

Discurso e atividade de seleção de professores

Discourse and the activity of teachers admissions

Del Carmen DAHER*

Universidade Federal Fluminense (UFF/CNPq)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo contribuir para a problematização de uma prática social instituída a partir do surgimento do estado democrático que legitima o processo de escolha profissional de professores. Para além das funções de avaliar, selecionar e classificar, os concursos públicos vinculam-se a uma memória discursiva, ou seja, constituem um patrimônio acerca do que “se diz sobre”, “se espera” e “se deve saber” para vir a ser professor da rede pública. Tomando como fio condutor seleções de professores de espanhol como língua estrangeira, o artigo reúne breves considerações sobre a origem, a trajetória e o atual momento desses concursos, tendo como foco a França e o Brasil. Considera a noção de prática discursiva (FOUCAULT, [1969]1997) e referenciais teóricos da Análise do discurso (MAINGUENEAU, [1987]1997; GREGOLIN, 2004), assim como aportes da História da Educação (CHERVEL, 1993; BELHOSTE, 2002).

PALAVRAS-CHAVE: Prática social. Prática discursiva. Concurso público. Seleção de professores. Ensino básico.

ABSTRACT: This paper is aimed to contribute to the issue of a type of social practice established within the advent of the democratic state which legitimates the process of professional choosing of teachers. Far beyond the functions of evaluating, selecting and classifying, admission in public institutions is linked to a discursive memory, that is, it constitutes a heritage of what “is said” about it, what “is expected” and what “one should know” to come to be public school teacher. Taking as our guidelines the admissions of teachers of Spanish as a foreign language, this paper gathers brief considerations about the origin, history and present situation of these admissions, focusing on France and Brazil. It is taken into consideration the discursive practice (Foucault, [1969]1997) and theoretical references of the Discourse Analysis (MAINGUENEAU, [1987]1997; GREGOLIN, 2004), as well as contributions from the History of Education (CHERVEL, 1993; BELHOSTE, 2002).

KEYWORDS: Social practice. Discursive practice. Public institutions entrance exam. Teachers' admissions. Elementary education.

Introdução

A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem (ORLANDI, 1999, p.15).

* Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e pesquisadora do CNPq; professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), Departamento de Letras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Coordena o GT da Anpoll “Linguagem, Enunciação e Trabalho” (2012-2014) e lidera o GRPesqa “Práticas de Linguagem, trabalho e formação docente” (UFF, CNPq). Integra ainda os grupos “Atelier - Linguagem e Trabalho” (PUC/SP) e “PraLinS - Práticas de linguagem e subjetividade”(UERJ). Rio de Janeiro – RJ – Brasil. E-mail: deldaher@vm.uff.br.

Este artigo visa contribuir com estudos de abordagem discursiva voltados para pesquisas empíricas. Estudos que permitam formas de pensar o social a partir dos diversos discursos que o integram. Tem como enquadre teórico a Análise do discurso de base enunciativa e considera que “não existe relação de exterioridade entre o funcionamento do grupo e o de seu discurso, sendo preciso pensar, desde seu início, em sua imbricação” (MAINGUENEAU, 1993, p.55).

Considera, também, o trabalho de pesquisa como aquele que vai se constituindo por meio do diálogo com diversas disciplinas, instâncias, experiências, a partir das quais se realizam escolhas. Um entendimento de que, como pesquisadores, estamos sempre implicados, situados em entrecruzamentos, que nos permitem condições de observações, de constatações que, a sua vez, resultam de (im)possibilidades de saberes, por isso mesmo, vinculam e veiculam sentidos. Inúmeros são os confrontos, “desconfortos” e debates envolvidos nesse processo. Um fazer científico constitutivamente marcado por uma inconclusividade, por resultados que se abrem a novas análises.

É a partir dessa perspectiva que propomos nossa discussão sobre uma prática comum ao mundo do trabalho do professor, a prática da seleção de docentes por concurso público (CP). O interesse leva em conta nossa atuação profissional – formação de professores –, grande parte, na área de espanhol como língua estrangeira. Nasce de questionamentos decorrentes de experiências vividas como membro de banca de concursos públicos, como candidata ao longo de minha trajetória profissional e de dificuldades relatadas por professores, ex-alunos, que nos procuravam desejando informações sobre como preparar-se para a realização de concursos para docentes do ensino básico da rede pública. Nossos esforços por atender a essas solicitações apontaram-nos a necessidade de estudar a questão.

Outro fator motivador são as frequentes críticas feitas à educação básica pública de nosso país e a atuação de professores que estariam “despreparados” para exercer o trabalho. Críticas que não poupam também a formação docente. Esse conjunto de comentários depreciativos silencia muitas questões encontradas no âmbito educacional, como a falta de professores nas escolas, os baixos salários, a ausência de maiores investimentos na Educação, a inexistência de políticas públicas traçadas em longo prazo, pseudo-preocupações expostas por campanhas eleitorais etc. Deparamo-nos com um quadro em que se repetem de forma naturalizada diversas práticas ao longo de nossa história (FOUCAULT, 1997). Porém o que mais nos intriga, já que a “culpa” é sempre atribuída ao professor e aos cursos de licenciatura, é o fato de não ser questionado o processo que o seleciona, o que lhe garante o ingresso a esse mundo do trabalho de ensino do magistério público.

Neste artigo, não restringiremos nossas considerações à descrição de elementos linguísticos ou a conteúdos exigidos pelos exames que selecionam esses docentes, mas a reflexões que se voltam para um olhar discursivo sobre essa prática. Entendendo aqui discurso não só como “dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” (MAINGUENEAU, 2008, p.15), mas também como condição *per si* de *enunciabilidade*, que implica: formas de (poder) dizer e silenciar, de estabelecer sentidos, posturas, procedimentos, sistemas de normas, apropriações, classificações... Ou seja, compreendido a partir de imbricações que lhe dão condições de/e determinam sua existência já que “o discurso não é nem um sistema de ‘ideias’, nem uma totalidade estratificada que poderíamos decompor mecanicamente, nem uma dispersão de ruínas passível de levantamentos topográficos, mas um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação” (MAINGUENEAU, 2008, p.19).

Sistema que se materializa não só em formas de interlocução, em textos, mas em práticas discursivas. E enquanto prática, modeliza, configura e corrobora saberes compartilhados por comunidades que semantizam discursos sobre o que se entende por sucesso ou insucesso no/do processo seletivo e autorizam que um candidato se converta em um professor. Como afirma Maingueneau (2008, p.16), as “unidades de um discurso constituem, com efeito, sistemas, sistemas significantes, enunciados e, nesse sentido, têm a ver com uma semiótica textual; mas também têm a ver com a história que fornece a razão para as estruturas de sentido que eles manifestam” e sustentam. Segundo explica Orlandi (1999, p. 32), tem a ver com “alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua, que vai se historizando”.

