

PROFSOCIO: FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRODUÇÃO DE REFLEXÕES E RECURSOS DIDÁTICOS PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PROFSOCIO: CONTINUING EDUCATION AND THE PRODUCTION OF REFLECTIONS AND TEACHING RESOURCES FOR BASIC EDUCATION TEACHERS

PROFSOCIO: FORMACIÓN CONTINUA Y PRODUCCIÓN DE REFLEXIONES Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

DANYELLE NILIN GONÇALVES

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC) – Fortaleza – CE.

danyelle.nilin@ufc.br

<https://orcid.org/0000-0002-9353-054X>

Recebido em: 04/10/2024

Aceito em: 11/08/2025

Publicado em: 27/05/2026

Resumo

O artigo traz uma reflexão sobre os processos de formação continuada de docentes do Brasil, atentando para o papel do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica na ampliação da qualificação em nível *stricto sensu*. Observa a especificidade da disciplina de Sociologia, ausente tantos anos na Educação Básica, e a construção do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, presente atualmente nas cinco regiões brasileiras, em instituições federais e estaduais situadas em capitais e cidades do interior. Com base nas reflexões de autores que discutiram a profissão docente sobre o ensino de sociologia e as políticas de formação continuada, e a partir das planilhas de candidatos de quatro seleções nacionais, ocorridas entre 2017 e 2021, análises dos respectivos editais evidenciaram como as mudanças políticas e educacionais dos últimos no país impactaram as seleções nacionais e o público-alvo. A partir da análise das respostas de egressos de quatro turmas (2018, 2019, 2021,2022), enviadas pelo Google Forms, reflete-se sobre as contribuições que os recursos educacionais estão oferecendo ao ensino de Sociologia na Educação Básica e os impactos do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional pela perspectiva de seus egressos.

Palavras-chave: ensino médio; mestrado profissional; perfil docente; sociologia.

Abstract

This article reflects on Brazil's continuing education processes for teachers, focusing on the role of the Professional Master's Program for Basic Education Teachers in expanding qualifications at the stricto

sensu level. It examines the specificity of the discipline of Sociology, absent for so many years in Basic Education, and the development of the National Network of Professional Master's Programs in Sociology, currently offered in Brazil's five regions, at federal and state institutions located in capital cities and rural cities. Based on the reflections of authors who discussed the teaching profession, sociology teaching, and continuing education policies, and based on the candidate lists from four national selection processes held between 2017 and 2021, analyses of the respective announcements highlighted how recent political and educational changes in the country impacted the national selection processes and the target audience. Based on the analysis of the responses from graduates of four classes (2018, 2019, 2021, 2022), sent via Google Forms, we reflect on the contributions that educational resources are offering to the teaching of Sociology in Basic Education and the impacts of National Network of Professional Master's Programs in Sociolog, from the perspective of its graduates.

Keywords: high school; professional master's degree; teaching profile; sociology.

Resumen

Este artículo reflexiona sobre los procesos de formación continua docente en Brasil, centrándose en el papel del Programa de Maestría Profesional para Docentes de Educación Básica en la expansión de las cualificaciones en el nivel stricto sensu. Examina la especificidad de la Sociología, ausente durante tantos años en la Educación Básica, y el desarrollo de la Red Nacional de Maestrías Profesionales en Sociología, que se ofrece actualmente en las cinco regiones de Brasil, en instituciones federales y estatales ubicadas en capitales y ciudades rurales. Con base en las reflexiones de autores que abordaron la profesión docente, la enseñanza de la sociología y las políticas de formación continua, y con base en las listas de candidatos de cuatro procesos nacionales de selección realizados entre 2017 y 2021, el análisis de las respectivas convocatorias destacó cómo los recientes cambios políticos y educativos en el país impactaron en los procesos nacionales de selección y el público objetivo. A partir del análisis de las respuestas de egresados de cuatro clases (2018, 2019, 2021, 2022), enviadas vía Google Forms, reflexionamos sobre los aportes que los recursos educativos están ofreciendo a la enseñanza de la Sociología en la Educación Básica y los impactos del Red Nacional de Maestrías Profesionales en Sociología, desde la perspectiva de sus egresados.

Palabras clave: escuela secundaria; maestría profesional; perfil docente; sociología.

1 Introdução

Dentre tantas políticas destinadas à valorização dos docentes no Brasil, o mestrado profissional em rede se configura como uma oportunidade para que docentes da educação básica voltem à universidade por meio da formação continuada. Para os docentes da disciplina de Sociologia é uma oportunidade não somente de ampliar a formação inicial, mas, para muitos, de ter um contato mais aprofundado com a disciplina que lecionam na escola, mas na qual não tiveram formação inicial adequada.

Entrar em contato com as discussões sociológicas, com os temas emergentes da disciplina, com as metodologias de pesquisa e de ensino e pensar acerca da transposição didática, da necessidade de construir recursos pedagógicos acessíveis e compatíveis com essa

etapa de ensino são alguns dos objetivos propostos pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO).

Este artigo trata da reflexão sobre o papel do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (PROEB), em especial para o PROFSOCIO, dado que, além de a disciplina de Sociologia ser muito recente no Ensino Médio, a maior parte de seus docentes não tem a formação inicial na área. A partir de documentos e textos que narram a história do programa, o artigo pretende mostrar os impactos do momento político, desde a sua criação aos últimos anos, e as mudanças ocorridas nos editais em função da reforma do Ensino Médio. Baseando-se em uma pesquisa realizada pela coordenação nacional com egressos das quatro primeiras turmas, via formulários do *Google Forms* respondidos por 237 egressos, 95% dos quais permanecem como professores da educação básica, pretende-se também abordar os resultados dos trabalhos de conclusão de curso para oferecer recursos pedagógicos e reflexões temáticas para a disciplina, além dos impactos trazidos pelo programa a partir da perspectiva dos egressos.

