

**“ENSINAR A SOCIOLOGIA PARA MIM NÃO É SÓ ENSINAR É RESGATAR VIDAS”:  
IDENTIDADE DOCENTE E OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR DE  
SOCIOLOGIA**

Honorata Dias<sup>1</sup>

Joana Elisa Röwer<sup>2</sup>

**Resumo**

O estudo tem como objetivo analisar a construção da identidade docente do professor de sociologia e sua relação com a prática da profissão. Para tanto, destaco, os desafios de ser professor de sociologia, bem como as suas consequências (mal-estar docente). Para compreender o conceito da identidade e a construção da identidade docente dialoguei com os autores Stuart Hall e Kathryn Woodward (2007); António Nóvoa (1992); Amélia Lopes (1992); Maurice Tardif (2014). A pesquisa, de caráter qualitativo, contou com a participação de dois (02) professores de sociologia de escola pública do ensino médio, na cidade de Redenção-CE, que ressaltaram como é ser professor, e os desafios do ser professor de sociologia no Brasil de acordo com percepções sobre o processo de construção da identidade docente. Assim foi possível destacar as dificuldades e resistências encontradas na profissão e no ensino de sociologia no País.

**Palavras chave:** Identidade Docente, Ensino de Sociologia, Ensino Médio.

**Introdução**

A identidade e as suas múltiplas faces. O debate sobre a identidade é importante e contribui para a discussão sobre a individualidade. Ela também pode ser uma forma de o indivíduo se reconhecer como parte de um grupo ou de um povo. Portanto, podemos mudar as nossas formas de pensar ou de ver o mundo no processo de construção de nossas identidades, entendendo-o como algo que não é fixo, principalmente, com a interação social.

A identidade do professor também é construída através dessa interação social utilizando diferentes caminhos que leva a construção e reconstrução das suas identidades sócias. O professor procura ao longo da sua experiência de vida novos conhecimentos e segue construindo a sua identidade. Então podemos perceber que a identidade profissional docente é um processo contínuo, carregado dos elementos individuais e sociais.

---

<sup>1</sup> Autora. Bacharel em Humanidades. Graduanda em Sociologia pela Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE.

<sup>2</sup> Orientadora. Professora Adjunta do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS.

No exercício da profissão a experiência não planejada, ou seja, não desejada leva a perda de uma identidade construída, ou seja, a identidade do professor pode sofrer um processo de desconstrução. Essa desconstrução de identidade profissional pode acontecer quando o professor não encontra na profissão o que pretende devido a vários fatores: desvalorização da profissão, desmotivação, os desafios constantes, baixos salários, são coisas que acarretam na perda do sentido da profissão. Sendo assim, com a desvalorização política, a frustração do professor chega ao nível dele desacreditar na sua própria capacidade de exercer algo importante na vida dos seus alunos.

Assim, o estudo tem como objetivo analisar a construção da identidade docente e sua relação com a prática da profissão, especificamente, objetiva conhecer a percepção do professor de sociologia da escola básica da sua função enquanto educador e dos desafios de ser professor de sociologia na contemporaneidade. A questão que permeou esta investigação foi a de visualizar como o professor de sociologia da escola compreende a sua própria construção da identidade professoral e como as especificidades contextuais influenciam nesse processo. Para compreender o conceito da identidade e a construção da identidade docente dialogou-se com autores como Stuart Hall (2007, 2009 e 2011); Kathryn Woodward (2007); António Nóvoa (1992, 2009); Amélia Lopes (1992); Maurice Tardif (2014).

Esta pesquisa em relação a sua natureza se caracteriza como básica; no que se refere aos seus objetivos como explicativa; do ponto de vista dos procedimentos técnicos como bibliográfica e de campo; e, em relação a forma de abordagem do problema como qualitativa, tendo como procedimento de construção de dados a entrevista, construída a partir de tópicos temáticos de acordo com os objetivos, os quais foram: (1) a identidade docente do professor de sociologia; (2) desafios de ser professor de sociologia na escola; (3) ensino de sociologia na escola; (4) reconhecimento social do professor de sociologia. Para análise e construção do conhecimento a partir desta pesquisa foram postos em diálogo as narrativas com os referências teóricos elencados. A pesquisa contou com a participação de dois (02) professores de sociologia do ensino médio de duas (02) escolas públicas da cidade de Redenção-CE.

A motivação para a realização desta pesquisa centra-se nos desafios da própria formação de licencianda em Sociologia e da inquietação de compreender este outro, o professor de sociologia na escola básica, que se torna possibilidade de um vir-a-ser. Tornar-se professora de Sociologia é inquietante, pois esse processo ocorre de forma refletida em que não somente o contexto da escola torna-se objeto de análise, mas também a própria formação e os modos de construção da identidade professoral. Ciente da pluralidade de construções subjetivas em diferentes contextos e em um mesmo contexto, esta pesquisa se debruça sobre a construção da

