

Experiência e Saber de Experiência da Docência em Sociologia no Ensino Médio

Notas Críticas e Reflexivas ⁽¹⁾

Experience and knowledge of experience teaching in High School Sociology: critical and reflective notes

Cláudio César Torquato Rocha*
Isabel Maria Sabino de Farias*

RESUMO: Este trabalho apresenta uma reflexão sobre os saberes docentes, com destaque para o saber de experiência dos professores de Sociologia. Propõe-se discutir a seguinte questão: como se referir aos saberes de experiência dos professores de Sociologia do Ensino Médio, no contexto do sistema de ensino público estadual cearense? No percurso da análise são identificados alguns desafios e limites impostos a sua prática pedagógica. Lembra que a chegada dos professores de Sociologia à sala de aula do Ensino Médio foi uma conquista árdua, resultado de um longo processo de lutas por reconhecimento iniciadas ainda na ditadura militar e garantida pela Lei nº 11.684/08 que alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394). O texto é o resultado de uma pesquisa bibliográfica e análise de dados empíricos. O quadro teórico-metodológico está assentado no referencial do professor crítico e reflexivo. As considerações finais apontam para o fato da luta por reconhecimento das disciplinas de Sociologia no Ensino Médio ainda se encontrar em processo e a passos lentos.

Palavras-chave: Saberes de experiência, Ensino de Sociologia, Docência.

I ntrodução

Os dois últimos decênios têm sido magnânimos para a produção e a publicação de conhecimentos que tratam dos saberes docentes no cenário brasileiro, sejam eles de origem estrangeira ou de origem nacional (UGGIONI, 2012; CAMPOS, 2011; TARDIF, 2010; FARIAS, 2007; PERRENOUD, 2002). No âmbito internacional, o destaque para o tema tem sido dado por Tardif (2010) e pelo Grupo de Pesquisa Interuniversitária sobre os Saberes e a

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

Escola - Grisé, formado por pesquisadores da Universidade de Montreal e da Universidade Laval (Quebec), no Canadá. No âmbito nacional, e cearense em particular, o destaque para o tema tem sido dado por Therrien (2010, 2006 e 1993) e outros (por exemplo: CAMPOS, 2011; CARVALHO, 2010; FARIAS, 2007) que, como esse pesquisador, vem discutindo sobre a natureza desses saberes e o seu percurso na prática e na reflexão dos professores em sala de aula nos diversos níveis da educação escolar e universitária.

O objetivo desse trabalho é refletir sobre os conceitos de saberes docentes, com destaque para o saber de experiência. Também, nessa reflexão, tratamos da construção do saber de experiência do professor de Sociologia no Ensino Médio, no contexto da rede estadual de ensino público do Estado do Ceará, considerando os desafios e os limites impostos às suas práticas pedagógicas. A questão é abordada tendo como referência o contexto do Ceará porque, como argumenta Boff (1997), “todo ponto de vista é à vista de um ponto” (BOFF, 1997, p.9), embora saibamos também que ele pode se assemelhar a outros contextos/pontos. Igualmente, entre uma questão e outra, chamamos atenção para o significado de experiência segundo a perspectiva de Bondía (2002).

Quanto ao método adotado, buscamos referências na pesquisa bibliográfica e na observação do fenômeno empírico respaldados em análises interpretativas. O resultado desse percurso reflexivo está organizado nos dois tópicos e nas considerações finais que dão forma a este texto, além dessa introdução.

Saberes docentes e saber de experiência: compreendendo conceitos

Tratar dos saberes docentes é de magna importância para o professor, porque eles dizem respeito à “base” (TARDIF, 2010, p.227) sobre a qual esse profissional se sustenta para agir competentemente em sua função de ensinar. Farias (2007) argumenta que “os saberes profissionais conferem aos docentes competências para partilharem conhecimentos, metodologias, normas e valores que o identifique com seus pares, bem como o domínio de linguagem própria e mecanismos de controle da profissão” (FARIAS, 2007, p. 4751).