2 Políticas de formação docente no Brasil

A política de formação continuada de professores no Brasil vem percorrendo um caminho tortuoso, tal qual a educação em geral, sendo hora esquecida, hora construída, hora destruída, reconstruída e fragmentada. As primeiras experiências de uma pequena exigência na formação daqueles que ensinavam as letras a um pequeno grupo de pessoas no país remonta ao pós-Independência, mas de maneira muito incipiente, sendo a fundação da Escola Normal a primeira tentativa de formação de professores para o ensino primário (1834). Com a criação da escola, os professores passaram a ser certificados e ter uma distinção entre aqueles que eram contratados pelas famílias, sendo estes denominados “mestres”.

Mestres e professores coexistiram durante todo o Império, e somente na República, quando os grupos escolares passaram a ser mais frequentes nas zonas urbanas, ficando a cargo dos professores, os mestres passaram a ensinar mais nas zonas rurais, onde existiam escolas isoladas, o que fez com que começassem a desaparecer. Em 1890, Benjamin Constant atentou para a necessidade da formação de professores, inserindo na lei a obrigatoriedade de formação na Escola Normal para a regência no ensino primário público (Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890).

Esse pequeno esboço de política fazia parte do projeto de legitimação republicano. Todavia, ainda demorou décadas até que efetivamente ele se concretizasse com maior inteireza. Somente na terceira década do século XX é que se iniciam os registros de professores para a educação secundária e, por conseguinte, uma política de formação de professores para esse nível.

Nos anos 1940, sob inspiração do movimento escolanovista, o recém-criado Instituto Nacional de Pedagogia (Inep), encarregado de elaborar políticas públicas para a educação, passou a organizar cursos para capacitação de professores em várias unidades da Federação, aproveitando a formação para coletar informações sobre a educação brasileira.

Apesar disso, esse tipo de formação só foi delineado como política pública anos depois. No início dos anos 1960, surgem os cursos de licenciatura curta para docentes. A eclosão da ditadura civil-militar (1964-1985), no entanto, causou uma intermitência das políticas em geral e não foi diferente com as políticas educacionais, afetando fortemente uma política nacional de formação de professores que ficou estagnada por décadas. Somente nos anos 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira (1996), é que surge a exigência de nível superior em licenciatura para os docentes da Educação Básica.

Foi também a partir da LDB e fruto dos compromissos assumidos anos antes na Conferência de Jomtien (1990) que o governo federal passou a fomentar a política nacional de educação, e a partir daí passam a surgir propostas para a formação inicial e continuada de docentes, inseridas no Plano Nacional de Educação (PNE), que vigoraria anos depois (2001-2011). O documento retratava a urgência da necessidade de valorização do magistério para a melhoria da qualidade do ensino, expressas no tripé formação profissional inicial, condições de trabalho, salário e carreira, e formação continuada.

Como forma de concatenar várias iniciativas do Ministério da Educação (MEC), o órgão lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e, dentre tantas mudanças, uma em especial mudou a formação de professores da Educação Básica: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão historicamente envolvido com a formação de pessoal de nível superior que passou a ser também responsável pela formação da Educação Básica em 2007. Em decorrência dessa mudança, várias ações que antes ocorriam no interior do MEC migraram para a CAPES (Brasil, 2007).

Nos anos seguintes, além de diversos programas especiais destinados à formação ou qualificação de professores, o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), recomendava o investimento na formação continuada dos professores da Educação Básica (Silva; Lima, 2017).

Em 2009, finalmente instituiu-se uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2009a), com o objetivo de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica, em regime de colaboração entre os diferentes entes federativos. Também em 2009 elaborou-se a Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), que regulava a oferta de mestrados profissionais no âmbito da CAPES (Oliveira; Moura; Silva, 2020), abrindo espaço para o estabelecimento de mestrados dessa natureza para professores da Educação Básica.

Dois anos depois foi criado o PROEB, regulamentado pela Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011¹ (Brasil, 2011), sendo esta considerada a primeira política pública voltada para a formação continuada de professores em nível *stricto sensu*².

A novidade dessa modalidade de pós-graduação tinha como objetivos: a) capacitar para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; b) formar profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; e c) incorporar e atualizar permanentemente os avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicá-los, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos.

A partir daí estavam lançadas as bases para que instituições do ensino superior propusessem mestrados profissionais destinados aos docentes da Educação Básica; com décadas de atraso, mas com um grande potencial de chegar àqueles responsáveis pela formação básica de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Na década seguinte, o PROEB se tornou a referência para esse público.

¹ Revogada e substituída pela Portaria nº 207, de 4 de julho de 2024 (Brasil, 2024).

² No trabalho de Oliveira, Moura e Silva (2020), Luiz Lira, coordenador-geral de Programas e Cursos em Educação à Distância, cita alguns programas de formação continuada para professores ofertados pela instituição antes do PROEB. Nenhum, contudo, tinha a escala nacional, abrangia todas as licenciaturas em rede ou tinham a dimensão dos mestrados profissionais para professores da Educação Básica.

Como foi possível perceber nesse histórico, ao longo de muitas décadas foi se construindo essa compreensão de que a profissão docente necessita de um conjunto de saberes e valores, consolidadas posteriormente na constituição de leis, portarias, decretos e planos. A leniência em criar políticas nacionais, as intermitências e o duro golpe empreendido à educação por décadas de ditadura causou um descompasso entre o número de professores existentes na Educação Básica e a formação inicial e continuada destinadas a eles. Apesar de não ter dados consolidados sobre a formação inicial de docentes, o PNE (2001-2010) já estabelecia em sua Meta 19 que os docentes deviam ter formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena. Havia também uma proposta genérica para a formação continuada.

Nos anos seguintes, com a elaboração anual do censo escolar, iniciada em 2008, esses números passaram a ser conhecidos e inseridos nos Planos Nacionais de Educação. No PNE seguinte (2011-2020), duas metas versavam sobre essa questão: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Meta 15) e formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação lato e *stricto sensu*, além de garantir a todos formação continuada em sua área de atuação (Meta 16) (Brasil, 2011b).