identidade do professor de sociologia na escola básica em um tempo de incertezas sobre o futuro da disciplina por conta de aprovação da Lei 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 que instituiu a reforma do ensino médio no Brasil e retirou a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina curricular em todas as séries do ensino médio como estabelecia a Lei 11.684 de 02 de Junho de 2008. A originalidade da pesquisa centra-se na sua atualidade por ser desenvolvida em vias de reestruturação curricular e a necessidade social foca-se na importância de escutar esses professores no desempenho de suas funções que contribuem na afirmação da potencialidade do ensino de sociologia para os jovens da escola básica. Este trabalho também contribui no desenvolvimento das pesquisas sobre o ensino de sociologia, sobretudo no seu contexto de pesquisa, pois reflete sobre a construção da identidade do professor de sociologia em escolas públicas de uma cidade interiorana.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiramente reflete-se sobre o conceito de identidade; seguido de uma discussão sobre a construção da identidade do professor, levando em conta a crise da profissão e o mal-estar docente. No terceiro tópico realiza-se brevemente uma revisão histórica sobre o ensino de sociologia no Brasil; e, por fim, discute-se sobre o lugar do professor de sociologia a partir do diálogo com os interlocutores da pesquisa. Assim sendo, é possível destacar quais as dificuldades e resistências encontradas na profissão e no ensino de sociologia e as percepções sobre o processo de construção da identidade docente.

## **Identidade**

O conceito de identidade pode ser compreendido de várias formas. De certa maneira as diversas identidades que o ser humano possa adquirir ao longo da vida podem ser compreendidas como uma transformação em busca de entender a perspectiva da própria identidade. Reafirmando a ideia de que o ser humano encontra-se em constante transformação.

Da identidade devido a mudança da estrutura social que muitas vezes abala a concepção que temos de nós mesmos e das nossas crenças. De acordo com (HALL, 2011), esta perda de um "sentido de si" pode ser entendida como descentramento do sujeito.

A identidade não está mais ligada a estruturas tradicionais de coletividade, em que a identidade de um determinado grupo social representa em geral a todos os elementos do grupo, isto é, os indivíduos que pertencem ao mesmo grupo social teriam a mesma identidade.

Nesse contexto Eder (2003) ressalta que as identidades definem fronteiras em relação ao mundo exterior, sendo assim, excluem os outros.

As identidades definem as fronteiras de um espaço em que se incluirão os interesses. Estes, por sua vez, rompem fronteiras, ligando as pessoas como indivíduos que seguem suas estruturas de preferências e transgridem as obrigações e as normas coletivamente compartilhadas. Trata-se da função liberadora da ação racional, já observada pela sociologia histórica comparada, segundo a qual os entrepostos de comércio, as cidades comerciais e as culturas mercantis parecem ter desenvolvido os regimes mais liberais, embora instáveis. (EDER, 2003, p. 7).

Entretanto, dentro de um grupo social específico a identidade atua como algo fundamental para uni-los e determina a legitimidade dos engajados em uma causa, seja social, comunitária, etc. “Disso se segue uma proposição teórica: é a configuração particular de interesses e identidades o que explica a dinâmica das relações sociais num dado espaço social e num determinado tempo” (EDER, 2003, p. 8).

E dando um rumo diferente àquele dado por mim no capítulo anterior ou por um filósofo como Charles Taylor, valha o exemplo, quando escreveu seu celebrado livro *As fontes do self: a construção da identidade moderna*, minha intenção aqui não é focalizar o Eu, mais o Nós, explorando precisamente aquelas instâncias empíricas em que identidades globalizadoras se manifestam. Como poderíamos melhor abandonar o fenômeno sem construirmos um foco estratégico para sua elucidação? Pareceu-me — e essa é uma questão que me acompanha há bastante tempo — que devemos procurar equacionar tais identidades enquanto estão em crise. (OLIVEIRA, 2006, p. 88).

Quando falamos na crise da identidade por um lado se percebe que ela não tem mais um modelo ou uma face. Na verdade, o conceito da identidade é muito amplo. E se desenrola em várias dimensões. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduo que, dessa forma, se posicionam a si próprio. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades (HALL e WOODWARD, 2007, p.55).

Outro fator importante é que a identidade não é fixa, ela pode se modificar dependendo do contexto onde a pessoa se sinta representada e que, de certa maneira, seria onde é confortável para ela. Assim, o indivíduo é um ser em constante transformação. Pensando a realidade social em que vivemos. Entretanto, os próprios indivíduos aprimoraram suas concepções sobre si no processo de construção de suas identidades, entendendo-as como um facto que não é fixo. Ciampa (2005) caracteriza a identidade como algo em movimento, está sempre em constante transformação, uma “metamorfose”.

Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. Muito chato ser sempre o mesmo. Nós não devemos excluir a identidade se é pelo viés da identidade que as pessoas encontram

seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal. (FOUCAULT, 2004, 266).

É importante reconhecer a individualidade que cada sujeito social apresenta. Uma pessoa é capaz de construir a sua própria identidade através da interação com os outros. Entretanto, a nossa subjetividade se insere dentro de um contexto social que nos permite dar significado a nossa identidade. A identidade social é entendida atualmente como algo que construída individualmente, e pode mudar a qualquer momento dependendo do indivíduo.

Os próprios indivíduos aprimoraram a subjetividade no processo de construção de suas identidades. De modo que, nos remete a forma de manifestação do indivíduo como ser social, seja em coletividade assim como, na individualidade.

Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduo que, dessa forma, se posicionam a si próprio. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. (HALL e WOODWARD, 2007, p.55). De fato para compreender a própria identidade, primeiro, precisa entender o contexto social em que o sujeito se sinta representado. Hall (2011) ressalta que o sujeito ainda tem uma essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com a sociedade.

