



## **HABITUS DOCENTE: É POSSÍVEL ENSINAR SOCIOLOGIA COM FORMAÇÃO EM OUTRAS ÁREAS?**

**Tatiane Kelly Pinto de Carvalho<sup>1</sup>**

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### **Resumo**

A educação, como um dos pilares do desenvolvimento pessoal e profissional, cada vez mais se torna objeto de estudo na contemporaneidade. Isso se faz ainda mais necessário quando nos referimos a uma disciplina como a Sociologia, ainda incipiente no contexto escolar. Dito isso, é importante compreender as práticas docentes que os professores utilizam na realização de seu ofício, bem como as condições de trabalho em que realizam suas atividades. Levando-se em consideração que o professor é um indivíduo plural e heterogêneo, pensamos que outros professores, com outras formações acadêmicas, podem lecionar a disciplina, pois a formação docente não é o único elemento capaz de guiar as práticas cotidianas em sala de aula, embora não seja descartada para se lecionar. Isso porque o *habitus* docente é construído na prática, nas experiências, nas disposições adquiridas ao longo da trajetória profissional. O saber e o fazer docentes, assim, adquirem papel central para se pensar a consolidação de uma disciplina que durante anos não pertenceu ao currículo escolar do Ensino Médio. Nosso objetivo, portanto, é suscitar um debate sobre a construção do *habitus* docente, bem como a importância da formação inicial no ensino de Sociologia.

**Palavras-chave:** *Habitus* docente; formação docente; Sociologia.

Agência de fomento: CAPES

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Bolsista CAPES. Graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). tkpcarvalho@yahoo.com.br.



## **TEACHERS' HABITUS: IS IT POSSIBLE TO TEACH SOCIOLOGY WITH TRAINING IN OTHER AREAS?**

### **Abstract**

Education, as one of the basis of personal and professional development, increasingly becomes the object of study in contemporary times. This is even more necessary when referring to a discipline such as sociology, still in its infancy in the school context. Then, it is important to understand the teaching practices that teachers use while conducting their jobs, as well as their working conditions as they perform their activities. Taking into consideration that the teacher is a plural and heterogeneous person, we think that other teachers, with other academic backgrounds, can teach the subject, because teacher training is not the only element that is able to guide everyday practices in the classroom, although not discarded in order to teach. This is because the habitus is built by the teaching practice experiences, the provisions acquired throughout professional career. The teachers' knowhow, therefore, acquires a central role to think about the consolidation of a discipline that for years did not belong to the high school curriculum. Our objective therefore is to elucidate a debate on the construction of teaching habitus, and the importance of initial formation in Sociology teaching.

**Key words:** Teaching Habitus; training teachers; Sociology.

## **HABITUS DOCENTE: É POSSÍVEL ENSINAR SOCIOLOGIA COM FORMAÇÃO EM OUTRAS ÁREAS?**

### **Iniciando o debate**

O fortalecimento das humanidades é vital no Ensino Médio e é evidente a contribuição da Sociologia no que tange à preparação básica para o trabalho e ao exercício da cidadania, conforme princípios levantados nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Além disso, trata-se de favorecer outro ciclo histórico de superação do autoritarismo que negou a Filosofia e a Sociologia como saberes humanos a várias gerações. Diferentemente do que



acontece com as matérias provenientes de campos disciplinares de reconhecida presença, a Sociologia sempre precisa argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Isso porque,

O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural. Com efeito, encontramos no pensamento de Bourdieu, e já desde seus primeiros escritos, a tese da estratificação dos saberes escolares, segundo o qual, o sistema escolar estabelece – em todos os graus do ensino - uma hierarquia entre as disciplinas ou matérias de ensino, que vai das disciplinas “canônicas” (as mais valorizadas) até as disciplinas “marginais” (as mais desvalorizadas), passando pelas disciplinas “secundárias” que ocupam uma posição intermediária (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 80).

É necessário e pertinente, portanto, compreender como tem sido a efetivação do conhecimento sociológico nas escolas do Ensino Médio, desde sua obrigatoriedade, bem como um maior aprofundamento sobre a prática docente que vem sendo desenvolvida. Isso se justifica pela intenção de compreender como o saber sociológico é apreendido por aqueles que passam pela escola, mas também de como ele passa a fazer parte de um imaginário coletivo sobre a sociedade e suas transformações ao longo do tempo.

Giddens (2003) ressalta que a Sociologia é concebida como a disciplina de análise das origens e impacto do capitalismo industrial no Ocidente, ou seja, tem suas origens na história moderna. Sendo assim, é uma ciência relativamente nova em comparação às outras ciências da modernidade. Pode-se dizer que emerge como disciplina científica marcada pela evolução do conhecimento do senso comum para o científico, pois surge a necessidade de uma profunda análise científica sobre a sociedade. É merecido lembrar que a Sociologia é capaz de

[...] colocar seus instrumentos racionais de conhecimento a serviço de uma dominação cada vez mais racional, ou analisar racionalmente a dominação, principalmente a contribuição que o conhecimento racional pode dar à dominação (BOURDIEU, 1996, p. 156).

