



DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v17.i36.e782>

Recebimento em: 20/03/2024 | Aceite em: 07/02/2025

ARTIGOS

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA PRÁTICA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA

Nivia Gislaine GROTHE VITÓRIA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Porto Alegre, RS, Brasil

niviagrothe@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-0464-6830> 

Natana Alvina BOTEZINI

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Porto Alegre, RS, Brasil

natanabotezini@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-9885-0171> 

Daniela Garcez WIVES

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Porto Alegre, RS, Brasil

garcezd@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9372-2747> 

Alice Munz FERNANDES

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Dom Pedrito, RS, Brasil

alicemunz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3023-605X> 

RESUMO: A pesquisa realizada teve como objetivo analisar o modo como os docentes formados em outras áreas criam suas representações e identidades profissionais acerca da disciplina de Sociologia. Para tanto, empregou-se uma investigação qualitativa e exploratória por meio de um estudo de caso, cujos dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas e de observação participante. Os resultados obtidos demonstraram que a identidade profissional docente expressa nos discursos dos sujeitos não está condicionada à disciplina em que são especialistas, tampouco ao componente curricular ministrado. Isto é, suas identidades emergem e diferenciam-se em função das suas próprias especificidades enquanto indivíduos e dos diferentes contextos em que suas práticas se desenvolveram ao longo da trajetória profissional, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência sociais. Formação específica. Identidade disciplinar. Sociologia.

TEACHER'S PROFESSIONAL IDENTITY IN PRACTICE OF THE SOCIOLOGY DISCIPLINE

ABSTRACT: The research aimed to analyze how teachers trained in other areas create their professional representations and identities regarding the discipline of Sociology. To this end, a qualitative and exploratory investigation was used through a case study, whose data were collected through semi-structured interviews and participant observation. The results obtained demonstrated that the professional identity of teachers expressed in the subjects' discourses is not conditioned by the discipline in which they are specialists, nor by the curricular component taught. That is, their identities emerge and differentiate themselves according to their own specificities as individuals and the different contexts in which their practices have developed throughout their professional careers, both in the school environment and outside it.

KEYWORDS: Social sciences. Specific training. Disciplinary identity. Sociology.

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN LA PRÁCTICA DE LA SOCIOLOGÍA

RESUMEN: La investigación realizada tuvo como objetivo analizar el modo en que los docentes formados en otras áreas crean sus representaciones e identidades profesionales respecto de la disciplina de la Sociología. Para ello se utilizó una investigación cualitativa y exploratoria a través de un estudio de caso, cuyos datos fueron recolectados mediante entrevistas semiestructuradas y observación participante. Los resultados obtenidos demostraron que la identidad profesional docente expresada en los discursos de los sujetos no está condicionada por la disciplina en la que son especialistas, ni por el componente curricular impartido. Es decir, sus identidades emergen y se diferencian en función de sus propias especificidades como individuos y de los diferentes contextos en los que se han desarrollado sus prácticas a lo largo de su trayectoria profesional, tanto en el ámbito escolar como fuera de él.

PALABRAS-CLAVE: Ciencias sociales. Formación específica. Identidad disciplinaria. Sociología.

INTRODUÇÃO

O cenário da educação básica brasileira demonstra a maximização no número de docentes que ministram disciplinas heterogêneas à sua formação específica (Costa, 2018), o que tende a impactar negativamente tanto no aprendizado do aluno quanto na motivação do professor (Ingersoll, 1999). Isso ocorre porque conhecer o conteúdo e o método são premissas básicas para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, fortemente influenciadas pela formação superior na área (Costa; Britto; Waltenberg, 2020).

De maneira específica, a disciplina de Sociologia caracteriza-se pela sua intermitência e fragmentação nos currículos escolares (De Castro, 2019; Raizer; Meirelles; Pereira, 2022). Desse modo, não é incomum quando esta integra a grade curricular, que seja ministrada por docentes formados em outras áreas consideradas similares – tais como História ou Filosofia, por exemplo (Raizer; Caregnato; Pereira, 2021). Ante a este preâmbulo, tem-se a problematização da pesquisa, cujo objetivo consistiu em analisar a maneira como os docentes formados em outras áreas criam suas representações e identidades profissionais acerca da Sociologia.