Contudo, é um processo em que o individual não desassocia do social, se interligam dando o segmento a pratica da construção. “A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior" - entre o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2011, p.12). A identidade é algo que de uma forma ou de outra acaba se tornando parte de nós. A sociedade tem função importante nesse processo. Ela é percebida como fator principal para entender o pensamento humano. “Como poderíamos melhor abandonar o fenômeno sem construirmos um foco estratégico para sua elucidação? Pareceu-me (...) que devemos procurar equacionar tais identidades enquanto estão em crise” (OLIVEIRA, 2006, p. 88).

Então, “ao invés de simplesmente endossar ou rejeitar o que é simplório na política da identidade, devíamos nos dar conta de que temos pela frente uma nova tarefa intelectual e prática: a de desenvolver uma teoria crítica do reconhecimento” (FRASER, 2006, p. 231). Sendo assim, o conceito da identidade é importante para avaliar a estrutura social que os sujeitos são submetidos e os processos de formação subjetiva e os modos como eles ressignificam sua atuação professoral.

## **Identidade do professor: crise da profissão e o mal-estar docente**

O comportamento social se baseia em normas e regras construídas pelos próprios sujeitos sociais e que acabam sendo peças fundamentais para entender o conceito da identidade. A identidade do professor também está atrelada a esses valores, normas, nos quais se reconhecem. A identidade é uma construção social, assim sendo, ela é um conceito importante para avaliar a estrutura social que o profissional de ensino se enquadra. “Atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem e autoimagem social que se tem da profissão e também legitimado a partir da relação de pertencimento a uma determinada profissão, no caso, o Magistério” (SILVA, CHAKUR, 2009, p.224).

O professor adquire ao longo da sua experiência de vida novos conhecimentos e segue construindo a sua identidade. Durante toda a sua formação, essa construção da identidade se aprimora cada vez mais. “Entendemos identidade profissional docente como um processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução” (SILVA, CHAKUR, 2009, p.224).

O magistério entra como fundamental na prática docente, sobretudo nessa busca da identidade. Cunha (2010, pag. 135) ressalta que:

Estas reflexões têm motivado pensar que a formação de professores, de uma forma muito mais ampla, constitui-se num processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas, como evolução, como continuidade de experiências, marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam. Não são estas influências absolutas, mas agem como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão.

Por um lado, quando falarmos da identidade docente estamos perante algo construído socialmente. Por outro lado estaríamos diante de uma identidade interna construída e elaborada pelo professor através da sua trajetória ao longo da carreira. E vai além da reprodução de conhecimento, “contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados” (PIMENTA, 1997, pag.5).

Entretanto é de salientar que a formação docente é sem dúvida essa continuidade de experiências em que busca aprimorar cada vez mais o conhecimento. Sendo assim, a experiência profissional serve de base para o fortalecimento do processo da identidade docente.

Então, podemos perceber que a identidade profissional do professor se desenvolve através dos elementos sociais e da prática docente. Entretanto, pode sofrer um processo de

desconstrução dependendo do espaço onde o profissional se insere. A experiência não planejada, ou seja, não desejada leva a perda de uma identidade construída. “Não mais se vislumbra uma clara definição dos papéis profissionais, registrando-se a importância da flexibilidade do conhecimento e sua adaptabilidade a situações não previstas” (CUNHA, 2010, pag.129).

Essa desconstrução de identidade profissional pode acontecer quando o professor não encontra na profissão o que pretende devido a vários fatores: desvalorização da profissão, desmotivação, os desafios constantes, baixo salário, são aspectos que acarretam na perda do sentido da profissão.

A maneira como uma dada profissão é vista externamente, como ela é situada pública e socialmente, tem um peso considerável. No caso do Magistério, a desvalorização social é atrelada ao fato de que, atualmente, o professor não é mais apenas o único detentor de informações e, por isso, ora é visto como um membro social importante, ora não. Com relação à desvalorização política, podemos ressaltar que, embora os professores formem uma categoria, esta não possui força suficiente para mudar a situação em que se encontram. (SILVA, CHAKUR, 2009, p.233).

Sendo assim, ressaltando que essa desvalorização política, leva a frustração e o professor chega ao nível de desacreditar da sua capacidade de exercer algo importante na vida dos seus alunos. “Nesse processo, o professor provavelmente se depara com dificuldades, ambiguidades e confusões quanto à própria imagem e papel. (SILVA, CHAKUR, 2009, p.224/ 225). E o leva a questionar sobre o seu papel na sociedade.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes. (PIMENTA, 1997, pag.6).

Pois bem, a formação docente se compromete se engajar na preparação dos profissionais. Sobretudo que encontre a maneira certa de repassar ou de criar o conteúdo da melhor forma possível para os seus alunos.

No trabalho do professor há uma expectativa com relação ao futuro dos seus alunos, isto é, há concepções de que tipo de cidadão a escola vai educar para a sociedade. “Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja a função consiste em transmitir esse saber a outros (TARDIF, 2014, p. 31). Um dos objetivos dos professores é fazer a diferença na vida do aluno, e quando não atinge esse objetivo o quadro de mal-estar é quase inevitável. “Desde os anos 50, os professores são cada vez mais atingidos por

distúrbios psicológicos devido, sobretudo, às condições em que exerce ação docente” (LOPES, 1992, p.105).

