

VERDADE, CERTEZA E PRESCRIÇÃO EM CONCURSOS PÚBLICOS PARA O MAGISTÉRIO DO ENSINO FUNDAMENTAL: SELECIONANDO O/A PROFESSOR/A¹

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel – ULBRA / UFRGS – rosamhs@terra.com.br

GT: Educação Fundamental / n.13

Agência Financiadora: CNPq

Trazendo à baila uma problemática

Para iniciar este texto, convidamos o leitor e a leitora a ler e solucionar a questão abaixo, constante de um concurso público para magistério do ano de 2005.

Uma professora, após a leitura de um mapa do Brasil, solicitou que seus alunos organizassem uma tabela com distâncias de algumas capitais em relação a Aracaju.

Com isto, objetivou:

a) Analisar as grandezas das regiões brasileiras.

b) Descobrir a distância entre as capitais.

c) Comparar grandezas da mesma natureza.

d) Trabalhar grandezas de natureza diferente.

e) Utilizar a régua como padrão de medida².

(C1)

Que legitimidade tem essa voz autoral onisciente para perscrutar as intenções do personagem inventado? Toda, diríamos! Ela está investida por uma autoridade que emana do próprio gênero textual – provas de concursos públicos, ou, antes, da própria situação em que é enunciada: a de porta-voz de uma instância governamental que avalia os conhecimentos de candidatos, apresentando-se como detentora de um saber (quase) incontestável.

No caso acima, o desenho da questão é bastante contraditório em concursos similares pelo território brasileiro. Narra-se uma situação hipotética, apresentada como verossímil, que envolva professores e/ou alunos, e se solicita que o/a candidato/a³ escolha, dentre as alternativas apresentadas, ora a interpretação de atitudes, ora a intenção dos personagens, ora sua inspiração teórica, etc... tudo isso dentro de um quadro de referências tido como verdadeiro e cujo domínio se supõe que um bom professor – o merecedor de aprovação – deva ter.

¹ O presente estudo é resultado de pesquisa em andamento “‘Selecionando os melhores’: o discurso dos concursos públicos e a produção de identidades docentes”, com apoio do CNPq (Bolsa de Produtividade em Pesquisa) e da Ulbra (Bolsas de Iniciação Científica).

² Por questões de sigilo, não identificaremos os municípios e/ou Estados a que pertencem os concursos a que pertencem as questões; sua numeração será apenas crescente, sendo o número repetido quando se tratar do mesmo concurso. Usaremos a abreviatura C1, C2 e assim por diante.

³ Por questões de economia lingüística, nos absteremos, doravante, da dupla menção genérica, entendendo, porém, que tal omissão continua contribuindo para o apagamento do feminino nas representações culturais.

Discutir e questionar algumas das estratégias que estabelecem como verdadeiras, certas, adequadas e corretas várias afirmações e postulados, e mostrar seu poder prescritivo em questões de concursos para ingresso no magistério público brasileiro, é o objetivo deste trabalho. A tarefa seria inesgotável, se nos detivéssemos na grande quantidade de concursos para magistério que se fazem anualmente no Brasil; se a ela nos propusemos, é porque a reduzimos a apenas uma parcela de exemplos, por um lado, e, por outro, porque a leitura e análise de muitas provas de concursos dos últimos 4 anos nos mostram que o repertório de tais estratégias tem limites e regularidades e, por isso, se expõe a um escrutínio mais sintético.

Algumas âncoras

Pode parecer paradoxal falar em “lançar âncoras” ou em “estabelecer pressupostos” para o desenvolvimento de nosso trabalho. Se, justamente, nosso objetivo é o de problematizar – não as verdades, especificamente – mas a roupagem de verdade e de certeza com que se veste, através de palavras, grande parte das questões de concursos públicos brasileiros para professores, também seria contraditória a escolha das “nossas verdades”, das nossas âncoras para construir o trabalho. Mas argumentemos: tais âncoras não são, intrinsecamente, “verdadeiras”. “A verdade é deste mundo”, já dizia Foucault, e as âncoras aqui lançadas são instáveis e questionáveis, mas delas precisamos para, minimamente, esboçar um quadro em que vamos nos movimentar.

