



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 17/12/2024

Aceito em: 28/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

Práticas pedagógicas de docentes de Sociologia iniciantes na profissão:
uma análise no contexto do Rio Grande do Sul (RS)

Pedagogical practices of novice Sociology teachers:
an analysis in the context of Rio Grande do Sul (RS)

Prácticas pedagógicas de docentes principiantes de Sociología:
un análisis en el contexto de Rio Grande do Sul (RS)

*Bernardo Mattes Caprara¹
Júlio Jardim Pinheiro²
Giovana Raupp dos Santos³*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18834>

Resumo: O objetivo do artigo é examinar e analisar como docentes de Sociologia iniciantes na profissão entendem as suas práticas pedagógicas, no contexto do estado do Rio Grande do Sul (RS). Para isso, utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa, através questionários exploratórios aplicados com quatro professores(as) que lecionam a disciplina de Sociologia na Educação Básica e possuem formação específica na área, localizados(as) em quatro macrorregiões do estado (metropolitana/leste, norte, noroeste, centro-oeste) e atuantes em diferentes redes de ensino. A partir dos relatos dos(as) docentes principiantes sobre suas práticas, examinamos o seu processo de elaboração, execução e avaliação, dialogando com três categorias analíticas: uma “sociologia viva”, uma “sociologia enciclopédica” e uma “sociologia opinativa”.

Palavras-chave: Docentes de Sociologia. Professores(as) iniciantes. Práticas pedagógicas. Ensino de Sociologia. Educação Básica.

Abstract: The purpose of this article is to examine and analyze how novice Sociology teachers perceive their pedagogical practices in the context of Rio Grande do Sul (RS), Brazil. To achieve this, we employed a qualitative methodological approach, using exploratory questionnaires administered to four teachers who teach Sociology in basic school and hold specific qualifications in the field. These teachers are based in four

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4459762840246092>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6468-4769>. Contato: bernardo.caprara@ufrgs.br.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4777814057533557>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5269-9144>. Contato: juliojardimpin@gmail.com.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2021732721040016>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0603-0366>. Contato: raupp giovana@gmail.com.



macro-regions of the state (metropolitan/eastern, northern, northwestern, and central-western regions) and work in different school systems. Drawing from the participants' accounts of their teaching practices, we analyzed their processes of planning, execution, and evaluation, engaging with three analytical categories: "living sociology", "encyclopedic sociology" and "opinion-based sociology".

Keywords: Sociology teachers. Novice educators. Pedagogical practices. Sociological teaching. Elementary School.

Resumen: El objetivo del artículo es examinar y analizar cómo los y las docentes de Sociología que están comenzando su carrera profesional entienden sus prácticas pedagógicas en el contexto del estado de Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Para ello, utilizamos un enfoque metodológico cualitativo mediante cuestionarios exploratorios aplicados a cuatro profesores y profesoras que imparten la disciplina de Sociología en la escuela básica, cuentan con formación específica en el área y están ubicados(as) en cuatro macrorregiones del estado (metropolitana/este, norte, noroeste y centro-oeste), trabajando en diferentes redes educativas. A partir de los relatos de estos docentes principiantes sobre sus prácticas, examinamos sus procesos de elaboración, ejecución y evaluación, dialogando con tres categorías analíticas: una "sociología viva", una "sociología enciclopédica" y una "sociología espontánea".

Palabras clave: Docentes de Sociología. Profesores(as) principiantes. Prácticas pedagógicas. Enseñanza de Sociología. Educación Básica.

1 APRESENTAÇÃO

As investigações acerca da formação docente congregam uma ampla variedade de perspectivas e dimensões que vão desde a formação inicial até a continuada, incluindo o desenvolvimento de professores(as) iniciantes, as práticas de ensino, a reflexividade sobre a profissão e o trabalho colaborativo nas escolas (Farias *et al.*, 2009; Gatti, 2014; Morais, 2024). Essa área de pesquisa reflete uma resposta às demandas sociais emergentes no campo da educação, à medida que as práticas pedagógicas evoluem para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. As reformas educacionais implementadas desde os anos 1990, identificadas com a economia de mercado, procuraram ajustar a formação docente às mudanças nas políticas estatais e às exigências do mundo do trabalho, enfatizando princípios de flexibilidade e eficiência (Scheibe, 2004). Nesse cenário, o papel do(a) professor(a) adquire ainda mais importância, e sua formação se relaciona com um processo contínuo que se estende por toda a carreira, integrando a formação inicial, o estágio supervisionado e o desenvolvimento profissional ao longo do tempo.