O termo do mal-estar docente é utilizado para explicar distúrbios psicológicos que atingem os professores no exercício da profissão, ou seja, para descrever a experiência negativa que afeta a personalidade do professor. Existem as tensões que o próprio ato de educar pode trazer na vida do educador e quando essas “tensões” viram “contradições”, aumenta ainda mais o sofrimento e o mal-estar do docente. “Os modos como são geridas as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática da professora e, também, da organização da escola, do funcionamento da instituição escolar, do que a sociedade espera desta e lhe pede” (CHARLOT, 2014, p. 48).

Atualmente, o professor passou a se responsabilizar pela difícil tarefa de ser um profissional que deve resolver os problemas. “Faça o que quiser, mas resolva aquele problema. O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos” (CHARLOT, 2014, pag.47). Diante dessa pressão excessiva, de desgaste físico e mental podemos dizer que a profissão docente está entre as profissões que sofre com o mal-estar no exercício da função.

Libâneo (2012, p. 23) escreve que há “uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e a aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência”, quando há uma preponderância da escola como espaço de acolhimento social em detrimento do conhecimento. A reorganização curricular e as renovadas concepções de avaliação são insuficientes se não forem reconfiguradas “ações pedagógicas no interior da escola para um enfrentamento didático-pedagógico dos mecanismos de seletividade e exclusão” (LIBÂNEO, 2012, p.24). Contudo, essa inversão das funções da escola, no dizer de Libâneo (2012) e que acarreta, conseqüentemente, outras funções para o professor no sentido do acolhimento social, de acordo com o contexto, pode tornar-se imprescindível para a realização da função escolar de transmissão e construção do conhecimento.

Contudo, professor de sociologia de ensino médio no Brasil além de enfrentar o desafio de ser professor na contemporaneidade, ainda se encontra numa situação de incerteza com relação ao futuro dessa profissão, da permanência da sociologia como disciplina obrigatória na escola básica. A legalização da disciplina como obrigatória nos três anos no ensino médio dada pela Lei 11.684/2008 não assegurou a sua legitimidade e reconhecimento social e nem pôs fim ao seu processo histórico de intermitência na escola básica modificada pela Lei 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes



e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96) retirando a obrigatoriedade da disciplina sociologia como componente curricular no ensino médio, assegurando a obrigatoriedade de estudos e conhecimentos, o que aumenta a tensão do lugar e da construção identitária do professor de sociologia da escola básica.

### **Ensino de sociologia no Brasil – uma breve historização**

Quando se fala da sociologia no Brasil é importante mencionar Florestan Fernandes, pois ele inaugura uma nova época na história da Sociologia brasileira. Conforme os escritos de Feijó (2012) a sociologia chega ao Brasil no final do século XIX, “No Brasil a Sociologia figurou como disciplina primeiramente no ensino secundário para depois integrar a grade curricular do ensino superior. (...) no contexto do nascimento da República e difusão dos seus ideais positivistas” (FEIJÓ, 2012, p.135).

A história de sociologia como disciplina no Brasil começou a ser discutida desde o primeiro momento da sua implementação principalmente da permanência da sociologia e a sua institucionalização dentro do ensino e da pesquisa.

Segundo Moraes (2003) a disciplina de sociologia encontra dificuldades principalmente para “consolidação de conteúdos mínimos e de material didático”. Criou-se certa distância entre os cientistas sociais que se reconhecem como “intelectuais acadêmicos” e cientistas sociais que se apresentam como “professores do ensino médio”. Entretanto o espaço das ciências sociais requer uma grande reflexão, sobretudo com o “desequilíbrio” que foi criado entre a formação do bacharel e a do licenciado desde a década de 1930.

Esperando “contribuir para o debate atual sobre o ensino de sociologia na escola secundária”, Celso Machado (1987) apresenta a seguinte periodização: 1882, “Pareceres” de Rui Barbosa sobre a inclusão da disciplina nos cursos preparatórios e superiores (sobretudo direito, substituindo o “Direito Natural”); a reforma não se realizou e os pareceres entraram para a história como de “elevado nível”, mas nem foram discutidos na época; 1890-1897, com a Reforma Benjamim Constant, a disciplina é incluída como obrigatória nos cursos preparatórios (6º e 7º anos do secundário), mas não foi posta em prática; 1925-1942, com a Reforma Rocha Vaz, a disciplina torna-se obrigatória e seus conteúdos são exigidos nas provas de vestibulares para o ensino superior. (MORAES, 2003, pag.07).

Na tese de doutoramento de Röwer (2016) embasada em Moraes (2011), Meucci (2000) e nas Orientações Curriculares Nacionais (2006) há uma cronologia do ensino de sociologia na escola a qual é citada parcialmente aqui para que se possa visualizar este aspecto intermitente da sociologia como disciplina, por mais que essa intermitência seja

questionada na relação entre escola regular e formação para o magistério e entre os estados brasileiros.

