

ACÇÃO DOCENTE E HISTÓRIA DE VIDA: INTER-RELAÇÃO CONVERGENTE PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CONFESSIONAL

Marco Antônio Galvão de Carvalho¹

Iara Floriano Silva²

Daniele de Sousa Ribeiro³

Wanderson Antônio Cardoso de Souza⁴

Este trabalho é componente parcial para aprovação na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica III, ministrada pela professora Msc. Jessyluce Cardoso Reis, do curso de Pedagogia da UNEB, campus X, e teve como objetivo analisar de que forma a história de vida do professor da escola confessional conveniada a secretaria de educação do município de Teixeira de Freitas, Bahia, influencia a ação docente impactando na formação moral dos educandos do ensino fundamental I. Devido ao tema pesquisado optou-se pela pesquisa qualitativa biográfica de história de vida, pois esta visa resgatar as relações entre a história individual e a história coletiva, ou seja, uma ligação entre o percurso individual e o percurso social do narrador. Como suporte teórico com relação à religião apoiou-se nos estudos de Pierre Bourdieu (2011), com relação à formação moral do infante das escolas conveniadas o trabalho sustentou-se nas pesquisas de Jean Piaget (1994), para o entendimento do que venha a ser educação fundou-se nos entendimentos em Émile Durkheim (1955) e John Dewey (1959) e com referência a ação educativa ancorou-se nos pensamentos de Reis e Assis (2013). Quando analisadas as histórias de vida das entrevistadas da escola em voga possibilitou-se inferir que a história de vida incide diretamente na ação educativa de caráter confessional. Isto posto, conclui-se que a formação religiosa inculcadas em suas personalidades a partir da sua história de vida familiar e pessoal, encaminha-as em direção a inculcação dos alunos em sala de aula.

Palavras-chave: Educação; História de vida; ação docente confessional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao se compreender que a realidade ultrapassa o narrador e que a história de vida de um indivíduo pode nos possibilitar a compreensão do seu mundo etéreo relacionado permanente e simultaneamente, com os fatos sociais (SILVA et alii, 2007), buscou-se analisar, com esse trabalho, qual a importância relacional entre a história de vida do professor da escola pública confessional e a sua ação docente, sob uma perspectiva sócio antropológica, e qual a sua intencionalidade na prática educacional.

Postula-se que o instrumento social de formação moral primordial é o da linguagem que compartilhada pelos simbolismos posiciona-a como de importância fundamental para a

construção humana (BOURDIEU, 2011). Essa influência, que se amplia da família para a escola, se faz incorporada pelo indivíduo cognoscente a partir da mensagem docente realizada em sala de aula. O ator docente ao ser construído, e ao se construir, a partir da educação, transmuta essa ação laborativa inscrevendo a sua marca histórica no coletivo (SILVA et alii, 2007). Mas o que vem a ser educação? Qual a sua natureza? Qual a sua intencionalidade? Para responder a essas questões lançamos mão de pensadores como Stuart Mill, citado por Emile Durkheim, que define o que venha a ser a natureza da educação como sendo:

"Tudo aquilo que fazemos por nós mesmos, e tudo aquilo que os outros intentam fazer com o fim de aproximar-nos da perfeição de nossa natureza. Em sua mais larga acepção, compreende mesmo os efeitos indiretos, produzidos sobre o caráter e sobre as faculdades do homem, por coisas e instituições" (DURKHEIM, 1955, p.25).

A importância do ato educativo para a natureza constituinte do indivíduo cognoscente impregna-se de efeitos, e analisando a intencionalidade da educação, alicerçamos e consolidamos nosso entendimento em Carlos Rodrigues Brandão (2007) quando ele demonstra a natureza intencional e impositiva da educação: "Onde surgem interesses desiguais e, depois, antagônicos, o processo educativo, que era unitário, torna-se partido, depois, imposto" (p. 103). Para o mesmo autor ninguém consegue se furtar da educação, seja na família, na igreja, na rua ou na escola (BRANDÃO, 2007), e é na família que a ação educativa se inicia. A família sob uma ótica antropológica é o agente intermédio entre o indivíduo e a sociedade a qual ele pertence (LINTON, 1965), essa intermediação possui, em sua ação formativa, uma caracterização própria dos seus participantes.

