

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Michele Carossi

“O BOM PROFESSOR DEVE...”:
os discursos dos concursos públicos
para professores e professoras da Educação Básica

Porto Alegre
2009

Michele Carossi

**“O BOM PROFESSOR DEVE...”:
os discursos dos concursos públicos
para professores e professoras da Educação Básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre
2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C293b Carossi, Michele

“O bom professor deve...”: os discursos dos concursos públicos para professores e professoras da Educação Básica / Michele Carossi; orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira. Porto Alegre, 2009.

93 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor. 2. Concurso público. 3. Discurso pedagógico. 4. Estudos culturais. I. Silveira, Rosa Maria Hessel. II. Título.

CDU – 371.124

Michele Carossi

**“O BOM PROFESSOR DEVE...”:
os discursos dos concursos públicos
para professores e professoras da Educação Básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 14 set. 2009.

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira – Orientadora

Profa. Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann – UFRGS

Profa. Dra. Maria Manuela Alves Garcia – UFPEL

Profa. Dra. Iara Tatiana Bonin – ULBRA

*Dedico esta Dissertação de Mestrado ao meu esposo, Roberto, sinônimo de amor,
compreensão, respeito, bondade e generosidade.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Roberto, pelo incentivo, companheirismo e apoio incondicional;

À minha família;

Às minhas queridas irmãs, Cristina e Ana Paula, pelo carinho e compreensão;

Aos meus amados sobrinhos, João Vítor e José Henrique, pelas lições de coragem e perseverança;

À minha orientadora, Rosa, pela oportunidade, amizade, parceria e por ter me ensinado a ser pesquisadora;

À Banca Examinadora, composta pelas professoras Dra. Iara Tatiana Bonin, Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann e Dra. Maria Manuela Alves Garcia, pelas pertinentes contribuições que fizeram a esse estudo;

Às amigas Cláudia, Letícia, Melissa, Miriam e Rosângela, pelas sábias palavras nos momentos difíceis, pelo incentivo e pelas boas risadas;

Aos professores, professoras e colegas da Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação desta Universidade, pelo aprendizado ao longo desses anos;

Ao grupo de orientação;

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por viabilizar meus estudos e pelo ensino público de qualidade;

A todos aqueles e aquelas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta Dissertação de Mestrado.

RESUMO

A Dissertação de Mestrado utiliza tanto as teorizações vinculadas aos Estudos Culturais quanto os estudos desenvolvidos a partir da ótica foucaultiana, com o objetivo de investigar como a docência é representada nos discursos circulantes em questões dos concursos públicos para o magistério brasileiro. Pretende, também, analisar como devem ser o professor e a professora – características, atitudes e ações – conforme os regimes de verdade embutidos nesses concursos. Para tanto, foram analisadas 226 questões de concursos para o magistério da Educação Básica, perfazendo o total de 106 diferentes concursos, nos âmbitos federal (3), estadual (21) e municipal (82) de todo o Brasil, no período de 2004 a 2008. As análises voltadas para a articulação entre os discursos impressos nas questões e os objetivos propostos pela Dissertação evidenciaram: 1) a presença de determinado conjunto de expressões e verbos que designam ações que devem ou não devem fazer parte da prática docente, regando a conduta de professores e professoras; 2) a recorrência dos discursos pedagógicos produzidos pelo Construtivismo, pela Teoria Crítica e pela noção de Competências, constituindo saberes necessários ao trabalho docente e ao regularem o comportamento de educadores e educadoras; 3) a frequente utilização de alguns autores brasileiros e estrangeiros na composição das questões, como Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky, Paulo Freire e Philippe Perrenoud, articulados aos discursos pedagógicos dominantes, ao lado de uma grande dispersão de alusão a outros autores; 4) a predominância do uso do masculino gramatical genérico em relação ao gênero feminino na formulação das questões dos concursos.

Palavras-chave: **Professor. Concurso Público. Discurso pedagógico. Estudos Culturais.**

ABSTRACT

This thesis uses both theories related to Cultural Studies and studies developed from Foucault's perspective, and its aim is to investigate how teaching is represented in current discourses in matters of public competition exam for Brazilian teaching. It also intends to analyze how teachers should be characteristics, attitudes and actions according to truth regimes present in these exams. In order to do this, 226 questions of Brazilian Elementary Education exam were analyzed, totaling 126 different competition exams at federal (3), state (21) and municipal (82) levels from all over Brazil from 2004 to 2008. The analyses focused on the relation between the speeches present in the questions and the goals proposed by this thesis showed: 1) the presence of a particular set of expressions and verbs that describe actions that should or not be part of the teaching practice and that rule teachers conduct; 2) the recurrence of pedagogical discourses produced by Constructivism, Critical theory and the notion of competence, which produces the knowledge required in a teaching practice and which regulate educators behavior; 3) the frequent use of some Brazilian and foreign authors for elaborating these questions, such as Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky, Paulo Freire and Philippe Perrenoud, articulated to the dominant pedagogical discourses, along with a large dispersion of allusion to other authors; 4) the prevalence of masculine generic grammatical use in relation to the feminine one in the formulation of exam questions.

Keywords: **Teacher. Competition exams. Pedagogical discourse. Cultural Studies.**

SUMÁRIO

1 MEUS CAMINHOS, MINHAS ESCOLHAS	10
2 INICIANDO A PESQUISA	13
2.1 ARTICULAÇÕES COM OS ESTUDOS CULTURAIS.....	15
2.2 APROXIMAÇÕES COM OS ESTUDOS FOUCAULTIANOS.....	20
3 CONCURSOS PÚBLICOS PARA SELEÇÃO DE DOCENTES	24
3.1 CONHECENDO AS PROVAS E AS QUESTÕES DOS CONCURSOS.....	28
4 REALIZANDO AS ANÁLISES	36
4.1 SOBRE AS QUESTÕES SELECIONADAS: algumas peculiaridades.....	37
4.2 “O PROFESSOR DEVE ...”: recomendações ao professor.....	42
4.3 OS DISCURSOS DOMINANTES.....	47
4.3.1 O Discurso do Construtivismo.....	48
4.3.2 O Discurso da Teoria Crítica.....	52
4.3.3 O Discurso das Competências.....	59
4.4 “VOZES AUTORIZADAS”.....	65
4.5 “O PROFESSOR, O EDUCADOR, O DOCENTE”: a predominância do masculino genérico nas questões dos concursos para o magistério.....	72
5 APONTAMENTOS	79
REFERÊNCIAS	85
ANEXO	93
ANEXO A – Lista de Autores e Autoras Citados nas 226 Questões Seleccionadas	93
ANEXO B – Prova Curinga	94

1 MEUS CAMINHOS, MINHAS ESCOLHAS

A Dissertação de Mestrado que se apresenta é a concretização de um desejo latente que se renovou no primeiro contato que tive com a pesquisa acadêmica, no ano de 2003. Ingressei no Curso de Pedagogia no ano de 2001, na Universidade Luterana do Brasil, na cidade de Canoas/RS, após cursar quatro semestres do Curso de Matemática (1999-2000), na mesma instituição. Conheci o referido curso através da “Feira de Profissões” promovida pela Ulbra e interessei-me pela habilitação denominada “Pedagogia – Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Empresarial.”

Nesse sentido, posso afirmar que o ano de 2004 foi de grande aprendizado. Particpei da seleção para bolsista de iniciação científica do Curso de Pedagogia, e, com isso, fui convidada a participar das atividades de pesquisa vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi nesse ano que iniciei as primeiras leituras vinculadas aos Estudos Culturais em Educação.

Concluí o Curso de Pedagogia em 2005, ano em que iniciamos, na pesquisa, os primeiros ensaios sobre a análise dos discursos dos concursos públicos para o magistério, que contemplaram o estudo denominado *"Selecionando os melhores": o discurso dos concursos públicos e a produção de identidades docentes*, coordenado pela professora Dr^a Rosa Maria Hessel Silveira e apoiado pelo CNPq. Mesmo após o desligamento da Ulbra em função da conclusão de curso, continuei atuando nesta pesquisa como colaboradora. No mesmo ano, iniciei os estudos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul como aluna PEC¹. Nesse sentido, posso afirmar que as disciplinas que cursei no *Projeto de Educação Continuada* auxiliaram de forma significativa na preparação para a Seleção de Mestrado, através de suas leituras e discussões.

O interesse pelas questões dos concursos se deu, seguramente, a partir das experiências que tive com o referido projeto de pesquisa. Particpei de vários congressos e seminários levando a temática dos concursos para discussão e sempre me impressionou a receptividade com que o trabalho era acolhido pelos espectadores. Pensei então que a riqueza desse artefato cultural poderia produzir investigações ainda mais amplas.

¹ Projeto de Educação Continuada do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS.

Ao ingressar no Mestrado em Educação nesta Universidade no ano de 2007, percebi o quanto foi importante fazer as escolhas que fiz e percorrer os caminhos da pesquisa em educação desde o início da graduação. As experiências que tive enquanto bolsista foram fundamentais na preparação do momento que se configura no presente.

Ademais, é com entusiasmo que apresento esta Dissertação de Mestrado, fruto de minhas inquietações e anseios, cuja organização passo a expor.

No capítulo 2, intitulado *Iniciando a pesquisa*, abordo as questões iniciais desta Dissertação, assim como os problemas de pesquisa. Indico meu interesse pelos estudos sobre a docência, mencionando alguns trabalhos relevantes sobre a temática que serviram, muitas vezes, de inspiração e de apoio para a construção e organização deste trabalho. Apresento nas seções *Articulações com os Estudos Culturais* e *Aproximações com os estudos foucaultianos*, respectivamente, os caminhos metodológicos e a composição teórica que escolhi para dar a sustentabilidade necessária para a realização deste estudo.

No capítulo 3, intitulado *Concursos públicos para seleção de docentes*, apresento o artefato cultural escolhido para esta pesquisa, a partir da explanação de parte da história dos concursos públicos para o magistério. Na seção *Conhecendo as provas e as questões dos concursos*, mostro como funciona a operacionalização dos concursos, a elaboração das provas, assim como os formatos estruturais das questões mais utilizadas pelas empresas executoras dos concursos.

No capítulo 4, intitulado *Realizando as análises*, apresento as análises realizadas a partir de questões de concursos públicos para docentes da Educação Básica, no período de 2004 a 2008, correspondentes as cinco regiões brasileiras². Os critérios de escolha das questões serão encontrados neste capítulo. Nesse propósito, fragmento as análises em cinco seções e três subseções para melhor explorar as características de cada conjunto de questões. Na primeira seção, *Sobre as questões selecionadas: algumas peculiaridades*, analiso brevemente algumas peculiaridades encontradas na formulação e na estruturação de certas questões. Na seção seguinte, *“O professor deve...”: recomendações ao professor*, verifico as recorrências no uso de expressões e verbos que designam ação nas questões selecionadas. Na seção subsequente – constituída por três subseções distintas –

² A saber: Região Norte, Região Nordeste, Região Centro-Oeste, Região Sudeste e Região Sul.

Os *discursos dominantes*, abordo e contextualizo a supremacia dos discursos produzidos a partir do *Construtivismo* (4.3.1), da *Teoria Crítica* (4.3.2) e da noção de *Competências* (4.3.3) em relação a outros discursos, na fabricação do modelo desejável de professor e de sua prática docente. Na seção seguinte, “*Vozes autorizadas*”, analiso o uso de autores e autoras nos textos das questões dos concursos, identificando e contextualizando as quatro “vozes autorizadas” que aparecem com maior frequência nas provas, a saber: o biólogo suíço *Jean Piaget*, o psicólogo russo *Lev Semionovitch Vygotsky*, o educador brasileiro *Paulo Freire* e o sociólogo suíço *Philippe Perrenoud*. Na seção que encerra este capítulo analítico, “*O professor, o educador, o docente*”: *a predominância do masculino genérico nas questões dos concursos para o magistério*, apresento as análises sobre a supremacia do gênero – social e gramatical – masculino em relação ao gênero feminino nas questões dos concursos para docentes.

Por fim, no capítulo 5, intitulado *Apontamentos*, faço algumas considerações referentes as impressões que tive ao realizar este estudo, articulando o objeto de pesquisa as análises empreendidas. Neste capítulo, discuto algumas possibilidades de investigação que poderão ser discutidas em projetos futuros.

2 INICIANDO A PESQUISA

A docência tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, tanto no cenário educacional brasileiro quanto no mundial. Basta uma rápida busca nos anais dos mais diversos eventos relacionados à educação ou em publicações correntes provenientes da academia e, também, em outros espaços de discussão, para se perceber o quanto esse tema se faz presente nos dias de hoje. Nesse sentido, trata-se, sem dúvida, de temática instigante, sempre atual e que fornece subsídios interessantes para o desenvolvimento de novas possibilidades de análises.

Historicamente, as representações de professores e de professoras vêm sendo problematizadas a partir dos estudos de distintas pesquisadoras filiadas a campos de saberes como a sociologia, a antropologia, a filosofia e, sobretudo, a própria educação. Nesse contexto, é oportuno destacar que a noção de “[...] representações [...]” à qual me refiro pode ser entendida, de acordo com Costa (COSTA, 2004b, p. 77), como “[...] noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados segundo critérios de validade e legitimidade vinculados a relações de poder.” (COSTA, 2004b, p. 77).

Nesse sentido, é oportuno ressaltar as contribuições de Silveira (1997, 2002, 2006a) no que tange às mais diversas representações de professoras presentes em livros de Literatura Infantil, as de Wortmann (2002) sobre as representações do professor de ciências, as de Dalla Zen (2002) referentes à representação da professora de português, as de Pilotto (2002) sobre a representação de professores/as de Educação Física e as de Kaercher (2002) sobre as representações do/a professor/a negro/a. Cabe também destacar as articulações de Louro (1997a) entre gênero e docência, as de Costa (2006) entre o magistério e as questões de identidade e as discussões de Costa e Silveira (2006) referentes à docência retratada pela revista Nova Escola.

Ainda neste sentido, destacam-se os estudos de Fabris (2005) sobre escola, trabalho docente e cinema, as pesquisas de Silveira e Carossi (2004) relacionadas ao estudo do humor sobre a docência e as de Schmidt (2006), que tratam da representação da profissão docente através de reportagens de jornais brasileiros. Por fim, em recente estudo, trato da questão do governo do “bom” professor a

partir da análise do discurso dos concursos públicos para o magistério (CAROSSO, 2008)³.

Contudo, a pluralidade de saberes constituídos a partir dos estudos já realizados sobre a docência não anula a possibilidade de propagação e de busca por novos espaços e por outros artefatos a fim de realizar análises e investigações sobre a temática, já que essa suscita expectativa de constante diversificação de bordagens e de permanente aprimoramento das mesmas. Tais estudos, ao contrário, inspiram, auxiliam e enriquecem as novas projeções de trabalho.

Assim, a presente Dissertação de Mestrado apresenta um estudo que visa investigar como a docência é representada a partir dos discursos circulantes nos textos dos concursos públicos para o magistério brasileiro, bem como analisar como devem ser o professor e a professora – suas características, atitudes e ações – de acordo com os regimes de verdade embutidos nos concursos para docentes da Educação Básica⁴. Para tanto, as aproximações teóricas tanto com os Estudos Culturais, sob a ótica pós-estruturalista, quanto com algumas teorizações inspiradas nos estudos foucaultianos, tornam-se imprescindíveis na tentativa de dar a sustentação teórica necessária para o desenvolvimento deste trabalho.

Desse modo, na próxima seção, intitulada *Articulações com os Estudos Culturais*, volto minha atenção para o referencial teórico, fazendo um breve apanhado histórico sobre aspectos importantes desses estudos, para então explorar o material de pesquisa escolhido, à luz do pensamento de autoras e autores vinculados a referida abordagem teórica. É oportuno salientar que a inspiração para o uso do termo *articulação* – e suas possibilidades gramaticais – deu-se a partir da leitura do artigo escrito por Wortmann (2005)⁵, no qual a pesquisadora faz importantes esclarecimentos sobre os sentidos concedidos à *articulação* nos Estudos Culturais. Wortmann (2005, p. 173-174) enfatiza o efeito produtivo que a articulação permite ao

[...] abalar muitas certezas relativas ao que vinha sendo definido e aceito como importante em educação e ao permitir a utilização de “outras” questões e metodologias, as quais têm promovido a revisão dos temas e

³ Outros/as pesquisadores/as com trabalhos relevantes nesse sentido: Ripoll (2002); Trindade (2002); Salcides (2006); Fischmann (1998), entre outros/as.

⁴ Vale lembrar que a Educação Básica brasileira é composta por: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁵ Estudo apresentado no 1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, no ano de 2004.

das direções mais frequentemente focalizadas nas investigações e pesquisas. (WORTMANN, 2005, p. 173-174).

Entendendo a *articulação* como importante ferramenta teórico-metodológica no âmbito dos Estudos Culturais, utilizo tal conceito na tentativa de empreender as investigações a que me proponho realizar, a partir dos objetivos de pesquisa lançados nesta seção.

2.1 Articulações com os Estudos Culturais

O movimento dos Estudos Culturais – cujo surgimento se deu em meados do século XX, na Inglaterra – constitui um conjunto de saberes heterogêneos e transdisciplinares, assinalado por diversas influências epistemológicas e teóricas. O elemento norteador desse campo teórico configura-se a partir das problematizações que envolvem a cultura em seu sentido mais amplo, não diferenciando para tal as concepções denominadas de “alta cultura” – museus, obras de arte, música erudita, literatura, etc. – e “cultura de massa” – atividades, lugares e práticas que visam atingir o maior número de pessoas possível, através de artefatos como a mídia e a música popular, por exemplo. Sobre este aspecto dos Estudos Culturais, Costa (2004a) nos mostra que:

Sua realização mais importante provavelmente seja a de celebrar o fim de um elitismo edificado sobre as distinções arbitrárias de cultura. [...] Sua principal virtude talvez seja a de começar a admitir que a inspiração possa advir de qualquer lugar, contribuindo para desfazer os binarismos tão fortemente aderidos às epistemologias tradicionais. (COSTA, 2004a, p. 13-14).

A proposta inicial dos Estudos Culturais britânicos era configurar um espaço independente de discussão acerca da valorização e do reconhecimento de todo o tipo de cultura⁶, entendendo essa dentro de um conceito amplo, complexo, dinâmico e que incorporava constantemente novos e distintos significados. Assim, tais estudos estabeleceram um embate direto contra a concepção elitista de cultura – a qual era entendida, segundo a tradição arnoldiana⁷, como “o melhor que se pensou e disse

⁶ Sobre os distintos entendimentos de cultura, ver EAGLETON (2005).

⁷ Expressão que faz referência a Matthew Arnold, autor de *Culture and Anarchy*, publicado em 1965. Sobre a tradição arnoldiana, ver COSTA, 2004a; MATTELART e NEVEU, 2004.

no mundo” – pois essa não considerava as manifestações que partiam da classe operária como sendo parte integrante da cultura, chegando a classificar tal grupo como “desprovido de cultura”. Nesse sentido, Johnson (2006, p. 20) sinaliza que o termo “[...] cultura [...]” tem como referência o esforço para retirar do eixo da “[...] alta [...]” cultura alguns estudos pouco democráticos e igualitários, responsáveis por olhares de condescendência para a “não-cultura” das massas.

As revoluções da cultura – especialmente a partir do século XX – causaram mudanças relevantes nos modos de viver, de pensar e de agir das pessoas em sua individualidade. Tais mudanças, segundo Hall (1997), criaram condições para transformações também na vida em sociedade, causando importantes deslocamentos culturais que seguiram tendências distintas: por um lado, a ideia de homogeneização da cultura – o mundo se tornando um lugar único sob o ponto de vista cultural; por outro, a tendência que acreditava que a cultura precisava da diversidade para prosperar – o autor cita como exemplo o caso das cozinhas étnicas. Nesse sentido, Hall (1997) aponta ainda para a necessidade de se criarem alternativas híbridas diante da fusão dos elementos culturais, unificando alguns propósitos das diferentes tendências a fim de evitar que ambas se tornem excludentes.

Em 1964, deu-se a efetiva institucionalização dos Estudos Culturais britânicos, através do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos⁸ da Universidade de Birmingham, localizada na cidade de mesmo nome, situada em forte pólo industrial no centro da Inglaterra. As obras de Hoggart⁹, Williams¹⁰ e Hall¹¹ – cada qual inscrita em seu tempo e em contextos históricos distintos – foram fundamentais para a consolidação dos *Cultural Studies*, que ganharam, a partir desses trabalhos, visibilidade e reconhecimento acadêmico.

Contudo, os Estudos Culturais não se restringiram à Inglaterra e, tampouco, à Europa. As teorizações que se fortaleceram em Birmingham atravessaram as fronteiras do continente europeu, chegando a nações como Estados Unidos, Canadá, Austrália, bem como a diversos países da África e da América Latina. Costa, Silveira e Sommer (2003) comentam que a identificação de grupos de países

⁸ *Centre for Contemporary Cultural Studies*

⁹ Por exemplo: *The uses of literacy* (1997).

¹⁰ Em português, *Cultura* (2000); em inglês, *Culture and Society* (1963).

¹¹ Importante lembrar as obras: *A identidade cultural na pós-modernidade* (2005) e *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (2003).

diversos com os Estudos Culturais deve-se também à “amplitude e a abrangência destas movimentações no cenário de um mundo que se torna transparente”. Sobre essa particularidade de tais estudos, Costa (2004a) descreve-os como:

Saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano – eis uma descrição que parece provisoriamente adequada para me referir ao *ethos* contingente do que tem sido denominado de Estudos Culturais [...]. (COSTA, 2004a, p. 13).

Em relação aos assim chamados Estudos Culturais Latino-Americanos, autores como Canclini¹² e Martín-Barbero¹³ argumentam que, antes mesmo dos estudos de Birmingham chegarem a América Latina, importantes pesquisas no âmbito da cultura já vinham sendo realizadas em áreas como a comunicação, por exemplo. Nesses estudos, a cultura era entendida dentro da racionalidade que interpela – de forma rápida e versátil – a vida cotidiana das pessoas através de segmentos como mídia, consumo, moda, música, entre outros. Na tentativa de compreender esse processo, Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 44) explicam que “[...] os Estudos Culturais capitalizaram e renomearam estudos de ‘análise cultural’ que se fazia na América Latina [aqueles citados anteriormente] influenciando o seu desenvolvimento.” Talvez essa falta de entendimento conceitual entre os autores da vertente europeia dos Estudos Culturais e os autores latino-americanos assinalados anteriormente seja um dos motivos pelos quais os últimos, juntamente com a escritora argentina Sarlo¹⁴, não se filiem e não se reconheçam, efetivamente, como estudiosos do campo denominado “Estudos Culturais”.

Atuando em diversos segmentos, podemos ressaltar a importância tanto das tecnologias da comunicação quanto das tecnologias da informação na expansão dos Estudos Culturais, pois essas se tornaram ferramentas importantes ao facilitarem a aproximação entre os povos mais longínquos, dando visibilidade e favorecendo as conexões entre as culturas. Através desse intercâmbio cultural, as discussões acerca de questões sociais e políticas comuns entre diferentes grupos passaram a ser difundidas para um grande número de pessoas em um curto espaço de tempo,

¹² Autor de obras importantes para os estudos sobre a cultura, como, por exemplo, *Diferentes, Desiguais e Desconectados* (2005) e *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* (2006).

¹³ Autor de *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia* (2003).

¹⁴ Autora de *Cenas da vida pós-moderna – intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina* (2004).

na tentativa, por exemplo, de minimizar os efeitos causados por novos e antigos problemas locais e globais que assolam o mundo contemporâneo, como o tráfico de mulheres, a prostituição infantil, entre outros.