A primeira lei no Brasil que efetiva a sociologia no ensino secundário data do ano de 1925 com a Reforma Rocha Vaz (Decreto n. 16.782-A, de 13/01/1925) em que o ensino de Sociologia torna-se obrigatório nos anos finais do ensino secundário. No ano de 1931 com a Reforma Francisco Campos (Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931) a disciplina de Sociologia foi mantida como obrigatória no curso complementar do ensino secundário e para admissão para o ensino superior como nos cursos jurídicos, nos cursos de medicina, farmácia e odontologia e nos cursos de engenharia ou arquitetura. Em 1942 com a Reforma Capanema (Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942) a obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola secundária é excluída, sendo mantidos os conteúdos da sociologia no Curso Normal pela disciplina de Sociologia Geral ou Sociologia Educacional.

No ano de 1961 com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 4.024/61), a Sociologia continua a ser uma disciplina optativa ou facultativa nos currículos do ensino secundário, porém os conselhos estaduais de educação gozavam de autonomia de construção de uma relação de disciplinas optativas e ficava a cargo das escolas a adoção das disciplinas. Dez anos depois em 1971 na segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 5.692/71), a Sociologia da Educação permanece como disciplina obrigatória nos cursos de formação para o magistério e é mantido o caráter de opcionalidade para as escolas secundárias.

Em 1982 a disciplina de Sociologia começa a reaparecer no currículo das escolas secundárias através dos conselhos estaduais de educação em função da flexibilização dos currículos devido ao fim da obrigatoriedade do ensino do 2º grau profissionalizante pela Lei nº 7.044/82, sendo que a disciplina Sociologia da Educação se mantém estabilizada no Curso Normal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1996 (LDBEN. 9.394/96) tem uma importância significativa nesse processo histórico da Sociologia como disciplina na escola secundária, pois neste texto de âmbito nacional a Sociologia reaparece como componente curricular do ensino médio, apesar dos conteúdos serem abordados de forma interdisciplinar.

Tem-se um processo de luta política pela inserção da Sociologia como disciplina no ensino médio que finaliza no ano de 2008 com a Lei 11.684 de 02 de Junho de 2008 em que há a alteração do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996,

sancionando a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia como componente curricular em todas as séries do ensino médio. Contudo, após nove (9) anos da lei 11.684, no ano de 2017 é promulgada a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (baixada primeiramente como Medida Provisória nº 746 em 22 de setembro de 2016 e após com algumas alterações sancionada) que institui a reforma do ensino médio no Brasil e a Sociologia, assim como outras disciplinas, perde seu caráter de disciplina curricular obrigatória no ensino médio, sendo substituída pelo conceito de estudos e práticas. Diz o documento:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

Enfim, entre a Lei 13.415 e a autonomia dos estados na sustentação da sociologia como componente curricular, ou melhor, na configuração curricular do ensino médio, a luta pelo espaço, pelo reconhecimento e legitimação social e pela legalização ganha novo fôlego. Se após a Lei 11.684 as reivindicações de sociólogos como os da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS centrava-se na necessidade de maior carga horária no currículo escolar, para a formação de professores, para os livros e materiais didáticos, metodologias de ensino, exames de avaliação nacionais; com a lei de fevereiro de 2017 reacende-se o movimento pela Sociologia como disciplina escolar agora mais fortalecido por estes nove anos de obrigatoriedade e pela consolidação de rede de professores e pesquisadores sobre o ensino de sociologia na educação básica.

### **Campo e análise da pesquisa**

Essa pesquisa foi realizada no município de Redenção Estado de Ceará. O Estado do Ceará tem sua organização administrativa fundamentada em oito macrorregiões de planejamento, consideradas a partir de suas características socioeconômicas e geográficas, são elas: Região Metropolitana de Fortaleza; Litoral Oeste; Sobral- Ibiapaba; Sertão dos Inhamuns; Sertão Central; Maciço de Baturité; Litoral Leste- Jaguaribe; e Cariri-Centro Sul. O Maciço de Baturité está localizado no sertão central cearense e é composto por município

de Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Baturité, Aracoiaba, Acarape, Redenção, Guaiúba, Barreira, Ocara e Caridade.

A pesquisa foi realizada no município de Redenção que atualmente conta com quatro escolas públicas, (EEFM Dr. Brunilo Jacó; EEFM Padre Saraiva Leão; EEEP Adolfo Ferreira de Sousa e EEFM Camilo Brasiliense) Para efeito deste estudo a pesquisa ocorreu em duas (2) escolas, são elas: Escola Brunilo Jacó e Escola Saraiva Leão e contou com a participação de dois (2) professores de sociologia. Gilmar<sup>3</sup> professor da Escola Saraiva Leão e o professor Marco da Escola Brunilo Jacó.

O Professor Marco é graduado em sociologia e trabalha à mais de dois anos como professor na escola Brunilo Jacó; professor Gilmar, é graduado em Humanidades, licenciando em Sociologia, trabalha como professor à sete anos, e à seis meses trabalha como professor de sociologia na escola Saraiva Leão.

Os dados da entrevista foram construídos a partir de tópicos temáticos de acordo com os objetivos, os quais foram: (1) a identidade docente do professor de sociologia; (2) desafios de ser professor de sociologia na escola; (3) ensino de sociologia na escola; (4) reconhecimento social do professor de sociologia.

O professor Gilmar disse que quando fazia a licenciatura não tinha pensado em lecionar logo de imediato, o objetivo principal dele era concluir o curso e conseguir um trabalho. Para ele ensinar sociologia foi oportunidade que apareceu naquele momento.

