

O lugar das emoções na atuação dos professores de Sociologia no ensino médio¹

The place of emotions in high school Sociology teachers' performance

El lugar de las emociones en el desempeño de los profesores de Sociología en la escuela secundaria.

Raquel Brum Fernandes²
Orcid: 0000-0002-4176-3579

Resumo

Podemos afirmar que a docência foi considerada uma atividade nobre no Brasil até em torno da década de 1950, quando a percepção coletiva foi alterada pelas crescentes denúncias sobre os salários e as condições de trabalho dos professores. Atualmente, com boa parte dos docentes vivenciando contextos de frustração e esgotamento, observa-se uma crise de identidade profissional, configurada por altos números de adoecimento ocupacional e de abandono de carreira. O trabalho apresentado aqui parte do pressuposto de que ao longo do século XX, especialmente com a predominância das mulheres no exercício da profissão, a identidade docente foi construída presumindo um intenso envolvimento afetivo com o trabalho, além do desempenho de comportamentos emocionais e morais específicos. A partir de entrevistas realizadas com dez professoras de Sociologia, que atuam na educação básica do estado do Rio de Janeiro, observamos que, na experiência delas, o ensino da disciplina exige a construção de vínculos emocionais intensos, assim como um grande investimento e desempenho moral. Utilizando referências do campo da antropologia das emoções, compreendemos os sentimentos como discursos que moldam e são moldados pela vida social, o que nos possibilita demonstrar como os relatos de desgaste e esgotamento emocional operam na própria construção da identidade do professor de Sociologia.

Palavras-chave: professores; emoções; ensino de Sociologia.

Abstract

It is plausible to say that teaching was considered a noble activity in Brazil until around the 1950s, when the collective perception was altered by the growing denunciations about teachers' salaries and working conditions. Currently, with most teachers experiencing contexts of frustration and exhaustion, there is a crisis of professional identity, configured by high numbers of occupational illness and career abandonment. The work presented here starts from the assumption that throughout the twentieth century, especially with the predominance of women in the exercise of the profession, the teaching identity was constructed presuming an intense affective involvement with work, in addition to the performance of specific emotional and moral behaviors. Based on interviews with ten sociology teachers who work in basic education in the state of Rio de Janeiro, we observed that, in their experience, sociology teaching requires the construction of intense emotional

¹ Uma versão prévia deste trabalho foi apresentada na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, como o título *Identidade docente: Emoções e atuação profissional*, no ano de 2020.

² Doutora em Ciências Sociais e professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes. Líder do Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais (Lapecs). **E-mail:** raquelbrum@id.uff.br

bonds, as well as a great deal of investment and moral performance. Using references from the field of anthropology of emotions, we understand feelings as discourses that shape and are shaped by social life, which allows us to demonstrate how reports of emotional exhaustion and exhaustion operate in the very construction of the identity of the sociology professor.

Keywords: teachers, emotions, sociology teaching.

Resumen

Podemos decir que la enseñanza fue considerada una actividad noble en Brasil hasta alrededor de la década de 1950, cuando la percepción colectiva fue alterada por las crecientes denuncias sobre los salarios y las condiciones de trabajo de los maestros. Actualmente, con la mayoría de los docentes experimentando contextos de frustración y agotamiento, existe una crisis de identidad profesional, configurada por un alto número de enfermedades ocupacionales y abandono de la carrera. El trabajo aquí presentado parte del supuesto de que a lo largo del siglo XX, especialmente con el predominio de las mujeres en el ejercicio de la profesión, la identidad docente se construyó presumiendo una intensa implicación afectiva con el trabajo, además de la realización de conductas emocionales y morales específicas. A partir de entrevistas con diez profesores de sociología que actúan en la educación básica del estado de Río de Janeiro, observamos que, en su experiencia, la enseñanza de la disciplina requiere la construcción de vínculos emocionales intensos, así como una gran cantidad de inversión y rendimiento moral. Utilizando referencias del campo de la antropología de las emociones, entendemos los sentimientos como discursos que moldean y son moldeados por la vida social, lo que nos permite demostrar cómo operan los relatos de agotamiento y agotamiento emocional en la construcción misma de la identidad del profesor de sociología.

Palabras clave: profesores, emociones, enseñanza de sociología.

1. Introdução

Tendo origens que nos remetem à antiguidade, o magistério só começa a se organizar no Brasil após a expulsão dos jesuítas, profissionalizando-se lentamente ao longo do século XIX. A ideia de progresso, alavancada pela independência de Portugal e, posteriormente, pela Proclamação da República, trouxe a necessidade de uma educação da população nos princípios morais e instrumentais necessários à modernização (Nagle, 1976; Louro, 1997; Saviani, 2009).

Tendo sido inicialmente desempenhada por homens, aos quais era atribuído *status* e prestígio, a docência passa ser ocupação de mulheres na medida em que a necessidade capitalista de mão de obra impõe a qualificação feminina para o mercado de trabalho, impulsionando a criação de escolas para meninas. Ao início do século XX, com a destinação dos homens a novas profissões e cargos de trabalho, começa o processo conhecido como “feminilização do magistério”, que se refere não apenas ao número maior de mulheres na área, mas à associação da profissão à funções e características tidas como femininas, como

a afetividade e o cuidado Segundo Guacira Lopes Louro:

[...] se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorriam aquelas que tivessem “vocação” (Louro, 1997, p. 450).

A autora destaca que a predominância feminina na profissão implicou em um maior controle do Estado sobre a docência, aumentando as exigências sobre o comportamento e o trabalho dos professores. A professora dedicada, dócil e amorosa, mas ao mesmo tempo severa consigo mesma e com seus estudantes, passa a configurar a principal representação social sobre o magistério no país. Guacira Lopes Louro afirma que “a boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família; a escola seria o seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor” (1997, p. 466).

