não é uma coisa nossa. Eu acho que a gente precisa construir um pouco a partir disso. Estou tentando ver se eu descubro mais sobre isso e a ideia é, quando eu voltar do doutorado, eu fiquei muito interessada nessa questão, porque eu não sabia que tinha teorias a respeito disso em outros países. Eu sei que é uma realidade totalmente diferente essa do Canadá, mas eu imagino que... para mim não foi muito novo, porque no Colégio Aplicação, como a gente tem a ideia de conseguir implementar as ideias, do que está muito ligado à questão das normativas, por exemplo, te dá uma certa visão do que você... Dá para a gente ir testando um pouco algumas coisas, né? Então, eu imagino que a perspectiva... Eu espero que a própria Olimpíada perceba isso, eu imagino que as ideias das últimas formações, eu não participei das demais atividades, mas eu acho que é o caminho, que se perceba que, realmente, a gente consiga fazer essa movimentação de perceber as diferentes culturas, e não replicar só esse primeiro movimento foi importante, mas eu imagino que ele precisa avançar.

Pesquisadora: Eu agradeço. Queria saber se a senhora tem alguma coisa a acrescentar, se queria fazer algum comentário adicional para a gente poder caminhar para o encerramento.

Professor 3: Só dizer que eu estou muito feliz de a Olimpíada ainda estar gerando muitos trabalhos a respeito. Eu imagino que esses trabalhos são importantes para o professor que participa, são importantes para a equipe que organiza. Não sei como está agora a equipe, mas esse *feedback* é interessante, porque a gente, às vezes, tende a olhar só o que deu certo, e às vezes não tem esse olhar de quem está fora, de quem participa, que tem esse olhar, não vou dizer mais apurado, mas que consegue observar os dois movimentos, o que deu certo e o que não dá tão certo, eu acho que vai ser importante para os professores que participam, até essas novas reformulações. Eu tenho lido os trabalhos que têm sido elaborados, as dissertações e as teses que têm sido feitas sobre a Olimpíada. Até pensei em fazer para o doutorado, mas a princípio eu observei que eu estou muito envolvida, não tem como eu ter esse movimento de ter um distanciamento, pelo impacto que teve. A Olimpíada na minha vida é um momento de formação que até hoje me trouxe muitas e muitas experiências, não falo só da questão da premiação, mas eu falo, principalmente, de observar a forma como eu trabalhava, de eu, às vezes, sair da graduação e dizer: “mas como eu faço isso?”. Mesmo como primeiro estágio, mas a partir disso eu acabei indo em busca de outras coisas, é tanto que eu estou aqui fazendo doutorado no Rio Grande do Sul. Então, parabéns pelo seu trabalho, eu estou encantada, estou louca para ler. Imagina!

Pesquisadora: Eu vou tentar terminar ele até novembro. Ele publicando, a gente volta a conversar e eu mando para a senhora, pode ficar sossegada.

Professor 3: Desejo tudo de bom na sua pesquisa, na sua trajetória. Dei uma olhada, né, na Uninove. Tem uns materiais muito bons na UNINOVE, com os quais eu já trabalhava antes e parabéns, vocês estão, realmente, fazendo pesquisas maravilhosas.

Pesquisadora: Obrigada, professora. Agradeço muito a senhora ter participado. Se a gente precisar de algum complemento, faltar alguma informação, eu entro em contato.

Professor 3: Está ótimo, e parabéns.

Pesquisadora: Parabéns para a senhora também, porque não é fácil fazer doutorado, não é fácil ser pesquisadora no Brasil, força aí também.

Entrevistado: Professor 4

Entrevistadora: Pesquisadora

Local: Aplicativo de mensagens (texto e áudio)

Pesquisadora: Professora, vamos tentar. Eu vou começar, então, fazendo a primeira pergunta. Antes deixa eu te agradecer por você estar disponibilizando seu tempo, enfim, esse transtorno todo que estou te causando. Muito obrigada. Então, a primeira pergunta: como você conheceu a Olimpíada e a metodologia aplicada pelo programa?

Professora 4: Eu trabalho com a Olimpíada desde 2008. Eu era professora de uma turma de quinto ano e na cidade onde eu moro, onde eu trabalho, interior de São Paulo, desde a primeira edição da Olimpíada, que nem se chamava ainda Olimpíada, se chamava Projeto Escrevendo O Futuro, a cidade sempre participou muito, então, foi automático eu chegar no quinto ano e haver essa cobrança de participação na Olimpíada. Foi assim que eu conheci a sequência de didática de poema, que foi a primeira com a qual eu trabalhei.

Pesquisadora: Você fala de cobrança, você podia me explicar um pouquinho melhor que tipo de cobrança é essa? Veio da diretora, da coordenadora, ou uma pressão da comunidade, enfim. Que tipo de cobrança foi essa que você sentiu?

Professora 4: É uma cobrança da própria rede municipal de ensino onde eu trabalho. Na época, eu trabalhava na sala de aula. Hoje eu estou afastada na coordenação, sou técnica pedagógica e hoje cabe a mim fazer a mesma cobrança, a cidade valoriza muito, sempre valorizou muito a Olimpíada de língua portuguesa. Nós temos algumas medalhas, sempre foram muito bem-vindas e todas as escolas da rede municipal trabalham com a Olimpíada de língua portuguesa. Para você ter uma ideia, a sequência didática da Olimpíada no gênero que será trabalhado de acordo com a série/ano, é colocada já no plano de ensino nos anos em que a Olimpíada acontece.