Ademais, a investigação respalda-se no fato de que a escolha da profissão docente e de seus percursos provêm de múltiplos fatores, desde condições reais de trabalho até aspirações pessoais. Ou seja, “contendo ou estimulando, facilitando ou inibindo, as estruturas profissionais interagem com os destinos pessoais dando-lhes contornos gerais que só se compreendem no quadro de processos coletivos” (Cavaco, 1995, p. 179).

Assim, seria hipocrisia desconsiderar tal situação sobretudo no âmbito de uma disciplina que postula sobre a formação crítica do cidadão (Brasil, 2017). Conquanto, reverbera-se que apesar das Ciências Sociais serem essenciais para que a transposição didática dos conhecimentos sociológicos atinja o seu objetivo no ambiente escolar – estimulando e oferecendo ferramentas para que os estudantes se posicionem e intervenham nas sociedades de forma autônoma e crítica – segundo o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021), a disciplina de Sociologia obteve o pior resultado no indicador de adequação da formação docente para a etapa de ensino médio no Rio Grande do Sul, com somente 18,0% das turmas atendidas por docentes com formação adequada.

A partir disso, definiu-se como locus de estudo uma escola pública estadual localizada na zona leste do município de Porto Alegre/RS. Destarte, reconhece-se que não existe uma habilidade docente desligada de implicações de valor, de consequências sociais ou de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite. Também se reverbera que a formação de professores requer a mobilização de vários tipos de saberes.

Entretanto, é impossível deixar de lado a importância da formação teórica específica para que o docente desenvolva o seu processo educativo sem descaracterizar o ensino da disciplina, seja esta qual for. Ainda assim, em se tratando da disciplina de Sociologia, o que inquieta é a sua invisibilidade visto que ocupa um espaço periférico na escala dos saberes e práticas escolares, além de encontrar obstáculos nos valores organizacionais e culturais mais amplos da sociedade atual (Vargas, 2011).

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica intenta a legitimação da investigação realizada, proporcionando-lhe subsídios advindos de aportes teóricos e conceituais que envolvem a historicidade da disciplina de Sociologia na educação

brasileira e elementos inerentes à identidade profissional docente – o que contempla uma miríade de fatores, tais como representações sociais, emancipação intelectual, objeto emancipador na educação, entre outros.

HISTORICIDADE DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA

Os primeiros registros históricos se referindo a oferta da disciplina de Sociologia no ensino secundário datam da última década do Século XIX. Conquanto, foi somente no parecer emitido por Rui Barbosa em 1883 acerca da reforma do ensino secundário e superior que houve a primeira sugestão de Sociologia como disciplina, sob a nomenclatura de ‘Elementos de Sociologia e Direito Constitucional’ (Machado, 2010). Por meio do Decreto nº. 55, de 20 de agosto de 1890 promoveram-se alterações no regulamento do Instituto Normal Superior, onde a Sociologia apareceu no currículo com a denominação de ‘Sociologia e Moral’ (Bodart; Cigales, 2021).

A partir de 1920, o ensino de Sociologia passou a ser incentivado como orientação à formação de uma elite dirigente. Todavia, as reformas de Luiz Alvez e Rocha Vaz, ocorridas em 1925, de Francisco Campos, em 1931 e de Gustavo Capanema, de 1946, “marcam a inserção e retirada das disciplinas de Sociologia e Sociologia Educacional da grade curricular do ensino secundário e da escola normal”. A partir do golpe de 1964, o caráter sistemático das violações praticadas contra os Direitos Humanos e contra a liberdade de expressão – incluindo no âmbito educacional – resultou em uma perda de espaço da Sociologia, pois o regime autoritário acabou desarticulando o debate acadêmico sobre essa temática (Bodart; Cigales, 2021, p. 124).

Apesar de uma miríade de mudanças, destaca-se que a disciplina de Sociologia não foi excluída do ensino secundário pela Ditadura Militar, visto que deixou de ser componente curricular obrigatório em 1942. No entanto, foi durante este período que a educação sofreu as mais duras retaliações, pois entre os anos de 1964 e 1968, os presidentes militares estabeleceram um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e o United States Agency for International Development (USAID), que visava o fortalecimento do ensino primário, o aprimoramento do ensino médio, a modernização universitária, entre outros (Bodart; Cigales, 2021).