Encontramos na literatura que trata dos saberes docentes várias concepções. Nesse trabalho vamos adotar o conceito de saberes docentes elaborado por Tardif (2010), pois de alguma forma ele é compartilhado pelos demais autores que nos servem de referência nesse trabalho. Segundo Tardif (2010), saberes “englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2010, p.255).

O autor parte do pressuposto de que o saber e o trabalho se relacionam. Diz que saber é sempre o saber de alguém que lida com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo. Que o trabalho do professor é o saber “dele” e se relaciona com a pessoa e a identidade “dele”. Assim sendo, o saber não provém de uma única fonte, mas sim de várias e de diferentes momentos da carreira profissional. Ressalta o autor, que o saber do professor é social, pois ele é compartilhado por todos que possuem uma formação comum e trabalha na mesma organização (a escola). Por ser uma prática social, o saber docente pode ser adquirido no contexto da socialização profissional que se estende por toda a história de vida, onde é incorporado, modificado, adaptado, conforme as fases da carreira. Em poucas palavras, podemos afirmar que saberes docentes consistem em um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados pelos professores em sua prática diária e que se modificam através do tempo.

Num certo momento de sua análise, Tardif (2010) identifica e diferencia vários saberes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e o professor. Argumenta que, como saber plural, ele é formado pela amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais ou de experiência. Nas palavras do autor:

[...] o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirida por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão [...] (TARDIF, 2010, p.297).

Diante dos saberes que alicerçam a prática docente, Therrien destaca o saber de experiência² como sendo aquele que “se constitui em elemento essencial de formação do professor” (THERRIEN, 1993, p.408). Noutros termos, embora todos os saberes sejam presumidos para a função de ensinar do professor, o saber de experiência é imprescindível. O autor parte da constatação que a valorização da produção do saber está cada vez mais desvinculada da sua transmissão, ação essa tradicional e hegemonicamente definida no meio escolar como sendo do papel do professor, formando uma barreira entre o pesquisador e o docente, o que tem contribuído para uma diluição do vínculo entre essas duas comunidades profissionais.

Sobre as especificidades do saber de experiência, Farias argumenta que, embora eles sejam “adquiridos e requeridos na e pela prática, não significam,

2 Experiência, segundo Bondía (2002), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Acreditamos que Therrien (2010, 2006 e 1993) e os demais autores que versam sobre o saber de experiência (CAMPOS, 2011; CARVALHO, 2010; FARIAS, 2007), compartilham desse sentido atribuído por Bondía ao conceito de experiência, o que ao mesmo tempo reflete na elaboração do saber brotado dela.

como pode parecer à primeira vista, ‘saberes da prática’, pois eles não implicam saberes aplicados à prática para melhor conhecê-la” (FARIAS, 2007, p.4756). E conclui:

Em síntese, este é um saber composto tanto pelo movimento de retração/transformação de todos os outros saberes quanto pelo seu confronto com as certezas advindas da prática cotidiana do docente onde este entra em relação com outras pessoas, que podem ou não aceitar suas iniciativas (FARIAS, 2007, p. 4756).

Definindo de uma maneira mais contundente o saber de experiência, Therrien (1993) argumenta que “o saber de experiência do docente ultrapassa o limite dos conhecimentos adquiridos na prática da profissão e inclui aquilo que alguns autores qualificam de saber cultural. O saber de experiência do professor se identifica, portanto, com seu saber social próprio resultante de sua práxis social cotidiana” (THERRIEN, 1993, p.411). Assim sendo, o saber de experiência do professor, ao se amalgamar em sua práxis cotidiana como ator social, constrói sua identidade profissional e pessoal simultaneamente, pois, conforme Nóvoa (1997) ressalta, “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1997, p. 34).

Elucidados os conceitos de saberes docentes, e no seu cerne o saber de experiência, vamos partir agora para tratar da construção do saber de experiência pelos professores de Sociologia no contexto da rede estadual de ensino do Ceará.

Experiência e saber de experiência do professor de Sociologia, desafios e limites

Segundo Bondía (2002), a palavra experiência...

[...] vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem:

peirô, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *piratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (BONDÍA, 2002, p. 25).