Pesquisadora: A que você atribui essa importância que o pessoal de sua cidade dá para a Olimpíada?

Professora 4: Olha, eu não sei, preciso pensar. Eu acho que são vários os fatores. Primeiro que quando a Olimpíada foi criada, lá em 2002, a primeira participação da minha cidade foi em 2004, nós tivemos uma aluna que ficou em segundo lugar na época, ainda não era Olimpíada, era Escrevendo O Futuro, Programa Escrevendo O Futuro. Nós tivemos a mesma coordenadora pedagógica da rede durante muitos anos e ela era muito apaixonada pela Olimpíada, pela escrita, então, mesmo após a saída dela, a troca de coordenação ficou esse legado. Hoje a gente nem questiona mais por que tanto apego à Olimpíadas, a gente faz, todo mundo se envolve muito, nós temos projetos, as escolas com poemas, por exemplo, que fazem sarau, convidam a comunidade, é um gatilho motivador para muitas outras atividades. É uma coisa que já se consagrou, já é fixa no município.

Pesquisadora: Como e quais documentos oficiais, PCN, LDB, PDE, PNE, orientações curriculares da sua cidade e do estado de São Paulo, enfim, você utiliza para orientar o seu trabalho em sala de aula? Quando você estava em sala, porque agora você está como coordenadora.

Professora 4: Então, de quando eu estava em sala de aula para agora que eu estou coordenadora, nós temos no meio do caminho a BNCC. Esse ano, como orientadora dos professores, eu pautei toda a formação na BNCC, separei todas as habilidades, por exemplo,

que dizem respeito aos textos poéticos e apresentei para eles, fomos transformando isso em atividades, fizemos a transposição didática mesmo, do que a BNCC pede, amarrado a sequência didática da Olimpíada. Lá, quando eu estava em sala de aula, o que eu usava, eu procurava ver o que se encaixava no plano de ensino, mas lá, quando a gente pensa lá atrás, a partir de 2008, nós não tínhamos a BNCC que hoje é uma necessidade nos adequarmos a ela.

Pesquisadora: Bom, a outra pergunta era por qual motivo você resolveu se inscrever e inscrever suas turmas na Olimpíada, mas acho que você já meio que respondeu isso. Era uma exigência quase que da sua diretoria de ensino.

Professora 4: Sim, da minha secretaria de educação, que nós somos municipais, a rede na qual eu estou falando é uma rede municipal, então, nós temos secretaria de educação. Mas, apesar de ser uma exigência, de começar, assim, como exigência, hoje é um evento muito esperado. O ano passado, que era para ter Olimpíada e não teve, foi um questionamento muito grande, todo mundo queria, ela é muito bem-vinda.

Pesquisadora: Como você executou o trabalho dos gêneros da Olimpíada? Você seguiu a sequência didática exatamente como ela é proposta ou houve algumas adaptações? Por exemplo, seleção de outros textos, outros conhecimentos, estratégias de práticas anteriores com trabalho de gêneros, enfim, se você mobilizou outros conhecimentos para poder trabalhar com ele ou se você foi fazendo a sequência didática exatamente como ela era proposta.

Professora 4: Fiz a sequência didática totalmente diferente, tanto com os meus alunos quanto com os meus professores agora como formadora, mesmo as atividades que foram tiradas da própria sequência didática do caderno do professor, nem sempre eu uso na mesma ordem e coloco muitos textos extras, muita coisa extra, tanto na de poema quanto nas outras também de memórias, a de artigo de opinião eu gosto muito, porque ela é aplicada ao terceiro ano do ensino médio, eles estão sendo preparados para a redação do vestibular, eu gosto bastante dela. Mas, em todas elas eu nunca segui a sequência didática ao pé da letra e também não foi assim que eu fiz a formação com os professores.

Pesquisadora: Por que que você fez essas modificações? Por que que você não usou todas ou acrescentou outros textos, enfim, outras metodologias? Você sentiu falta? O que que te motivou a fazer essas adaptações?

Professora 4: Eu não sou muito adepta a padrões rígidos, então, por exemplo, livro didático, eu nunca usei um livro didático de língua portuguesa, que eu sou a professora de língua portuguesa, eu nunca usei na sequência exata, cronológica, começando na página um e terminando na página cem. Se, da cem a cento e vinte não deu tempo, porque o ano acabou fica de fora. Eu nunca fiz isso e eu também falo muito para os meus professores que o material didático tem que estar a serviço do professor e não o professor a serviço do material didático, então, independente de ser a sequência didática da Olimpíada ou de ser o livro didático ou de ser um outro material, eu sempre defendi e fiz com que o material fosse adaptado àquilo que eu quero para os meus alunos no momento, àquilo que meus alunos precisam. Eu nunca segui à risca material nenhum.

Pesquisadora: Que mudanças se verificaram na sua prática pedagógica a partir do uso dos cadernos do professor da Olimpíada?