Ao final do decênio (2020), os números indicavam que, apesar de 97,1% dos docentes já terem nível superior completo – 89,6% em grau acadêmico de licenciatura e 7,4% em bacharelado o número de docentes com licenciatura plena efetivamente havia aumentado nas duas últimas décadas, um problema persistia: muitos professores atuavam lecionando disciplinas diferentes da sua área de conhecimento da formação inicial. Sobre a Meta 16, embora com expressivo avanço em relação às décadas anteriores, o número de professores também estava abaixo da meta definida 10 anos antes: 43,4% possuíam pós-graduação lato ou *stricto sensu*, 6,6% a menos do que o proposto. Em 2023, esse número era de 47,7%, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (Brasil, 2024).

3 O surgimento do PROFSOCIO

Para contextualizar o surgimento do PROFSOCIO é necessário entender anteriormente algumas consequências advindas dos longos anos de ausência da disciplina na Educação Básica e as lutas que culminaram no seu retorno aos bancos escolares de maneira obrigatória em 2008

(Brasil, 2008), com a oferta de uma hora-aula semanal em cada uma das séries do Ensino Médio (Carvalho, 2017; Meucci, 2011; Moraes, 2011; Silva, Gonçalves, 2017).

Nos anos seguintes, a empolgação inicial dos grupos que lutaram para a implantação da disciplina no Ensino Médio deu espaço para uma constatação não animadora. Os professores que ministravam esses conteúdos eram em sua maioria graduados em outras áreas de formação. Apesar de isso ser uma realidade para todas as disciplinas na estrutura curricular do Ensino Médio, dentre todas elas a situação mais crítica era a da Sociologia. Uma combinação de fatores que incluía a falta de concursos efetivos para docentes da área, a carga de 1 hora semanal e a pouca legitimidade, ainda a ser construída no interior das escolas, explicavam essa condição. O fato é que, apesar da obrigatoriedade, em inúmeras escolas brasileiras professores com outra formação inicial se dispunham a lecionar a disciplina para completar sua carga horária. Docentes com formação em Filosofia, História, Geografia, mas também em Matemática, Educação Física e Letras dividiam esse espaço com os professores licenciados em Ciências Sociais, sendo estes minoritários.

Essa temática rendeu discussões nos diferentes encontros científicos e fóruns e fomentou pesquisas. Ainda em 2014, Mocelin e Raizer realizaram uma enquete com professores do Rio Grande do Sul, tendo como respondentes 154 integrantes de uma especialização em ensino de Sociologia ofertada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): as respostas obtidas mostravam que apenas oito eram licenciados na área. Os dados do Censo da Educação Básica de 2015 (Brasil, 2016) evidenciavam a situação da disciplina em escala nacional. Raizer *et al.* (2017) perceberam que, dentre os 12 componentes curriculares do Ensino Médio, a Sociologia apresentava a maior incidência de professores não graduados na área. Apesar de um aumento considerável em vários anos, de 2017 a 2023 essa situação continuou a ocorrer: em quase todos os censos escolares da Educação Básica a Sociologia figura como a disciplina com a maior inadequação da formação inicial dos docentes que a ministravam, nunca ultrapassando a marca de 41% de adequação entre a formação inicial e a correspondência de disciplina no Ensino Médio, como se vê na Tabela 1.

Dado que a disciplina estava sendo ministrada efetivamente nas salas de aula Brasil afora, com docentes de áreas distintas e que não tinham à disposição material didático adequado, percebeu-se a urgência de capacitar aqueles docentes para manejar bem os conteúdos sociológicos e as especificidades da disciplina, incluindo o fato de que ela entra tardiamente nos anos finais da formação básica.

Tabela 1. Evolução percentual adequação professores de sociologia (2017-2023).

Ano	Percentual (%)	Varição anual (p.p.)*	Classificação
2017	27,1	—	Base
2018	28,4	+1,3	Crescimento
2019	32,2	+3,8	Aceleração
2020	36,3	+4,1	Aceleração
2021	40,7	+4,4	Pico máximo
2022	39,3	-1,4	Retração
2023	36,9	-2,4	Retração

Fonte: Brasil (2019a, 2019b, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024).

Todas essas discussões eram realizadas nos ambientes acadêmicos e nos fóruns de discussão. A luta, que se estendeu durante mais de uma década, pela obrigatoriedade da disciplina fortaleceu pesquisadores e professores da Educação Básica de diferentes instituições e estados a se constituírem como uma rede, e esse dado foi fundamental para que a proposta de um mestrado para esse público de docentes da Educação Básica fosse adiante.

Somados a isso, o ambiente institucional e político favorável – ampliação de licenciaturas em Ciências Sociais, criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), mudanças na estrutura da CAPES, entre outras) estimulou as primeiras discussões para a formatação de um projeto de mestrado profissional em rede a ser apresentado à CAPES. Ainda em 2013 se iniciaram as primeiras discussões nesse sentido, com a participação de integrantes da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), que apoiou o projeto desde o primeiro momento.

Decidiu-se replicar a experiência exitosa do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS), pós-graduação *stricto sensu* criada pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), em Recife/PE, que desde 2013 atendia professores de Sociologia do Ensino Médio com formação inicial em qualquer área.

Algumas dúvidas, no entanto, pairavam nesse momento: não havia ainda um claro entendimento da equivalência entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico, ambos

habilitando seus concluintes a ingressarem em programas de doutorado, perguntas também discutidas por Silveira e Pinto (2005) e Oliveira, Moura e Silva (2020) em artigos que tratam sobre os mestrados profissionais. Outra questão dizia respeito às principais diferenças entre ambos, sendo estas: o público a que se destinava cada um deles – no caso do profissional, professores de Sociologia – e a respeito dos trabalhos de conclusão, que não necessariamente eram dissertações, sendo mais indicada a construção de um produto educacional (Zarias; Monteiro; Barreto, 2014).

