

REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA PESSOAL DE FORMAÇÃO SOCIOLÓGICA DE PROFESSORES

Telmo Caria

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Esta comunicação tem por objectivo fazer uma reflexão sobre a evolução do meu trabalho quanto aos processos de formação de professores, especificamente na disciplina de Sociologia da Educação, no quadro da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Ela está limitada por um conjunto de condições da prática, porventura limitadoras do alcance da reflexão, a saber:

- a) experiência de três anos em cursos de licenciatura de ensino das Línguas, dentro de um modelo de formação teoricista e disciplinar, pois, apesar de formalmente se tratar de um modelo integrado de formação, na prática o currículo não é gerido nessa perspectiva;
- b) experiência de cinco anos na formação em serviço, dentro de um modelo também teoricista e disciplinar.

A evolução do meu trabalho é aqui apresentada em três fases, sendo as duas primeiras mais ligadas à formação em serviço e a terceira, na qual me encontro hoje, mais ligada a formação inicial.

Não incluímos aqui referências a conteúdos e objectivos* (embora estes últimos estejam implícitos em muitos momentos) porque a evolução do meu trabalho tem estado centrada no questionamento dos contextos de formação e não tanto nos conteúdos. Para uma clara elucidação sobre estas duas lacunas sugerimos a leitura dos programas que foram entregues.

1ª fase da evolução: Confronto entre a formação do formador e o novo contexto de formação

1º problema

A formação que recebi situa-se no quadro de um curso de Sociologia, que tinha como finalidade preparar investigadores, logo, levar os ensinandos, progressivamente ao longo do curso, a ganharem uma cada vez maior capacidade de reflexão e problematização teórica sobre o social, de modo a virem a estar aptos a construir no final do curso uma investigação específica, onde deveriam ser capazes de: desenvolver uma problemática, formular um problema, enquanto interrogação sobre o social e construir uma metodologia capaz de seleccionar informação relevante para o problema em causa.

Deste modo, parti do princípio que se a orientação do meu curso tinha sido, por experiência própria, motivadora e tinha contribuído para o meu desenvolvimento pessoal, seria com certeza também de igual modo motivadora e útil para outros.

No entanto, desde logo identifiquei uma orientação global que não ia no mesmo sentido, pois, como disse, trata-se de uma formação de base teoricista e disciplinar.

Então perguntava-me:

— Como seguir a mesma orientação na formação de professores, se os respectivos cursos não tinham a finalidade de formar investigadores? Como levar os professores a

* Sobre as finalidades e objectivos da formação sociológica de professores ver do mesmo autor: "As finalidades sociológicas da educação na formação de professores", in Stoer & Esteves *Sociologia na Escola: Professores, Educação e Desenvolvimento* (no prelo).

problematizarem a realidade social, se estes não dominavam nem conheciam as teorias e os paradigmas essenciais para realizar tal tarefa, nem os cursos estavam orientados para as poderem vir a dominar? Como utilizar uma metodologia de investigação na formação de professores se estes, na sua formação inicial, na maior parte dos casos, não tinham sido formados para serem investigadores (portanto, não possuíam uma prática da cultura científica) ou se o foram, possuíam uma cultura científica eminentemente positivista, que se constituía como obstáculo a um processo de formação (o conhecimento era representado como divorciado do seu sujeito, partindo do pressuposto que a realidade "falava por si própria" e não de acordo com as interrogações que lhe são colocadas)?

Nestas condições, que fazer, se também o contexto institucional não estimulava nem ajudava a responder a estas interrogações?

A resposta na altura pareceu-me óbvia: fazer com os professores o que fizeram comigo, embora com menos exigência, de forma mais estruturada, mais sistematizada, supostamente mais simples.