Essa caracterização, embora não esgote as limitações e dificuldades que o professor enfrenta cotidianamente em suas práticas, é indispensável para pensar e compreender como se efetiva a prática docente. Mais ainda, é particularmente útil para mostrar como as práticas são passíveis



de transformações e reconstruções conforme os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessas considerações algumas questões<sup>2</sup> se colocaram, tais como: quais práticas e recursos professores habilitados e não-habilitados em Ciências Sociais utilizam para lecionar Sociologia? O que é necessário para se lecionar uma disciplina ainda incipiente nas escolas? A formação acadêmica tem peso considerável nas práticas docentes?

Vale lembrar que cada escola possui sua própria identidade, sendo singular na sua estrutura e no seu processo de formação. Possui uma cultura peculiar, o que a torna diferente das demais, isto porque cada uma possui seres diferentes, que estão inseridos em diferentes contextos sociais, políticos e econômicos, interagindo de formas diversas. Portanto, o ambiente vivido na escola contemporânea depende de múltiplos fatores. Neste sentido,

[...] para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente (situações, espaços temporais específicos) e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais completas nos dias atuais (FRANCO, 2003, p. 30-31).

Essa capacidade de se criar um aluno autônomo no modo de pensar e agir, uma das tarefas que incubem à Sociologia, tem estreita ligação com as práticas docentes que são ministradas em sala de aula, entre outros fatores. Assim, concordamos com Nóvoa (2010, p. 3) que “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem”. Porém, “certas escolas são ambientes bastante turbulentos, e até violentos, e que isso exige dos professores uma grande disciplina e um controle severo dos grupos” (TARDIF, 2002, p. 138).

---

<sup>2</sup> Essas indagações vêm sendo respondidas na dissertação de Mestrado em Educação que está em curso. Temos o intuito de buscar elucidar os dados empíricos coletados à luz das teorias que se aproximam do objeto de pesquisa. O trabalho que vem sendo desenvolvido utiliza como metodologia o estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados são a observação das aulas dos professores habilitados e não-habilitados em Ciências Sociais e a entrevista com os docentes. Os professores que estão sendo investigados lecionam na Rede Estadual de ensino médio.



## Formação e *habitus* docente no ensino de Sociologia

A educação na contemporaneidade tem sido um objeto de amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações sobre o trabalho docente e ao comportamento desempenhado em sala de aula. Grande parte dos temas educacionais tem implicação direta sobre os professores. Assim, muitas vezes, os professores são responsabilizados quanto à qualidade de ensino que vem sendo ministrado, o que os coloca centrados nos processos de institucionalização da educação. A prática e fazer docentes, portanto, são de suma importância, pois

[...] dos professores se espera que eduquem para a diversidade, que formem valores modernos, que cultivem a nova ética do trabalho, que colaborem na inclusão social, que formem o trabalhador polivalente exigido pela reorganização produtiva, que cuidem da infância e reeduquem a adolescência e a juventude supostamente violentas, que os vacinem moralmente contra o vício e a droga, etc.” (ARROYO, 2009, p. 244).

A formação de professores no quadro educacional contemporâneo, então, tem suscitado inúmeros debates e discussões acerca da formação dos professores. Vemos que a necessidade de uma formação continuada é um dos elementos defendidos, pois

[...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (TARDIF, 2002, p. 249).

Mas, não podemos nos esquecer dos problemas de formação de professores que rondam a educação básica no Brasil. A título de exemplificação

Os problemas da formação de professores são dois: primeiro, a ampliação da educação, sua universalização, num país com grandes desigualdades sociais, onde a escola recebe crianças vindas de bolsões de miséria. Trata-se de uma clientela diferente em uma sociedade completamente diferente, com mudanças de relações sociais, mudanças econômicas, novas tecnologias, novas formas de trabalho. Por outro lado, os



cursos de formação de professores podem ter se modernizado, introduzido algumas metodologias novas no ensino das diferentes disciplinas, e algumas disciplinas, como a Antropologia, mas ele não se reconfigurou, nem os seus professores o fizeram, para trabalhar com essa nova realidade (SANTOS, 2006, p. 8).

Partindo desse pressuposto, o ensino é um ofício composto de saberes práticos adquiridos e construídos pelos professores ao longo de suas experiências, cuja essência se centra no “saber-fazer”, sabedoria acumulada através da prática individual e coletiva. Para Sacristán (1995, p. 66) citando Feiman-Nemser (1983), “a sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas também de aprendizagem para o docente: as influências informais na socialização são mais decisivas do que as formais, mais eficazes do que os cursos de formação”.

A prática profissional, assim, vai além do espaço da sala de aula e o trabalho docente rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais. Como Sacristán (1995, p. 66), acreditamos que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”.

Podemos dizer, então, que a formação acadêmica engloba processos de aprendizado através da transmissão e assimilação de saberes úteis para o exercício futuro da profissão. O contorno que a prática docente pode assumir depende tanto do conhecimento do professor, bem como do *habitus* que foi construído ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Na teoria sociológica de Bourdieu (1983) o *habitus*, noção mediadora entre a formação acadêmica do professor e as práticas que são utilizadas para lecionar, deverá ser levado em consideração, visto que a partir do capital cultural, social, comportamentos individuais, poderemos entender as práticas docentes.