DA FAMÍLIA E DA RELIGIÃO

Desde o nascimento o ser humano está enredado num contexto social, e é esse arranjo de relações interpessoais que se edificará a personalidade, seu estilo de vida, seus sentimentos, atitudes e percepções, que dificilmente mudarão ao longo da sua vida (HALL & LINDZEY, 1984). Ou seja, ao iniciar-se a modelagem do ser crescente, grande parte de sua futura personalidade se assentará antes do meio extra familiar entrar em cena, isto é, serão efetivadas no seio familiar (LINTON, 1965). Essa ação impositiva é compartilhada pelo pensamento de John Dewey (1959) quando afirma: "os indivíduos utilizam-se uns dos outros para obter resultados desejados, sem atender as disposições emocionais e ao consentimento daqueles de quem se servem" (1959, p. 5).

A sociedade tem na família a sua célula estrutural mais íntima, é nela que a aplicação exordial da ideologia dogmática de cunho religioso é inculcada no ser em formação, daí que a importância da influência da formação religiosa na formação do *habitus* do indivíduo fica claro em Bourdieu (2011) quando este afirma:

A religião inculca um sistema de práticas e de representações consagrados cuja estrutura (estruturada) reproduz sob uma forma transfigurada, e, portanto irreconhecível, a estrutura das relações econômicas e sociais vigentes em uma determinada formação social e que só consegue reproduzir a objetividade que produz (enquanto estrutura estruturante) ao produzir o desconhecimento dos limites do conhecimento que torna possível, e ao contribuir para o retorno simbólico de suas sanções aos limites e às barreiras lógicas e gnosiológicas impostas por um tipo determinado de condições materiais de existência (efeito conhecimento-desconhecimento) (p. 46).

Os axiomas religiosos impostos ao ser em construção se incrustam de forma imperativa em seu “*habitus*” social, e a concepção de que os sistemas simbólicos como a arte, a língua ou a religião sejam instrumentos de poder e de política, instruem-nos de forma imperativa a sua gênese sociológica soberana (BOURDIEU, 2011). Ou seja, a imposição dogmática pode provocar um efeito contraditório ao ser aprendente. Nessa perspectiva avançamos com a característica impositiva da religião, no pensamento bourdieuiano que postula:

A religião contribui para a imposição (dissimulada) dos princípios de estruturação da percepção e do pensamento do mundo e, em particular, do mundo social, na medida em que impõe um sistema de práticas e de representações cuja estrutura objetivamente fundada em um princípio de divisão política apresenta-se como estrutura natural-sobrenatural do cosmos (BOURDIEU, 2011, p. 33).

Portanto a religião ao cumprir uma função social, passa a ser passível de um entendimento sociológico, com todas as propriedades que lhe são socialmente inerentes (SIMMEL, 2006). Da análise do trâmite de ideologia impositiva à prática social religiosa, quando rebuscada em sua natureza, permite-nos adicionarmos-nos ao pensamento de Silas Guerreiro (2012), que ao explicar o pensamento durkainiano quanto ao simbolismo do coletivo social voltado para a religião postula:

Ele considera religião similar à noção de comunidade moral. Não é a natureza que cria a noção de sagrado. Nisso, vai contra qualquer religião natural. Para ele, a questão radica-se no social. O sagrado só pode aparecer em âmbito social, este, sim, um nível superior, exterior e coercitivo sobre os indivíduos (p. 17).

A sociedade escolar se estratifica segundo a hierarquia de dominação e esta pode se apresentar impositiva quanto ao modo da ação docente.

DA FORMAÇÃO MORAL

Para a formação de uma moral social, seja ela religiosa ou não, imputa-nos o pensamento da sua formação em Piaget quando questiona essa ação como não sendo universal e sim singular, entendimento que se solidifica quando afirma que: “a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea porque a sociedade não é coisa única” (PIAGET, 1994, p. 294). Portanto ao se impor a formação do “habitus” religioso para os participantes aprendentes de uma célula mínima social, concretiza-se aí uma capitalização formativa cultural, que se apresenta explícita no contexto citado por Jean Henrique Costa ao interpretar Bourdieu:

Resultam, pois, de toda herança cultural e social do indivíduo, segundo seus níveis de capital cultural, obtidos por meio da família e da instituição escolar, que, relacionalmente, definem atitudes em relação à cultura e, num jogo de aceitações, negociações e recusas – nas estruturas estruturadas e estruturantes (habitus), deliberam as disposições sociais (COSTA, 2013, p. 2).