A reforma Jarbas Passarinho, instituída pela Lei nº. 5.692/71, modificou a organização educacional de nível básico, sendo que a educação passou a ser focada em uma formação prática para o trabalho. Desse modo, as disciplinas de Sociologia e Filosofia foram perdendo espaço para outras, cuja finalidade era afirmar a doutrina do regime militar, como Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), por exemplo (Vargas, 2011).

Conquanto, no ano de 2001, o presidente da República e sociólogo Fernando Henrique Cardoso vetou o Projeto de Lei nº. 09/2000, aprovado no Congresso Nacional, que estabelecia o retorno da Filosofia e da Sociologia no ensino médio (Vargas, 2011). Já em 2008, foi sancionada a Lei nº. 11.684, que modificou o Art. 36 da Lei nº. 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação, tornando obrigatório o ensino de Sociologia em todas as séries do ensino médio (Brasil, 2008).

Posteriormente, em 2017, por meio da Lei nº 13.415, o MEC implantou a reforma do ensino médio como uma maneira de mudar a formação dos jovens brasileiros. Como consequência, houve a redução da carga horária de Sociologia nos currículos escolares (Brasil, 2017). Nesse sentido, Bodart (2021) expõe críticas sobre a desumanização da educação, o que é corroborado por Adorno (2021) ao explicar sobre a alienação da memória da humanidade e da capacidade de adaptação ao meio no qual está inserida.

Conquanto, as implicações da atual reforma educacional brasileira ainda não são totalmente mensuráveis. Reverbera-se que “o problema da importância, da utilidade e da eficácia dos conhecimentos típicos das ciências sociais se coloca com dificuldade quando a cultura e os valores hegemônicos se constroem em torno de princípios materialistas” (Vargas, 2011, p. 08). Ou seja, enquanto os currículos escolares estiverem sob a égide das elites capitalistas (Meucci, 2015), centrados no prestígio e na responsabilização, as Ciências Humanas devem estar mobilizadas pela sua permanência, pois estão claramente em desvantagem na partilha do tempo escolar.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

O conceito de identidade profissional é dotado de complexidade uma vez que envolve distintos fatores – tanto comportamentais, quanto de formação técnico e de atribuição de significados, por exemplo. Contudo, de maneira geral, pode-se dizer que concerne à partilha de valores e visões comuns entre membros de determinado grupo ou categoria socio profissional. Portanto, não é possível estabelecer um entendimento único ou singular, pois a identidade profissional é formada a partir de representações multiplamente construídas mediante discursos e práticas comuns à certos grupos (Fitzgerald, 2020).

De maneira específica, a literatura científica revela uma relação direta entre a identidade profissional docente e a qualidade do ensino (Cattley, 2007; Trent, 2010), o que intensifica a relevância deste elemento para a promoção de melhorias educacionais (OCDE, 2005; Irani; Chalak; Tabrizi, 2020). Ademais, a identidade profissional influencia na autonomia e no bem-estar dos docentes (Skinner; Leavey; Rothi, 2021), bem como nas próprias crenças pedagógicas e no comprometimento com a educação (Berger; Lê Van, 2019).

Além disso, a identidade profissional do docente corresponde a “uma lente através da qual os professores (educadores) olham para o seu trabalho, lhe dão sentido e nele atuam” (Kelchtermans, 2009, p. 260, tradução própria). Assim o modelo heurístico de identidade profissional docente envolve basicamente quatro componentes, quais sejam: percepção da tarefa; auto eficácia; percepção de satisfação (ou fracasso), e; crenças sobre o ensino e como colocá-las em prática (Richter; Brunner; Richter, 2021).

Como consequência, alinhamentos curriculares e formação específica mostram-se basilares para a construção de uma identidade profissional docente orientada para uma aprendizagem significativa. Isso porque o processo de construção da identidade docente é permeado pela função social da profissão e pela projeção que o professor realiza diante da sua trajetória de formação, condição de trabalho e prática pedagógica que utiliza no cotidiano da sala de aula (Cruess; Cruess; Steinert, 2019).