A experiência de lecionar do professor na sala de aula deixa marcas e as adequa a sua identidade pessoal, profissional e institucional manifestada por meio do saber. O saber de experiência do professor de Sociologia tem marcas próprias que o distingue do saber de experiência de outras áreas do conhecimento, porque o seu conhecimento os habilita a ensinar o olhar, o escutar, o imaginar e o raciocinar a realidade social da forma mais sistemática e enraizada que as demais matérias não chegam. Afinal, a realidade social é o próprio objeto de investigação, reflexão e saber dos profissionais do campo sociológico.

Todo saber requer um processo de aprendizagem e de formação. Os saberes da profissão têm sido evidenciados por Tardif (2010), Therrien (2010, 2006 e 1993) e Farias (2007) como elementos constitutivos da prática docente. Por sua vez, os saberes adquiridos com base na experiência constituem os fundamentos de uma proficiência efetiva da docência, sendo a partir deles que os professores irão julgar sua formação, os aprendizados por ela oportunizados em relação ao exercício profissional (TARDIF, 2010; THERRIEN, 2010, 2006 e 1993; FARIAS, 2007). Assim sendo, sobre os saberes docentes e, em particular, o saber de experiência já elucidado, como se referir ao saber de experiência dos professores de Sociologia do Ensino Médio no contexto do sistema de ensino estadual cearense?

Antes de qualquer ponderação, nunca é demais recordar que a chegada do professor de Sociologia na sala de aula do Ensino Médio foi uma conquista

árdua, resultado de um longo processo de lutas por reconhecimento iniciadas ainda na ditadura militar (CARVALHO, 2004) e garantida pela Lei nº 11.684/08 que alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394).

Também, aliada a esse fato, a consideração de que esse reconhecimento ainda é uma batalha que se trava cotidianamente no interior do sistema de ensino, enquanto uma construção que ainda parece se encontrar longe de sua consolidação, se é que essa situação possa um dia ser asseverada a essa disciplina, considerando seu itinerário histórico de intermitências no currículo escolar. Portanto, a nosso ver, não basta que a Lei assegure a obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar do Ensino Médio, é necessário, ainda, que a Sociologia seja discernida pela comunidade escolar como matéria que pode contribuir para a autonomia dos educandos e, através deles, para a emancipação social mais ampla. Noutras palavras, pouco contribui a inclusão da Sociologia no currículo escolar se ela não cumprir, além das funções intelectivas esperadas pelo sistema de ensino, o papel de despertar “mentes e corações” por uma sociedade diversa da atual, isto é, pós-capitalista. Inúmeros estudos apontam (por exemplo: ADORNO e HORKHEIMER, 1985; KURZ, 2004, 1997 e 1993; DEBORD, 1997; PAIVA, 1996, para citar os mais críticos) a incapacidade do capitalismo para garantir uma vida humana plena de sentido e equidade social.

Os desafios e limites dos professores de Sociologia são muitos no sistema escolar cearense e é com eles que o saber de experiência desses professores tem se formado. Nossa intenção é abordar embaralhadamente alguns desses desafios, apontar seus limites e problematizar sua natureza para os docentes desse campo de conhecimento.

Pensamos que um dos maiores desafios da docência em Sociologia é garantir a qualidade das aulas quando o professor tem 27 turmas³ de educandos para lecionar, visto que o sistema de ensino cearense força que a disciplina tenha apenas uma aula por semana. Aliada a isso, como por si só já não fosse algo ultrajante para qualquer profissional docente, encontramos turmas, no caso do período noturno, que chegam a ultrapassar 60 educandos inscritos nos diários de classe, embora em sala de aula possa ocorrer uma presença menor que a metade dos matriculados. Já tivemos experiência com essa realidade e, podemos garantir, o resultado é extremamente desgastante e pode ser desastroso, principalmente para o professor iniciante.