No entanto, de nada valeu a suposta facilidade e simplicidade. De facto só era mais simples para quem tinha já construído o conhecimento (para mim!). Para os professores verifiquei que era bem complicado, acabando a maioria deles por preferir um teste clássico de avaliação ou optando pela estratégia de exigir que eu desse o modelo de análise, antecipasse os resultados e formulasse o raciocínio explicativo, para a seguir eles poderem reproduzir o meu discurso, colarem umas citações e ritualizarem um procedimento-tipo de tratamento de dados. No fim, grande parte dos professores estavam convencidos que tinham feito um trabalho científico e tinham-se em "alta conta" por essa razão, iludindo-se com o facto de terem feito algum tipo de inquérito e obtido dados diversos. A grande limitação destes trabalhos era o facto de ele servir para confirmar as construções de senso comum que os professores já possuíam quando entravam na formação, apropriando-se do conhecimento sociológico, ora para fundamentar abordagens centradas nas ideologias dos "handicaps" sócio-culturais, ora para negar a autonomia da Escola, na linha das ideologias mais reprodutivistas, onde a Escola era representada como um mero reflexo da estrutura social, uma sua função ou um instrumento de dominação de um grupo específico.

A minha conclusão foi a de que, apesar de esta metodologia ser potencialmente motivadora, ela apenas servia a alguns, a minoria que já possui alguma cultura científica e, por outro lado, situava-se noutro contexto de formação que não poderia ser mecanicamente transposto.

Por outro lado, as minhas "boas intenções", tal como as de muitos professores, eram pervertidas, pois produzindo um discurso que buscava diminuir as desigualdades culturais (neste caso de conhecimento sociológico) elas eram aumentadas, pois a metodologia mais activa de trabalho, que oferecia, não servia a todos, apesar de no plano do discurso todos se "sentissem obrigados" a dizer que em princípio preferiam qualquer outro tipo de trabalho a uma metodologia estritamente transmissiva.

2º Problema

Ao longo do processo detectámos outro problema. O facto das expectativas de formação serem amplamente negativas, resultados de variadíssimos factores relativos as condições de exercício da profissão.

No entanto, estas expectativas negativas tinham como uma das suas razões principais, no quadro da formação, o facto de os professores, em grande parte, terem uma experiência acumulada de formação contínua a que não davam valor, pois entendiam que ela de nada tinha adiantado para a profissão uma vez terem sempre verificado haver um divórcio entre o saber profissional e o conhecimento científico.

Em vários momentos, podemos mesmo dizer que havia uma contra-cultura científica, baseada no culto da prática pela prática profissional, que não chegava a ser confrontada, pois situava-se num contexto que supostamente, no seu modo de ver, nada tinha a ver com o seu saber profissional. Esta contra-cultura era particularmente evidenciada sempre que os professores sentiam que estavam a ser colocados na posição tradicional de alunos, isto é, de terem que aprender algo que do seu ponto de vista não se aplicava, era supostamente utópico, "só teoria", diziam.

Facto interessante foi o de verificarmos que muitos dos professores que mais expressavam uma cultura praticista da profissão eram muitas vezes aqueles que mais aderiam a processos menos transmissivos de formação e funcionavam como porta-vozes dos restantes. No entanto, quando já estavam envolvidos num contexto de trabalho de investigação, os restantes perdendo a base que legitimava a sua atitude acabavam por preferir, como dissemos, o teste clássico de avaliação.

*

A conclusão que tirámos sobre toda esta primeira fase, foi a de que os melhores aliados duma perspectiva investigativa de formação era justamente a minoria que tinha um maior potencial para contestar os processos mais tradicionais de formação, dada a sua cultura científica.

No entanto, a cultura praticista da profissão passava inócua no processo de formação e continuávamos a reproduzir, sob outra forma, a ideia de que o conhecimento científico e o saber profissional eram duas realidades distintas e divorciadas. Noutros termos, substituíamos o contexto tradicional de aluno-professor pelo contexto de aprendiz de investigador e esquecíamos o essencial: a cultura profissional do professor, mais especificamente, as suas representações e reflexões sobre a prática e os conflitos que vivem nos contextos escolares-locais.

2ª fase da evolução: a construção do contexto de formação sociológica de professores

A construção de uma adequada estratégia de formação sociológica de professores, que permita questionar a sua cultura profissional, levou-nos a interrogar os nossos pressupostos iniciais e o modo como formulávamos os nossos anteriores problemas.