Ademais, os Estudos Culturais permitem produtiva articulação com outras áreas de conhecimento, tais como: antropologia, literatura, educação, filosofia, comunicação, linguística, ciências políticas e sociais, entre outras; porém, como lembra Veiga-Neto (2004a, p.40), “[...] eles não são tudo ou qualquer coisa.” Assim, é oportuno destacar que os estudos empreendidos sob a ótica desse campo de saber utilizam-se fundamentalmente de dois modos de análise: a etnografia e a análise textual, sendo esse último o escolhido para a realização desta Dissertação.

Nessa perspectiva, a cultura pode ser entendida como produtora de práticas de significação, nas quais grupos sociais distintos lutam pela legitimação de certas práticas em detrimento de outras, numa relação de tempo e espaço específicos, cabendo a linguagem o papel de construir tais significados e representações. Assim, a representação, conforme Ripoll, Pooli e Bonin (2008, p. 34), “[...] é a produção de significados através da linguagem, prática que não se dá de forma neutra e desinteressada, mas, sim, de maneira intencional, deliberada e negociada.”

A partir da “[...] virada cultural [...]” – que Hall (1997) define como a mudança de paradigma de campos de saberes como as ciências sociais e humanas – a cultura passou a ser compreendida como uma condição central (e não mais secundária) na constituição da vida social. Assim, também os Estudos Culturais destacaram a importância do papel da linguagem e do discurso¹⁵ no processo de produção de identidades e representações.

O campo dos Estudos Culturais – com sua instabilidade, inquietação e descentralização – possibilita a esta Dissertação de Mestrado suspeitar dos saberes dogmáticos e questionar o caráter legitimador das metanarrativas modernas, tão fortemente atreladas à educação e aos sujeitos que nela estão envolvidos (professores, alunos, pais, diretores, coordenadores pedagógicos, etc.). É, pois, em campos de saberes como a educação que as grandes narrativas ganham força, através de discursos pedagógicos capazes de instaurar “verdades”, regular práticas, bem como cultivar os pressupostos de um sujeito idealizado – o qual Hall (2005) classificou como sujeito do Iluminismo – cujo perfil caracteriza-se, geralmente, como

¹⁵ O entendimento sobre o *discurso* será retomado na próxima seção.

autônomo, livre, reflexivo, responsável e consciente do seu papel para com a sociedade.

Esses apontamentos podem ser articulados ao conjunto de características extraídas das provas dos concursos públicos para o magistério da Educação Básica brasileira – material de análise desta Dissertação – pois é também nesse artefato que se imprimem os conhecimentos, as tendências e as posturas teóricas naturalizadas e legitimadas que as Secretarias de Educação de distintos âmbitos, em convergência com as empresas executoras que realizam os exames e ecoando discursos hegemônicos correntes na arena¹⁶ pedagógica, elegem como sendo as mais adequadas e indispensáveis aos docentes que almejam conquistar uma vaga no serviço público.

Nesse sentido, Silva (1994) nos lembra que é principalmente na educação – acrescento aqui os concursos para docentes – que alguns binarismos como opressão/libertação e opressor/oprimido aparecem de maneira intensa deixando, dessa forma, marcadas as fronteiras entre o “certo” e o “errado”, o “verdadeiro” e o “falso”, entre outras possíveis. Vê-se, nesse campo, a recorrência no uso de discursos pedagógicos que conseguem – com certo êxito – vida longa durante gerações de professores e professoras, repetindo as mesmas convicções e divulgando algumas “inovações”.

Os Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista¹⁷, possibilitam a este estudo questionar o que é dado como “certo”, repensar as teorias educacionais tidas como “verdadeiras”, entender o mundo de outras maneiras, olhar para a educação e seus atores de outras formas. É com esse entendimento e filiando-me a esse campo do saber que, na seção seguinte, pretendo aproximar esta pesquisa aos estudos inspirados na obra de Michel Foucault, por entender que tal perspectiva oferece algumas ferramentas teóricas importantes para a consolidação deste trabalho.

¹⁶ A inspiração para o uso do conceito histórico de “arena” deu-se a partir do estudo de Popkewitz (1998, p.135), no qual o autor utiliza-o “[...] para pensar as práticas educacionais como ocorrendo num campo de relações cambiantes”, assim como “para considerar posições sociais e poder cambiantes na educação.”

¹⁷ Utilizo essa vertente dos Estudos Culturais por nela encontrar autores e concepções que se afinam aos propósitos desta Dissertação. Os estudos sobre análise discursiva, o questionamento ao cientificismo das ciências humanas e a ênfase dada aos processos linguísticos e discursivos aproximam o movimento do pensamento pós-estruturalista a este trabalho.

2.2 Aproximações com os estudos foucaultianos

A tentativa de aproximar algumas teorizações inspiradas nos estudos foucaultianos¹⁸ aos propósitos desta Dissertação não é algo tranquilo. Porém, as conexões entre os Estudos Culturais e os estudos empreendidos pelo filósofo francês Michel Foucault são fundamentais na medida em que ambos, sob as lentes do pós-estruturalismo, promovem interessantes discussões sobre minhas questões de investigação, possibilitando outras formas de olhar e novos modos de problematizar o artefato escolhido para este estudo, ao articular aspectos da cultura com as implicações que atravessam as relações de poder-saber.

As relações entre os Estudos Culturais e o pensamento de Foucault já produziram e continuam produzindo trabalhos importantes para a pesquisa acadêmica brasileira. A combinação desses saberes pode ser instigante, como assinala Veiga-Neto (2004a, p. 37-38), “[...] tanto para aprofundar o entendimento que se tem sobre cada um deles, quanto para retirar, dessas aproximações, novas formas de ver, descrever, problematizar, compreender, analisar e dar sentidos ao mundo.” Tais perspectivas são úteis para este trabalho, na medida em que permitem pensar em como ocorre o processo de naturalização dos saberes, entender as formas pelas quais as “verdades” são produzidas pelos discursos correntes, compreender as práticas culturais e as relações de poder-saber como agentes que operam na constituição dos sujeitos e do campo social, entre outros aspectos possíveis. Dessa forma,

[...] os deslocamentos nas noções de cultura, poder e saber conferem visibilidade também ao conjunto de práticas que nos ensinam cotidianamente a identificar em nós mesmos certos atributos que consideramos estáveis e a reconhecer um conjunto de afirmações como sendo verdadeiras. (RIPOLL; POOLI; BONIN, 2008, p. 37).

Assim, entendo que os estudos foucaultianos possibilitam a esta pesquisa pensar o discurso enquanto produtor das subjetividades docentes. E é com base nesse entendimento que interessa investigar, primeiramente, como a docência é representada a partir dos discursos que circulam nos textos dos concursos públicos para o magistério brasileiro. Acredito que tal artefato cultural opera como uma

¹⁸ Nesse sentido, é oportuno registrar os estudos inspirados na obra foucaultiana que serão utilizados para compor essa Dissertação: Costa (2004b), Garcia (2000, 2002), Larrosa (1994, 2002), Ramos do Ó (2003), Rose (1998), Silva (1994, 1998), Sommer (2007) e Veiga-Neto (2004a, 2004b).

interessante caixa de ressonância, na qual podem ser encontrados os conhecimentos pedagógicos assinalados como “legítimos” tanto pelas Secretarias de Educação quanto pelos órgãos responsáveis pela elaboração desses exames seletivos.

Os conhecimentos abordados nas provas desses concursos são o resultado final de “embates teóricos” promovidos por autores e autoras nas arenas da pedagogia, constituindo dessa forma um espaço privilegiado onde se dão as lutas entre grupos de perspectivas distintas pela legitimação de certos saberes tidos como “verdadeiros” e consagrados como “universais”. É oportuno dizer que os saberes aos quais me refiro podem ser entendidos, como lembra Veiga-Neto (2004b, p. 52)¹⁹, “[...] no sentido de teorias sistemáticas, que se manifestam por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda a sua positividade.” Assim, uma vez estabelecidos, os saberes “dominantes” passam a determinar os coeficientes de normalidade e veracidade, padronizando o que deve ser dito e pensado em dado contexto histórico, marcando fortemente as (des)qualificações dos demais saberes, classificados geralmente como inferiores, ultrapassados, ineficientes e defasados.

Em se tratando de discurso, é importante referir a chamada virada linguística²⁰ – mudança no entendimento do papel da linguagem – que constituiu um movimento historicamente relevante para as análises discursivas. A nova concepção de linguagem implicou mudanças fecundas na forma em que tradicionalmente ela era tomada, especialmente nas áreas das ciências humanas. Assim, a linguagem e os discursos passaram a ser compreendidos como produtores de significados, que possibilitam dar nome e sentido a todas as coisas do mundo. Em outras palavras, a linguagem deixou de ser vista como tendo uma função meramente descritiva e de comunicação, para assumir o papel constitutivo da própria realidade. Além da contribuição trazida pela virada linguística, o discurso também passou a ser entendido como algo cujo domínio é desejado. Dessa forma, Foucault (FOUCAULT, 2006a, p. 10) assinala em *A ordem do discurso*²¹, que:

¹⁹ Nesse sentido, o referido autor faz alusão ao pensamento de Michel Foucault, a partir da obra *As palavras e as coisas*, na qual o último ocupa-se principalmente com a *arqueologia do saber*.

²⁰ Conforme Veiga-Neto (2004b, p. 109), em relação à virada linguística: “[...] adotou-se a expressão *virada linguística* para designar a mudança no entendimento do papel principal da linguagem: de denotacionista para atributiva.” O autor destaca ainda a importância das contribuições do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein para o campo da linguagem.

²¹ Aula inaugural ministrada por Michel Foucault, no Collège de France, em dezembro de 1970.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso [...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 2006a, p. 10).

Nesse sentido, entendendo os discursos enquanto prática que “institui verdades” e que esses estão diretamente ligados ao desejo e ao poder, nota-se que, em campos como a pedagogia, tais discursos produzem efeitos práticos na vida dos sujeitos aos quais se remetem. São práticas – discursivas e não-discursivas – que delimitam as fronteiras marcadas por binarismos diversos (certo/errado, bom/mau, moderno/tradicional, entre outros), produzem formas de subjetividades e representações, operam na inclusão e também na exclusão de saberes (in)convenientes em determinado tempo e contexto, regulam comportamentos, alinham condutas, em suma, exercem efetivamente o governo dos sujeitos pedagógicos.

Com relação a esses sujeitos, Garcia (2000, p. 22) afirma que configuram-se como “[...] uma função do discurso pedagógico, pois são, em grande parte, constituídos, formados e regulados por uma ordem que é introduzida por esse discurso.” Dessa forma, o sujeito encontra-se imerso na linguagem, na medida em que podemos pensá-la como uma condição de possibilidade para a existência e também para a constituição do mesmo.

Os discursos pedagógicos impressos nas questões dos concursos para a seleção de professores/as produzem efeitos disciplinares, ao regular a conduta e ao controlar as práticas desenvolvidas pelos sujeitos da educação. Nesse sentido, os estudos foucaultianos são importantes para me ajudar a pensar nos efeitos que os discursos fabricam, ao estabelecerem os regimes de verdade que devem nortear o exercício docente. Sobre os regimes de verdade, Veiga-Neto (2004b) nos mostra que:

[...] os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam. [...] São os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade. (VEIGA-NETO, 2004b, p. 122).

Os regimes de verdade inscritos nos discursos pedagógicos encontram-se envolvidos em relações de poder, ao estabelecerem a pedagogia “correta”, com objetivos alinhados à sua verdade, construindo dessa forma o perfil adequado ao “bom” docente. A partir da análise dos regimes de verdade embutidos nos concursos para o magistério, examino as prescrições voltadas a esse profissional da educação, buscando identificar suas características, atitudes e ações, de acordo com as recomendações expressas nos textos desse artefato cultural.

Sobre essa relação entre a produção discursiva que rege as “verdades” e o poder, Foucault (2007a, p. 12) nos alerta que “[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder.” Para fins deste estudo e seguindo o entendimento foucaultiano, considero que o poder não deve ser interpretado como repressivo, maléfico, unidirecional, que escraviza e destrói. Nas palavras do próprio autor, o exercício do poder “[...] incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável [...]” (FOUCAULT, 1995, p. 243), lembrando que esse opera em uma rede de produção que perpassa o campo social, atingindo todos e cada um dos indivíduos em particular.

Como afirmei no início desta seção, compreendo que tentar aproximar teorias que se situam em direções de pensamento distintas conduz-me a riscos que talvez pudessem ser evitados se minha opção teórica tivesse sido outra. Contudo, a vontade de problematizar e de ver as coisas de uma maneira ainda não pensada por mim anteriormente, motiva-me enquanto pesquisadora e faz com que toda a instabilidade ocasionada tanto pelos Estudos Culturais quanto pelos estudos foucaultianos torne-se algo produtivo e desafiador.

No capítulo que segue, intitulado *Os concursos para seleção de docentes*, apresento o artefato escolhido para o desenvolvimento desta Dissertação de Mestrado, a partir de contextualização histórica sobre os concursos para docentes no Brasil. A operacionalização das provas e das questões desses concursos será contemplada na seção 3.1, denominada *Conhecendo as provas e as questões dos concursos*.

3 CONCURSOS PÚBLICOS PARA SELEÇÃO DE DOCENTES

Muitos têm sido os materiais sobre os quais os estudos sobre a docência têm se debruçado para a sua realização. A legislação educacional, as produções literárias, as histórias de vida dos próprios professores, os filmes sobre escolas, as observações em sala de aula, as coletâneas de distintos autores e autoras são apenas alguns exemplos de textos que vêm contribuindo para o esboço das diversas representações da docência na contemporaneidade. Contudo, apesar da sua relevância, emergência e popularidade no panorama educacional brasileiro, há um gênero textual específico ainda pouco estudado, seja pela academia, seja por outras instâncias de investigação: trata-se dos concursos públicos para seleção de professores e professoras da Educação Básica brasileira.

Os primeiros registros que tratam da seleção de professores no Brasil, bem como indícios da preocupação com a realização desse tipo de concurso, estão documentados a partir do início do século XIX. Conforme Pessanha (2000), antes mesmo da existência dos cursos de formação de professores, o governo imperial e, posteriormente, o republicano, já realizavam provas para selecionar os profissionais a serem contratados. Nesse sentido, Tanuri (2000) assinala que, no último quartel do século XVIII, em Portugal, a preocupação em selecionar o corpo docente²² para as escolas primárias também antecedeu a criação das instituições destinadas à formação de professores. Vê-se, a partir do exposto, que tais concursos não são uma “invenção” dos nossos dias.

Assim, a “[...] funcionarização [...]”²³ do magistério pode ser entendida, de acordo com Villela (2000), como o resultado de um projeto político de interesses tanto por parte dos professores – que visavam constituir um corpo administrativo autônomo – quanto pelo Estado que, dessa forma, buscava garantias do controle das instituições de ensino. Tal projeto efetivou-se no início do século XIX, contendo alguns pressupostos de organização e normatização do ofício docente. Ademais, o processo de “[...] feminização do magistério [...]”, por exemplo, pode ser entendido como o resultado dessa intervenção e controle do Estado sobre a docência ou, como lembra Louro (2002, p. 451), “[...] como um processo paralelo à perda de

²² De acordo com Villela (2000), o que torna os docentes em um corpo profissional não são as ligações corporativas da profissão, mas sim o controle do Estado sobre determinado grupo.

²³ Expressão utilizada por Villela (2000) para indicar a estatização da instituição escolar, na qual os docentes passam a ser funcionários do Estado.

autonomia que passam a sofrer as novas agentes de ensino” (Louro, 2002, p. 451), articulado, pois, a outros aspectos.

A fundação das escolas normais no Brasil foi o marco histórico no que se refere ao processo de institucionalização da profissão docente. Tais escolas passaram a formar professores e professoras capacitados para o ofício do magistério, o que acarretou, em consequência desse fato, a substituição dos “antigos” professores do ensino primário – cuja instrução era mínima – pelos “novos” docentes, detentores do conhecimento especializado e diplomados pelas escolas de formação de professores. Sobre as escolas normais, Villela (2000) assinala que:

As escolas normais eram locais “autorizados” para a difusão de um tipo de conhecimento normatizado que deveria caracterizar o “novo” professor primário, distinguindo-o dos seus antecessores, os “velhos” mestres-escolas, e alguns conteúdos foram se transformando num corpo de saberes característicos dessa formação. (VILLELA, 2000, p. 109).

As primeiras escolas normais brasileiras, ou seja, as primeiras instituições educacionais laicas voltadas especificamente para a formação de professores, foram criadas nas Províncias do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, no ano de 1835, e tinham como objetivos centrais a preparação das pessoas que desejavam ingressar no magistério, assim como a revisão do método para os docentes que já atuavam nas escolas primárias e que contavam com a instrução oferecida a partir do ensino mútuo²⁴. Cada Província era responsável pela organização e também pela administração dos sistemas de ensino primário e secundário.

Para ingressar nas escolas normais, era necessário ser cidadão brasileiro, possuir bons costumes e vida exemplar, ter dezoito anos de idade, além de saber ler e escrever. Com relação ao “perfil” dos docentes que deveriam ser capacitados para ministrar as aulas nas “escolas de primeiras letras”, Louro (2002, p. 444) destaca que esses sujeitos “[...] deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral intocável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas”.

Os estudos de importantes educadores e historiadores brasileiros nos mostram que a preocupação do governo imperial em relação à seleção de

²⁴ Sobre o ensino mútuo, ver TANURI (2000) e TRINDADE (2001).

professores se dava não somente com a formação e com o conhecimento especializado dos mesmos. A primazia estava vinculada efetivamente às condutas cívica, moral e ética do candidato. A Escola Normal de Niterói, por exemplo, destaca no seu Artigo 4º a necessidade de comprovação referente à “boa morigeração”, que deveria ser atestada, inicialmente, pelo Juiz de Paz do local de origem do futuro docente e, posteriormente, também se exigiu o aval do pároco local.

Ainda, nesse sentido, cabe registrar outro exemplo, alusivo ao texto que compõe o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, datado de 17 de fevereiro de 1854, que, entre outras especificidades, indica a necessidade da averiguação da “folha corrida” do candidato, sendo desclassificadas quaisquer pessoas com pendências judiciais ou que tivessem cometido algum crime que ofendesse a moral ou a religião do Estado (Art. 14 e 15). Aspectos como moralidade, boa conduta e reputação eram requisitos imprescindíveis para aqueles e aquelas que desejassem uma oportunidade no ofício do magistério.

O mesmo Regulamento de 1854 enuncia uma ressalva especial dirigida às mulheres em seu Artigo 16: além da documentação relacionada ao estado civil, foi estabelecida a restrição de idade para o ingresso, a profissão, das professoras solteiras “[...] salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecida moralidade.” Neste contexto histórico, era necessário também que as professoras tivessem habilidade com os diversos trabalhos de agulha, entre outras práticas “cabíveis” ao sexo feminino. Com base no exposto, é possível observar a configuração do caráter moral que se atribuía à figura do docente, especialmente no caso das mulheres.

Voltando aos concursos, relembro que vários decretos, leis e regulamentos foram elaborados ao longo da história com a finalidade de normatizá-los e conferir-lhes confiabilidade, uma vez que era preciso legitimar as contratações, na tentativa de evitar conflitos e de garantir um corpo docente qualificado para o exercício do magistério. Quase dois séculos depois, podemos observar que algumas das preocupações manifestadas no referido contexto histórico – com maior ou menor grau de semelhança – podem ser percebidas nos dias de hoje.

Assim, é possível notar que os exames para a seleção de professores e de professoras são práticas que visam legitimar as contratações e identificar – em meio a centenas de candidatos – os que seriam os profissionais mais capacitados para

exercer a função do magistério. Com relação à conduta, os editais dos concursos tendem a seguir as orientações de legislações específicas, como Estatutos de Funcionários Públicos estaduais e municipais e a legislação maior, como, por exemplo, a Constituição Federal²⁵ em vigor. É comum perceber nesses editais alguns requisitos básicos para a admissão dos selecionados, tais como: ser brasileiro nato ou naturalizado; estar em dia com as obrigações eleitorais; ter idade mínima de dezoito anos; ter certificado de reservista ou de dispensa de incorporação (em caso de candidato brasileiro, do sexo masculino), entre outras exigências que valem para distintos âmbitos.

No Brasil, ano após ano, os concursos para a seleção de docentes movimentam milhares de candidatos que buscam uma oportunidade de trabalho segura no serviço público. No *site* de relacionamentos “Orkut”, por exemplo, existem mais de duzentos grupos de discussão²⁶ – ou “comunidades” – que abordam diversas questões a respeito do tema “concursos públicos”. Cabe ressaltar que, nesse ambiente virtual, a comunidade com o maior número de participantes chama-se “Eu estudo para concurso público” e conta com mais de 23.400 membros; já a comunidade destinada especificamente para a seleção de professores conta com pouco mais de 80 membros. Ao “visitar” algumas dessas comunidades, o que chama a atenção – além das dezenas de propagandas de cursos preparatórios para os concursos – é a grande quantidade de relatos e experiências de vida que servem ora como desabafo, ora como incentivo e apoio para que os candidatos e candidatas continuem estudando e, também, para que não desistam dos concursos na primeira reprovação. Retomando, entre outros benefícios, os planos de carreira e, principalmente, a estabilidade funcional são alguns dos elementos que fazem da carreira pública uma alternativa de trabalho interessante e o objeto de desejo de muitos educadores e educadoras.

Para realizar os concorridos exames seletivos, grande parte dos candidatos empreende algum tipo de preparação nesse sentido, ora estudando individualmente ou em pequenos grupos, ora fazendo uso de subsídios – como, por exemplo, as apostilas e os cursos preparatórios – que representem algum tipo de orientação a fim de alcançar um número significativo de acertos em cada prova. No caso das

²⁵ Refiro-me à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

²⁶ As referências numéricas e quantitativas relacionadas ao “Orkut” mencionadas neste parágrafo foram atualizadas em meados do mês de agosto de 2009.

apostilas, nota-se que há uma grande quantidade de modelos disponíveis no “mercado dos concursos”. Esse tipo de comércio tem crescido consideravelmente nos últimos anos e disponibiliza, a todo instante, apostilas elaboradas com conteúdos amplos e abrangentes, ou ainda, organizadas especificamente para determinados concursos. O modo de apresentação das apostilas é variável, podendo ser comercializadas em material impresso, na forma de CD-Rom ou ainda disponibilizadas em ambientes virtuais da *Internet*.

Os concursos – que são encomendados pelas Secretarias de Educação e elaborados e executados por institutos, organizações não-governamentais e fundações especializadas²⁷ – configuram-se em um material plural que continuamente suscita novos olhares para novos estudos. É neste espaço tão pouco discutido pelo campo da educação que podemos localizar conhecimentos e opções teóricas que as instituições governamentais de distintos âmbitos, assim como as empresas executoras, julgam relevantes e indispensáveis como atributos que um “bom” professor deve possuir se quiser, efetivamente, fazer parte do seu quadro de profissionais. Nesse sentido, na próxima seção apresento algumas considerações sobre a estrutura das provas e das questões dos concursos para o magistério.

