

Formação do professor de sociologia sob uma nova perspectiva: a interdisciplinaridade como uma possibilidade

RITA DE CÁSSIA GRECCO DOS SANTOS*
LEANDRO HAERTER**

RESUMO

O artigo aborda a formação do Professor de Sociologia da Educação Básica, situando esse processo dentro da possibilidade de construção de um novo paradigma na formação de professores: a interdisciplinaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Sociologia, Interdisciplinaridade.

VELHAS DISCUSSÕES, NECESSIDADES URGENTES!

Tem sido muito freqüente, em se tratando de formação de professores, o reconhecimento de que o exercício desse ofício não é fácil, bem como da existência de lacunas significativas no engendramento do perfil desse profissional, tendo em vista o distanciamento cada vez mais nítido entre o processo de formação e a cotidianidade do fazer docente.

Podemos verificar esse contexto no caso específico do Professor de Sociologia, sobretudo num país como o Brasil, em que essa disciplina - assim como outras da área de Ciências Humanas e Sociais - tem sido relegada a um segundo plano,

* Socióloga, Especialista em Política e em Administração e Supervisão Escolar e Mestre em Educação. Professora Assistente no Departamento de Educação e Ciências do Comportamento da Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Coordenadora do NEEJA-FURG (Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos) Rio Grande/RS.

** Sociólogo, Especialista em Sociologia, em Política, em Educação e em Administração e Supervisão Escolar. Coordenador Pedagógico na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Deodoro, Canguçu/RS.

adquirindo um *status* muitas vezes "inferior" ao das disciplinas das Ciências Exatas.

Pensamos que a formação de professores, num sentido abrangente, está comprometida com o entendimento das subjetividades, com o respeito à trajetória pessoal e profissional de cada um e com a tentativa de "enquadramento/identificação" em algum referencial epistemológico específico. Nesse sentido, a busca por uma referência que dê orientação pedagógica à prática docente se faz necessária, a medida que o "ser professor" está relacionado de maneira direta com a formação de outros sujeitos e com sua própria formação, inicial e continuada.

Constituir-se professor exige dos sujeitos, estejam eles ou não dispostos, um necessário desvelamento de si, um resgate de sua própria trajetória de vida – identificada e mais que isso, ordenada de acordo com o paradigma cartesiano de conhecimento, tendo em vista a própria organização social após a revolução científica do século XVII – e a busca incessante por um referencial epistemológico que dê conta de fornecer um direcionamento pedagógico a sua ação docente, o que implica num comprometimento ético-político-profissional não só com o magistério, mas, sobretudo, com as transformações que acontecem no mundo, na cultura e na sociedade. Afinal, ser professor, é muito mais que meramente "estar" professor, é responsabilizar-se com a formação de outros sujeitos e com a sua própria formação, calcada nas mais diferentes e significativas experiências na sala de aula e fora dos muros dela.

As Ciências Sociais – e de uma forma mais específica, a Sociologia, enquanto disciplina na Educação Básica – não podem ser engendradas separadamente da realidade sócio-cultural que permeia as mais diversas singularidades dos nossos educandos, uma vez que seu objeto de estudo são as relações sociais entre indivíduos e grupos. Além disso, tem sido alvo de discussão dentro dessa disciplina, especialmente nesse Nível de Ensino, o compromisso com a formação de sujeitos críticos e comprometidos com sua realidade, o que é extremamente delicado se considerarmos o modelo parcelar e desintegrador próprio da ótica fragmentadora da realidade – o que normalmente nomeamos de paradigma "tradicional" ou

"dominante" de conhecimento.

MODISMO OU POSSIBILIDADE? FRAGMENTAÇÃO X INTERDISCIPLINARIDADE!