No entanto, não se pode descartar como necessária para articular a experiência adquirida na prática profissional cotidiana, a formação inicial. Assim, as práticas docentes são o resultado, em certa medida, do *habitus*

[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, com princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que isso seja o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem



que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1983, p. 35).

Ao citar Bourdieu, Vasconcellos (2002) defende que o conceito de *habitus* está relacionado à posição social do indivíduo, o que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações, bem como desenvolver estratégias individuais e coletivas, traduzindo, assim, os estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos. Para se entender o ensino na sala de aula é preciso, então, investigar o *habitus* manifestado pelos professores, pois a efetivação das práticas exercidas tem relação com a qualidade teórica e cultural da formação docente, e são desenvolvidas durante o exercício profissional.

Segundo Dubar (1997, p. 67-68), pode-se interpretar as “condições de produção” do *habitus* de duas formas. Primeiro, podemos concebê-lo como produto das “condições objetivas”, ou seja, produto de uma trajetória social configurada a partir das situações sociais nas quais decorreu a infância de um indivíduo, uma vez que o *habitus* é a cultura do grupo de origem. Na segunda interpretação, o *habitus* não é essencialmente a cultura do grupo social de origem, mas a orientação da família, uma impregnação de atitudes subjetivas provenientes da linhagem familiar.

Conforme levanta Silva (2006, p. 2), ao citar Perrenoud, a “formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites”. Isso nos remete a pensar que a sala de aula é um espaço singular, único e que requer sempre a adaptação de novas práticas e mudança de *habitus* docente contínuo, de forma a abranger cada vez mais a pluralidade de sujeitos que ali coexistem.

Pensamos que o *habitus*, inclusive o docente, é variável no e através do tempo, do contexto, entre indivíduos da mesma classe, fundamentando, assim, os estilos de vida e de tomada de decisões. Porém, não convém dizer que o *habitus*, mesmo incorporado, não seja passível de rearranjos para atender às situações cotidianas, uma vez que o indivíduo é um ser social e está em constante adaptação ao mundo que o cerca. Dessa forma, faz-se necessário discorrer sobre as incompreensões recorrentes sobre o conceito

Primeiro, o *habitus* nunca é a réplica de uma única estrutura social, na medida em que é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e



prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa. Em segundo lugar, o *habitus* não é necessariamente coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão dependendo da compatibilidade e do caráter das situações sociais que o produziram ao longo do tempo: universos irregulares tendem a produzir sistemas de disposições divididos entre si, que geram linhas de ação irregulares e por vezes incoerentes. Terceiro, o conceito não está menos preparado para analisar a crise e a mudança do que está para analisar a coesão e a perpetuação. Tal acontece porque o *habitus* não está necessariamente de acordo com o mundo social em que evolui (WACQUANT, 2007, p. 68).

Essa aproximação entre formação e *habitus* docente nos faz levantar a questão do ensino de Sociologia na atualidade, pois vemos que muitas são as barreiras que hoje impedem a consolidação da disciplina no Ensino Médio. Na literatura disponível encontramos relatada uma série de obstáculos quando se trata de conceber o ensino como ato de pesquisa e produção de saberes em sala de aula. Como exemplo,

O obstáculo epistemológico inicial que deve ser transposto é o da elaboração de uma prática de ensino de Sociologia que demonstre claramente o que fazemos, *de que falamos, como se realizam* os nossos procedimentos, e mais importante, dadas as características do contexto escolar, saber *com quem falamos*. Ensinar Sociologia requer um cuidado muito específico no trato com os conceitos, teorias e métodos, o que serve não somente para demonstrar ao estudante sua finalidade mais prática, mas, principalmente, para mostrar como que cada noção e conceito dá origem a outro, como as teorias e os conceitos se influenciam e se relacionam, como se processa a explicação sociológica, ou seja, expor os elementos próprios do *metier* do sociólogo (FERREIRA, 2009, p. 5).

A observação e a experiência têm nos mostrado que uma das maiores fragilidades do ensino de Sociologia reside, justamente, na dificuldade relacionada à falta de professores habilitados em Ciências Sociais. Por sua vez, isso pode resultar num aprendizado distorcido e numa compreensão igualmente distorcida da vida social, pelo fato dos docentes desconhecerem as particularidades dos conhecimentos sociológicos.





Em outras palavras, o ensino de Sociologia traria questionamentos empobrecidos pela falta de mediação com a teoria, uso indiscriminado dos conceitos sociológicos, exemplos desarticulados e descontextualizados, reflexões empobrecidas baseadas em informações jornalísticas, noções muito vagas e distantes da realidade, entre outros obstáculos existentes para construir sua legitimidade no currículo escolar.

Vários são os estudos que relatam essa situação da falta de profissionais no ensino da Sociologia. No ensino da disciplina em Boa Vista (RR)

[...] observou-se a existência de docentes que sequer possuem um planejamento para o ano letivo, conduzindo as aulas apenas com conversas e debates, sem nenhum plano prévio ou intenção mais óbvia de despertar mudança de atitudes dos alunos (LYRA, 2009, p. 5).

Verificou-se, também, que

[...] outro problema identificado é que o afastamento da área de formação do professor prejudica o seu próprio desenvolvimento profissional, pois ele tem obrigação de estudar novos conceitos de forma autodidata, afastando-se da disciplina de formação e de concurso ou sendo necessária mais dedicação ao trabalho, sem que lhe seja atribuído um tempo adequado para fazê-lo (LYRA, 2009, p. 18).