Logo, para discutir identidade profissional docente torna-se proeminente recorrer aos conceitos de habitus e campo, propostos por Bourdieu (1983). O primeiro se refere à incorporação e à reprodução de certas práticas, posturas e posicionamentos do mundo social e de seus processos diante de determinada realidade. Ou seja, pode-se afirmar que o espaço social (nesse caso, o ambiente escolar) tende a funcionar como produtor de representações (concepções e práticas que permeiam à docência), onde os indivíduos são produtos determinados pelas suas interações sociais. Por sua vez, o segundo conceito relaciona-se ao espaço das práticas (no caso, a sala de aula), um campo social com estrutura própria e relativamente autônoma. Assim, quanto mais capital social específico, melhor tende a ser a posição do indivíduo neste espaço.

Outro aspecto que não pode ser negligenciado concerne a noção de emancipação intelectual uma vez que a profissionalização do docente deve envolver a busca constante por novas formas de educabilidade e a

necessidade de reconhecimento das limitações pedagógicas. Isso porque a reflexão sobre a prática docente possibilita a construção da identidade profissional, oportunizando o entendimento de quem é o sujeito professor e qual é a sua função social (Ranciére, 2022)

Desse modo, tem-se o contributo da noção de educação como um ato político, que liberta os indivíduos por meio da consciência crítica e sintetiza questões fundamentais para a formação docente e para a promoção de uma prática educativo-progressiva. Assim, reverbera-se a importância de compreender o ser humano no papel do professor como sujeito no processo de construção do conhecimento (Freire, 2020a).

Ademais, “os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo [...] e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões” (Adorno, 2021, p. 121-122). Por outro lado, a ideia de liquidez inerente à sociedade contemporânea, proposta por Bauman (2001), institui instabilidade e mutabilidade como desafios complexos, o que se intensifica no cotidiano das atividades docentes e impacta nos delineamentos psicológicos e sociológicos que compõem a sua identidade profissional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada classifica-se como qualitativa quanto à abordagem do problema, pois pauta-se no aprofundamento da compreensão de determinado grupo social, fenômeno ou objeto (Silveira; Córdova, 2009) para a aproximação da realidade mediante uma miríade de significados, representações e motivações (Minayo, 2002). No que concerne a finalidade trata-se de um estudo exploratório, uma vez que possibilita a maximização da familiaridade dos pesquisadores com o fenômeno investigado (Gil, 2008).

Como estratégia de pesquisa empregou-se um estudo de caso, cuja verificação empírica “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). Assim, o objeto de estudo correspondeu a uma escola estadual de educação básica situada na zona leste de Porto Alegre/RS.

A referida instituição possui mais de trinta anos de existência e atende cerca de 800 estudantes oferecendo ensino regular nos níveis fundamental e médio, além de atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A oferta da disciplina de Sociologia limita-se as turmas de segundo e terceiro ano do ensino médio, cuja carga-horária é de um período semanal (50 minutos). Também se ressalta que nenhum dos docentes que ministra este componente curricular possui formação específica na área ou em Ciências Sociais.

Como fonte de coleta de dados empregou-se observação participante com vistas a verificar o espaço escolar e as dinâmicas que caracterizam a referida instituição de ensino e sua cultura organizacional. Também foram realizadas entrevistas com os dois docentes que ministram a disciplina de Sociologia para turmas do turno da manhã – segundo e terceiro ano do ensino médio. Salienta-se que os preceitos éticos da investigação científica foram observados, sendo que os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o anonimato lhes foi assegurado.

O instrumento de coleta de dados foi elaborado com base na literatura consultada para a construção do aporte teórico do estudo. As entrevistas ocorreram de maneira presencial nos dias 09 e 10 de novembro de 2022, com duração de 65 e 50 minutos, respectivamente. Como procedimento analítico empregou-se a

análise qualitativa de conteúdo, que oportuniza a sintetização e a categorização dos achados (Bardin, 2010), possibilitando a sua interpretação mediante a atribuição de sentidos e de significados (Urquiza; Marques, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista a intermitência e a fragmentação da disciplina de Sociologia na educação brasileira ao longo dos anos, inicialmente emerge um questionamento acerca do caráter atribuído a tal componente curricular e de que forma este pode ter interferido para a redução no quantitativo de docentes especialistas na área. Nesse sentido, as reformas educacionais empregadas no país tem evidenciado a hegemonia de políticas orientadas à tecnificação do ensino médio, o que implica na supremacia equivocada de determinadas disciplinas em detrimento de outras (Andrade, 2019).