Os primeiros anos de atuação docente são caracterizados por desafios específicos, sendo muitas vezes descritos como uma fase em que os(as) novos(as) professores(as) se deparam com as complexidades da rotina nas escolas (Narváez; Delgado, 2008). O domínio dos conhecimentos pedagógicos e curriculares, a gestão da sala de aula e a interação com os(as) alunos(as), além da falta de apoio institucional adequado, apresentam-se como dilemas fundamentais nesse período. Por motivos como esses, políticas de iniciação à docência oferecem suporte a professores(as) em início de carreira, auxiliando no enfrentamento desses desafios e na constituição de uma identidade docente



(Corrêa; Portella, 2012). Durante a sua trajetória, o(a) professor(a) se depara com múltiplas fases na progressão das suas atividades, cada uma com necessidades e experiências formativas distintas, exigindo políticas educacionais adequadas para promover o crescimento profissional constante.

No que diz respeito ao ensino e à formação docente em Sociologia, enfrentamos obstáculos particulares que demandam uma reavaliação dos modelos formativos adotados pelos cursos de Ciências Sociais (Costa, 2015). Essa necessidade surge de um contexto histórico e social em constante mudança, exigindo que a formação de professores(as) de Sociologia seja revisitada e atualizada para responder aos processos que ocorrem no Ensino Básico. A construção dessa formação passa pela integração entre as trajetórias do bacharelado e da licenciatura, em um movimento que valorize a formação de professores(as) e não sobrevalorize a pesquisa. A subvalorização do ensino se relaciona com uma fragmentação na formação dos(as) licenciandos(as), resultando em uma preparação fragilizada para o exercício da docência.

Em parte, esse cenário é consequência também das idas e vindas da Sociologia no currículo escolar, fazendo com que o campo de atuação nessa área seja historicamente instável (Meucci, 2020; Oliveira, 2023). Além disso, a precariedade das condições de trabalho e a baixa remuneração docente contribuem para que a educação seja vista, por vezes, como pouco atrativa para cientistas sociais. Apesar dessas dificuldades, os estágios supervisionados e as políticas públicas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) engendram perspectivas promissoras para a formação docente. Os estágios supervisionados proporcionam um momento de grande potencial, articulando teoria e prática pedagógica. O PIBID tem o potencial de enriquecer a formação, ao proporcionar uma inserção precoce no ambiente escolar, ampliando o contato dos(as) futuros(as) professores(as) com a realidade da Educação Básica.

Os dados da pesquisa realizada por Daniel Vicente e Ileizi Fiorelli Silva (2014) atestam a presença de docentes de Sociologia em todas as regiões do Brasil, com uma predominância de profissionais autodeclarados(as) brancos(as) e do sexo feminino. A maioria desses(as) docentes tem formação em instituições privadas de ensino superior, embora 80% trabalhem em escolas públicas. Um dado relevante é que, em 2014, apenas 20% dos(as) professores(as) de Sociologia no país possuíam formação em Ciências Sociais (bacharelado ou licenciatura), com o restante da categoria tendo formação em diversas outras áreas. Segundo o Censo Escolar de 2020, esse número saltou para 36,3%. Esse quadro diversificado levanta preocupações sobre a consistência científica da



disciplina, uma vez que a falta de formação especializada pode impactar a qualidade e o rigor do ensino oferecido.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é examinar e analisar como docentes de Sociologia na Educação Básica iniciantes na profissão entendem as suas práticas pedagógicas, no contexto do Rio Grande do Sul (RS). Para isso, utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa, através de questionários exploratórios aplicados com quatro professores(as) que lecionam a disciplina de Sociologia na escola básica e possuem formação específica na área, localizados(as) em quatro macrorregiões do estado (metropolitana/leste, norte, noroeste, centro-oeste) e atuantes em diferentes redes de ensino. A partir dos relatos dos(as) docentes principiantes sobre suas práticas, examinamos o seu processo de elaboração, execução e avaliação, dialogando com três categorias analíticas: uma “sociologia viva”, uma “sociologia enciclopédica” e uma “sociologia opinativa” (Mocelin, 2021).

2 FORMAÇÃO DOCENTE E PROFESSORES(AS) INICIANTES

A pesquisa sobre a formação de professores(as) possui um escopo bastante amplo (Farias *et al.*, 2009; Hobold, 2018; Hobold; Farias, 2022; Morais, 2024). Ela abrange diversas perspectivas e dimensões que podem variar desde a formação inicial até a continuada, o desenvolvimento de docentes em início de carreira, a aprendizagem dos(as) estudantes, a habilidade de ensinar, o progresso profissional, o trabalho colaborativo entre professores(as) e as condições de trabalho nas escolas. O crescente interesse em estudos na área de formação docente pode ser entendido como uma resposta a demandas sociais emergentes, uma vez que essas investigações se concentram nas práticas e nas necessidades que surgem no campo da educação (Papi; Martins, 2010). Esses aspectos refletem a complexidade da profissão docente e da preparação necessária para seu exercício.