Ao longo de nossa trajetória educativa, quer como discentes quer como docentes, por muitas vezes fomos, somos e, certamente, continuaremos a ser acometidos com os ditos "modismos em educação", um tanto quanto próprios de tentativas legítimas de reformulação de processos educacionais que muitas vezes, equivocadamente, perdem-se pela inexistência de um maior comprometimento com o estudo e a formação de um referencial epistemológico concreto. Essa orientação se deve, freqüentemente, à reprodução por parte de nós docentes do velho paradigma educacional decorrente da Modernidade, em que a lógica do pronto e do previsível, impera sobre a possibilidade do novo e da mudança, pois a segurança daquilo que já nos é conhecido traz, invariavelmente, certezas e uma sensação de domínio sobre o mundo e os outros, que muitas vezes se fazem necessárias para que inclusive tenhamos um parâmetro para reflexão – desencadeando, quiçá, um processo de ação-reflexão-ação da prática docente.

Isso nos leva inevitavelmente a uma discussão entre os paradigmas dominante e emergente, sugerindo um (re)pensar cotidiano de nossa prática, bem como dos alcances econômicos e sociais próprios de nossa época e de suas conseqüências. Esta é uma proposta que, sem qualquer sombra de dúvidas, configura-se num dos maiores desafios contemporâneos para nós, educadores e sociólogos.

Considerando a atual crise paradigmática ou de modelos que vivenciamos, que acaba por criar ambiente favorável à incerteza sobre o futuro da própria humanidade, somos forçados a refletir acerca de algumas formas de organização, como a do trabalho, da cultura, da socialização e, sobretudo, da nossa prática docente.

Associado a isso, atualmente, as novas tecnologias de informação e a presença, quase universal, dos meios de comunicação (rádio, televisão, internet/computador etc), "superam" o que é ensinado nas escolas, enquanto recurso

informativo. A evolução das telecomunicações revoluciona o mundo informativo e também cultural, colocando a escola numa considerável desvantagem em relação a eles.

Desta forma, entendemos que o paradigma até então dominante na formação de professores, não atende às atuais necessidades, pois "dominar" e "transmitir" conhecimentos já prontos e constituídos, além de serem ações insuficientes para a prática, contribuem para o desprestígio profissional.

Num mundo onde a transitoriedade, a incerteza, o imprevisto e as transformações estão cada dia mais presentes, onde o conhecimento evolui de uma forma absolutamente incontrolável e a quantidade de informações é cada vez maior, deparamo-nos com algumas questões do tipo: "como preparar nossos alunos e professores para viver e conviver com as mudanças e incertezas desse mundo em constante transformação?". Um contexto novo, diferenciado, que nos enche de interrogações e nos força ao encontro de outra alternativa/possibilidade de conhecimento e, porque não dizer, construção de outro paradigma de conhecimento.

Sem dúvida alguma, pensar e fazer educação no plano formal das instituições, via de regra, sempre se caracterizou como uma tarefa difícil e, por que não dizer, polêmica. Afinal de contas, o espaço da instituição escolar nunca foi, não é, nem pode ser um espaço estanque dentro da sociedade mais ampla, devemos pressupor a interconexão de uma com a outra.

É justamente na escola que vamos aprender, construir e viver uma série de relações sociais - inclusive de conflito -, portanto, vamos (re)começar a delinear nossa concepção de homem, mundo e sociedade, ou seja, nossos conceitos e referenciais. Nesse espaço, onde a dinâmica do vivo é muitas vezes deixada de lado em nome do "cumprimento" de programas e conteúdos pré-estabelecidos, não podemos nos esquecer que as subjetividades permeiam todo o processo de construção do conhecimento.

Sendo assim, como fala Arroyo: "*Aos poucos vamos descobrindo que nossa docência está condicionada pelas estruturas e processos em que ela acontece. O como somos docentes condiciona nossa docência tanto ou mais do que os conteúdos que ensinamos*" (2000, p. 110).

E ainda, Cunha,

(...) é de sua história enquanto aluno que os professores reconhecem ter maior influência (...) em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas e, em outras, há um esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores, considerados negativamente (1989, p. 160).

No caso dos conteúdos e saberes específicos da Sociologia para a Educação Básica, esse entendimento não é diferente. As subjetividades dos alunos e dos professores não devem ser encaradas como distantes dos conhecimentos engendrados pela própria Sociologia, bem como pelas demais áreas do conhecimento, como se a Sociologia enquanto disciplina fosse apenas uma fragmentação analítica de uma realidade. Se assim o for, estaremos contribuindo mais e mais para o processo de fragmentação do conhecimento, processo esse que já nos é conhecido. Pois, como defende Lück,

(...) o conhecimento vem sendo produzido de modo fragmentado, dissociando-se cada fragmento de conhecimento do contexto de onde emerge, cria-se, desse modo, um conhecimento limitado, ao mesmo tempo que se produz um mosaico de informações, de conhecimentos paralelos, desagregados uns dos outros, e até mesmo antagônicos, todos tidos como legítimas representações da realidade (2002, p. 20-21).