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio a partir de 2022. Essa reforma, além de ampliar o tempo mínimo do estudante na escola de 800 para 1.000 horas anuais, definiu uma nova organização curricular que faculta a obrigatoriedade de Sociologia aos anos finais, sob a presença dos termos “estudos e práticas” (Brasil, 2017). Tal situação abre margem para o entendimento desta como uma disciplina de menor importância, cujos conteúdos podem ser tratados na interdisciplinaridade, reacendendo a discussão sobre a dificuldade de efetivação deste componente curricular na educação básica.

Além de consequências inerentes à formação crítica e cidadã dos sujeitos – cujos impactos serão verificados somente daqui alguns anos (Vargas, 2011) – tem-se implicações na quantidade de docentes com formação específica em Sociologia. Isto é, indiretamente as transformações institucionais que regem o ensino de Sociologia na educação brasileira influenciam na identidade profissional dos docentes que a ministram mesmo sem a devida formação. Tal fato acarreta prejuízos à qualidade e à eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

A ideia de que um profissional licenciado em qualquer outra disciplina da grade curricular é capaz de lecionar Sociologia e que somente a vocação — amparada por um vídeo ou por falas sobre determinado tema — seria um atributo suficiente para que o professor ministre uma aula já se mostra enfraquecida (Nóvoa, 1995). Na medida em que se reconhece a necessidade da transposição de uma abordagem mais rigorosa no que se refere ao conteúdo científico da disciplina para uma linguagem que possa ser compreendida evita-se “um discurso a mais, alienado e alienante” (Freire, 2020b, p. 120).

No entanto, tem-se políticas educacionais que priorizam a economia de gastos na contratação de professores ao mesmo tempo em que estimulam o ‘aproveitamento’ de docentes formados em outras áreas do conhecimento para disciplinas com baixa carga horária. Logo, é fundamental compreender a maneira a partir da qual os respondentes (formados em outras especialidades) se apropriam e promovem a transposição didática dos elementos teóricos referentes a Sociologia. Nesse sentido, o Quadro 1 caracteriza os participantes do estudo.

Estes respondentes foram indagados sobre a sua dinâmica de planejamento e preparação das aulas de Sociologia. A Respondente A afirmou que as organiza a partir de materiais prontos, além de recorrer a diferentes recursos pedagógicos – tais como pesquisa sobre determinado tema, produção de *scrapbook*¹ e envio de atividades pelo aplicativo WhatsApp. Por meio da observação participante constatou-se que esta

¹ Trata-se de uma técnica de colagem e recorte que consiste em criar um álbum ou livro de memórias. Etimologicamente, a palavra deriva do inglês “*scrap*” que significa “fragmento” e “*book*” que corresponde a “livro”.

respondente utilizava também referências provenientes de páginas eletrônicas (como o site “Nova Escola²”, por exemplo), bem como disponibilizava tais materiais na íntegra quando as aulas tratavam de conceitos específicos da Sociologia e que não estavam sob o seu domínio.

Quadro 1: Caracterização dos respondentes

Respondente	Faixa etária	Gênero	Última titulação	Área de formação	Ano de conclusão da graduação	Tempo de atuação na escola	Tempo de atuação em Sociologia
A (RA)	Entre 31 e 35 anos	Feminino	Especialista	Geografia	2010	06 anos	03 anos
B (RB)	Entre 36 e 40 anos	Masculino	Especialista	Filosofia	2007	< 01 ano	< 01 ano

Fonte: resultados da pesquisa.

Já o Respondente B se apoia no conteúdo da disciplina de Filosofia para preparar as suas aulas, procurando similaridades entre o que pretende ensinar aos alunos e especificidades do componente curricular no qual é especialista. A observação participante apontou que o referido docente opta por trabalhar nos períodos de Sociologia conhecimentos específicos dos quais tem amplo domínio, utilizando recursos como roda de conversação e debates.