3.1 Conhecendo as provas e as questões dos concursos

Os concursos públicos para a seleção de docentes, em sua maioria, são constituídos por duas etapas distintas. A primeira – que é eliminatória – corresponde à prova escrita de conhecimentos teóricos e, geralmente, é composta por questões objetivas. Já a segunda etapa²⁸ – que é classificatória – consiste na apresentação e posterior avaliação de documentos (títulos) que comprovem a participação efetiva do candidato em cursos, seminários, simpósios, congressos e outros eventos que tenham relação direta com as atribuições do cargo a ser disputado – cabe registrar que os diplomas de graduação, especialização, mestrado e doutorado também contam pontos nessa etapa. Assim, a segunda etapa será aplicada somente para os

²⁷ Por exemplo: de Porto Alegre/RS, a Fundação Universidade-Empresa de Tecnologia e Ciências (Fundatec), a Objetiva Concursos e a Fundação para o Desenvolvimento em Recursos Humanos (FDRH); de Canoas/RS, a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); do município de São Paulo/SP, o Instituto Nacional de Educação Cetpro (INEC); a Cetpro Concursos e a Fundação Carlos Chagas; do município do Rio de Janeiro/RJ, a Fundação Cesgranrio; de Brasília/DF, o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos Universidade de Brasília (CESPE-UNB); de São Luís/MA, a Fundação Sousaândrade de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal do Maranhão (FSADU).

²⁸ Cabe lembrar que essa etapa não será contemplada neste estudo.

candidatos que forem aprovados na primeira, em conformidade com a nota de corte estabelecida pelo concurso. Tal nota corresponde ao valor mínimo que cada candidato deve atingir na busca pela aprovação. Assim, é a soma da pontuação obtida nas duas etapas que irá compor a média final do candidato.

A prova escrita de conhecimentos teóricos – etapa eliminatória – tem sua estrutura composta por questões elaboradas a partir da bibliografia (quando há) e do programa de conteúdos estabelecidos pelos organizadores do concurso. Tais provas, geralmente, dividem-se em três esferas de conhecimento: Língua Portuguesa; Legislação, Estrutura e Funcionamento da Educação; e Fundamentos da Educação – que, em alguns casos, assume o nome de Conhecimentos Pedagógicos.

Ademais, algumas provas solicitam a elaboração de Redação a partir de temáticas pré-determinadas e outras trazem ainda a seção destinada aos Conhecimentos Específicos, que são representados pelas especificidades de cada área de atuação. Assim, por exemplo, na prova para professores de Matemática do Ensino Fundamental, podemos encontrar questões das três esferas de conhecimento já mencionadas, além de contar com o item “Conhecimentos Específicos”, no qual se encontram alguns modelos de questões sobre conteúdos matemáticos que variam de acordo com as exigências do concurso.

Há considerável variação na forma de organização e apresentação das provas, geralmente em função da diversidade de empresas executoras. Assim, é possível encontrar provas em que os *Conhecimentos Pedagógicos* e os *Conhecimentos Específicos* tenham o mesmo significado, associados ou não aos Fundamentos da Educação. Eventualmente, algumas provas municipais acrescentam questões de conhecimentos referentes ao município (leis e conhecimentos mais genéricos) ou, ainda, sobre atualidades. As fronteiras entre cada “área de conhecimento” podem vir assinaladas por título específico ou não; ou seja, apenas uma leitura atenta do pesquisador pode permitir a identificação e análise dos itens que o interessam.

Diante da complexidade e da amplitude de áreas temáticas abordadas nas provas dos concursos para o magistério e, ante as possibilidades de análise que as mesmas suscitam, é importante ressaltar que, para fins desta Dissertação de Mestrado, serão consideradas apenas o conjunto de questões que se referem aos Conhecimentos Pedagógicos. Portanto, entendo por *Conhecimentos Pedagógicos* o

conjunto de saberes que englobam Fundamentos da Educação (História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, etc.), Estudos de Currículo, Didática e Metodologia de cunho mais geral. Não considere, para fins deste estudo, os conhecimentos referentes a Língua Portuguesa e a Legislação, Estrutura e Funcionamento da Educação, pois esses demandariam outros tipos de discussões não compatíveis com a proposta desta pesquisa. Quanto aos Conhecimentos Específicos, foram considerados somente os que estiveram relacionados aos saberes da Pedagogia, como História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Metodologia do Ensino e Didática.

Em relação às questões objetivas, relembro que, nos exames vestibulares e, posteriormente, nos concursos públicos de modo geral, foi a partir da segunda metade da década de 1970 que essas foram introduzidas, sendo sua presença justificada principalmente para atender a dois parâmetros: o elevado número de candidatos a serem avaliados nos exames e a necessidade de objetividade e avaliação igualitária, que seriam representadas pela homogeneidade de questões e de condições de realização e correção das provas. Assim, ao analisar os riscos de utilizar provas dissertativas ou discursivas em vestibulares com número elevado de candidatos inscritos, Meller (1988), por exemplo, orienta o aperfeiçoamento das provas objetivas, pois estas teriam maior possibilidade de gerar resultados válidos e justos. Em contrapartida, alguns educadores defendem a volta ou a permanência das provas dissertativas, pois acreditam que somente dessa forma é possível verificar se o candidato possui ou não os conhecimentos necessários para a sua aprovação.

Dentre as 226 questões objetivas selecionadas para este estudo, foi possível identificar a predominância de três estruturas utilizadas frequentemente pelos profissionais que elaboram as provas, a saber: a) questões de escolha simples, nas quais apenas uma das alternativas está certa ou errada; b) questões de múltipla escolha, nas quais uma ou mais alternativas podem ser consideradas certas ou erradas; c) questões de verdadeiro/falso ou de certo/errado, que podem tanto ser de escolha simples quanto de múltipla escolha. Abaixo seguem alguns exemplos²⁹ de como essas questões se apresentam efetivamente no corpo das provas:

²⁹ Os exemplos citados neste estudo fazem parte do banco de dados no qual foram cadastradas questões de provas dos diversos estados brasileiros. Tal banco faz parte da pesquisa intitulada

a) Questão de escolha simples:

1) A professora "Rita" trabalha com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Frequentemente, ela afirma que tem "muitos problemas" com relação ao tema da sexualidade. Ela se queixa dos palavrões, jogos e desenhos. Segundo ela, "antigamente os alunos não eram assim, havia maior respeito". Confusa, ela atribui essa "permissividade", com plenas certezas, à desagregação moral do nosso tempo, lançando abstratamente uma culpa ideal sem sujeito sobre toda a sociedade. Sobre essa professora, podemos afirmar:

a) Para ela, a expressão sexualidade infantil é entendida como o ato de "indisciplina e sem-vergonhice".³⁰

b) Para ela, se deveria discutir a sexualidade humana, a conveniência e sua adequação numa dimensão pedagógica.

c) Ela não percebe que o apelo à sexualidade deveria ser tratado num nível meramente moral.

d) Ela não compreende o apelo à sexualidade como falta de respeito.

(Municipal, MG, 2007)³¹

b) Questões de múltipla escolha:

2) Analise as afirmações abaixo.

I - O professor deve agir como facilitador das relações e problematizador das situações, deve provocar os alunos, tornando o objeto de estudo um objeto de conhecimento.

II - O professor tem como função ser o articulador do processo de conhecimento em sala de aula, promovendo um clima favorável a interação.

III - O professor deve promover situações em sala de aula para que os alunos possam expressar o que sabem, pensem e sentem a respeito do objeto do conhecimento.

Considerando a prática docente fundamentada em uma abordagem construtivista-interacionista, quais afirmações estão corretas?

a) Apenas a I.

b) Apenas a II.

c) Apenas a III.

d) Apenas a I, II.

e) I, II, III.

(Municipal, RS, 2004)

"Selecionando os melhores": o discurso dos concursos públicos e a produção de identidades docentes, coordenada por Rosa Maria Hessel Silveira e apoiada pelo CNPq, nos anos de 2005 a 2008, da qual participei inicialmente como bolsista e, posteriormente, como colaboradora.

³⁰ A alternativa considerada correta – conforme o gabarito oficial divulgado pelos organizadores dos concursos – serão apresentadas em negrito no decorrer do trabalho.

³¹ As questões utilizadas como exemplo no corpo deste estudo serão identificadas pelo âmbito em que a prova foi aplicada (Municipal, Estadual ou Federal), pela sigla do Estado a que pertencem e pelo ano em que o concurso foi realizado.

c) Questão de verdadeiro ou falso:

3) “A relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico. É impossível desvincular a realidade escolar da realidade do mundo vivenciada pelo aluno, uma vez que essa relação é estabelecida para ambos (professor e aluno) poderem ensinar e aprender através de suas experiências” (www.conteúdoescola.com.br - Texto: Relação professor-aluno: uma revisão crítica, Denise de Cássia Trevisan Siqueira, 2004).

A respeito da relação professor-aluno, analise a seqüência correta quanto às afirmativas abaixo:

- () I – O professor deve colocar-se sempre na posição de detentor de todo o saber.
 () II – É importante a existência da afetividade, confiança, empatia e respeito entre professor e aluno, mas o professor não pode permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever.
 () III – Situações diferenciadas adotadas com um determinado aluno apenas norteadas pelo fator amizade ou empatia, deveriam fazer parte das atitudes de um “formador de opiniões”.
 () IV – O trabalho do professor em sala de aula, seu relacionamento com o aluno é expressado pela forma de relação que ele tem com a sociedade e com a cultura.
 () V – A sala de aula não é apenas um lugar para transmitir conteúdos teóricos, é também local de aprendizado de valores e comportamentos que possibilitam ao aluno, bem orientado, interpretar e transformar a sociedade em benefício do bem-estar coletivo, portanto, o ensino pode e deve ser algo estático e unidirecional.

- a) V-V-V-F-F
 b) F-F-V-V-V
c) F-V-F-V-F
 d) V-F-V-V-F
 e) V-F-F-V-V
 (Municipal, TO, 2005)

d) Questão de certo ou errado:

4) Acerca da literatura infantil brasileira e da prática de ensino nessa área, julgue o item a seguir.

Em sua vasta produção para crianças, Monteiro Lobato mudou radicalmente o ponto de vista da narrativa brasileira do período. A criança passou ao centro da narrativa realmente como criança, passando a ser personagem principal e não apenas um futuro adulto que precisava ser moldado, educado, domesticado. A criatividade, a esperteza, a traquinagem, a fantasia e o universo lúdico infantil foram privilegiados. Há também, na literatura infantil de Monteiro Lobato, o resgate e a reelaboração dos mitos e lendas brasileiros, bem como a incorporação transformada e adaptada das narrativas tradicionais da cultura universal.

- a) Certo**
 b) Errado
 (Municipal, AM, 2008)

Outra característica encontrada em algumas questões das provas dos concursos é a menção que essas fazem a autoras e autores brasileiros e estrangeiros, ora através de citação de fragmento da sua obra, ora através de referência ao seu pensamento. Nesse sentido, destaca-se o estudo de Silveira, Martins e Carossi (2006) sobre o uso de autores e autoras nas provas de concursos públicos para magistério brasileiro. Vejamos exemplos de como ocorre este tipo de questão nas provas:

5) O fazer do aluno é uma etapa altamente significativa na sua construção de conhecimento, mas a sua compreensão das hipóteses situa-se no terreno das contradições e de suas ultrapassagens. Se a ação avaliativa deve partir do fazer da criança, do jovem, essa ação intenciona, principalmente, a compreensão cada vez maior dos fenômenos e dos objetos. Em relação a questão apresentada acima, Jussara Hoffmann aponta que caberia apresentar se o educador

- a) acredita em uma proposta de avaliação mediadora.
 - b) apresenta uma postura democrática de ouvir as dificuldades dos alunos.
 - c) é consciente da provocação necessária ao processo de compreender.**
 - d) está dominando realmente os conteúdos do conhecimento ensinado ao aluno.
 - e) conhece a metodologia de aprendizagem que está utilizando com os alunos.
- (Municipal, SP, 2004)

6) Os autores de séculos passados que produziram bases para um sistema de ensino, as quais influenciam a pedagogia atual, são:

- a) Sartre, Rousseau e Nietzsche.
 - b) Hobbes, Malinowski e Maquiavel.
 - c) Nabokov, Freud e Barthes.
 - d) Piaget, Marx e Gadner.
 - e) Comênio, Froebel e Decroly.**
- (Municipal, PR, 2005)

É possível encontrar, com menor frequência, questões para que o candidato escolha – dentre as possibilidades apresentadas – a combinação adequada para o preenchimento das lacunas indicadas no comando da questão. Há ainda – e com maior recorrência quando a temática é “trabalho docente” – questões que trazem no seu enunciado histórias e situações hipotéticas de vivências em sala de aula, na qual o candidato deverá escolher a mais conveniente, de acordo com o que se solicita. Os dois exemplos seguintes ilustram tais modelos:

7) Segundo Piaget, a construção do número ocorre a partir de atividades lúdicas e diversificadas, utilizando material concreto, sendo a _____ o processo pelo qual percebemos semelhanças entre as coisas e agrupamos as que são parecidas, dando origem ao número cardinal; a _____ é o processo de acrescentar elementos, constrói a seqüência numérica; a _____ é o processo pelo qual comparamos diferenças ordenadas entre as coisas. A alternativa que completa corretamente as lacunas do texto acima, é:

- a) investigação – seriação – classificação
 - b) seriação – classificação – investigação
 - c) classificação – seriação – inclusão
 - d) classificação – inclusão – seriação**
 - e) investigação – inclusão – classificação
- (Municipal, RS, 2005)

8) Durante uma aula de ciências naturais com crianças de 7 – 8 anos de idade, a professora Helena propõe um projeto sobre a água, transversalizando com o tema meio-ambiente. Considerando os conhecimentos prévios dos alunos, a professora propõe uma investigação sobre os problemas da comunidade, organizando visitas, entrevistas com os moradores e observações sobre como a água é utilizada, sua história e transformações no tempo e no espaço. Com esse projeto, a professora Helena estará contribuindo para que as crianças compreendam a água como

- a) Recurso da natureza que serve para representação da vida e que nunca se esgotará no planeta, percebendo as relações da água com os seres vivos, o calor e a luz.
 - b) Recurso e bem inesgotável, indispensável para a vida do ser humano, percebendo seus processos de transformação e utilização pela sociedade.
 - c) Recurso natural formado por nitrogênio e oxigênio, que necessita de solo, os seres vivos, a luz e o calor.
 - d) Um recurso natural, fundamental para a vida no planeta, percebendo seus usos e possíveis conseqüências desses usos nas diferentes atividades humanas.**
- (Municipal, RN, 2003)

Apesar das diferenças visíveis quanto a sua estrutura e elaboração, as questões objetivas dos concursos para o magistério têm em comum – em síntese – a finalidade publicamente reconhecida de avaliar o conhecimento do candidato e da candidata acerca de determinado assunto, cabendo a esses julgar a “correção” ou não das afirmações nelas contidas. Tais questões, enfim, constituem um gênero textual específico em que, implacavelmente, se propõem “alternativas corretas” e “alternativas incorretas”, deixando demarcadas as fronteiras entre o “certo” e o “errado”, validando ou não discursos pedagógicos historicamente produzidos. Trata-se, sem dúvida, de promissor material de análise, cujas possibilidades de investigação são múltiplas.

Nesse sentido, no próximo capítulo intitulado *Realizando as análises*, apresento o conjunto de análises desenvolvido a partir do exame de 226 questões de concursos públicos para docentes da Educação Básica, extraídas de 106 diferentes concursos, no período de 2004 a 2008, realizados nas cinco regiões brasileiras.

4 REALIZANDO AS ANÁLISES

No capítulo que inicia, apresento as análises realizadas a partir do material empírico selecionado para compor o *corpus* desta Dissertação. Trata-se de análises que têm como eixo central o estudo específico de 226³² questões de concursos públicos para docentes da Educação Básica, extraídas de 106 diferentes concursos, nos âmbitos federal (3), estadual (21) e municipal (82). As provas correspondem ao período de 2004 a 2008 e foram aplicadas aos candidatos e candidatas nas cinco regiões brasileiras.

O *corpus* para análise foi, pois, constituído por questões objetivas, extraídas de provas distintas e situadas na seção geralmente intitulada *Conhecimentos Pedagógicos*, sendo que questões pertinentes a pedagogia, inseridas em outras seções que não essa, também foram acolhidas por este estudo. Como critério suplementar, foram selecionadas questões que fazem menção às palavras *professor/professora* e/ou *educador/educadora*, assim como outros termos e expressões que aludem à prática docente, localizados ora no comando, ora no texto que compõe as alternativas de resposta.

Ao esquadrihar as questões, foi possível perceber algumas recorrências nos discursos apresentados em relação à prática docente, bem como a emergência e o declínio de alguns tópicos e visões. A dispersão no que se refere ao uso de autores e autoras, a insistência na utilização de determinadas teorias e a atribuição do gênero masculino à profissão docente também são aspectos que chamam a atenção e que serão abordados neste estudo. Dessa forma, com o intuito de melhor explorar tais possibilidades de investigação, tornou-se produtiva a formulação de algumas categorias de análise as quais apresento nas seções que seguem, após breve explanação sobre algumas peculiaridades encontradas na formulação e na estruturação de certas questões.

³² Cabe lembrar que para o Projeto de Dissertação foram selecionadas cem questões de concursos públicos para docentes da Educação Básica pertencentes a Região Sul do Brasil. As provas, que foram aplicadas de 2004 a 2008, pertencem a um total de trinta e oito diferentes concursos nos âmbitos estadual e municipal. O acréscimo de questões da Dissertação em relação ao Projeto de Mestrado justifica-se pela necessidade de buscar mais elementos para a composição de novas possibilidades de análise – e, também, para o enriquecimento das análises realizadas até então – o que, devido a certa insuficiência de dados, não teria sido possível se fossem consideradas apenas as cem questões iniciais.

4.1 Sobre as questões selecionadas: algumas peculiaridades

Inicialmente, é preciso registrar que, ao selecionar e examinar as questões, deparei-me com uma leva de textos com problemas de redação, com desvios de pontuação e de uso de sinais gráficos, bem como com duvidosas apresentações no que diz respeito a ortografia e a gramática, entre outros³³. Nesse sentido, destaco a recorrência de enunciados com “supostas” citações, nos quais não há nem referência ao autor e nem o uso de aspas, conforme o exemplo a seguir:

9) Poder-se-á dizer, uma vez mais, que tudo isto requer tempo. Que não há tempo pra perder, visto que existe um programa que deve ser cumprido. E, uma vez mais, em nome do tempo que não se deve perder, o que se faz é perder tempo, alienando-se a juventude com um tipo de pensamento formalista, com narrações quase sempre exclusivamente verbalistas. Narrações cujo conteúdo “dado” deve ser passivamente recebido e memorizado para depois ser repetido.

A questão do tempo pedagógico é desafiador, sobretudo pela pressão e cobrança existentes para o cumprimento do programa da disciplina. Todavia, o professor que deseja construir um trabalho mais crítico precisa levar em conta elementos fundamentais como:

- a) O uso de novas tecnologias, como o computador, e a possibilidade de reforço escolar e do ensino a distância.
 - b) A organização de dinâmicas que acelerem o aprendizado dos alunos e o desenvolvimento de trabalho em grupo.
 - c) A realização sistemática de estudos em casa e a colaboração dos pais nas tarefas de seus filhos.
 - d) A interação com os alunos, o objeto do conhecimento e o envolvimento dos alunos nas atividades pedagógicas.**
 - e) A escolha de conteúdos mais significativos e dinâmicas que facilitem a memorização dos conceitos.
- (Municipal, PI, 2005)

No exemplo, devido à forma de construção e estruturação, o parágrafo introdutório pode se tratar de uma citação bibliográfica, possivelmente retirada de algum autor indicado na bibliografia publicada pelo edital do concurso³⁴. No entanto, a ausência de sinalização gráfica adequada como o uso de aspas – para indicar que a frase tem procedência conhecida – e a ausência da referência ao autor, podem comprometer o entendimento que o sujeito terá em relação ao contexto, uma vez que esse poderá pensar a questão de maneiras distintas, como, por exemplo: será

³³ Equívocos com a modalidade escrita padrão da Língua Portuguesa são bastante comuns nas provas dos concursos, inclusive nas questões que se referem à própria Língua Portuguesa – seção que, geralmente, é obrigatória.

³⁴ É oportuno observar que nem todos os concursos indicam a bibliografia a ser estudada pelo candidato.

questão de compreensão de texto? O parágrafo introdutório deve ser considerado ou não para a composição da resposta correta? As “pistas” para a escolha da alternativa adequada estão no primeiro parágrafo ou no comando da questão? Qual é a relação do parágrafo introdutório com o comando e as alternativas de resposta? – entre outras possibilidades.

Nesse sentido, o Guia de Elaboração de Provas ENADE (2004)³⁵ orienta que se deve ter especial atenção na elaboração de questões que apresentam situação-estímulo³⁶ na composição do enunciado – como é o caso da questão citada anteriormente. Tal documento observa que esse tipo de recurso só é válido se extraído de fonte fidedigna, observando as devidas referências, o que, como é notório, não ocorre com a questão utilizada como exemplo. Outrossim, há outros casos em que as aspas são utilizadas de forma correta e a fonte não é mencionada (ou ao contrário).

Observe-se ainda que, dentre as questões que fazem menção a obra ou a pensamento de autores e autoras, há algumas que trazem em seus enunciados a referência a leis municipais, estaduais e federais. Assim, ao examinar o *corpus* selecionado para esta Dissertação, é possível notar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são as diretrizes educacionais mais lembradas pelos concursos públicos para o magistério brasileiro. Com o objetivo de exemplificar tal peculiaridade, a questão sobre a *Política Nacional de Educação Infantil*³⁷ a seguir merece destaque:

10) Em conformidade às diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, o professor deve ser

- a) uma mulher
 - b) polivalente**
 - c) onivalente
 - d) sério
 - e) compenetrado
- (Municipal, RS, 2005)

³⁵ O Guia de Elaboração de Provas ENADE (2004) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação em parceria com o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – que tem como objetivo principal orientar as Bancas Elaboradoras das provas para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

³⁶ São consideradas situações-estímulo: texto, caso, tabela, quadro, diagrama, gráfico, figura, mapa ou ilustração.

³⁷ Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação (2006). Tal documento pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico: http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf . Acesso em: 15/05/09.

A questão referida alude ao documento governamental denominado Política Nacional de Educação Infantil (2006) possivelmente com a intenção de legitimar as informações contidas no enunciado e nas alternativas de resposta. No entanto, três pontos de discussão emergem dessa questão: o primeiro é que os textos legislativos – em geral – não abrigam termos como “sério” e “compenetrado” (alternativas “d” e “e” respectivamente); o segundo é que, de acordo com o Guia de Elaboração de Provas ENADE (2004) em conformidade com as convenções adotadas pela Língua Portuguesa, recomenda-se que as alternativas de resposta mantenham o paralelismo da forma gramatical como, por exemplo, iniciar todas as alternativas ou por verbo, ou por substantivo, ou por adjetivo, o que não ocorre no referido exemplo.

O terceiro ponto de discussão – e talvez o mais problemático – é que, ao consultar a Política Nacional de Educação Infantil, foi possível observar que a palavra “polivalente” – alternativa considerada correta pela questão – não faz parte do longo e explicativo texto que compõe as diretrizes mencionadas. O documento – que, a todo instante, faz referência a professores e professoras (eliminando, dessa forma, a alternativa “a”) – não tem como objetivo abordar as “características docentes”, como sugerem as alternativas de resposta da questão mencionada, mas sim apresentar diretrizes, objetivos, metas e estratégias a serem implementadas na área da Educação Infantil brasileira. Assim sendo, tal questão demonstra o desconhecimento ou a desconsideração do documento citado pela banca elaboradora do concurso.

A desconexão parcial ou total entre o enunciado e suas opções de escolha é outra característica que chama a atenção na elaboração de algumas questões. Tal ocorrência, que pode ser considerada como erro técnico de elaboração de questões, é observada no exemplo que segue:

11) Meninos poetas

Os meninos poetas brincam
nos terrenos baldios da estante.
Até dá para escutar a música da infância.
Pessoa brinca de máscaras,
Bandeira puxa um carrinho,
Cabral, num jogo de bola,
e Vinícius, mas que danado,
brincando de namorinho!
Os meninos poetas
reinventam a vida.