Nos estudos da Análise do discurso francesa, a noção *prática discursiva* é proposta por Pêcheux, ao final dos anos 60, a partir de aproximações ao conceito da *práxis* marxista, por uma ótica althusseriana. A designação, no entanto, foi cunhada por Foucault (1997), ao referir-se a uma concepção de discurso concebido enquanto prática e de sua articulação com outras práticas não discursivas. Para o autor, a análise do modo pelo qual aparece determinado enunciado e não outro em seu lugar relaciona-se à força de saberes e de poderes que se inscrevem na história da sociedade ocidental e “caracterizam não a língua que o discurso utiliza não as circunstâncias em que ele se envolve, mas o próprio discurso enquanto prática” (FOUCAULT, 1997, p.52-53). Foucault (1997, p.136) descreve a prática discursiva como sendo “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

O mesmo termo – *prática discursiva* – também é empregado por outros autores, entre eles Maingueneau (1993). A partir desse deslocamento teórico, o autor reformula em seus estudos a definição proposta por Foucault (1993, p.56), compreendendo-a como a “reversibilidade essencial entre as duas faces, social e textual, do discurso” e descrevendo-a da seguinte forma:

A noção de “prática discursiva” integra, pois, dois elementos: por um lado, a formação discursiva, por outro, o que chamamos de comunidade discursiva, isto é, o grupo ou a organização de grupos no interior dos quais são produzidos, gerados os textos que dependem da formação discursiva. A ‘comunidade discursiva’ não deve ser entendida de forma excessivamente restritiva: ela não remete unicamente aos grupos (instituições e relações entre agentes), mas também a tudo que estes grupos implicam no plano da organização material e modos de vida. [...] É preciso deixar bem claro que visamos aqui aos grupos que *existem unicamente por e na enunciação, na gestão destes textos*, e não aos grupos que encontrariam sua razão de ser em outro lugar” (MAINGUENEAU, 1993, p. 56, ênfase da autora do artigo).

Estabelecidos esses esclarecimentos, nos próximos itens apresentaremos algumas reflexões introdutórias, que objetivam, a partir de um olhar discursivo, um maior entendimento sobre essa prática institucionalizada e, a nosso ver, naturalizada, na atualidade.

1 A origem da prática do CP

Os concursos públicos surgem no século XIX, após a Revolução Francesa, durante a época napoleônica. Já em sua origem provocam diversas resistências:

Essa rejeição deveu-se ao fato de que alguns indivíduos, antes beneficiados por outros sistemas de escolha, sentiram-se prejudicados pelo novo processo, que visava verificar a adequação entre as habilidades apresentadas pelo candidato e as necessidades previstas pela vaga ocupada. Na Alemanha e na Inglaterra, por exemplo, esteve ausente de algumas legislações antigas, por que estas consideravam que o concurso poderia afastar ‘muitas vezes, as maiores capacidades que por modéstia ou timidez, não pretendem arriscar a reputação de que gozam perante comissões nem sempre unanimemente idôneas. (CRETELLA JÚNIOR, 1980, p. 118)

Esses discursos contrários perdem força, ainda hoje, diante daqueles que afirmam ser o CP um processo ao qual se atribui um reconhecido aspecto “democrático”. Aspecto este que marca a mudança, portanto, acorde com os princípios da Revolução Francesa. Institui-se, assim, o CP como uma das múltiplas formas encontradas para pôr em prática e levar adiante o ideal de garantir os mesmos direitos para todos (ROLLIN, apud DI RUZZA, 2004, p. 5)¹.

Advém, assim, o CP de uma conjuntura em que se impõe a política burguesa como dominante e conforme com o desejo de “instalação de um quadro jurídico explícito, codificado, formalmente igualitário e através da organização de um regime de tipo parlamentar e representativo” (FOUCAULT, 1996, p.182).

No que se refere à seleção de professores por CP, a prática remete, também, em sua origem às exigências de uma instituição escolar que se idealiza nesse mesmo contexto e no qual se planeja uma escola nacional laica, pública, organizada por níveis. O *Plano de Instrução Nacional*, da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa Francesa (1972) expõe a arquitetura desse ideário (CAHEN, 1970). Lido pelo Marquês de Condorcet, presidente dessa Comissão, o relatório comporta discursos que projetam a constituição de um novo homem. Embora não tenha encontrado muita repercussão à época, o documento detalha entre várias propostas, critérios de seleção para a contratação de professores leigos.

Uma instituição que herda dos moldes da educação cristã e militar do século XVIII uma pedagogia analítica e meticulosa que se faz refletir, segundo Foucault (1996), na hierarquização do espaço escolar: tanto nas construções que permitem uma constante fiscalização e controle sobre alunos e professores, quanto na organização administrativa esquadrihada, pautada em disciplinas e em turmas, que classifica e agrupa alunos a partir da atribuição de notas, de quantificações. Uma escola que instaura complexas relações de poder, que agencia práticas, discursos, estabelece saberes, todo um sistema institucional.

Nesse contexto escolar, os exames associados à invenção de técnicas da disciplina têm como prerrogativa a função de “medir, avaliar, diagnosticar, curar e transformar os indivíduos” (FOUCAULT, 1996, p.187) e atribuem à escola um papel de autoridade para a seleção e intervenção na “compleição” dos alunos. Como decorrência, segundo Belhoste (2002), em pesquisa que relata detalhes sobre a forma como se constitui a admissão de alunos na *École polytechnique*, os exames passam a adquirir extrema valorização na sociedade francesa.

Toussaint (2002), que também aborda a questão, em estudo relativo ao período de 1833 a 1880, comenta a interdependência entre a organização do ensino primário, a necessidade de professores para trabalhar com esse nível de ensino e a institucionalização de exames para alunos e para docentes. Fala-nos de como se cria o *Brevet de capacité de*

¹ Conforme afirmou Ledru Rollin, na Assembleia Nacional, em 1848: “*la République sera démocratique et sociale ou elle ne sera pas*”; “A República será democrática e social, ou não será República”.

l'instruction primaire,² que comprova os estudos primários e superiores, e o *Brevet de capacité pour l'Enseignement primaire*,³ que autoriza o exercício do magistério. Para a obtenção deste último, era necessária a submissão (e aprovação) a uma banca formada com 7 a 15 membros de reconhecida idoneidade, presididos por um inspetor da academia, que arguia sobre conhecimentos relativos às disciplinas a serem ensinadas na escola, assim como sobre os métodos de seu ensino.

Atendia essa prática da arguição não só a uma determinada compreensão de democrático e meritório, mas também a discursos naturalistas pautados em ideias de progresso e evolução, comuns à época, que consideravam dessa forma tornar visíveis conhecimentos. A constituição dos exames dentro desse contexto pressupõe a materialização da existência de “um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder” (FOUCAULT, 1996, p. 156): um conhecimento contemplativo, restrito a poucos e exposto de determinada forma. Ou melhor, dentro de determinadas condições de enunciabilidade a partir das quais se produzem esses textos. Padronizam-se formas de arguição, de provar, de examinar, de silenciar.

As práticas sociais de textualização, correntes em certa época e em certa cultura, estão cristalizadas em formas textuais.