Imagine-se agora essa vivência semana a semana, mês a mês, ano a ano. O que podemos esperar de um professor de Sociologia após alguns anos na

³ Antes da adequação do sistema de ensino cearense à Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que “regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”, o professor de Sociologia ‘normalmente’ possuía 32 turmas de educandos para lecionar.

profissão? Vamos dizer após os três anos do período probatório, como exige a legislação que trata da seleção do professor no setor público. Que saber de experiência eles podem estar gerando? Que atitudes e crenças diante dos valores educacionais esses docentes podem ter desenvolvido junto aos seus educandos se seus próprios valores de profissional engajado na educação de qualidade estão sendo desconsiderados? O que esperam os gestores e técnicos do sistema de educação dos professores de Sociologia quando estes saberes que colegas de outras disciplinas, embora supostamente com as mesmas condições e competências profissionais, têm garantido na organização curricular quatro ou cinco aulas com a mesma turma de alunos, com um andamento funcional bem menos atribulado por não ter tantas provas para examinar, tantos diários de classe para atualizar, tantas chamadas de presença de aluno em sala para fazer? O sistema de ensino paulista, conforme Resolução nº 81 do Conselho Estadual de Educação, desde 2011, tem assegurado ao professor de Sociologia, assim como a maioria dos docentes das demais disciplinas escolares, duas aulas por semana na organização curricular. Pensamos que esse procedimento minimiza o sofrimento institucional imposto aos professores de Sociologia se adotado pelo sistema de ensino cearense, assim como por todos os demais sistemas estaduais.

O sistema de ensino cearense tem ignorado que o professor de Sociologia trabalha questões da língua materna, afinal não é a partir da língua estrangeira que são elaboradas atividades de Sociologia como a produção de trabalhos dissertativos, a interpretação de textos, dinâmicas de leitura, realização de seminários pelos educandos sob a orientação do professor, entre outras ações pedagógicas na sala de aula. Também o raciocínio lógico-formal (alguns autores chamam de lógico-matemático), típico das disciplinas das ciências da natureza, pode ser fortalecido se o planejamento da ação didática do professor de Sociologia incluir pesquisa adaptada a esse nível de ensino do tipo *survey*, isto é, levantamentos sociais sobre a característica de uma população ou a cultura do lugar em que a escola se encontra. Certamente, gestores e técnicos do sistema de ensino não desconheçam que atividades pedagógicas como essas podem e devem ser desenvolvidas nas aulas de Sociologia. A questão talvez resida no não reconhecimento de que o desenvolvimento de habilidades e competências se realiza por meio dos conteúdos. Querer desenvolver habilidades e competências sem conteúdos é como querer desenvolver corpo sem espírito. Quem já viu um corpo saudável sem um espírito educado ou um espírito cuidado sem corpo saudável? As escolas estão cheias de educandos assim, graças ao poder de mando dos especialistas do sistema de educação e de professores sem qualificação, isto é, sem formação pedagógica.

Atualmente, muitos docentes com formação em licenciatura em Ciências Sociais (e aprovados em concurso público para lecionar Sociologia na escola pública de Ensino Médio) têm buscado ampliar o seu campo de atuação na escola lecionando outras disciplinas, para driblar a imposição do sofrimento institucional de uma aula por semana. Nesse quesito temos considerado o pensamento que diz: “é escusado dizer que, sobretudo no caso da formação de professores do ensino secundário, o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento todo o resto é irrisório” (NÓVOA, 2009, p.31). Noutras palavras, embora não tenhamos “domínio” do conhecimento de outras disciplinas, mas, para minimizar o sofrimento institucional imposto pelo sistema de ensino, temos contribuído para uma educação improvisada, e, por conseguinte, não há como a qualidade do ensino não ser afetada. Nessa realidade, trata-se de uma consequência inevitável.

Por outro lado, temos visto a atuação de professores que não possuem formação em licenciatura em Ciências Sociais nas aulas de Sociologia, e o resultado, pelo que vimos acompanhando, também não tem sido muito bom. O improvisado, no sentido ruim, e o caráter panfletário das matérias têm sido a tônica aliada à estratégia de complementação de suas cargas horárias. “Se pelo menos pudéssemos trabalhar sob o signo da interdisciplinaridade”, reflete o bom senso... Mas, também temos visto, na prática escolar, que a interdisciplinaridade tem se configurado, para boa parte dos professores, como uma palavra vazia de sentido. E é justamente quando os colegas enxotam nossas intenções do trabalho colaborativo que lembramos que a maioria dos docentes, escolarizados principalmente a partir das décadas de 1970, são vítimas de uma formação inicial deficitária estabelecida no “esquema 3+1”, isto é, três anos de estudos de conteúdos disciplinares mais um ano voltado para as matérias pedagógicas desconectadas do restante do curso de licenciatura. Isso sem considerar os professores com graduação apenas no bacharelado que contestam a serventia da formação pedagógica por acreditar que “para ensinar, ter o domínio dos conhecimentos da disciplina é o bastante” (PERRENOUD, 2002, p.71).

