

De outro lado, que é extremamente difícil também definir o que se entende por eficácia da tutela. Como fecho e abertura, talvez se pudesse dizer (parafraçando Régine Delamotte – Legrand (1997, p. 78)) que “as manifestações de recusa ou de resistência são sem razão sistematicamente consideradas como fracassos de tutela. Elas poderiam ser muitas vezes, ao contrário, a marca de um ganho de autonomia, sendo a tutela por sua própria ineficácia o indicador de seus progressos”.

## Bibliografia

- BRUNER, J. (1983) *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Trad. de Michel Deleau. Paris: P.U.F.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1997) Reprises, impositions, resistances, et autres, inventions: enfants de quatre ans et adultes face au récit. *CALAP* n. 14. Paris: Université “René Descartes” e CNRS.
- FRANÇOIS, F. (1994) Continuité et mouvements discursifs dans des dialogues. *Rééducation orthophonique*, vol. 32, n. 179, setembro.
- \_\_\_\_\_. (1996) *Práticas do oral*. Diálogo, jogo e variações das figuras do sentido. Trad. de Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-Fono.
- HUDELOT, C. (1993) Du noviciat de l'expert. Étayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte enfant. *Cahiers de Linguistique Sociale*, n. 23, Université de Rouen et CNRS.
- \_\_\_\_\_. (1997) Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne. Section de maternelle en situation de description d'image. *CALAP* n. 14. Paris: Université René Descartes e CNRS.

**Abstract:** *At first, I intend to show that the support or language tutelage (Bruner (1983), Vygotsky (1985), F. François (1994; 1996)), is far from being a calm river (Christian Hudelot 1993; 1997). Approaches based on structuralist views tried to isolate patterns or schemes such as: Question-Answer-Evaluation and other pairs or neighbour “triples”. Taking this into consideration and putting language acts aside, the aim is to show in an empirical way that the adult occupies four conversational places, each one with varied movements, based on a sample taken from a research we have been carrying out.*

**Keywords:** *language tutelage, adult-child, narrative.*

## AS PESQUISAS NAS ÁREAS ESPECÍFICAS INFLUENCIANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1º E 2º GRAUS

Magda Becker Soares\*

Procurando fugir ao risco de discutir o tema desta exposição – *As pesquisas nas áreas específicas influenciando a formação de professores de 1º e 2º graus* – de maneira demasiado genérica e imprecisa, que a abrangência desse tema quase impõe, correrei o risco oposto de discuti-lo de maneira demasiado particular e precisa, que a forma de exposição pela qual optei pode, por sua vez, impor. Entre os dois riscos, escolho o segundo, por mais controlável; e tentarei controlá-lo buscando um movimento de fluxo e refluxo do particular ao geral e do geral ao particular. Para isso, organizo assim o texto: começo por definir os limites daquilo que aqui se vai dizer, apontando aquilo que aqui não se vai dizer, ou seja: interpreto o tema e me sujeito a ele; em seguida, busco, através de um exemplo – a relação entre as pesquisas em uma certa “área específica” e a formação de professores para essa “área específica” – surpreender o geral no particular, para logo extrair desse exemplo, e do “geral” que nele surpreendo, lições, e depois, inferências; concluo não com a sempre esperada e desejada dádiva das respostas, mas com proposta de um tempo de perguntas, porque, como bem diz José Saramago, “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas” (*Memorial do Convento*).

### Decompondo e recompondo o tema: construindo limites

Decomponho o tema, num trajeto ao inverso: começo do fim, pela última palavra, e caminho de palavra em palavra, até a primeira.

A última palavra, *professores*: é fundamental construir limites sobre o que se entenderá aqui por *professor*. Ao eleger como tema a influência, na formação de

professores, das pesquisas nas áreas específicas, está-se elegendo *uma* das dimensões deste profissional que denominamos *professor*, o que não significa que se esteja reduzindo o profissional a essa dimensão: toma-se para análise apenas a dimensão em que professor é aquele que ensina determinado conteúdo, determinada “área específica”, deixando-se de considerar, mas apenas para fins da análise que aqui se pretende fazer, outras dimensões – pessoais, políticas, sociais, culturais, éticas – desse profissional e de sua ação. É preciso ficar claro que, assim fazendo, não estão sendo ignoradas nem menosprezadas essas outras dimensões: professor não é, certamente, apenas aquele que ensina determinada “área específica”, professor é também aquele que atua na instituição (conscientemente ou inconscientemente, competentemente ou incompetentemente) das lutas políticas que se travam nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar – lutas e experiências que ensinam tanto quanto (ou mais quê?) as “áreas específicas” ensinam.