[...] acontecem em lugares sociais organizados e reconhecidos como portadores de fala. [...] As regras do *modo de dizer* condicionam todos os atos de fala sociais. Assim, toda produção de sentidos deve dar-se no interior desses campos institucionalmente constituídos como *lugares de onde se fala*. Falar do interior desses campos significa inserir-se em uma *formação discursiva* que determina os *modos de dizer* e aquilo que *se pode e se deve dizer* em certa época (Foucault, 1986). (GREGOLIN, 2004, p. 49-50)

As formas de examinar estruturam-se a partir de um funcionamento discursivo, que delimita papéis, lugares, modos de poder dizer: quem está autorizado a perguntar, assim como a quem cabe responder, o quê e de que modo. Onde e quando. Elementos que delimitam a situação enunciativa e que se relacionam a um determinado contexto histórico

² A Lei da *Instruction primaire* de 28 de junho de 1833, em seu Art. 1º determina que: “L’instruction primaire est élémentaire ou supérieure. L’instruction primaire comprend nécessairement l’instruction morale et religieuse, la lecture, l’écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures. L’instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l’arpentage, des notions de sciences physiques et de l’histoire naturelle applicable aux usages de la vie ; le chant, les éléments de l’histoire et de la géographie, et surtout de l’histoire et de la géographie de la France.”; “A instrução primária é elementar ou superior. A instrução primária compreende necessariamente a instrução moral e religiosa, a leitura, a escrita, os elementos da língua francesa e do cálculo, o sistema legal dos pesos e medidas. A instrução primária superior compreende necessariamente os elementos da geometria e suas aplicações usuais, especialmente o desenho linear e a medição de terrenos, noções de ciências físicas e da história natural aplicável aos usos da vida; o canto, os elementos da história e da geografia, e principalmente da história e da geografia da França”. In: http://dcalin.fr/textoff/loi_guizot.html, consultado em agosto de 2010.

³ Lei de 16 de junho de 1881, que substitui a Lei de 15 março de 1850, em seu Art. 1º determina: “nul ne peut, en France, exercer les fonctions d’instituteur ou d’institutrice titulaire, d’instituteur adjoint chargé d’une classe ou d’institutrice adjointe chargée d’une classe, dans une école publique ou libre, sans être pourvu du brevet de capacité pour l’enseignement primaire” [Nos termos do Artigo Primeiro da lei de 16 de junho de 1881, ninguém pode, na França, exercer as funções de professor(a) primário(a) titular, de professor(a) auxiliar encarregado(a) de uma turma em uma escola pública ou livre (esta é uma escola paga), sem possuir o diploma que o(a) capacita ao ensino primário].

In: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2218>, consultado em agosto de 2010.

– sociedade burguesa da época – do qual emergem necessidades, sentidos, para sua existência.

A título de informação, no que se refere ao CP para professores na França, a *Agrégation* é o concurso anual mais antigo de recrutamento de seus profissionais para o ensino secundário (VERNUIL, 2005) e foi até 1941 a única forma de acesso ao trabalho com o ensino secundário no país. O termo «*agrégés*», retomado pela Universidade napoleônica, tem uma origem que remonta à idade média, à *agrégation* de medicina e de direito, do Antigo Regime (*Ancien Regime*).

Cabe ainda dizer que a seleção para professores de espanhol passa a integrar os concursos da *Agrégation* a partir do ano de 1900 (CHERVEL, 1993), data em que se inicia a oferta do ensino do espanhol em algumas das escolas francesas. A partir de 1941, segundo Chapoulie (1979), criam-se no país outros concursos, como o CAEC - *Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges* -, que existiu de 1942 a 1952, e o CAPES - *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du econd degré*, que surge em 1950.

2 A prática do CP hoje na França

Se a França “fundou a prática”, em um determinado momento histórico, que instituiu condições de enunciabilidade acordes à implementação de mudanças políticas e sociais, dentro das quais se edificou um modelo de escola, “copiado” em muitos países, entre eles o Brasil, outra(s) lógica(s) foi (foram) sendo estabelecida(s) no decorrer da história. Seu sistema educacional unificado, centralizado e submetido ao controle do Estado, tem hoje uma complexa instituição apoiada em um sistema de diplomas nacionais (*brevet*),⁴ desde o final do *Collège*. Integra esse sistema, também, a titulação profissional docente: para obter o título de professor, é necessária a aprovação via concurso público nacional para qualquer uma das instituições de ensino, públicas ou privadas.

Podemos dizer que, na conjuntura atual, a prática do CP implica em muitos outros dispositivos dinâmicos impensáveis quando de sua origem. Para que um sujeito possa vir, hoje, a ser reconhecido como legitimado a ocupar o cargo de professor, exigem-se muitas outras competências que não só as constituídas pela inicial arguição sobre conhecimentos relativos à disciplina e aos métodos de seu ensino.

Há três modalidades de concurso possíveis para atuação nos níveis que abrangem da *École maternelle* ao *baccalauréat*: a de *Professeur des écoles*, que permite lecionar nas *écoles de premier degré*, (cycle 2 e cycle 3); a de *Professeur Agrégé* e a de *Professeur Certifié*, para lecionar em Liceus e no *Collège*. Para cada um desses títulos há exigências de natureza diferente que conjugam grau de escolaridade e tempo (ou não) de exercício do magistério.⁵ Após aprovação inicial, em CP, como professor estagiário, o ainda candidato leciona em uma escola e realiza a formação docente, de um ou dois anos, junto a um dos *Institut Universitaire de Formation de Maîtres* (IUFM), criados em 1991. Com base no trabalho que realiza sob o acompanhamento de um inspetor de ensino, obtém ou não sua aprovação⁶.

⁴ Nesse sistema se organizam tanto o ingresso às universidades como os estudos secundários gerais e tecnológicos (*baccalauréat*), os profissionais e os concursos da carreira de professor.

⁵ É possível exercer o ofício do magistério no país em Liceus e no *Collège*, sem se ter obtido aprovação em concurso, unicamente por meio de contratos com carga horária reduzida em torno de até 8h semanais de trabalho.

⁶ Cabe ressaltar que, por outro lado, dificilmente os candidatos são excluídos nesta última etapa.

Há, no entanto, diferenças em relação às formas de seleção para a realização de um mesmo trabalho a ser desenvolvido após a aprovação. Citamos, por exemplo, os concursos CAPES *externe*, *interne* e o *Troisième concours*, para *Professeur Certifié*. Com referência às provas de admissibilidade, as provas escritas, o CAPES *externe* exige a realização de um comentário em espanhol sobre texto literário ou de civilização, uma redação em língua francesa sobre literatura ou civilização, e uma prova de tradução e versão. O CAPES *interne*, um comentário em espanhol sobre texto em língua espanhola acompanhado de uma tradução e uma versão. E o *Troisième concours*, unicamente uma prova de tradução e versão. Retomamos aqui nossa afirmação de que hoje são necessárias muitas outras competências. Para ser candidato a professor, precisa-se, além de ter atendido a um determinado rol de etapas e *brevets* educacionais, realizado cursos preparatórios em IUFM's, lido os *rappports* dos concursos anteriores e obras de referência que constam em edital etc. É preciso construir um lugar de enunciação legítimo, a partir do qual podem ser expostos os “saberes” em variadas situações enunciativas, por meio de diferentes gêneros de arguição que compõem o CP (alguns deles muito específicos à escola francesa, como a dissertação). Tudo isso pressupõe muito mais que domínio de conteúdos acadêmicos, pressupõe conhecer o funcionamento desse dispositivo dinâmico. É preciso ser capaz de compartilhar, gerir textos, inscrever-se em uma determinada comunidade discursiva.

Entre muitas das questões que aqui poderíamos discutir, a esse respeito, nos ateremos a breves comentários sobre as provas e ao gênero *Rapports de jurys*, de forma a exemplificar alguns dos aspectos envolvidos no CP. Este documento é redigido pelo presidente da banca de concurso a partir de informações dos membros que integram a banca sob sua responsabilidade. Nos *Rapports de jurys* se discutem as provas e o desempenho geral apresentado pelos candidatos do(s) concurso(s) anterior(es). Editado anualmente pelo do *Centre National de Documentation Pédagogique*, a publicação é vendida em livrarias, mas pode ser também baixada gratuitamente do sítio do *Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*.