Ela é longa e é breve e de palavras tecida.
 Drummond colhe uma rosa,
 Leminski solta pião, Haroldo corre nos campos
 e Quintana, vestido de anjo,
 rouba um coração.
 Os meninos poetas
 moram em cada livro.
 E são livres!

(VERUNSCHIK, Micheliny. Folhinha, Folha de São Paulo, 10 jul, 2004)

Ao observar a participação dos alunos em uma turma de 2ª série durante a leitura do texto IV, o professor deparou-se com comportamentos diferenciados que implicavam discriminação associada ao gênero, explicitadas em falas do tipo: “Poesia é coisa de mulherzinha”. A intervenção do professor consistiu em destacar e debater o título, identificando as ações desses ‘meninos poetas’ expressas no poema, e em propor uma pesquisa da biografia dos mesmos. Tal procedimento didático objetivou discutir as relações de gênero para:

- a) apontar os riscos de contágio e prevenção de DST.
 - b) questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos.**
 - c) ensinar as relações entre saúde e defesa natural do corpo.
 - d) estudar os órgãos dos aparelhos reprodutores masculino e feminino.
 - e) controlar as manifestações acerca da sexualidade na sala de aula.
- (Municipal, SP, 2005)

O exemplo ilustra uma entre tantas situações possíveis de desconexão entre o comando da questão e as alternativas de resposta. Trata-se de uma questão extensa e bastante elaborada, se for comparada com outras tantas questões com as quais me deparei no decorrer deste e de outros estudos afins. A desarticulação entre as possibilidades de resposta é percebida, uma vez que, nem no comando e nem no poema, há qualquer indicativo a respeito de “doenças sexualmente transmissíveis”, “saúde e defesa natural do corpo” e tampouco “órgãos reprodutores”. De uma maneira geral, não há possibilidade de fazer conexões seguras entre o conjunto situação-estímulo/comando e as alternativas de resposta da questão. Mesmo a alternativa considerada correta pelos executores do concurso pode ser questionada. De todo modo, os candidatos que estiverem atentos à questão responderão com certa tranquilidade; afinal, não é preciso ter grandes conhecimentos pedagógicos para resolver tal enigma.

Por fim, atento para outra peculiaridade encontrada a partir das questões analisadas: o uso de questões idênticas ou semelhantes em distintos concursos, como ilustram os exemplos a seguir:

12) O exercício metodológico sistematizado do professor de educação infantil deve contemplar:

a) Observar, refletir, avaliar e planejar.

- b) Explicitar sua hipótese e defendê-la.
 - c) Estudar, aplicar e divulgar os resultados.
 - d) Definir sujeitos, fazer uma experiência, coletar os dados e publicá-lo.
 - e) Desenvolver uma monografia baseada em suas memórias após um grande período de experiência prática.
- (Estadual, SP, 2004)

13) O exercício metodológico sistematizado do professor de educação infantil deve contemplar diversas ações, fundamentalmente³⁸

a) observar, refletir, avaliar e planejar.

- b) explicitar sua hipótese e defendê-la.
 - c) estudar, aplicar e divulgar os resultados.
 - d) definir sujeitos, fazer uma experiência, coletar os dados e publicá-los.
 - e) desenvolver uma monografia baseada em suas memórias após um grande período de experiência prática.
- (Municipal, RS, 2005)

As empresas executoras dos concursos públicos – independentemente do cargo a ser disputado – anunciam em seus editais a apresentação de “questões inéditas” a cada nova seleção de profissionais, a fim de conferir a confiabilidade necessária ao bom andamento desses eventos. No entanto, a falta de regulamentação e de fiscalização por parte de órgãos competentes faz com que ocorram situações como a dos exemplos citados anteriormente, no qual apenas três palavras diferenciam a segunda em relação a primeira questão.

Matéria publicada pelo Caderno Empregos & Oportunidades do Jornal Zero Hora (2009)³⁹ – “Prova curinga” – faz referência a candidatos que reutilizam provas e testes de concursos anteriores como forma de estudo e preparação para seleções futuras. No caso das questões idênticas ou semelhantes, pode-se imaginar que esse grupo de candidatos terá vantagem sobre os demais, o que, de certa forma, fere o senso de justiça e de igualdade de condições para a resolução das provas dos concursos. Atualmente, questões desse tipo – quando identificadas (geralmente pelos próprios candidatos) – vêm sendo anuladas mediante requerimento de contestação.

Outras tantas peculiaridades foram identificadas no conjunto de questões selecionadas. De todo modo, assim como referi na etapa de qualificação do Projeto

³⁸ Sublinhei essas três palavras para mostrar a diferença entre a questão 12 e a 13.

³⁹ A matéria está disponibilizada no item “Anexos” desta Dissertação.

de Dissertação, esses apontamentos não são o objeto central deste estudo e, portanto, não serão contemplados amplamente nesta Dissertação de Mestrado. Tais registros têm como objetivo chamar a atenção dos leitores e das leitoras sobre alguns aspectos “deficitários” dos concursos que, geralmente, não são discutidos e questionados pela sociedade. Apesar das inúmeras questões passíveis de anulação – até mesmo por erros técnicos – encontradas neste estudo, é escasso o número de solicitações e requerimentos nesse sentido.

Assim, na seção seguinte – intitulada “*O professor deve ...*”: *recomendações ao professor* – apresento a recorrência de expressões e verbos que designam ação relacionados a prática docente.

4.2 “O professor deve ...”: recomendações ao professor

Primeiramente, é oportuno ressaltar que – assim como ocorre com outros tantos vocábulos que integram a Língua Portuguesa – o verbo “dever” admite variadas acepções. De acordo com Borba (2004), organizador do *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo*, tal verbo pode apresentar nove sentidos distintos, um dos quais se atualiza conforme o contexto. Nessa perspectiva, os estudos realizados com base no gênero textual escolhido para esta Dissertação mostram que o verbo “dever” – nas questões – está associado ao significado que expressa “obrigatoriedade”, o qual, segundo o Dicionário UNESP, pode ser entendido da seguinte forma: “[...] **5** expressa obrigatoriedade: *O comunicado dizia que eu devia comparecer ao fórum na segunda-feira, dia 12, às 15 horas. Todos devem seguir o caminho reto*⁴⁰.” (BORBA, 2004, p. 434).

Assim, a partir das questões selecionadas, foi possível observar a consolidação de determinado conjunto de expressões e verbos representando ações que designam o que *deve* e o que *não deve* ou, ainda, o que é ou não “obrigatório” fazer parte da prática docente, e, conseqüentemente, da conduta de professores e professoras. Tais expressões – que podem integrar tanto o comando quanto as alternativas de resposta da questão – indicam o que se espera do futuro docente e orientam os candidatos e candidatas para que escolham a resposta considerada mais adequada diante das alternativas propostas.

⁴⁰ Grifos do texto original.

Nesse sentido, a expressão “o professor deve” chama a atenção, inicialmente, por estar presente em grande parte dos textos das questões analisadas, sinalizando, dessa forma, o quanto os discursos apresentados nas provas dos concursos para o magistério se direcionam à produção do modelo “ideal” de docente e de docência. Tal evidência pode ser encontrada nas duas formas de questões mais utilizadas pelos concursos, a saber: *questões prescritivas* – que indicam com precisão uma ordem ou regra; *questões descritivas* – que narram ou explicam determinada situação, estabelecendo-a, portanto, como norma.

Ademais, com o propósito de prescrever ou descrever o fazer docente e o comportamento dos professores, outras expressões – além da já citada – aparecem com certa frequência, tais como: *o professor precisa...*, *compete ao professor...*, *cabe ao professor...* (prescritivas); *o papel do professor é...*, *a tarefa do professor é...*, *a função do professor é...* (descritivas); entre outras. Vejamos a seguir três exemplos que ilustram o uso de algumas expressões desse tipo:

14) Muitas vezes, o sujeito não tem interesse por determinado objeto de conhecimento porque não teve oportunidade de tomar contato mais significativo com o mesmo. Em função disso, *o professor não pode*⁴¹ supor que o aluno já traga a necessidade de conhecer este ou aquele conteúdo do programa. *O professor deve*

- a) Explicar para o aluno, primeiro, o que são “necessidades” e procurar trabalhar apenas os conteúdos relacionados à realidade de seus alunos.
 - b) Convencer o aluno sobre os conhecimentos que serão importantes na sua vida futura, quando der seu ingresso no mercado de trabalho.
 - c) Oportunizar o contato com o objeto de conhecimento, criando condições, assim, para o surgimento da necessidade e do interesse.**
 - d) Solicitar que a coordenação pedagógica da escola auxilie na construção dos conteúdos curriculares de sua sala de aula.
 - e) Realizar um levantamento de todas dificuldades cognitivas e afetivas de seus alunos para melhor organizar o currículo.
- (Municipal, PI, 2005)

15) *O papel do professor*⁴² vem se modificando diante dos avanços sociais e tecnológicos e das novas demandas da sociedade, sendo ele, hoje, concebido como:

- a) um sistematizador do conhecimento, permitindo ao aluno a construção da sua aprendizagem.**
- b) um especialista dos diferentes saberes disciplinares, pois o conhecimento cresce a cada dia.
- c) um animador cultural e político dos alunos diante dos inúmeros desafios postos à escola na atualidade.
- d) um expert do saber, responsável pelos novos conhecimentos do aluno.

⁴¹ Respectivamente, grifos meus em “o professor não pode” e “o professor deve”.

⁴² Grifos meus.

e) um facilitador da aprendizagem do aluno, apto a acelerar o seu crescimento.
(Estadual, PE, 2006)

16) O grupo de crianças, independente da organização por faixa-etária, é sempre diverso e singular, assim:

a) O professor deve⁴³ propor atividades contextualizadas que ao mesmo tempo produzam desenvolvimento individual e coletivo.

b) O professor deve atender cada criança individualmente, sem necessariamente formar identidade de grupo.

c) A ação pedagógica não deve permitir conflitos, pois eles impedem o desenvolvimento das crianças.

d) É imprescindível desconsiderar as propostas dos pais, pois é necessário atender ao grupo.

(Municipal, SC, 2004)

A lista de deveres dos professores, considerando os textos de todas as questões analisadas, é extensa e instigante. Os exemplos transcritos anteriormente constituem típico caso no qual se apresenta, de forma dogmática, a conduta esperada, a atitude programada e a prática adequada ao “bom” professor, sem levar em consideração, por exemplo, fatores externos que ultrapassam os limites da escola e que interferem significativamente na sala de aula, sem atentar para as individualidades de professores e alunos, bem como para as especificidades de cada situação.

Desse modo, o efeito produtivo resultante dos discursos produzidos a partir das obrigações docentes inscritas na listagem pode estar associado ao que Garcia (2002) alude, ao comentar a “[...] verdade [...]” materializada nas disciplinas escolares, no contexto do ensino crítico. Podemos entender os discursos das questões examinadas como atrelados às próprias disciplinas de formação do docente. Assim,

[...] o saber disciplinar dos currículos escolares [...] tem por efeito e função modificar, reformar e transformar os modos de ser, de pensar e de agir dos indivíduos. É preciso que as verdades das disciplinas escolares e da ciência afetem os indivíduos, “retificando-os”, corrigindo-os e convertendo-os em sujeitos de consciência e moral superiores. (GARCIA, 2002, p. 103-104).

Como se percebe, há convergência entre as “verdades” impressas nos discursos dos concursos e as “verdades das disciplinas escolares” que Garcia

⁴³ Respectivamente, grifos meus em “o professor deve” (alternativas “a” e “b”) e “a ação pedagógica não deve”.

(2002) aponta, uma vez que se submeter aos saberes, recomendações e enquadramentos resultantes dessas formações discursivas torna-se condição fundamental para aqueles e aquelas que visam à aprovação em tais exames seletivos – mesmo que, em sua prática docente, o candidato e a candidata possam não concordar total ou parcialmente com as afirmativas, ideias e pensamentos propostos pelas empresas executoras. Para fins de concurso, é, sim, conveniente que se “transformem os modos de ser, de pensar e de agir.”

Com relação aos verbos que designam ação e que integram o texto das questões, pareceu-me oportuno compor duas categorias antagônicas, com o objetivo de melhor compreender as particularidades de cada uma. A primeira refere-se ao grupo dos verbos que representam a positividade das ações, o “correto”, o “certo”, o “adequado”; a segunda corresponde ao grupo dos que apontam um caráter negativo para as ações docentes e simbolizam o “incorreto”, o “errado”, o “inadequado”.

Nesse sentido, na categoria de verbos “positivos”, os que se destacam pela frequência de citações nos textos das questões são os seguintes: *planejar, observar, compreender, facilitar, estimular, acolher, considerar, desenvolver, dialogar, proporcionar, refletir, transformar*. Da mesma forma, as ações consideradas nocivas à “boa” educação se fazem presentes na enumeração que segue: *transmitir, memorizar, ensinar, repassar, controlar, disciplinar, exigir, limitar, punir, restringir, convencer, repetir*.

Tais verbos podem ou não ocorrer com complementos e é interessante perceber que, assim como os verbos, os últimos também são utilizados de forma recorrente na maioria das vezes. Por exemplo, no caso do verbo *refletir*, o complemento, quando existe, geralmente é o convite para “refletir sobre a prática docente e o processo educativo” ou “refletir sobre a própria experiência docente e sobre o fazer profissional”, alinhando-se possivelmente à teorização difundida no Brasil a partir da década de 1980 sobre o professor reflexivo. Já os verbos *compreender, proporcionar, facilitar, acolher* e *dialogar* utilizam complementos que fazem menção a atitudes e comportamentos característicos do professor mediador que, em sua prática, atuaria como facilitador da aprendizagem dos alunos.

Na mesma direção, podemos encontrar os verbos *desenvolver* e *planejar* associados a questões curriculares (“desenvolver o currículo”; “planejar as atividades curriculares”) e o primeiro – juntamente com o verbo *estimular* – a questões de

aprendizagem (“estimular a aprendizagem”; “desenvolver a capacidade dos alunos”); o verbo *observar* aparece relacionado a conduta (“observar o comportamento dos alunos”) ou ocorre sem complemento mas com adverbial que indicaria sua finalidade (“observar para transformar”); e, claro, o verbo *dever* ocorre inserido nas mais diversas locuções, como *agir, ajudar, avaliar, compreender, planejar, promover*, entre outros. Desse modo, o uso dos verbos representando ações (com ou sem complemento) nas questões dos concursos pode ser observado nos exemplos que seguem:

17) A tendência predominante na educação contemporânea caracteriza como função do professor

- a) Ensinar a sua matéria, sem intervir no desenvolvimento do currículo da escola.
 - b) Elaborar seus projetos, integrados à proposta pedagógica da escola.**
 - c) Desenvolver a sua programação de acordo com o currículo elaborado pelo MEC.
 - d) Especificar os conteúdos de sua matéria conforme o roteiro de avaliação que deverá aplicar no final do período.
 - e) Permitir que as crianças elaborem o próprio currículo.
- (Estadual, SP, 2004)

18) A atividade principal do profissional do magistério é o ensino, e consiste em:

- () a) Instruir, explicar e estabelecer limites;
 - () b) Ensinar, investigar e justificar os métodos;
 - () c) Dirigir, organizar e estimular a aprendizagem;**
 - () d) Selecionar, democratizar e questionar a educação.
- (Municipal, SC, 2006)

Vemos, a partir dos exemplos, que, sob o ponto de vista das verdades pedagógicas abordadas pelos concursos, não cabe ao professor “instruir”, “explicar” e “ensinar”, apesar do comando da segunda questão afirmar que “a atividade principal do profissional do magistério é o ensino”. Nesse sentido, também não seria função do docente “intervir no desenvolvimento do currículo da escola”, “estabelecer limites” e “questionar a educação”. Seria de responsabilidade do educador, sim, “dirigir, organizar e estimular a aprendizagem” e “elaborar seus projetos”, desde que estejam “integrados à proposta pedagógica da escola”. O uso constante de discursos desse tipo nos remete à vinculação com os discursos *psi*, entre os quais podemos destacar o *construtivismo*⁴⁴, citado em boa parte das questões.

⁴⁴ O *construtivismo* será abordado na seção seguinte.

Por outro lado, em se tratando do fazer docente, do ser professor, percebe-se que os saberes considerados necessários para o “bom” profissional estão vinculados, de certa forma, aos discursos que se alinham à *teoria crítica*⁴⁵, que, conforme Garcia (2002, p. 16), fornece “[...] regras, conselhos, normas e exercícios de como as professoras, os professores e outros guias pedagógicos devem ser e comportar-se.” Assim, é possível notar que, tanto o *construtivismo* quanto a *teoria crítica* imprimem discursos que se fortalecem em detrimento de outros, fazendo severa oposição às práticas e comportamentos rotulados como “tradicionais”.

Os textos das questões estudadas nos permitem perceber as “sutilezas discursivas” no que se refere ao uso de determinadas palavras e expressões. Relembremos que, de acordo com Larrosa (2002, p. 21), “[...] atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, [...], jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras, etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório.” Assim, as expressões e os verbos que designam ação encontrados nesses textos e neles considerados corretos dão sentido aos discursos alinhados, em grande parte, ao *construtivismo* e à *teoria crítica*.

Dessa forma, apresento na próxima seção alguns dos efeitos que os “discursos dominantes” produzem ao construírem discursivamente o modelo desejável de professor e de sua prática docente.

4.3 Os discursos dominantes

Ao iniciar esta seção, é relevante destacar que, ao examinar as 226 questões de concursos para docentes escolhidas para esta Dissertação, foi possível perceber algumas semelhanças nos discursos pedagógicos apresentados pelas distintas empresas executoras, tanto no que se refere à prática docente quanto à conduta “adequadas” aos professores e professoras da Educação Básica brasileira. Nesse sentido, cabe salientar a recorrência com que os discursos produzidos tanto pelo *construtivismo*⁴⁶ quanto pela *teoria crítica*⁴⁷ – e, mais recentemente, pelo discurso

⁴⁵ A *teoria crítica* será abordada na seção que segue.

⁴⁶ O *construtivismo* recebe variadas nomeações nos textos das questões dos concursos, porém, as mais recorrentes são as seguintes: “teoria construtivista”, “pedagogia construtivista”, “concepção construtivista de aprendizagem”, “tendência construtivista”, “prática construtivista-interacionista” e “perspectiva construtivista”.

das “*competências*” – destacam-se diante de outras possibilidades teóricas, elegendo os saberes necessários ao trabalho docente e determinando o modelo de comportamento aos quais o “bom” professor é “desafiado” a seguir.

Assim, apresento nas subseções seguintes as análises realizadas a partir dos discursos que mais se destacam nas questões selecionadas para este estudo.

4.3.1 O discurso do Construtivismo

A teoria educacional e pedagógica denominada *Construtivismo* – especialmente a corrente que toma como base os estudos desenvolvidos pelo suíço Jean Piaget (1896-1980) sobre a Epistemologia Genética – perpassou as diversas esferas e âmbitos do campo da educação no Brasil e em outras nações ocidentais, influenciando o trabalho e o comportamento de professores e professoras nas últimas três décadas. Sobre esse aspecto, Silva (1993, p. 3), no início dos anos 1990, refere-se ao construtivismo como “[...] uma nova onda pedagógica [que] percorre, de forma avassaladora, a educação brasileira, ameaçando tornar-se a nova ortodoxia em questões educacionais”; e, em convergência com o pensamento de distintos autores e autoras, Corazza (1996, p. 216), na mesma época, destaca a hegemonia discursiva do construtivismo pedagógico na educação brasileira, percebendo tal teoria com “[...] um consensual e elevando estatuto de verdade.” Assim, devido à sua ampla repercussão e inserção no cenário pedagógico global, o construtivismo tornou-se objeto dos mais diversos estudos e discussões, sob diferentes pontos de vista.

Sinônimo de modernidade, a teoria construtivista infiltrou-se nos textos das leis, normas e regulamentações educacionais, propagando numerosa bibliografia voltada para educadores e educadoras que desejavam se atualizar. Ademais, foi adotada parcialmente ou, em alguns casos, em sua plenitude como a base teórica “oficial” por diversas secretarias municipais e estaduais de educação como, por exemplo, a SMED⁴⁸ de Porto Alegre, no período correspondente ao final da década de 1980 e início dos anos 1990. Nas escolas privadas, sobretudo, tornou-se o

⁴⁷ Ao se referirem à *teoria crítica*, alguns textos das questões examinadas associam outras nomenclaturas a essa, tais como: “prática educativo-crítica ou progressista” e “tendência crítico-social”.

⁴⁸ Secretaria Municipal de Educação

“diferencial competitivo” responsável pelo sucesso da criação e implementação das novas propostas curriculares construídas a partir desse referencial.

O construtivismo pedagógico, cujo postulado principal é o de que o sujeito constrói seu próprio conhecimento “[...] em duas dimensões complementares, como conteúdo e como forma ou estrutura; como conteúdo ou como condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo” (Becker, 1994, p. 93) – e que Corazza (1995, p. 212) entende como “[...] uma prática discursiva, [...], uma prática corporificada em processos técnicos, em instituições, em padrões de comportamento geral, em formas de transmissão e difusão e em formas pedagógicas que, ao mesmo tempo, as impõem e as mantêm” – tornou-se, de certa maneira, o símbolo do avanço e do progresso educativo, bem como a “evolução”⁴⁹ de determinados modelos pedagógicos e práticas discursivas consideradas por muitos estudiosos como “atrasadas”, as quais os textos dos concursos costumam identificar como “tradicionais”.

Desse modo, a ascensão e a relevância do construtivismo no cenário pedagógico brasileiro – culminando com a rejeição de toda e qualquer manifestação que possa ser identificada como “tradicional” – são situações encontradas facilmente nas questões de concursos para docentes. Vejamos dois exemplos desse tipo de questão em que, já no comando, se apontam os parâmetros de julgamento (“construtivista” e “tradicional”):

19) O professor, ao trabalhar Ciências numa perspectiva construtivista, deve⁵⁰

- I. *Propor* um conjunto de questionamentos ou problemas a serem investigados;
- II. *Possibilitar* às crianças demonstrarem seu conhecimento sobre o assunto a ser estudado;
- III. *Proporcionar* atividades concretas em que se procure responder algumas das questões levantadas e aprofundar a discussão do tema;
- IV. *Complementar* os estudos através de consulta de livros e outras fontes de informações;
- V. *Propiciar* a sistematização das aprendizagens.

- (A) Somente II está correta.
- (B) Somente I, III e IV estão corretas.
- (C) Somente IV e V estão corretas.
- (D) Todas estão corretas.**

⁴⁹ Corazza (1996, p. 218) realiza interessante discussão nesse sentido e afirma que o construtivismo não pode ser considerado como uma “evolução”, por entender que essa teoria se trata da continuidade e da repetição de discursos já existentes, mais precisamente no contexto “[...] do discurso pedagógico da Modernidade, que começa a ser produzido desde o Renascimento (...). Assim entendido, o construtivismo nada tem de ‘evoluído’, pois em que consiste é dizer e fazer coisas velhas de um jeito supostamente novo.”

⁵⁰ Grifos meus em *propor, possibilitar, proporcionar, complementar e propiciar*.

(E) Nenhuma corresponde à perspectiva construtivista.
(Municipal, RS, 2006)

20) Constituem afirmações relacionadas à aprendizagem tradicional de educação:

- I - O professor não ensina, apenas cria condições para que os alunos aprendam.
- II - Aprender implica assimilar o objeto a esquemas mentais.
- III - A ênfase é dada a situações de sala de aula, onde os alunos são instruídos e ensinados pelo professor.