Professora 4: Eu já trabalhei com as quatro sequências didáticas com poemas, crônicas, memórias e artigos de opinião. A sequência didática de poemas, eu acho ela muito rica,

porque trabalhar com poemas não é uma coisa simples, exige uma sensibilidade que quem não gosta muito do gênero poético não consegue enxergar nos textos e ali tem alguns caminhos para chegar nessa sensibilização dos alunos e eu gosto muito da sequência didática de artigo de opinião, porque ela tem um caminho bem traçado para ensinar tipologia argumentativa para os alunos. Inclusive, o jogo que tem, que as escolas receberam, que chama QP Brasil, ajuda bastante os alunos a treinarem a argumentação. Já não acho que as sequências didáticas de memórias literárias e de crônicas enriqueçam tanto o conteúdo das séries do ciclo dois do ensino fundamental. Mas, essas duas extremidades, o poema, que é onde começa e o artigo de opinião, que é a que encerra, eu acho bem produtivas, eu uso, inclusive, em anos que não são de Olimpíada.

Pesquisadora: De que maneira os cadernos e as suas orientações auxiliam os professores na promoção de um ensino voltado para a diversidade cultural? Foi possível trabalhar esse aspecto durante as oficinas?

Professora 4: Sim. Dá para trabalhar com a diversidade cultural bem, por exemplo, nas oficinas de poemas, nós moramos no estado de São Paulo e aqui nós não temos como tradição a literatura de cordel, por exemplo, mas nós temos muitos alunos imigrantes, muitos alunos que vieram do nordeste, de outras regiões do país, porque ela é uma cidade do setor canavieiro, então, às vezes acontece que na hora que nós estamos trabalhando com a questão do poema da literatura de cordel, o aluno fala “eu sei disso, na minha casa tem” e ele traz e conta a história, dá para trabalhar bastante com a diversidade cultural.

Memórias também, porque memórias, eles vão buscar com uma pessoa mais velha e geralmente eles vão buscar com pessoas da família as histórias que eles têm para contar. Até uma das dificuldades que nós temos em trabalhar com memórias na minha cidade é porquê como muitos vem de famílias que são imigrantes, eles não têm avós aqui, às vezes o avô está lá em Minas Gerais, está lá na Bahia, então eles não têm quem conte as histórias do passado.

Pesquisadora: E com o gênero artigo de opinião, você acha também que dá para trabalhar essa questão da diversidade cultural? Você acha que o trabalho que o caderno oferece, a sequência didática, enfim, dá, promove esse tipo de discussão?

Professora 4: A diversidade cultural com artigo de opinião fica mais difícil, mesmo porque poema, crônica e memórias literárias são gêneros literários e o artigo de opinião já é mais puxado para um gênero jornalístico. O artigo de opinião, ele foca num problema da cidade, então, a não ser que esse problema da cidade envolva alguma coisa relacionada à cultura, nas oficinas dificilmente vai ser abordado o tema.

Pesquisadora: Em qual medida seu desempenho no concurso afetou a sua autoestima como profissional? Você acha que houve um reconhecimento profissional por parte da comunidade escolar a partir do seu envolvimento, a partir das suas colocações dentro da Olimpíada?

Professora 4: Certamente houve, por conta do que eu já comecei te contando, que a cidade valoriza muito, a rede municipal valoriza muito a Olimpíada, então, o desempenho na Olimpíada chama os holofotes, sem dúvida, eu não sei se mexe com a minha autoestima, não sei, mas que valoriza o trabalho, sim.

Pesquisadora: Qual sua perspectiva sobre o modelo de conhecimento utilizado na formação continuada de na sua prática pedagógica?

Aqui eu acho que vou explicar um pouquinho, porque todo mundo tem uma certa dificuldade, mas como você já é mestre, fica mais fácil. Vamos lá. Quando eu falo em modelo de

conhecimento, a gente tem lá o materialismo, a gente tem o pós-crítico, a gente tem teorias decoloniais, a gente tem uma série de modelos de conhecimento, que são colocados para a gente em formações, o da Olimpíada, ele é um conhecimento também que vem de fora. Você tem lá a sequência didática, você tem o Bakhtin, você tem o Dolz, enfim, você tem uma série de teóricos que vem de fora. Então, é nesse sentido que eu gostaria que você tentasse responder quando eu falo em modelo de conhecimento, quando eu pergunto qual a sua perspectiva sobre esse modelo de conhecimento utilizado na formação continuada da Olimpíada e qual é o modelo de conhecimento que você acha mais adequado e que você utiliza na sua prática pedagógica.

Professora 4: Essa pergunta refere-se ao material das sequências didáticas, aos cursos oferecidos pelo CENPEC ou à formação continuada do professor de uma maneira geral?

Pesquisadora: Pela formação continuada no caderno, específico do caderno. A metodologia e o conhecimento que é vindo de fora que é utilizado e colocado no caderno proposto aqui no Brasil.