Quando pretendíamos que os professores problematisassem a realidade sócio-escolar, o que pressupúnhamos? Não será que estávamos a pretender que os professores vestissem a "pele de investigadores", convidando-os implicitamente a deixarem a profissão ou a sobrevalorizar outra profissão que não a sua? Será que o modo do sociólogo problematizar é equivalente a do professor? Será que não existe alternativa entre uma perspectiva mais investigativa de formação ou uma mais transmissiva? E os saberes já construídos na profissão, será que eles não teriam valor? Que valor?

1ª questão — Problematizar?

Na minha formação como sociólogo foi comum dissociar a ideia de problemas sociológicos de problemas sociais. No primeiro caso, estaríamos perante os "verdadeiros problemas científicos", fruto da construção e das controvérsias teóricas da disciplina, aptos a apresentar modalidades e alternativas várias de interpretar a realidade social, abstraindo dela o que sociologicamente seria relevante. Pelo contrário, os segundos, os problemas sociais, não teriam especificidade disciplinar, seriam resultado de prioridades e preocupações do senso comum inscritos em contextos históricos e conjunturas particulares, manifestando a realidade social como um todo, dando prioridades a acção sobre a interpretação.

Assim, numa primeira abordagem poderíamos dizer que nós nos situávamos perante problemas sociológicos, enquanto que os professores lidariam com problemas sociais.

Persistir neste suposto divórcio, entre problemas sociológicos e sociais, seria não encontrar alternativas para a formação. Seria mais grave ignorar que o senso comum se "alimenta" de construções científicas e ignorar o papel que a divulgação científica pode desempenhar na democratização do conhecimento, tendo em consideração o que ele representa em termos de poder simbólico, cultural ou tecnológico.

Deste modo, pensámos que havia que superar este divórcio. De facto, a definição de problemas sociais não decorre só do discurso ideológico do Estado e das suas instituições especializadas, são também definidos e reconstruídos, muitas vezes implicitamente, através das práticas sociais dos professores, sobre as quais são construídas representações sociais, tendo em vista tomar decisões, superar tensões e enfrentar conflitos, dentro do meio profissional e escolar. Portanto, trata-se de problemas sociais que de alguma forma os

professores reconhecem como áreas de acção cujo sentido e consequências são reconhecidas como problemáticas, porque seria difícil com eles lidar e sobre eles tomar decisões.

O modo mais imediato de os professores construírem os problemas é opondo o desejável ao possível, a intenção aos efeitos perversos, evidenciando as disfuncionalidades do sistema escolar. Estas posições ganham especial sentido porque os professores sentem-se esmagados pelas circunstâncias, pelos casos, pelos particularismos das situações, que os levam a dizer que o "ideal seria... mas...". No entanto, uma discussão mais aprofundada, utilizando o conhecimento para enriquecer e dar outro sentido ao percebido, o confronto argumentativo com os colegas e a diversidade de experiências e vivências das escolas por onde passaram, tem mostrado que muitos dos constrangimentos da acção resultam de falta de vontade e acção colectiva em cada escola-local, da falta de colaboração e cooperação, da desresponsabilização ou prepotência individual, do imediatismo de atender ao "bom senso" do momento não pensando nas consequências a médio e a longo prazo, da redução da interpretação da realidade anulando a sua complexidade. Assim, descobre-se que os problemas não decorrem só do conflito entre a teoria e a realidade, mas principalmente da posse de meios, recursos e vontades para nos aproximarmos do desejável e que existem várias modalidades do possível, de acordo com a interpretação e definição que damos a situação.

Nesta perspectiva, problematizar será reconstruir as representações sociais existentes, utilizando a informação científica; será explicitar princípios e valores que suportam as escolhas e pequenas decisões do quotidiano; e será confrontar-se com os colegas, argumentar e contra-argumentar, tornando-se mais lúcido e consciente das suas escolhas e decisões e de outras alternativas de pensar e agir.