O professor Marco por sua vez afirma que aprendeu muito em sala de aula que acabou estudando mais na sala de aula do que quando estava na faculdade: *“a gente tem uma visão totalmente diferenciada quando começa a lecionar, a sua vida muda você pensa que vai fazer uma coisa e o sistema e os alunos acabam te direcionado para outra”*. Isso remete a uma nova realidade do indivíduo, é uma identidade que o professor vai moldando junto do que já tinha construído. *“Sabemos que a formação da identidade profissional do professor sofre um processo lento e se desenvolve por meio de apreciações e apropriações do mundo escolar, ou seja, nas relações de convívio social e na prática docente”* (SILVA, CHAKUR, 2009, p.224).

O professor Marco afirma que não descarta a identidade já construída mais vai adequando *“porque cada escola tem um ambiente diferencial, então eu busco adequar o que aprendi na universidade”*.

---

<sup>3</sup> São atribuído nome fictício aos personagens da entrevista.

Os professores entrevistados disseram que já foram professores do ensino fundamental. E o desafio do ser professor no ensino fundamental é maior que no ensino médio. No ensino fundamental público conforme Marco, o professor encontra a escola totalmente desestruturada, os alunos quase semianalfabetos. “*Ali é prova de fogo, se você gosta ou não de ser professor, você vai lidar com aluno que vive numa casa de Taipe, aluno órfão, com aluna grávida aos 12, 13 anos, então como administrar tudo isso?*”.

Conforme Charlot (2013) nesse caso, quem será cobrado pelo fracasso? O próprio aluno, mas igualmente o professor. Sendo que o aluno depende do professor. O fracasso escolar do aluno reflete diretamente ao professor, talvez se pensássemos por este lado entenderíamos o problema do mal-estar que afeta grande número dos docentes.

Se Libâneo (2012) realiza uma crítica a ênfase nesse aspecto acolhedor e que Nóvoa (2009) caracteriza como um *transbordamento* das funções da escola, ao mesmo tempo, não desconsideram o que é sentido na escola pública e no espaço de sala de aula, isto é, de que a escola e o professor necessitam realizar práticas de acolhimento, de inserção e de integração social para que a aprendizagem aconteça ou que a aprendizagem ocorra através de práticas de acolhimento, inserção e de integração social, como encontrado na narrativa dos interlocutores desta pesquisa. Se for imprescindível que a escola se reconstrua como um espaço de sentido para as crianças e os jovens, esta reconstrução de sentidos pode estar justamente vinculada a aprendizagem, ou seja, na vinculação recursiva entre sentido-aprendizagem-compreensão-transformação.

Nóvoa (2009) que apresenta uma proposta de uma necessária reconfiguração escolar centrada na aprendizagem diz que é impossível não defender um projeto de educação integral pelo viés da cidadania. O aspecto controverso se insere na ampliação da função da escola como um espaço e na função de acolhimento social, compreendida como regeneração e reparação social, em prejuízo da aprendizagem. Esta proposta não simboliza um não olhar para a integralidade, um não educar para a cidadania, pois esta só é possível pela aprendizagem, mas compreender que a escola é uma instituição entre outras instituições sociais responsáveis que proporciona a educação de crianças e jovens. Nesse sentido, uma base comum de conhecimentos e a promoção de diferentes modos de escolaridade, condizentes com a variabilidade de percursos e projetos de vida torna-se essencial, segundo Nóvoa (2009, p.37), pois “promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal”.

A compreensão da escola como um espaço de acolhimento, de inserção social se relaciona a descrição da estrutura do contexto pedagógico com a classe social, o qual direciona estratégias educacionais. Então, ser professor engloba a problemática dentro e fora da escola, no sentido da responsabilidade que o professor tem de ensinar assim como de lidar com a realidade do aluno. Esta tensão no ensino de sociologia na escola recebe ainda outra configuração, pois conforme Oliveira (2011, p.35) “lecionar sociologia não é apenas lecionar considerando o contexto, mas trazer o contexto para a sala de aula, como assunto a se debater”.

Em relação ao reconhecimento social, os dois professores de sociologia que foram entrevistados afirmaram que recebem reconhecimento de uma forma positiva tanto pela comunidade escolar quanto pela sociedade. Conforme o professor Marco “*saber que um pai e uma mãe me confiam a educação do seu filho, isso para mim além de ser uma responsabilidade muito grande é muito gratificante*”. Ele continuou dizendo que principalmente quando o aluno reconhece que as aulas do professor de sociologia o ajudaram a conseguir passar em todas as matérias.

Entretanto Marco ressalta que a sociologia é uma das principais portas para compreender esse aluno para que ele sinta as outras matérias e compreender o meio em que vive. “*Ensinar a sociologia para mim não é só ensinar é resgatar vidas*” afirmou o professor Marco. Através dessa afirmação podemos perceber que trabalho do professor de sociologia ultrapassa a barreira de ser simples ato de ensinar é capaz de transformar a vida de cada aluno.