Professora 4: Eu acredito que a sequência didática nos modelos do Dolz e Schneuwly não podem ser levados ao pé da letra. Então, a proposta da Olimpíada nem sempre é bem entendida e eu assisti, dentro de um seminário da Olimpíada promovido pela Olimpíada de língua portuguesa, a fala do próprio Dolz. Eles trouxeram o Dolz para o Brasil e ele falou que ele não é um bom modelo, porque ele nunca propôs que o modelo dele fosse seguido, a proposta é exemplificar uma sequência didática para que os professores criem outras. Então, tanto os cursos da Olimpíada também são assim, tem um curso, por exemplo, que chama Sequência Didática Resenha, não existe a resenha como proposta de trabalho para o aluno, esse curso é feito dessa maneira, porque a proposta é essa, que a partir de uma sequência didática, o professor possa se instrumentalizar e criar outras de acordo com a necessidade que seus alunos têm. Então, as propostas dos cadernos, elas são só exemplos, tanto Cenpe, que coordena pedagogicamente a Olimpíada de língua portuguesa, quanto o próprio Dolz entendem dessa forma. Eu também concordo com a sequência didática, desde que o professor aprenda a trabalhar com ela, pode ser, por exemplo, com um dos gêneros da Olimpíada, para depois ele criar e aplicar as suas próprias sequências didáticas.

Pesquisadora: Professora, quero agradecer você por ter respondido as minhas perguntas. Muito obrigada, foi de grande ajuda e quando estiver pronto aqui o trabalho final, eu te mando o link para você poder ver, porque a universidade publica as dissertações e as teses que são defendidas, eles publicam no site da universidade e eu te mando, está bom? Muito obrigada.

Entrevistado: Professor 5

Entrevistadora: Pesquisadora

Local: Aplicativo de mensagens (texto e áudio)

Pesquisadora: Bom dia, Professora! Professora, a primeira pergunta é: como conheceu a Olimpíada e a metodologia aplicada pelo programa?

Professor 5: Bom dia, Aline, tudo bem? Em relação à primeira pergunta: a Olimpíada eu conheci por meio da mídia. A metodologia, os cadernos do professor, as oficinas, a sequência didática conheci quando recebi o material porque a minha escola já havia participado uma vez. Mas eu não tive acesso ao material, e quando eu me inscrevi pela primeira vez, em 2012, recebi o material posteriormente e tive acesso, então, à sequência didática e ao material disponibilizado pela Olimpíada.

Pesquisadora: Que interessante, professora. Então, não houve nenhum tipo de pressão ou influência, acho que influência é melhor, influência da escola onde a senhora atuava para participar da Olimpíada? Porque, normalmente, os outros entrevistados têm me dito que a coordenadora apresentava, estimulava a participação. Enfim, havia toda uma influência e uma pressão para essa participação. Então, no seu caso a escola não teve essa influência?

Pesquisadora: Aproveitando para a gente engatar aqui a segunda pergunta, como, e quais documentos oficiais (PCN, LDB, PNE, orientações curriculares do estado) a senhora utiliza para orientar o seu trabalho em sala de aula?

Professor 5: Então, Aline. Na verdade, participar da Olimpíada foi uma iniciativa minha, a escola nunca me pressionou, e acredito que isso só tenha sido percebido, a dimensão do trabalho, quando nós fomos para a final, que a vice-diretora foi junto comigo e com minha aluna, que foi a finalista, e com o pai dela, e que ela percebeu a importância desse trabalho. Claro, a partir de então, passaram a valorizar muito, mas foi um trabalho que eu tive que iniciar sozinha. Sempre contei com o apoio da escola para todas as ações que eu queria realizar, mas a partir da segunda edição que eu participei teve um caráter bem diferente.

O acesso à esses documentos oficiais normalmente nós temos por meio de informações. O que se foi realmente mais trabalhado foram os PCN e essas orientações curriculares. O PNE nós temos, mas uma forma geral, claro que se tratando de língua portuguesa, nós buscamos as orientações, principalmente, em relação à leitura, escrita, a produção de textos, trabalhar a intertextualidade, trabalhar com diferentes gêneros textuais, então, voltados mais realmente para leitura, interpretação e escrita.

Pesquisadora: Para além dessas formações que a gente recebe, que os professores recebem com esses documentos oficiais e que são voltados para a língua portuguesa... Eles são norteadores, eles são essenciais para a sua atuação dentro da sala de aula, para sua elaboração de aula, para a forma dos seus conteúdos, de como isso vai ser aplicado, o que vai ser aplicado. Esses documentos oficiais eles norteiam e regem a sua atuação em sala de aula, professora?

Professor 5: Eu considero que esses documentos oficiais são parâmetros, eles ajudam na definição de alguns parâmetros. Mas não é isso que norteia o trabalho em sala de aula porque normalmente o que chega para nós, pelo menos falo na minha experiência, são muitas teorias aplicáveis de uma forma nem sempre contextualizadas em que os coordenadores precisam passar isso para os professores. Então, não há um treinamento básico. Fala-se muito em teoria,

todo professor precisa ter uma teoria, uma fundamentação para se trabalhar, mas não são esses documentos essencialmente que dirigem. Eles podem até conduzir para uma mudança sobre conteúdo, atuação, podem até direcionar, mas eles não são essenciais. Eu não vejo muita eficiência, não sei se o que acontece é na elaboração muito teórica, nós temos esse conteúdo muito teórico, ou se a aplicação não é como deveria, mas eu vejo esse distanciamento muito grande entre a teoria e a prática.