Em síntese, a suposta dicotomia entre problemas sociológicos e sociais deixa de fazer sentido, desde que partamos daquilo que é reconhecido pelos professores como problemas ou que questionemos e interroguemos as representações sociais espontaneamente verbalizadas, quanto aos seus pressupostos e valores implícitos.

Em ambos os casos, trata-se de descobrir modalidades alternativas de interpretar o real, servindo-se do conhecimento sociológico, possibilitando a sua (re)apropriação, como algo também seu (do professor), superando, portanto, o problema da assimilação acrítica e descontextualizada do conhecimento, típica da Escola transmissiva e conservadora.

2ª Questão - Alternativas para agir?

Se nos situamos no contexto do professor, no questionamento e reconstrução do senso comum profissional é inevitável que os juízos de valor, as valorações sobre a realidade social e escolar, sejam expressos, pois a preocupação para a acção é primordial neste contexto.

Neste âmbito, a nossa experiência aponta-nos para termos especial cuidado, pois somos facilmente solicitados para produzir "verdades científicas" sobre a acção, sobre as escolhas e decisões mais correctas, a partir da nossa legitimidade de "cientistas" que ultrapassa o âmbito e natureza da disciplina científica em causa.

Julgamos que, nestas situações se entendermos que é útil e necessário responder a solicitação e não simplesmente devolve-la aos nossos interlocutores, é essencial distinguir o formador-sociólogo do formador-professor, é essencial clarificar e explicitar que quando estamos a produzir um juízo de valor falamos como professores e não como sociólogos, falamos do nosso saber profissional, tal como eles, também professores, falam do seu.

No entanto, julgamos que como sociólogos podemos ir mais longe! Julgamos que dos dados hoje disponíveis da investigação com preocupações sociológicas é possível apontar um sentido positivo e inovador para a acção, evitando reduzir a análise sociológica das situações escolares, quer seja macro ou micro, a identificação das regularidades sociais reprodutivas. Mais, a partir desse património podemos mesmo reconceptualizar algumas ideias como sejam, por exemplo, as noções de socialização, ensino e, mais especificamente, a noção de educação, que tende a ser confundida com as duas anteriores, não ganhando em Sociologia qualquer relevância e sentido particular.

3ª fase da evolução: a constrição do contexto de formação sociológica do aluno**

Como dissemos, esta fase da evolução do nosso trabalho está especificamente relacionada com a formação inicial de professores, no caso licenciaturas de ensino das línguas.

Com base na nossa experiência, podemos afirmar que muitas das nossas observações anteriores para os professores em serviço não se aplicam a este contexto de trabalho, pois, neste caso, não existe qualquer tipo de cultura profissional que sirva de base a reconstrução do conhecimento. Como consequencial o conhecimento da realidade escolar é muito parcelar, os problemas que faziam sentido para os professores em serviço aqui tem pouco significado, a não ser para antecipar situações com que no futuro serão confrontados. As urgências da acção sobre o real aqui não se põem e o modo de problematizar o real passa a ser de carácter mais teórico.

No entanto, sobre questões de âmbito mais geral, ligadas a vida em sociedade ou às relações globais entre o sistema escolar e o social, portanto não ligadas a assuntos específicos da organização escolar, os alunos têm, como seria de esperar, opiniões, ideias, saberes de senso comum das quais importa partir para reorganizar o conhecimento sociológico e reconstruir as suas representações sociais.

Mas, o mais grave é que existe uma atitude favorável para a utilização de métodos transmissivos e descontextualizados de ensino e uma atitude marcadamente passiva e subordinada perante a autoridade do professor.

Como seria de esperar, associados a estas atitudes estão comportamentos de desinvestimento e desinteresse escolar que atravessam a quase totalidade dos alunos, independentemente do seu valor escolar, e que tendem a estruturar uma atitude perante a futura profissão também de desinteresse e de desmotivação.

Neste contexto, pensamos poder afirmar que existe uma cultura do aluno, de subordinação, de distanciamento, de desresponsabilidade, que constitui o principal obstáculo para a aprendizagem.