Em primeiro lugar, tomamos a verdade como algo contingente e circunstancial, e, no caso específico do discurso pedagógico, como pertencente a “domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento” (Foucault, 1999, p.8). Ou seja: nos afastando da visão iluminista que entende a ciência como um conjunto de saberes mobilizado em direção ao progresso, saberes que se aproximem paulatinamente da verdade, acercamo-nos, via pensamento pós-estruturalista, das concepções que vêem o conhecimento legítimo como resultante de uma vontade de verdade. Assim, relembramos que, em “A ordem do discurso”, Foucault postula a existência de procedimentos que controlam, selecionam, organizam e redistribuem a produção do discurso; entre esses procedimentos propõe a oposição entre verdadeiro e falso, oposição pela qual são afastados (e, no caso do gênero discursivo “provas de concursos”, poderíamos dizer que são marcados como incorretos) os discursos tidos como falsos, dentro do regime de verdade que se impõe. O autor aponta

a existência de uma história das vontades de verdade, “história dos planos de objetos a conhecer, história das funções e posições do sujeito cognoscente, história dos investimentos materiais, técnicos, instrumentais do conhecimento”(2006, p.17) e observa que tal vontade de verdade se apóia em um suporte institucional, no qual situa a pedagogia. Especificamente, nesta micro-história do presente que aqui fazemos, vemos que, na situação de uma prova objetiva de concurso público, a concretização do objetivo do processo seletivo está no reconhecimento do(s) discurso(s) legitimado(s) por parte do candidato. É nesse contexto, em que freqüentemente os discursos pedagógicos são simplificados, porque enquadrados numa instância de certo-errado, de preto-no-branco – as questões “objetivas” o pedem, que o professor deve se situar para distinguir a verdade. Ainda lembrando Foucault (1979, p.12),

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros. Os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Nas questões de provas de concursos públicos, pois, descortinam-se, de forma despudorada por vezes, os “regimes de verdade” da arena pedagógica contemporânea. Nelas se imprimem de forma inequívoca fronteiras que, por vezes, aparecem menos nítidas nos lugares em que se produz o discurso fundador (academia, palestras, artigos, livros, etc.). De certa forma, as provas representam o filtro final do qual escapa – às vezes através de simplificações que talvez fossem contestadas até pelos autores inspiradores – a descrição correta, a prescrição adequada e a condenação sem apelação.

As formas, as estratégias e os giros discursivos pelos quais tais “verdades” são colocadas como tal movem nosso interesse neste estudo. Tais questões constituem uma instância privilegiada para adentrar os regimes de verdade que vigoram no cenário pedagógico brasileiro atual: o que se constitui como indiscutível, certo, correto, verdadeiro... ou aquilo cuja verdade só se ancora no mecanismo legal ou no apoio autoral... ou o que repousa no critério de “atualidade” (contrariamente ao ultrapassado, tradicional, velho) ou, mesmo, em um consenso não questionado. Por outro lado, lembre-se que a resolução de uma questão objetiva não permite a argumentação do candidato, não implica uma discussão de pontos de vista – os pontos de vista, se o elaborador os admite, só podem ser marcados no seu próprio texto verbal (só ele escreve). O gênero discursivo tem, pois, o seu preço: é inevitavelmente monológico e vem daí sua eficácia: é (quase?) implacável na sua ação.

Para debater tais aspectos lançamos mão da leitura de um conjunto de cerca de 1600 questões de provas de mais de 100 concursos públicos, pertencentes à quase totalidade dos estados brasileiros⁴, ora municipais, ora estaduais, aplicadas de 2004 a 2007. Dado o caráter ensaístico deste artigo, não nos interessam nem a quantificação nem a identificação de tais provas. A interpretação que construímos o foi a partir da leitura e do constante manuseio das mesmas. Além disso, tais provas procedem de várias empresas elaboradoras – desde as mais conhecidas até as instituições de atuação bastante restrita. Ainda que certo “estilo” das empresas possa ser identificado, as verdades e as estratégias para estabelecê-las se distribuem por elas de maneira bastante convergente. Detivemo-nos especificamente nas provas que selecionam professores do ensino fundamental e da educação infantil, excluindo as questões que diziam respeito à legislação educacional e focalizando aquelas que costumam vir enquadradas em Conhecimentos Pedagógicos. Em algumas passagens de nossa análise, lançamos mão de algumas ferramentas da Análise Crítica do Discurso (ACD) - em especial as presentes nos trabalhos inseridos em Pedro (1997) - por acreditarmos que elas nos possibilitam um olhar mais perspicaz sobre as formulações textuais. Da ACD, retiramos expedientes analíticos que não conflitassem com uma visão pós-crítica do discurso, partilhando com seus analistas a concepção de que (Pedro, 1997, p.28):

- os significados resultam da (inter)ação dos leitores e ouvintes com os textos, sujeitando-se a regras normativas – de gênero, por exemplo – e a relações de poder que regulam essas interações;
- os traços lingüísticos – enquanto signos – a qualquer nível, são o resultado de processos sociais e, por esse motivo, conjunções motivadas de formas e conceitos e nunca conjuntos arbitrários de forma e significado.

Também a busca de apoio da ACD em “descrições da materialidade da linguagem” é por nós compartilhada, guardados os limites do presente trabalho.

Esboçados o objetivo, o material analisado e as âncoras lançadas, é ao percurso analítico que convidamos o leitor.