Pesquisadora: Em resposta anterior, disse que não teve estímulo da escola, que foi espontâneo a sua inscrição na Olimpíada, na primeira. Mas, por qual motivo resolveu se inscrever, e inscrever as suas turmas na Olimpíada?

Professor 5: O que mais me chamou a atenção é em relação ao poder de trabalhar o texto em sala de aula com uma proposta e, também, pelo fato de buscar estudar mais, porque, na verdade, não se tem um padrão. Eu que estou pesquisando sobre texto tenho essa constatação, há uma dúvida muito grande sobre como trabalhar o texto. Então, o que motivou mesmo, foi a vontade de explorar mais a escrita dos meus alunos e também buscar outras estratégias para poder trabalhar com eles. Explorar que eu me refiro é no sentido de incentivar, para que eles percebessem que a escrita não é apenas para cumprir alguns critérios ou para o professor avaliar, mas que ela tem principalmente uma função social.

Pesquisadora: Como você trabalhou com gêneros na Olimpíada? Você seguiu a sequência didática exatamente como ela é proposta ou houve adaptações? Seleção de outro texto, ou textos, conhecimento, estratégias de práticas anteriores de trabalho com gêneros. Houve algum tipo de adaptação ou foi à risca?

Professor 5: Eu não segui à risca o material, ele serviu de apoio para montar as oficinas, claro que o material é muito bom, mas eu adaptei para a minha realidade, para a realidade dos meus alunos e também além dos textos que eu utilizei, os debates que eu realizei, eu fiz outras atividades de leitura e discussão, para conseguir motivar e ampliar a escrita dos alunos. Propus que eles fizessem pesquisa na internet, nos jornais locais para buscar mais informações, conversassem com os pais, fizessem enquetes com as pessoas nas ruas, para que eles apontassem quais são os problemas encontrados no nosso município e levei palestrantes também. Após eles terem escolhidos as questões polêmicas, levei palestrantes de diversas áreas para poder ampliar também o conhecimento deles e não, não segui à risca, e eu coloquei até no relato que eu fiz, nos dois relatos em que eu fui vencedora, 2014 e 2016 e eu fiz adaptações e faria novamente. Não dá para ser um padrão fechado, tem que haver adaptações e eu acho que isso é interessante também para Olimpíada, para trazer outras propostas.

Pesquisadora: Como participante dessas últimas três edições, percebe-se se há ou não uma estereotipação nos textos vencedores? Acha que os textos vencedores é só noção, pois seguem a fórmula que é dada nos cadernos?

Professor 5: Desculpa Aline, está tendo um ruído aqui que toda vez que eu vou gravar o áudio atrapalha. Mas, vamos tentar novamente agora. Em relação a escolha, penso que não porque, às vezes, haviam até textos muito bem escritos em um padrão até mais elevado. Porém, não eram os escolhidos porque o que mais pesa nessa escolha, segundo o que eu pude observar, é a questão polêmica. No caso do artigo de opinião, aquela que realmente mexe com a comunidade ou com o local, aquela que realmente traz uma problemática, uma discussão, divide opiniões. Então, até quando a minha aluna foi para a final, o texto dela, no meu ponto de vista, e de outros professores também que acompanharam, estava muito bom, era assim,

um dos candidatos a ser o vencedor... Porém, venceu aquele que tinha uma questão polêmica, de repente, mais importante, de maior relevância para o município. Então, eu avalio que eles são bem criteriosos quanto a isso. Até há críticas de se implementar um modelo padrão, ou mais, tem alguns até que utilizam um padrão mais jornalístico, acredito que eles saibam diferenciar isso, sim.

Pesquisadora: Que mudanças se verificaram em sua prática pedagógica a partir do uso dos cadernos do professor fornecido pela Olimpíada? Ela houve?

Professor 5: Trouxe muitas contribuições, principalmente, como eu já havia mencionado, a visão da escrita com uma função social, a importância também do dialogismo, das trocas de informações, da socialização dessas informações e saber que você escreve para alguém e que a escrita tem essa função importante e não apenas uma mera avaliação, com um tema pré-determinado, e sim, que você vai buscar, vai discutir, vai refletir sobre o lugar onde vive, onde você vive, quais são os problemas. Então, eu acho que de tudo isso, de muitos benefícios, em especial, é a escrita como uma função social.

Pesquisadora: Você trabalha ou continua trabalhando com os cadernos que são fornecidos pela Olimpíada agora que já está fora do período do concurso? Se trabalha, por quê? E se não trabalha, por quê, também.

Professor 5: Nos anos ímpares eu trabalhava com outros concursos de redação. Deixa eu explicar melhor, porque se não vai dar a impressão que sou “papa concurso de redação”. Não é isso, é que, justamente para continuar motivando os estudantes a escrever e a produzir mais eu utilizava a metodologia da Olimpíada para trabalhar com o “Jovem senador”. Por exemplo: em 2012 a minha aluna foi selecionada para Olimpíada. E em 2013, um aluno do 3º ano, que também participou dessa metodologia, mas não para a Olimpíada e, sim, para o “Jovem senador”, ele ganhou, foi representar o nosso estado em Brasília. Então, foi bem importante porque tinha a mesma metodologia aplicada, significa que dá certo. Então, eu uso, sim. Utilizo textos, inclusive para outras séries também. Só agora nesse momento em que não estou em sala de aula, que eu estou afastada pro mestrado, mas eu utilizo e gosto dos cadernos.