Quais estão corretas?

- a) Apenas a I
 - b) Apenas a II
 - c) Apenas a III
 - d) Apenas a II, III**
 - e) A I, II, III
- (Municipal, RS, 2006)

No primeiro exemplo, é possível perceber o caráter prescritivo da questão, na qual são apresentadas claramente as “regras” e as atitudes que o professor de ciências que adota o construtivismo em sua prática deve seguir. A questão reforça os preceitos de tal concepção, na qual o professor, como lembra Becker (2001, p. 77) – importante nome do construtivismo brasileiro – “[...] não aceita que seu aluno fique passivo, ouvindo sua fala ou repetindo lições que consistem em dar respostas mecânicas para problemas que não assimilou (transformou para si).” Dessa forma, o exemplo se mostra coerente com os pressupostos da perspectiva construtivista e, assim, caberia ao docente *propor, possibilitar, proporcionar, complementar e propiciar* – verbos que, como vimos, designam as ações “positivas” que o professor deve desempenhar.

Quanto ao segundo exemplo, nota-se algo bastante comum nas provas dos concursos analisados: a negação da atividade de “ensinar”, mesmo quando a palavra *construtivismo* e suas derivações não são mencionadas. O verbo “ensinar” – que pode ser encontrado na categoria de verbos “negativos” da seção anterior – tornou-se o representante oficial da pedagogia “atrasada” e o símbolo do pensamento “tradicional”, que alude ao que deve ser terminantemente evitado pelos professores e professoras que pretendem se filiar aos preceitos da “nova pedagogia”. Nesse sentido, ao analisar as práticas discursivas escolares através de entrevistas com professoras do Ensino Fundamental, o estudo realizado por Sommer (SOMMER, 2007, p. 60) indicou que:

Ao mesmo tempo em que se privilegia a formação moral, encapsulada na aprendizagem de regras de convivência, nota-se que a palavra “ensino” não é contemplada [pelas entrevistadas]. A escola não é definida como um lugar de ensinar, é um lugar de aprender a comportar-se (regras de convivência, socialização). As dúvidas que o grupo [de professoras entrevistadas] compartilha são amenizadas à medida que se explicita o que a escola não quer ser: conteudista, tradicional. (SOMMER, 2007, p. 60).

As pesquisas desenvolvidas pelo referido autor confluem com algumas tendências encontradas nas análises deste estudo. Percebe-se nas questões analisadas, com certa clareza, a anteposição arbitrária que os discursos do construtivismo fazem às escolas e as práticas pedagógicas consideradas “tradicionais”. A noção de *ensino*, interdita pelos construtivistas por fazer referência à “pedagogia tradicional”⁵¹, foi “substituída” pela noção de *aprendizagem*, que, segundo Sommer (2007, p. 61), “[...] é algo tacitamente aceito, não discutido, assim como as palavras mediação, construção de conhecimentos, aprendizagens significativas.” Dessa forma, retomando o segundo exemplo, é cabível que o professor “crie condições para que os alunos aprendam” de forma que esses sujeitos não sejam *ensinados*, tampouco *instruídos* por ele.

Outro fator relevante e muito presente nas questões dos concursos e que, de certa forma, aproxima, mesmo que antagonicamente, os discursos construtivistas ao pensamento “tradicional”, é a utilização de binarismos que representam algumas formas de subordinação da segunda teoria em relação a primeira. Nesse sentido, Corazza (1995, p. 224) nos mostra que “[...] o Construtivismo Pedagógico articula-se como um conjunto de discursos, dotado de um forte poder legislador acerca de inúmeras séries de oposições binárias.” Nota-se, nos textos das provas, direta ou indiretamente, o uso de alguns binarismos-chave que atuam na hierarquização do pensamento construtivista sobre os demais como, por exemplo, pedagogia construtivista/pedagogia tradicional; saber eficiente/saber ultrapassado; aluno ativo/aluno passivo; aprendizagem/ensino; aula dinâmica/aula expositiva; e, o mais importante, que é construção/transmissão de conhecimento.

Pode-se observar, também, que as ideias de progresso, avanço e desenvolvimento no campo da educação ultrapassam os limites de tempo e de

⁵¹ Sobre a “pedagogia tradicional”, Silveira (2006b, p. 3) comenta que se trata de uma “[...] pedagogia inventada que assim é chamada [escola tradicional] e que serve como uma espécie de fundo escuro sobre o qual pode se sobressair o brilho de uma nova pedagogia [construtivista].”

espaço. A busca incessante pelo “novo” nos leva, de tempos em tempos, a vislumbrar “novas” descobertas, “novas” pedagogias, “novas” práticas educacionais que visam, primordialmente, substituir o “antigo” ultrapassado pelo “novo” sedutor, a fim de apresentar “novas” soluções para problemas conhecidos. Nesse sentido, é oportuno destacar a alusão que Ramos do Ó (2003) faz em relação à “inovação” na educação:

O não reconhecimento dos projectos do passado faz com que muito do discurso com origem na pesquisa pedagógica se reivindique da *inovação* e faça constantemente apelo à *reforma*, que são, fora de dúvida, as palavras mais repetidas dentro do campo educacional. Carregam consigo uma carga mágica e permitem que muitos investigadores e docentes se atribuam, a si e ao seu trabalho, uma vocação salvadora das almas infanto-juvenis. (RAMOS DO Ó, 2003, p. 19)

Nesse contexto e diante das questões de concursos para docentes examinadas, é possível perceber o discurso construtivista como a “inovação” que move a educação brasileira. De acordo com os seus preceitos, o construtivismo vem estabelecendo as “verdades” das instituições escolares, legitimando saberes, determinando as práticas docentes que julgam adequadas e produzindo aquilo que seria o modelo “ideal” de professor.

4.3.2 O discurso da Teoria Crítica

Tão presentes nas questões dos concursos quanto os discursos produzidos pelo construtivismo, estão os que foram influenciados pela chamada *Teoria Crítica* – cuja emergência se deu no final dos anos 1970, logo após o início do processo de abertura política do Brasil.

Os discursos vinculados à teoria crítica foram amplamente disseminados através de distintas vertentes, tais como os campos da educação popular, da sociologia da educação, do marxismo, da pedagogia de conteúdos, entre outros. Sobre esse contexto histórico, Silva (2002, p. 10) comenta que “[...] era a época da crítica à escola capitalista, das teorias de produção, dos apelos à conscientização, da valorização dos saberes populares, [...]” Nesse cenário, a obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, tornou-se um marco importante no processo de democratização da escola, ao propor discussões sobre a educação enquanto prática

de liberdade e ao introduzir o que seria o “método de cultura popular”, que visava conscientizar e politizar os sujeitos considerados oprimidos pelas classes dominantes.

Já há algumas décadas, a teoria crítica vem orientando grande parte das políticas públicas educacionais no Brasil, servindo de norte para a elaboração de novas propostas curriculares voltadas a atender ao “novo” sujeito crítico do século XX. Os discursos produzidos por tal teoria – assim como ocorre com o construtivismo – operam de forma antagônica aos pressupostos do que rotulam e intitulam de “pensamento tradicional” e, assim sendo, buscam transformar – a partir de seus preceitos – a forma como professores e professoras percebem os processos educativos, suas práticas e seus desdobramentos no campo da educação. Em esclarecedor estudo, Silva (2007) nos remete à pertinente comparação entre a teoria crítica e a teoria tradicional:

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. (SILVA, 2007, p. 16).

Dessa forma, conforme o autor, tanto a teoria crítica – que transfere a ênfase educacional dos processos de ensino e aprendizagem para os abrangentes e complexos conceitos de poder e ideologia – quanto a teoria pós-crítica – que, por sua vez, evidencia o conceito de discurso – possibilitam aos sujeitos perceberem a educação sob outras perspectivas pouco exploradas devido às limitações das teorias tradicionais. Novos conceitos – encontrados em algumas questões examinadas – ganham espaço e reconhecimento a partir do pensamento crítico, como *emancipação, libertação, ideologia, conscientização, capitalismo, poder, classe social*, entre outros.

Ao examinar as questões selecionadas, é possível perceber o quanto os conceitos relacionados à teoria crítica, especialmente os conectados à vertente freireana, têm obtido destaque nas provas dos concursos para professores. Além de estarem presentes em número significativo de questões, operam em convergência com os ideais construtivistas no que se refere à produção de determinados modelos

de sujeito, fornecendo regras, conselhos e normas aos docentes, determinando como esses devem ser e agir. Sobre os discursos protagonizados pela pedagogia crítica, Garcia (2002) afirma em seu estudo que:

São discursos que tratam especificamente da condução dos processos de conhecimento escolar, entre eles o ensino e o fazer docente. Propõem uma ética para docentes e intelectuais educacionais, sugerindo pautas de conduta moral e técnica, dando conselhos acerca do ser e do fazer docente e intelectual crítico, propondo um certo trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios de modo a transformarem-se em certo tipo de sujeitos. (GARCIA, 2002, p.17).

Assim, nota-se nos textos das questões que, salvo exceções, não existem eufemismos ou abrandamentos quanto ao vocabulário que assinala as exigências que se faz aos docentes em relação a sua prática e conduta. Sobre esse sujeito e também sobre a escola, são depositados “pesados encargos” e responsabilidades em relação ao sucesso e, sobretudo, ao fracasso escolar. Observemos o exemplo que segue:

21) A escola tem contribuído para aumentar o contingente de analfabetos brasileiros⁵². A exigência constante de disciplina, o estabelecimento de uma relação autoritária entre professores e alunos e o trabalho obrigatório e repetitivo são os principais aspectos responsáveis pelo fracasso escolar. Para mudar essa realidade, é essencial que o professor

- a) fiscalize o tempo das atividades, determinando inclusive a ‘hora do banheiro’
 - b) organize o aspecto físico da sala de aula, exigindo respeito a fila e determinando o lugar que cada aluno deve ocupar
 - c) utilize, para a manutenção da disciplina, repreensões orais, ou através do olhar, corte do recreio e aviso aos pais
 - d) compreenda que o ato de ler e escrever significa copiar e encher linhas; pois assim, o aluno, ao reproduzir o modelo apresentado e repeti-lo, corrige os erros
 - e) assuma uma postura democrática, criando um espaço pedagógico no qual a homogeneidade e a uniformidade sejam substituídas pela heterogeneidade e pela diversidade**
- (Municipal, RS, 2004)

O exemplo representa determinado conjunto de questões que está preocupado em evidenciar as ações “indesejadas” e “abomináveis” da docência, enquanto permanecem reticentes as ações que seriam recomendáveis em termos

⁵² Tal afirmação é passível de alguns questionamentos: será que se os sujeitos – naturalmente analfabetos – estivessem fora da escola, sairiam de tal condição? Como pode a escola – local privilegiado que visa o ensino e a aprendizagem – aumentar o contingente de analfabetos brasileiros?

de práticas adequadas ao professor crítico. Vemos que, dentro dos regimes de verdade expressos nos concursos, não caberia ao docente “fiscalizar”, “determinar”, “exigir”, “repreender” e “obrigar” – nota-se a sequência de verbos que representam as ações “negativas” da prática docente e que, portanto, são ligados a “pedagogia tradicional” – mas, sim, se posicionar como intelectual democrático, que luta pela heterogeneidade, atendendo o que Garcia (2002, p. 147) descreve como requisito para o mesmo: “[...] [os docentes críticos] por suas relações com o saber e a verdade, assumem a função de guias⁵³, intérpretes e representantes dos interesses dos seres humanos e da humanidade.” Sobre esse aspecto, Foucault (2007a) nos ensina que

[...] não se trata de libertar a verdade de todo o sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. (FOUCAULT, 2007a, p. 14).

A questão transcrita apresenta várias “certezas” no que diz respeito ao fracasso da escola em alfabetizar seus alunos. Porém, outros aspectos como o tempo insuficiente de trabalho escolar, a falta de recursos didáticos ou ainda a inadequação das estratégias pedagógicas, que, em tese, poderiam ser evocadas, nem são mencionadas. A primazia do fracasso na alfabetização dos brasileiros se deveria, primordialmente, ao cerceamento de uma pretensa liberdade na qual, livres do autoritarismo, sem exigências disciplinares e sem ter que cumprir tarefas “obrigatórias” e “repetitivas”, os alunos e alunas poderiam alcançar seu sucesso escolar, livrando-se assim das “amarras” do analfabetismo. Vejamos os exemplos que seguem:

22) O conhecimento matemático deve ser trabalhado na perspectiva da construção de um sujeito autônomo, crítico, reflexivo e participativo no processo de consolidação de uma sociedade mais justa e solidária. Para que esta afirmação se materialize na ação pedagógica é necessário que:

⁵³ A função de “guia” dos alunos que os educadores “devem” assumir pode ser encontrada no comando da questão que segue (recorte parcial destacado em itálico): *“Para que o ambiente da sala de aula transforme-se num ambiente alfabetizador será necessário que o professor seja uma espécie de “guia” dos alunos no mundo da escrita”.* Para tanto, o professor deverá, exceto: (Municipal, RN, 2006).

a) O professor trabalhe o conhecimento matemático a partir de situações vivenciadas pelo aluno, contextualizando os conceitos e explicitando o processo histórico de sua produção.

b) O professor se detenha apenas na transmissão dos conteúdos, apresentados linearmente, sem vinculação com a realidade do aluno.

c) O professor trabalhe apenas com o conhecimento popular, dando ênfase ao que o aluno traz de sua vivência e desconsiderando o conhecimento científico.

d) O professor limite seu trabalho apenas ao repasse de regras, fórmulas e técnicas, visando à preparação do aluno para concursos.

(Municipal, SC, 2004)

23) Em seu livro, *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) destaca os saberes necessários à prática docente. Na perspectiva deste teórico, é correto afirmar que

a) o professor deve atuar com rigorosidade metódica, revelando domínio dos conteúdos a serem transferidos.

b) teoria e prática envolvem saberes diversos e devem estar integrados no processo educativo. O educador deve ser um produtor do conhecimento, um pesquisador, que contribua para formar cidadãos críticos e reflexivos.

c) a teoria e a prática são autônomas e independentes, devendo, portanto, ser tratadas de forma separada no processo ensino-aprendizagem.

d) para o autor, educar é transferir os conhecimentos acumulados de geração em geração e deve ser fortalecido através da prática pedagógica do professor.

e) o conhecimento prévio dos alunos e suas vivências são saberes que, embora devem ser valorizados, pedagogicamente pouco contribui para a aprendizagem.

(Municipal, PR, 2007)

24) A articulação do professor como profissional de construção do conhecimento que propicia o diálogo como elemento primordial no desenvolvimento das práticas pedagógicas, possibilita a construção da identidade do aluno. Acerca dessa assertiva, está correto afirmar que:

A) A atividade dialógica na sala de aula possibilita a formação de alunos reflexivos e atuantes no mundo globalizado.

B) A ação dialógica na sala de aula torna-se um elemento constitutivo da linguagem e da consciência ideológica, com ênfase no fenômeno socioideológico.

C) A escola constitui-se em um espaço social e o professor deve perceber a experiência do aluno, provocando o reconhecimento de sua herança cultural e facilitando o reconhecimento da singularidade de cada um.

D) É a partir da ação dialógica que educando/educador transcende para uma concepção da construção da identidade.

E) Todas as alternativas anteriores estão corretas.

(Municipal, SP, 2008)

Com base nos três exemplos, é possível realizar algumas considerações acerca da totalidade de questões examinadas. Na questão de número 18, chama a atenção algo bastante comum nas provas dos concursos que é a simples enumeração das características do “novo” sujeito a ser constituído pela teoria crítica: “sujeito autônomo, crítico, reflexivo e participativo”; utilizada com frequência, a essa enumeração podemos acrescentar outras características também encontradas nas

questões, como “emancipado”, “livre”, “consciente” e “politizado” (este último com menor assiduidade).

A recorrência de afirmações conforme as quais o conhecimento deve ser trabalhado com vistas à “construção de um sujeito autônomo, crítico e *reflexivo*” (q. 18), a “formar cidadãos críticos e *reflexivos*” (q. 19) e a “formação de alunos *reflexivos*” (q. 20), torna viável a aproximação ao estudo de Popkewitz (1998), no qual o autor acentua que, os “bons professores”, além de deverem se constituir como auto-reflexivos, também devem conduzir seus alunos a tal atitude – e não são poucas as questões que fazem referências desse tipo. Entretanto, se a reflexão é algo particular e silencioso, como poderia o professor torná-la socializada? Sob essa ótica, Garcia (2002) pontua que

[...] ao estimular os outros ao trabalho ético, ele [o professor] próprio é estimulado, estabelecendo com aqueles que estão sob seus cuidados um jogo de trocas e obrigações recíprocas. Essa é a característica central do cuidado de si. Não é um exercício solitário, ao contrário do que se pode pensar apressadamente, mas está implicado em inúmeras relações e práticas sociais, como é o caso da educação. (GARCIA, 2002, p.156).

O estímulo à auto-reflexão de professores e alunos através de exercícios orais e escritos como, por exemplo, os diários de classe, os relatos de memórias escolares e as narrativas ou histórias de vida, vem ao encontro do que Rose (1998) e Garcia (2002) – à luz do pensamento foucaultiano – estabelecem como estratégias de controle e governo das subjetividades humanas. Na mesma direção, Sommer (2007, p. 60) discute o papel da escola, observando que uma de suas funções pode ser a de “[...] produzir sujeitos autônomos e críticos, mas tal produção se dá pela socialização controlada, pelo aprendizado de regras de convivência.” Assim, refletir sobre a própria conduta, regular, vigiar e modificar continuamente as próprias práticas e comportamentos são tarefas cruciais que devem ser desempenhadas pelo educador crítico.

Os exemplos transcritos anteriormente (q. 22 e q. 24) permitem comentar acerca do aproveitamento que o “bom” professor deve fazer dos conhecimentos e vivências dos alunos. A questão nos remete à abordagem freireana, na qual a utilização dos conhecimentos prévios dos discentes – que podem ser relacionados aos conceitos e as atividades desenvolvidas em sala de aula – é o ponto central

para tornar a aprendizagem significativa, uma vez que se cria um elo entre o conteúdo a ser desenvolvido com as experiências dos educandos, tornando o ensino mais produtivo e interessante.

Há ainda outra consideração a ser discutida em relação às questões: o uso constante do conceito de autonomia, amplamente difundido pela teoria crítica ancorada nos preceitos de Paulo Freire. De acordo com Borba (2004), a palavra *autonomia* apresenta quatro diferentes significados. No entanto, no contexto das questões analisadas, pode ser compreendida das seguintes formas: “[...] **1** faculdade ou direito de se governar por si mesmo” e “**3** independência ou liberdade de pensamento ou ação.” Nessa perspectiva, nas referidas questões, nota-se que a autonomia faz parte, efetivamente, da nova e desejada forma de ser do “bom” professor e, conseqüentemente, de seus alunos.

Com relação à pretensa “liberdade” que seria alcançada através da autonomia dos sujeitos, Garcia (2002, p. 83) nos lembra que “[...] a liberdade, no mundo ocidental contemporâneo, é a liberdade do autogoverno. O autogoverno é a liberdade civilizada.” Nessa direção, Foucault (2007, p. 244) sinaliza que “[...] a liberdade aparecerá como condição de existência do poder [...]; porém, ela aparece também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, a determiná-la inteiramente.” Assim, a autonomia que professores e alunos devem atingir é aquela em que as normas, devidamente interiorizadas, atuam de forma inaparente, ou seja, sem a coerção visível, mas com notável eficácia do autodisciplinamento. Entretanto, não há nas questões qualquer alusão ao autodisciplinamento, como se a autonomia representasse simplesmente a liberação de amarras opressoras.

Em suma, a pedagogia crítica – em suas diferentes vertentes – cria estratégias de controle adotando medidas de “discreta” vigilância individual e coletiva na tentativa de constituir sujeitos que sejam construtores de si mesmo e da sociedade. Dessa forma, os discursos produzidos por tal teoria aliam-se ao que Foucault denomina de *Poder Pastoral*, ou seja, a forma de poder – utilizada pelas instituições cristãs durante muitos séculos – destinada a governar os sujeitos a fim de “[...] assegurar a salvação individual e do mundo” (Foucault, 1995, p. 237). O Poder Pastoral, conforme Foucault (2006b, p. 225), “[...] é um tipo de poder muito

específico que se atribui como objeto a conduta dos homens [...]”⁵⁴. Para tanto, o poder pastoral necessita conhecer intimamente a mente e a consciência dos indivíduos para melhor governá-los. Assim, a partir das análises das questões dos concursos, é possível perceber que os discursos fabricados pela teoria crítica produzem efeitos disciplinares sobre cada sujeito, subjetivando-o e moralizando-o com vistas a sua possível salvação e redenção, mas, também, ao controle da ordem social.

4.3.3 O discurso das Competências

Inicialmente, é necessário assinalar que, apesar da preponderância dos discursos produzidos tanto pelo construtivismo quanto pela teoria crítica em relação aos demais, nota-se, nas questões examinadas, a emergência de um “novo” conjunto discursivo que visa, entre outros aspectos, constituir o “novo” modelo desejável de docente, que corresponda às expectativas e exigências do mercado de trabalho em franca “evolução” e, para tanto, desenvolver – junto aos cursos de formação de professores – a “verdadeira” formação desses profissionais. Trata-se do discurso sobre as *Competências* que, assim como as teorias citadas anteriormente, configura o eixo de temáticas que mais se destacam pela recorrência com que são empregadas nas provas dos concursos para o magistério brasileiro.

Muitas são as tentativas de identificar e fixar o significado do termo “competência” – seja no singular, no plural e também em seus cognatos como “competente” e “competentemente”. De acordo com o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999) – ícone e referência no assunto – tal palavra possui muitas possibilidades de entendimento em distintos contextos e pretender solidificar uma única definição seria impedi-la de outras formas de uso. Nesse sentido, Ropé e Tanguy (1997) argumentam que

[...] os usos que são feitos da noção de competência não permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 16).

⁵⁴ Texto original: “(...) [el pastorado] es um tipo de poder muy específico que se asigna como objeto la conducta de los hombres (...)”.

No entanto, apesar de não haver consenso nas ciências cognitivas em relação ao “real” e mais “verdadeiro” entendimento da noção de competência, Perrenoud (1999, p. 7) – com a propriedade que lhe é conferida – a define como sendo “[...] *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a elas*⁵⁵.” As competências são, portanto, a capacidade de utilizar, integrar ou mobilizar, de forma eficaz, os conhecimentos construídos a partir das vivências e das experiências acumuladas.

Nesse sentido, o que se observa é que os discursos produzidos por essa temática – introduzida na educação brasileira na década de 1990 – infiltraram-se efetivamente nos cursos de formação e qualificação de professores com vistas à “profissionalização” e a preparação dos mesmos para atender às “novas” necessidades educacionais dos sujeitos escolares, bem como desenvolver as “novas” atribuições dos educadores do século XX. Nesse sentido, Perrenoud (1999, p. 32) observa que as competências são “[...] *importantes metas de formação*. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais⁵⁶.”

Assim, a busca pela profissionalização do magistério – a qual Altet (2001, p. 25) afirma que “[...] é constituída, assim, por um processo de *racionalização dos conhecimentos postos em ação* e por *práticas eficazes em uma determinada situação*⁵⁷” – ancorada na noção de competências, cria condições para a inserção, no campo educacional, de conceitos vinculados ao vocabulário empresarial associados à pedagogia tecnicista como *eficiência, eficácia, gestão, resultado, estratégia, excelência, flexibilidade, adaptabilidade, produtividade, descentralização*, além de alguns conceitos advindos das teorias crítica e construtivista, como *autonomia, sujeito/trabalho reflexivo*, entre outros. Vejamos, com base nos exemplos, como o conceito de competências é empregado em algumas questões:

25) Perrenoud (2000) aponta competências “... prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com a ambição das políticas educativas”. Em relação aos domínios de competências prioritárias propostas por Perrenoud, analise as afirmativas abaixo:

⁵⁵ Grifos do texto original.