A verdade e o “correto” – certezas sem matizes

A encenação discursiva da verdade e da certeza tem formas lingüísticas preferenciais muito marcadas. O uso do Presente do Indicativo, a ausência de restritivas e modalizações, por exemplo, são formas que integram questões em que a verdade e a correção se “dizem” de maneira (quase) dogmática. Ponte (2004, p.46), ao empreender análise textual específica, observa que “as modalizações, as marcas com que o falante

⁴ Excetua-se apenas os estados do Acre, Roraima e Rondônia.

assinala o seu enunciado a fim de indicar a sua relação com o conteúdo do mesmo, salientam a subjectividade. Uma escrita que se esforça por dar uma imagem de objectividade tende a minimizar as expressões modais”. Ou seja: a presença de modalizadores do tipo *ser possível, é provável, é desejável, talvez, certamente...* enfraquece o efeito de verdade dos enunciados. Nesse sentido, encontramos várias questões sem qualquer tipo de modalização na afirmação principal e encontraremos várias delas no percurso que faremos.

Por outro lado, podemos também nos perguntar: em quais campos dos conhecimentos pedagógicos, encontramos com mais frequência a expressão de certeza e o efeito de sentido de verdade, nas provas de concurso?

A área da Psicologia do Desenvolvimento é possivelmente aquela em que mais frequentemente as questões se apresentam com a certeza das descrições científicas, e esse viés se espalha por inúmeras provas. Assim, a questão abaixo é peremptória ao caracterizar o “brincar” e suas implicações.

O brincar reflete uma etapa superior de elaboração. A criança, brincando por tempo mais prolongado e ajustando suas ações aos pormenores vividos no cotidiano, faz seu pensamento evoluir cada vez mais. Neste sentido, podemos afirmar que

a) *Os jogos são situações em que a criança revela maneira própria de ver e pensar o mundo.*

b) *A criança aprende a se relacionar com os companheiros, a trocar seus pontos de vista com outras perspectivas possíveis.*

c) *Raciocina sobre o dia-a-dia e aprimora as coordenações de movimentos variados.*

(C2)⁵

Observe-se no comando da questão (e de muitas outras), o uso do “nós” inclusivo, recurso retórico que, ao englobar simultaneamente o enunciador da questão e seus leitores, simula o consenso de uma comunidade dada de discurso.

Também com frequência encontramos a conexão entre um tópico de Psicologia e sua “implicação pedagógica”, geralmente apresentada com a roupagem irrefutável do uso, no Presente do Indicativo, do verbo “ser”. Nesse sentido, o que Silva (1998, p.7) afirmou em 1998 parece continuar imperando: “as pedagogias psi parecem dominar, hoje, a teoria e a prática educacionais”.

Considerando a relação entre afetividade e cognição, é incorreto afirmar:

a) *O rendimento dos alunos na escola é mais fortemente influenciado por fatores cognitivos do que afetivos.*

(C3)

⁵ Por questões de espaço, a reprodução das questões se fará doravante de maneira incompleta, mantendo-se apenas os elementos ilustrativos necessários à argumentação, ou seja: o comando e a(s) resposta(s) correta(s), salvo algum caso para o qual se faça alerta específico.

Mas também podemos encontrar muitas outras certezas para além da área da Psicologia. Nos exemplos abaixo, ficamos sabendo o que é, “mesmo”, escola de qualidade ou inclusão ou interdisciplinaridade (e outros vários exemplos poderiam ser adicionados).

Podemos dizer que uma escola de qualidade é:

b) a que dá conta, de fato, de todas as crianças brasileiras, concebidas em sua realidade concreta

(C4)

Educação inclusiva:

b) é um paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade (étnica, racial, cultural, gênero, física e mental) está se tornando mais normal que a exceção.

(C5)

A interdisciplinaridade não pode ser vista como uma proposta técnica fechada, mas uma

a) prática permanente de organização do currículo de forma menos fragmentada

(C6)

As práticas pedagógicas são um terreno fértil para o surgimento dos adjetivos *correta* e *incorreta*, ou seja: se estabelece uma verdade no terreno ético, registrando-se freqüentes prescrições sobre o que o docente “deve” fazer, ao lado, obviamente, do que “não deve”.

*Entre as opções a seguir, assinale aquela que apresenta proposta **incorreta** de atividades de produção de textos com apoio, a serem desenvolvidas com alunos iniciantes.*

d) proposição de produção oral de um texto, seguida de gravação desse texto em áudio e posterior transcrição do texto pelo aluno.

(C7)

Um aluno da classe do 2º ano do ciclo inicial produziu a escrita “coputado” para grafar a palavra “COMPUTADOR” ditada pela professora. Assinale a opção que corresponda à ação pedagógica correta que deverá ser desencadeada pelo professor.

d) Perceber os inúmeros conhecimentos que o aluno já possui sobre a língua portuguesa. Fornecer-lhe informações necessárias para que seu conhecimento avance.