Pesquisadora: De que maneira os cadernos e suas orientações auxiliam os professores na promoção de ensino voltado para diversidade cultural, para essa multiplicidade que a gente tem aqui no Brasil, para essa diversidade? Foi possível trabalhar esses aspectos durante as oficinas?

Professor 5: Eu penso que a partir do próprio tema já abra a possibilidade do multiculturalismo e por que cada município vai retratar uma realidade, com sua cultura, com seus diferentes costumes, então, o que mais abre para isso, para essa diversidade, é o tema, por que, não é um tema genérico é um tema específico, por que é o lugar onde vivo. É justamente o que essa especificidade de cada cidade que faz com o que a Olimpíada tenha uma dimensão tão grande, por que as diferentes regiões, as diferentes cidades são retratadas por meio dos textos, então, eu acho que aí está o ponto fundamental desse concurso.

Você percebeu que as minhas falas são voltadas para o artigo de opinião, por que, eu trabalhei nas 3 edições com esse gênero. Mas, sei também que não são só problemas, os outros gêneros trabalham com coisas boas. É que o artigo de opinião te traz essa problemática, essa questão polêmica para discussão.

Pesquisadora: Em que medida seu desempenho no concurso afetou a sua autoestima como profissional? Trouxe a sensação de realização profissional, atendeu as expectativas que são voltadas para o professor de língua portuguesa, reconhecimento do profissionalismo por parte da comunidade escolar. Aproveitando também uma fala sua, já engatando nessa questão, a Olimpíada além de ser um programa de formação continuada dos professores ela é uma competição e que premiam os alunos e os professores por seu desempenho. Como o fato de ser uma competição influenciou o seu trabalho e a adesão dos alunos a participarem desse concurso?

Professor 5: Essa não é uma pergunta fácil de responder, ela provavelmente vai ser bem extensa mas, aí, você faz as devidas adaptações. Ok?

Em relação a autoestima, como profissional, sim, houve, isso é muito importante ao reconhecimento da comunidade escolar, dos alunos, da direção, de alguns colegas. Normalmente não há muito respaldo em relação aos outros professores de língua portuguesa, justamente por se tratar de um concurso, em que fica notória a sua participação e há uma divulgação e tudo mais. Então, um dos problemas é esse, muitas vezes, você não é bem visto, por que, não está trabalhando conteúdos curriculares. Eu tive um problema, inclusive, na última edição, em que os alunos foram reclamar que eu não estava trabalhando com conteúdo de 3º ano. Por que teria que trabalhar com o texto dissertativo-argumentativo, sendo que o artigo de opinião é mais completo ainda, e é escrita, então, eu tive que mudar algumas atitudes também, e fazer com o que os alunos percebessem que o ganho era para todos, não era só para aquele que seria classificado. Claro, vai ter consequência, vai ter a classificação, e tudo mais. Mas, não se trata de um concurso apenas, se trata sim, de um aprimoramento na escrita. Então, em sala de aula na escola, quem se propõem a participar da Olimpíada passa realmente por esses problemas, problemas com colegas, problemas com alunos que não foram classificados, então, isso realmente acontece. Então, você tem que ter muito, assim.. certeza do que realmente é o trabalho, e qual é a proposta do trabalho, que é a melhoria da escrita de todos os alunos, esse é o propósito de todos os participantes. Na última edição, eu fiz uma edição dos artigos de opinião. Nós publicamos, então, não só dos alunos que foram para comissão escolar, os textos dos alunos que foram para comissão escolar, mas, além desses, os que se propuseram a reescrever seus textos, fazer as adaptações e nós fizemos uma publicação, fizemos um evento. Foi muito importante para que eles entendessem que não se tratava de um concurso apenas e, sim, uma proposta de melhoria da escrita de todos.

Pesquisadora: Então, o fato de ser uma competição, afeta, acho que é melhor né? Que influencia, afeta, esse trabalho e a adesão dos alunos, é isso professora? É, eu acho que, só para ficar claro, com esse termo afeta, afeta para o bem e para o mal né? Enfim, é isso?

Professor 5: Sim, das duas formas, porque ao mesmo tempo que motiva, a participação daqueles que tem maior dificuldade, muitas vezes vão ficar desmotivados, começar a criticar, então, depende muito de como o trabalho é realizado. Já, diversas vezes, e assim, eu posso dizer que, na maior parte das vezes, os estudantes veem os resultados, eles mesmos falam “olha, depois dessas oficinas comecei a escrever melhor, a minha escrita melhorou”. Então, assim, há muitos relatos dos fatores positivos, mas como nós lidamos com pessoas e pontos de vistas diferentes, realmente acontece. Há aqueles que se motivam, e quando veem que não vão ser classificados começam a criticar, mas isso faz parte do processo, mas, é visto como um concurso, sim. Depois, com o trabalho que o professor desenvolve, falando da importância

da escrita, do desenvolvimento, do aprendizado que as oficinas proporcionam e por intermediação do professor, é claro, eles começam a entender essa importância, mas, sempre há os que criticam, é inevitável.