Os *Rapports de jurys* constituem-se, hoje, textos que cumprem diversas funções. Atende à “democrática” alegação de assessorar os candidatos em seu preparo para a realização das provas, é uma “prestação de contas” públicas do processo e “estabiliza” sua configuração enquanto gênero. Quando se trata dos comentários relativos às provas escritas, é possível ao candidato ter acesso ao texto integral da prova, ao gabarito e a considerações reunidas pela banca a partir dos registros de respostas dadas nas provas, o que permite estabelecer alguns parâmetros para o que se espera dele nesse gênero de discurso.

No entanto, o mesmo não se verifica com relação às provas orais. Já que toda a gama de provas realizadas na modalidade oral fica restrita a uma síntese escrita elaborada pela banca. Não há como recuperar um processo que pressupõe mudanças diárias, tendo em vista o elevado número de candidatos e a necessidade de arguição em separado, candidato a candidato, que exige a elaboração diária de novas perguntas, desdobradas em seguidas interlocuções que variam ao longo das jornadas, durante um período de aproximadamente um mês. Como o concurso é “público”, mas não permite a presença de outras pessoas que não as envolvidas no processo, as provas orais não podem ser acompanhadas, só com prévia autorização dada a pesquisadores. Assim, o que delas conhece o candidato resume-se ao exposto pela banca. Ter competência em um gênero restrito a poucos resulta em tarefa difícil para os inscritos no CP.

Nos *Rapports de jurys* constam a indicação dos componentes da banca (*Composition du jury*), suas funções (se professor universitário ou de IUFM, inspetor ou

professor do ensino básico) com o nome do estabelecimentos de origem e os comentários acerca das diferentes modalidades das provas realizadas.

Como forma de melhor situar o leitor, com relação à organização desses documentos, tomamos como exemplo os *Rapports de jurys* de 2002, 2003, 2004 e 2006.⁷ Constam nesses documentos as diversas modalidades de provas realizadas nos anos anteriores aos de cada publicação. São elas: (a) as provas escritas - provas de comentário em espanhol sobre texto literário ou de civilização, composição em francês sobre tema de literatura ou civilização, prova de tradução e versão; e (b) orais - prova em espanhol sobre documentos a serem comentados, seguida de entrevista, e prova em francês, denominada pré-profissional sobre *dossier*; tomando como exemplo o CP denominado *CAPES externe d'espagnol*. Consta, ainda, nos *Rapports de jurys* a informação do que se espera do desempenho do candidato, em cada uma dessas provas, o tempo correspondente de sua duração e o peso atribuído. Os documentos vêm assinados pelo Ministro da educação nacional e outras autoridades. Ao final, tem-se a fonte do BO – *Bulletin officiel*, no qual se publicaram os resultados e os programas das provas.

Os *Rapports de jurys* apresentam uma estrutura composicional relativamente estável. A organização dada aos relatos mantém suas características. Quase sempre se lamenta o baixo desempenho do nível dos candidatos e se apresentam conselhos que projetam uma constituição de imagem de professor como alguém que deve ter profundo conhecimento do contexto hispânico, sem que este se vincule necessariamente a seu ensino, apontando uma desvalorização da competência pedagógica.

Ao mesmo tempo, institui um etos de autoridade a partir de discursos de aceitação dessas mesmas normas entre os seus membros, por meio de um apagamento das polêmicas. No entanto, a inclusão recente das provas do pré-profissional *sur dossier* e de *thème oral de faits de langue* apontam a presença de embates. Se por um lado os *Rapports de jurys* valorizam determinados saberes acadêmicos, entendidos como os de conhecimentos voltados para a língua, a gramática e a civilização, a criação dessas novas modalidades de provas caracterizam a luta de forças silenciada, as conquistas de um grupo que atribui importância a saberes da experiência docente. Identificamos esse grupo como constituído por uma comunidade de professores da qual participam muitos docentes de IUFM's. Ao que tudo indica, a análise da prática discursiva dos concursos aponta para diferentes formações discursivas, permite identificar uma educação em processo de mudanças, marcada pela polêmica entre discursos a favor de um sistema mais tradicional e os que pedem que se considerem novas as necessidades educativas⁸.

Cabe, ainda, dizer que esse sistema de CP's encontra forte sustentação na memória à história do próprio concurso nos *Rapports de jurys* (“Nos outros anos..”; “No último ano...”), reflexo de uma estrutura muito estável, mantida pelos mesmos membros de júri, havendo poucas substituições ao longo dos anos. Memória que o candidato não tem, não viveu, nem conhece, mas que é resguardada, preservada nos textos produzidos por esse grupo. Essa situação estabelece uma espécie de comunidade imaginária, que inscreve como interlocutores: a banca, a tradição do júri e o candidato. E que encontra nos textos em circulação forte respaldo e na falta de “iniciação genérica” um poder mantido por discursos acadêmicos tradicionais.

A instituição CP, na França, constitui-se a partir de uma logística complexa e integrada, mantida pelo Ministério de Educação, que envolve um trabalho ininterrupto ao longo do ano para que o processo de seleção possa ocorrer. Processo que inclui desde a

⁷ Não conseguimos obter os *Rapports de jurys* de 2005.

⁸ As IUFM's foram recentemente incorporadas às Universidades, com um estatuto especial que os diferencia dos demais professores do nível universitário.

constituição de equipes, presidência da banca, seus membros, secretários, auxiliares, candidatos, professores das IUFM's, das universidades, das escolas, inspetores de ensino, a produção de provas, gabaritos, *Rapports de jurys*, cronogramas, documentos de inscrição, formulários, programas, editais, divulgações em veículos de comunicação, notas de trabalho, de estudo. Envolve altos investimentos governamentais, editoras, vendas de livros, redes de computador, organização e cuidado de bibliotecas que reúnem livros a serem usados pelos candidatos durante as provas, de todas as áreas de concurso, o transporte desse arsenal, toda uma engenharia educativa que se sustenta por meio de práticas discursivas que de forma indissociável imbricam discursos e instituição.

3 A origem da prática do CP e a trajetória dos CP's para professor de espanhol no Brasil

Sabemos que os regimes político-administrativos sobre os quais se estruturam os países determinam sua organização e, a partir dela, o estabelecimento e reconhecimento de práticas instituídas em uma dada instituição e comunidades. O Brasil e a França definem-se, respectivamente, como República federativa e República democrática. Dentro desse quadro, no que se refere à Educação brasileira, esta se apoia na repartição de competências e atribuições que preveem um regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1996, Art. 8º, LDB n° 9394).

Essa divisão reconhece o direito de administrar com autonomia no âmbito desses poderes, assim como o de instituir políticas descentralizadas para a área educacional, desde que estejam em consonância com as diretrizes e planos nacionais. Entre as responsabilidades que cabem está a de garantir e promover o ingresso aos quadros públicos exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos (Brasil, 1996, Art. 67º, LDB n° 9394). Cabe a cada um desses âmbitos realizar as seleções de seus professores⁹. Compete-lhes ainda a função de autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de ensino mantidos pela iniciativa privada, sem, no entanto, participar da escolha desses profissionais. A divisão em âmbitos considera também os níveis de ensino¹⁰.