Dessa forma, o envolvimento emocional com o trabalho, e especialmente com os estudantes, seria não apenas parte fundamental do magistério, como uma característica que

limitaria a percepção das docentes como profissionais, sujeitas à lógica do mercado e portadoras de direitos trabalhistas.

Rodolfo Ferreira (2002), ao fazer uma retrospectiva das representações sociais sobre o magistério no Brasil, também destaca que nas primeiras décadas do século XX, tornar-se professor era visto como uma missão nobre, uma vocação, equiparada a um sacerdócio. Conseqüentemente, ao indivíduo docente eram atribuídas as qualidades de um sacerdote, como dedicação, sacrifício e honra. O autor aponta que, a partir de em torno de 1950, entretanto, as nascentes denúncias e consecutivas reivindicações por melhores salários e condições de trabalho começaram a transformar a concepção do magistério como carreira ilustre. Ferreira destaca que nessa época começa o que hoje se chama de processo de “proletarização” da atividade docente, já que esta passou a ser cada vez mais vista como uma atividade de muito esforço e pouca remuneração, sendo associada à ideia de uma “luta” cotidiana.

No final do século passado, tal situação teria chegado a seu ápice, configurando um período de crise na profissão. Segundo o autor, o conjunto de representações negativas existentes faz com que cada vez menos jovens se interessem pela carreira no magistério e as condições complicadas de trabalho fazem com que vários professores já atuantes desistam da profissão, deixando seus empregos. De acordo com Maurice Tardiff e Claude

Lessard, ao analisarem o mesmo período, “[...] a carga de trabalho dos professores é mais pesada do que antes e, sobretudo mais absorvente, mais exclusivista e mais exigente, enquanto os meios e os financiamentos encolhem” (2008, p. 10).

Diversos autores, como Brzezinski (2002) e Lelis (2008), compreendem esse momento de crise a partir da perspectiva de que os professores têm perdido a autonomia em relação ao seu trabalho, “privatizado” pelo Estado mediante orientações específicas do que deve ou não ser feito, assim como das maneiras de realizar a atividade. Outras pesquisas destacam um aumento nos registros de adoecimento do corpo docente associado ao contexto de trabalho. Segundo o professor português Carlos Ceia, “em um tempo de enormes pressões psicológicas sobre o professor, fala-se de um fenômeno que atinge a classe docente com grande impacto: numa primeira fase, todo o professor sofre de estresse e, numa fase mais problemática, pode sofrer de burnout [...]” (Ceia, 2002, p. 2).

A síndrome de *burnout* seria constituída de um extremo desgaste resultado de um esgotamento dos recursos emocionais, ocasionado pelo contato intenso com os problemas no ambiente escolar e com as expectativas sociais em relação à educação e aos docentes (Carlotto; Palazzo, 2006; Ferenhof; Ferenhof, 2002; Maslach; Leiter, 1997). De acordo com Ceia, a ocorrência de estágios elevados de estresse e da referida síndrome estaria ligada

diretamente à identidade profissional docente, já que ele afirma que em poucas profissões se exige tanto em termos éticos e de qualidades morais como no magistério. Segundo ele,

[...] a identidade do professor pode ser construída de forma positiva por duas vias, que recupero da ética aristotélica: ser professor é possuir virtudes morais, que apenas se concretizam praticando ações moralmente positivas como o puro ato de ensinar alguém alguma coisa; ser professor é possuir virtudes intelectuais, que se conquistam pela aprendizagem que se adquire com o fim de poder ser útil aos outros (Ceia, 2002, p. 4).

Dessa forma, as diversas dificuldades do cotidiano de trabalho dos professores, associadas ao grande envolvimento emocional e ao investimento moral exigido na profissão produziram os contextos de esgotamento, estresse e crise. Outros autores também destacam a constante exigência de virtudes morais por parte dos professores, como Vera Lúcia Gaspar da Silva (2004) ao demonstrar que no início do século XX os candidatos a professores do ensino primário deveriam possuir comportamentos e moralidades aprovados publicamente, além de apresentar um “atestado de moralidade” ou de bom comportamento moral e civil. Ainda segundo a autora, nesse período de expansão da instituição escolar, esperava-se que os professores tivessem comportamentos incontestáveis para servirem de exemplo aos alunos no aprendizado e no exercício dos “bons costumes”.

Ao longo do século XX, o já mencionado processo de popularização e de precarização do trabalho docente não impediu que a imagem da profissão se mantivesse relacionada ao sacrifício (Ferreira, 2004) e à noção de “missão redentora” (Gomes, 2008). Da mesma forma, a demanda pelo desempenho de comportamentos afetivos e virtudes morais também permaneceu, embora adaptada aos novos momentos e contextos históricos e sociais. A identidade docente atual é múltipla e se constrói em diferentes instituições e sistemas de ensino, a partir de formações profissionais variadas e em diferentes áreas do conhecimento, mas apresenta concordâncias no que diz respeito aos comportamentos esperados dos docentes.

Como pode ser observado na citação a seguir:

[...] os docentes são uma categoria amplamente constituída por mulheres, pelo menos no ensino básico. Exercem seu trabalho em instituições e sistemas de ensino diferenciados por nível e jurisdição: são professoras da educação infantil, professoras do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino superior, de estabelecimentos públicos, privados, confessionais, oficiais, formais, não-formais. A marca é a heterogeneidade. E isso traz questões de vulto e urgentes tanto para o estudo dessa ocupação como para o encaminhamento de nossas lutas políticas e sindicais. As condições de trabalho e os interesses desses sujeitos, conforme sua posição profissional e institucional, são profundamente diferentes. [...] Por outro lado, professoras são a todo

o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício. Diferentes “regimes do eu” e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo (Garcia *et al.*, 2005, p. 47).

Paulo Freire, uma das maiores influências na educação brasileira contemporânea, em seu livro, *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* (1995), dedica um capítulo às “qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas” (Freire, 1995, p. 55). Segundo ele, características como humildade, amorosidade, coragem, tolerância, paciência e alegria seriam fundamentais para o desenvolvimento de relacionamentos que possibilitem o processo de ensino/aprendizagem. Dessa maneira, o autor não só se refere a características emocionais e morais dos professores, como as coloca como condição para realizarem um bom trabalho.