O papel central do(a) professor(a) no contexto das políticas de formação é uma característica presente nas reformas educacionais iniciadas na década de 1990, a partir de políticas que buscaram adequar a formação de professores(as) às mudanças estruturais no Estado. As orientações para a formação docente passaram a ser pautadas por princípios como flexibilidade e eficiência, influenciadas por documentos e diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essas políticas ajustaram o trabalho docente às transformações tecnológicas e às novas exigências do mercado de trabalho (Scheibe, 2004).



Nesse contexto, o(a) professor(a) passa a ser visto(a) como essencial na construção de uma nova ordem educacional, sendo destacado e estudado a partir de múltiplos enfoques, dada a sua importância no processo de transformação da educação. A formação de professores(as) passa a ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, sem um fim previamente definido. Esse processo inclui várias fases, começando com a experiência acumulada enquanto estudante e passando pela formação profissional inicial, que envolve estágios e prática de ensino. A transição de estudante para docente começa ainda durante essa formação inicial e continua com a entrada na carreira (Corrêa; Portella, 2012). A formação contínua consiste em uma dimensão fundamental para o desenvolvimento profissional ao longo de toda a trajetória. Assim, a formação docente abrange tanto as experiências prévias como as oportunidades de aprendizagem continuadas.

Carlos Marcelo (2009) sublinha o conceito de desenvolvimento profissional para o entendimento desse processo, argumentando que o termo é mais adequado do que expressões como “formação em serviço” ou “formação permanente”, pois capta melhor a ideia de continuidade e supera a divisão tradicional entre formação inicial e continuada. O desenvolvimento profissional, segundo essa visão, é um processo que se distribui ao longo de toda a carreira, constituído por diversas experiências formativas, sistematicamente planejadas, com o objetivo de promover o crescimento constante do(a) professor(a). Essa abordagem reconhece que a aprendizagem docente ocorre em momentos formais de capacitação e de maneira gradual e cumulativa.

Os anos iniciais da profissão docente constituem uma etapa importante, uma “iniciação” marcada pela transição de estudante para professor(a), um momento em que os(as) novos(as) docentes precisam adquirir competências profissionais, lidando com os desafios da nova função. O período inicial pode ser descrito como um “choque de realidade” (Huberman, 1992; Venman, 1998), quando as expectativas da formação são confrontadas com as dinâmicas do cotidiano escolar. Esse descompasso pode gerar tensão, mas também é fundamental para o crescimento profissional, na medida em que o início da docência apresenta características e necessidades específicas que demandam apoio e formação adequada. O reconhecimento dessa etapa como distinta sugere políticas e programas de formação mais alinhados com as reais necessidades dos(as) professores(as) em início de carreira.

Os programas de iniciação na área da educação se referem a iniciativas formativas voltadas para oferecer suporte aos(as) professores(as) em seus primeiros anos de profissão (Corrêa; Portella, 2012). Eles buscam responder às questões específicas dessa



fase inicial da carreira docente, caracterizada muitas vezes por sentimentos de isolamento, insegurança e dificuldades em articular teoria e prática na sala de aula. Cada fase da vida profissional apresenta desafios que variam de acordo com aspectos pessoais, profissionais, institucionais e contextuais, requerendo estratégias formativas diferenciadas para apoiar os(as) docentes. No começo, quando o(a) professor(a) novato(a) precisa se adaptar às complexidades e exigências da prática, tais políticas podem oferecer ferramentas para que os(as) docentes enfrentem esse momento com maior confiança e menor desgaste emocional.

Para Michael Huberman (1992), a carreira docente pode ser dividida em cinco fases distintas, cada uma com características próprias: entrada na carreira (primeiros três anos), estabilização (entre quatro e seis anos), diversificação (entre sete e 25 anos), conservadorismo (de 25 a 35 anos) e, finalmente, desinvestimento (entre 35 e 40 anos de profissão). Essas fases não são vistas como estáticas, fazendo parte de um processo dotado de dinamismo e único para cada professor(a). As trajetórias docentes não seguem um caminho linear e as experiências podem variar de acordo com o contexto e as circunstâncias de cada docente.