Também, na opinião de D'Ambrosio:

Todos nós somos resultado de nossas próprias histórias. Minha formação, como a de toda a minha geração e mesmo a da geração seguinte, é disciplinar. Carregamos nosso passado, para bem ou para mal. Mas a autocrítica permanente permite evitar a satisfação ilusória de se crer que é possível ter as soluções para situações novas naquilo que já se sabe, no que já se fez, no que já se aprendeu, e que serviu para situações velhas. Claro que quanto maior nossa experiência, mais elementos temos para enveredar pelo novo. Mas a mesmice dificilmente nos leva ao novo. Isso é fundamental na educação (2001, p. 8).

Dessa forma, faz-se necessário pensarmos numa nova referência para a formação dos Professores de Sociologia, referência esta indissociável da própria concepção que temos de educação, de ensino e de aprendizagem, uma vez que os mesmos forjam sua prática a partir da realidade que conhecem e dos vincos estabelecidos historicamente. A perspectiva da formação docente, então, envolve um processo contínuo de formação, em que se dá a construção da própria prática. Assim, justifica-se a necessidade de constituição de uma identidade docente, o que é uma tarefa ímpar para própria manutenção da categoria, objetivando a construção de um *ethos* regulador do próprio fazer docente. Na perspectiva de Cunha,

(...) o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura de poder, representa a maior força. (...) pode favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve, mesmo reconhecendo nesta os condicionantes históricos, sociais e culturais (1998, p. 33).

De uma forma menos abrangente, no que se refere à disciplina de Sociologia no Ensino Médio, Haerter e Santos, comentam que ela

(...) cumpre o papel de contribuir na discussão, reflexão, problematização e no fornecimento de categorias de análise úteis à compreensão da dinâmica da vida nas mais diversas esferas sociais. Nesse sentido, é importante que o professor de Sociologia propicie ambiente favorável à contextualização das mais diversas experiências, afim de que o educando possa construir um saber significativo dentro do processo ensino-aprendizagem, a partir de uma formação constante baseada na experiência de cada um relacionada ao programa prévia e cotidianamente arquitetado (2003, p. 29).

Nesse sentido, acreditamos que a necessidade de uma ruptura está colocada no cerne do processo educativo, qual seja, a do entendimento que nosso cotidiano é permeado por uma trama de múltiplas relações que estabelecemos com diferentes indivíduos e grupos, derivadas de distintos interesses. E, a respeito desse novo paradigma, continua Moraes,

(...) além de reintegrar o sujeito na construção do conhecimento, resgata também, a importância do processo ao reconhecer que pensamento e conhecimento, como tudo na natureza, estão em holomovimento. Ao mesmo tempo, valoriza a experiência, compreende que tudo o que construímos e organizamos é, na realidade, uma experiência, que cada um organiza sua própria experiência e o faz de um modo diferente, como um princípio básico na construção do conhecimento (2000, p. 139).

Somos capazes de perceber, de uma forma bastante nítida, a mudança de enfoque filosófico-sociológico em se tratando de Educação. Isso nos fica evidente, na observação de Santos, em que

(...) a reflexão é levada a cabo predominantemente pelos próprios cientistas, por cientistas que adquiriram uma competência e um interesse filosófico para problematizar sua prática científica. Não é arriscado dizer que nunca houve tantos cientistas-filósofos como actualmente, e isso não se deve a uma evolução arbitrária do interesse intelectual. Depois da euforia científica do século XIX e da consequente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegármos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas como o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios (2001, p. 30).