⁵⁶ Grifos do texto original.

⁵⁷ Idem.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Administrar a heterogeneidade, ampliar a gestão da classe, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades, desenvolver a cooperação entre alunos.
4. Utilizar novas tecnologias.
5. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.
6. Desenvolver mecanismos para classificar e selecionar os alunos.
7. Trabalhar em equipe.
8. Participar da administração da escola.
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação continuada.

Estão corretas:

- (A) apenas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10
 (B) apenas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
 (C) apenas 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10
(D) apenas 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10
 (E) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10
 (Estadual, PE, 2006)

26) É preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem enunciados. Há que se aceitar a idéia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis. Existe hoje um referencial que identifica cerca de 50 competências cruciais na profissão de educador as quais Perrenoud separa em grandes famílias:

- I. gerar sua própria formação contínua.
- II. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- III. trabalhar em equipe e utilizar as novas tecnologias.
- IV. participar da gestão da escola e informar e envolver os pais.
- V. organizar e estimular situações de aprendizagem e gerar a progressão dos aprendizes.
- VI. conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
- VII. envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.

Aponte a alternativa que contiver as grandes famílias apontadas por Perrenoud:

- A) I, II, III, V e VII apenas.
 B) II, III, V e VII apenas.
C) I, II, III, IV, V, VI e VII.
 D) III, IV, V e VI apenas.
 (Municipal, SP, 2008)

Os exemplos apresentam algumas características comuns às demais questões analisadas neste estudo que abordam a temática das competências. Primeiramente, nota-se que são compostas por enunciados extensos, explicativos e, geralmente, fazem menção ao pensamento de Perrenoud direta ou indiretamente. As “competências prioritárias”, que o autor refere em sua vasta bibliografia, aparecem em boa parte das questões em forma de listagem, cabendo ao candidato

e a candidata memorizá-las (sim!), identificá-las e isolá-las das “competências secundárias”; os limites e contrastes entre as primeiras em relação as segundas é bastante claro, diminuindo, dessa forma, o grau de dificuldade de resolução aos candidatos mais atentos.

Sobre as “competências prioritárias”, os exemplos são semelhantes na medida em que os mesmos apresentam uma amplitude de temáticas utilizadas para organizar algumas das competências – apontadas por Perrenoud – necessárias ao “novo” papel dos educadores. As competências selecionadas envolvem tanto temas como ensino-aprendizagem⁵⁸ e interação com os alunos⁵⁹, quanto “atualização” pessoal e profissional⁶⁰ e, ainda, trabalho cooperativo com os colegas⁶¹. O item considerado incorreto na questão 25 remete, pelo uso da expressão “classificar e selecionar”, aos preceitos da teoria “tradicional” e que, assim como ocorre nos discursos construtivistas e críticos, deve ser desconsiderada pelos docentes filiados ao discurso das competências.

Tomando como base a totalidade de questões examinadas, observa-se que, assim como nos exemplos anteriores, essas exigem dos candidatos certo grau de domínio e, até mesmo, de memorização do estudo específico da obra de Perrenoud, o que é paradoxal ao próprio entendimento de “construção de conhecimento” que o autor propõe em convergência com o discurso construtivista piagetiano. A memorização – banida do vocabulário dos construtivistas, críticos e também dos discursos sobre as competências – parece ser uma das formas de estudo encontrada pelos candidatos para “assimilar” tantos ordenamentos necessários e imprescindíveis ao “novo” papel do professor.

Outro aspecto relevante é que, nos exemplos, percebe-se a incitação que o discurso das competências faz ao delegar ao professor a responsabilidade pelo “gerenciamento do seu próprio eu”, tornando “crucial” a competência de “administrar sua própria formação continuada” (item 10, q. 25) e “gerar sua própria formação contínua” (item I, q. 26) – os dois excertos referem-se à mesma competência. De acordo com o pensamento de Perrenoud (2000, p. 155), o exercício e o treino dessa competência assumem importância fundamental na formação de professores, uma vez que “[...] ela condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras

⁵⁸ Questão 25: itens 1 e 2; questão 26: itens V e VII.

⁵⁹ Questão 25: itens 3 e 5; questão 26: item VI.

⁶⁰ Questão 25: itens 4 e 10; questão 26: item I.

⁶¹ Questão 25: itens 7, 8 e 9; questão 26: itens II, III e IV.

[competências].” Conforme Perrenoud (2000), administrar a própria continuidade da formação implica ao docente

[...] saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar dela. (PERRENOUD, 2000, p. 158).

Nessa perspectiva, a prática de “gerenciamento do próprio eu” proposto pelo discurso das competências pode ser aproximado ao entendimento de autogoverno e, especialmente, da “experiência de si” na medida em que, como observa Larrosa (1994),

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (LARROSA, 1994, p. 43).

Dessa forma, o conjunto de competências elaborado por Perrenoud atua de forma reguladora e disciplinadora, visando atingir cada sujeito na sua individualidade e, ao mesmo tempo, a todos os envolvidos no processo educativo. Nos “bons” educadores e educadoras são depositadas as responsabilidades acerca da (auto)formação e da “qualidade” do ensino apresentado, assim como os encargos sobre as ações e as formas de comportamento dos docentes com relação a si mesmo e também com relação aos demais – ver-se, narrar-se, julgar-se, observar-se, regular-se, controlar-se e dominar-se são alguns dos dispositivos que os sujeitos devem aprender para estarem, efetivamente, alinhados aos ditames estabelecidos pelo discurso das competências. Nesse entendimento, Larrosa (1994, p. 45) observa que “[...] é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros.”

Ao analisar as “10 novas competências para ensinar”⁶², é possível estabelecer algumas conexões entre os discursos sobre as competências e os

⁶² A expressão tem duplo sentido: o primeiro é o sentido literal, conforme está no texto. O segundo refere-se ao título de um dos livros escritos por Philippe Perrenoud sobre as competências: “10 Novas

discursos produzidos tanto pelo construtivismo quanto pela teoria crítica. No entanto, a noção de competência trouxe para a instituição escolar e seus sujeitos – e também para as provas dos concursos para docentes – algumas “novidades” em relação aos outros discursos dominantes examinados neste estudo. Com base na análise das questões, observa-se que temáticas como “uso de novas tecnologias”, “trabalho em equipe”, e a referência aos “dispositivos de diferenciação” aparecem vinculadas, geralmente, ao discurso das competências, como mostra o exemplo:

27) "As reformas atuais do ensino confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão." (Perrenoud)

Isso significa que:

- a) A introdução de novos objetivos de aprendizagem e de novas metodologias de ensino não lhes permitirá mais organizar seu ensino em torno de uma sucessão rígida de lições e fichas de trabalho.
- b) Obrigará os professores a inventar, permanentemente, arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de seus alunos.
- c) Daqui para frente, os professores precisarão não apenas pôr em questão e reinventar práticas pedagógicas, como também reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior de sua escola.
- d) Os professores deverão assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício.

e) Todas as alternativas estão corretas.

(Municipal, PR, 2006)

Nesse sentido, nota-se também a “nova” aliança que se estabelece a partir dos discursos sobre as competências, que é a articulação com a lógica empresarial e tecnicista. Conforme Laval (2004, p. 55), “[...] a competência está estreitamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na ‘sociedade da informação’”, logo, a escola se torna o espaço institucionalizado para formar os sujeitos de acordo com as necessidades impostas pelo mercado de trabalho.

Assim, os discursos sobre as competências impressos nas questões dos concursos nos permitem visualizar a fabricação de “novos” modelos de docente e de docência, criados para atender aos quesitos da “profissionalização” e da “nova”

Competências para Ensinar” (2000). Nessa obra, o autor refere-se às seguintes: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) Administrar sua própria formação contínua.

configuração da educação, segundo as normativas impostas por esses discursos e pelo mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Na próxima seção, intitulada “*Vozes autorizadas*”, apresento a dispersão e a recorrência no que se refere ao uso de autores e autoras nas questões dos concursos para o magistério.

4.4 “Vozes autorizadas”

Primeiramente, é preciso registrar que, a partir do acréscimo no número de questões analisadas em relação ao Projeto de Dissertação, foi possível observar outras nuances acerca da utilização de autores e autoras nas questões de concursos para o magistério. Nesse sentido, mais do que saber quais são as “vozes autorizadas” e privilegiadas por esses exames, interessa a este estudo identificar de que forma os discursos fabricados a partir do pensamento desses sujeitos produzem o padrão de comportamento de professores e professoras, bem como o exercício da docência.

Ademais, cabe ressaltar que o uso de autores e tendências nos concursos para docentes oscila de acordo com os modelos adotados por cada empresa organizadora e banca elaboradora, podendo – imagina-se – ser influenciados ou não pelos órgãos governamentais contratantes. Assim, é bastante comum encontrar, nas provas desses concursos, questões que fazem menção a autores brasileiros e estrangeiros, citando-os ou fazendo alusão ao seu pensamento. No entanto, chama a atenção o acentuado uso de autores de expressão mais “regional” – em geral, conhecidos em seus estados de origem e adjacências – com menor projeção no cenário pedagógico brasileiro, o que, por sua vez, contribuiu para a dispersão quantitativa dos dados⁶³. Contudo, ao examinar as questões, foi possível identificar as “vozes autorizadas” mais citadas nos concursos para o magistério da Educação Básica, as quais apresento a seguir⁶⁴.

⁶³ É necessário salientar que a dispersão quantitativa de dados, em relação ao uso de autores e autoras nas questões dos concursos, não foi percebida a partir das cem questões analisadas para o Projeto de Dissertação. Nessas cem questões, retiradas de provas de concursos pertencentes aos três estados da Região Sul do Brasil, observou-se a predominância no uso dos autores *Piaget*, *Vygotsky* e *Freire*, sendo que boa parte dos demais autores citados, possui reconhecimento nacional (p. ex. Jussara Hoffmann e José Carlos Libâneo) e internacional (p. ex. Antonio Nóvoa e Edgar Morin).

⁶⁴ A lista completa de autores e autoras citados nas questões examinadas encontra-se na seção “Anexos” deste trabalho.

Possivelmente não cause estranheza ou espanto – dado o predomínio que os discursos da Psicologia têm obtido no cenário pedagógico brasileiro das últimas décadas – que dois dos quatro autores com maior quantidade de citações, dentre as 226 questões examinadas, tenham sido Piaget (5 questões) e Vygotsky (6 questões). Nesse sentido, em relação a década de 1990, Silva (1998) afirma que

[...] as pedagogias psi parecem dominar, hoje, a teoria e a prática educacionais. No mundo inteiro, reformas educacionais e curriculares adotam como orientação principal o construtivismo psicológico ou pedagógico, sob seus vários nomes ou versões. (SILVA, 1998, p. 7).

Os discursos do construtivismo – analisados na subseção 3.3.1 – ora fundamentados na epistemologia genética de Piaget, ora no chamado sócio-interacionismo de Vygotsky, conquistaram espaços importantes no campo da educação e, só mais recentemente, têm sido contestados, mesmo que de forma contida. Ao comentar sobre os discursos construtivistas, Sommer e Coutinho (2008, p. 24) observam que “[...] ao tomar os conceitos da Psicologia como verdadeiros e indiscutíveis, o campo pedagógico situa-se no ‘lado de dentro’ dos estudos que servem de aporte teórico para as práticas escolares.”

Dessa forma, entender “como as crianças aprendem”, conhecer “os estágios do desenvolvimento cognitivo” e saber – mesmo que superficialmente – o que se compreende por “zona de desenvolvimento proximal”, parece ser mais importante que o ato de “ensinar”. Assim, os “conhecimentos científicos” vinculados às obras desses autores tornaram-se imprescindíveis aos candidatos a professor, se esses quiserem, efetivamente, garantir uma oportunidade de trabalho no serviço público. Vejamos os exemplos que seguem:

28) Piaget, em seus estudos, trabalhava com o método clínico, colocando a mesma situação-problema para diferentes crianças. Veja o seguinte exemplo: Ao perguntar para a criança A “o que era noite”, recebeu a seguinte resposta: “Noite é para dormir!” A criança B respondeu: “Noite é uma parte do dia em que o sol vai embora e fica tudo escuro!”

Com base no exemplo acima, é correto afirmar que a criança A e a B estão, respectivamente, no estágio

- a) sensório-motor e no estágio das operações formais.
 - b) pré-operatório e no estágio das operações concretas.**
 - c) sensório-motor e no estágio das operações concretas.
 - d) das operações concretas e no estágio das operações formais.
- (Municipal, GO, 2006)

29) Vygotsky (1994) ao abordar as funções mentais, refere que o primeiro nível do desenvolvimento denominado de nível de desenvolvimento _____ expressa o resultado dos ciclos do desenvolvimento já completados. Por outro lado exemplifica que, se a criança na escola resolve um problema em colaboração com o professor ou outras crianças, evidencia-se nesta ação de colaboração a zona de desenvolvimento _____ cujo resultado expressa o nível de desenvolvimento _____ da criança.

Escolha a seguir a alternativa que completa corretamente as lacunas do texto acima:

- a) proximal – real – potencial
 - b) real – potencial - proximal
 - c) real – proximal – potencial**
 - d) potencial – real – proximal
 - e) potencial – proximal – real
- (Estadual, RS, 2005)

Os exemplos transcritos representam um bom número de questões que procuram identificar se o candidato ao magistério público tem conhecimento satisfatório sobre tópicos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, incluindo conceitos, classificações e terminologia, que aludem ao pensamento de Piaget e Vygotsky. São modelos que se repetem em muitos concursos, especialmente nos que se destinam às seleções de docentes para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Em outro tipo de questão, também frequente nas provas, a primazia está justamente em o candidato identificar as divergências entre o construtivismo piagetiano e o sócio-interacionismo vygotskyano, como ocorre no exemplo a seguir:

30) Sobre os postulados teóricos de Piaget e Vygotsky, podem ser consideradas corretas as afirmações contidas em:

- a) Piaget defende uma perspectiva construtivista do conhecimento, enquanto Vygotsky defende uma concepção inatista do desenvolvimento;
- b) Piaget sustenta que a construção do conhecimento procede do social para o individual, ao passo que Vygotsky explicita a importância da mediação simbólica nos processos de aprendizagem;
- c) Piaget é um teórico construtivista por defender a idéia de construção do conhecimento, enquanto Vygotsky revela-se como teórico interacionista por fundamentar-se nas noções de equilíbrio e estrutura;
- d) Piaget define o desenvolvimento como um processo de equilibrações regressivas, ao passo que Vygotsky postula a formação social da mente;
- e) Piaget define o desenvolvimento como um processo de equilibração progressiva, enquanto Vygotsky atribui a linguagem um papel fundante no psiquismo humano.**

(Municipal, RJ, 2007)

Com efeito, o significativo número de questões que tratam do “construtivismo pedagógico ou psicológico”⁶⁵ nos concursos para seleção de docentes, representado por seus influentes autores – Piaget e Vygotsky – permite pensar que esse movimento parece constituir-se em uma das grandes narrativas da educação e também da pedagogia das últimas décadas.

Dessa forma, a partir do exposto, nota-se que os discursos produzidos a partir de tal concepção teórica – que Vieira (1998) assinala, com base no seu estudo sobre o construtivismo apresentado na revista Nova Escola, como uma “[...] tendência religiosa pedagógica [...]” – têm “convertido” educadoras e educadores descrentes na educação, propondo uma profunda transformação conceitual, metodológica e comportamental, que os levaria ao encontro de práticas pedagógicas mais “corretas e adequadas”.

Assim como os autores citados anteriormente, também não deve causar surpresa a divulgação da terceira “voz autorizada” privilegiada nos concursos para docentes. Trata-se de Paulo Freire (10 questões), cujo pensamento no campo da educação obteve, nas últimas décadas, grande prestígio no panorama pedagógico brasileiro e internacional. As menções ao autor contemplam boa parte das questões selecionadas – superando, inclusive, Piaget e Vygotsky – e podem ser identificadas ora através de uma citação de trecho de suas obras (por exemplo: “Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido, propõe...”), ora através de alusão direta ao seu pensamento (por exemplo: “conforme Paulo Freire”...; “de acordo com a teoria freireana”...; entre outros). Vejamos as seguintes questões:

31) O educador Paulo Freire desenvolveu uma rica temática sobre a questão da formação docente. Em sua obra "Pedagogia da Autonomia" ele defende que a reflexão sobre a prática se torna uma exigência para o professor. Para isso o professor precisa:

- a) dominar o conteúdo.
 - b) alcançar a produtividade de seus alunos.
 - c) desenvolver uma docência crítica.**
 - d) manter um nível de aproveitamento "ótimo".
 - e) criar um ambiente agradável.
- (Municipal, RJ, 2007)

32) Paulo Freire inspira uma pedagogia em que os espaços pedagógicos busquem uma visão que não se contente em adaptar indivíduos a um mundo de relações sociais opressivas. A expressão que melhor caracteriza a perspectiva de educação de Freire é:

⁶⁵ Expressão utilizada por Silva (1998, p. 7).

- a) Idealidade unificante.
 - b) Identidade individual.
 - c) Conscientização coletiva.**
 - d) Verdade doutrinal.
 - e) Certeza generalizante.
- (Estadual, RS, 2005)

A partir da análise da totalidade de questões, é possível observar a recorrência com que as obras *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido* são mencionadas nas provas dos concursos. Os exemplos transcritos são uma amostra do conjunto de questões que se apóiam no pensamento de Paulo Freire para fabricar determinado tipo de docente através das normativas e exigências expressas pelo autor.

Nesse sentido, os dois exemplos refletem a persistência do autor na tentativa de (trans)formar os docentes em sujeitos autônomos, que possam “desenvolver uma docência crítica” (q. 31) e que, através da “conscientização coletiva” (q. 32), consigam libertar os alunos das “relações sociais opressivas”. Nota-se, na questão 31, a incoerência na formulação das alternativas de resposta com a própria doutrina freireana, já que “dominar o conteúdo” e “criar um ambiente agradável” (opções consideradas erradas) são ações consideradas corretas em diversas outras questões que abordam essa temática. Também chamam a atenção as alternativas “b” – “alcançar a produtividade dos alunos” – e “d” – “manter um nível de aproveitamento ótimo” – pelo nível de descontextualização apresentado, pois não é informado o tipo de *produtividade* e *aproveitamento* aos quais o autor está se referindo nesse contexto.

Já a questão 32 é clara ao fixar os limites entre o que o autor julga como certo e errado. A referência à “conscientização coletiva” – característica da abordagem freireana – sinaliza a alternativa correta entre as “incorretas”; nessas últimas, palavras como “unificante” e “individual”, e expressões como “verdade doutrinal” e “certeza generalizante” representam os ditos que não pertencem à ordem do discurso pedagógico em questão.

Assim, se considerarmos o período que abrange a seleção das questões – 2004 a 2008 – e a regularidade com que as menções a Paulo Freire e suas obras são apresentadas nas provas dos concursos, poderemos pensar que a abordagem dialógica, conscientizadora e democrática desse autor, proposta nas décadas de 1970 e 1980, mantém-se inabalada, apesar da crítica dos poucos autores e autoras

que conseguem romper a barreira de um conhecimento naturalizado, para poderem problematizá-lo sob novos olhares, saberes e referenciais, como é o caso das abordagens sob inspiração pós-estruturalista e culturalista.

Dentre os diversos autores e autoras citados nas provas dos concursos para docentes – analisadas por este estudo – não há autor com maior número de citações do que o suíço Philippe Perrenoud (15 questões). Tal fato se deve, em boa parte, a ampla divulgação e aceitação de suas obras por educadores receptivos à noção de competência – elaborada e discutida por Perrenoud em vasta bibliografia⁶⁶. As questões que recorrem ao aporte teórico de Perrenoud possuem características particulares, conforme os exemplos a seguir:

33) Perrenoud descreve competências para ensinar no século XXI. Qual dos itens abaixo não confere com a competência descrita por ele?

- a) Trabalhar em equipe.
 - b) Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
 - c) Utilizar novas tecnologias.
 - d) Informar e envolver os pais.
 - e) Preocupar-se apenas com as aprendizagens dos alunos.**
- (Municipal, RS, 2005)

34) A figura do 'professor ideal', para Perrenoud, no duplo registro da cidadania e da construção de competências, defende a idéia de que ele deve, além de possuir uma prática reflexiva e a implicação crítica, ao mesmo tempo ser:

- a) pessoa confiável, mediador intercultural e de uma comunidade educativa, garantia da Lei, organizador de uma vida democrática, transmissor cultural e intelectual.**
 - b) pessoa comum, mediador cultural, fazer valer a Lei, organizar um ambiente democrático e transmitir conteúdos.
 - c) pessoa confiável, relacionar e diferenciar as culturas, modificar uma comunidade educativa, garantir a Lei, possuir um estilo antidemocrático; pois não deve dizer em que lado está, deve transmitir a cultura sendo neutro.
 - d) atuar como profissional, ter uma postura socialista, exigir a garantia da proteção e da Lei, organizar ações de ordem social, transmitir às novas gerações sua intelectualidade, transformando-os em aprendizes.
 - e) pessoa confiável, medindo até onde se pode ir em sala de aula; pois atualmente muitos alunos não compreendem o real sentido das palavras, instituir uma comunidade educativa, organizar as Leis para uma vida democrática, melhorando a cultura e o saber.
- (Municipal, PR, 2006)

⁶⁶ Algumas obras: Construir as competências desde a escola (1999); Avaliação – Da excelência à regulação das aprendizagens (1999); 10 Novas Competências para Ensinar (2000); Formando professores profissionais (2001); A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica (2002); As competências para ensinar no século XXI. Formação de professores e o desafio da avaliação (2002).

O primeiro exemplo representa um bom número de questões que solicita ao candidato e a candidata que identifiquem, dentre as alternativas, aquela que não corresponde ao pensamento do autor. Nesse exemplo, a palavra “apenas” é determinante para a alternativa “e” ser considerada incorreta, já que uma das atribuições do professor competente é, sim, preocupar-se com as aprendizagens dos alunos – mas não “apenas” isso, já que há uma série de outros deveres e obrigações que precisam ser cumpridos pelo docente. Outro aspecto interessante é que, diferentemente do que ocorre com as outras “vozes autorizadas” inscritas nesta seção – as vezes referidas pelos adjetivos correspondentes, como, por exemplo, pedagogia “freireana”, teorias “piagetiana” e “vygotskyana” – o nome próprio de “Perrenoud” aparece em boa parte das questões que envolvem a temática das competências.

Já o segundo exemplo é mais complexo, pois é necessário identificar, dentre as alternativas, a que mais se aproximaria à figura do “professor ideal” descrita por Perrenoud. A questão permite identificar vários pontos de abstração e gera alguns questionamentos, como o que é ser uma pessoa “comum” e o que é atuar como profissional. Alguns pressupostos da teoria identificada como “tradicional” são utilizados para compor as alternativas e para estabelecer os contrapontos entre os comportamentos e as atitudes “certas” – situadas na alternativa “a” – e “erradas” – como, por exemplo, transmitir conteúdos (“b”); possuir um estilo antidemocrático (“c”); ter uma postura socialista (“d”) – que definem o modelo do “bom” professor.