A construção do capital cultural do indivíduo ao ser incorporado a uma estrutura estruturada e estruturante, ou seja, ao seu habitus, o ser docente passa a ter a potencialidade de inferir ao meio acadêmico as suas convicções, dentre elas as de origem dogmática religiosa. Essa engenharia psico antropológica social elaborada em sua história pessoal que se corporifica como a sua personalidade é compactuada por Simmel (2006) que em seu texto afirma:

“Tudo o que existe nos indivíduos e nos lugares concretos de toda a realidade histórica como impulso, interesse, finalidade, tendência, condicionamento psíquico e movimento dos indivíduos, tudo o que está presente de forma a engendrar ou mediatizar os fatos sobre os outros, ou a receber esses efeitos dos outros” (2006, p. 86).

Para essa moral constituída e repassada para adiante, a partir da ação docente mediatizada pelo professor religioso, se engendra a possibilidade da construção de uma docência tendenciosa.

DA AÇÃO DOCENTE

As ações formativas que se iniciaram no seio familiar e se estendem para o meio da sociedade, possuem em sua gnose moral a possibilidade concludente de um viés assimilatório pelo interlocutor cuja ação docente locutória se apresenta como sendo de caráter contraditório

para com a formação de um indivíduo inovador e crítico, como apresenta o pensamento de Villela e Raitz,

Com a mudança de paradigma na concepção de homem no trabalho, o conceito de subjetividade está no vértice desta virada, pois o paradigma funcionalista, mecanicista, comportamentalista predominante até agora nas organizações, está dando passagem para outro, transformador, que não mais objetiva o homem repetidor e sim como inovador (VILLELA e RAITZ, 2007, p. 631).

A prática docente pode ser permeada por uma série de convicções morais de quem as aplica; fato esse traduzido pelo pensamento de Flavinês Rebolo Lapo: “Ao dar aula desde a preparação até o momento de estar diante da classe, uma série de concepções são colocadas em jogo” (LAPO, 2000, p. 121). Ou seja, ao refletir sobre a ação docente como forma de trabalho libertadora e formadora de um cidadão crítico e liberto de correntes dogmáticas de qualquer origem, o professor confessional rumo em direção oposta ao objetivo construtivo de uma sociedade livre das aparas axiomáticas dos dogmas religiosos impostos quase que coercitivamente. Essa reflexão é compartilhada por pensadoras como Jessyluce Cardoso Reis e Raimunda Assis quando da análise da função social educativa de caráter confessional: “A função social da educação era o de imprimir os dogmas do evangelho cristão, pregando obediência e a tolerância, como princípios fundadores para a garantia da ordem social, da salvação das almas, além da formação de trabalhadores obedientes” (REIS e ASSIS, 2013, p. 51).

A possibilidade de uma educação transformadora fica engessada quando de uma educação axiomática, sem a possibilidade crítica. Esse pensamento ampara-se em István Mészáros quando este aponta: “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2007. p. 25).

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A determinação da metodologia a ser utilizada por esse projeto baseou-se na utilização de uma estratégia flexível, que permitisse prospectar as mais diferentes possibilidades e que melhor conviesse para responder as indagações desse trabalho. A metodologia selecionada foi a pesquisa qualitativa, pois a possibilidade diagnóstica dessa abordagem nos aponta para a resolução de questões elevadas. A partir do desdobramento dessa abordagem, a que mais se

adaptou às nossas expectativas epistêmicas foi a de caráter biográfico, pois, segundo Silva *et al* (2007), se evidencia por uma relação fidedigna com a história e esta como processo de relembrar, revisitar e reconstruir. E para construir finalmente a metodologia optamos pelo método de história de vida, pois visa resgatar as relações entre a história individual e a história coletiva, ou seja, uma ligação entre o percurso individual e o percurso social do narrador (SILVA *et al*, 2007). É essa relação entre o individual e o social que se pretende alcançar com a utilização dessa abordagem, ou seja, a pesquisa qualitativa biográfica da história de vida, além da pesquisa qualitativa de abordagem da história de vida promover a possibilidade que transpõe aquele que narra; proporcionando a compreensão do mundo do qual o narrador faz parte e o seu mundo subjetivo (SILVA *et al*, 2007), a partir de questionário semiestruturado com perguntas que possibilitasse respostas abertas.

CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu numa escola pública municipal no Centro de Teixeira de Freitas, Bahia. Essa escola possui em torno de duzentos e setenta estudantes entre seis e dez anos de idade, do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental; todos devidamente matriculados. Esse número se modifica levemente quando somados a alguns alunos desistentes; todos oriundos dos bairros circunvizinhos. Atua nos turnos matutinos e vespertinos, contando com seis salas de aula. A estrutura funcional é composta por dez professoras que atendem aos alunos, uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e uma zeladora.

A escola não possui um projeto político pedagógico próprio e segue o projeto político pedagógico institucional (P.P.P.I.) da secretaria de educação e cultura do município de Teixeira de Freitas (resolução nº 007/2011).

Foram entrevistadas duas professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola municipal Filhos de Sião. As professoras lecionam para o segundo e terceiro anos do ensino fundamental, sendo que a do segundo ano tem formação em Letras vernáculas e a outra em Pedagogia. As quatro profissionais já contam com mais de quatorze anos de prática docente. Para a coleta de dados utilizou-se de um aparelho celular para gravar as respostas do interlocutor ao questionário elaborado pelo grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perseguiremos na antropologia social, que se define, segundo Larousse, como: O estudo das crenças e das instituições de um grupo, concebidas como fundamento das estruturas sociais e consideradas em suas relações com a personalidade (LAROUSSE, 1995) a orientação interpretativa da construção da personalidade e da ação docente nos entendimentos de pensadores como Pierre Bourdieu, Istvan Mészáros e de Andréa Maturano Longarezi.

As perguntas foram edificadas objetivando um crescente relacional onde a confiança se fazia de crucial importância, haja vista a temática religiosa do projeto ser de cunho altamente pessoal.

Como você relataria a sua formação de nível superior? E o que você aplica dessa formação no seu trabalho docente? “Minha formação me ofereceu bases teóricas para o meu trabalho, porém, os maiores conhecimentos advêm das pesquisas diárias na profissão” (Entrevistada (Ent.) 1), “A realidade não foi dada a mim quando estava enquanto aluna na faculdade, ate quando eu fui estagiar tudo era novidade e foi mesmo quando entrei pra sala de aula que vi uma realidade de uma escola, assustei um pouco, mas encarei e estou ate hoje na profissão” (Ent. 2), “Acho que a faculdade não prepara o aluno para a realidade que agente encontra dentro de uma escola” (Ent. 3), “As teorias recebidas eu pratico na sala de aula, mas tenho que sempre seguir o padrão que vem da secretaria da escola e que eles recebem da secretaria de educação, não dá muito pra aproveitar não, porque somos limitados a um padrão e não dá muita oportunidade de trabalhar com todas elas, ou seja, somos limitadas a tudo” (Ent. 4).

Houve concordância quanto à deficiência de ações que possibilitem a iniciação à docência antes da colação de grau, uma vez que a prática em sala de aula e o contato com inúmeros problemas advindo da ação preceptoral possibilitam com que o imaturo docente receba um choque entre a representação quimérica da escola e do aluno perfeito construída no ambiente acadêmico, com a realidade prática do dia a dia da sociedade escolar. Outro ponto salientado pelas professoras foi o de que apesar dos componentes curriculares das instituições de nível superior, proporcionarem amplo entendimento epistemológico, o fato de serem orientadas a reproduzirem as diretrizes estabelecidas pelo plano diretor educacional da secretaria de educação, faz com que não consigam aplicar na prática os conhecimentos adquiridos na fase acadêmica.

Há um verdadeiro incômodo quanto à possibilidade de inferirem uma roupagem própria em sua atividade profissional, fato este que limita e impele o professor a ser um mero reproduzidor de um “pacote” ideológico.

Josso (2004) nos ajuda a entender a realidade docente contraposta à discente: “Algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural” (p. 48). A contradição existente entre o momento acadêmico e a práxis diária do já profissional na escola incitam o profissional a uma adaptação que nem sempre se faz produtiva.