Não é apenas em relação aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (antigo primário) que podemos observar essa demanda por comportamentos e posturas específicas. Pesquisas recentes na área do ensino de Sociologia (Antunes; Oliveira, 2017; Oliveira, 2013) têm observado que a presença da disciplina na educação básica está

diretamente associada ao objetivo de desenvolver nos alunos comportamentos éticos e morais, o que implicaria a necessidade de uma atuação “exemplar” dos professores.

Ileizi Silva (2009), em texto sobre o papel da disciplina no ensino médio, aponta que

[...] ainda hoje, encontramos justificativas para o ensino de sociologia nas escolas do tipo: “essa disciplina deverá ajudar o aluno a entender seus direitos e deveres, muita mais seus deveres já que não se comportam adequadamente”; “a Sociologia deverá ajudar na disciplina dos alunos, no controle da violência, etc”; “essa disciplina deverá dar mais civismo para os jovens”, e assim por diante. Pensam na Sociologia a partir do que estudaram na disciplina de Educação Moral e Cívica, no antigo Segundo Grau (Silva, 2019, p. 12).

No que diz respeito à percepção dos alunos sobre a disciplina, Tauvana Yung *et al.* (2015, p. 141) aponta que, segundo seus entrevistados, a Sociologia promove “uma boa conduta social, um saber conviver em grupo, tendendo ao conhecimento ético e de valores com os familiares”. De forma semelhante, a pesquisa realizada por Katiúscia Antunes e Rafaela de Oliveira (2017) indicou que os alunos associam a disciplina ao aprendizado de valores e formas de comportamento. Elas destacam:

[...] importante dizer que os alunos destacam a sociologia como possibilidade de romper a barreira de preconceitos, tendo em vista a consciência de diferenças, seja de que ordem for, ou, então, por compreensão mais ampla de como as coisas realmente são. Além disso,

é uma oportunidade de rever comportamentos e promover mudanças de atitudes em relação a situações que inclusive geram bullying no ambiente escolar (Antunes; Oliveira, 2017, p. 168).

As autoras ainda observam que a percepção dos alunos sobre a disciplina é amplamente determinada pelas percepções em relação aos professores, os quais são vistos como incentivadores da ética e da boa conduta. A partir das considerações acima, pode-se questionar como os professores de Sociologia entendem o papel da disciplina no currículo escolar e de que forma esse entendimento influencia sua prática de trabalho. Seria a associação da disciplina com a formação ética e moral dos alunos identificada também pelos docentes?

Partindo da compreensão de que os professores, de maneira geral, experimentam um grande envolvimento emocional com a profissão e seus contextos, é possível indagar se tal envolvimento seria potencializado na atuação em uma disciplina fortemente identificada com a construção de valores e condutas sociais específicas. E fazendo referência aos apontamentos de Carlos Ceia (2002) sobre a relação entre o intenso envolvimento emocional e os elevados índices de estresse e esgotamento docente, como se sentem os profissionais da Sociologia na educação básica? Quais seriam as emoções experimentadas em sua prática docente e de que forma elas estariam associadas às representações sobre o papel da Sociologia no currículo escolar?

2. Pesquisa “Identidade docente: emoções e atuação profissional”

A fim de conhecer as percepções dos docentes sobre o lugar das emoções em sua atuação profissional, tenho realizado desde 2019 a pesquisa “Identidade docente: emoções e atuação profissional”, com a participação de alunos da graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes. A partir da realização de entrevistas semiestruturadas com professores de Sociologia atuantes em escolas de ensino médio das redes pública e particular do estado do Rio de Janeiro, procuramos evidenciar quais as emoções mencionadas pelos docentes nos relatos sobre a sua prática, sua relação com as escolas e com a disciplina. Buscamos analisar como esses professores se sentem no exercício de sua profissão, relacionando as especificidades do ensino de Sociologia e as concepções sobre o papel da disciplina na educação básica ao contexto de representações e demandas em relação aos professores brasileiros de maneira geral.

Refletindo sobre as possibilidades e as dificuldades metodológicas das pesquisas sobre emoções, Raphael Bispo (2021) destaca a necessidade de evitar perguntas excessivamente diretas, que podem constranger e limitar a expressão dos entrevistados. Com isso, o autor afirma:

[...] assim, como “salvaguarda metodológica”, para mais trabalhos que façam uso da antropologia das

emoções, sugiro a substituição do questionamento “Você sente o quê?” – pergunta tão direta e seca, de uma certa forma bastante opressora ao entrevistado – pela proposta de “contar uma história”, algo inspirado nas abordagens acima mencionadas e que levam em conta as combinações metodológicas de Clark ou as análises contextualistas do discurso de Rosaldo, Abu-Lughod e Lutz. Minhas experiências de pesquisa desde então têm demonstrado que as pessoas acabam expressando melhor suas sensibilidades quando relatam um acontecimento ou exemplificam uma determinada visão de mundo por meio de histórias por elas vivenciadas, ao invés de serem confrontadas com perguntas diretas e um tanto essencializadas do fenômeno emocional como as explicitadas aqui neste trabalho (Bispo, 2021, p. 112).

De forma semelhante ao argumento acima, a partir dos direcionamentos temáticos feitos pelas perguntas do roteiro, nossas entrevistas privilegiaram os relatos de acontecimentos e de vivências por parte dos professores. Inicialmente, entrevistamos inicialmente dez profissionais, todas mulheres, selecionadas com o único critério de lecionarem Sociologia em escolas do estado. Elas possuem entre 23 e 64 anos, nove são brancas e uma negra, todas se declararam heterossexuais e moram no mesmo município em que trabalham. Também possuem graduação em Ciências Sociais, e uma participante possui graduação em História e outra possui também em Letras.