No início de 2014, um grupo de professores de licenciaturas em Ciências Sociais de diferentes instituições públicas e coordenados por pesquisadores da Fundaj se uniu em torno da proposta de criação de um mestrado profissional em rede com abrangência nacional, voltado para professores da disciplina de Sociologia. Para apresentação da proposta, durante 3 dias professores de diversas regiões do Brasil se reuniram na sede da Fundaj para discutir e construir o documento que seria a base para a Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) a ser enviado à CAPES. Além das dúvidas iniciais sobre o que era um mestrado profissional em rede, uma novidade para quase todos, questionava-se também quais os requisitos para a sua criação e o preenchimento da APCN. Foram divididos quatro grupos de trabalho para construir a área de concentração e linhas de pesquisa: disciplinas obrigatórias e eletivas; modalidade de ensino (presencial e a distância) e carga horária; perfil de ingressantes e egressos; e regimento (seleção, controle acadêmico, avaliação, trabalho final, qualificação ingresso de docentes etc.). Nesse momento, envolveram-se 16 instituições estaduais e federais de todas as regiões do país. Foram enviados convites às outras instituições para que pudessem também integrar a proposta. Durante todo o ano de 2014 e início de 2015 as instituições foram se organizando internamente para conseguir adesão de seus pares para integrar formalmente a proposta. Nem todas elas conseguiram e, quando da apresentação da APCN à CAPES, 12 instituições compunham a proposta. Depois da aprovação, duas instituições já haviam desistido de ofertar turmas. Uma outra se desligou posteriormente à aprovação, restando, portanto, nove polos, já que uma das instituições ofereceria vagas em dois campi. Essas instituições se concentravam nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul.

O reconhecimento do PROFSOCIO pelo Conselho Técnico e Científico (CTC) ocorreu em 2016, e a autorização da CAPES para sua implantação veio por meio da Portaria Normativa nº 242, de 10 de fevereiro de 2017. A partir daí todas as instituições fizeram seu processo interno de aprovação e criação do mestrado em seus conselhos superiores.

Todavia, antes mesmo de iniciar a primeira turma, as condições institucionais e políticas, que antes eram favoráveis à sua instalação, deixaram de ser pelas transformações abruptas que o país passou com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Essas mudanças afetaram muitos projetos educacionais executados pela CAPES e pelo MEC que vinham sendo implantados ao longo de uma década e meia, e que passaram a ser velozmente desmontados após a ascensão do novo governo pós-impeachment. Esse novo contexto também trouxe impactos reais sobre a Sociologia e sobre o PROFSOCIO, ainda em sua fase de implantação (Zarias *et al.*, 2017).

Os “novos tempos” mostraram a suscetibilidade da Fundaj, instituição mais vulnerável às ingerências políticas. As circunstâncias políticas e as novas orientações afetaram sua ambiência institucional e a forçaram a transferir a coordenação nacional para uma universidade, entendendo que as instituições de ensino superior gozam de mais autonomia administrativa e pedagógica (Zarias *et al.*, 2017). Após uma série de reuniões com o grupo, foi definida a transferência da âncora para a Universidade Federal do Ceará (UFC), dadas as condições institucionais positivas.

O primeiro processo seletivo ocorreu no final de 2017, com início da turma em março de 2018. Foi um desafio adicional organizar uma seleção nacional presencial, ocorrida simultaneamente em oito instituições associadas e destinando-se a nove polos.

Uma das características dos mestrados vinculados ao PROEB é que a cada edição faz-se necessário solicitar à CAPES a aprovação para abertura de novos editais, não se configurando, portanto, um fluxo contínuo como são os mestrados acadêmicos. Em 2018, foi dado o aval para a abertura da segunda turma, tendo sido realizada a seleção no final desse mesmo ano e as aulas iniciadas em abril de 2019. Por causa das restrições orçamentárias, em 2019 não foi aprovado edital para a terceira turma, o que viria a acontecer somente no ano seguinte.

Em função da pandemia da Covid-19, em agosto de 2020 realizou-se o processo seletivo para a terceira turma em formato remoto, com início das aulas a partir de março de 2021. Desde então em todos os anos foram aprovados editais para novas turmas, tendo sido realizadas, até 2024, seis seleções nacionais. Por causa da experiência exitosa desde a pandemia, todas as seleções ocorrem em formato remoto. No momento da escrita deste artigo, uma nova seleção está em curso para o ingresso da sétima turma.

Ao longo das edições ocorreram algumas modificações nos editais. Nas duas primeiras edições do PROFSOCIO era permitido o ingresso de docentes que atuavam na Educação Básica e de licenciados que ainda não atuavam. Em 2020, por orientação da agência de fomento, a seleção foi destinada somente aos professores de redes públicas de Educação Básica. Desde a primeira turma vinha sendo massivamente este o público do programa. Na última edição, foi incorporada a possibilidade de ingresso de até 20% de docentes da rede privada, se não fossem preenchidas todas as vagas com docentes da rede pública. Na seleção que está em vigor neste momento, esse número foi aumentado para até 30%.

O número de pleiteantes ao PROFSOCIO também oscilou ao longo dos anos. A primeira seleção (turma 2018) teve 835 candidatos para 192 vagas. A proporção de inscritos por vagas era de aproximadamente 4,35, o que demonstrava uma demanda reprimida por uma formação desse tipo. No ano seguinte (turma 2019), foram 332 inscritos para 128 vagas, com uma proporção de 2,62 candidatos por vaga. Na terceira seleção (turma 2021), 324 inscritos para 137 vagas, diminuindo um pouco a proporção para 2,36. A quarta seleção (turma 2022) teve a menor proporção de inscritos por vaga (1,31), com 179 pessoas inscritas para 137 vagas. A quinta seleção (turma 2023) obteve uma leve recuperação, de 245 inscritos para 137 vagas (1,79). A sexta seleção (turma 2024) aumentou ainda mais o número de inscritos, com 608, tendo sido ampliado o número de vagas para 217, elevando a proporção de inscritos por vagas para 2,8. O aumento de vagas desse ano se justificou em função da expansão do programa, quando sete novas instituições aderiram à rede. Isso também explica em parte o aumento de inscritos.