Quando questionada a respeito do modo como se percebe enquanto professora de Sociologia, a Respondente A afirmou que “sinto facilidade em ministrar Sociologia por motivo da minha formação [...] só busco um olhar mais social da situação [...] O que até então como geógrafa normalmente olhamos pelo lado físico, político, econômico e social, não apenas social”. Por sua vez, o Respondente B foi categórico em afirmar que “eu me percebo um ‘quebra-galho’ [...] porque por mim eu não dava Sociologia”.

Observa-se que a Respondente A se sente mais confortável em relação às atribuições de outra área do conhecimento, pois considera que os fenômenos que fazem parte dos conteúdos que ministra em suas aulas de Geografia só precisam ser observados por outras perspectivas para que se tornem conteúdos sociológicos. Nesse sentido, infere-se que tal segurança possa ser adquirida ao longo do tempo, uma vez que a referido docente já é responsável pelo componente curricular de Sociologia há alguns anos na escola.

Sob tal perspectiva, Cavaco (1995, p. 162) corrobora que “aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder”. O Respondente B além de não possuir formação específica também ainda não tem essa vivência profissional percebe que ensinar Sociologia torna-se desafiador.

Portanto, nota-se que mesmo diante do mesmo desafio – lecionar uma disciplina para à qual não tem formação específica – os entrevistados encaram o processo de transposição didática dos elementos teóricos específicos da Sociologia de forma particular: enquanto RA recorre à materiais produzidos conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o RB busca encontrar similaridades com conhecimentos prévios adquiridos na sua formação específica. Nesse sentido, evidencia-se que o ato de lecionar não se constitui por práticas homogêneas. Logo, ancorado na noção bourdiana de habitus, torna-se fundamental refletir sobre o lugar

² Refere-se a uma plataforma digital desenvolvida pela Associação Nova Escola, que produz reportagens, cursos auto instrucionais, formações, planos de aulas e materiais educacionais com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e contribuir com a formação dos estudantes brasileiros e com o trabalho desempenhado pelos professores.

das influências do percurso profissional de cada indivíduo antes de que tais práticas sejam contextualizadas (Bourdieu, 1983).

A formação de professores configura-se como uma área de estudos repleta de ensaios e pesquisas que se encontra inserida em um cenário inquietante, dotado de preocupações concernentes à legislação, metodologias, currículos, finalidades, entre outras. Entretanto, o que a discussão realizada pretende é proporcionar uma breve análise a partir dos agentes-chave, descrevendo a maneira como a formação específica atuou na construção identitária docente.

Sob esse aspecto, Nóvoa (1995) elucida que a construção da identidade docente é permeada por múltiplos fatores e, portanto, tende a ser construída e organizada dentro de certas dimensões formativas, respeitando as particularidades e as especificidades de cada indivíduo. Para o autor, a profissionalidade encontra-se intrinsecamente relacionada à construção identitária dos professores. Contudo, reverbera que existe um *gap* entre a visão idealizada e a realidade do ensino.

No que concerne a percepção de suas características consideradas mais relevantes para o exercício da docência, a Respondente A salienta que conhece a capacidade cognitiva de cada aluno, bem como da turma de modo genérico. Portanto, entende que não pode “dar tudo de mão beijada para eles”. Assim, percebe-se que a docente possui relações estabelecidas com os estudantes, reação que emerge do próprio ato de ensinar enquanto processo. Na busca de um equilíbrio, a entrevistada relata que enfrenta, por vezes, um dilema. Isso porque “a educação está em mudança constante [...] me sinto às vezes como uma mistura de amiga e autoritária [...] mas sei o que eles podem entregar, então eu me considero uma professora conteudista”.

Esta fala converge com o conceito de mal-estar docente proposto por Esteve (1995), que se refere ao sentimento que acomete os professores como grupo desajustado em função das transformações sociais. Conforme o autor (p. 103), “a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massa, muito mais flexível e integrador”. Ou seja, na perspectiva do docente, houveram mudanças nas configurações de ensino que não foram acompanhadas pelas condições de trabalho. Se antes o professor deveria ser exigente no que se refere as expectativas de aprendizado dos estudantes, agora precisa se reconfigurar para atender aos novos papéis atribuídos à docência.