De que maneira as suas condições de trabalho influenciam na sua ação profissional? “Acho que influencia muito por que o maior problema é a situação financeira, ou seja, se uma porta quebra ou se precisa de uma reforma não tem dinheiro e agente fica de pés e mãos atadas. Você tem idéias, sabe como melhorar as condições, mas não tem como, e isso prejudica seu trabalho, você pede as coisas, mas na vem e acaba ficando em uma situação chata, desgastante além de gastar muito tempo para ir atrás, e não conseguir, e sentar e não conseguir. Então isso influencia muito meu trabalho dá até desmotivação” (Entr. 3).

A resposta da entrevistada de número 3 aglutinou todas as observações pertinentes às outras participantes, e nessa complexidade pragmática, do dia a dia escolar, as entrevistadas apresentaram a preocupação em empreender o melhor de si para tentar superar todos esses revezes estruturais e possibilitar com que os alunos possam efetivamente aprender, mas que existe uma perda, não quantificada, do tirocínio discente. Essas situações foram apontadas como agentes estressantes e que possibilitam uma desmotivação para a ação docente. Santos (2008) nos auxilia a entender o quanto a importância da motivação para a ação docente se faz importante: “A motivação é construída por uma vontade de se alcançar um objetivo, e pela interposição de fatores cognitivos, afetivos e comportamentais” (SANTOS et al, 2008), isto é, o estímulo com características objetivas e subjetivas se fazem necessários para uma estabilidade psíquica do indivíduo para a sua ação docente.

Uma vez construída uma base informal entre locutores e interlocutores, iniciamos a perscrutação do objetivo a que nos incitou para a execução desse projeto, que foi analisar de que forma a história de vida do professor da escola pública confessional influencia a ação docente impactando na formação dos educandos.

Descreva a formação religiosa no seu âmbito familiar. Todas as entrevistadas são oriundas de famílias com práticas religiosas cristãs fervorosas, sejam elas de cunho protestante ou católico apostólico romano. Na história de vida religiosa todas se lembram de que desde a sua tenra infância já participavam de todos os ritos de devoção doutrinal.

Para você qual a importância da religião na formação moral do indivíduo? “Da maior Importância, se ele segue qualquer religião, se ele tem um seguimento religioso familiar e um acompanhamento da família, sua formação e o crescimento do aluno é bem maior. Os modos de tratar o próximo é bem melhor do que aquela criança que não tem acesso a religião nenhuma” (Ent. 1). “Que um ser sem religião é um ser humano sem rumo” (Ent. 2), “Quem tem fé pode até se curar de doenças a partir de um pensamento positivo” (Ent. 3).

Todas as professoras deixaram bem claro que uma formação religiosa é imprescindível para uma boa formação moral do indivíduo, principalmente para o indivíduo ainda infantil; “que um ser sem religião é um ser humano sem rumo”. Apresentam o fato de que os modos de tratar o próximo são outros dos alunos que recebem uma educação religiosa, que alunos oriundos de famílias desestruturadas não sabem pedir desculpas, ou seja, não sabem o que é certo ou errado. Deixam claro que a crença num deus que a tudo governa e que a todos protege não é uma ação alienante e sim que quem tem fé pode até se curar de doenças a partir de um pensamento positivo. Expõem que a religião é muito importante e que não deveria ser retirada do currículo das escolas, pois deixa um “vácuo” com relação à orientação dos costumes aos discentes.

Contrapondo-se a essa assertiva coletiva Fischmann (2012) salienta o direito discente a uma ação docente não estigmatizante; “Básico é o direito individual para essas escolhas e a partir da quebra desse arranjo criam-se estigmas que ficam a mercê da atividade dos agentes estigmatizantes e deturpadores da sua própria identidade enquanto indivíduo social” (p.36).

Em quais aspectos a ação docente, numa perspectiva religiosa, pode alterar a realidade do aluno? “O Brasil apresenta uma crise de valores morais numa parte significativa da juventude estudantil” (Ent. 1), “Eu sou cristã de berço e penso que a religião, pelo ao menos no cristianismo, só tem coisas boas pra passar pro indivíduo, e a retirada da religião do currículo escolar em certa parte deixa um vácuo, e uma necessidade crescente em questão comportamental, e hoje em dia agente recebe criança de família bastante desestruturada e que não tem noção nenhuma, criança que nunca pediu desculpa na vida por algo que tenha feito de errado” (Ent 3).