Sugere-se que três fatores atuaram conjuntamente e afetaram a procura pelo PROFSOCIO. O primeiro diz respeito ao governo de Jair Bolsonaro, que se opunha frontalmente à Sociologia, tendo se referido à disciplina pejorativamente várias vezes, contribuindo para piorar o ambiente político já extremamente desfavorável aos docentes da área por meio da atuação do Movimento Escola Sem Partido, fato que afetou negativamente a atuação docente e as expectativas em relação à profissão, como já demonstrado em trabalhos anteriores (Gonçalves, 2020).

O segundo fator diz respeito às mudanças ocorridas a partir da saída de Dilma Rousseff do governo: a aprovação da reforma do Ensino Médio pelo Congresso Nacional, efetivada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, editada 22 dias após o afastamento da presidenta. A reforma se propunha a alterar a LDB, flexibilizando o Ensino Médio, por meio

de um novo modelo de ensino que em caráter geral retirou a obrigatoriedade de quase todas as disciplinas que compunham o currículo do Ensino Médio até então. O resultado prático disso e que se fez sentir quase imediatamente foi a diminuição de carga horária da disciplina de Sociologia em vários currículos estaduais e, em alguns casos, algo ainda mais drástico: a retirada desse componente. Em ambos os casos, a situação dos docentes da disciplina piorou. A diminuição forçou os professores a trabalharem em mais de uma escola para completar a carga horária, e a retirada desse componente eliminou postos de trabalho, sobretudo para os professores temporários. Pensar em uma formação continuada nesse contexto deixou de ser a prioridade para muitos. Importa salientar também que muitos estados não contam com planos de cargos e carreiras para os professores efetivos, fato que também pode diminuir o interesse por formações longas e exaustivas como a de um mestrado. As mudanças oriundas da reforma do Ensino Médio também modificaram o público a ser aceito nos editais: se nas primeiras seleções o público-alvo era o docente de Sociologia, nas últimas edições passou a ser também os docentes de Ciências Humanas e Sociais, o que inclui professores do ensino fundamental.

Por fim, o outro fator que, embora epidemiológico, também foi político: a pandemia da covid 19. Como também já demonstrado em trabalhos anteriores (Lima Filho, Gonçalves, Santos, 2022), a falta de uma condução nacional para orientar as escolas sobre os processos educacionais na pandemia e a lentidão em promover uma vacinação segura que permitiria voltar “à normalidade” mais rápido tornou a docência um processo muito mais exaustivo. O resultado foi que, nos três anos mais severos da covid-19 entre 2020 e 2022, a procura pelo PROFSOCIO diminuiu expressivamente.

4 A Rede PROFSOCIO

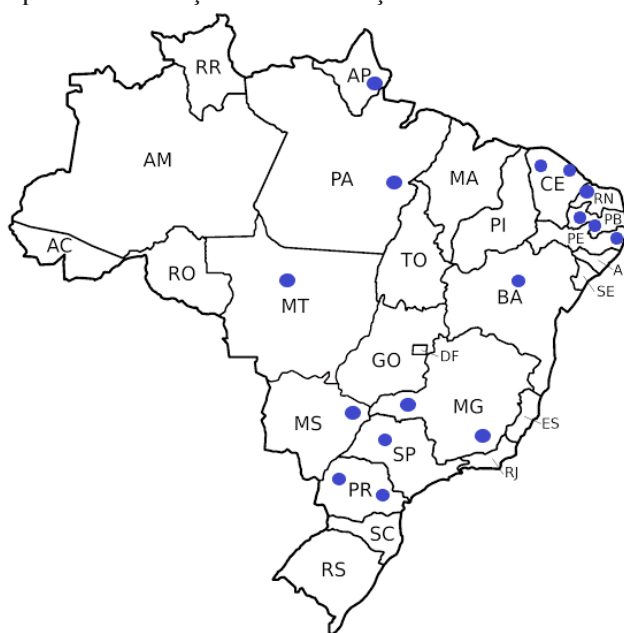
Entre 2018 e 2023, a Rede PROFSOCIO se constituía de quatro universidades federais, três universidades estaduais e uma fundação pública: UFC, Fundaj, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) com dois campi em Sumé e Campina Grande), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus Marília, Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). A rede contemplava, portanto, as regiões Nordeste, Sudeste e Sul.

Em 2023, a CAPES aprovou a expansão da rede. Um edital foi elaborado para esse fim e foram aprovadas sete novas instituições: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

(UEMS), Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Dessa forma, finalmente o PROFSOCIO pôde estar nas cinco regiões do país, como demonstra a Figura 1.

Com a expansão, agora o PROFSOCIO é constituído de oito universidades federais, seis universidades estaduais e uma fundação pública. Situa-se em quatro capitais e em doze cidades do interior, de pequeno, médio e grande porte: Curitiba (SC), Recife (PE), Fortaleza (CE) e Macapá (AM); Campina Grande (PB), Juazeiro (BA), Juiz de Fora (MG), Londrina (PR), Marília (SP), Marabá (PA), Mossoró (RN), Paranaíba (MS), Sinop (MT), Sobral (CE), Sumé (PB) e Uberlândia (MG).

Figura 1. Mapa da localização das instituições associadas ao PROFSOCIO.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao longo das seleções, candidatos de 582 cidades se inscreveram para concorrer a alguma de suas vagas, o que equivale, portanto, a 10,4% dos municípios brasileiros. Isso demonstra a relevância de mestrados desse tipo em um país com as dimensões que o Brasil tem, embora se saiba que esse número está bem longe de representar o ideal, como já demonstrado por Oliveira, Moura e Silva (2020).

Essa é uma característica dos mestrados do PROEB: há um grande fluxo de alunos que viajam da cidade onde residem para os locais onde os cursos são ofertados. Essa realidade, acrescida do fato de que geralmente os docentes não têm liberação total e nem parcial para

cursar o mestrado, forçam as instituições associadas a encontrarem soluções para a oferta das disciplinas. As aulas geralmente são condensadas em dois dias e, em alguns casos, ofertadas também no dia de sábado.

Essa impossibilidade de se licenciar durante o mestrado era inclusive uma regra do próprio PROEB, que a modificou em 2024, estabelecendo que é permitido o afastamento parcial ou total do discente, conforme critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação competente (Brasil, 2024).