A primeira fase, que corresponde à entrada na carreira, é marcada por dois aspectos principais: a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência se refere ao impacto inicial de enfrentar situações inéditas e desafiadoras, ao “choque de realidade”. As demandas e desafios concretos do dia a dia escolar podem gerar frustração e ansiedade, pois há uma distância significativa entre o que foi aprendido e a realidade da prática. Ao mesmo tempo, essa fase inicial é também caracterizada pela descoberta, um período de entusiasmo e excitação. O(A) professor(a) se sente animado(a) por estar à frente de uma sala de aula, constituindo um grupo profissional. O sentimento de pertencimento e a possibilidade de experimentar diferentes métodos pedagógicos podem gerar prestígio pessoal, alimentando a motivação do(a) docente. A sobrevivência e a descoberta ocorrem de forma simultânea, com os desafios e a excitação atravessando os primeiros anos de docência.

Como dito, Huberman (1992) sugere que os três primeiros anos caracterizam o(a) professor(a) iniciante. Já Reali, Tancredi e Mizukami (2010) e Marcelo (2009) consideram os cinco primeiros anos, enquanto Tardif (2002) amplia essa fase para os sete primeiros anos de docência. Marcelo (1999) argumenta que as sensações típicas do início da carreira podem ressurgir a qualquer momento, como em uma mudança de escola, segmento ou modalidade de ensino, quando o(a) professor(a) se depara com novos contextos. A exposição a ambientes desconhecidos pode gerar um conjunto de tensões, mas também



proporcionar aprendizagens intensivas que se incorporam ao desenvolvimento da carreira docente.

Quanto aos principais desafios e dilemas enfrentados pelos(as) professores(as) iniciantes no processo de aprendizagem docente, destacam-se, pelo menos, três aspectos (Almeida *et al.*, 2020). Primeiro, a falta de domínio dos conhecimentos profissionais, que envolvem os saberes específicos, pedagógicos e curriculares. Isso abrange o conteúdo de ensino, planejamento, práticas de avaliação e outros elementos centrais à prática pedagógica. Em segundo lugar, os(as) professores(as) iniciantes podem ter dificuldades na gestão da sala de aula, especialmente na interação com os(as) alunos(as) e no atendimento às suas necessidades. Essa dimensão abarca a compreensão dos processos de aprendizagem, das dificuldades enfrentadas pelos(as) alunos(as), e questões de disciplina, diversidade e linguagem. O terceiro desafio recorrente é a falta de apoio da escola, desde atividades burocráticas e orientações básicas de acolhimento até o acompanhamento pedagógico e o trabalho coletivo ou colaborativo com outros(as) profissionais.

De modo geral, os estudos sobre professores(as) iniciantes destacam que aprender a ser professor(a) está relacionado a uma compreensão mais ampla da docência. Não se trata apenas de adquirir habilidades técnicas, mas de internalizar uma forma de pensar, sentir e agir. Como afirma Nóvoa (2017), esse processo envolve desenvolver uma identidade docente, em que o(a) indivíduo(a) passa a se conhecer e se perceber como professor(a), construindo gradativamente sua atuação profissional. Os(As) professores(as) devem desenvolver capacidades de reflexão autônoma, que sustentem suas decisões diárias, tanto em sala de aula quanto na totalidade do ambiente escolar. O conhecimento sobre a profissão, construído no exercício da prática docente, tem também relação com os cursos de formação inicial e continuada. Nessa linha, a inserção de estudantes das licenciaturas em programas e políticas de iniciação à docência ganha relevo, na medida em que a inserção profissional docente não é uma responsabilidade individual, mas um desafio institucional.

Dentre essas políticas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetiva fortalecer a relação entre universidade e escola por meio de práticas formativas inovadoras. O PIBID enfatiza a integração entre teoria e prática, inserindo estudantes de graduação no ambiente das escolas públicas. Suas intenções incluem a melhoria da qualidade da formação acadêmica, a elevação do padrão de ensino na Educação Básica e o incentivo à escolha da carreira docente. No entanto, o programa



levanta questões sobre a efetividade de suas ações formativas (Farias; Rocha, 2012, p. 47). A realização de práticas pontuais em contextos escolares marcados por limitações de recursos pode ser um obstáculo para o programa, gerando questionamentos quanto ao efetivo combate a fragmentação do conhecimento e o fomento da profissionalização da docência.

Analisando dados sobre a inserção profissional de egressos(as) da Universidade de São Paulo (USP), Maria Isabel de Almeida, Selma Garrido Pimenta e José Cerchi Fusari (2019) apontam um abismo entre o término de um curso de licenciatura e o início da carreira docente em escolas públicas. A profissão de professor(a) tem enfrentado uma crescente perda de *status* social, principalmente devido aos baixos salários, fator frequentemente indicado pelos(as) egressos(as) como a principal razão para a falta de identificação com a docência, dificultando a atração de novos(as) profissionais para a área. A relação entre a situação da educação e o valor social atribuído à profissão docente se mostra complexa e interdependente. Conforme Pimenta (1999), a identidade profissional se desenvolve a partir dos significados sociais que a profissão carrega, atribuídos por diversas instituições e grupos, como os sistemas de ensino, as políticas públicas, os(as) alunos(as) e os(as) próprios(as) professores(as).