Enquanto CP, as seleções desses profissionais, segundo o campo jurídico, constituem-se como

[...] o procedimento administrativo que tem por fim aferir as aptidões pessoais e selecionar os melhores candidatos ao provimento de cargos e funções públicas. Na aferição pessoal, o Estado verifica a capacidade intelectual, física e psíquica de interessados em ocupar funções públicas no aspecto seletivo são escolhidos aqueles que ultrapassam as barreiras opostas no procedimento, obedecida sempre a ordem de classificação. Cuida-se, na verdade, do mais idôneo meio de recrutamento de servidores públicos. (CRETELLA JÚNIOR, 1980, p. 144)

A aprovação em CP é, portanto, uma condição exigida a qualquer título a aqueles que desejem exercer qualquer função pública, dada a vinculação com o Poder Público, posto que de acordo com o que determina a *Constituição brasileira*:

⁹ Em notícia publicada no jornal *O Globo*, de 15 de maio de 2010, p.13, publica-se entrevista com o Ministro da Educação, Fernando Haddad, onde se menciona projeto do MEC de realização de concursos públicos para professores nacionais já em 2011.

¹⁰ De modo geral, cabe ao âmbito estadual, o ensino médio, ao municipal, o fundamental e a educação infantil. Existem, no entanto, escolas estaduais e federais que oferecem o ensino básico completo.

[...] a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração [...]. (BRASIL, 1988, Cap. 7, Art.37, Inciso II)

E no caso dos profissionais do ensino “[determina que o] ingresso [se dê] exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União” (Constituição Federal, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, Art. 206, V; 1988).

Isto quer dizer que, à diferença da França, no Brasil, hoje, o CP é exigido apenas a aqueles professores que desejem exercer o magistério público, sem que lhe caiba a atribuição de qualquer tipo de titulação. Esta é de responsabilidade dos cursos de licenciatura. E encontram, em sua origem, apoio em discursos de valorização da escola francesa, que durante anos, constituiu-se em modelo a ser atingido em escolas como o Colégio Pedro II e as a ela equiparadas.

A título de contextualização sobre como foi sendo constituída a exigência dos ingressos de docentes à rede pública no período anterior à última Constituição, podemos afirmar que no âmbito educacional brasileiro o procedimento foi sendo gradativamente adotado, em função de disputas de pontos de vista sobre a educação e seu papel na sociedade, de interesses de alguns políticos e de condições das diversas realidades da escola em nosso país, ao longo do século XX.

Como exemplo, mencionamos a formação e seleção de professores para o antigo curso primário, atual 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. As escolas normais datam de 1874, sendo de 1880, a primeira Escola Normal Pública cujo corpo docente era formado por professores nomeados por decreto ou por concurso (ACCÁSIO, 2006)¹¹. Funcionando dentro do Colégio Pedro II, passa por várias reformas, mas é o Decreto nº 3810, de 10 de março de 1932, que a transforma em Instituto de Educação (compreendendo uma Escola Secundária, uma Escola de Professores e uma Escola de Aplicação). O ingresso à formação de professores dava-se por meio de exame de seleção (exame de saúde, e testes: aritmética, português, rudimentos de ciência, geografia, história pátria e desenho), seguindo propostas dos testes de inteligência aplicados nos Estados Unidos para a seleção do exército americano da 1ª guerra mundial. Ao término do curso, dava-se a escolha da unidade escolar de lotação, em função da média final obtida durante a formação. Somente após 1971, passam a instituir-se, no estado da Guanabara (Distrito Federal até 1960),¹² os concursos públicos para professor de 1ª à 4ª da rede pública.

Os concursos para professores do antigo ginásial, normal, clássico e técnico são anteriores a essa data. Em nossos levantamentos, encontramos dados sobre a realização de CP para o Colégio Pedro II já no início do século XX. No entanto, de acordo com o *Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (SAEB), publicado em 1993, aproximadamente 59% dos professores brasileiros não haviam prestado concurso público à época, tendo sido indicados por políticos ou técnicos.

¹¹ In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_055.html

¹² No caso do Rio de Janeiro, em 15 de março de 1975, ocorre a fusão dos antigos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro. Nesse processo, o novo estado passa a incorporar patrimônio de ambos ex-estados, incluídos seus funcionários públicos. A partir da fusão, são seguidos os procedimentos necessários para tal, tais como a instituição do novo parlamento, a criação de leis, regimentos etc. São o Decreto-lei nº 220 de 18 de julho de 1975 que normatiza o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro e o Decreto-lei nº 133, de 16 de junho de 1975, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público.

No que se refere às datas de exigência de CP para o ensino universitário público, citamos o exemplo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que passa a adotar tal prática a partir do início dos anos 80 do último século. Fato comum a muitas outras instituições superiores.

Retomando as considerações anteriormente apresentadas, pode-se afirmar que a realização de CP tem como pressuposto discursos que afirmam ser possível escolher “aqueles que ultrapassam as barreiras opostas no procedimento” (CRETELLA JÚNIOR., 1980, p.144) de seleção e que se trata “do mais idôneo meio de recrutamento de servidores públicos” (CRETELLA JÚNIOR, 1980). Em contrapartida, e, principalmente para outras funções, deparamo-nos muitas vezes, ainda, com procedimentos contrários a essa idoneidade. Haja vista os escândalos que ocupam as páginas dos jornais a esse respeito.

Composto em sua prática por gêneros discursivos de diferentes naturezas – edital, manual e provas –, o CP para professor, também, aqui, envolve muito mais do que simplesmente atingir a finalidade de selecionar profissionais para as escolas brasileiras. A nosso ver, na contramão de afirmativas de sua função “democrática”, a preocupação com a questão legal, naturaliza-se o processo de seleção de tal forma que ganham força, cada vez mais, os discursos jurídicos (“transparência do processo”) que a democrática inclusão de profissionais adequados às necessidades da educação brasileira.

Como acabamos de afirmar, realização dos CP's vem se constituindo cada vez mais em um rito que se naturalizou em nossa sociedade, ou seja, uma vez instituído e configurado dentro de determinados padrões e procedimentos, caracteriza-se como um processo no qual a repetição não busca novas formas de aferição ou considera as mudanças e exigências do contexto atual.

No que se refere ao ensino de espanhol e à realização de CP's, tem-se como referência mais remota a seleção ocorrida para o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, no ano de 1919, cujo candidato aprovado é Antenor Nascentes. Para pesquisadores como Celada (2002), Celada e González (2000) e Picanço (2003), a tese *Um ensaio de fonética diferencial luso-castelhana*, defendida pelo professor, cumpre papel fundador não só com relação a conteúdos que passam a ser valorizados por uma determinada concepção de ensino, como também na orientação de interesses de pesquisa que se manterão por muito ao longo de nossa história acadêmica.

O ingresso oficial da disciplina na grade curricular dá-se, bem mais tarde, com a promulgação da Lei orgânica do ensino secundário Decreto-Lei, nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Nessa mesma Lei, no Art. 79, item 2, consta a obrigatoriedade de aprovação em CP para o exercício do magistério no ensino secundário público federal e em equiparados. No entanto, com a vigência das Leis de Diretrizes e Bases nº 4024/61 e nº 5692/71 (BRASIL, ANO?), que permitem que as escolas escolham o idioma a ser ensinado, a disciplina deixa praticamente de ser ministrada no país. No Rio de Janeiro, porém, a partir de um movimento de professores que funda, em 1984, a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro – APEERJ, homologa-se parecer do Conselho Estadual de Educação que inclui, no estado, a obrigatoriedade de oferecimento da Língua Espanhola no currículo das escolas públicas de 2º grau à época.