Para que possam cursar as disciplinas, muitas vezes os alunos necessitam entrar em acordo com a direção da escola em que lecionam e, em casos mais extremos, pagar um professor para substituí-los nos dias de aula.

Dado que a carga horária da disciplina de Sociologia é de geralmente uma hora semanal, isso significa que o professor da disciplina geralmente tem ao menos 20 turmas para lecionar, necessitando se equilibrar entre a vida laboral, familiar e acadêmica, situação muito similar à dos docentes de Filosofia e Artes. Não à toa, na pesquisa que realizamos com as quatro turmas de egressos, quando perguntados quais as dificuldades que eles enfrentaram durante o mestrado, com possibilidade de resposta livre, parte delas dizia respeito justamente às dificuldades em conciliar trabalho e estudo e o cansaço decorrente da jornada e das distâncias percorridas, como se vê no Quadro 1, demonstrativo das respostas mais recorrentes.

Quadro 1. Demonstrativo das dificuldades descritas pelos egressos.

Conciliar trabalho e estudo: descrito dessa forma em 6,16% das respostas.

Pandemia: 2,37% mencionaram especificamente a pandemia como principal dificuldade.

Cansaço devido à longa jornada de trabalho: Descrito por alguns como o esforço físico e mental resultante de longas jornadas de trabalho e viagens constantes.

Questões financeiras: A dificuldade financeira, incluindo custos de deslocamento para participar das aulas e despesas relacionadas ao curso (hospedagens, alimentação, cópias), apareceu em 0,95% das respostas.

Distância: O deslocamento físico entre a residência e a universidade é uma preocupação para 0,47% dos egressos.

Base de conhecimento: Alguns alunos mencionaram dificuldade por virem de áreas de conhecimento diferentes, representando 0,47% das respostas.

Fonte: Dados da pesquisa (turmas 2018, 2019, 2021, 2022).

4.1 O curso

O PROFSOCIO tem como área de concentração o Ensino de Sociologia. Essa área enfatiza a compreensão da realidade social e educacional brasileira a partir das ferramentas teóricas, metodológicas e didáticas relacionadas com as três áreas que compõem as Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia e Ciência Política, e visa desenvolver pesquisas, saberes, habilidades e competências específicas para a docência no Ensino Médio, em especial: a) a compreensão dos mecanismos que envolvem a problemática do ensino de Sociologia no contexto da educação no país e da organização do sistema escolar; e b) a reflexão detalhada acerca dos atores sociais envolvidos no ensino de Sociologia e das questões específicas relacionadas com os alunos do Ensino Médio. A área tem três linhas de pesquisa, a saber: Educação, escola e sociedade; Juventude e questões contemporâneas; e Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Ao final de 2 anos, cumpridos três semestres de disciplinas obrigatórias e optativas, os concluintes devem ser capazes de:

- a) refletir e propor práticas pedagógicas que expressem domínio de conteúdos das Ciências Sociais;
- b) compreender e dialogar sociologicamente com a realidade social e escolar em que atuam;
- c) dominar, desenvolver e aplicar ferramentas didático-pedagógicas capazes de abordar e discutir temas e problemas da sociedade contemporânea;
- d) propor e desenvolver projetos de pesquisa escolar, disciplinares e interdisciplinares, que permitam aos alunos interpretação de dados da realidade e sistematização e produção de conhecimentos.

O curso, como consta na APCN aprovada, totaliza 450 horas, equivalentes a 30 créditos de disciplinas cursadas somados a outros 12 créditos correspondentes à redação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em meados do terceiro semestre ocorre o processo de qualificação do trabalho, sendo o aluno submetido a uma banca que o argui e define sua aprovação ou não. Em 2024 foi aprovada pelo colegiado das associadas a diminuição para 360 horas, equivalentes a 24 créditos. Essas mudanças serão implantadas na próxima turma.

Ao final dos 24 meses, o aluno deve apresentar seu trabalho de conclusão de curso em uma das três modalidades: além da possibilidade de dissertação tradicional, há a construção de

intervenção pedagógica ou de material didático, sendo estes dois recursos testados e aplicados em sala de aula e com os docentes da disciplina.

Em todos os casos, além do referencial teórico que embasa os estudos, há também a necessidade de se fazer pesquisa documental ou pesquisa de campo. Apesar das diferenças entre as modalidades de trabalho de conclusão, é fato que o rigor científico é o mesmo que ancora os mestrados acadêmicos.

Esse é certamente um dos grandes aprendizados que docentes e discentes do PROFSOCIO vêm tendo ao longo dos anos. Dada a falta de tradição escolar, causadas pelas constantes intermitências da Sociologia no currículo da Educação Básica e a prática aprendida nos mestrados acadêmicos, na primeira turma do PROFSOCIO houve um número expressivo de dissertações como trabalho final. Nas turmas seguintes, esse número diminuiu, dando lugar aos outros tipos de modalidade de TCC. Com base na pesquisa de egresso, os tipos de trabalho desenvolvidos foram 20 materiais didáticos, 61 intervenções e 119 dissertações.

Ao longo desses anos, as discussões que ocorrem nas diferentes disciplinas do curso, aliando as teorias “ao chão da escola”, e os recursos educacionais produzidos pelos discentes do PROFSOCIO vêm demonstrando o caráter prático, inovador e de difusão do programa.

Vale lembrar que os longos anos de intermitência da disciplina na educação básica dificultaram uma tradição na produção de materiais didáticos e de recursos pedagógicos compatíveis com o público jovem, como ocorre em outras disciplinas já estabelecidas nessa etapa de ensino. O PROFSOCIO vem, portanto, promover tanto a construção desses recursos como inserir discussões emergentes na sala de aula, ultrapassando ou ampliando as que já estão inseridas nos livros didáticos.

A partir da base de dados fornecida pelos egressos na pesquisa realizada com as quatro primeiras turmas sobre seus trabalhos finais de curso, percebe-se que os principais temas discutidos na disciplina vêm sendo contemplados (Quadro 2).

Quadro 2. Síntese de temas discutidos nos trabalhos de conclusão de curso.