Quanto ao tempo de experiência no magistério, varia de 5 a 45 anos, e a atuação ocorre além da Sociologia, em disciplinas

como Filosofia, História e Inglês. Os municípios onde trabalham, sete são de Campos dos Goytacazes, duas de São Gonçalo e uma atua em Niterói e no Rio de Janeiro. Os perfis

completos das entrevistadas podem ser observados no Quadro 1 abaixo, com nomes fictícios, a fim de preservar o anonimato das professoras:

Quadro 1 – perfis das entrevistadas

Nome	Idade	Cor	Graduação	Anos de experiência docente	Disciplinas que leciona	Município onde atua
Luana	23	Branca	Ciências Sociais	5	Sociologia, História e Filosofia	São Gonçalo
Tamires	26	Branca	Ciências Sociais e História	8	Sociologia, História e Filosofia	Campos dos Goytacazes
Luzia	64	Branca	Ciências Sociais e Letras	45	Sociologia, História, Inglês e Filosofia	São Gonçalo
Bianca	43	Branca	Ciências Sociais	20	Sociologia	Campos dos Goytacazes
Simone	28	Branca	Ciências Sociais	6	Sociologia	Campos dos Goytacazes
Patrícia	39	Branca	Ciências Sociais	5	Sociologia e Filosofia	Campos dos Goytacazes
Ana	46	Branca	Ciências Sociais	15	Sociologia e Filosofia	Niterói e Rio de Janeiro
Jéssica	26	Negra	Ciências Sociais	5	Sociologia	Campos dos Goytacazes
Fernanda	35	Branca	Ciências Sociais	9	Sociologia	Campos dos Goytacazes
Natália	35	Branca	Ciências Sociais	8	Sociologia	Campos dos Goytacazes

Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa “Identidade Docente: emoções e atuação profissional”.

Todas as entrevistadas disseram que gostam de ser professoras de Sociologia e que se sentem bem no trabalho, apesar das dificuldades que experimentam. Em relação a como se tornaram professoras, quatro mencionaram a influência de terem crescido em famílias com muitos professores, enquanto duas disseram que optaram pela graduação em Ciências Sociais após terem desistido de outras formações, mais especificamente Direito e Artes. Explicando melhor sobre como se

sentem em relação à profissão, as entrevistadas destacaram que a trajetória compreende momentos muito variados, alternando vivências boas e ruins. Como pode ser observado nos trechos a seguir:

ser professor eu digo sempre que é uma montanha-russa, né? Porque a escola acaba absorvendo muita coisa. O impacto... Eu acho que todos os problemas da sociedade acabam refletindo na escola. E o professor hoje, na atualidade, a gente está muito sobrecarregado. A gente infelizmente tem

que dar aula em várias escolas para a gente ter um salário melhor. Eu acho que isso é um problema para a qualidade da educação porque se o professor tivesse um salário melhor, tivesse um plano de carreira melhor, onde ele pudesse se dedicar a uma única instituição, a qualidade seria melhor (Patrícia).

Eu acredito verdadeiramente no potencial da educação, me realizo como educadora. Eu costumo muito mais me definir como educadora do que como professora, acho que isso dá mais conta da minha relação com o magistério. [...] O que eu mais gosto é, sem sobra de dúvidas, é poder estar com os adolescentes e jovens, trocar com eles, ter a possibilidade de ensinar e aprender muitíssimo com eles também. [...] *[Passa a falar sobre o corpo docente da escola]* É uma relação prazerosa de troca, a gente trabalha pensando que projetos a gente pode construir coletivamente (Bianca).

Ao longo de suas falas, muitas vezes as entrevistadas mencionaram as emoções experimentadas ao longo da trajetória, e ao descreverem os múltiplos contextos de suas vidas profissionais, as professoras destacaram seus sentimentos em relação aos alunos, aos colegas de trabalho, ao governo, às secretarias de educação e quanto o enfrentamento diário das dificuldades financeiras e de infraestrutura escolar. No que diz respeito aos relacionamentos, especialmente com os alunos, todas relatam experimentar emoções antagônicas, como a alegria e a raiva, presentes nos momentos diários de interação. Entre as dez entrevistadas, sete destacaram os vínculos de amizade e de amor que constroem com os estudantes.

Eu tenho uma relação horizontal com meus alunos e eu tenho bastante liberdade em falar e eles me ouvirem e também de eles falarem e eu ouvir. Então eu me sinto bem livre, me sinto bem à vontade e me sinto bem feliz onde eu estou hoje (Tamires).

Em sociologia eu gosto muito de falar sobre sexualidade e gênero, né? E como eu falei são temas conflituosos, né? Então eu gosto de abrir os olhos e assim, fico muito triste quando eu vejo que no final do ano os alunos continuam com a mesma posição, não mudaram (Luzia).

Assim, eu falei da questão da relação do afeto, né? Quando você se permite, no magistério você recebe e oferta afeto. Isso é muito bom. Então quando você consegue usar o afeto a favor da ciência, a favor do ensino, você acaba criando laços com os estudantes e eles reconhecem em você alguém que podem contar (Ana).

É sempre muito acolhedor para mim em relação às estudantes, então eu me sinto sempre muito bem com elas, elas sempre interagem, temos boas trocas, às vezes até me dão lembrancinhas. [...] Eu tento sempre estabelecer amorosidade com os estudantes, é um dos pontos principais (Luana).

Para mim a educação e a docência vai além de conteúdo, eu acho que é afeto, eu acho que é amizade, eu acho que é amor. Eu levo muito a minha profissão docente como uma relação pedagógica de amor mesmo, de amizade pelos meus alunos (Simone).

