

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS PISTAS DAS REGRAS DO JOGO

Manuel Tavares¹
Aline Belle Legramandi²

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a formação continuada de professores da língua materna por meio dos cadernos da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Este estudo tem como objetivo analisar a natureza dos princípios que presidem ao programa no que tange 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. O referencial teórico é composto por Paulo Freire, António Nóvoa, Vera Maria Ferrão Candau, Sandra Azzi e Selma Garrido Pimenta. A metodologia adotada para esta pesquisa é a abordagem qualitativa. Os dados foram coletados nos documentos que legislam e orientam a formação continuada de professores e no caderno usado pelos professores para ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião elaborado e oferecido pela Olimpíada de Língua Portuguesa. Para auxiliar na análise e interpretação de dados adotou-se a técnica de análise do discurso de Mikhail Bakhtin.

Palavras-chave: Educação contra-hegemônica, Formação continuada de professores, Olimpíadas de Língua Portuguesa, Políticas públicas de educação, Prática docente.

INTRODUÇÃO

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). Quando não podem fazer pós-graduação, esses docentes participam de cursos,

¹ Doutorado em Filosofia pela Universidade de Sevilha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) – SP, manuel.tavares@outlook.com.br

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) – SP. Mestra em Educação pela mesma instituição. Esta pesquisa teve apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). profalinebelle@hotmail.com

orientações, oficinas, dentre outros, disponibilizados pelo governo federal e/ou pelas secretarias de educação estaduais e municipais.

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 para as atividades do programa. 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. Chama, também, 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. Conforme dados obtidos no site da OLPEF e também no MEC, na 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 esses dados, 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 PCN (BRASIL, 2000), também contribuem para seu êxito e sua longevidade.

Diante do exposto, a formação continuada de professores por meio da OLPEF torna-se potencial alvo de estudo sobre a incidência hegemônica nas políticas públicas educacionais. Deste modo, o objeto desta pesquisa é a formação continuada de professores da língua materna por meio dos cadernos da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Estabeleceu-se como objetivo analisar a natureza dos princípios que presidem ao programa no que tange a formação continuada por meio dos cadernos fornecidos pela OLPEF – “Pontos de vista” 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 e finalidades da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

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, desde as 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.

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. 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.

Azzi (2002) pondera que na prática diária da docência é comum contemplar, nas formações continuadas, o fomento por 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 que, 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.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta pesquisa é a abordagem qualitativa. (MINAYO, 2002). Os dados foram coletados nos documentos que compõem o quadro jurídico brasileiro e no caderno da OLPEF usado pelos professores para ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião. Para auxiliar na análise e interpretação de dados adotou-se a técnica de análise do discurso de Mikhail Bakhtin.

ALGUMAS PISTAS DAS REGRAS DO JOGO

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). 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).

Para a formação continuada de professores, a OLPEF disponibilizou³ 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.

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)

³ É mister ressaltar que outros processos e instrumentos são disponibilizados pela OLPEF para a formação continuada dos professores, tais como: cursos on-line e presenciais, a revista “na ponta do lápis”, textos científicos para estudo e apoio, espaço para perguntas e dúvidas sobre o fazer docente e canal no Youtube.

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 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.

(...)

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, renunciada 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.

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).

Ao que se refere sobre a não intelectualização na formação continuada intermediada pelo “Caderno” tal aspecto pode ser constatado no texto intitulado “Apresentação” (GAGLIARDI; RANGEL; AMARAL, 2014, 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.” (GAGLIARDI; RANGEL; AMARAL, 2014, p. 8). Evidencia-se a destituição do professor participante da formação continuada como pesquisador. 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” (GAGLIARDI; RANGEL; AMARAL, 2014, 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” (GAGLIARDI; RANGEL; AMARAL, 2014, 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 – grifos nossos)

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 preciso também que se preste atenção no tema escolhido para o concurso: “o lugar onde vivo”. 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” (GAGLIARDI; RANGEL; AMARAL, 2014, 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 sexo biológico de autores é predominantemente masculino, não há representantes da população afro-brasileira muito

menos indígena. O que se pretende ressaltar aqui é que a escolha dos textos para apoiar a sequência didática demonstra a concentração regional, sexual e racial do conhecimento e 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. No “Caderno do Professor” verifica-se que a definição de articulista é dada àquele que é “uma autoridade no assunto ou uma ‘personalidade’” (GAGLIARDI; RANGEL; AMARAL, 2014, 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, favorecendo a concentração do poder político e econômico, a preservação e reacomodação da ideologia neoliberal.

Outro aspecto 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.” (GAGLIARDI; RANGEL; AMARAL, 2014, 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.” (GAGLIARDI; RANGEL; AMARAL, 2014, 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 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.

Nesse cenário, 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, desde a primeira produção textual discente, 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, quando sinaliza a realização de uma avaliação somativa, seguindo os critérios, a pontuação e os descritores fornecidos pela OLPEF (GAGLIARDI, E.; RANGEL, E; AMARAL, H, 2014, p.151), ou, ainda, 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 (BRASIL, 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.”

A aparente autonomia dos participantes das oficinas, educadores e educandos, surge, por exemplo, na oficina 6 do caderno ora objeto de análise, quando, na segunda etapa da oficina, a atividade é a localização de artigos de opinião em jornais, revistas ou internet (GAGLIARDI; RANGEL; AMARAL, 2014, 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”⁴ (GAGLIARDI; RANGEL; AMARAL, 2014, 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

⁴ “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. Iletrismo, 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 mai 2021

professor quanto de seus alunos, o protagonismo no modo de recepção e produção discursiva, elimina o desdobramento de 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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).

Entretanto, apesar da finalidade da formação continuada ser anunciada como contra-hegemônica, assim como anunciam seus princípios, a operacionalização da abordagem formativa da OLPEF nos dá muito mais que pistas, dá elementos concretos de que 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, sobretudo, neoliberal.

São formações uniformizadas e moldadas aos interesses políticos e econômicos que menosprezam os contextos locais de atuação, as experiências e saberes dos professores bem como dos discentes e comunitários.

REFERÊNCIAS

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA (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.

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

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

CANDAU, V. M. F. **Magistério:** construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

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

_____. **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. 2021

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

MEC. 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: 18 mai 2021

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

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

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.

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, pp. 5-11.

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.