(C8).

É muito freqüente a certeza sobre determinadas conexões entre fazer pedagógico e resultados educativos. Na verdade, tal implicação parece estar na própria raiz do empreendimento educativo e poderia ser resumida numa equação do tipo: se a escola, o professor, o educador, o adulto fizer X, então o aluno, a criança, o estudante, o educando terá a resposta Y (atitudinal, cognitiva, afetiva, emotiva, no corpo, na alma, nos gestos...). O acaso, o contexto, a variabilidade e complexidade das situações humanas são aí apagados. Tal certeza pode ser referida tanto de forma categórica, quanto matizada pelo verbo “poder” (no sentido de “ser possível”).

Também nesse sentido, descrição e prescrição, aparentemente ações diversas, se mesclam; assim, em algumas questões, na medida em que se estabelece uma regularidade, uma norma – pela descrição das condições e pelo uso do artigo definido generalizador – se estabelece o desejável (e, conseqüentemente, o indesejável).

A educadora de Educação Infantil que cria espaços e estratégias que facilitam a aprendizagem da arte do movimento através da dança possibilita à criança:
 (A) *ampliar seu repertório sobre a estrutura e o funcionamento corporal, criando novas possibilidades de expressão e de conhecimento sobre o mundo*
 (C9)

Outros exemplos categóricos enfatizam certezas e convicções, às vezes com o uso do verbo no Futuro do Presente (forma verbal da predição). E há também as prescrições mais diretas e incisivas, que ocorrem com o modal “dever”.

Quando o professor propõe aos alunos algumas situações, nas quais eles reflitam sobre seus próprios conhecimentos e podem compará-lo com os conhecimentos de outros colegas, ele estará
 e) *convidando-os a procurar explicações diferentes e fazendo com que percebam que não pode existir plena compatibilidade entre eles*
 (C10)

“A escola deve trabalhar para formar o aluno para a cidadania”. Para isso a escola deverá:
 c) *Trabalhar para que o aluno se adapte às novas exigências da sociedade, incertezas do conhecimento e saiba usar novas tecnologias.*
 (C11)

É importante destacar que, na questão acima, constituíam alternativas incorretas as opções *Propor novas alternativas de trabalho na escola* e *Valorizar as transformações sociais*. Deixamos para nossos leitores a avaliação do caráter “errado” de tais alternativas.

Outro discurso bastante freqüente no panorama das certezas pedagógicas é o que se relaciona à “reflexividade”, ora como exigência para o professor, ora como necessidade para o aluno. Citemos mais um exemplo.

É muito importante que o educador propicie um ensino que instigue o educando a pensar, a refletir, elaborar suas próprias idéias, e também possibilite que ele adquira conceitos e conhecimentos básicos, até porque os conhecimentos se desenvolvem a cada dia, sendo impossível a apreensão de todo saber na escola. Somos um ser incluso, como nos ensinou Paulo Freire.
Os educandos, quando estimulados a enfrentar novos problemas, por meio de pesquisas e reflexões, estarão conquistando sua
 a) *autonomia*
 (C6)

Outro tópico em que as verdades se estabelecem é o que diz respeito aos chamados movimentos (ou abordagens, ou tendências) na Educação Brasileira e isso se

faz de forma bastante monolítica, ora enquadrando autores, ora classificando descrições, como é o caso abaixo.

A escola é o lugar por excelência onde se realiza a educação, a qual se restringe, em sua maior parte, a um processo de transmissão de informações em sala de aula e funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa.

É correto afirmar que o texto acima contém elementos que identificam a escola e a educação numa abordagem

a) tradicional

(C12)

Mas o afã classificatório não se restringe a perspectivas e tendências pedagógicas. Também a avaliação, um dos temas mais diletos dos concursos, não escapa à freqüente adjetivação restritiva e definidora. Verifique-se que a construção “podemos afirmar”, freqüente nos comandos, como o abaixo citado, remete para o uso do verbo “poder” no sentido de “ter licença”, “ser possível” e não no sentido de “ter capacidade de”.

Ao entregar suas avaliações aos alunos, o professor corrige as questões no quadro e oportuniza a quem errou refazer a questão. Podemos afirmar que o modelo de avaliação desse docente orienta-se por uma perspectiva

a) Emancipatória.

(C13)

Novamente, o professor – este personagem aqui referido de forma genérica – é interpretado e catalogado.