- **Cultura e identidade:** questões étnico-raciais, de gênero, diversidade sexual, juventudes rurais e urbanas;
- **Impacto das reformas educacionais na disciplina:** reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos;
- **Experiências de Sociologia em outros espaços educacionais:** prisões, instituições socioeducativas e destinadas a grupos com deficiências, como os surdos;
- **Desigualdades, violência, evasão escolar, saúde mental;**
- **Trabalho docente, impacto da pandemia na sala de aula.**

Fonte: Dados da pesquisa (turmas 2018, 2019, 2021, 2022).

Como todos os recursos pedagógicos, sequências didáticas e projetos de intervenção são testados para a elaboração do trabalho final. A proposta é que eles possam ser replicados em diferentes situações país afora, incluindo em lugares que o PROFSOCIO não alcança. E isso pode se dar porque os discentes e egressos apresentam seus trabalhos em eventos próprios da rede, como os Seminários Nacionais do PROFSOCIO e em congressos científicos nacionais, tais como o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), o Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e nos Congressos Nacionais da Sociedade Brasileira de Sociologia, no Comitê de Pesquisa Ensino de Sociologia e nos grupos de trabalho temáticos.

Ademais, os trabalhos produzidos por eles estão na plataforma EduCAPES, podendo ser acessados por qualquer interessado. Pode-se afirmar que a produção do programa vem contribuindo para a ampliação de recursos para a disciplina escolar, sendo cada vez mais utilizada também nas licenciaturas, dado que os docentes da rede também atuam na graduação. A produção é variada: cartilhas, manuais e catálogos para auxiliar os docentes na condução de determinados temas, e-books sobre games e sobre uso de tecnologia da informação e da comunicação, minidocumentários a serem exibidos na disciplina, jogos pedagógicos, projetos de intervenção, propostas de uso de metodologias ativas, círculos de diálogos, uso de teatro, fotografia, filmes, literatura, literatura de cordel e músicas como ferramentas pedagógicas, estratégias didáticas, sequências didáticas, propostas de disciplinas eletivas para escolas de tempo integral, propostas de avaliações etc., sendo destaque os recursos apresentados no Quadro 3.

Quadro 3. Síntese de recursos educacionais produzidos nos trabalhos de conclusão de curso.

- **Materiais didáticos:** cartilhas, manuais, *e-books*;
- **Tecnologias digitais:** redes sociais, jogos, audiovisual, podcasts, documentários;
- **Metodologias ativas:** jogos de tabuleiro, jogos virtuais, teatro, literatura, cinema, fotografia, rodas de conversa.

Fonte: Dados da pesquisa (turmas 2018, 2019, 2021, 2022).

Vários desses trabalhos já foram replicados em outras condições e algumas dessas propostas já fazem parte de materiais utilizados pelas próprias secretarias de educação nos estados em que os egressos atuam. Da mesma maneira, propostas de disciplinas eletivas já foram incorporadas ao currículo de algumas redes. Isso significa que o que é produzido no PROFSOCIO vem sendo utilizado por outros docentes, em outras realidades, tendo inclusive a chancela institucional.

Além de abordar temas diversos e emergentes em uma perspectiva sociológica – como racismo, preconceitos, violência contra a mulheres, questões climáticas, desigualdades, questões de gênero, LGBTfobia, transfobia, dentre tantos outros, que nem sempre contam com materiais pedagógicos adequados –, pensar sobre novas metodologias e formas de condução, estratégias de aprendizagem e avaliação auxiliam os docentes dessa disciplina, incluindo os que também têm formação adequada, mas sobretudo aqueles que são de outras áreas, que, como se viu, é a maioria de docentes que atuam na Sociologia no Ensino Médio. Outrossim, mais do que nunca esses materiais são necessários, dada a precariedade dos livros didáticos produzidos após a aprovação da reforma do Ensino Médio.

Para além do impacto na autoestima e identidade dos professores discentes já discutido em trabalho anterior (Gonçalves, 2021), o PROFSOCIO promove também a relação indissociável entre pesquisa e ensino, reverberando também na produção de novas práticas e em uma compreensão mais abrangente dos fenômenos sociais que impactam também a escola e a própria docência, como se vê no Quadro 4.

Quadro 4. Contribuições do PROFSOCIO aos egressos.

Transformação na prática docente e metodologias de ensino	“Me descobri como professor pesquisador. Aplico as técnicas em pesquisa e o conhecimento teórico nas minhas práticas docentes.” (Egresso 1) “Melhorei minha prática pedagógica em Sociologia com a aprendizagem de metodologias ativas.” (Egresso 2)
Ampliação de conhecimento teórico e reflexão crítica	“Aprofundaram meus conhecimentos em Sociologia, trouxeram novos conhecimentos a serem aplicados em sala.” (Egresso 4) “A base teórica e metodológica contribuiu para ressignificar minha prática.” (Egresso 5)
Contribuição para a educação pública e sociedade	“O mestrado profissional ressignificou a minha profissão de docente, pois a partir do curso eu obtive maior interesse em permanecer na área da educação básica.” (Egresso 6) “O PROFSOCIO é um programa de substancial importância no processo de qualificação profissional, pois possibilita a formação em serviço.” (Egresso 7)

Fonte: Dados da pesquisa (2018, 2019, 2021, 2022).

5 Considerações finais: os desafios de ser uma rede e seguir avançando

Uma das características dos mestrados do PROEB é a de funcionar em rede. Esse elemento é muito interessante, pois dá não somente uma dimensão de corpo ao grupo, mas, nesse caso específico, fortalece a luta pela melhoria da Educação Básica e do papel da Sociologia nesse processo Brasil afora.

O conjunto que hoje atua no PROFSOCIO, nas coordenações locais ou como parte do corpo docente, é formado por profissionais que já se dedicavam ao tema do ensino de Sociologia, seja nas suas instituições, atuando nas licenciaturas, coordenando programas como o Pibid ou a Residência Pedagógica, seja como docentes dos estágios e das práticas docentes, participando de grupos de trabalho sobre Ensino de Sociologia nas sociedades científicas e associações, portanto com produção acadêmica e engajamento na área.