Para Tardif (2002, p. 120), “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico”. A título de exemplificação, em 1999, analisando os dados sobre os professores que ministravam Sociologia em Londrina, observou-se que

Ao analisar os conteúdos e temas elencados pelos professores em diferentes cursos de Graduação, observou-se semelhança na forma de selecionar e organizar os conteúdos. Não encontramos grandes diferenças entre os formados em Pedagogia, Ciências Sociais, História e Geografia. Um dado preocupante, pois esperávamos que os formados em Ciências Sociais desenvolvessem programas mais articulados, coerentes e capazes de sintetizar teorias e problemas sociais atuais (SILVA, 2004, p. 87).



Partindo dessa afirmação, no que se refere aos professores não-habilitados em Ciências Sociais que hoje lecionam Sociologia e com os quais estamos desenvolvendo nossa pesquisa, acreditamos que eles adquiriram um *habitus*, a partir da apropriação de significativas experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias profissionais e de vida, que lhes permite configurar as disposições para a prática.

Mesmo não possuindo habilitação para o ensino da disciplina, uma das ações que eles podem valorizar, é a troca de experiências, compartilhando suas dúvidas e dificuldades com outros professores. Somam-se a isso, as redes informais que também podem ser um rico recurso para estes profissionais, pois permitem partilhar problemas, fracassos e êxitos com pares mais experientes. Nessa perspectiva, o professor que hoje leciona Sociologia, visto que pode ou não ser habilitado em Ciências Sociais, traria práticas heterogêneas que variariam de acordo com o contexto social, constituindo, assim, o seu repertório (*habitus* professoral).

Mesmo alguns estudos apontando a ausência de formação inicial como um dos problemas para a docência, pensamos que um professor não-habilitado em Ciências Sociais pode (re)criar a apropriação de saberes para lecionar Sociologia, embora demande tempo, experiência e dedicação no ensino e pesquisa<sup>3</sup>, pois os professores estão sempre aptos às (re) invenções em sala de aula, às formas como interpretam as políticas educacionais, as suas maneiras de fazer, uma vez que o cotidiano escolar é criado, recriado, construído e reconstruído constantemente, conforme as necessidades. Isso não quer dizer que a formação inicial não seja suficiente para formar um bom professor, mas é preciso considerar também outros fatores, associando-se a formação inicial às experiências vivenciadas pelos docentes.

Assim, corroboramos com a ideia de que a formação acadêmica específica na disciplina em questão, por si só, não garante o compromisso de promover uma educação crítica transformadora. Sendo assim

[...] embora o volume de capital cultural e econômico possuído, assim como a tendência da trajetória, sejam fatores centrais da constituição de uma parte das disposições dos patrimônios de cada indivíduo, em nenhum caso se pode dizer que sejam os únicos, nem mesmo que sejam “em geral” os mais importantes (LAHIRE, 2004, p. 324).

---

<sup>3</sup> Durante agosto de 2008 e outubro de 2010, fui professora designada na Rede Estadual. Vários foram os desafios para lecionar uma disciplina na qual eu não possuía formação. No entanto, estava confiante que os obstáculos poderiam ser superados caso eu me dedicasse ao estudo e aprofundamento das Ciências Sociais. Acredito que um agente facilitador para aceitar tal desafio foi o gosto pela docência.



Isso porque para ensinar, outros conhecimentos são necessários para a prática docente, além da formação inicial e teórica de conteúdos específicos. Neste sentido,

[...] o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques de ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto. **O “saber-ensinar”, refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes** (TARDIF, 2002, p. 178). [grifos nossos].

A formação de professores, portanto, encontra-se atrelada a um *habitus* entendido como o processo de incorporação de crenças, valores e percepção em relação ao modo da prática e do fazer docentes. No entanto, esse *habitus* vai sendo modificado à medida que surgem obstáculos e desafios nas práticas em sala de aula, de forma a contribuir para a conservação ou transformação das atividades escolares, o que está presente nas práticas de professores habilitados ou não habilitados em Sociologia. Porém, é merecido destacar que a fundamentação teórico-metodológica continua essencial, sob pena de se fragilizar ainda mais o ensino e o papel social do professor na sociedade.

### **O que ensinar e como avaliar o conhecimento sociológico**

Na sala de aula há construtores e intérpretes do conhecimento, na medida em que a apropriação é interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola. No entanto, essa construção do conhecimento muitas vezes ocorre de forma conflituosa. A título de exemplificação

Aprendemos que formas de conhecimento e de aprendizagem implicam formas de convivência. O aprendizado do mundo, da



cultura e dos valores passa pela sociabilidade em que sejamos capazes de conviver. Reinventar os convívios na escola pode ter um apelo especial diante das formas de sociabilidade tão desumanas a que a infância e adolescência são submetidas em outros espaços sociais. Quando as formas de sociabilidade fora da escola deixam tanto a desejar, criar um clima de convívio nas escolas se torna um dever da gestão e da docência (ARROYO, 2009, p. 27).