Dessa forma, em 1985, retoma-se a prática e realiza-se CP para a rede estadual. Doze anos mais tarde, em 1997, ocorre nova seleção destinada às escolas técnicas do Rio de responsabilidade da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), e em 1998, realizou-se o primeiro CP para a rede Municipal do Rio de Janeiro. Outros municípios do Estado também realizam seus CP's. No presente momento, num âmbito nacional, todos os estados da federação têm que atender ao exposto na Lei nº 11.161, sancionada em 05/08/2005, que instituiu a obrigatoriedade do oferecimento da disciplina em todas as

escolas brasileiras de nível médio (de matrícula opcional para o aluno) e o faculta ao Ensino Fundamental.

4 Algumas breves considerações relativas à prática dos CP's de espanhol

Buscando compreender melhor o atual quadro, podemos afirmar que a prática ocorre com frequências variadas, em função de depender de autorização prévia oficial da parte da instância na qual se realizará CP. A responsabilidade de sua realização varia em função do âmbito: no federal cabe às próprias instituições de ensino a preparação e realização de todo o processo; no estadual e municipal têm ficado a cargo de Fundações¹³. As exigências sobre o que se espera e o que precisa saber o candidato variam, assim como a modalidade das provas (provas de aula, instrumental, de múltipla escolha, de currículo). Em função dos limites de nosso texto, apresentaremos algumas poucas considerações relativas a CP's realizados no Rio de Janeiro.

Se considerarmos o dito até aqui sobre como foi sendo configurada a prática do concurso para professores de espanhol (embora ocorra o mesmo com a seleção para outras disciplinas), verifica-se uma prática marcada pelo descaso do poder público, tendo em vista a falta de preocupação com a preservação da memória da escola brasileira. Atrevemo-nos a dizer que ao realizar um CP, a única preocupação parece ser a de atender aos requisitos legais dispostos no edital. Estes possibilitam à instituição exibir publicamente uma imagem compromissada com uma “seleção democrática”. No entanto, a preocupação com o perfil do profissional a ser aprovado e com uma educação que atenda à necessidade de nossas salas de aula parece não merecer a mesma visibilidade.

A pesquisa de localização de provas, editais e manuais permitiu-nos o acesso a variados discursos que circulam nessa prática institucional. Um deles se configura a partir da dificuldade de localização desses escritos. Instaura possibilidades de compreensão de um quadro no qual as instituições responsáveis pela seleção - Secretarias de Educação e Fundações encarregadas da realização de concursos públicos - alegam não manter arquivados provas, editais nem exames, embora estes sejam textos destinados a um domínio público, haja vista a natureza legal do CP.

Se para essas instituições se pode atribuir aos documentos um uso descartável, ou pelo menos não caracterizá-los como necessários à conservação (o que também aponta para um descrédito nas pesquisas), com a comunidade docente não ocorre necessariamente o mesmo. Esta de alguma forma os preserva e, em diferentes medidas, atribui-lhes outro valor, pelo menos no que se refere às provas, já que os editais e manuais não têm merecido a mesma atenção da parte dos professores. A título de exemplo, para o conjunto das sete provas de CP recuperadas apenas 1 edital e 3 manuais¹⁴ foram encontrados.

Chama-nos a atenção o fato de nem mesmo os editais terem sido arquivados pelas Secretarias de Educação de forma a garantir sua consulta a aqueles que o desejarem. Como profissional que atua nesse meio, já participei de diversos processos seletivos, que não só os CP's para professores, na condição de candidata e de banca, e vivenciei diversas experiências que, se não ajudam, pelo menos nos permitem situar melhor a questão¹⁵.

¹³ No âmbito estadual o processo fica a cargo da Fundação Escola do Serviço Público do Rio de Janeiro-FESP, atualmente, denominada Fundação CEPERJ (Lei Estadual nº 5420, de 31 de março de 2009). No municipal, pela Fundação João Goulart.

¹⁴ Um dos manuais, o do concurso para a SME em 2001, apesar de denominar-se Manual de Candidato (conforme a inscrição da capa), contém o edital completo.

¹⁵ Giorgi (2005) menciona em sua dissertação que ao inscrever-se para CP realizado em 2004, não lhe foi entregue o Manual do Candidato. O material foi por ela fotocopiado a partir do entregue a outro candidato.

Considerando a experiência com bancas, posso afirmar que a realização de um concurso para as instâncias da administração pública tem nos textos de lei, nos editais, nas matérias de divulgação, e no zelo pelo cumprimento ao estabelecido a partir deles, a sua maior preocupação. São o edital e o manual do professor, quando este existe, os textos que regem toda uma estrutura administrativa que se ocupa em diversas instâncias dos procedimentos necessários para a execução do processo administrativo. Seu âmbito de circulação e atuação atravessa e envolve diversos grupos que não só o dos futuros professores. Assim, embora, num primeiro momento, sua destinação possa parecer restrita aos candidatos, ela é muito maior, se dirige a inúmeros interlocutores e seu diálogo se sustenta a partir da autoridade da voz do legal.

O CP de 1967¹⁶, o mais antigo sobre o qual pudemos encontrar informações, constou de prova escrita dissertativa e prova de aula. A prova escrita consistiu de elaboração de texto crítico-analítico-literário acerca de obra ou fragmento de autor sorteado na hora. Integravam a lista 10 autores espanhóis e 10 hispano-americanos, entre eles, Miguel de Cervantes, Lope de Vega, García Lorca, Calderón de la Barca, Tirso de Molina, Francisco de Quevedo, Luis de Góngora, Juan Ramón Jiménez, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Pablo Neruda, Gabriela Mistral, Faustino Sarmiento, Ciro Alegría, José Hernández, Rubén Darío.

A formatação e os conteúdos previstos para a arguição dialogam com uma determinada visão de professor de língua estrangeira, que precisa demonstrar o domínio de saberes acadêmicos, valorizados nos Cursos de Letras (DAHER; SANT'ANNA, 2010), e não sobre os saberes da experiência necessários ao trabalho do professor. Prevalencia o valor, à época, atribuído a uma formação de alta cultura, onde ganham relevância os estudos literários filológicos. Compreendendo o trabalho de professor como reproduzidor desses conhecimentos. Caracteriza-se, também, a força institucional dos saberes dos cursos de Letras, frente aos educacionais das licenciaturas.

Com relação aos CP's ocorridos a partir de 1985, estes de certa forma dialogam com as mudanças ocorridas na escola. Uma escola de massa, que exige um elevado quantitativo de professores. Assim, adotam-se nas seleções provas objetivas de múltipla-escolha sobre conhecimento específico de espanhol, conhecimentos de língua portuguesa, e introduz-se a exigência de demonstração de conhecimentos pedagógicos (Fundamentos da Educação, Didática Geral e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio). Em alguns CP's, houve também aferição de títulos.

Para o da rede municipal, onde o espanhol ingressa em 1998, além das provas objetivas de múltipla-escolha sobre Fundamentos da Educação e Espanhol, incluem-se provas discursivas de Fundamentos teórico-metodológicos e político-filosóficos da Educação e de Interpretação de texto, e provas de títulos.