Para complementar esse rápido sobrevôo sobre os mecanismos discursivos com que se estabelecem certezas (quase) irrefutáveis nas provas, relembremos ainda outras formulações. Por vezes, encontra-se a expressão “A respeito de X, é correto afirmar que...” – seguindo-se afirmações no Presente do Indicativo. Uma questão de tipo mais sofisticado é aquela em que primeiro se faz uma citação e em seguida se pede o “correto”, sem que, necessariamente, haja uma relação entre a citação e o que é questionado, havendo, muitas vezes, uma simples ligação temática, como em

“O fracasso escolar é sempre relativo a uma cultura escolar definida, ou seja, a formas particulares de excelência, a programas e exigências”(Perrenoud). A respeito do fracasso escolar, é correto afirmar que

(C14)

Relativizando e situando as certezas

Por vezes, entretanto, as verdades são apresentadas como relativas, como verdades parciais, sendo o critério de relativização marcado no texto. Nesse caso, as

fontes de relativização mais freqüentes se localizam nos documentos legais. Tais documentos pertencem a vários níveis de legislação, com especialíssimo destaque para os PCNs, espécie de Carta Magna da educação brasileira contemporânea. Vejamos alguns exemplos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio, são incorporadas como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular, as quatro premissas apontadas pela UNESCO, como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea. São elas...
(C15)

Sobre a concepção de avaliação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (séries iniciais), considere as afirmativas a seguir.
(C 16)

O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil – RCNEI defende uma concepção de criança historicamente construída de acordo com cada sociedade e cada época. Nesse sentido, orienta que as propostas pedagógicas para a educação infantil devem privilegiar ações que possibilitem ...
(C17)

Pode-se, em tais casos, se chegar a detalhamentos numerosos, de tal forma que, em determinadas questões, se coloca como requisito o conhecimento específico dos documentos que direcionam uma (1) concepção pedagógica municipal.

A concepção pedagógica adotada pela Secretaria de Educação e Cultura da cidade de São Bernardo do Campo tem como base psicológica as teorias de construção do conhecimento desenvolvidas principalmente pelos teóricos:
d) Piaget, Vygotsky, Wallon.
(C 18)

Em segundo lugar, temos o caso das referências a autores e teorias. Assim, freqüentemente amparando-se nas bibliografias indicadas nos programas – o que sempre é um alibi para eventuais recursos de anulação - há questões em que as verdades são colocadas como dependendo de pontos de vista de autores, por vezes seguidos da indicação da obra... Exemplos de comandos desse tipo encontramos em:

Conforme Libâneo (1988), as tendências pedagógicas classificam-se em duas grandes vertentes:

Em relação à pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire é correto afirmar que:

De acordo com a visão de Jussara Hoffman (1993) sobre avaliação mediadora, analise as afirmativas a seguir, identificando (V), para verdadeiras e (F) para falsa.

Segundo Ana Teberosky, em “Além da alfabetização”, estar alfabetizado no mundo de hoje vai além da decifração de um texto, implica

A questão se refere ao livro de Artur Gomes de Morais, “Ortografia – ensinar e aprender”.

Embora nesses casos haja uma matização da verdade, não deixa de ser um ritual de prestígio e de marcação de autoridade e legitimidade – *magister dixit* - a referência a um nome consagrado. Tal marcação por vezes é explicitada:

*Antonio Gramsci foi um grande nome do socialismo do século XX, preocupado com questões educacionais e escolares. Para este autor:
b) os professores são também “intelectuais” que podem trabalhar na construção de uma contra-hegemonia ética e cultural.
(C 3)*

Mas também os matizes podem ser dados pelas filiações a teorias, associadas ao autor:

*A teoria interacionista do desenvolvimento, elaborada por Jean Piaget, tem contribuído para que os professores compreendam melhor o processo de construção do conhecimento pelo aluno.
(C19)*

Entretanto, os autores podem ser dispensáveis, quando se julga que determinadas visões pertencem já ao “domínio público pedagógico”. Vejamos algumas dessas formulações (grifos nossos).

Trabalhar com jovens e adultos é assumir o compromisso que a prática educativa será permeada pelo diálogo. Numa visão histórico-crítica de educação é correto afirmar que:

De acordo com uma visão escolanovista, a aprendizagem deve estar centrada:

*Assinale a afirmação que caracteriza o processo ensino-aprendizagem na **dimensão cognitiva**.*

*Assinale a alternativa correta referente à **concepção construtivista** de educação.*

*Na perspectiva de uma **avaliação mediadora**, as práticas avaliativas...*

*A luz de uma concepção de **avaliação diagnóstica**, pode-se afirmar que o professor deve, fundamentalmente*

*As **teorias críticas** do currículo analisam a utilização ao livro didático como uma prática em que os alunos*

*Analise as afirmativas e selecione as que estiverem corretas no tocante às boas práticas e usos da avaliação sob o **paradigma construtivista***

Em breve comentário, podemos chamar a atenção, no último comando citado, para o reforço ao desejável, em se tratando de práticas pedagógicas: trata-se de “boas práticas”, numa evidente valorização das estratégias de avaliação descritas nas alternativas da questão.