Na atualidade, políticas neoliberais tendem a responsabilizar os(as) professores(as) pelas dificuldades de aprendizagem dos(as) estudantes, sem considerar as condições precárias das escolas e outros elementos estruturais (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019). As condições de trabalho precarizadas e os baixos salários direcionam muitos(as) professores(as) para a necessidade de fontes adicionais de renda. Adversidades como essas desestabilizam a autoestima dos(as) docentes, prejudicando suas relações com os(as) alunos(as) e com a comunidade escolar. A precarização das condições de trabalho gera um ambiente menos propício para o ensino e para a construção de laços fortes entre professores(as), alunos(as) e comunidade. Entretanto, Almeida, Pimenta e Fusari (2019) sugerem que, quando os(as) professores são bem remunerados e possuem uma autoestima elevada, recebendo reconhecimento social, eles(as) demonstram um interesse maior em contribuir para o aprendizado dos(as) alunos(as) e em cumprir o papel social da escola.



3 ENSINO DE SOCIOLOGIA E FORMAÇÃO DE DOCENTES DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil tem características singulares, considerando a sua presença intermitente no currículo da Educação Básica e as suas raízes firmadas na realidade escolar, operacionalizadas por intelectuais autodidatas (Oliveira, 2013). Embora os primeiros cursos especializados de Sociologia tenham surgido apenas nos anos 1930, o ensino da disciplina já figurava na Educação Básica, em especial nas Escolas Normais. Tais escolas tinham o objetivo de formar professores(as) para o ensino secundário, sendo a principal via de formação docente em um momento incipiente da profissionalização do magistério. A presença da Sociologia na Educação Básica e nas Escolas Normais antecede a criação de cursos especializados, o que fez com que o seu ensino fosse efetivado por pessoas formadas principalmente em Direito (Meucci, 2011).

Ainda que tenha aparecido institucionalmente em 1892, no colégio Atheneu Sergipense, em Aracaju (SE), como parte da disciplina intitulada “Sociologia, Moral, Noções de Economia Política e Direito Pátrio” (Oliveira, 2014, p. 286), foi somente no ano de 1925, por meio da Reforma Rocha Vaz, que houve uma iniciativa por parte do Estado brasileiro para incluir a Sociologia no currículo escolar, no Colégio Pedro II (RJ), que servia de modelo para outras escolas. O caráter da Sociologia era influenciado pelo positivismo e se confundia com diferentes áreas das Humanidades, em especial com a História. Importa apontar o caráter conservador e higienista que a Sociologia poderia assumir nesse cenário, para desmistificar algumas interpretações simplistas sobre a presença da disciplina na Educação Básica, que relacionam uma suposta criticidade inerente à Sociologia com a sua presença ou não em ambientes políticos mais ou menos autoritários.

Os sentidos atribuídos à Sociologia no período se aproximam de uma espécie de “sociologia cristã”, como se observa nos primeiros manuais voltados para escolas, que concebiam uma visão harmônica e conservadora da sociedade (Oliveira, 2013). Contudo, não é possível reduzir os sentidos que a disciplina assumia apenas ao conservadorismo. O embate constante entre intelectuais católicos(as) e liberais, representados(as) pela Escola Nova, produzia heterogeneidades notáveis no campo do ensino de Sociologia. Os primeiros cursos de bacharelado em Ciências Sociais surgiram nos anos 1930 e, poucos anos depois, criou-se o modelo “3+1”, em que o(a) formando(a) faria um ano adicional de complementação pedagógica para obter a licenciatura (Costa, 2015). Em 1942, com a Reforma Capanema, houve a retirada da disciplina do currículo nacional, que se deve muito



mais à indefinição da Sociologia enquanto ciência no contexto do Estado Novo do que à ideologia da disciplina (Oliveira, 2013).