Definidos, assim, os limites dentro dos quais a palavra *professor* será aqui entendida, prossigo para a penúltima palavra do tema: *formação*. Formação de professores. Muitas são as dimensões do profissional professor, como acima se disse; sua formação deve, pois, abranger todas essas dimensões. Formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma “área específica”, capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade. Entretanto, por imposição do tema que pretende desenvolver, este texto toma, entre as muitas dimensões da *formação* do professor, apenas a dimensão de sua qualificação em uma “área específica” – assim faz em decorrência de seu objetivo, que é discutir a influência das pesquisas nas áreas específicas sobre a formação dos professores, logo, sobre sua formação para ensinar determinado conteúdo.

Continuando, neste trajeto ao inverso: o tema discute a formação dos professores, mas a formação em *curso* – o *curso* de formação de professores. A palavra *curso*, no singular, limita aqui a formação do professor a uma instância *anterior* ao exercício do magistério, instância em que ele é *preparado* para esse exercício. Está-se, pois, excluindo da discussão a inegável formação que ocorre *no* trabalho e *pelo* trabalho (e não esqueçamos a também inegável *de-formação* que nele e por causa dele ocorre... e de que aqui igualmente não se tratará); e estão-se ainda excluindo as instâncias de aperfeiçoamento, atualização, especialização, que se desenvolvem *após* o curso que habilita para o magistério, e *durante* o exercício da prática docente. Naturalmente, muito do que se proporá aqui à reflexão sobre a influên-

cia das pesquisas em áreas específicas no curso que *prepara* para o exercício do magistério será aplicável a cursos que se destinem a professores já em exercício, mas os limites aqui construídos circundam aquele, e não estes.

Prosseguindo, e reservando o verbo (“influenciando”) para a discussão posterior à discussão sobre seu sujeito, chegamos à expressão *áreas específicas*. Esta expressão remete aos limites já anteriormente postos à palavra *professor*; é ela que circunscreve a faceta da formação que aqui se privilegia: a formação para ensinar determinado conteúdo (*área específica*). Ficam excluídas, pois, da discussão, por delimitação necessária do objeto cuja análise o tema deste texto se propõe desenvolver, as demais facetas da formação do professor – inegavelmente tão importantes quanto a faceta aqui privilegiada da formação em área específica. É preciso, ainda, alertar para a relatividade da conceituação e delimitação de uma “área específica”. Designando essa expressão, como aqui ocorre, um *conteúdo escolar*, seus limites se alargarão ou se estreitarão segundo o grau de ensino: uma “área específica” em determinado grau pode ser mais, ou pode ser menos, do que o que a constitui em outro grau de ensino. Exemplificando: se, no 1º grau, considera-se uma “área específica” as Ciências Físicas e Biológicas, no 2º grau a “especificidade” dessa área se desfaz, e dela se desprendem pelo menos três outras “áreas específicas” – Física, Química, Biologia; no 3º grau, de novo a “especificidade” de cada uma dessas áreas se desfaz, e de cada uma delas se desprendem outras “áreas específicas” (Física Quântica, Bioquímica, Fisiologia, etc.). Essa elasticidade do conceito de “áreas específicas” revela-se importante quando se discute a influência da pesquisa “em áreas específicas” sobre a formação do professor, como se verá adiante.

E chegamos à primeira palavra do tema: *pesquisas*. Pesquisas nas áreas específicas. Portanto: conhecimento *em construção*, mais que conhecimento, mais que *produtos* desse processo, ou conhecimento produzido. Esse conhecimento em construção, esse processo de produção de conhecimento pode / deve estar presente no curso de formação de professores? Mais que isso: pode / deve exercer influência no curso de formação de professores? É o que o tema parece estar perguntando. E por esse caminho chegamos, finalmente, ao verbo.

O verbo: *influenciando* – as pesquisas nas áreas específicas *influenciando* o curso de formação de professores. Verbo que traz em si um pressuposto: existe, ou deve existir, influência das pesquisas nas áreas específicas sobre os cursos de formação dos professores. Neste texto, o pressuposto é assumido, e na sua forma prescritiva: as pesquisas nas áreas específicas *devem influenciar* o curso de forma-

ção de professores. O que se procurará aqui fazer é propor o *porquê*, e problematizar o *como*.