Pensamos, assim como Brito (2009, p. 93), que “o atual discurso enfatiza que ao professor corresponde a tarefa de responder a situações cotidianas no seu local de trabalho e apreender seu novo perfil social”. Esse novo perfil exige do docente “artimanhas” para conduzir uma sala de aula. Para Arroyo (2009), muitas das dificuldades da docência e muitas das indisciplinas têm por base a disritmia entre os tempos predefinidos da matéria e os tempos de aprender dos educandos e de ensinar de seus mestres.

A partir dessa constatação, no ensino de Sociologia não seria diferente, ainda mais que se trata de uma disciplina com reduzida carga horária no currículo escolar e que, muitas vezes, não permite que muita coisa possa ser feita. Quando dizemos muita coisa, não quer dizer que muitos conteúdos devam ser abordados, mas sim estratégias de ensino que permitam a construção de um raciocínio sociológico.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2000), o processo de atribuição de sentido aos conteúdos escolares é individual, porém, é também cultural na medida em que os significados construídos remetem a formas e saberes socialmente estruturados. Mas, por mais que o professor e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. Além disso, as resistências às práticas docentes são um assunto sério, uma vez que “o problema é a resistência não só a expropriação de saberes acumulados colados à sua produção de trabalho, mas, sobretudo, de uma identidade construída em situações de trabalho” (ARROYO, 2003, p. 56).

É merecido lembrar que, a partir do final dos anos 1950, a divulgação de uma série de grandes pesquisas, em resumo, “mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16). Corroborando com a mesma ideia, Dubet (2004, p. 542) nos diz que “as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares”. Assim,



Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

Partindo da constatação que os alunos não estão em chances iguais de aprendizado no contexto escolar, cabe-nos discutir sobre o que deve ser ensinado nas aulas de Sociologia. Concordamos que o estudo dos clássicos é um importante referencial, também defendido por outros estudiosos das Ciências Sociais. A saber,

Penso que poderíamos optar por apresentar os clássicos aos alunos, por uma série de razões: a primeira refere-se ao fato de que eles formularam de forma brilhante as principais questões sobre a vida moderna e a sociedade capitalista; a segunda razão diz respeito ao fato de que tais problemas perpassam ainda as nossas vidas, embora tenham se complexificado mais; a terceira razão, diz respeito ao fato de que as teorias contemporâneas têm sido elaboradas em diálogo com esses teóricos. Dessa forma, encontrar uma forma de ensinar essas teorias aos alunos do ensino médio poderá abrir-lhes perspectivas de compreensão das teorias contemporâneas, que poderão ser indicadas em atividades, nas pesquisas empíricas que forem desenvolvidas pelos alunos, entre outras oportunidades (SILVA, 2005, p. 8).

O PCN para o Ensino Médio também sugere outras temáticas a serem abordadas, como por exemplo

[...] outro ponto recorrente e exaustivamente questionado pela Sociologia é o surgimento, a manutenção e a mudança dos **sistemas sociais**, que são produzidos na dinâmica do processo de interação. Seria interessante pontuar as diferentes formas de estratificação social: as **castas**, os **estamentos** e as **classes sociais**. Esse tipo de análise contextualizada no



sistema social brasileiro, enquanto uma estrutura baseada em classes sociais, abre espaço em sala de aula para uma reflexão sobre o processo histórico de construção das desigualdades sociais [...] (BRASIL, 2000, p. 38).

No entanto, não podemos nos esquecer que o ensino de Sociologia não é calcado somente nos conteúdos clássicos. Alguns estudos apontam outras necessidades para se lecionar a disciplina, ressaltando a necessidade de se desenvolver, nos estudantes, a capacidade de pensar sociologicamente.

[...] quando estivermos mais preocupados em ensinar a desenvolver o pensamento sociológico sobre temas e situações em que os nossos jovens alunos estejam envolvidos e desejosos de discutir e não somente preocupados em passar conceitos clássicos de autores clássicos que pode até fazer com que os alunos aprendam o que é Sociologia e seus conceitos fundamentais, mas que no final não os capacita a “pensar sociologicamente” (TOMAZI; LOPES JÚNIOR, 2004, p. 73).

Esses são alguns exemplos que julgamos necessário levantar para o ensino de Sociologia. Mas, é importante ressaltar a necessidade de interferência constante do professor e sua mediação entre o aluno e os recursos didáticos utilizados, pois, segundo Bittencourt (2008, p. 295) “os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e aprendizagem”. É preciso, também, que

[...] os professores criem e elaborem as condições que propiciem um contato com diversos tipos de fontes (documentos, filmes, músicas, charges, depoimentos, fotos, etc.), e dos vários enfoques da problemática (social, econômica, política, cultural, moral, etc.). É evidente a necessidade de lançar mão das mais diversas alternativas de trabalho (jogos, exercícios, esquetes, simulações teatrais, dança, música...), pois é desta forma que além de potencializarmos um ensino e uma aprendizagem mais críticos, com certeza, estaremos descobrindo novas facetas de interpretação e sentido para o que representa a presença da disciplina de Ciências Sociais na sala de aula do Ensino Médio (SILVA, 2006, p. 6-7).