No que tange ao fato da formação acadêmica dos entrevistados ter contribuído no ensino de Sociologia, o Respondente B enfatiza que só cursou uma disciplina de Sociologia durante a graduação o que considera demasiadamente insuficiente. Ademais, mostrou-se reticente e pensativo, demonstrando aspectos subjetivos inerentes à sua trajetória profissional que influenciam na sua identidade docente.

Nesse preâmbulo, salienta-se que é preciso entender o conceito de identidade docente na sua pluralidade, onde os agentes se diferenciam entre si em função das suas próprias especificidades e dos distintos contextos em que a sua prática profissional se desenvolve. Dessa forma, postula-se que a construção de identidade profissional pouco se relaciona com a formação específica ou com a titulação obtida, tampouco surge automaticamente. Essa construção deriva de inúmeras experiências que, para alguns, se iniciam antes mesmo da graduação; um processo que começa a tomar forma ainda durante o período discente, quando o então futuro professor se identifica com as práticas de seus próprios docentes num processo de interpretação e reinterpretção, culminando na construção de si mesmo (Cavaco, 1995).

Logo, não há uma fórmula pronta ou ações preestabelecidas que possam servir de modelo para a construção da identidade docente. Contudo, a formação especializada prepara e capacita os profissionais, fornecendo-lhes conhecimentos e habilidades específicas inerentes à determinada área do conhecimento. Porém, durante o exercício de suas atividades educativas os docentes são levados a adquirir e/ou agregar outros conhecimentos e aprendizagens que exigem recursos de diversas ordens.

Essa situação ocasiona um problema que não se resume aos custos e sim à falta de reconhecimento e de retorno deste investimento por meio de políticas públicas estruturadoras. Tais profissionais que investem na sua formação continuada não veem atendidas as suas expectativas em relação à qualificação, pois a todo o momento precisam se (re)configurar para atender aos novos papéis atribuídos à docência, produzindo múltiplas dimensões em sua identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados demonstraram que os discursos vão assumindo desdobramentos diferenciados e que a identidade profissional de cada participante é dotada de características decorrentes da internalização de conhecimento tácito, de vivências e do espaço físico e simbólico. Ademais, problemáticas relacionadas à intermitência do ensino de Sociologia na educação brasileira tendem a impactar negativamente na legitimação da disciplina, o que implica na insuficiência de debates sobre as especificidades e a respeito das metodologias e conteúdo de ensino concernentes ao referido componente curricular.

Conquanto, reconhece-se que as condições de trabalho, os recursos didáticos e as ferramentas de ensino-aprendizagem disponíveis nas instituições de ensino refletem nas escolhas metodológicas das práticas empregadas, e conseqüente, na construção da identidade disciplinar. Também se verifica que tal identidade está intrinsecamente relacionada aos significados que cada docente atribui à disciplina que ministra, bem como a partir da maneira a partir da qual se apropria de conteúdos específicos.

Os achados evidenciaram ainda o isolamento no trabalho dos docentes entrevistados enquanto professores de Sociologia. Isso porque seus discursos indicaram escasso contato com profissionais especialistas em tal disciplina, o que se insere em um cenário mais amplo e sugere outros estudos relacionados à formação de professores de Sociologia e seus campos de atuação. Portanto, tem-se uma reflexão crítica que infere que as práticas e currículos sobre o ensino de Sociologia não necessitam apenas de uma reestruturação, mas também há um distanciamento entre os postulados em documentos oficiais que norteiam a educação básica e a realidade à qual as Ciências Humanas, de modo geral, estão submetidas.