Prosseguindo em nosso percurso, se esperássemos que a relativização de verdades e certezas estivesse presa apenas aos textos legais, aos autores e às correntes, teríamos uma surpresa. Encontramos outro critério de certeza e verdade: a atualidade.

Vale lembrar, nesse sentido, Cordeiro (2002), em sua detalhada análise sobre como se constroem as noções de tradicional e de novo no discurso pedagógico brasileiro, nos anos 70 e 80. O autor observa que, mesmo no senso comum, “subsiste a carga semântica negativa da expressão [tradicional], de tal maneira que o leitor parece ser conduzido a rejeitar uma forma de ensino que possa ser rotulada como tradicional” (p.17). Ele, inclusive, aponta que o uso de tais noções se situa no plano do *discurso sobre* a educação e afirma:

Não se trata, evidentemente, de um esquema original; em qualquer situação de conflito nos campos de conhecimento, os defensores de mudanças tendem a criticar os atuais ocupantes das posições de prestígio, colocando-se como portadores de concepções *novas, modernas*, sempre associando a novidade aos aspectos positivos e a tradição, aos aspectos negativos. (p.25-26)

É exatamente esta adesão ao “novo” que encontramos em algumas questões como parâmetro de correção. Tal apelo à “atualidade” pode se concretizar, ora através do uso de adjetivos como “novo”, “atual”, ora através de expressões adverbiais temporais referentes à atualidade, como nos casos abaixo (grifos nossos).

*Numa perspectiva **atual** de educação os alunos deverão desenvolver habilidades, EXCETO:*

*Fundamentando-se numa **nova** concepção de como se ensina e de como se aprende pode-se afirmar que:*

***Cada vez mais** se recupera a visão de que a formação geral é condição para a aprendizagem permanente. Nesta perspectiva, a escola tem hoje uma tripla função.*

De certa maneira, parece estar embutida, em tal apelo ao “novo” e ao “atual” como parâmetro de excelência, a noção moderna de progresso, como percurso constante de aperfeiçoamento.

Por fim, para além do amparo legal, autoral, nas teorias e na atualidade, a verdade pode ser matizada como resultado de algo quase intangível, mas fortalecedor, como seria o consenso, como seriam os “conhecimentos” (grifos nossos nas questões abaixo).

*A organização da escolaridade em ciclos procura compensar a pressão do tempo escolar em anos letivos, por meio da implantação de uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar seja assumida e trabalhada em dimensões mais flexibilizadas. Com base **nos conhecimentos sobre o tema**, considera as afirmativas a seguir. (C16)*

Quando o/a professor/a elabora seu plano de ensino, encontra-se diante de uma opção ou dilema muito genérico: precisa "ensinar" a certos alunos/as determinados conteúdos, ou seja, necessita desenvolver um currículo. Nessa situação, é preciso

partir, ao menos de três considerações corretas e usuais em educação. Assinale a alternativa correta:
(C19)

A ACD pode nos ajudar a olhar de maneira mais perspicaz algumas estratégias textuais comuns nas questões de concursos (não só nelas, evidentemente). Van Leuwen (1997, p.208) relembra que, em variados tipos de textos, os “atores sociais também podem ser impersonalizados, representados por outros meios, por exemplo através de substantivos abstratos, ou através de substantivos concretos cujo significado não inclui a característica semântica humana”. Prosseguindo, o analista de discurso afirma

em termos mais genéricos, a impersonalização pode ter um ou mais dos seguintes efeitos: pode encobrir a identidade e/ou o papel dos actores sociais; pode fornecer autoridade impessoal ou força a uma atividade ou qualidade de um actor social; e pode acrescentar conotações negativas ou positivas a uma actividade ou enunciado de um actor social. (p. 210)

Pois bem: tal estratégia, conforme vimos, é fartamente usada nas questões de concursos (obviamente, também em outros textos do campo pedagógico); temos, assim casos de “impersonalização” através de abstrações; assim, “a formação geral”, “o modelo de avaliação”, “a abordagem tradicional”, “o fracasso escolar”, “o trabalho educativo”, “o rendimento escolar”, “a visão” são alguns dos exemplos que, de certa forma, burocratizam o discurso, mas também lhe concedem uma força generalizante, fornecendo-lhe, como refere o autor, uma “autoridade impessoal”, uma importância que parece, de algum modo, ligada a “cientificidade”.

Tal estratégia opõe-se, na sua especificidade, à que passamos a discutir.