Decomposto o tema, pode-se enfim, recompô-lo, circunscrevendo aos limites construídos: o que neste texto se vai propor à reflexão é a *influência* (considerada necessária) *que as pesquisas* (caracterizadas como conhecimento em construção, processo de produção de conhecimento) *em áreas específicas* (definidas como os conteúdos que são objeto de ensino formal na escola, e de conceito variado, porque dependente do grau de ensino) *devem exercer sobre os cursos* (entendidos como aqueles que precedem o exercício do magistério e habilitam para ele) *de formação* (restrita à faceta da aquisição e domínio do conteúdo que se vai ensinar) *dos professores* (em uma apenas de suas dimensões: a dimensão do domínio do conteúdo a ensinar). Fica, pois, fora dos limites aqui definidos tudo aquilo que acima se reconheceu como excluído, mas que se afirma não poder ser ignorado nem desprezado; exclui-se apenas para privilegiar aquilo que aqui se submete especificamente à análise.

### Um exemplo: buscando o geral no particular

Seria cair em contradição discutir de forma genérica e abstrata a influência, sobre os cursos de formação de professores, das pesquisas nas áreas específicas; contradição, porque subjacentes ao pressuposto (anteriormente indicado) de que as pesquisas nas áreas específicas devem influenciar os cursos de formação de professores está este outro pressuposto de que a formação de professores em / para cada área específica se deve vincular aos processos de construção do conhecimento peculiares a essa área; de onde se pode inferir que a formação de professores será forçosamente determinada pela natureza e características da área específica na qual e para a qual está ele sendo formado. Em conclusão, e retomando o início do parágrafo: uma reflexão a respeito da influência das pesquisas nas áreas específicas sobre o curso de formação de professores não pode deixar de partir de uma análise exemplar da influência das pesquisas *em uma área específica* sobre a formação de professores em / para essa área específica. Um exemplo, para que do particular se possa chegar ao geral.

Parto, pois, de um exemplo. Naturalmente, vou buscar esse exemplo na área específica em que atuo, e com a qual, portanto posso exemplificar – a Língua Portuguesa como conteúdo escolar. Selecciono, na ampla gama dos componentes dessa

área, a leitura e a escrita. E vou buscar em Arroyo (1989: 38)<sup>1</sup> não só apoio para esta escolha, mas também claro reconhecimento da importância das pesquisas nessa área específica para a formação dos professores, o que já introduz a proposição em análise (isto é, a proposição de que as pesquisas nas áreas específicas devem influenciar os cursos de formação de professores):

*Nos últimos anos, avançou-se bastante, desmitificando a crença de que alfabetizar (...) é um processo mecânico que apenas exige destreza do alfabetizador.*

*Pesquisas vêm mostrando sua complexidade teórica e sócio-cultural, não apenas em relação ao objeto do conhecimento e aos processos de sua gênese, como quanto a seus vínculos com todos os processos de apreensão do mundo e de sua leitura. Se hoje é difícil manter a crença de que o processo de alfabetização começa e acaba entre as quatro paredes da sala de aula e que seu êxito depende da cartilha ou das artes do alfabetizador, que conseqüências trazem esses avanços para redefinir os pressupostos da formação do mestre-alfabetizador? Sem dúvida, uma das conseqüências é superar o praticismo estreito e oferecer maior densidade sociocultural, teórico-prática.*

E Arroyo finaliza a reflexão acima com uma afirmação que já anuncia a presença geral no particular, que o título desta subparte promete:

*A mesma análise pode ser feita em relação às outras áreas da prática escolar.*

Retomo essa afirmação, pretendendo que a análise do caso particular de uma área específica será apenas modelar, podendo ser feita em relação a qualquer outra área específica: o particular conduz ao geral e o revela.