Dessa forma evidenciam-se os contributos da investigação no que concerne a verificação de elementos inerentes a identidade profissional do docente que ministra aulas de Sociologia mesmo quando esta não é sua formação específica – realidade da maioria dos estabelecimentos de ensino do país. Entretanto, reconhecem-se as limitações da pesquisa no que corresponde a impossibilidade de generalização dos resultados obtidos, haja vista o reduzido número de respondentes e os procedimentos metodológicos empregados. Assim, como pesquisas futuras recomenda-se a ampliação deste estudo com vistas a comparação entre escolas, bem como a verificação de existência de tal prática em outras disciplinas da área de Ciências Humanas, como Filosofia e História, por exemplo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- ANDRADE, Nayara Lança de. **A reforma do ensino médio (Lei 13.415/17)**: O que pensam alunos e professores? Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Jaboticabal/SP. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERGER, Jean-Louis; LÊ VAN, Kim. Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. **Educational Studies**, v. 45, n. 2, p. 163-181, 2019.
- BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de Sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. **História, Ciências, Saúde**, v. 28, n. 1, p. 123-145, 2021.
- BODART, Cristiano das Neves. O erro de desumanizar a Educação: o desastroso projeto da Reforma do Ensino Médio. **Café com Sociologia**, 18 dez. 2021. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/desumanizar-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em 22 de maio de 2023.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1983, p. 46-81.
- BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm>. Acesso em 15 de maio de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 10 de maio de 2023.
- CATTLEY, Georgina. Emergence of professional identity for the pre-service teacher. **International Education Journal**, v. 8, n. 2, p. 337-347, 2007.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.
- COSTA, Roberta Mendes e. **A área de formação docente importa para a qualidade do aprendizado dos alunos?** Uma análise com dados em painel do Censo Escolar. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, 2018.
- COSTA, Roberta; BRITTO, Ariana; WALTENBERG, Fábio. Efeitos da formação docente sobre resultados escolares do ensino médio. **Estudos Econômicos**, v. 50, p. 369-409, 2020.
- CRUESS, Sylvia R.; CRUESS, Richard L.; STEINERT, Yvonne. Supporting the development of a professional identity: general principles. **Medical Teacher**, v. 41, n. 6, p. 641-649, 2019.

DE CASTRO, Alexandre. A intermitência (e golpes) da (na) disciplina de Sociologia na educação escolar básica como sintoma de proposta da nova política educacional brasileira. **Interfaces da Educação**, v. 10, n. 28, p. 29-46, 2019.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124

FITZGERALD, Anita. Professional identity: A concept analysis. **Nursing Forum**, v. 55, n. 3, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: **Censo da Educação Básica Estadual 2021** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_grande_do_sul_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2023.

INGERSOLL, Richard. The Problem of Underqualified Teachers in American Secondary Schools. **Educational Researcher**, v. 28, n. 2: 26-37, 1999.

IRANI, Fariba Haghighi; CHALAK, Azizeh; TABRIZI, Houssein Heidari. Assessing pre-service teachers' professional identity construction in a three-phase teacher education program in Iran. **Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education**, v. 5, p. 1-21, 2020.

KELCHTERMANS, Geert. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. **Teaching and Teacher Education**, v. 15, n. 2, p. 257-272, 2009.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa. **Recife**: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

MEUCCI, Simone. Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 251-260, 2015.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34.

OECD. **Organisation for Economic Cooperation and Development**. Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/48627229.pdf>>. Acesso em 20 de junho de 2023.

RAIZER, Leonardo; CAREGNATO, Célia Elizabete; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios. **Em Aberto**, v. 34, n. 111, p. 55-71, 2021.

RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul: desafios de formação docente e metodologia de ensino. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **Modern Times**: Temporality in Art and Politics. New York: Verso Books, 2022.

RICHTER, Eric; BRUNNER, Martin; RICHTER, Dirk. Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 101, p. 103303, 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SKINNER, Barbara; LEAVEY, Gerard; ROTH, Despina. Managerialism and teacher professional identity: Impact on well-being among teachers in the UK. **Educational Review**, v. 73, n. 1, p. 1-16, 2021.

TRENT, John. Teacher education as identity construction: Insights from action research. **Journal of Education for Teaching**, v. 36, n. 2, p. 153-168, 2010.

URQUIZA, Marconi de Albuquerque; MARQUES, Denilson Bezerra. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**, v. 16, n. 1, p. 115-144, 2016.

VARGAS, Francisco E. Beckenkamp. **O ensino da Sociologia**: Dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2011. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2023.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.