Também merece destaque que o ensino da disciplina deve levar em consideração a diversidade interna das instituições escolares. Isso porque

[...] os próprios professores, dentro delas, não seriam todos iguais. Há variações no modo de organização da escola, nos princípios pedagógicos adotados, nos critérios de avaliação, etc. Não se pode desprezar o efeito dessas variáveis no desempenho escolar dos alunos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 33-34).

No que se refere à questão da indisciplina em sala de aula, trata-se de um desafio no processo de ensino-aprendizagem e que não pode deixar de ser considerado<sup>4</sup> no que diz respeito aos conteúdos que devem ser ensinados e avaliados. A capacidade de enfrentar situações relacionadas à indisciplina, portanto,

[...] permite que o professor desenvolva certos *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em “truques do ramo” ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p. 181).

Concordamos com Tardif (2002, p. 220) que “o professor também é enormemente responsável pela ordem na sala de aula”. A partir disso, a prática docente tem que estar associada às necessárias mudanças na sala de aula de forma a permitir melhorias que influenciem de forma considerável e satisfatória o ensino. Vale lembrar que um dos desafios da docência consiste no interesse e comprometimento dos alunos, o que, por sua vez, pode gerar um elevado índice de indisciplina.

E, por último, a avaliação é também necessária para o ensino de Sociologia, bem como para as outras disciplinas que compõem o currículo

---

<sup>4</sup> A observação e a experiência, principalmente no trabalho de Mestrado ainda em curso, têm nos mostrado que a indisciplina é um dos fatores de peso considerável nas práticas docentes. Muitas atividades propostas, readaptações das estratégias de ensino, diálogo com alunos sobre o raciocínio sociológico são afetados devido a situações de falta de disciplina dos alunos.



escolar. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), a avaliação é encarada de forma contínua e processual, onde os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Ainda segundo o PCN (BRASIL, 2000), é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem confrontados no seu dia-a-dia. Para Fernandes (2006), os professores têm papel fundamental no desenvolvimento de uma avaliação formativa e, também, devem ser capazes de avaliar como e em que medida os alunos aprendem, uma vez que a avaliação só existe e faz sentido em função da aprendizagem.

No entanto, a avaliação não contempla somente a atribuição de notas e conceitos, e sim a experiência múltipla e variada do contexto da sala de aula, as heterogeneidades dos discentes, e o confronto entre as classes privilegiadas e desprivilegiadas de capital cultural, econômico e social. Mas, esse é ainda um desafio da educação, porque, além de outros fatores, temos “a questão do tempo e dos recursos que ajudam ou impedem a implementação de novas práticas de avaliação” (PORTÁSIO; GODOY, 2007, p. 35).

Corroborando com a ideia de Álvarez Méndez (2002), é necessário buscar formas ousadas e inéditas de avaliar, ou seja, “inventar” formas distintas que vão além das tradicionais, sejam exames, sejam provas tipo teste ou de pontuação. Vale salientar que os critérios de avaliação, além de serem disponíveis para todos discentes, devem ser também negociados.

Segundo Nóvoa (2010, p.1), “não nascemos professores. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão”. Ainda segundo Tardif (2002), os saberes docentes provêm de fontes diversas. Portanto, a tomada de decisões sobre as práticas engendradas de cada docente tem estreita ligação com sua trajetória pessoal e profissional. A prática, portanto, é um tema central no contexto atual, pois “ou modificamos nossa maneira de trabalhar enquanto professores ou estaremos vendo nossos jovens alunos procurarem em outros lugares o conhecimento e a forma de conhecer que não estamos sabendo transmitir e formar” (TOMAZI; LOPES JÚNIOR, 2004, p. 73).

### **A condição docente e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem**

A condição docente refere-se a uma abordagem que explicitamente tem ligação com o ofício do professor. Lembrando que “os professores deveriam estruturar sua didática, de modo a contemplar as diversas possibilidades que facilitem e elevem os resultados do processo de ensino-aprendizagem” (MAZZIONI, 2009, p. 7), não podemos deixar de





ressaltar os obstáculos que muitos docentes enfrentam para exercerem suas atividades.

Sabemos que o magistério é uma profissão difícil no Brasil. Os professores são mal pagos e pouco reconhecidos socialmente. Além de sua atividade típica, a regência, o docente na atualidade ainda conta com novas atribuições que devem ser desempenhadas em seu ofício. A saber,

Deve tratar das manifestações da questão social na sala de aula e na escola – precariedade financeira dos estudantes e familiares, saúde, sexualidade, drogas, violência, entre outros – temas para os quais em geral não têm preparo ou acúmulo de conhecimentos. Deve participar da construção e execução do projeto político pedagógico da escola; da progressão continuada de estudantes que muitas vezes não demonstram desempenho satisfatório para essa progressão; desenvolver a pedagogia de projetos [...]; trabalhar com a comunidade escolar e, por fim, responder aos requerimentos da avaliação escolar e do sistema, carregando muitas vezes, a responsabilidade pela baixa qualidade da educação e ineficiência do sistema. Todas essas exigências parecem contribuir para a intensificação do trabalho docente (MELO; AUGUSTO, 2004, p. 145-146).

No que se refere ao processo de precarização do trabalho, sobretudo a partir da década de 90 do século XX, segundo Melo e Augusto (2004), remetendo-se a Pochmann (1999), destaca-se a progressiva perda de direitos dos trabalhadores e os baixos salários.