Sentimentos como a raiva e o ódio aparecem nos relatos direcionados aos estudantes em alguns momentos específicos, como episódios de indisciplina intensa e de

violência entre os alunos. Entretanto, é em relação ao baixo reconhecimento financeiro da profissão e à precária estrutura das escolas que essas emoções são mencionadas mais frequentemente. Há também falas sobre o medo em relação a comportamentos violentos de alunos e a criminalidade presente na sociedade em geral. Duas professoras relataram uma sensação de insegurança nas escolas, devido à percepção de abandono da instituição por parte dos órgãos gestores e de segurança pública. Seguem trechos dessas falas:

na época em que eu trabalhei no município, faltava coisas muito básicas e isso me deixava muito, muito furiosa. Porque eu não estou falando de luxo, eu estou falando de uma merenda de qualidade, eu estou falando de uma vacina, eu estou falando de coisas muito básicas e isso me deixava extremamente aborrecida. E foi por isso que eu troquei de segmento (Tamires).

Se eu me tornei professora e eu gosto do que eu faço, eu tenho que fazer todo o possível para isso ser prazeroso para mim. Eu não sou perfeita mas eu também não quero que minha aula seja chata. Então é muito estressante, é um desafio muito grande. A gente encontra muitos problemas. Quantas vezes eu andei na escola meia hora procurando uma extensão para poder ligar um data-show. [...] Quantas vezes eu tive “n” problemas. Eu virei para a coordenadora e falei assim: “olha, eu vou comprar uma extensão, eu vou comprar um adaptador e vou botar no meu armário” porque aí eu sei que eu não vou atrasar a minha aula se eu quiser passar um filme para os meus alunos (Patrícia).

Esse medo que a gente tem de agressão, não só pelos próprios alunos mas do entorno. A gente assistiu nos últimos anos invasões dentro das salas de aula e a gente vive com esse medo de invasões, tiroteios, como aconteceu em algumas escolas do estado do Rio e Campos dos Goytacazes. E também a nossa perda de liberdade para trabalhar assuntos polêmicos, temáticas polêmicas, a ponto de ser a próxima a sair no jornal falando de determinado assunto (Jéssica).

No último trecho pode ser observada uma situação descrita por sete das professoras entrevistadas: o surgimento de conflitos entre elas e grupos conservadores dentro da escola. Em três dos relatos, são mencionadas as dificuldades de relacionamento com alunos que resistem a alguns dos conteúdos trabalhados na disciplina, constantemente acusando as professoras de um posicionamento político de esquerda. “Eles me chamam de comunista, de *petista*, mesmo eu dizendo que não sou” relatou Luzia.

Nas quatro outras falas sobre o tema, a dificuldade estaria no relacionamento com outros profissionais do corpo docente das escolas, que, de forma semelhante, questionariam o trabalho das professoras sob a alegação de que elas tentariam doutrinar os alunos a partir de suas posições políticas e ideológicas.

No (escola em que trabalha) eu já construí uma relação de amizade com algumas pessoas e que eu me sinto bem, mas a greve de 2016 fez surgir dentro da escola um grupo grande que a gente chama de resistência, né? [...] Então a gente se une, então tem essa troca. Mas ao mesmo tempo que tem

esse grupo que me orgulha muito, eu fico chocada, né, com o ambiente da sala dos professores. Tem dia que eu prefiro não entrar, não ficar na sala dos professores porque é um ambiente tóxico, né? Eu lembro, isso deve ter uns três ou quatro anos, que no dia, na semana que teria o dia 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra, enquanto muitos professores estavam em fazer um trabalho para falar sobre esse tema, chegou um professor, né, horrroso, com uma camisa “consciência humana”, uma camisa uma coisa assim. E a gente sabe o que isso quer dizer, né? (Ana).

Então, principalmente no (escola em que trabalha) eu me sinto um pouco um peixe fora d’água. Eu sou a única professora de sociologia, tem um grupo de professores ali muito conservador. Eu já tive problemas ali com professores, um pessoal bem reacionário, meio escola sem partido. Eu já fui processada. Processos que moveram assim como danos morais, por conta de posicionamento meu em greve e postagens que eu fiz no *Facebook* que viraram processo. Não deram em nada, mas enfim, além de eu gastar dinheiro com advogado, me desgastou muito (Fernanda).

A partir dos trechos de entrevistas reproduzidos anteriormente, pode-se perceber que as professoras notam e destacam o grande envolvimento emocional que desenvolvem no desempenho das práticas de trabalho. O relacionamento com os alunos, com os colegas, o enfrentamento das condições de trabalho precárias e das múltiplas demandas pedagógicas são embudidos em vínculos e comportamentos emocionais, produzindo experiências de tristeza, felicidade, raiva, amizade, medo e amor.

É sabido que a emoção aparece em estudos das Ciências Sociais desde os autores clássicos, entretanto, manteve-se durante muito tempo atrelada a um caráter essencialmente individual e, portanto, preterido nas análises sociais (Rezende; Coelho, 2010). Somente com o surgimento da Antropologia interpretativa, na década de 1970, o caráter cultural e social das emoções passou a ser enfatizado em larga escala. Tendo destacado a variação de significados entre as diferentes culturas, essa perspectiva interpretativa contradiz a ideia de uma universalidade das emoções. “A visão de que as emoções são fenômenos universalmente compartilhados, posto que fruto de uma unidade biológica e psicológica do ser humano, é problematizada pelas ciências sociais” (Rezende; Coelho, 2010, p. 33).

Fazendo uma análise dos estudos já realizados sobre as emoções humanas, Lila Abu-Lughod e Catherine Lutz (1990) defendem que a emoção não é apenas expressa pelo discurso, mas construída e reconstruída a cada prática que a representa. Por este motivo, mesmo que possam apresentar caráter físico, as emoções não são entendidas como algo interno a ser externalizado, mas como linguagens que falam da sociedade onde são produzidas e experimentadas. Assim, por serem culturalmente construídas, determinadas emoções apresentam-se como pertinentes a determinados contextos, ou até como obrigatórias de serem vivenciadas em algumas situações ou momentos (Mauss, 1980).