Pesquisadora: Qual sua perspectiva sobre modelo de conhecimento utilizado na formação continuada fornecida pela Olimpíada e na sua prática pedagógica, nessas duas situações? E aí, para também, deixar mais claro um pouco, me refiro como modelo de conhecimento, essas teorias mesmo do conhecimento. Quando a gente fala, ah, sei lá, em marxismo, em pós-crítica, enfim, em epistemologias. São utilizadas, a gente sabe, por exemplo, que tem o Bakhtin, tem lá um modelo de conhecimento, que acho que é fundamental na Olimpíada, sequência didática que é o Dolz, enfim... Então eles usam um modelo de conhecimento e é sobre isso a pergunta. Então, para lembrar a pergunta, qual a perspectiva sobre o modelo de conhecimento que é utilizado na formação continuada na Olimpíada, e o que você usou na sua prática pedagógica?

Professor 5: Sim, ficou mais claro, eu imaginava que fosse essa pergunta só que eu preferia esclarecer.

Tem referências que são utilizadas principalmente Joaquim Dolz e agora nesse último curso que eu fiz, também, tem uma referência a Koch, que é uma autora que eu gosto muito, e tudo isso aproxima muito da linha vygotskyana que trabalha o social-cultural, essa aproximação com Bakhtin, são os autores que eu realmente trabalho, que eu gosto e até incluiria Joaquim Dolz em minha dissertação, mas, acabou, acabaram acontecendo umas mudanças e eu não o incluí, mas, gosto dele, dessa proposta de se trabalhar o social, o debate, o diálogo. Eu gosto bastante dessa proposta e aproxima da minha metodologia, da minha teoria que eu trabalho que é histórico-cultural.

Pesquisadora: Professora, muito obrigada. Terminamos a entrevista, agradeço muito pela sua participação! Contribuiu bastante para minha pesquisa e se quiser acrescentar alguma coisa que achar necessário comentar sobre as perguntas, ou algo que ache que ficou faltando em alguma resposta, por favor, fica à vontade para complementar. Pode falar o que quiser, quanto quiser, eu estou aqui disponível.

Professor 5: Eu gostaria de agradecer pelo convite, fico feliz em contribuir com sua pesquisa. Depois me mostre os resultados quando você fizer a publicação, manda pra mim o link, que eu gostaria muito de conhecer esse trabalho, ver o resultado da sua pesquisa. E também eu não comentei com você, mas o governo do estado daqui vai fazer um livro com alguns relatos de trabalhos desenvolvidos e eu fiz um capítulo falando sobre a Olimpíada, falando sobre a minha experiência na Olimpíada. Não foi publicado ainda, mas os textos já estão separados e acho que, no mais tardar, ano que vem será publicado e eu tenho ótimas experiências com a Olimpíada. Foi um aprendizado muito grande, foi um divisor de águas para mim e estou à disposição, se você quiser fazer mais alguma pergunta ou em algum outro momento queira me chamar, podemos ir conversando. Parabéns pela pesquisa, desejo sucesso e vamos nos falando, até mais.

Entrevistado: Professor 6

Entrevistadora: Pesquisadora

Local: Aplicativo de mensagens (texto e áudio)

Pesquisadora: Olá, professora, tudo bem? É a Aline. Se você não se importar, começo perguntando: Como conheceu a OLPEF e a metodologia aplicada pelo programa?

Professor 6: Conheci em 2010 através de divulgação do cenpec nas secretarias e escolas (prefeitura e estado). A partir de 2012 comecei a acompanhar o portal, o que deu mais facilidade de acessar informações, cronograma e material

Pesquisadora: Como e quais documentos oficiais (PCNs, LDB, PDE, PNE, Orientações Curriculares do seu Estado/cidade) utiliza para orientar seu trabalho em sala de aula?

Professor 6: Atualmente, atuo somente nas redes municipais (sp e são Caetano). Assim, a minha diretriz é a orientação curricular de cada rede e de cada modalidade, já que estou atuando no regular e na eja

Pesquisadora: Há quase vinte anos os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que o ensino-aprendizagem da língua materna deve realizar-se com base na prática da oralidade, leitura e da escrita. Relacionando o ensino da leitura e da escrita aos métodos, orientações e instrumentos da OLPEF, qual a sua compreensão em relação à abordagem proposta pelos PCNs?

Professor 6: não respondeu à questão.

Pesquisadora: Por qual motivo resolveu se inscrever e inscrever sua(s) turma(s) na OLPEF?

Professor 6: Acho fundamental a pratica da leitura e da escrita de gêneros textuais, e no caso da Olimpíada há uma função social bem definida para o texto. Além disso, a sequência didática de cada gênero é bastante rica, seguindo os pressupostos de Dolz e Schneuwly. A temática "o lugar onde eu vivo" desperta identificação e sentimento de pertencimento dos alunos em relação ao seu território

Pesquisadora: Como você executou o trabalho com os gêneros na OLPEF? Você seguiu a sequência didática exatamente como ela é proposta ou houve adaptações (seleção de outros textos, conhecimentos e estratégias de práticas anteriores com o trabalho com gêneros etc.)?