Julgamos que este diagnóstico tem razões bem compreensivas! Trata-se de uma Universidade do interior, para onde se deslocam os estudantes compassados escolares menos bons, frequentando cursos que não corresponderam as suas primeiras escolhas, para vir a desempenhar uma profissão de pouco prestígio social e mal remunerada. Daí que situações de competição e concorrência, porventura típicas em "cursos de ponta", aqui praticamente não se verifiquem.

No entanto, dentro deste quadro negativo temos vindo a encontrar alguns aspectos positivos, a saber: um "espírito" de colaboração e cooperação elevado entre os alunos, que começa por se verificar fora dos muros da Universidade, mas que pode ser utilizado e estimulado dentro da sala de aula; uma disponibilidade para cooperar e criar uma relação próxima com o docente, que facilita um atendimento individualizado.

Em conclusão, a metodologia que temos vindo a desenvolver tem como centro confrontar a cultura do aluno, nos termos em que a caracterizámos acima, com exigências de actividade, investimento e responsabilidade; com a estimulação de atitudes de envolvimento e implicação na sala de aula; com processos que relacionem saberes de senso comum e conhecimentos sociológicos; com processos que elevem os alunos a problematizar teoricamente o real em torno de determinadas temáticas.

No entanto, os resultados que temos obtido não nos tem satisfeito, pois temos verificado que apesar de haver um maior interesse e motivação, isso não se tem traduzido em estudo e trabalho escolar. Aliás, muitas vezes temos a sensação que alguns alunos, nas aulas mais participadas, as vivem como um momento não escolar, como um jogo que nada tem a ver com a escola, divorciado daquilo que a escola pode exigir ou solicitar-lhes.

Admitimos que o facto de outras disciplinas trabalharem noutra sentido dificulte a obtenção de resultados; admitimos que as estratégias não são suficientemente diversificadas, dado o ritmo de uma disciplina semestral ser sempre tendencialmente elevado; no entanto, a nossa principal interrogação é saber se chegámos a construir um contexto de formação

** Para uma maior pormenorização da análise dos processos de interacção de sala de aula ver do mesmo autor: *Atribuição do Causal e Representações Sociais sobre o (In)Sucesso e Abandono Escolar* — Relatório de uma Aula. Vila Real: UTAD, 1991.

adequado ao aluno, isto é, penso que existem vivências e experiências do escolar bastante diversificadas que não chegaram ainda a exprimir-se, pois se do ponto de vista formal a posição do aluno é subordinada, tal dificulta essa própria expressão.

Dito noutros termos: será que o conhecimento que os alunos têm da organização escolar é parcelar, como dissemos acima? Não será que existe muito conhecimento ligado aos processos e interação de sala de aula que até agora praticamente não foram tocados? Será que em certa medida não poderíamos dizer que os alunos sabem mais do que se passa numa aula do que os professores?

A utilização das vivências construídas na aula, na nossa disciplina, como elemento de reflexão e questionamento da cultura do aluno e o efeito positivo que essa estratégia tem tido para que os alunos se apercebam da atitude que tem na relação com o docente, leva-nos a admitir que poderemos estar longe ainda de ter construído o contexto de formação sociológica do aluno, que seja capaz de confrontar a sua cultura e a reconstruir.

Outro ponto que importará clarificar é o de saber se alguma vez o conhecimento científico, pelo facto de deixar de estar divorciado do saber profissional, o pode substituir. A minha resposta é não! O conhecimento científico pode ser uma parte do saber profissional, tornando-o mais esclarecido, lúcido e reflectido, mas a sua lógica de construção e desenvolvimento é bem diferente. O melhor exemplo desta minha posição é esta própria comunicação; ela manifesta a construção de um saber profissional, o de formador de professores, servindo-se de algum conhecimento científico.

Noutros termos, trata-se dos práticos construírem uma teoria da prática, apoiando-se no saber dos teóricos, tendo, para que esta relação resulte, os teóricos que começar por dar o exemplo.