É dessa maneira que as professoras parecem compreender o envolvimento emocional em sua profissão, já que mais do que fenômenos recorrentes, os vínculos se tornam recomendados e necessários para a efetivação da prática pedagógica. Funcionam também, quando positivos e benignos, como uma rede de suporte e ânimo em um contexto permeado por conflitos e dificuldades. Como pode ser observado na seguinte fala:

então, eu acho que ser professora é ser mediadora na construção do conhecimento dessa pessoa. A gente acaba traduzindo essa linguagem da academia para que eles possam compreender. [...] Só que de modo geral, ser professor não é só isso. Tem hora que a gente é amiga, tem hora que a gente tem aquela função de talvez mãe, né, um pouco mais durona, de transmitir regras, regras básicas mesmo. Do cuidado com a sala, do cuidado com o ambiente público, do cuidado com eles mesmos, dos seus próprios autocuidados. Tem hora que a gente se torna avó quando o aluno ou a aluna se torna pai ou mãe e você fica sabendo. Na falta de um atendimento psicológico, a gente acaba fazendo a escuta e às vezes a escuta de assuntos terríveis, de abusos físicos, sexuais, psicológicos e a gente fica nessa mediação de tentar solucionar aquele problema naquele momento e de tentar buscar meios para a solução posterior (Jéssica).

A necessidade de um envolvimento emocional com os alunos para a realização de um trabalho pedagógico foi apontada por Rodrigo Rosistolato (2011), ao observar um programa de formação de professores no tema da

educação sexual dos jovens. Segundo o autor, nesse programa eram desenvolvidas atividades e dinâmicas com o objetivo de sensibilizar os profissionais para que estivessem atentos aos discursos e às práticas emocionais necessárias à orientação dos estudantes. Ele diz que:

a teoria nativa é orientada pela crítica à escola moderna, organizada pela racionalidade cartesiana. Os professores entendem que esse modelo educacional criou uma escola fria e insensível aos problemas emocionais dos estudantes. Por isso, propõem que, nas aulas de orientação sexual, o debate racional e impessoal sobre a sexualidade na adolescência seja mediado por uma discussão afetiva, emocionada e personalizada, desenvolvida por intermédio de técnicas de sensibilização. Em seu entender, somente com a mistura dessas duas ordens de sentido aparentemente contraditórias conseguirão promover as mudanças de comportamento prescritas pelos projetos de orientação sexual (Rosistolato, 2011, p. 201).

Dessa forma, não apenas o relacionamento pessoal e emocional desenvolvido no cotidiano com os alunos e colegas, mas as práticas afetivas momentâneas como palavras de aceitação, gestos e atitudes de carinho, seriam fundamentais para o efetivo alcance dos alunos. E, apenas com esse alcance, obtendo a atenção e abertura dos estudantes, o cumprimento dos objetivos educacionais seria possível.

Assim, a prática pedagógica seria composta, em sua própria essência, por essa “mistura” apontada por Rosistolato (2011) entre as ordens racional e emocional. Na

verdade, o próprio antagonismo entre os comportamentos considerados racionais e emocionais pode ser questionado. Michelle Rosaldo (1984) critica a oposição existente nas sociedades ocidentais entre as concepções de pensamento e sentimento. Ela afirma que

[...] assim, para mim, o ponto crucial - e muito mais profundo do que inicialmente parece - é o reconhecimento do fato de que o sentimento é sempre formado através do pensamento e que o pensamento é carregado de significado emocional. [...] As emoções são os pensamentos de alguma forma “sentidos” em rubores, pulsões, “movimentos” de nossas vidas, mentes, corações, estômagos, pele. Eles são pensamentos incorporados, pensamentos escoados com a apreensão de que “eu estou envolvido” (Rosaldo, 1984, p. 143).

Dessa forma, os processos de pensamento e emocionais não só não seriam opostos, como não poderiam ser isolados um do outro. Pois, “se as emoções são desde sempre regradas, a ideia de uma pulsão que existe à parte de um controle exercido pela razão deixa de fazer sentido nessa perspectiva” (Rezende; Coelho, 2010, p. 32). O fato de a racionalidade e a emoção coexistirem na prática de trabalho não seria, assim, uma exclusividade do magistério, visto que sua dissociação não seria possível. A especificidade parece estar na grande aceitação dessa coexistência, visto que a presença explícita das emoções não é bem-vista no exercício de outras profissões. O trecho a seguir, retirado de uma das entrevistas realizadas em minha pesquisa, evidencia como o

envolvimento emocional é enaltecido no trabalho docente:

eu tenho vários momentos da minha história docente de alunos que chegam para mim e agradecem pela aula, choram, dependendo da temática que eu trato. Tem aluno que se emociona em aula minha. Tem aluno que chega para mim e conta uma situação específica. Tem aluno que me envolve tanto na vida dele para ajudar em uma coisa que assim, aquilo ali tudo faz diferença. E a sociologia acaba sendo isso, esse envolvimento todo (Simone).

O relato acima faz referência a uma hipótese apresentada anteriormente neste trabalho: a de que a Sociologia é compreendida como uma disciplina que proporciona um grande envolvimento emocional dos professores com seus alunos. No que diz respeito aos objetivos da sua prática docente, cinco entrevistadas afirmam que dar aula de Sociologia é contribuir para a formação de valores e de comportamentos associados à tolerância, à solidariedade e à compreensão dos direitos e dos deveres do cidadão.

Segundo algumas delas, o trabalho consistiria em mais do que ensinar os conteúdos estabelecidos no currículo escolar da disciplina; seria necessário corrigir diretamente as atitudes consideradas preconceituosas ou injustas, de forma a garantir (ou tentar) que os alunos evoluam no perfil desejado. Outras entrevistadas entendem que os próprios conteúdos e temas abordados no currículo e com a ajuda dos materiais didáticos proporcionariam,

de forma mais gradual e autônoma, a desconstrução e a transformação dos comportamentos e das percepções dos alunos. Dessa forma, pode-se observar uma imprecisão entre as professoras sobre aquilo que consideram as práticas e os objetivos da Sociologia no ensino médio, sendo essa imprecisão perceptível em suas falas sobre o trabalho.