Busco, pois, o exemplo na área específica da Língua Portuguesa, conteúdo escolar do ensino de 1º e 2º graus; e para tornar mais clara a necessária influência das pesquisas nessa área sobre a formação dos professores que nela atuam (professores de Língua Portuguesa do 1º e 2º graus, aí incluídos os que atuam nas quatro primeiras séries do 1º grau), elejo, nessa área específica, a aquisição da escrita, e tomo, como documento de análise, um texto produzido, em situação escolar, por

<sup>1</sup> ARROYO, Miguel González. "A formação, direito dos profissionais da educação escolar". In: *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: Fundação de Assistência ao Estudante / Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1989, p. 35-71.

um aluno na fase inicial de aprendizagem da escrita, para, a partir dele, identificar as pesquisas que permitiriam analisá-lo e interpretá-lo, de modo que, dessa análise e interpretação, pudesse decorrer uma ação pedagógica pertinente e competente. E daí se poderá posteriormente inferir a necessária influência que a pesquisa deve ter sobre a formação do professor.

Eis o texto:

*O barquinho*

- 1 *Era um dia chuvozo... chuvozo*
- 2 *Marcelo pesou á vou fazer um barquin.*
- 3 *É ele pegou uma folha e começou a fazer.*
- 4 *quando Marcelo tinha acabado de fazer o*
- 5 *barquinho ele tise a vou sortar o barquinho.*
- 6 *Ele soutou o barquinho.*
- 7 *O barquinho já vai loje.*
- 8 *Derepeite o baquinho garro nugalho.*
- 9 *De arvore Marcelo corre e sotou o barquinho.*
- 10 *O baquinho deu uma cabalhota e.*
- 11 *Deceo no rriberam abaixo Marcelo falou:*
- 12 *que barquinho legam Marcelo foi para*
- 13 *casa muito felis.*

Que pesquisas permitiriam fazer desse texto uma análise e interpretação que gerassem e fundamentassem uma ação pedagógica pertinente e competente?<sup>2</sup>

Em primeiro lugar, e num nível mais amplo, pesquisas na área da Análise do Discurso, da Pragmática, da Sociologia da Leitura e da Escrita, da Antropologia da escrita é que permitiram ao professor compreender e avaliar o uso que o aluno faz

<sup>2</sup> No estudo que a seguir faço, apenas aponto alguns aspectos do texto do aluno e algumas ocorrências significativas, aspectos e ocorrências que pesquisas em determinadas áreas de conhecimento permitiriam **identificar** e **explicar**; não as identifiquei todas, e, sobretudo, não as explico, o que me afastaria dos objetivos desta exposição, tornando-a, além disso, demasiado técnica e específica.

da língua escrita ao construir seu texto: em que condições escreve, para quem e para quem escreve, que representação tem do interlocutor, que função atribui à sua escrita.<sup>3</sup>

No nível mais restrito da aquisição do sistema ortográfico, pesquisas sobre as relações entre a forma sonora da fala e a forma gráfica da escrita – pesquisas na área da Lingüística e da Sociolingüística – permitiram que, no texto do aluno, se identificassem e se explicassem, por exemplo: a sistematicidade de seu “crro” na grafia das vogais nasais – o erro ocorre em **todas** as palavras em que há presença dessas vogais (“pesou” por *pensou*, na linha 2, “quando” por *quando*, na linha 4, “loje” por *longe*, na linha 7, “derepeite” por *de repente*, na linha 8, “cabalhota” por *cambalhota*, na linha 10); a instabilidade na grafia da palavra *barquinho* (grafada corretamente seis vezes – linhas 5, 6, 7, 9 e 12 – e incorretamente quatro vezes, com o uso de três diferentes formas – “barquinho”, no título, “barquin”, na linha 2, “baquinho”, nas linhas 8 e 10); a alternância de erro e acerto na grafia do fonema /z/ (fazer, linhas 2, 3 e 4, *casa*, linha 13, ao lado de “chuvozo”, linha 1, e “felis”, linha 13), ou do fonema /s/ (*Marcelo*, em várias linhas, *começou*, na linha 3, ao lado de “tise”, por *disse*, na linha 5, ou “deceo” por *desceu*, na linha 11); a ocorrência de não segmentação de palavras (“derepeite”, na linha 8, e “nugalho”, também na linha 8); a aférese da vogal inicial em “garro” (por *agarrou*, linha 8).