Com efeito, a partir da análise das 226 questões selecionadas, nota-se que, seguramente, Phillippe Perrenoud é o autor que mais se destaca não só pela regularidade, mas também pela quantidade de vezes em que seu nome e/ou suas obras são mencionados nas questões dos concursos. As “verdades” instituídas pela noção de competências acerca da formação e da profissionalização de professores, devem ser aprendidas e interiorizadas pelos educadores e educadoras, a fim de que possam – de acordo com os preceitos estabelecidos pelo autor – modificar suas condutas, atitudes e práticas, visando à aproximação com o perfil de docente que Perrenoud considera “ideal”.

Na próxima seção, apresento as análises realizadas acerca da predominância do gênero – social e gramatical – masculino em relação ao gênero feminino nas questões dos concursos para docentes.

4.5 “O professor, o educador, o docente”: a predominância do masculino genérico nas questões dos concursos para o magistério

Inicialmente, é necessário registrar que a formação gramatical do “masculino” e do “feminino”, em línguas diversas, tem gerado importantes análises e discussões. Nesse sentido, cabe ressaltar que a língua portuguesa, assim como ocorre em outras línguas, possui a categoria gramatical “gênero” subdividida em dois gêneros distintos – masculino e feminino. De acordo com Gomes (2007, p. 67), em alguns casos, a oposição masculino/feminino “[...] pode dar lugar a sistemas de quatro gêneros”, ou seja, “além do [gênero] neutro, o [gênero] comum que vale tanto para o masculino como para o feminino.” O autor observa ainda que, em alguns idiomas africanos, há sistemas com dezesseis diferentes gêneros.

Retomando à língua portuguesa, em relação a seres sexuados (pessoas e alguns animais próximos aos seres humanos), a tradição gramatical indica o uso do masculino para sujeitos do sexo masculino e o uso do feminino para sujeitos do sexo feminino. No entanto, para referir dado conjunto de pessoas de ambos os sexos, a tradição linguística indica o uso do masculino – “o professor, o educador, o docente”, por exemplo, abrangendo professores e professoras, ainda que, nesse mesmo conjunto, haja um número bem maior de mulheres do que de homens. O exemplo a seguir ilustra o uso dessa indicação, tanto para “professor” quanto “aluno”:

35) Muito tem sido dito, debatido e escrito sobre a importância do bom relacionamento entre *professor/aluno* e a construção de conhecimento. Porém, no cotidiano da sala de aula isto nem sempre se faz presente. Numa análise acurada da situação NÃO está correto afirmar que:

- A) cabe ao *professor*⁶⁷ tentar estabelecer condições que propiciem um bom clima afetivo com seus alunos.
 - B) O *docente* nunca pode dar como concluída a sua formação.
 - C) O professor deve estabelecer-se na segurança do que um plano de aula bem definido verticalmente oferece.**
 - D) O *professor* deve-se manter numa autoridade oriunda de sua competência, generosidade, disponibilidade e amor por seus alunos.
 - E) N.R.A.
- (Municipal, RS, 2008)

Contudo, a partir da década de 1990, com questionamento de alguns grupos sociais sobre o uso do “politicamente correto”, e, nesse caso, especialmente as lutas

⁶⁷ Grifos meus em “professor/aluno”, “professor” (A), “o docente” (B), “o professor” (C e D).

das mulheres, passou-se a discutir esse uso do masculino gramatical para abranger também o feminino. Então, foi nesse contexto histórico que emergiu o uso do “os/as professores/professoras”, como uma marca política de luta e é nesse espaço que se questiona atualmente o uso do masculino para abranger homens e mulheres, sobretudo quando o grupo denominado tem predominância de mulheres, como é o caso do magistério brasileiro.

Por outro lado, no atual panorama educacional brasileiro, observa-se que são muitas as discussões e teorizações em torno da temática *Gênero*, articuladas a campos do saber distintos, como a antropologia, a sociologia, a filosofia, os próprios “estudos de gênero” e a educação. A emergência desse tema e a importância que tem adquirido na academia brasileira pode ser constatada, por exemplo, pela proliferação de publicações, dissertações e teses sobre o mesmo, assim como pela ocorrência de congressos e seminários que abrigam tal temática⁶⁸.

Nesse contexto e para fins deste estudo, o conceito de gênero é compreendido a partir dos estudos de Louro (2001, p. 69) – referência nas pesquisas que abordam os temas *gênero* e *sexualidade* no Brasil – nos quais a autora destaca a construção social e histórica das “distinções baseadas no sexo” em contraposição ao entendimento da concepção puramente biológica, que por muito tempo dominou o pensamento ocidental. Dessa forma, o conceito de gênero “[...] passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos” (LOURO, 1997b, p. 23).

Assim, a articulação das noções de gênero social e de gênero gramatical aos objetivos propostos por esta Dissertação torna-se relevante na medida em que, a partir da análise da totalidade de questões selecionadas, é possível examinar o uso da nomeação masculino e/ou feminino e os significados que isso implica.

A discussão acerca dos “papéis” atribuídos a homens e mulheres na sociedade é bastante antiga. Conforme Louro (1997b, p. 24) esses “[...] papéis seriam, basicamente, padrões de regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar.” Nesse sentido, homens e mulheres, durante muito tempo – e, de certa forma, em alguns contextos nos dias de hoje – tiveram seus

⁶⁸ A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por exemplo, acolheu, nos primeiros anos do século XXI a solicitação de criação do Grupo de Trabalho (inicialmente Grupo de Estudo) *Gênero, Sexualidade e Educação* (GT 23), o que denota a independência e importância crescente do campo.

papéis bem definidos pelas convenções sociais. No Brasil do século XIX e parte do século XX, por exemplo, aos homens eram designadas as funções públicas, estratégicas, de razão e de controle; já as mulheres tinham outras atribuições, assim,

[...] a mulher brasileira, como a de qualquer sociedade da mesma civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia de sua prole, dona e reguladora da economia da sua casa, com todos os mais deveres correlativos a cada uma destas funções. (VERÍSSIMO, 1985, p. 122).

As diferenças de funções e representações entre sujeitos femininos e masculinos estavam presentes também nas escolas. Inicialmente, os professores⁶⁹ – responsáveis pelas classes de alunos – e, mais tarde, algumas poucas professoras – responsáveis pelas classes de alunas – deveriam ensinar a “ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã” (Louro, 2002, p. 444) aos meninos e meninas. Contudo, aos alunos eram ministradas noções de geometria, enquanto, para as alunas, trabalhos manuais como o bordado e a costura. Enfim, a modernização e o progresso do país necessitavam de homens e mulheres educados, instruídos, disciplinados e obedientes.

Dessa forma, em meados do século XIX, a “corrida pelo progresso” e a procura crescente das famílias pela escolarização de seus filhos e filhas gerou dificuldades no sistema de ensino brasileiro. A escassez de docentes com boa formação culminou na criação das primeiras escolas normais para a formação desses sujeitos. Tais escolas – que contavam com classes separadas para homens e para mulheres – pretendiam prepará-los para atender a demanda da população que buscava instrução. No entanto, o que se pode perceber a partir da criação das escolas normais foi a procura desigual entre mulheres e homens para a formação específica do magistério. Essas escolas passaram a formar muito mais professoras do que professores, como evidencia Louro (LOURO, 2002, p. 449):

Em algumas regiões de forma mais marcante, noutras menos, os homens estavam abandonando as salas de aula. Esse movimento

⁶⁹ Conforme Louro (2002, p. 449), houve época em que o magistério era atribuição masculina, já que as mulheres deveriam se preocupar exclusivamente com afazeres que cabiam a condição feminina.

daria origem a uma “feminização do magistério” – também observado em outros países – fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens. (LOURO, 2002, p. 449).

Assim, com a instituição de novos hábitos e comportamentos, novos trabalhos e necessidades, os homens passaram a se ocupar efetivamente com o chamado desenvolvimento e o progresso do país através da indústria e do comércio, enquanto as mulheres – fazendo da escola a “extensão” de seus lares – gozavam de seu mais “novo” ofício: a prática docente.

Atualmente, a “feminização do magistério” também prossegue, especialmente nos primeiros anos da Educação Básica. Conforme pesquisa denominada *O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...*, desenvolvida numa parceria entre Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos (INEP), Instituto Paulo Montenegro e Unesco, publicada no ano de 2004, dentre os docentes brasileiros, 81,3% pertencem ao sexo feminino e 18,6% ao sexo masculino. No âmbito específico da Educação Básica, de acordo com o Censo do Professor⁷⁰ realizado pelo INEP no ano de 1997, o percentual de profissionais do magistério se define em 85,7% de professoras e 14,1% de professores. Ademais, cabe salientar que a maior proporção feminina está vinculada aos primeiros anos da Educação Básica, como foi visto anteriormente; já os homens representam dois terços do total de educadores do Ensino Médio.

Nesse sentido, a referida pesquisa (2004, p. 46) aponta algumas razões para a discrepância entre homens e mulheres que atuam no magistério brasileiro, razões essas que lembram muito os aspectos da sociedade do século XIX – associação entre escola e maternidade; escola enquanto a continuidade do lar (que é “gerenciado” pelas mulheres); magistério ligado às características “tradicionalmente” femininas como cuidado, zelo, paciência, afetividade e “doação”; entre outras.

Outro aspecto interessante é a distribuição dos professores e professoras por série e disciplina. A análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizada no ano de 2001 – em concordância com as análises desenvolvidas por esta Dissertação – aponta que, quanto mais inicial é o nível de ensino, maior é a

⁷⁰ Os dados referentes ao Censo do Professor, assim como os dados da análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foram extraídos da pesquisa intitulada *O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...*, citada nas referências deste estudo.

presença de professoras, especialmente na Educação Infantil, nos primeiros anos da Educação Básica (1ª a 4ª séries) e em disciplinas como a Língua Portuguesa.

Retomando a análise das questões dos concursos, nota-se que, apesar da “feminização do magistério”, é evidente a supremacia do gênero gramatical masculino, manifestada em 87% das questões examinadas, enquanto o gênero gramatical feminino aparece apenas em 13% das questões, representando a profissão docente nessas questões.

Apesar da dificuldade de identificação e da ambiguidade associadas ao uso do masculino gramatical – se se refere apenas a sujeitos masculinos ou se se refere ao conjunto de professores, independente de sexo – percebe-se, nas questões analisadas, que a predominância do gênero masculino está presente em todos os níveis pesquisados, da Educação Infantil ao Ensino Médio, sem distinção de seriação e disciplina. Observa-se também que não há regularidades de contexto, temática ou situação para o uso do gênero feminino, pois a alusão as professoras é eventual nessas questões, conforme ilustram os exemplos:

36) Caminhamos, desde a concepção da Educação Infantil, considerando um espaço onde as crianças são as flores ou sementes e *a professora*⁷¹ uma jardineira. Na atual visão da Educação Infantil, consideramos um espaço onde a criança e *a professora* são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis.

Nesse sentido, *o professor* de hoje deve procurar:

- a) formar crianças inteligentes.
 - b) ensinar as crianças a resolverem problemas.
 - c) mostrar caminhos comprovadamente corretos.
 - d) reproduzir práticas já bem sucedidas.
 - e) propor atividades com sentidos reais e desafiadoras.**
- (Municipal, RJ, 2007)

37) “Você está querendo dizer que se um aluno não aprende não é porque ele não presta atenção”? A surpresa dessa professora mostra como, ainda hoje, o

- a) Aluno com déficit cultural não consegue se concentrar nos estudos.
 - b) Fracasso escolar está diretamente relacionado à questão disciplinar.
 - c) Atraso cognitivo cria obstáculos para uma boa aprendizagem.
 - d) Aluno que apresenta dificuldade auditiva é marginalizado.
 - e) Desconhecimento de problemas psicológicos impossibilita um ensino competente.**
- (Municipal, PI, 2005)

⁷¹ Grifos meus em “a professora” e “o professor”.

38) “Quantas vezes diante de um modo displicente de vestir-se, um cabelo desalinhado, nós, professores, nos indispomos com determinado aluno”.

Diante do depoimento acima, de uma professora de escola pública, julgue o item subsequente.

Julgamentos dessa natureza criam uma distância ainda maior entre a representação que o professor tem e o que o aluno realmente é; portanto, interferem na construção da relação professor-aluno.

Resposta: () Certo () Errado
(Estadual, PA, 2004)

As questões transcritas chamam a atenção em dois aspectos distintos, que são comuns às poucas questões nas quais há menção a(s) professora(s). O primeiro, que pode ser observado nas questões 36 e 38, diz respeito ao uso do gênero feminino (“a professora”) para narrar a situação-estímulo do enunciado e, na sequência, do gênero gramatical masculino (“o professor”) para expressar a sentença que anuncia o que a questão solicita e, no caso da questão 38, a sentença a ser considerada “certa” ou “errada”. Nesses casos, é possível observar que não ficam claras as razões da alternância de uso de gênero gramatical masculino e feminino, o que denota certo “descuido” na elaboração das questões.

Já o segundo aspecto, que pode ser visualizado nas questões 37 e 38, diz respeito às “insinuações” e às críticas que são feitas – explícita ou implicitamente – aos comportamentos dos professores e professoras e também a suas práticas. É comum encontrarmos nas provas desses concursos questões que, de alguma forma, apresentam situações hipotéticas, diálogos e falas envolvendo a figura docente; tais questões buscam, através desse recurso de concretização e exemplificação, demonstrar o caminho “certo” e o “errado” para o exercício do magistério.

No entanto, o que chama atenção é que, em boa parte das questões analisadas, essas críticas estão relacionadas especialmente ao gênero feminino. A falta de conhecimento, o “amadorismo” na profissão, a “desatualização” metodológica, as situações curiosas e até mesmo embaraçosas estão relacionadas, geralmente, as mulheres; já as grandes descobertas, os métodos “infalíveis”, a docência “competente” e a conduta exemplar são aspectos que, efetivamente, estão relacionados aos homens e ao masculino gramatical, conforme ilustram as situações-estímulo dos enunciados a seguir:

39) O melhor professor é aquele que quer que o aluno aprenda, que se empenha para que o aluno aprenda, não aquele professor que finge que ensina e o aluno finge que aprende (...) O professor que saiba valorizar o nosso trabalho (...) Que explica a matéria bem, devagar. Que quando eu não vou aprendendo, vai repetindo (...).
(Federal, DF, 2004)

40) Uma professora trabalha há 10 anos com a primeira série (alfabetização). Todos os anos, ela recebe crianças que frequentaram a educação infantil e outras que estão indo à escola pela primeira vez. No primeiro dia, a professora chega com o planejamento das aulas pronto: todo o conteúdo de matemática, língua portuguesa, conhecimentos do mundo físico, da natureza e da sociedade que irá ensinar durante o ano inteiro. Segundo essa professora, essa metodologia tem dado certo, os alunos que têm interesse em aprender, de fato aprendem. Ficam para trás aqueles que pensam que a 1ª série é brincadeira. Segundo a professora, os pais, durante esses anos, têm feito elogios à sua organização.
(Municipal, RR, 2004)

A partir da análise das questões selecionadas, percebe-se a ausência de preocupação por parte das bancas elaboradoras em relação ao uso dos gêneros masculino e feminino na elaboração das provas dos concursos. Nesse sentido, a opção simplista dos concursos pelo uso do masculino gramatical, de certa forma, isenta as empresas executoras de quaisquer responsabilidades com o “politicamente correto”, e, ao mesmo tempo, caminham na direção contrária das estatísticas que definem o perfil da profissão docente no Brasil – as quais indicam a supremacia feminina na profissão docente – escolhendo, assim, as noções de gênero social masculino e gênero masculino gramatical para “endereço” suas provas e questões.

5 APONTAMENTOS

Ao iniciar a escrita deste texto, no qual penso pontuar as minhas “conclusões” e observações acerca do trabalho que desenvolvi nos últimos dois anos e meio, percebo que o tempo passou depressa e que parece não ter sido suficiente para investigar as diversas possibilidades que o objeto de estudo escolhido para esta Dissertação suscita, devido à multiplicidade de formulações e discursos existentes nas diferentes questões analisadas.

Dessa forma, julgo oportuno retomar a pergunta que lancei na etapa de qualificação da Dissertação: por que analisar os discursos dos concursos públicos para docentes e apresentá-los como objeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade? Sobre esse questionamento, continuo acreditando que não há uma única resposta. São muitas as razões que justificam o interesse pelos concursos para docentes, pois esse artefato cultural – ainda pouco estudado pela academia – sugere inquietantes problematizações acerca de temas diversos e possibilita questionamentos que podem passar despercebidos pelas inúmeras pessoas envolvidas com o campo da educação. Nesse sentido, por se tratarem de eventos que envolvem um número significativo de pessoas em todo o país, os concursos são objeto frequente de notícias na mídia, que, entretanto, os focalizam quase sempre pelo “lado de fora” – número de candidatos, anulações de concursos, custo de inscrições, etc.

Contrariamente a essa visão superficial, o que se pretendeu nesta Dissertação foi, efetivamente, investigar como a docência é representada nos discursos que circulam nos textos dos concursos para docentes no Brasil, procurando identificar como “devem” ser o professor e a professora – suas características, atitudes e ações – de acordo com os regimes de verdade neles impressos. E foi em busca desse entendimento que constituí as seções analíticas, que aqui retomo para promover mais algumas reflexões.

Na primeira seção de análise, apresentei breve explanação a respeito de algumas peculiaridades encontradas em certas questões, com as quais me deparei no decorrer do estudo. Esta seção – que não abriga o objeto central das investigações propostas por essa Dissertação – teve como principal objetivo alertar os leitores e as leitoras para alguns aspectos “deficitários” das provas dos concursos, de certa forma inesperados, dado a importância que eles assumem como

detentores do poder de julgar professores aptos ou não aptos e, conseqüentemente, a imagem de veracidade e autoridade de que se revestem.

Já as seções subsequentes abordaram especificamente os objetivos que regem esta pesquisa. Assim, a partir do exame das questões selecionadas, foi possível perceber a recorrência no uso de expressões e verbos representando determinadas ações (corretas ou erradas), a persistência na utilização de determinados discursos – especialmente do construtivismo, da teoria crítica e da noção de competências – e, em consequência, de autores correspondentes – respectivamente, Piaget, Vygotsky, Freire e Perrenoud.

Assim, a análise das questões permite estabelecer conexões entre os discursos pedagógicos vinculados ao construtivismo, a teoria crítica e também a noção de competências, pois esses, de certa forma, convergem em dado momento na tentativa de constituírem certo tipo de sujeitos, de acordo com seus pressupostos e normativas. Conforme Garcia (2002, p. 16) nos ensina em relação à teoria crítica, nota-se que, em relação às pedagogias que defendem, “[...] esses discursos apresentam alguns pontos em comum: são discursos que se autoproclamam dialéticos, críticos, progressistas, reivindicando-se de uma concepção objetiva e científica da histórica.” Nesse sentido, essa tríade discursiva – que recusa toda e qualquer manifestação entendida como “tradicional” – toma como elemento principal o governo dos sujeitos, ao controlar suas condutas, ditar seus saberes, prescrever suas práticas, incitar modos de comportamento, entre outros aspectos.

Os discursos produzidos a partir da teoria construtivista – nas vozes de seus principais autores: Piaget (epistemologia genética) e Vygotsky (sócio-interacionismo) – assumem, nas questões dos concursos, um caráter prescritivo e de “verdade” inquestionável, ao fornecer as “regras” e ao recomendar as atitudes adequadas aos professores e professoras que se filiam a essa teoria. Acerca da “psicologização” dos processos educativos e do menosprezo à questão do conhecimento, Sommer e Coutinho (SOMMER; COUTINHO, 2008, p. 26) afirmam que

[...] desde essa massiva psicologização dos discursos e das práticas pedagógicas, e atualmente de forma mais acentuada, parece estarmos vivendo um paradoxo: *na chamada sociedade do conhecimento, o que menos conta é o conhecimento*. Isso nos faz pensar na idéia de que a escola atual é entendida e tratada [...] mais como um espaço de convivência [...] do que como um espaço onde

se aprendem conhecimentos. (SOMMER; COUTINHO, 2008, p. 26)⁷².

Nesse sentido, percebe-se que, conforme os discursos do construtivismo embutidos nas questões dos concursos, as funções docentes sofreram mudanças consideráveis, ao menos nominalmente. A ideia de “ensino”, por exemplo, condenada pelos construtivistas porque estaria ligada ao pensamento “tradicional”, foi substituída pela ideia de “aprendizagem”. Aos professores e professoras, segundo esses discursos, já não cabe ensinar conteúdos, transmitir ou repassar conhecimentos, disciplinar e controlar os alunos. O modelo de docente idealizado por essa teoria e observado nas questões analisadas sugere que esse seja o facilitador e o estimulador da aprendizagem, que dialogue e que reflita sobre suas práticas com os alunos, que transforme a realidade em que está inserido através da educação, mas não que “ensine”.

Por outro lado, vê-se que os discursos fabricados a partir da teoria crítica encontram nas obras de Paulo Freire – e nas provas dos concursos para o magistério – ampla divulgação. Presentes em boa parte das questões analisadas, esses discursos articulam-se às ideias construtivistas acerca da produção de determinados modelos de sujeitos, de acordo com seus princípios morais e éticos.

Ao normatizar as práticas docentes, determinando como os professores devem ser e agir, os discursos críticos visam ao pleno desenvolvimento de valores universalizados como a autonomia, a liberdade, a verdade, a justiça, a igualdade, entre outros. Assim, os docentes críticos têm “como atitude fundamental colocar-se adiante ou ao lado de todos para dizer as verdades e defender a justiça” (GARCIA, 2002, p. 146). O estímulo à auto-reflexão e ao autoconhecimento, evidenciado nas questões dos concursos, sugere que o “novo” docente que esses discursos buscam produzir seja

[...] capaz de examinar e reexaminar, regular, modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional. As palavras-chave desses enfoques sobre a formação do professorado são reflexão, auto-regulação, auto-análise, autocrítica, tomada de consciência, autoformação, autonomia, etc. (LARROSA, 1994, p. 49).

⁷² Grifos do texto original.

Dessa forma, o perfil de docente “ideal” inscrito nas provas dos concursos, à luz da teorização crítica, revela-se a partir de algumas características cruciais, recorrentes nesses textos: o sujeito precisa, necessariamente, ser autônomo, crítico, reflexivo, participativo, emancipado, livre e ter consciência de seu papel na sociedade, uma vez que, conforme esses discursos, cabe aos docentes e a educação “salvar” e “libertar” homens e mulheres da opressão e das amarras da ignorância.

Ao lado do pensamento construtivista e crítico, os discursos sobre a noção de competências – na voz de seu principal autor – vêm se destacando nas questões dos concursos mais recentes. Sobre essa temática, o que se pode observar é o desejo de constituir um modelo “profissional” de educador, que atenda as necessidades do mercado de trabalho que se moderniza e “evolui” de forma rápida e acentuada. A “lista de competências” necessárias para ensinar, escrita por Perrenoud, que já lhe rendeu vasta bibliografia, mostra a busca incessante do autor pela normatização das práticas docentes, segundo seus pressupostos, bem como pela qualificação dos educadores e educadoras, que devem acompanhar a dinâmica e a lógica empresarial que já fazem parte do gerenciamento de algumas escolas.

Dessa forma, é possível perceber nas questões examinadas, novos termos e conceitos vinculados ao vocabulário empresarial, alinhados aos discursos da pedagogia tecnicista, e que, agora, podem ser encontrados associados ao campo da educação, como, por exemplo, *produtividade*, *adaptabilidade*, *excelência*, *descentralização*, *flexibilidade*, entre outros. No entanto, é preciso observar que não há coerência estrita entre as “verdades” prescritas pelos diferentes concursos e, por vezes, nem entre questões de um mesmo concurso. Nesse sentido, nota-se que, em algumas questões, o discurso neoliberal e empresarial das competências nem sempre é coerente com o discurso freireano.