De todo modo, é evidente nas entrevistas a expectativa de produzir nos alunos, a partir das aulas da disciplina, comportamentos específicos, ratificando o entendimento de que a presença da Sociologia na educação básica está associada à formação moral e ética dos jovens. Os trechos de entrevistas a seguir exemplificam esse entendimento:

acho que uma das coisas que eu mais gosto na sociologia, e de ser professora de sociologia, é poder falar de tudo. Eu posso falar de agrotóxicos dos alimentos, eu posso falar de “*The Midnight Gospel*” falando de problemas emocionais e mentais, eu posso falar de Simpsons, pensando as eleições. Eu posso falar de absolutamente tudo. Eu posso trabalhar com tudo. [...] Eu gosto quando os alunos embarcam nos meus trabalhos e a gente consegue fazer coisas muito interessantes como buscar soluções para problemas cotidianos como “como é que a gente solucionaria a homofobia”, a gente já fez um trabalho sobre isso (Jéssica).

O que eu mais gosto de ser professora é isso, de eu ser útil na vida dessas pessoas. [...] E de perceber a evolução deles. Porque geralmente eu pego eles no primeiro ano, né? E aí eu fico com eles no primeiro, no segundo e até o

terceiro ano. O cara no primeiro ano é um. O cara no terceiro ano é outro. Então assim, eu perceber essa evolução deles, pessoas que se desconstruíram, que eram muito preconceituosas no primeiro ano e no terceiro se desconstruíram, começaram a perceber as coisas de outra forma. [...] Enfim, que começou a entender a sociologia (Simone).

Você tem que estar socializando o indivíduo o tempo inteiro. Ali, né? O comportamento dele. O tempo todo você tem que falar para ele as regras, “olha você tem que você está na sala de aula”, “você quer conversar vai lá para fora, aqui você está atrapalhando (Patrícia).

Sabemos que os professores de Sociologia não são os únicos a perceber e a defender o caráter moralizador de sua prática profissional. A intenção de desenvolver conhecimentos e comportamentos específicos nas crianças e nos jovens faz parte da própria razão de ser da escola, instituição criada justamente para moldar os indivíduos nas normas e valores sociais (Durkheim, 2008). O que alguns autores, como Antunes e Oliveira (2017), Oliveira (2013) e Silva (2009) têm demonstrado, entretanto, é que com a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória do ensino médio, boa parte da tarefa educacional associada diretamente à transmissão de princípios e valores recaiu sobre a disciplina.

A atribuição dessa tarefa à Sociologia e, conseqüentemente, ao seu currículo, material didático e, principalmente, seus professores, é ratificada pelas entrevistadas, que se

percebem como responsáveis pela sensibilização e formatação moral dos alunos. Esse senso de responsabilidade gera nos professores de Sociologia uma constante preocupação sobre a eficácia de sua prática, não apenas no que se refere ao aprendizado dos alunos das teorias sociológicas e seus conceitos, mas também dos padrões de convivência e atuação social.

A análise das entrevistas revela que as professoras procuram exemplificar, mediante próprias atitudes e comportamentos, os valores que desejam incentivar nos alunos, o que gera uma vigilância constante de suas próprias atitudes, discursos e emoções. Como pode ser percebido na fala de uma das entrevistadas:

como eu falei antes, ser professor é muito mais que transmitir a matéria. Na verdade você transmite o seu modo de vida, você transmite a sua filosofia de vida, o que você faz no mundo, né? [...] Ser professor é transmitir tudo o que você é, né? Na verdade é você ensinar ao aluno não a matéria em si, mas ensinar a viver, né? E em sociologia, é ensinar a ser cidadão né? Como é a cidadania no Brasil, como ela deve ser vivida, né? Os direitos, abrir os olhos para os preconceitos (Luzia).

A afirmação da entrevistada de que “ser professor é transmitir tudo o que você é” reforça o grande envolvimento pessoal na prática profissional, indicado anteriormente. Esse contexto de intensos investimentos emocionais e morais é composto, segundo os relatos, também por constantes frustrações e dificuldades frente ao baixo retorno financeiro, às precárias condições de trabalho e ao tempo

escasso para se dedicar a outras atividades profissionais e mesmo à vida pessoal. Esse é o cenário apontado pelas professoras como causa para muitos episódios de estresse e desgaste, que todas afirmaram já terem experimentado, e que levaria alguns professores a uma sensação de esgotamento mental e emocional, muitas vezes abandonando a profissão e/ou desenvolvendo transtornos e doenças mentais.

A entrevistada Patrícia falou sobre o estresse acumulado ao longo dos anos de profissão, e afirmou: “eu vejo nos meus colegas... Eles falam assim: ah, você entrou agora, você ainda está com gás, com o tempo você vai perdendo esse gás porque é como se você estivesse dando murro em ponta de faca”. Entre as professoras, duas que estão entre as com maior tempo de profissão, Luzia e Ana, disseram que estão passando por períodos de desânimo e desesperança em relação ao trabalho. A primeira, faz referência ao desinteresse dos alunos pelas aulas e pela escola em geral, o que acarretaria baixos resultados educacionais, frustrando os professores que se empenham na profissão. Já a segunda, atribui seu esgotamento ao reduzido ganho financeiro proporcionado pela docência, que faz com que, mesmo após muitos anos de trabalho, ela não tenha alcançado uma situação econômica confortável. Ela diz que:

eu já fui mais empolgada, deslumbrada. Depois que eu me reconheci como professora eu passei

por um tempo muito animada, muito feliz, assim, querendo correr muito atrás. Mas eu cansei de correr atrás. O magistério é uma cachaça, é muito bom, você tem um reconhecimento por parte dos estudantes. É uma carreira que, se você se permite, tem muito afeto envolvido. Você fornece e recebe muito afeto. Mas afeto não paga conta, né? (Ana)