A essa contribuição das pesquisas nas áreas da Lingüística e da Sociolingüística para a análise e interpretação das soluções que o aluno encontra ao tentar transferir a forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita, soma-se a contribuição das pesquisas nas áreas da Psicologia Cognitiva e da Psicolingüística, que permitem identificar e compreender a lógica presente na escolha dessas soluções: elas revelam que o aluno está operando com fundamentadas hipóteses de natureza lingüística, em um processo que se caracteriza como uma progressiva construção do sistema ortográfico da língua. (Por exemplo: a sistematicidade do erro do aluno na grafia das vogais nasais evidencia estar ele operando com a hipótese de que a cada fonema corresponde um grafema, e que, portanto, ao fonema “vogal nasal” deve corresponder uma só letra – grafar, nestes casos, um -n- ou -m- perturbaria a hipótese “atual” do aluno.)

<sup>3</sup> Para melhor compreensão deste parágrafo e dos seguintes, é preciso esclarecer que o texto foi produzido a partir de uma das histórias do pré-livro em uso na sala de aula (*O Barquinho Amarelo*, Ieda Dias da Silva); o aluno escreve reproduzindo, de certa forma, o texto da cartilha, embora introduzindo significativas modificações que não cabe discutir aqui.

Outros aspectos do texto do aluno seriam compreendidos à luz de pesquisas (nas áreas da Psicolinguística, da Linguística, da Análise do Discurso, da Teoria da Literatura) sobre o discurso narrativo oral e escrito, pesquisas que permitiriam identificar e explicar, por exemplo, o uso dos tempos verbais no texto: a predominância do pretérito perfeito, que é o tempo da narrativa, mas a significativa ocorrência de dois verbos no presente (*vai*, na linha 7, *corre*, na linha 9) e a de certa forma surpreendente ocorrência do mais-que-perfeito composto em *tinha acabado* (linha 4).

Finalmente, as pesquisas na área da Linguística do Texto, da Análise do Discurso, da Semântica permitiriam identificar e explicar, por exemplo: a presença de anáforas no texto (como o uso do pronome pessoal *ele* – linhas 3, 5, 6, contrariando uma das características do gênero “cartilha” com que a escola obriga o aluno a conviver); o uso (ou o não-uso) de elementos de coesão; a presença de implicatura, isto é, de expressões cuja significação depende de informações que não estão presentes no texto (como em “Ele souto o barquinho”, linha 6 – soltou onde? a informação está na história da cartilha, que o aluno reproduz); a influência do gênero “cartilha” sobre o texto do aluno (identificável, por exemplo, no uso da estrutura típica desse gênero “um dia chuvoso... chuvoso...”, linha 1, ou na tendência a considerar que cada linha deve constituir uma frase, tendência manifesta no uso inadequado de ponto no fim da linha que não coincide com fim de frase, como nas linhas 8 e 10).

Que conclusão se pode tirar do exemplo? Sem dúvida a de que só estará habilitado para uma ação pedagógica pertinente e competente, na área da aquisição da escrita, um professor cuja formação tenha sido influenciada (ou, mais que isso, tenha sido marcada, determinada) pelas pesquisas nessa área específica. É claro que essa afirmação traz implícito o pressuposto de que uma “ação pedagógica pertinente e competente” é aquela que se define não *a priori*, mas no próprio processo de ensino, enquanto este ocorre, sempre a partir e em função da identificação e compreensão dos processos de aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento, identificação e compreensão que só podem resultar do convívio e da familiaridade com as pesquisas sobre esse objeto e sobre o processo de sua aprendizagem.

Pense-se nas demais áreas específicas e não se chegará a outra conclusão; posso retomar a resposta dada à pergunta que introduz o parágrafo anterior aplicando-a a qualquer outra área, por mais que ela se diferencie da área específica da leitura e da escrita; só estará habilitado para uma ação pedagógica pertinente e

competente no ensino da Matemática... das Ciências Físicas e Biológicas... da Física... da Biologia... da Química... da Geografia... da História... etc., etc. um professor cuja formação específica ou nas áreas específicas na qual ou nas quais e para a particular – que o exemplo trouxe – se surpreende o geral, e ao extrair, em seguida, lições do exemplo, estarei simultaneamente extraindo lições do geral que no exemplo pretendo ter surpreendido.

### As lições do exemplo

Do particular do exemplo, e do geral a que ele conduz, pode-se sobretudo inferir a lição da necessária interação entre produção do conhecimento e socialização do conhecimento. Em outras palavras: entre pesquisa e ensino.

