

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DIRECIONADA PARA A REPRODUÇÃO E PERFORMATIVIDADE: UMA OLIMPÍADA

Aline Belle Legramandi ¹

RESUMO

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF) é um programa de formação continuada de professores viabilizado pelo Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú. Esse programa de formação continuada adota as recomendações das agências internacionais de regulação (Banco Mundial, CEPAL, OCDE e UNESCO), 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 em contexto que se deveria promover a sua elaboração. Assim, este artigo tem como objetivo averiguar se os professores que aderem ao programa de formação continuada oferecido pela OLPEF identificam a existência do direcionamento para reprodução e performatividade da cultura e do conhecimento dominantes. O referencial teórico é composto por AZEVEDO (2001), BALL (2001; 2002; 2005) e TAVARES e GOMES (2018), entre outros autores. A metodologia adotada para esta pesquisa é a abordagem qualitativa e, para a coleta de dados, faz uso da entrevista semiestruturada e dos documentos que legislam e orientam a formação continuada de professores. A análise do discurso de Mikhail Bakhtin foi utilizada como técnica de análise dos dados.

Palavras-chave: Educação contra-hegemônica. Formação continuada de professores de Língua Portuguesa. Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro. Performatividade docente. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF) é, essencialmente, um programa de formação continuada de professores. Sua principal ferramenta 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.

O termo competência originou-se na esfera empresarial para qualificar um sujeito capacitado de 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

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) – SP. Mestra em Educação pela mesma instituição. O artigo é um recorte da dissertação defendida em 2019 e que teve apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
profalinebelle@hotmail.com

(GASPAR, 2004). O Brasil passa a incorporar esse termo à educação a partir de 1996, com a LDB (BRASIL, 1996). 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.

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. 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.

Por isso, a reflexão sobre os processos e programas para formação continuada de professores promovidos por setores privados, efetivada por meio dos papéis sociais e da performance que o docente exerce na educação dá o tom primordial nesta pesquisa. Assim, este artigo tem como objetivo averiguar se os professores que aderem ao programa de formação continuada oferecido pela OLPFE identificam a existência do direcionamento para reprodução e performatividade da cultura e do conhecimento dominantes.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta pesquisa é a abordagem qualitativa (SEVERINO 2007) e, para a coleta de dados, faz uso da entrevista semiestruturada e dos documentos que legislam e orientam a formação continuada de professores. Na análise dos dados utilizou-se a técnica de análise do discurso na perspectiva de Bakhtin (2011, 1988).

REFERENCIAL TEÓRICO

A globalização e o capitalismo produzem a ideia de que o setor público (burocrático, centralizador e reprodutor 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).

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 controlo, atrito e mudança. [...] 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, na 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).

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 standardizadas e indicadores que possibilitam

julgar, comparar e controlar as escolas por meio das atuações docentes. 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 em que “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).

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; por outro lado, o aluno é produto a ser fornecido à sociedade na configuração de trabalhador/profissional, como um bem de consumo, também, portanto, mercantilizado.

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).

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.

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. 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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas semiestruturadas têm 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. Para melhor compreensão, dividimos a respectiva formação discursiva em tabela para, em seguida, apresentarmos as análises do discurso dos seis professores articulados com nosso referencial teórico.

Tabela 1: Formação discursiva – Formação continuada direcionada para a reprodução e performatividade

SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
PROFESSOR 1 (P1)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A escola inteira se mobilizou, a gente ganhou prêmios, foi muito interessante. ✓ (...) então, quando eu cheguei e propus para eles [alunos]: “o que vocês acham de participar da Olimpíada? Porque quem ganhar

	<p>pode ir lá para São Paulo, vai ter premiação”, eles acharam o máximo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ (...)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. ✓ 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. (...) Eu fico muito feliz quando eu vejo uma redação nota dez no ENEM, uma redação numa Olimpíada de Língua Portuguesa.
<p>PROFESSOR 2 (P2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 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 (...).
<p>PROFESSOR 3 (P3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ (...) 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. (...) 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

	<p>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> <ul style="list-style-type: none">✓ 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.
PROFESSOR 4 (P4)	<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 (P5)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 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. ✓ 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. [...] 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 [...] ✓ (...) 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.
PROFESSOR 6 (P6)	<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.

- ✓ 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.

(Fonte: Elaborado pelos autores)

Abrimos a análise observando que aqui 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, 2002; 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”², 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 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 destaque 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

² “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. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/jovemsenador/menu/quem-somos/apresentacao> Acesso em 23 ago. 2019

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 aos que são classificados 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)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

Verificamos neste artigo 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).

REFERÊNCIAS

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

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. 2021

_____. 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. 2021

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

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%9393Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores55-71.pdf> . Acesso em: 15 jul. 2021.

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. 2021

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

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 2021