Professor 6: Eu fiz diversas adaptações. (Entrevistada enviou *link* do "Relato de prática", texto publicado no site da OLPEF, que não será reproduzido aqui para manter o sigilo da identidade da entrevistada)

Pesquisadora: Eu li os relatos da senhora, que foram publicados no site da Olimpíada e, me parece, pelos relatos, é claro que ele é escrito de maneira muito resumida, que teve muito mais adaptação do que necessariamente a sequência didática proposta pelo caderno. De que forma, então, foram utilizados os cadernos? Somente para utilização dos textos?

Professor 6: A diretriz de ter uma prod inicial, depois coletiva, paralelamente, repertoriando o tema. Depois, oficina de produção final, revisão e edição. Além do uso das coletâneas que acompanham o material

Pesquisadora: Parece-me que a formação pelo caderno foi muito mais um material de apoio, de consulta, do que propriamente um material de formação. Está correta essa minha impressão?

Professor 6: Isso. Não foi cartilha não. Foi mais um direcionamento do que fazer. E o modo eu adaptei mesmo. Pra falar a vdd, nem tinha pensado nisso. Mas sua visão parece coerente.

Pesquisadora: A Olimpíada, além de ser um programa de formação continuada para os professores, é uma competição que premia alunos e professores por seus desempenhos. Como o fato de ser uma competição influenciou o seu trabalho e a adesão dos alunos?

Professor 6: A competição, infelizmente, acaba sendo excludente... Esse é o lado negativo. Os alunos com dificuldade de aprendizagem ou com deficiência, não tinham as mesmas condições. Então, era importante ressaltar sempre que o melhor resultado seria o percurso e o aprendizado. E o interessante é que as alunas classificadas nos dois anos (2012 e 2016) não eram as mais inteligentes ou com destaque da turma. Mas foram as que mais buscaram produzir um bom texto e dedicaram-se nas oficinas de edição e revisão. Mas após o resultado, com certeza, voltaram empoderadas e se tornaram alunas nota 10.

Pesquisadora: Que mudanças se verificaram na sua prática pedagógica a partir do uso dos cadernos do professor?

Professor 6: Passei a ver a escrita como prática social mesmo. Como instrumento de intervenção. A interação com os alunos em relação a produção tbem mudou, qdo comecei a adotar os bilhetes orientadores. E a missão de fazer os textos circularem tbem.

Pesquisadora: Você trabalha/trabalhou com os cadernos fornecidos pela OLPEF fora do período do concurso? Por quê?

Professor 6: Trabalhei bem brevemente com o de artigo de opinião, para o nono ano mesmo sem ser da Olimpíada.

Pesquisadora: Por qual motivo não usou mais o material?

Professor 6: Por conta dos gêneros não estarem compatíveis com o currículo. E para realizar todas as oficinas, precisar dispor de muitas aulas. No caso daquela que mencionei de artigo de opinião

Pesquisadora: Ainda usa o material da Olimpíada em suas aulas? Mesmo sendo de outro gênero?

Professor 6: Usei a coletânea de memórias com a EJA

Pesquisadora: De que maneira os cadernos e suas orientações auxiliam os professores na promoção de um ensino voltado para a diversidade cultural? Foi possível trabalhar esse aspecto durante as oficinas?

Professor 6: É possível alinhar a diversidade cultural ao lugar em onde vivemos. Apurando o olhar para as tradições, costumes, política, transporte, culinária local.

Pesquisadora: Mas vc alinhou durante suas oficinas com o artigo de opinião? Percebeu a promoção da diversidade cultural no Caderno?

Professor 6: Acho que ali nota a diversidade na busca de discussão de temas polêmicos.

Pesquisadora: Em que medida o seu desempenho no concurso afetou sua autoestima como profissional?

Professor 6: Os bons resultados valorizaram o meu trabalho, dando-me energia e ressignificando a minha prática. Passei a apostar mais em projetos e sequência didática. Ganhei credibilidade ao propor novos desafios aos alunos, que passaram a abraçar calorosamente minhas propostas.

Pesquisadora: Qual sua perspectiva sobre o modelo de conhecimento (europeu) utilizado na formação continuada e na sua prática pedagógica? Você acha que há mais teóricos europeus e norte-americanos ou brasileiros sendo utilizados pelos professores brasileiros no processo e metodologia de ensino-aprendizagem?

Professor 6: A proposta de Dolz e Schneuwly é favorece que o aluno tenha acesso a língua em funcionamento, proporcionando melhor condições para receber e produzir diversos gêneros. Bakhtin e Bronckart sempre rondam as nossas práticas e as orientações curriculares.

Pesquisadora: Isso é bom é pertinente na sua opinião?

Professor 6: Sim. Acho uma boa referência. Eu não sou da academia. Estou somente no chão da sala de aula e ainda assim tenho facilidade de acesso as discussões que por eles são propostas através das orientações.

Pesquisadora: Professora, muito obrigada por ter contribuído com o meu trabalho! Desculpa a insistência e os inconveniências. Novamente, muito abrigada!