As condições culturais e sociais parecem exigir do professor uma nova postura humana atrelada ao conhecimento e ao domínio de metodologias de ensino. Ao mesmo tempo, a literatura sobre formação de professores valoriza a prática cotidiana, as histórias de vida, os processos de formação e de contexto de trabalho (LELIS, 2001) e oscila entre o desenvolvimento da profissionalização, o medo da proletarização e a exacerbação da vocação e da missão do professor. O sentido da profissionalização docente que se aproximam da vocação e da missão, como percebido na fala de Marco, insere-se nas variabilidades e alternativas de identificação e construção da identidade docente condizentes com a dinâmica da construção subjetiva na relação com o contexto específico de atuação profissional.

Conforme o professor Marco, a sociologia é uma das principais portas de rediscussão democrática e social. “*A gente busca uma rediscussão (...) o aluno que hoje a gente ensina ele não é o aluno de dez anos atrás*”.

Quando se reflete sobre os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, é preciso não esquecer a advertência: ao acumular palavras ou expressões como “globalização”, “inovações”, “sociedade do saber”, “novas tecnologias de informação e comunicação”, corre-se o risco de sacrificar a análise do presente à visão profética do futuro. (CHARLOT, 2014, pag. 44).

Especificamente em relação ao ensino de Sociologia Lahire (2014) em texto intitulado *Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia?*, realiza uma reflexão que dá fundamento e sentido para o ensino de Sociologia nas sociedades democráticas que visam a formação de cidadãos no exercício da vida coletiva, concepção que vai ao encontro da compreensão de Marco sobre o ensino de sociologia. Lahire (2014) ao defender que a Sociologia estivesse incluída desde o ensino fundamental na escola, fala da necessidade do aprendizado de “hábitos intelectuais fundamentais” da Sociologia que se refere à observação e à objetivação do mundo social.

A questão da reflexividade também é encontrada em Charles Wright Mills (1975) com a imaginação sociológica e torna-se referência constante nas reflexões sobre o sentido, os efeitos do ensino de sociologia para os jovens na relação entre história, estrutura social e biografia no desenvolvimento da capacidade reflexiva pela problematização e compreensão da relação indivíduo-sociedade. Por esta especificidade, a sociologia na escola adquire um caráter formativo. Contudo, Carvalho Filho (2014) aponta o estranhamento e a desnaturalização como princípios epistemológicos que caracterizam a Sociologia como uma ciência compreensiva e explicativa e que fundamenta o ensino da mesma na escola.

A relação entre a sociedade contemporânea e a educação, mostra justamente como os profissionais de ensino atuam cotidianamente na sociedade contemporânea. E alertando sobre essa questão das “inovações”, e da “sociedade do saber”. O sistema escolar e os agentes de ensino se relacionam de modo a manter sintonia. “Tais *lógicas-negociação*, conflitos, colaboração, proteção de território. Etc.- levantam inicialmente, o difícil problema da coordenação dos fins entre o sistema escolar e os diferentes atores que trabalham nele” (TARDIF, 2014 p. 196).

Segundo o professor Gilmar ser professor de sociologia não é tão difícil, mas também não é fácil “*a dificuldade que você encontra dentro da sala de aula, dentro da escola seria a prioridade que é dada a sociologia, a própria escola dá apenas cinquenta minutos para aula da sociologia, a gente não tem eventos de sociologia, semana para sociologia ou para área das humanas, (...) o desafio é a visibilidade que não é dada a disciplina de sociologia*”.

Contudo, ausência do tempo da sociologia na grade curricular, não impossibilita pensar sobre modos de construir espaços de reflexão na escola para tornar as relações sociais menos ambivalentes e mais transparentes, produzindo a conscientização da possibilidade de mudança social, como nos diz Bauman (2015) sobre a sociologia como disciplina. Pois o próprio professor Gilmar desenvolve junto a seus alunos um projeto de discussão sociológica de temas da atualidade por meio de mídias eletrônicas como o facebook.

### **Considerações finais**

A sociedade faz do professor um profissional que precisa estar atento a tudo que acontece ao seu redor. No caso do professor de sociologia esse alerta é constante e desafiador.

Na sociedade em que vivemos não podemos dissociar a condição social do aluno a desigualdade social. A escola torna-se um espaço de acolhimento social em detrimento do conhecimento, como denunciam alguns autores. Mas ao mesmo tempo o acolhimento pode tornar-se uma possibilidade de aprendizagem, de reflexão sobre a condição social. Mas nestas configurações o professor passou a se responsabilizar pela tarefa de resolver problemas e conflitos decorrentes de outros espaços que não a escola.

E essa resolução de problema também não se limita a escola, no caso do professor de sociologia ele precisa dar conta das questões decorrentes das vivências fora da escola. Dificilmente consegue atender todas as necessidades dos alunos. Se o quadro de mal-estar docente aparece quando o profissional não consegue atingir o seu objetivo, então, nesse caso estamos perante os fatores do mal-estar docente relacionados as condições dos alunos.

Contudo, além de enfrentar esses desafios o professor de sociologia, ainda se encontra numa situação de incerteza com relação ao futuro dessa profissão, da permanência da sociologia como disciplina obrigatória na escola. O que aumenta a tensão do lugar e da construção identitária do professor de sociologia do ensino médio.