Essa atuação demonstra o grande potencial que a rede tem para elaborar pesquisas em comum e atuar de modo mais integrado. Já foram iniciadas algumas tentativas de pesquisa em conjunto, mas os desafios são grandes e por vários motivos: desde a ausência de tradição na ciência brasileira (em particular nas Ciências Humanas) por pesquisas realmente em rede, até as dificuldades infraestruturais e orçamentárias de atuar em um país de dimensões continentais.

A busca por envolver cada vez mais os atores dessa rede têm seu eco nos eventos transmitidos pelo canal *YouTube* – aulas magnas, palestras, defesas de trabalho de conclusão, lives – e nos seminários nacionais que a rede promove, onde discentes e egressos participam apresentando seus trabalhos, sendo avaliados e orientados pelos docentes de todas as instituições envolvidas. Esses momentos são cheios de efusividade e de trocas entre os diferentes atores.

Uma segunda questão é mais complexa, pois envolve a dificuldade de articular processos em rede – que abarcam mais de uma dezena de instituições com regimentos distintos, de natureza estadual ou federal – que, não raro, encontram severos entraves burocráticos, ausência de servidores, calendários não necessariamente alinhados e culturas organizacionais distintas.

Por fim, é importante considerar que ser uma rede significa lidar com contextos políticos bem distintos com um conjunto de marcantes diferenças, como nas relações com as secretarias estaduais de educação e com o próprio lugar que cada currículo estadual dá à disciplina: se os professores são estimulados a prosseguir na formação continuada, se há planos

de cargos e carreiras para docentes, se haverá turmas de Sociologia para que os docentes lecionem, e se ocorrerão concursos para diminuir os impactos da precarização do trabalho temporário.

Como vimos no início do texto, a política de formação continuada de docentes no Brasil foi se construindo de uma maneira não linear, sendo que somente nas últimas décadas obtivemos avanços expressivos, mas os desafios de seguir avançando ainda estão por aí. Dependem, fundamentalmente, de vontade política, orçamento adequado e, principalmente, de uma boa compreensão dos diferentes entes federativos e de todos os atores envolvidos sobre a importância para o desenvolvimento social e do país de os docentes estarem bem-preparados para manejar as ferramentas necessárias que promovam aprendizagem para um mundo cada vez mais complexo.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.684/2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), para incluir Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio.

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 Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

Brasília, DF: Vice-Presidência da República, 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2021: metas e estratégias**. Brasília, DF,

2011b. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf.

Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.

Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília, DF: **Diário Oficial da**

União: seção 1, Brasília, DF, p. 20-21, 29 dez. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 242, de 10 de fevereiro de 2017.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 17 fev. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011. Regulamento do programa de mestrado profissional para qualificação de professores da rede pública da Educação Básica (PROEB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 out. 2011. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES nº 207, de 4 de julho de 2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 133, p. 85-85, 12 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011. Regulamento do programa de mestrado profissional para qualificação de professores da rede pública da Educação Básica (PROEB). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 206, p. 14, 26 out. 2011a. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=675>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2015**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2015. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2017**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2019a. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2018**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2019b. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2021**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico: versão preliminar. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

CARVALHO, L. M. G. de; NEVES, S. M. A.; CANTARELLI, J. M.; GUIMARAES, E. F.; PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C.; MATTOS, S. S. **A Sociológico Ensino Médio**: desafios e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2015. v. 1. 468p.

GARCIA, T. C. M.; SOBRINHO, D. M. dos S.; GARCIA, T. F. M. **Profissão docente**. Natal: EDUFRRN, 2014.

GONÇALVES, D. N.; LIMA FILHO, I. P. Redes nacionais de ensino e formação de professores: o caso do PROFSOCIO. *In*: GONÇALVES, D. (org.). **Coletânea**: Centro de Humanidades-50 anos. 1ed.Fortaleza: imprensa universitária UFC, 2019, v. 1, p. 151-164.

GONÇALVES, D. N. Ser professor em tempos de Escola Sem Partido. *In*: GONÇALVES, D.

GONÇALVES, D. N.; LIMA FILHO, I. P. (orgs.). **Escola e universidade: encontros entre sociologia e educação**. 1ed.fortaleza: imprensa universitária, 2020, v. 1, p. 176-196.

GONÇALVES, D. N. O PROFSOCIO: sujeitos e temas pesquisados. **Em Aberto**, v. 34, p. 73, 2021.

LIMA FILHO, I. P.; GONÇALVES, D. N.; SANTOS, H. R. R. O trabalho docente e a pandemia da covid-19: uma investigação com professores do Ensino Fundamental e Médio. **Teoria e Cultura**, v. 17, p. 11-23, 2022.

MEUCCI, S. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MOCELIN, D. G.; RAIZER, L. Ensino da Sociologia no Rio Grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica. **Revista Brasileira de Sociologia**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 101-127, 2014.

MORAES, A C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedec**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez., 2011

OLIVEIRA, D. K. B. de; MOURA, E. M. B. de; SILVA, K. A. P. C. C. Mestrado Profissional: perspectiva de formação continuada stricto sensu para o professor da educação. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n. 2, 2020.

PROFSOCIO. **APCN: PROFSOCIO/2018**. Recife: 2017. Disponível em:
<https://profsocio.ufc.br/wp-content/uploads/2023/06/apcn-profsocio-versao-final-1.pdf>.
Acesso em: 19 set. 2025.

RAIZER, L. *et al.* O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 190, p. 15-26, 2017.

SILVA, I. L. F.; GONCALVES, D. N. (orgs.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017.

SILVA, I. L. F.; LIMA, A. M. S. A formação continuada de professores/as de Sociologia da Educação Básica e os desafios para a pós-graduação stricto sensu. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 35-49, 2017.

SILVEIRA, V. O. de; PINTO, F. C. de S. Reflexões Necessárias sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, 2005.

ZARIAS, A.; MONTEIRO, A.; BARRETO, T. Mestrado profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio: a experiência nos horizontes da formação continuada para professores. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 2, n. 3, p. 129-152, 2014.