Paralelo aos problemas de formação, e talvez por consequência dela, encontramos a quase totalidade das escolas estruturadas no perenialismo e na rotina. Prevalece no sistema de ensino a racionalidade técnica e a descontextualização da realidade sociocultural dos educandos. Os resultados, a nosso ver, são os indicadores de aprendizagem. Não exatamente os que aparecem nos índices oficiais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), entre outros, porque esses são presumidos a partir

da racionalidade técnica. Pensamos que, como alternativa aos exames padronizados oferecidos pelo sistema de ensino, o professor pode considerar as experiências pedagógicas inglesas realizadas nas décadas de 1970 e 1980 iniciadas por L. Stenhouse (2007 e 2003), ou o juízo de Demo (2007 e 2005) e outros pesquisadores da educação (por exemplo: LÜDKE, 2009 e 2001; MARTINS, 2003; FARIAS e SILVA, 2009) sobre “educar pela pesquisa”.

Entendemos que outra consequência do problema da formação dos professores é a excessiva intromissão dos órgãos do sistema de ensino na realidade da instituição escolar. Uma vez desconhecedores da relativa autonomia da escola garantida pela Lei nº 9.394/96, os professores permitem que os gestores e técnicos do sistema de ensino interfiram no funcionamento da unidade, desconsiderando o Projeto Político Pedagógico da escola. No geral, esses gestores e técnicos acreditam que o que serve para uma escola serve também para as demais. Muitos professores de Sociologia, cômicos dos valores e crenças culturais de um contexto, sabem que, caso não se queira esvaziar os poderes e representações situadas, não se deve agredir assim a realidade das comunidades locais. Lamentavelmente atitudes interventoras por parte do sistema de ensino fortalecem, entre os membros da escola, um sentimento do espaço escolar esvaziado de sentido e significado: o professor vai para a escola para cumprir um ritual meramente administrativo, esperando-se que ele ocorra o mais breve possível. Por sua vez, o educando, geralmente já experimentado de um ensino deficitário do ensino fundamental, tende a reproduzir esse sentimento de esvaziamento de sentido e significado do estar na escola, de forma a canalizar sua rebeldia saudável, típica da idade, para ações antissociais e desleixo para com a aprendizagem dos conteúdos e habilidades escolares.

Acrescenta-se a essa realidade escolar difícil o fato do Ceará ainda possuir cerca de 23 mil professores sem formação superior para lecionar, conforme preconiza as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Segundo um levantamento realizado pelo jornalista Bruno de Castro (jornal O Povo, de 28 de maio de 2012), no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), “no Ceará, 26,19% do professorado da educação básica não cursou alguma licenciatura de graduação plena. Em bom português: não tem diploma de curso superior. O índice está pouco acima da média nacional - de 25,62%” (O Povo). Daí se conclui porque é tão difícil avançar no sistema de ensino cearense.

O cenário preocupa, ao tempo que nos estimula a continuar perscrutando sobre o saber de experiência dos professores de Sociologia cearenses, imaginando nós que eles não se diferenciam muito dos docentes das demais áreas de conhecimento.

Considerações finais

O saber de experiência dos professores de Sociologia é formado com início em sua inserção no cotidiano da escola e da sala de aula, ao interagir com os educandos e a comunidade escolar. Acreditamos, pela discussão e dados apresentados ao longo do texto, que a luta por reconhecimento das disciplinas de Sociologia no Ensino Médio ainda se encontra em processo e não concluído.