Há uma visão concisa de que o seio familiar é o que exerce maior poder e que a ação religiosa na escola tem suas limitações e seus êxitos parciais, que depende muito da personalidade de cada indivíduo, da sua vontade em mudar. Para entendermos essa realidade prática apoiou-se em Santos *et all* (2008) que apontam:

“Mesmo sem perceber conscientemente, cada professor vai, na sua trajetória, internalizando conceitos e atitudes, que mais tarde, revelar-se-ão em sua práxis docente. Todas as aprendizagens que irá edificar seu ofício de professor serão o resultado das relações sociais, que desde a infância, na família, nas instituições educativas, ou, ainda, nos ambientes culturais, o constituirão” (SANTOS *et all*, 2008, p. 47).

Fica patente a contradição entre o que se prega e o que se obtém a partir de uma ação docente consciente. Concordam, também, que as suas formações históricas são lançadas em sala de aula com o intuito de moralizar o ambiente e de até modificar o pensamento da família dos alunos quanto a religião a partir do elo entre o aluno, a escola e sua família.

Quais os resultados que se pode encontrar com a aplicação de uma ação docente de cunho religiosos em comparação a outra didática sem essas características? Não houve uma preocupação aparente das professoras em uma análise comparativa de resultados práticos entre uma ação docente confessional ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A influência familiar na formação religiosa construída na história de vida do professor perscrutado nesse trabalho é de vital importância para o entendimento de sua ação docente. Fica patente a intenção de se construir uma moral disciplinar a partir da apresentação dos dogmas religiosos e do afastamento de uma ação cooperativa com a família do aluno, havendo a corporificação de formas imaginárias de desagregação familiar dos alunos por elas atendidos. O que elas demonstraram claramente é que a possibilidade de uma formação religiosa inculcadas em suas personalidades, a partir da sua história de vida familiar e pessoal, encaminha-as em direção a uma mitificação de que sua ação docente de caráter evangelizador possa transmutar a realidade moral e comportamental dos alunos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 2011.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. SP. Ed. Brasiliense. 1980.

COSTA, J. H. **Reflexões sobre a indústria cultural a partir de Pierre Bourdieu: a importância dos conceitos de Habitus e Capital Cultural**. In: Revista espaço acadêmico nº 40. Jan. 2013.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo, Ed. Nacional. 1959.

DURKHEIM, É. **Educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora**. In: Educação e sociologia, trad. Lourenço Filho, São Paulo. Ed. Melhoramentos, 4ª ed. p. 25-56.1955.

FISCHMANN, R. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé**. São Paulo. Ed. Factash, 2012.

GOMES, E. E. **Ensaio sociológico sobre educação e religião. Sumaré: revista acadêmica eletrônica**. www.sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/04/raesed04_artigo04.pdf acessado em 05/07/2014.

GUERREIRO, S. **A atualidade da teoria da religião de Durkheim e sua aplicabilidade no estudo das novas espiritualidades**. in: Estudos de Religião, v. 26, n. 42. 2012.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Ed. Cortez, 2004.

HALL, C.S.; LINDZEY, G. **Teorias da personalidade**. São Paulo, Ed. Pedagogia universitária. 1984.

LAPO, F. R. **Dos bancos escolares à cadeira de professor**. In: A vida e o ofício dos professores. Org. Barbara Catani e Cyntia Pereira de Souza. São Paulo. Ed. Escrituras. p. 119-127. 2000.

LINTON, R. **O homem: uma introdução à antropologia**. Rio de Janeiro. Ed. Livraria Martins. 1965.

LONGAREZI, A. M. **Moral e limites princípios norteadores da ação docente**. Revista Profissão Docente, Uberaba, v.3, n.9, p. 21 -31 , set/dez. 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, Ed. Boitempo. 2007.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo, Ed. Summus. 1994.

REIS, J.C.; ASSIS, R. **A cultura escolar nas veredas do protestantismo**. In: revista Mosaicum, n. 17, jan./jul. 2013.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. **O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais**. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar. 2006.

SILVA, A. P.; BARROS, C. R.; NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A. **“Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de história de vida.** In: Mosaico: estudos em psicologia. vol. I, nº 1, p. 25-35. 2007.

VILLELA, E.C.; RAITZ, T.R. **Um estudo sobre os estados morais em Kohlberg.** Revista Contrapontos. vol. 7 nº 3 set/dez. 2007.