Dessa forma, a Sociologia figurou como componente obrigatório na escola básica em dois momentos: de 1931 a 1942 e de 2008 a 2017. Os períodos são separados por mais de 60 anos e sua duração conjunta mal completa duas décadas (Meucci, 2020). A partir de sua exclusão do currículo nacional da Educação Básica, os cursos de Ciências Sociais aprofundaram a hierarquização entre pesquisa e ensino, que se acentuou após a Reforma Universitária de 1968, separando as Faculdades de Educação das de Ciências Sociais (Oliveira, 2013). Foi apenas no período da transição democrática mais recente, através da Lei n. 7.044/1982, colocando fim a profissionalização do ensino secundário, que o ensino de Sociologia encontrou campo fértil para crescer. Com a paulatina reintrodução da Sociologia no currículo escolar, os cursos de licenciatura em Ciências Sociais começaram a se especializar cada vez mais na formação de professores(as).

A licenciatura, portanto, aos poucos foi ganhando um desenho próprio, com o fim da habilitação conjunta e do modelo “3+1”, com a constituição de um projeto pedagógico distinto do bacharelado (Oliveira, 2020). Mesmo assim, as sequelas do longo período de desvalorização da docência em Sociologia são palpáveis até hoje. Em muitos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, ainda predomina uma maior importância ao bacharelado em detrimento do ensino. As teorias e conceitos da área da educação permanecem mais nas Faculdades de Educação, enquanto as teorias sociológicas habitam mais os Institutos de Ciências Humanas, com pouca articulação entre os setores. Muitas vezes, a docência em Sociologia é colocada em segundo plano (Costa, 2015).

Outra questão que se apresenta nos cursos de graduação é a dificuldade em equilibrar teoria e prática. São poucas as articulações entre a bagagem teórico-metodológica de determinada área do conhecimento com a experiência prática nas salas de aula. Além de existir uma predominância de conhecimentos teóricos aos práticos, nas licenciaturas o(a) formando(a) tende a ter contato direto com o chão da sala de aula somente no final do curso, com os estágios obrigatórios, caso não tenha passado por programas de iniciação à docência, como o PIBID. Desse modo, os estágios se mostram fundamentais para a formação docente em Sociologia, uma vez que tendem a ser a primeira oportunidade de aproximação entre teoria e prática. Os estágios docentes possibilitam interações com o(a) professor(a) regente e os(as) estudantes das escolas, proporcionando outros olhares sobre a prática pedagógica e o universo educacional.



A partir da Lei n. 13.415/2017, que reformou o ensino médio, a formação docente e o ensino de Sociologia como um todo sofreram, outra vez, um forte revés. A Sociologia perdeu a sua obrigatoriedade nas três séries do Ensino Médio e passou a ter a sua presença incerta, causando nova instabilidade ao campo do seu ensino⁴. A introdução dos Itinerários Formativos e a flexibilização dos componentes curriculares fragilizaram o desenvolvimento de uma formação consolidada de professores(as) da disciplina. Vale destacar também que a realidade da docência em Sociologia no Brasil está muito longe da Meta 15 estipulada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. Versando sobre a adequação docente, a meta indicava que 100% dos(as) professores(as) do Ensino Médio deveriam, até 2024, ter formação superior adequada à área de conhecimento na qual atuam. No entanto, dados do Censo Escolar de 2020 mostram que a Sociologia é a disciplina que menos corresponde à meta, tendo apenas 36,3% dos(as) docentes com formação adequada (Raizer; Caregnato; Pereira, 2021).

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA E ANÁLISE DO ENTENDIMENTO DOS(AS) DOCENTES DE SOCIOLOGIA INICIANTES SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para a produção dos dados empíricos, utilizamos uma abordagem qualitativa, através da aplicação de questionários abertos e exploratórios com quatro docentes de Sociologia na Educação Básica iniciantes na profissão, no contexto do Rio Grande do Sul (RS). O questionário é um método de produção de dados composto por perguntas organizadas para serem respondidas por escrito, com o objetivo de apreender opiniões, crenças, sentimentos e experiências dos(as) respondentes (Gerhardt; Silveira, 2009). A escolha dos(as) professores(as) foi orientada pelo seu curto tempo de prática docente, pela formação na área de Ciências Sociais/Sociologia e pela sua localização geográfica no estado, dando conta de quatro macrorregiões⁵. Algumas características desses(as) profissionais podem ser visualizadas no Quadro 01, sendo que os nomes originais dos(as) docentes foram modificados e as cidades em que lecionam e suas instituições formativas suprimidas para garantia do anonimato.

⁴ Em 2024, novas configurações para o Ensino Médio foram deliberadas pelo Congresso Nacional, apontando o retorno da Sociologia como disciplina obrigatória nessa etapa de ensino (Lei n. 14.945/2024).

⁵ O desenho metodológico inicial incluía cinco macrorregiões do estado. No entanto, a docente contatada na Região Sul, mesmo confirmando a participação mais de uma vez, não respondeu ao questionário.