As narrativas pontuais

A força das narrativas particulares como ilustração poderosa para temáticas, assuntos, princípios e conceitos mais gerais já é muito conhecida nos meios jornalísticos. Revistas semanais abusam desse recurso no início de suas reportagens; as problemáticas tomam corpo, voz e endereço em tais reportagens. De certa forma, este recurso também é usado nos concursos, mas, aí, através de personagens imaginários. Com nome e caracterização, tais personagens, construídas pelas palavras das questões dos concursos, se tornam mais vívidas: é possível, então, usar verbos do plano narrativo (*respondeu, errou...*) e atribuir discursos diretos (falas...) a tais personagens. Se se foge ao modelo descritivo-prescritivo exposto, em que as afirmações têm sujeitos impersonalizados, conforme acima abordamos, não se foge entretanto ao tom de certeza com que eles são interpretados e catalogados.

Ana Lúcia, uma aluna da primeira etapa do Ciclo Básico, não respondeu uma questão de Português, do exercício em sala. Indagada porque, justificou: “Pelo que está escrito na ordem, pensei que não era pra fazer, era só observar”. O enunciado dizia: “Observe o modelo...”

Podemos afirmar que Ana Lúcia não completou o exercício, pelos seguintes motivos, EXCETO:

*d) Falta de compreensão do significado da instrução, somente.
(C1)*

*Os professores da escola Gama buscando melhor estruturar a intervenção da ação educativa sabem que é fundamental distinguir o nível de desenvolvimento real do aluno do seu desenvolvimento potencial. Acerca dessa questão é correto afirmar:
I – O nível de desenvolvimento real se determina como aquilo que o aluno pode realizar sozinho, sem ajuda de ninguém.*

(C8)

Tais historietas funcionam – via de regra – como uma espécie de câmera oculta que vasculha os sentimentos, as intenções, os conhecimentos e as motivações das personagens. Muito freqüentemente, no caso das personagens docentes, elas são rotuladas e interpretadas linearmente, como se seguissem uma “epistemologia do conhecimento”. As práticas pedagógicas, em tais cenários, sempre correspondem a objetivos claros e, freqüentemente, são mencionadas sem qualquer contextualização.

Um grupo de crianças ouve atentamente uma história de contos de fadas. A professora conta com entusiasmo, e a entonação da voz é diferenciada para cada situação e/ou personagem da história. Com essa atividade, a professora pretende

a) Proporcionar a inserção da criança na cultura escrita e ser modelo de ações, de expressões, de atitudes, de leitura e de leitora.

(C17)

Um professor de educação infantil elaborou um projeto sobre “Os alimentos” para desenvolver junto a uma turma de crianças de 2 anos de idade. Dentre as atividades planejadas deste projeto, relacionadas a seguir, a que permite a maior participação da turma das crianças é:

b) Degustar frutas e legumes.

(C20)

Com freqüência, quando se encenam conversas entre professores, um encarna o “tradicional” e, por conseqüência, “anacrônico”, “desatualizado” (ou desorientado) enquanto o outro encarna o “professor atualizado”, “construtivista”, “desejável”.

Leia o trecho a seguir: Dois professores discutem sobre a necessidade de corrigir permanentemente os erros de ortografia dos alunos, não importando a série ou a disciplina em que os alunos estão no momento.

Professor 1: “É importante que o aluno veja o seu erro de ortografia apontado, corrigido pelo professor. Vendo seus erros o aluno aprende!”

Professor 2: “Se assim fosse, as crianças não cometeriam erros, pois o que mais vêem é a escrita correta”.

Considerando os estudos piagetianos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, escolha a alternativa correta:

a) As respostas erradas não são déficit, são carências.

(C21)

Luis, aluno do ciclo I continuava, apesar das correções, cometendo muitos erros gramaticais nas suas redações. A professora Cibele já não sabia mais o que fazer e na reunião pedagógica, discutindo o assunto com suas colegas, recebeu a sugestão, a partir de uma abordagem cognitivista de

d) Conversar com Luis destacando as idéias interessantes da sua redação e sugerindo a leitura de livros, onde as palavras que ele costuma escrever errado sejam utilizadas. (C22)

Soluções mágicas, descontextualização de problemas e soluções, aplicação da fórmula anteriormente referida: *prática pedagógica X leva necessariamente ao resultado Y* – abundam nas narrativas de diferentes concursos. Tudo isso sem contar como, por vezes, a personagem professora ou o professor são apresentados de forma quase caricata (a velha representação do professor que aplica castigos e não tem intuições sobre como resolver conflitos, por exemplo).

Considere a seguinte fala da professora: “Essa cópia é para nota, viu? É para nota e você não está fazendo. Se não terminar quando bater o sinal, você vai ficar na sala, na hora do recreio, para terminar a tarefa”.