A opção/utilização por esse novo paradigma ainda nos é uma realidade desconhecida, que nos enche de incertezas e medos, que nos dá expectativas não de respostas prontas e acabadas, mas no entendimento que a conquista está na experiência, na possibilidade do diálogo, na construção de novos caminhos e no reinventar competências e habilidades que possibilitam a formação holística do educando. Para ilustrar, temos importante contribuição em Santos: "(...) *Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de a sofrer, nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer*" (idem, 57-58).

Tais incertezas, específicas de uma forma nova de conceber a realidade, acabam por contribuir para a formação de sujeitos inventivos, polivalentes, capazes de lidar com diferentes situações,

abertos à possibilidade do trabalho em equipe, pessoas capazes de intervirem no seu mundo e na sua realidade. Desta forma, não se trata de assumir o jargão "dar conta dos conteúdos"; os sujeitos almejam mais da convivência no ambiente da escola, têm vontade de se apropriar dos instrumentos que permitam o desenvolvimento de suas competências e habilidades, ou seja, uma perspectiva que considere a diversidade humana e seus mais variados interesses. Pois, segundo Haerter,

(...) a importância da diversidade está no capital cultural que cada um dos alunos e o professor trazem e na possibilidade constante de troca deste conhecimento cotidiano. Desta forma, nos permitindo à diferença, daríamos nossa contribuição à complementaridade humana, podendo contemplar que conceitos, valores e relações interpessoais se modificam e, neste meio, há possibilidade de construção de princípios como solidariedade, tolerância e cooperação. A escola não poderia deixar de ser lugar mais propício, pois proporciona o experimento de culturas e estilos de vida diferenciados (2001, p. 6).

Partindo do entendimento de que o fazer docente não é neutro nem descomprometido, e percebê-lo inserido em intencionalidades específicas, significa o início do rompimento com uma abordagem tradicional de educação que castra inúmeras experiências e vivências nos planos individual e coletivo da humanidade.

Nesse sentido, reconhecendo-se que o paradigma dominante de conhecimento não dá mais conta de responder às crises atuais, próprias de um mundo em tempo de incerteza, urgem novas possibilidades de articulação do ser, do saber e do fazer docente, portanto, a necessidade de uma abertura ao paradigma emergente passa a existir numa perspectiva mais concreta, calcada no respeito e valorização das múltiplas heterogeneidades de nosso alunado.

Esse novo paradigma epistemológico precisa dar respostas aos novos contextos produzidos pelas transformações em escala mundial e local, em especial nas recentes transformações naquilo que se convencionou chamar de mundo do trabalho, sendo que um dos principais desafios para nós professores, é o de favorecer a formação de cidadãos mais conscientes de sua plenitude e

complexidade, através da mobilização de seus mais diversos recursos conceituais.

Nessa perspectiva, temos que estar atentos às mudanças nos padrões sócio-culturais, mudanças essas que exigem do nosso alunado um novo perfil, o que nos faz rever muitos de nossos conceitos, entre eles o de planejamento e o de avaliação. E, assim, a discussão de competências e habilidades se instaura, conforme nos informa Perrenoud,

(...) exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas. Daí a necessidade de uma formação contínua (...) o que ressalta o fato de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução (2000, p. 155).

Ainda que a discussão acerca de competências e habilidades seja recente, não podemos nos furtar de realizarmos uma reflexão-ação-reflexão da prática pedagógica do professor, tendo em vista o cenário de transição paradigmática que atravessamos. Portanto, a figura desse profissional tão exigido e questionado - o professor - que passa por inúmeras críticas e julgamentos, necessita do processo de formação continuada. Conforme aponta Cunha, "*(...) o professor como elemento fundamental que pode favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve, mesmo reconhecendo nesta os condicionantes históricos, sociais e culturais*" (1998, p. 33).

Dentro da compreensão da necessidade urgente de formação continuada, o Professor de Sociologia também carece de saberes ou, como fala Perrenoud (2001), "competências e habilidades" que sirvam de alicerce para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Essa é uma constatação bastante específica própria do paradigma emergente, como destaca Santos:

No paradigma emergente, o carácter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência

moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (idem, 53-54).