Aparentemente, se pode afirmar que há avanços, porém nos chama a atenção o fato de os CP's adotarem diferentes modalidades de seleção, para uma atuação em um mesmo nível educacional. No caso da seleção para as escolas federais e para o Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP/UERJ), os CP's exigem prova de aula em espanhol, prova escrita discursiva em espanhol (dissertações sobre um ou mais temas e/ou resposta a perguntas) e a aferição de títulos. No caso do Colégio Pedro II, instituição federal, há, ainda, uma prova instrumental, que versa sobre os conceitos pedagógicos constantes na legislação brasileira e que se realiza por meio do uso de ferramentas computacionais.

¹⁶ Informações obtidas em entrevista com a Prof^a Nídia Edler (em dezembro de 2006).

A título de melhor contextualizar o que acabamos de expor, mencionamos os concursos realizados para professor de espanhol numa escola técnica federal e numa das escolas técnicas estaduais do Rio de Janeiro. Em ambos os casos, o professor atuará no ensino médio. No primeiro deles, o professor realizará uma prova objetiva de múltipla escolha, com 40 questões, que é eliminatória, sobre conhecimentos de espanhol e português, uma prova pública de aula, com duração entre 40 a 50 minutos, também eliminatória e terá seus títulos aferidos, além de submeter-se a exame médico. A prova escrita e a prova de aula avaliam os conhecimentos do candidato sobre conteúdos específicos de acordo com o programa do concurso. A aferição de títulos pontua a titulação e a experiência profissional dos candidatos.

Diferentemente, no CP para as escolas técnicas estaduais, o candidato realiza uma prova objetiva de múltipla escolha com questões sobre conhecimentos específicos de língua espanhola e língua portuguesa, sobre conhecimentos pedagógicos (Fundamentos da Educação, Didática Geral e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio) e, se aprovado, submete-se a exame médico.

Essas diferentes formas de seleção, ao que tudo indica, não só verificam habilidades e exigem competências muito variadas, para as necessidades de atuação em um mesmo nível de ensino. Elas também implicam modos de demonstração pública, de gestão de textos, o domínio desses gêneros, das condições de enunciabilidade. Pressupõem o domínio de regras sobre o modo de dizer de distintas naturezas. Vinculam funcionamento institucional e práticas discursivas.

Sabemos que muitos dos pontos abordados merecem maior detalhamento e que foram deixadas de lado inúmeras questões relativas à prática dos CP's, já que nossas escolhas consideraram oferecer uma primeira aproximação ao tema. O que se observa ao longo da pesquisa é que a seleção de um professor que será reconhecido como legítimo perante a sociedade como capacitado a exercer o magistério público é, na verdade, resultado de uma construção que implica a aprovação em práticas estabelecidas pelos CP's. Essa seleção se dá pela comprovação de domínio de conhecimentos sobre conteúdos estabelecidos em programa por meio de variados gêneros de discurso. O candidato é integrado ou não à comunidade docente através da demonstração de uma competência nesses gêneros (há uma gama de modalidades de provas).

Como afirmamos ao início deste artigo, não restringimos aqui nossas considerações à descrição de elementos linguísticos ou aos conteúdos das provas¹⁷, mas a algumas colocações que nos permitissem uma primeira aproximação a condições de produção dessa prática discursiva. Embora pareça-nos importante registrar que na análise realizada com as provas de múltipla-escolha identifica-se a presença e valorização de vozes que respaldam o conhecimento sobre a gramática tradicional. O que nos permite dizer que se, por um lado, há, ao longo dos últimos anos, a constituição de estudos com diferentes olhares teóricos sobre a natureza do fenômeno linguístico, por outro, as práticas de CP têm garantido a manutenção de uma mesma concepção, reduzida a saberes linguísticos pontuais. Este tipo de arguição tem corroborado procedimentos de ensino e reproduzido discursos que concebem a escola como o espaço onde é possível quantificar os saberes, fazê-los alternativamente “visíveis” em opções de resposta por meio das quais se gabaritam atuações a serem reproduzidas na sala de aula. E que também reafirmam a dissociação entre determinados saberes acadêmicos e saberes práticos.

¹⁷ Em outros artigos, abordamos em detalhe algumas outras questões (DAHER; SANT'ANNA, 2010; DAHER, 2006, 2008; DAHER; ALMEIDA, 2005; DAHER; GIORGI; ALMEIDA, 2009).

5 Algumas considerações nada conclusivas

Pode-se afirmar que em ambos os países, o CP é hoje uma prática social reconhecida, que pressupõe condições de funcionamento e possui regras definidas por meio das quais se procura garantir legitimidade ao processo. Regras estas configuradas a partir de diversas condições de estabelecimento e manutenção de saberes e poderes situados nos determinados contextos históricos e políticos. Por suas especificidades se vincula à história, a tradições, à memória e a uma série de conhecimentos específicos compartilhados, de diversas naturezas que circulam nessas comunidades, constituindo-se como um objeto e um produtor de discursos.

Cabe considerar que a profissionalização de professores no Brasil e na França estrutura-se a partir de sistemas de práticas de formação diferentes, como o exposto nesta reflexão: no Brasil são os cursos de licenciatura os que habilitam professores para o exercício do ofício docente; já na França ela cabe à aprovação em concurso. Essa diferença mereceria desdobramentos em outras pesquisas que nos permitissem refletir e verificar de que forma essas diversas constituições interferem nas possibilidades de atuação desses profissionais em sala de aula e nas demais atividades que realiza.

No entanto, podemos dizer que a construção do professor de espanhol, na França, é principalmente a construção de um estatuto. O candidato obtém após aprovação o título de professor *certifié* ou *agrégé*. Para cada um deles exigem-se práticas e competências diferenciadas, embora ambas tenham uma definição rígida. Apesar de o sistema francês ser único, nacional, é administrativamente mais complexo, pois exige a manutenção de uma infraestrutura que garante anualmente a seleção dos professores que serão funcionários públicos e dos que trabalharão na rede privada. Como já foi dito, exige todo um aparato que sustenta esse sistema.

No Brasil, onde a titularidade do professor não passa pelo CP, exigem-se, na maioria dos concursos, conhecimentos básicos de natureza gramatical sobre a língua espanhola, comprovados por meio da realização de provas de múltipla escolha, ou seja, sem a necessidade de demonstração de domínio de escrita e de fluência oral (exceto nos concursos para as escolas federais e o Colégio de Aplicação da UERJ). Exigem-se também conhecimentos sobre leis da Educação e Didática. Em análise sobre as provas, poucas mudanças foram percebidas no processo, que tem se constituído por uma repetição do mesmo.

As exigências para a preparação do CP no Brasil e na França são de natureza muito diferente, embora ambos os concursos tenham em comum o fato de não exigirem a demonstração de uma competência profissional no contexto de trabalho. Isto nos permite afirmar que a definição do que é ser um bom professor desconsidera o contexto professoral, do ensino.

No que se refere ao âmbito do discurso, deparamo-nos com práticas que singularizam e refletem dinâmicas sociais complexas, instituídas e legitimadas nas/pelas comunidades que as validam e que, paradoxalmente, dão reconhecimento a essas mesmas comunidades enunciativas. Não há, portanto, como compreender a noção de discurso sem sua vinculação a de prática discursiva. É na dimensão da prática, no seu sistema regras semânticas compartilhadas, nos dispositivos de funcionamento que se conformam os discursos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Dominique Maingueneau pelas discussões mantidas sobre o tema ao longo de estágio de pós-doutoramento em Paris XII (CNPq, 2007), a Catherine d'Humières pelos inúmeros e esclarecedores encontros sobre o sistema francês de educação na IUFM de Versailles e a Décio Rocha pela leitura atenta e tradução de fragmentos do francês.