Quadro 01: Informações gerais dos(as) docentes

Nome fictício, idade, gênero e raça autodeclarada	Formação acadêmica	Região em que leciona no RS	Mantenedora da(s) escola(s)	Tempo aproximado de docência
Gael, 37 anos, homem autodeclarado pardo	Licenciatura em Ciências Sociais e Doutorado em Educação	Capital / Região Metropolitana / Leste	Estadual e Privada	+ - 6 anos
Rafaella, 27 anos, mulher, autodeclarada branca	Licenciatura em Ciências Sociais e Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas	Região Norte	Privada	+ - 1 ano
William, 33 anos, homem, autodeclarado negro	Bacharelado em Ciências Sociais e Doutorado em Sociologia	Região Noroeste	Federal	+ - 6 meses
Nicole, 35 anos, mulher, autodeclarada branca	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais e Mestrado em Antropologia Social	Região Centro-Oeste	Federal	+ - 4 anos

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os questionários foram elaborados a partir do objetivo da pesquisa, possibilitando a produção de dados sobre as práticas pedagógicas de docentes de Sociologia com formação específica na área e que se encontram em início de carreira. As indagações dialogam também com a literatura especializada, perseguindo os entendimentos, as razões, os comportamentos e/ou as atitudes específicas dos(as) participantes da pesquisa (Flick, 2013). O instrumento de produção dos dados demandou cerca de uma hora para preenchimento e foi enviado por meios digitais, após contato direto com os(as) respondentes e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o acerto da confidencialidade das informações.

No que concerne aos procedimentos analíticos dos dados, optamos pela técnica da análise temática de conteúdo (Gomes, 2010). Esse caminho propicia o exame dos núcleos de sentido que perfazem uma comunicação ou um texto, na relação com a fundamentação teórica e os objetivos da investigação. Realizando a leitura compreensiva e exaustiva das respostas dos(as) docentes ao questionário, procuramos apreender uma visão do conjunto e das particularidades do conteúdo. Depois, elaboramos as premissas classificatórias, analíticas, interpretativas e conceituais no processo de exploração do material. Para o tratamento dos dados, decompomos o material analisado em partes; distribuimos as partes em categorias; e, por fim, inferimos e interpretamos os resultados estabelecendo diálogos entre teoria e empiria. Através dessas etapas, buscamos atribuir significados sociologicamente relevantes aos entendimentos dos(as) professores(as) de Sociologia na



escola básica, iniciantes na profissão, a respeito de diferentes aspectos das suas práticas pedagógicas.

As premissas analíticas principais que adotamos para a interpretação dos dados conversam com as categorias elaboradas por Mocelin (2021), a respeito das práticas pedagógicas de docentes de Sociologia na escola básica em Porto Alegre (RS). Indagando os(as) professores(as) sobre a finalidade do ensino da Sociologia e sobre a contribuição das suas aulas para a formação no Ensino Médio, a pesquisa agrupou as respostas em três categorias: (a) uma “sociologia viva” ou “pragmática”, que mobiliza a conexão entre teorias, autores(as) e conceitos para tratar de temas, acionando como prática pedagógica a pesquisa e envolvendo a atuação conjugada de professores(as) e alunos(as); (b) uma “sociologia enciclopédica”, que produz um grande mapeamento de conceitos das Ciências Sociais, sistematizando teorias e autores(as), textos e livros didáticos, priorizando rigor conceitual e a promoção da linguagem sociológica; (c) e, por fim, uma “sociologia espontaneísta” ou “opinativa”, em que não há maior preocupação com a constituição de hábitos intelectuais típicos da área ou de uma gramática sociológica, pautando-se em encontros informais, debates sobre atualidades e problemas sociais.

A partir das respostas dos questionários, podemos perceber que a experiência dos(as) docentes de Sociologia iniciantes na profissão varia em relação a rede de ensino em que atuam. Mais do que isso, varia em relação às suas experiências pregressas ao início da docência, tendo em vista que a transição para a prática, depois da formação inicial, foi mais bem percebida por aqueles(as) com experiências anteriores enquanto professores(as). Isso fica evidente no relato de Rafaela, professora na disciplina de Sociologia em um curso pré-vestibular há dois anos, no Norte do estado. Ao contrário de outros(as) docentes pesquisados(as), como Gael e Nicole, ela não participou de nenhum tipo de programa de formação para iniciantes, o que a leva a tratar com frustração a sua transição de estudante para docente. Sua experiência com o ensino de Sociologia na graduação se deu somente através dos estágios obrigatórios, que ela entende como fundamentais para o aprendizado da confecção de planos de ensino e de aulas.