3. Considerações finais

Como demonstrado, a construção da docência como profissão no Brasil esteve inicialmente associada a noções de prestígio social e honra, sendo comparada a um sacerdócio naquilo em que exigia entrega e “vocação” (Ferreira, 2002). Com a progressiva entrada das mulheres na profissão, o processo chamado de “feminilização do magistério” promoveu, ao longo do século XX, a identificação da docência com características consideradas femininas: a afetividade, a docilidade e o cuidado, por exemplo, também fortalecendo o controle e a exigência sobre o comportamento moral dos professores (Louro, 1997). Por sua vez, a precarização do trabalho docente, a baixa remuneração e a deterioração das condições de trabalho, assim como as consequentes mobilizações e pleitos pela garantia de direitos e reconhecimento financeiro, transformou a percepção social sobre os docentes nas últimas décadas, sem enfraquecer as expectativas de que esses profissionais desempenhem seu trabalho de forma afetiva e moralmente comprometida (Ceia, 2002).

Em acordo com os autores mencionados no início deste trabalho (Antunes; Oliveira, 2017; Oliveira, 2013; Silva, 2009), a análise das entrevistas realizadas pela pesquisa “Identidade docente: emoções e atuação profissional” indicou que as professoras associam a presença da Sociologia na educação básica ao desenvolvimento de comportamentos morais e éticos nos alunos. A responsabilidade pelo ensino de tais comportamentos é absorvida pelas docentes que endossam a necessidade de estabelecer relacionamentos pessoais e vínculos emocionais para alcançar esses objetivos, ratificando a percepção de que a afetividade é parte fundamental do trabalho pedagógico. As professoras de Sociologia demonstram uma busca intensa pela formação de relações de afeto, amizade e amor com os alunos, acreditando que somente através desses vínculos seria possível promover a desconstrução das atitudes e percepções consideradas preconceituosas e intolerantes.

Esse intenso envolvimento emocional, associado às dificuldades encontradas em relação à estrutura da escola e ao baixo reconhecimento profissional, causam nos professores, especialmente com o acúmulo dos anos de trabalho, sensações de estresse e até um esgotamento emocional e mental, configurando a crise de identidade docente a que alguns autores (Brzezinski, 2002; Ceia, 2002; Lelis, 2008) se referem. Esse estágio de estresse elevado e crise em relação à profissão contribui, em alguns casos, para o desenvolvimento de

síndromes como o *burnout* e outros transtornos psicológicos.

Ao mesmo tempo, todas as professoras entrevistadas disseram gostar da profissão e atribuem ao vínculo com os estudantes e alguns colegas de trabalho emoções como o amor, a amizade e a felicidade, que operam como suporte e

as fortalecem no enfrentamento às dificuldades que se apresentam em suas trajetórias profissionais. Destacam, também, a importância do ensino de Sociologia na educação básica, exemplificando com experiências pessoais os processos de formação crítica e cidadã dos estudantes com os quais trabalham.

Referências:

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. A Sociologia no Ensino Médio: com a palavra os estudantes. **Teoria e Cultura**, v. 12, n. 1, p. 163-173, 2017.

BISPO, Raphael. Você sente o quê? Reflexões metodológicas em Antropologia das Emoções a partir de sensibilidades diante do horror. **[Syn]thesis**, v. 14, n. 3, p. 99-115, 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidade e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 141-158.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lílian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, p. 1017-1026, 2006.

CEIA, Carlos. A Identidade do Professor na Perspectiva Social. In: **IIª Jornadas de Educação: da escola que temos à escola que queremos**. Centro de Recursos da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, 2002. Disponível em: http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/identidade_prof.pdf. Acesso em: 06 set. 2023.

CLARK, Candace. **Misery and Company: sympathy in everyday life**. Chicago: The University of Chicago Press, 1997.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERENHOF, Isaac Aisenberg; FERENHOF, Ester Aisenberg. Sobre a Síndrome de Burnout em Profesores. **Revista Científica Avaliação e Mudanças**, v. 4, n. 1, p. 131-151, 2002.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. **O bom professor: do comportamento exigido**. Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, Curitiba, 2004. Disponível em: <https://sbhe.org.br/anais>. Acesso em: 23 maio 2022.

GOMES, Alberto Albuquerque. **A construção da identidade profissional do professor**: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. Anais do VI Congresso Português de Sociologia, Lisboa, 2008. Disponível em: <http://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 54-66.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

LUTZ, Catherine; ABU-LUGHOD, Lila. **Language and the politics of emotion**. Studies in Emotion and Social Interaction. Nova York: Cambridge University Press, 1990.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael. **The truth about burnout**: how organizations cause personal stress and what to do about it. São Francisco: Jossey-Bass, 1997.

MAUSS, Marcel. A expressão obrigatória dos sentimentos. *In*: FIGUEIRA, Sérvulo (org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p. 56-63.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum**: Education, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

REZENDE, Claudia Barcellos; COELHO, Maria Claudia. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2010.

ROSALDO, Michelle. Toward an Anthropology of Self and Feeling. *In*: SEWEDER, R. LEVINE (org.). **Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 137-157.

ROSISTOLATO, Rodrigo. Aprendendo “no emocional”: uma teoria nativa sobre a relação dos adolescentes com a sexualidade. *In*: COELHO, Maria Claudia; REZENDE, Claudia (org.). **Cultura e sentimentos**: ensaios em antropologia das emoções. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011, p. 197-215.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SILVA, Ileizi. **O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio**. II Simpósio estadual sobre a formação de professores de Sociologia. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

YUNG, Tauvana da Silva; CASTRO, Bruno Moreira Borges de; CAMPOS, Vinícius Corbucci. Reflexões sobre a representação social da Sociologia a partir da visão dos estudantes do ensino médio do DF. *In*: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia; FRAGA, Alexandre (org.). **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015, p. 136-145.