REFERÊNCIAS

- ACCÁSIO, L. O. Formando o professor primário: a escola normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). *Navegando pela história da Educação Brasileira*. Campinas, SP: Graf. PE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_055.html. Acesso em: 09 jan. 2012.
- BELLOSTE, B. Anatomie d'un concours: l'organisation de l'examen d'admission à l'École polytechnique de la Révolution à nos jours. *Histoire de l'éducation*, maio 2002, n.94, p.141-176.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. São Paulo: Saraiva, 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e bases, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- CELADA, M.T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. Departamento de Linguística, Campinas, SP, 2002. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/teresa.html>>. Acesso em: 08 jul. 2007.
- CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. Los estudios de lengua española en Brasil. In: ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS, *Suplemento*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, p.35-55.
- CHAPOULIE, J.M. La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits. *Actes de la recherche en sciences sociales L'insitution scolaire*. v..30, nov.e 1979.
- CHERVEL, A. *Histoire de l'agrégation: contribution à l'histoire de la culture scolaire*. Paris: Institut national de recherche pédagogique: INRP et Éd. Kimé, 1993a
- CHERVEL, A. *Les lauréats des concours d'agrégation de l'enseignement secondaire: 1821-1950*. Paris: Jouve ; INSTITUT national de recherche pédagogique (France). Service d'histoire de l'éducation. 1993.
- CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: uma reflexão sobre um campo de pesquisas. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.2, 1990.
- CHERVEL, A. Quando surgiu o ensino secundário? Tradução de Circe Bittencourt. *Revista da Faculdade de Educação*, 1992.
- CHERVEL, A.; COMPÈRE; M.-M. As humanidades no ensino. Tradução de Eulina Pacheco Lutfi e Yara Bello Ghoubar. *Educação e Pesquisa*. FE/USP, São Paulo, v.25, n.2, jul./dez, 1999.

COMPÈRE; M. M. *Du collègue au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*. Collection Archives dirigée par Pierre Nora et Jacques Revel. Paris: Éditions Gallimard: Julliard, 1985.

CRETELLA JÚNIOR J. *Dicionário de Direito Administrativo*. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

DAHER, D. C. Prácticas discursivas y selección de profesores de español como lengua extranjera: análisis de oposiciones a ingreso en el magisterio público. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE DE HISPANISTAS, 16., *Actas Nuevos caminos del hispanismo*, Madrid: Iberoamericana; Frankfurt: Vervuert, 2010. v.1. p.1-15.

DAHER, D. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. *Hispanista*, n.27. [Internet]. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216esp.htm>>. Acesso em: 08 fev. 2012.

DAHER, D. C. Práticas de linguagem e seleção de professores de ELE para a rede pública. In: SANT'ANNA, V. L. A.; JUNGER, C. de S. V.; FERREIRA, A. M. C. (Org.). *Hispanismo 2006: Língua espanhola*. Rio de Janeiro: UERJ. Rede Sirius, 2008, p.412-418.

DAHER, D. C. Seleção de docentes de espanhol como língua estrangeira (E/LE) para o magistério público do Rio de Janeiro. In: BARROS, L. G. et al. (Org.). *Hispanismo 2004 - Língua Espanhola*. Florianópolis: UFSC, 2006. p.375-384.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. *Explorando o ensino*. v. 16, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.55-68.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil: de *otium cum dignitate* a profesional de la escuela de enseñanza básica. *Revista redELE*. , v. 1, p.1-15, 2010. Disponível em: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010_2/index.shtml>. Acesso em: 01 de fev. 2012.

DAHER, D. C.; ALMEIDA, F. S. Selección de docentes de español como lengua extranjera: pruebas de ingreso al magisterio público de Rio de Janeiro. In: *Approaches to Critical Discourse Analysis*. Valencia: Universitat de València Servei de Publicacions, 2005. p.1-27.

DAHER, D. C.; GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. A prática do concurso público para professores: uma seleção para o trabalho? In: DAHER, Del Carmen; Giorgi, Maria Cristina; Rodrigues, Isabel. (Org.). *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos: Claraluz, 2009, p.77-88.

DI RUZZA, R. In: Mesa redonda de apresentação do livro de Edouard Orban, *Servive Public! Individu, marché et intérêt public*. Paris: Syllepse, 2004.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Beata Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU. PUC, 1996.

FRANCE, Sénat Commission des affaires culturelles. *Rapport d'information sur l'enseignement des langues étrangères en France*. Sénat, Commission des affaires culturelles, Session ordinaire de 2003-2004 ; [réd.] par M. Jacques Legendre, 2003-2004 / Sénat, 63.

CONDORCET. *Instrução pública e organização do ensino*. Porto: Educação Nacional, 1943.

CONDORCET. Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique; présentés à l'Assemblée Nationale, au nom du Comité d'Instruction Publique, par Condorcet, Député du Département de Paris. Paris: Imprimerie Nationale, Paris, 1793. *Enfance*, v. 42, n.4, 1989.

GIORGI, M. C. *Seleção para a rede pública estadual de ensino: o que se espera do professor de língua estrangeira?* (Dissertação) – Mestrado. Universidade federal do Rio de Janeiro: UERJ, 2005, 136 p.

GREGOLIN, M. R. Michel Foucault: o discurso nas tramas da história. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. *Análise do discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: EntreMeios, 2004, p.19-42.

LE GUIDE des concours. *Comment intégrer la fonction publique : tous niveaux, toutes fonctions publiques*. Paris: Nathan, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1993.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2008.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PICANÇO, D. *História, memória e ensino de espanhol: (1942-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003.

REVUE histoire de l'education. *L'examen. Évaluer, sélectionner, certifier*. CVIe-XX siècles. n.94, maio 2002.

REYNÉS, P.; TORRES, B. *L'épreuve orale sur dossier au Capes d'espagnol*. Nantes: Éditions du temps, 2003.

SOUZA E SILVA, M. C. P. Os escritos no trabalho. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS DO DISCURSO, 1., COLÓQUIO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS DO DISCURSO, 4., *Comunicação*. UFPE, 2001.

RAPPORTS de jurys de concours - Espagnol do CAPES concours externs et CAFEP (2002, 2003 e 2004) e concours interne et caer-pc (2006).

TOUSSAINT, D. Un examen pour les instituteurs: le brevet de capacité de l'instruction primaire dans le département de la Somme, 1833-1880. *Histoire de l'education*, n.94, p.75-102, maio 2002

VERNEUIL, Y. *Les agrégés : histoire d'une exceotion française*. Paris: Beli, 2005.

VIVONI, R. L. M. *Interlocação seletiva: análise de provas para seleção de docentes*. In: A CONSTRUÇÃO discursiva do perfil de profissional professor. Rio de Janeiro, 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2003.

ZOUAIN, D. M. Escolas de governo e escolas de serviço público: limites e problemas. Estudo de caso da Fundação Escola do Serviço Público do estado do Rio de Janeiro (FESP/RJ) e Fundação da Administração Pública do estado de São Paulo (FUNDAP). In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD, 8., Panamá, 2003. Disponível em: <unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0047444.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

Recebido em fevereiro de 2013.
Aprovado em abril de 2013.