Assim sendo, caso queiramos conquistar mais espaço e reconhecimento na escola, ainda precisamos desenrolar nossas bandeiras e disposição para mais uma luta imediata, que é ampliar o tempo de aula em cada turma que lecionamos, tal como parece ter ocorrido no sistema de ensino paulista. Se, como argumenta Therrien (1993), nosso saber de experiência se identifica com nosso saber social próprio, resultante de nossa práxis social cotidiana, não devemos ensinar aos nossos educandos que se deve abandonar uma luta, mesmo quando ela assume a utopia por tempos mais dignos e promissores para a educação escolar pública e seus profissionais.

Keywords
knowledge of
experience.
Teaching Sociology.
Teaching.

ABSTRACT: This paper presents a reflection about teaching knowledge, especially knowledge of experience of teachers of Sociology. It is proposed to discuss the following question: how to refer to knowledge of experience of high school Sociology teachers, in the context of the Ceará state public school system? In the course of analysis are identified some challenges and limits their pedagogical practice. Remember that the arrival of teachers of Sociology to the classroom of the high school was a difficult achievement, the result of a long process of struggles for recognition in the military dictatorship still initiated and guaranteed by Law nº 11,684/08 that altered the guidelines and Bases for national education of 1996 (Law nº 9.394). The text is the result of a bibliographical research and analysis of empirical data. The theoretical-methodological frame sits on critical and reflective teacher reference. The final considerations point to the fact that the struggle for recognition of the disciplines of Sociology in high school is still in process and the slow steps.

Artigo
Recebido: 10/03/2014
Aprovado: 02/08/2014

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação. Anped, São Paulo, n. 19, p.20-28, jan./abr. 2002.

BOFF, Leonardo. A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2013.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. Lei nº 11.684, 02 de junho de 2008. Lei que altera a Lei nº 9.394/96 e inclui a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Brasília, 2013.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. Lei nº 11.738, 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2013.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Saberes docentes e autonomia dos professores. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARVALHO, Antônia Dalva França (org.). Conversas pedagógicas: reflexões do cotidiano da docência. Teresina: EDUFPI, 2010.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). Sociologia e ensino em debate: experiência e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p.17-94.

CASTRO, Bruno de. Ceará tem 23 mil professores sem diploma. Jornal O Povo on line, de 28 de maio de 2012.

DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEMO, Pedro. Professores do futuro e a reconstrução do conhecimento. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. (Coleção temas sociais).

_____. Educar pela pesquisa. 8 ed. Campinas: Autores associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O profissional do ensino e seus saberes: Notas sobre a especificidade da ação docente. In: VII Congresso Nacional de Educação Educere. Curitiba: Educere 2007. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere2007/anaisEventos/arquivos/PA-518-04.pdf. Acesso em: 21/08/2012.

_____ ; SILVA, Silvina Pimentel. Ensinar pela pesquisa: dos dilemas à renovação da prática de ensino na formação docente. In: CEARÁ, Secretaria da Educação. SANTOS, Francisco K. S. (org.) Fortaleza: SEDUC, 2009.

KURZ, Robert. Com todo vapor ao colapso. Juiz de Fora: UFJF; Rio de Janeiro; Pazulin, 2004.

_____. Os últimos combates. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

LÜDKE, Menga (org.) O professor e a pesquisa. 7 ed. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. O que conta como pesquisa? São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Jorge Santos. O trabalho com projetos de pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino médio. 3 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PAIVA, Jorge. A revolução na pós-modernidade: a subjetividade e a nova civilização. Fortaleza: Sem fronteiras, 1996.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Cláudio César Torquato. Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de Sociologia. 2013, 163p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013. Universidade Estadual do Ceará.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Resolução n° 81/2011.

STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del curriculum. 5 ed. Madrid: Morata, 2003.

_____. La investigación como base de la enseñanza (Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins). 6 ed. Madrid: Morata, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 10 ed. Petropolis: Vozes, 2010.

TERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. Educação e sociedade, n.46, p. 408-418, dez. 1993.

_____. Saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. Educativa. Goiânia, v.9, n. 1. p. 67-81, jan./jun. 2006.

_____. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, p. 307-323, 2010.

UGGIONI, Juliana da Silva (org.). Saberes docentes. São Paulo: Iglu, 2012.