Como a prática docente compreende um conjunto de ações que decorre de uma prática política e intencional, exige, portanto, modificações e melhorias no contexto escolar, devendo ser entendida como um processo planejado e sistemático. E essas melhorias estão, na maioria das vezes, condicionadas ao retorno que o professor recebe em sua carreira: reconhecimento, salários dignos, local de trabalho apropriado, entre outros.

Sendo assim, a condição docente que exige um professor com novas formas de fazer, pensar e aprender para dar conta de lidar com as mudanças postas à ordem do dia, muitas vezes não dá conta de suscitar o interesse na permanência na carreira. Soma-se a isso que muitos profissionais ainda trabalham em outras atividades para garantir um ganho salarial e um padrão de vida compatível com suas necessidades. Como exemplo,

A falta de dedicação exclusiva à educação [...] é mais frequente no ensino médio do que no ensino fundamental ou infantil, segundo pesquisa feita pelo Instituto Paulo Montenegro, braço



do Ibope voltado à educação. Segundo entrevistas realizadas com professores das 10 maiores capitais brasileiras, enquanto 12% dos docentes em geral realizam outro trabalho além de lecionar, no ensino médio, esse porcentual vai para 21% (RODRIGUES, 2011, não paginado)

Cabe ao docente a tarefa de mediar, desafiar, oportunizar, utilizar técnicas de construção de conhecimento, fazer intervenções pedagógicas coerentes que permitam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com a luta por melhores condições de trabalho. Além disso, os professores

[...] mudam de escola várias vezes, praticamente no fim de cada contrato, especialmente nos primeiros anos de trabalho. A instabilidade é uma dura realidade para os jovens professores em situação precária, pois o fim do contrato representa muitas vezes, segundo eles, uma ruptura com a escola e com os alunos aos quais eles se haviam apegado (TARDIF, 2002, p. 91).

Dentre as dificuldades enfrentadas no ensino de Sociologia podemos dizer que

Atualmente o ensino de Sociologia vem enfrentando dificuldades administrativas (número excessivo de turmas, o que por um lado, dificulta a realização de atividades criativas), políticas (resistência de professores em função da diminuição da carga horária de outras disciplinas) e pedagógicas (domínio precário dos conceitos básicos das ciências sociais e dos conceitos da própria reforma curricular). Sabemos que boa parte desses problemas se dá em razão da não tradição das Ciências Sociais nos meios escolares e de sua intermitência, isto é, ora aparece, ora é retirada da Educação Básica (SILVA; CARVALHO, 2010, p. 66).

A condição docente, portanto, é uma realidade que tem forte impacto sobre o ofício do professor, não somente de Sociologia e que deve ser levada em consideração. Em consonância com as atividades profissionais, o professor ainda tem que aprender a lidar com outros obstáculos que têm impacto no seu dia-a-dia, a começar pelos alunos, pois



Não sabemos lidar com eles. Lidar no sentido de trabalhar, de pôr em prática os saberes aprendidos nas lides do trabalho docente. O problema mais grave, nesse momento, não são as condições de docência, mas quem são os discentes. O problema não está, agora, nas condições de trabalho, mas nos educandos [...] Somos obrigados a repensar situações de trabalho e terminamos sendo questionados pelos próprios saberes sobre o trabalho. Este é um problema gravíssimo, sobretudo para os docentes das escolas públicas (ARROYO, 2003, p. 58).

Conforme Nóvoa (2000, p. 16), “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. A atualidade exige uma identidade professoral compatível com a realidade escolar que temos. Mas, esquece-se de que os profissionais, cotidianamente, encontram desafios para executar suas atividades, o que causa desmotivação pelo ofício.

### Considerações Finais

Sabemos que a discussão sobre o papel vital da educação, bem como a formação e as condições do trabalho docente, são temáticas fundamentais na atualidade. Exige-se a necessidade de formação de um docente investigador, reflexivo, crítico e atualizado. O *habitus* docente construído cotidianamente e o capital cultural herdado e adquirido ao longo da trajetória pessoal e profissional, são elementos entrelaçados na tarefa de ser professor, bem como uma prática contextualizada, como meio para estabelecer novas formas de intervir na realidade escolar.

No entanto, o *habitus* docente não exclui a formação necessária para o ensino da Sociologia. Existe a necessidade de se articular ou complementar a formação inicial com a experiência adquirida na prática profissional cotidiana ou no *habitus* desenvolvido ao longo da vida pessoal e profissional dos professores. Isso porque correríamos o risco de reforçar a ideia de precarização do trabalho docente, ou seja, professores sem habilitação específica poderiam ser aceitáveis no ensino da Sociologia, uma vez que não há profissionais adequadamente formados para lecionar.

Chegamos, entretanto, a uma situação de muitos desafios. Existem inúmeros problemas a serem solucionados para que a Sociologia faça sentido para os alunos e para a comunidade escolar. Entre esses obstáculos, podemos destacar as condições de trabalho nas escolas, número de aulas reduzidas, seleção e produção de material didático adequado ao ensino da



disciplina, formação continuada aos professores, produção de metodologias alternativas, entre outros. Superar os entraves para uma educação de qualidade se faz necessário, pois

[...] educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir na sociedade, faz parte do *ethos* profissional docente (NÓVOA, 2010, p. 3).