Muito se tem falado de “socialização do conhecimento”, mas a essa expressão se tem dado, em geral, sentido bastante restrito. Por ela se tem entendido a distribuição dos produtos de um conhecimento produzido em instâncias e por processos que, estes, não são socializados. Assim, na formação do professor, ensinam-se (socializam-se) os “produtos” que serão por ele, por sua vez, ensinados (socializados), na área específica em que vai atuar; não se socializam os processos que conduziram a esses produtos. A influência da pesquisa na formação do professor estará, assim, não apenas, e talvez, até, nem sobretudo, na presença, nessa formação, da pesquisa com a finalidade de proporcionar acesso aos produtos mais recentes e atualizados da produção do conhecimento na área, mas na possibilidade de, através da convivência com a pesquisa e, mais que isso, da vivência dela, o professor apreender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica. Porque é apreendendo e aprendendo esse processos, mais que apreendendo e aprendendo os produtos do conhecimento em sua área específica, que o professor estará habilitado a ensinar, atividade que deve visar, fundamentalmente, aos processos de aquisição do conhecimento, não apenas aos produtos. Retomando o exemplo: da análise feita, parece ficar clara que não basta ao professor que orienta a aquisição da língua escrita, no contexto escolar, conhecer o sistema ortográfico da língua portuguesa, ou estar informado sobre teorias psicológicas e psicolinguísticas; é preciso, sobretudo, que ele conheça as pesquisas linguísticas sobre as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, as pesquisas psicolinguísticas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. E que as conheça não apenas para lançar mão dos conhecimentos por elas produzidos, mas, sobretudo, para valer-se dos processos de produção desses conhecimentos.

Mas é preciso ir além: na verdade, a lição que do exemplo se pode tirar não é apenas a de uma necessária interação entre produção do conhecimento (pesquisa) e socialização do conhecimento (ensino); é preciso avançar e reconhecer a lição da indissociabilidade entre uma e outra. No conceito de interação está de certa forma implícita, é preciso reconhecer, a distinção entre processo (produção) e produto (socialização do produzido); ora, não se pode separar o produto do conhecimento do processo de sua produção. De novo retomando o exemplo: não se pode considerar o texto escrito, quer considerado, de uma forma geral, como um produto histórico, quer considerado, de forma específica e contextualizada, como produto da aprendizagem do aluno, dissociado de seu processo de produção. O que leva, evidentemente, à impossibilidade de dissociar “método” (quer de pesquisa, quer de aprendizagem, quer de ensino) de “conteúdo”, o que significaria dissociar o conhecimento de seu processo de produção.

Uma terceira lição pode ser inferida do exemplo. Ele mostrou como a formação do professor precisa ser “influenciada” pela pesquisa não em uma área específica, mas em várias áreas específicas (de novo o exemplo: para tornar-se capaz de uma ação pedagógica pertinente e competente, o professor precisaria ter tido sua formação influenciada por pesquisas nas áreas da Psicologia, da Lingüística, da Sociolingüística, da Psicolingüística, da Sociologia da Leitura e da Escrita, da Antropologia da Escrita, da Pragmática, da Análise do Discurso...). Retomo aqui a questão já anteriormente posta da relatividade do conceito e delimitação e “área específica”, para lembrar que, a uma “área específica” no ensino de 1º grau – que é o caso do exemplo – podem corresponder várias áreas específicas no ensino de 2º grau ou de 3º grau (níveis em que se formam os professores para o 1º grau). O que se pode, certamente, afirmar, é que a produção do conhecimento, através de pesquisa, a respeito de um mesmo objeto é explorada por determinada área específica (no caso de nosso exemplo: cada faceta da língua escrita – a faceta social, a faceta antropológica, a faceta ortográfica, a faceta textual etc. – se constitui em objeto de estudo de uma determinada “área específica”). O resultado é que a produção do conhecimento a respeito de um certo objeto é inevitavelmente fragmentada, mas na socialização desse objeto, através do ensino, os “fragmentos” têm, também inevitavelmente, de se recompor em totalidade. Mais uma vez retomando o exemplo: se a pesquisa pode fragmentar em várias facetas tanto o objeto “língua escrita” quanto o sujeito que aprende esse objeto, para explorar cada uma delas separadamente, o ensino não pode fazê-lo, porque trabalha com o sujeito e o objeto em sua totalidade. A consequência para a formação do professor é que, sendo ele formado sob a

influência da pesquisa em várias “áreas específicas”, cada uma delas focalizando uma faceta do objeto que vai constituir a “área específica” em que vai atuar, forma-se em “fragmentos” que não identificará isoladamente nem no sujeito nem no objeto com que se defrontará na sala de aula, e precisará recompô-los, recuperando sua totalidade.