Na seção 4.5, apresentei as investigações que realizei acerca da escolha, por parte dos elaboradores das questões, de gênero gramatical para nomear os profissionais do magistério, em articulação (ou não) com o gênero social. Sobre esse aspecto, percebeu-se a supremacia do uso do masculino genérico em relação ao gênero feminino nos textos das questões analisadas. Diante das análises, pude notar a resistência que há, por parte das empresas executoras e das bancas elaboradoras, na utilização do gênero feminino para designar o/a docente em

questões que abarcam distintas temáticas e seriações, apesar da notória e comprovada predominância feminina na profissão docente no Brasil.

De maneira geral, pude verificar, através da análise dos discursos dos concursos, diversas “faces” das representações da docência, sob o olhar de distintas teorizações. Nesse sentido, o que se percebeu foi a explicitação da busca incessante por “inovações” – comportamentais, metodológicas, curriculares, entre outras – que pudessem, de alguma forma, “salvar” a educação brasileira dos problemas e dificuldades atemporais, “libertar” os sujeitos das amarras da ignorância e da opressão e “conduzir” os educadores e educadoras ao caminho da “verdade”, da moral e da justiça. Dessa forma, o apelo que se faz à “reforma” educacional cria condições de possibilidade para a proliferação de discursos que tentam, de alguma forma, contribuir com os propósitos “salvacionistas” e apresentar-se como “novos” e “redentores”.

Assim, a ideia de que a escola é um ambiente resistente a mudanças, no qual, por exemplo, os conceitos de “autonomia” e “liberdade” teriam ingressado há pouco ou que, por outro lado, é ineficaz na produção de “sujeitos competentes para o mundo contemporâneo”, deixaria a instituição escolar suscetível a críticas constantes, que, por sua vez, alimentam os sistemas de poder encontrados na sociedade e nas redes de ensino. Sobre essa abordagem, Ramos do Ó (2003, p. 19) afirma que “[...] uma das maneiras que temos de ir ampliando as tecnologias de governo consiste exactamente em reclamar, em dizer que estamos sempre aquém, muito longe do que as leis democráticas e os nossos princípios éticos nos reclamam.”

Nesse sentido, cabe ressaltar que não foram poucas as questões dos concursos que utilizaram o artifício da “culpabilização” para responsabilizar exclusivamente a escola e seus professores e professoras pelo fracasso escolar e pela (má) qualidade do ensino, não considerando outros aspectos importantes, como a “superlotação” de alunos nas salas de aula, a falta de recursos didático-pedagógicos, as condições sócio-econômicas dos alunos, as diferenças culturais, entre outros. No entanto, o abrandamento dessa “culpa”, conforme as questões apontam, se dá a partir do momento que esses sujeitos se “convertem” aos ensinamentos e princípios que os discursos das “novas” e “redentoras” teorias pedagógicas recomendam.

Cabe registrar que algumas hipóteses de investigação continuam gerando inquietação e desconforto, tal qual quando iniciei as primeiras análises acerca do objeto de estudo. Assim, a partir das análises realizadas, pude perceber a exaltação de certas teorias e autores – como já foi mencionado – mas, também, alguns silenciamentos em relação a temáticas que julgo relevantes tanto para a formação de professores quanto para as suas práticas em sala de aula. Trata-se de temas emergentes, ainda pouco considerados pelas provas dos concursos, como, por exemplo, a relação dos professores com as *diferenças* (de raça, etnia, gênero, classe social, cultura, etc.) e as *necessidades educacionais especiais* (inclusão), as questões sobre *gênero e sexualidade*, a *inclusão digital* e as *novas ferramentas tecnológicas*, entre outros.

Por outro lado, o bom número de questões que tratam da relação professor-aluno, propõe instigantes problematizações, visto que, nos discursos analisados, educadores e educadoras parecem assumir o papel “fraterno” e “amoroso” de “pastor das almas”, que conduzirá os alunos à salvação por meio da educação. Nesse sentido, destaco também a presença significativa de questões que abrigam as considerações de Jussara Hoffmann acerca da “avaliação mediadora” – de orientação construtivista – cuja tendência vem se firmando no seletivo conjunto de “verdades” inquestionáveis da educação.

Em relação às “verdades pedagógicas”, essenciais ao conhecimento do “bom” professor, impressas nos textos dos concursos para docentes, alio-me a Sommer e Coutinho (2008, p. 24), quando esses afirmam que “[...] a ideia de que as ‘verdadeiras’ convicções epistemológicas não necessitam ser justificadas perpassa boa parte da formação e da prática em pedagogia.” Mas, de que forma uma teoria ou pensamento se torna “verdadeiro”? Como esse processo ocorre? Por que, para algumas construções discursivas se tornarem “legitimadas”, outras precisam ser banidas ou rechaçadas?

De todo modo, os discursos que se transmitem nas questões examinadas parecem representar fontes da verdade, da legitimidade, não só em função de uma solidariedade discursiva poderosa, mas também porque são vazados em linguagem frequentemente dogmática, incisiva e, se descritiva, implicando, com a aparente imparcialidade de quem apenas descreve cientificamente, o modelo “ideal” de docente e também de docência que devem ser incorporados pelos professores e professoras na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Phillipe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Eveline. **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 23-35.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1994.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BORBA, Francisco S. (org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia de Elaboração de Provas ENADE 2004**. Brasília: INEP/MEC, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação**. 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf> Acesso em: 15 maio 2009.

CAROSI, Michele. Em busca do professor "ideal": o governmento do "bom" professor no discurso dos concursos públicos. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XIV, 2008, Porto Alegre. **Anais do XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. P. 1-6.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 211-229.

CORAZZA, Sandra Mara. Construtivismo: evolução ou modismo? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 215-232, jul./dez. 1996.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia,**

arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004a. P. 13-36.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004b. P. 73-91.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Ulbra, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas para o magistério. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Ed. Ulbra, 2006. P. 19-68.

DALLA ZEN, Maria Isabel. Representações da professora de português na literatura infanto-juvenil – elas têm o vírus da chatice? In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. São Paulo: DP&A, 2002. P. 155-172.

EAGLETON, Terry. **A idéia de Cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FISCHMANN, Gustavo. Representando a docência: jogando com o bom, o mau e o ambíguo. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul (orgs.). **Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 14.ed. São Paulo: Loyola, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **Seguridad, territorio, población**. Curso en el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006b.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. São Paulo: Graal, 2007a. P. 1-14.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. São Paulo: Graal, 2007b. P. 277-293.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação. Uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, João Carlos Amilíbia. **As representações de feminino nas imagens dos livros didáticos de História – Ensino Médio**. Canoas: ULBRA, 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOGGART, Richard. **The uses of literacy**. Harmondsworth: Penguin, 1997.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 7-131.

KAERCHER, Gládis. As representações do/a professor/a negro/a na literatura infanto-juvenil ou sobre os fluxos das águas... . In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. São Paulo: DP&A, 2002. P. 93-108.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação**. Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Bárbara et al. **Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997a. P. 75-84.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997b.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade e gênero na escola. In: SCHMIDT, Saraí (org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P. 69-73.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2002. P. 443-481.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MELLER, Adalberto C. O vestibular sob a ótica metodológica. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 18, p. 111-118, jul./dez. 1998.

O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação – Da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**. Formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor : Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSANHA, Eurize Caldas. Os primeiros concursos públicos para professores: a construção da ordem sem didática. In: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento (org.). **Registros de Educação**. Campo Grande: UFMS, 2000. P. 103-128.

PILOTTO, Fátima Maria. Marcando, driblando, bloqueando, cortando... representações de professores/as de Educação Física na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. São Paulo: DP&A, 2002. P. 173-184.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades Reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 95-142.

PROVA curinga. **Zero Hora**, Porto Alegre, 31 maio 2009. Empregos & Oportunidades, p. 4.

RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo de si mesmo: modernidade, pedagogia e encenações disciplinares do aluno liceal** (último quartel do século XIX - meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

RIPOLL, Daniela. "Formosura parelhada na inteligência": a beleza que ensina nos livros infanto-juvenis. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. São Paulo: DP&A, 2002. P. 67-92.

RIPOLL, Daniela; POOLI, João Paulo; BONIN, Iara Tatiana. Cultura contemporânea e formação de professores. In: BONIN, Iara Tatiana et al. (orgs.). **Cultura, identidade e formação de professores**. Perspectivas para a escola contemporânea. Canoas: Ulbra, 2008. P. 33-57.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e competências**. O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades Reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 30-45.

SALCIDES, Arlete. Professoras no show da vida – a docência como ato de cidadania. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Ulbra, 2006. P. 181-209.

SARLO, BEATRIZ. **Cenas da vida pós-moderna – intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. 4.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SCHMIDT, Saraí. Professores e professoras nas lentes do jornal. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Ulbra, 2006. P. 155-180.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18 n. 2, p. 3-10, jul./dez. 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus as metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades Reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 7-13.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Prefácio. In: GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação. Uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 9-12.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Ela ensina com amor e carinho, mas toda enfezada, danada da vida”: representações da professora na literatura infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 147-161, jul./dez. 1997.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Professoras que as histórias nos contam.** São Paulo: DP&A, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; CAROSSO, Michele. Rindo de professores(as): um estudo do humor sobre a docência. **Revista de Iniciação Científica da Ulbra**, Canoas, v. 1, n. 3, p. 239-248. Anual. 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Professoras pelo avesso – gênero, sensualidade e paixão em narrativas contemporâneas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O magistério na política cultural.** Canoas: Ulbra, 2006a P. 211-234.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A produtividade do construtivismo para a seleção de docentes. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006b P. 1-11.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; MARTINS, Jaqueline; CAROSSO, Michele. Vozes autorizadas: um estudo do uso de autores em provas de concursos brasileiros para professores/as. In: VII COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES III COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 2006, Braga. **Actas do VII Colóquio sobre questões curriculares III Colóquio luso-brasileiro.** Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto Educação e Psicologia Universidade Minho, 2006. P. 3488-3503.

SOMMER, Luis Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

SOMMER, Luis Henrique; COUTINHO, Karine Dias. Formação docente para um currículo inclusivo: armadilhas da linguagem. In: BONIN, Iara Tatiana et al. (orgs.). **Cultura, identidade e formação de professores.** Perspectivas para a escola contemporânea. Canoas: Ulbra, 2008. P. 17-31.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?** Porto Alegre: UFRGS, 2001. 490 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Alfabetizadoras de papel. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. São Paulo: DP&A, 2002. P. 109-133.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004a. P. 37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional (1890)**. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIEIRA, Martha Lourenço. A metáfora religiosa do “caminho construtivista”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades Reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 76-94.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 95-134.

WILLIAMS, Raymond. *Culture and Society*. Harmondsworth: Penguin, 1963.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. São Paulo: DP&A, 2002. P. 19-46.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação**. Canoas: Ulbra, 2005. P. 165-181.

ANEXOS

ANEXO A – Lista de Autores e Autoras Citados nas 226 Questões Seleccionadas⁷³:

- 1º Phillipe Perrenoud
- 2º Paulo Freire
- 3º Lev Semionovitch Vygotsky
- 4º Jean Piaget
- 5º Terezinha Rios
- 6º Jussara Hoffmann
José Carlos Libâneo
- 7º Maria Isabel Cunha
Pura Lúcia Oliver Martins
- 8º A. O. Lopes⁷⁴
Ana Lúcia de Faria
Anísio Teixeira
Antonio Nóvoa
Behrens
Célestin Freinet
Cláudia Vianna
Denise de Cássia Trevisan Junqueira
Dulce Maria P. C. Leme
Edgar Morin
Fernando Becker

⁷³ Lista organizada por ordem de quantidade de citações (do maior para o menor número).

⁷⁴ Nem todas as questões apresentam o nome completo dos autores e autoras a quem se referem.

Ilma Passos A. Veiga
Isabel Alarcão
Ivani Fazenda
Jayme Paviani
João Luis Gasparin
Juan Ignacio Pozo
Júlio Groppa
Luiz Carlos Pais
M. E. L. M. Castanho
Marcos Tarcísio Masetto
Maria C. Abreu
Maria da Graça Misukami
Maria da Graça Nascimento
Mário Sérgio Cortella
Mazzota
Michel Foucault
Mônica Thurler
Myrthes Alonso
Pedro Demo
Regina Scarpa
Rubens Portugal
Thiago de Mello
Zóboli

ANEXO B – Prova Curinga

4 ■ ZERO HORA

Empregos e OPORTUNIDADES

Porto Alegre, domingo, 31 de maio de 2009

Concursos

Prova curinga

Refazer testes de seleções anteriores é uma forma de se antecipar ao edital, mas é preciso prestar atenção às mudanças no perfil do cargo desejado

Correio Braziliense

Enquanto o edital não é divulgado, muitos candidatos se preparam a partir das regras e provas de seleções anteriores. Mas nem sempre a estratégia pode ser colocada em prática com facilidade, principalmente quando o perfil do cargo escolhido muda de um concurso para o outro, como ocorreu recentemente nas seleções da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) e na Polícia Rodoviária Federal (PRF), que passaram a exigir nível superior dos candidatos.

Para José Wilson Granjeiro, diretor-presidente do Obscurus, em casos como esses, ainda é válido inspirar-se nos documentos passados.

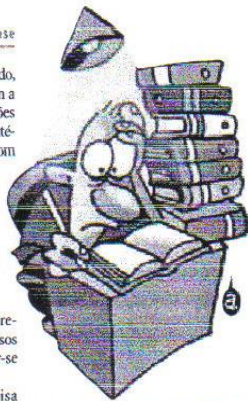
– Não deve mudar muita coisa (nas provas). Eles devem acrescentar mais conteúdos, mas a base vai ser a mesma. Como tem uma concorrência alta, é preciso uma ótima interpretação de texto e saber escrever muito bem – afirma o professor.

Outra saída é pesquisar editais e provas de órgãos públicos para cargos similares. A Polícia Civil do DF, por exemplo, faz uma seleção de agente de polícia, também destinada aos graduados. Interessada em uma vaga da PMDF, a auxiliar administrativa Elisângela do Nascimento acredita que a falta de provas com o mesmo grau de exigência não dificulta tanto a preparação quando se tem disciplina para administrar as matérias.

– Eu tenho priorizado as básicas, como língua portuguesa, direito administrativo e constitucional. Quem estuda essas matérias não está preparado só para fazer esse concurso, mas qualquer outro – diz.

A aplicação das provas objetiva e discursiva para a PMDF está marcada para 13 de junho. A PRF tem até agosto para divulgar o edital do próximo concurso.

A prática de recorrer a documentos antigos também é comum quando o concurso é feito pela primeira vez, caso do Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos do Distrito



Federal (Ibram-DF), que divulgou recentemente o edital da sua seleção pública. Nessa situação, Granjeiro sugere aos candidatos que estudem as matérias clássicas, como gramática, direitos constitucionais e administrativo, informática e legislação aplicada: – A pessoa também pode entrar no site da instituição, levantar as leis que regem o seu funcionamento e a carreira de interesse e estudá-las.

Professor de técnicas de estudos e conhecimentos gerais do Vestconcurus, Júlio César de Castro Gabriel acredita que os cursinhos são indicados para quem valoriza uma preparação sistematizada, cujo aprendizado segue uma sequência lógica. Quem decide se preparar por conta própria deve, segundo ele, investir na compra dos materiais de estudo.

– As apostilas são feitas por professores especializados e contém exercícios de várias bancas – exemplifica. Tendo um edital ou não, avisamos os professores, as regras básicas de estudo devem ser mantidas.

– As várias horas de dedicação, empenho e esforço são compensadas por uma vida profissional muito prestigiada, valorizada, bem remunerada e com chances de participar de trabalhos desafiadores – diz Gabriel.

CURTAS

✓ A seleção para oficial de Justiça, com quatro vagas, atraiu 20.015 interessados, mas a confirmação do número de inscritos ainda depende da confirmação do pagamento das taxas. Se mantido esse número, a densidade da seleção chegará a 5 mil candidatos por vaga.

✓ Com 20 vagas abertas, a prefeitura de Garibaldi recebe inscrições até 5 de junho para cargos com salários de até R\$ 2.433,52. Mais informações podem ser obtidas no site www.garibaldi.rs.gov.br

Inscrições em andamento

NACIONAL

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

> Prazo: de 9 a 23 de junho
> Cargos e vagas: temporário para agentes de pesquisas e mapeamento (230 vagas no Estado)
> Salário: R\$ 700
> Taxa: R\$ 16,20
> Informações: www.consulplan.net

AGÊNCIA NACIONAL DE AVIAÇÃO CIVIL (ANAC)

> Prazo: 19 de junho
> Cargos, nível de escolaridade e vagas: especialista em regulação de aviação civil (nível superior/200), analistas administrativos (nível superior/65), técnicos em regulação de aviação civil (nível médio/60) e técnicos administrativos (nível médio/40), com parte das vagas destinadas a pilotos, tanto de nível médio quanto de nível superior
> Salários: entre R\$ 4.689,07 e R\$ 9.552,00
> Taxas: R\$ 65 e R\$ 100
> Informações: www.cespe.unb.br/concursos/anac2009, ou na Central de Atendimento do Cespe/UnB, de segunda a sexta, pelo telefone (61) 3448-0100.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU)

> Prazo: 14 de junho
> Cargos: analista de controle externo com orientação em auditoria de obras públicas, apoio técnico e administrativo, especialidade de medicina, com orientação em clínica médica, e apoio técnico e administrativo, com especialidade em tecnologia da informação
> Vagas: 128
> Salários: entre R\$ 5.668,91 e R\$ 9.849,38
> Taxas: R\$ 60 e R\$ 85
Informações: www.cespe.unb.br/concursos/tcu2009 ou na Central de Atendimento do Cespe/UnB, de segunda a sexta, pelo telefone (61) 3448-0100

MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL

Prazo: 5 de junho
Cargos/vagas: analista técnico-administrativo e assistente técnico-administrativo (233, no total)
Salário: entre R\$ 1.947,07 e

Cadastro reserva para a CGTEE

A Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica (CGTEE) abriu concurso público para cadastro de reserva em diferentes cargos. Os candidatos devem fazer a inscrição exclusivamente pela internet, no site www.msconcursos.com.br, até 21 de junho.

No ato da inscrição, os interessados marcarão a cidade onde realizarão a prova (Porto Alegre ou Bagé). As provas objetiva e de redação serão realizadas no dia 5 de julho.

Há chances para administrador,

advogado, analista de sistema, assistente administrativo, assistente técnico, assistente técnico/soldador, auditor, contador, engenheiro civil, engenheiro de segurança do trabalho, engenheiro eletricista, engenheiro eletrônico, engenheiro mecânico, engenheiro químico, médico do trabalho, técnico em segurança do trabalho, técnico industrial/eletromecânica, técnico industrial/química industrial, técnico industrial/eletrotécnica e técnico industrial/eletrônica.

R\$ 2.525,19
Taxa: R\$ 35 e R\$ 50

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)

Prazo: 12 de junho
Cargos e vagas: professor adjunto na área de ciências exatas e da terra, disciplina de análise (1) e professor na área de administração, disciplina de logística de suprimentos e logística de distribuição (1)
Salário: R\$ 6.722,85
Taxa: R\$ 140
Informações: www.sarh.furg.br

Prazo: 4 de junho
Cargos e vagas: administrador (11), analista de tecnologia da informação (4), arqueólogo (1), assistente social (2), auditor (1), bibliotecário-documentalista (4), biólogo (1), cenógrafo (1), economista (1), enfermeiro do trabalho (1), engenheiro agrônomo (1), engenheiro de segurança do trabalho (1), engenheiro civil (3), engenheiro elétrico (1), engenheiro mecânico (1), estatístico (1), fisioterapeuta (1), matemático (1), médico-medicina do trabalho (1), médico-clínico geral (3), médico-pediatra (3), médico-ginecologia e obstetrícia (1), médico-psiquiatra (1), nutricionista (2), odontólogo (2), pedagogo-gestão educacional (1), psicólogo escolar (1), químico (2), técnico de laboratório-análises clínicas (1), técnico de laboratório-aquicultura e pesca (1), técnico de laboratório-botânica (1), técnico de laboratório-edificações (1), técnico de laboratório-ecologia (1), técnico de laboratório-informática (3), técnico de laboratório-mecânico soldador (1), técnico em assuntos educacionais (1), técnico em anatomia e necropsia (1), técnico em edificações (1), técnico em eletrônica (1), técnico em mecânica (1), técnico em ótica (1), técnico em segurança do trabalho (1), técnico em telefonia (1), técnico de tecnologia da informação (3), tradutor e intérprete de linguagem de sinais (1), cozinheiro de embarcações (1), programador de rádio e televisão (2), contramestre fluvial marítimo (1), mestres de redes (1) e mestre de embarcações de pequeno porte (1)
Taxa: entre R\$ 20 e R\$ 35
Salário: de R\$ 958,04 a R\$ 3.495,66
Informações: www.sarh.furg.br

Cargos e vagas: na área de tecnologia da informação (TI), para desenvolvimento de sistemas (149), administração de banco de dados (7), segurança de TI (15), suporte em ambiente Windows (10), suporte em ambiente Linux (8), suporte em ambiente de grande porte mainframe (8), suporte em ambiente de rede (2) e suporte em ambiente de transferência eletrônica (1)
Taxa: R\$ 110,43
Salário: R\$ 1,8 mil, mais benefícios
Informações: www.banrisul.com.br ou www.tdh.rs.gov.br

OUTROS ESTADOS

PREFEITURA DE CASCAVEL (PARANÁ)

Prazo: 4 de junho
Cargos e vagas: 884 oportunidades, com vagas para nível fundamental (agente comunitário de saúde, auxiliar de manutenção de instalações, auxiliar de serviços gerais, cozeiro, marceneiro, motorista, pedreiro e zelador); nível médio (agente administrativo, atendente de farmácia, instrutor de informática, monitor de biblioteca, monitor educacional, professor e técnico em edificações) e nível superior (analista programador de sistemas, economista, médico generalista, do trabalho, ginecologista/obstetra e pediatra e psicólogo)
Taxa: entre R\$ 13,50 a R\$ 80
Salários: de R\$ 465 a R\$ 10.447,56
Informações: www.exatuspr.com.br

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC)

Vagas: 138
Prazo: até 12 de junho
Remuneração: até R\$ 3,5 mil
Informações: www.ifc.educacao-sc.org.br ou (48) 3247-3737

CORPO DE BOMBEIROS DE SANTA CATARINA

Prazo: 15 de junho
Vagas: 20, para curso de formação
Salário: até R\$ 3,7 mil
Informações: www.acafe.org.br

SECRETARIA DE FUNDADA DE SANTA CATARINA

Prazo: 10 de junho
Cargo e vagas: contador (44)
Salário: R\$ 7,2 mil
Informações: sef.fapesec.ufsc.br

ESTADUAL

BANRISUL

Prazo: entre 1º e 19 de junho

Informe-se



As principais organizadoras de concursos divulgam em seus sites os editais e/ou provas de seleções antigas. Veja o endereço de algumas delas:

> Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe): www.cespe.unb.br
> Fundação Universa: www.universa.org.br
> Instituto Quadrix: www.quadrix.org.br
> Fundação Cesgranrio: www.cesgranrio.org.br

> Escola de Administração Fazendária (Esaf): www.esaf.fazenda.gov.br
> Núcleo de Computação Eletrônica (NCE): www.nce.ufjf.br
> Fundação Carlos Chagas: www.concursosfoc.com.br