A prática educativa é, portanto, uma prática histórica e social que não se constrói apenas pelo conhecimento científico e sim vai sendo moldada a partir das trajetórias profissionais. Além disso, são atividades realizadas num contexto de comunicação interpessoal e que geram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes dos docentes. Portanto,

[...] os professores constroem um *habitus*, a partir da apropriação de significativas experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias profissionais e de vida, que pode explicar as estratégias que são utilizadas para superar as lacunas do conhecimento, visto que não têm habilitação em Ciências Sociais (SILVA; CARVALHO, 2010, p. 58).

Corroborando com a tese de que as experiências docentes têm impacto nas estratégias que são utilizadas para se lecionar – inclusive uma disciplina na qual não se possui formação específica – pretendemos rediscutir a construção do *habitus* e o papel da formação inicial no ensino de Sociologia. É importante ressaltar que não somos contrários às contratações de professores não-habilitados em Ciências Sociais, porém, pensamos que estes docentes devem considerar a importância de troca de experiências com seus pares, bem como estarem conscientes de suas limitações no que se refere à formação inicial.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma (re) construção contínua, este artigo consistiu na busca de novas respostas e novas indagações sobre a formação docente e o *habitus* que é construído pelos professores que lecionam Sociologia. Concluímos que nosso estudo é uma possibilidade para se questionar outras formas de pensamento, pois o objetivo de toda aprendizagem é estabelecer processos de interferência e transferência entre os conhecimentos que já se possui e novas situações apresentadas.



## Referências bibliográficas

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. **Revista Trabalho & Educação**, vol. 12, n. 1, jan./jun. 2003, p. 51-62.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio, parte IV- Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N. 9394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Identidade docente: um processo de avanços e recuos. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. **Identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009, p. 79-102.

DUBAR, Claude. A socialização como incorporação do habitus. In: **A Socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997. p. 66-78.



DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 15-36.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Sobre o conteúdo da Sociologia na escola: o ensino e a problemática dos obstáculos epistemológicos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA & POLÍTICA, 1, 2009, Curitiba. **Sociedade e Política em tempos de incerteza**. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT6%20online/EixoVI/conteudo-sociologia-EduardoFerreira.pdf>>. Acesso em 31 Jan. 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LYRA, Joani Silveira Capiberibe de. O ensino de Sociologia nas escolas de ensino médio de Boa Vista (RR). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, XIV, 2009, Rio de Janeiro. **Ensino de Sociologia**. Disponível em: <[http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/30\\_6\\_2009\\_19\\_5\\_58.pdf](http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/30_6_2009_19_5_58.pdf)>. Acesso em 31 jan. 2011.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. CONGRESSO DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 9, USP, julho de 2009, p. 1-16.

MELO, Savana Diniz Gomes; AUGUSTO, Maria Helena. A (des) valorização do magistério na rede pública estadual de Minas Gerais. **Revista Trabalho & Educação**, vol. 13, n. 2, p.139-152, ago./dez. 2004.



NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & Educação**. 3<sup>a</sup>. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, p.15-36, abril/2002.

NÓVOA, Antônio. Profissão: docente. In: **Revista Educação**, ed. 154, 01 fevereiro, 2010. Entrevista a Paulo de Camargo. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>. Acesso em 16/08/2011.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

PORTÁSIO, Renato Melher; GODOY, Anterita Cristina de Sousa. A importância do processo de avaliação na prática pedagógica. **Revista de Educação**, vol. 10, n.10, p. 29-38, 2007.

RODRIGUES, Cinthia. Faltam professores qualificados no ensino médio. [fevereiro de 2011]. **Último segundo**, São Paulo, 24 fevereiro 2011. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/faltam+professores+qualificados+no+ensino+medio/n1238106792909.html>. Acesso em 16/10/2011.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor**. 2<sup>a</sup>. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. A Pedagogia e a formação docente. Entrevista concedida a Samira Zaidan. **Presença Pedagógica**, v. 12, n. 67, p. 5-15, jan/fev. 2006.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina – PR e região – 1999. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p.77-94.

\_\_\_\_\_. **A imaginação sociológica**: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes. Experiências e Práticas de Ensino.



Londrina: Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia, Universidade Estadual de Londrina, 2005, p. 1-15. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/o-ensino-da-sociologia.php>. Acesso em 29/08/2011.

SILVA, Ivonei Freitas da. Pensando a prática pedagógica em Ciências Sociais. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO**, II, 2006, Santa Maria – RS, 27 a 29 de setembro de 2006. p. 1-9. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/049e5.pdf>. Acesso em 16/08/2011.

SILVA, Santuza Amorim da; CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de Carvalho. Percurso formativo e percurso profissional dos professores de Sociologia: as contribuições de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Pedagogia**. São Carlos, ano 4. v. 4, n. 8, p. 57-69, jul-dez. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOMAZI, Nelson Dacio; LOPES JÚNIOR, Edmilson. Uma angústia e duas reflexões. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 61-75.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 77-87, Abril/2002.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o *Habitus*. **Educação & Linguagem**, Ano 10, n. 16, p. 63-71, jul/dez. de 2007.

Enviado em: 08/09/2011

Aceito em: 10/10/2011