Diante da situação hipotética descrita a respeito da avaliação, julgue o item a seguir. A atitude da professora demonstra tanto aos alunos quanto aos pais que é uma professora preocupada com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Gabarito: afirmação considerada errada (C23)

Quaisquer que sejam os tópicos questionados em tais narrativas, entretanto, elas servem para conferir autenticidade à teoria: os exemplos trazem para o particular os princípios gerais; mostram ao candidato que os conhecimentos pedagógicos não são apenas teóricos. Eles servem, sim, para interpretar e apontar soluções para as práticas pedagógicas.

Últimos questionamentos

Neste breve percurso por questões exemplares, pudemos ver como as certezas que subjazem à grande parte das questões pertencem a específicos regimes de verdade: diferentemente do que algumas formulações afirmam, elas não pertencem às coisas do mundo, mas são entes de discurso. Podemos nos debruçar de maneira especial sobre as verdades que, em numerosas questões, se apóiam no discurso da psicologia do desenvolvimento. Em tal problematização, nos valem de Aquino (1999, p.13), quando questiona fortemente a pretensão explicativa e cartográfica das “psicologias que se debruçam sobre o desenvolvimento humano”. Afirma ele:

(...) a vida humana, como conjunto insuspeito de experiências concretas e díspares, urge por um outro tipo de interlocução com os teóricos que se dedicam ao estudo do psiquismo – esses “mensageiros” contemporâneos da verdade. Tal interlocução ocorrerá, e com fecundidade, desde que se possa abrir, em sua compreensão de mundo,

espaço verdadeiro para aquilo que seu arsenal teórico tem demonstrado não alcançar: o imprevisto, o desconhecido, o arbitrário e o aleatório.

Como se abrir ao improvável, ao aleatório, à complexidade contextual, em questões que encenam as verdades de discursos dominantes, da Psicologia do Desenvolvimento, da necessária reflexividade do professor e aluno e alguns outros, ora através de sujeitos gramaticais despersonalizados, como “a interdisciplinaridade”, ora apoiando-se em narrativas pontuais, que esquematizam causa-efeito, ação-intenção, ação-epistemologia, prática-resultado, de forma quase mecânica ?

Ou seja: outros regimes de verdade podem vir a substituir estes “deuses”? Deuses? Apossamo-nos, provisoriamente, do conceito de “*deus* com *d* minúsculo”, trazido por Postman (2002), que o utiliza como sinônimo de (grande) narrativa. E o autor acrescenta: “Um deus, no sentido em que uso a palavra, é o nome de uma grande narrativa, uma narrativa que possui credibilidade, complexidade e poder simbólico suficientes para permitir que o indivíduo organize a vida em função dela.”(p. 20). Que narrativas educativas, transformadas em “deuses julgadores”, são usadas anual e repetidamente para distinguir entre o professor competente e o que não parece sê-lo? E como essas grandes narrativas se configuram nas pequenas das questões dos concursos? A essas duas perguntas trouxemos esboços de respostas.

Muitos deuses, continua Postman, têm imperado no espaço da educação. E, com diz o autor , “em todas as situações (...) alguém (ou algum grupo) tem sempre um poder de definição decisivo. Na verdade, ter poder significa ser capaz de definir e de fazer valer a definição. (...) (p. 211-212) Mas é relevante seguir a argumentação do autor; afirma ele, linhas adiante:

Não é possível, em suma, fugir à jurisdição das definições. A organização social requer que existam definições peremptórias e, por muito que procuremos, nunca encontraremos um sistema sem definições oficiais e fontes de autoridade para assegurar que estas são seguidas. Devemos, deste modo, acrescentar às perguntas que formulamos acerca das definições, a seguinte: qual é a origem do poder que faz cumprir uma definição?

Seria muito ingênuo de nossa parte responder à última pergunta do autor – se aplicada às questões de concursos - situando a origem desse poder nas próprias instâncias responsáveis por tais concursos: secretarias de educação. Com efeito, se o poder se exerce capilarmente, é quase impossível retrazar a multiplicidade dos meandros pelos quais determinadas teorias, autores, posições se transformam em verdades, certezas e quase-dogmas, acabando por constituir a Tábua da Lei pedagógica.

Referências bibliográficas

AQUINO, Júlio Groppa. Prefácio. In: LEWIS, Michael. *Alterando o destino – por que o passado não prediz o futuro*. São Paulo: Moderna, 1999.

CORDEIRO, Jaime. *Falas do novo, figuras da tradição – o novo e o tradicional na educação brasileira*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PEDRO, Emília Ribeiro (org.) *Análise Crítica do Discurso – uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho Editorial, 1997.

PONTE, Cristina. *Notícias e silêncios – a cobertura da Sida no Diário de Notícias e no Correio da Manhã*. Porto: Porto Editora, 2004.

POSTMAN, Neil. *O Fim da Educação*. Lisboa: Editora Relógio d'Água, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: _____. (org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

VAN LEEUVEN, Theo. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, Emília (org.) *Análise Crítica do Discurso – uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho Editorial, 1997.