E dessas “lições” do exemplo chegamos a um tempo de perguntas.

### O tempo das perguntas

Até aqui, este texto tentou dar respostas à pergunta implícita ao tema que se propôs desenvolver: as pesquisas nas áreas específicas podem/devem exercer influência no curso de formação de professores? Muitas novas perguntas surgem a partir dessas respostas; restrinjo-me àquelas que problematizam a formação do professor tal como atualmente é feita, no sistema de ensino brasileiro, tanto no 2º quanto no 3º graus.

Em primeiro lugar, tendo sido afirmada a necessária influência sobre a formação do professor da pesquisa em áreas específicas, e a indissociabilidade entre essa pesquisa e a socialização do conhecimento por ela gerado, é possível formar-se o professor em camadas superpostas e independentes – de um lado, as disciplinas “de conteúdo” (as “áreas específicas”), descomprometidas com essa formação; de outro lado, as disciplinas “pedagógicas”, supostamente as principais responsáveis por ela? É possível dissociar o conteúdo de áreas específicas da pedagogia e didática desse conteúdo?

Pergunta que suscita outra, estreitamente relacionada com essa primeira: é possível que “áreas específicas” e pesquisas que nelas se desenvolvam sejam comuns a currículos de bacharelado e de licenciatura? A definição de quais “áreas específicas” são necessárias para a formação do professor de determinada “área específica” do ensino de 1º ou de 2º grau não obedecerá a critérios diferentes daqueles que definiriam as “áreas específicas” que devem compor o currículo do “bacharel”? E conseqüentemente: a convivência e vivência com pesquisas em cada curso não estarão condicionadas pelo profissional que está formando em determinada área específica: professor ou bacharel?

De mais difícil resposta é a pergunta que surge da constatação de que, enquanto a formação do professor se faz em várias “áreas específicas”, cada uma explorando determinada faceta de um mesmo objeto, no ensino de 1º e 2º graus

esse objeto deve ser considerado em sua totalidade: em que momento do curso de formação de professores e de que forma a “reintegração” das facetas deve dar-se? Será responsável por essa reintegração a Prática de Ensino de cada “área específica”? Ou será a busca da interdisciplinaridade que, vencendo os limites de cada área, propiciará essa reintegração?

Fica claro que a resposta à questão que o tema deste texto propõe não faz mais que trazer novas perguntas; as que foram acima apontadas são apenas algumas das muitas que se poderia fazer. Busquemos outras, porque – e retomo a citação de Saramago – “o que demora é o tempo das perguntas”.

## DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

*Graciela Ravetti\**

A definição em uso de Direitos Humanos baseia-se na Declaração Universal de Direitos Humanos das Nações Unidas (1948) e seus Tratados Complementares (1966). No marco da teoria e análise sociológicas dos últimos anos que desvalorizam o paradigma econômico, em detrimento do político, do cultural e do simbólico, em que mais que os modos de produção passam a ser importantes os modos de vida, a problemática dos Direitos Humanos impõe hoje à Escola desafios relativos tanto à teoria como a prática. Uma pergunta importante ao debate é: qual a responsabilidade que cabe à Escola nesta questão? É evidente que sobre a escola em todos os seus níveis pode-se dizer o mesmo que da universidade, que “se confronta com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares.” (Boaventura Santos, 1997)

Por um lado, pensamos em uma escola imersa nos paradigmas da pós-modernidade, donde os novos movimentos sociais cada vez mais se manifestam no sentido de expor seus problemas mais urgentes, como sejam a catástrofe ecológica, a questão indígena, a paz, a criminalidade urbana, a diferença sexual e racial, etc. Essa situação desafia à Instituição escolar a escutar e analisar as problemáticas específicas surgidas da sociedade que hoje é percebida como conformada por uma heterogeneidade radical; é instigada para oferecer respostas ou reflexões que sejam, por sua vez, começo de novos desenvolvimentos. Essas respostas e reflexões

\* Professora de Literatura Espanhola do Depto. de Letras Românicas – Faculdade de Letras – UFMG.