Em frente as transformações curriculares do ensino de sociologia o lugar do professor de sociologia na escola é um espaço a conquistar. A atuação docente é um processo de conquista no cotidiano escolar. Tanto que os professores entrevistados afirmam reconhecimento por parte dos colegas professores, dos pais e dos próprios alunos. Mas para sua legitimação a escola precisa visibilizar ainda mais a disciplina de sociologia, ou seja, reconhecer a



importância do ensino de sociologia sobretudo quando se espera uma reflexão, análise e crítica das questões sociais.

Entretanto, é de suma importância que exista na escola a sociologia que vai além da sala de aula, no sentido de expandir principalmente para outras áreas. Pensar em criar um espaço de debates, de diálogos, discussões sobre as questões sociais fora da aula, isso é pensar a sociologia dentro da escola que não se limita somente a sala de aula.

Para isso a importância de escola ser um objeto de análise sociológica e o ensino de sociologia pode permitir essa análise e compreensão contextual. Sendo assim, a formação dos professores de sociologia e a presença dos professores de ensino superior de ciências sociais são fundamentais para rediscussão da nossa sociedade.

O trabalho do professor de sociologia não é só de ensinar a matéria, mas também de preparar o indivíduo para a sociedade. E podemos constatar que no processo de transformação ou de rediscussão não cabe só o trabalho dos educadores exige a participação de toda a comunidade escolar nessa mudança.

Os professores são agentes comprometidos com a educação dos alunos, um processo na qual ele continua construindo a identidade profissional através das suas experiências. Das diversas identidades que o ser humano possa adquirir ao longo da vida pode ser compreendido como uma transformação em busca de entender a perspectiva da própria identidade.

A identidade do professor se desenvolve através dos elementos sociais e da prática docente. Quando falarmos da identidade docente estamos perante algo construído e elaborado pelo professor através da sua trajetória ao longo da carreira e na relação contextual. Os professores entrevistados reconhecem que não descartaram a identidade já construída na universidade mais sim seguem adequando aos novos conhecimentos de acordo com as especificidades de cada escola.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel G. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 138-165.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Pra que serve a sociologia?** 1 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2015.

BECHER, Fernando, **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 16. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação e Realidade**. v. 39, n. 1. p. 59-80. jan.mar. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 27 abr. 2014.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense. 2005

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico] 1. ed. -São Paulo : Cortez, 2014. -- (Coleção docência em formação : saberes pedagógicos) 1,6 Mb ; e-PUB

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 51-86p.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2005. 75-100p.

EDER, Klaus. Identidades Coletivas e Mobilização de Identidades. **Revista Brasileira De Ciências Sociais** vol. 18 nº. 53 outubro/2003

FEIJÓ, Fernanda. Breve Histórico do Desenvolvimento do Ensino de Sociologia no Brasil, **Revista percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 133 – 153, jan. / jun. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade**. Verve, 5: 260-277, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/4995/3537>. Acesso em: 10 nov. 2017.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o ser desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p.63-80.

HALL, Stuart: **Da diáspora. identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende 1ª edição atualizada, Belo Horizonte, UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós –modernidade**, tradução: Tomaz Tadeu da silva e Guacira Lopez Louro- 11 ed., 1. reimp. -Rio de Janeiro: DP e A, 2011.

\_\_\_\_\_. WOODWARD, Kathryn: **Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais**/Tomaz Tadeu da silva (org.) 7 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014. Disponível em: <[http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs\\_v45n1a2.pdf](http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs_v45n1a2.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2014.

LELIS, Isabel Alice. **Do ensino de conteúdos aos saberes do professor**: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, ano XXII, Nº 74, Abril/2001. 43-58p.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

LOPES, Amélia, Mal-estar docente os professores em busca de identidade. **Revista de Psicologia e de Ciências da Educação** (1992), 3/4: 105-110. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13455/2/82060.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2017.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. Para Gabriel Cohn *1 aula, "Homo ludens", 8 de março de 1976*  
Para Florestan Fernandes *Ciência e Política: suas vocações*. **Tempo soc. vol.15 no.1 São Paula Apr.2003**

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p.11-30.

\_\_\_\_\_. **O processo histórico de profissionalização do professorado**. In: NÓVOA, António (org.) *Profissão Professor*. 2ª edição. Portugal: Porto Editora, 1995. 14-33p.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. Sentidos e dilemas do ensino de sociologia: um olhar sociológico. **Revista Inter-legere**. n. 9. p. 25-39. jul-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/inter-legere.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de; **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**: são Paulo: editora UNESP: Brasília: paralelo 15. 2006.

RÖWER, Joana Elisa. **Por Uma Sociologia da Suspensão: Ensino de Sociologia e Narrativas de Si como Dispositivo de Formação**, Santa Maria, RS 2016. Disponível em: <[www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=5acce70efeca1706c9e5a76ef4c36a94](http://www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=5acce70efeca1706c9e5a76ef4c36a94)>. Acesso em: 15 out. 2017.

SILVA, Eliane Paganini da; CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A Tomada de Consciência da Crise de Identidade Profissional em Professores do Ensino Fundamental. Volume 2 **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. Número 3 – Jan-Jul/2009 221 [www.marilia.unesp.br/scheme](http://www.marilia.unesp.br/scheme)

SILVA, Nilza. Subjetividade. In: STREY, Marlene Neves (et al.). **Psicologia social contemporânea**: livro-texto. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998. 168-180p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9.ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 6. Ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.