Portanto, esse novo paradigma possibilita o estabelecimento de um diálogo que pode nos fornecer indicadores para questões invariavelmente presentes, como: Por que aprender? Para que aprender? O que aprender? Como aprender? A que interesses servir? Por que ensinar? Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? A quem ensinar?... Como ser feliz?. Como denuncia nosso saudoso colega Freire:

Por isso, não vejo outra saída senão a da unidade na diversidade de interesses não antagônicos dos educadores e das educadoras na defesa de seus direitos. Direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, direito de ser coerente, direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver (1998: 64).

E no que se refere à questão da formação de professores, Méndez nos diz que:

Os contextos de formação e da prática estão muito distantes e, em alguns pontos, podem ser antagônicos. As crianças e os jovens que aparecem nos livros de estudo - tão exemplares - não têm nada a ver com os alunos - tão conflituosos - que se encontram na sala de aula. Nem a escola é um nicho ecológico em que tudo funciona harmonicamente. Os textos de formação de ontem não resolvem os problemas da sociedade de hoje (2003, p. 21).

A Sociologia na Educação, especialmente na Educação Básica, não poderia deixar de ser um significativo espaço para discussão e fomento do debate teórico e também do senso comum. Afinal, como já dissemos, a Sociologia enquanto ciência,

é o estudo das relações sociais entre indivíduos e grupos. Seu enfoque está no articular uma perspectiva de associar o teórico com o empírico. Pois, como salienta Santos,

(...) nenhuma forma de conhecimento é racional; só a configuração de todas elas é racional. (...) A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida (idem., p. 55).

Trabalhar e interpretar os conteúdos próprios da Sociologia, apenas como pertinentes a uma determinada área do saber, não viabilizando o diálogo com os docentes de outras disciplinas, além de acomodar-se a um modelo ultrapassado - por não dar mais conta de fornecer soluções, não apenas pela questão temporal -, seria uma importante contribuição para a manutenção da ótica fragmentadora, tão problematizada atualmente. Por isso, pensar um novo referencial para a formação dos professores de Sociologia, é indissociável da própria concepção que os sujeitos têm de educação, ensino e aprendizagem, uma vez que os sujeitos forjam sua prática a partir da realidade que conhecem e dos vínculos estabelecidos historicamente.

Acreditamos que é disso que nós, professores, precisamos: a opção por um paradigma educacional que nos permita o engajamento com a formulação de hipóteses, com a construção de novos caminhos, com o criar condições e mecanismos para a formação de novas formas de conceber o mundo e a realidade. E é justamente isso que este novo paradigma, que nos enche de incertezas e dúvidas, nos possibilita. É necessário o desvelar de nossa prática, de nossas trajetórias para o alcance de uma objetivação maior ao nível da educação e daquilo que acreditamos, uma perspectiva voltada para formação holística do educando e de nós próprios.

Sendo o objeto de estudo da Sociologia o homem e suas relações sociais, o próprio professor de Sociologia, além de um cientista é também uma subjetividade, que expressa não somente os conteúdos específicos daquela ciência, mas que agrega toda sua experiência de vida e visão de homem, mundo e sociedade na cotidianidade do seu ser e fazer docente. Uma

possibilidade, é verdade. Uma possibilidade que nos deixa prenhe de angústias e de medos, sedentos por respostas, mas por respostas não-definitivas, ancoradas em nosso ser e fazer docente cotidiano. Que nos traz o experimento da partilha, da troca, da construção e ressignificação dos saberes e do conhecimento, em busca da concretização de uma identidade docente do professor e da professora de Sociologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

_____. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas: Papirus, 1989.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

HAERTER, Leandro. **Educação inclusiva e diversidade**. Diário Popular, Pelotas, Ano 112, n. 108, 19 de dez/2001.

HAERTER, Leandro; SANTOS, Rita de Cássia Grecco. O espaço da Sociologia no Ensino Médio e na Educação Profissional de Níveis Técnico e Tecnológico: possibilidades de ressignificação do saber e fazer docente. **Thema**, CEFET-RS. Ano 4, n. 1, 2003, p. 27-29.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. A avaliação em uma prática crítica. **Pátio**, Porto Alegre: ARTIMED, Ano VII, n. 27, ago/out 2003.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 12ª ed. Porto: Afrontamento, 2001.