Em seus relatos, a professora descreve que pensa ter romantizado a concepção de educação e dos espaços formais de atuação de docentes na universidade, enquanto era estudante de licenciatura e do mestrado acadêmico Interdisciplinar em Ciências Humanas. Na sua prática atual, Rafaela narra sua frustração com a lógica utilitarista do conhecimento, sobretudo no curso pré-vestibular em que trabalha. Suas considerações demonstram que os(as) estudantes não parecem motivados a participar de suas aulas, mesmo que a



professora realize com frequência atividades em círculos, com palavras disparadoras que dão sequência à apresentação das teorias. A pouca participação dos(as) estudantes parece afetar, também, uma postura própria de reflexividade da docente sobre suas práticas pedagógicas, pois o baixo retorno de respostas discentes em um questionário *online* sobre o assunto a desestimulou a aplicá-lo novamente.

De modo geral, a concepção de uma “sociologia viva” (Mocelin, 2021) aparece nas narrativas de todos(as) os(as) professores(as) pesquisados(as). Entretanto, é possível questionar se suas práticas ocorrem, efetivamente, a partir dessa perspectiva didático-sociológica, indicando nuances nas práticas pedagógicas. Analisando o planejamento e a execução de suas práticas em sala de aula, um dos professores, Gael, doutor em Educação e, portanto, atualizado sobre os debates da área, mesmo mantendo uma boa relação com os(as) estudantes, sendo atencioso às falas sobre seus interesses, argumenta que “escuta para ser escutado” e que leciona bastante por meio de aulas expositivas. Utilizando estratégias didáticas como a cópia de conteúdo do quadro e uma posterior explicação, para ele torna-se possível a concretização de um momento em que o professor consegue mais atenção dos(as) estudantes.

Gael atua em uma escola pública da rede estadual como professor temporário, na Região Metropolitana de Porto Alegre (RS), e em uma escola privada na capital gaúcha. Ele considera que elementos da vida cotidiana podem ser vistos a partir de uma lente sociológica, como assistir a um filme ou participar de uma festividade, e depois podem ser transformados em conteúdo em sala de aula. Contudo, a variedade de possibilidades de conteúdo não reflete uma grande diversificação de metodologias, tendo em vista a recorrência de aulas expositivas. Para o docente, trata-se de uma abordagem que concilia as necessidades de aprendizagens de um maior número de estudantes. Esse é um dado relevante, tendo em vista que o mesmo docente entende como um dos desafios principais de sala de aula a baixa capacidade de abstração estudantil a respeito dos conteúdos propostos, o que poderia sugerir uma diversificação metodológica na busca por contornar essas dificuldades.

Em outro contexto, Rafaela salienta que o seu papel enquanto professora não é o de fazer com que as e os estudantes pensem como ela, mas que desenvolvam suas próprias lógicas de pensamentos e que sejam protagonistas de suas próprias realidades. Na pesquisa de Mocelin (2021), docentes definidos(as) como praticantes de uma sociologia viva relataram o mesmo. Porém, considerando a percepção de Rafaela de que a disciplina de Sociologia é desvalorizada, sobretudo no espaço em que leciona, é oportuno refletir se



uma proposta de sociologia viva é possível em um curso pré-vestibular, que prepara estudantes para provas e concursos. Muitas vezes, inclusive, esses estabelecimentos educacionais não possuem os conteúdos de Sociologia em seus currículos e privilegiam uma lógica utilitarista de conhecimento.

Experiências diferentes – e, talvez, mais próximas de uma sociologia viva na prática – são relatadas por Nicole, professora substituta de uma instituição federal de ensino há um ano e meio. Atuando na Região Centro-Oeste do Rio Grande do Sul (RS) e tendo finalizado o mestrado acadêmico em Antropologia Social, ela declara questionar as e os discentes sobre as temáticas de seus interesses, a partir de um planejamento elaborado de antemão, articulando, dessa forma, os conteúdos obrigatórios com os interesses estudantis, procurando viabilizar aulas mais interativas. As metodologias utilizadas pela docente parecem variar com mais frequência, já que ela opta por dinâmicas e práticas mais criativas, estimulando os(as) jovens ao interesse pela disciplina de Sociologia. Isso, segundo a docente, a auxilia a lidar com a diferença de interesse e engajamento das e dos estudantes. Cumpre frisar que a docente afirma a importância de dois cursos de especialização que realizou, em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação e em Docência e Mediação, para suas concepções de metodologias de ensino e transposição didática, devido ao seu caráter prático.

Também professor de uma escola da rede federal, na Região Noroeste do estado, mas atuante há apenas seis meses, tendo assumido a docência no segundo semestre de 2024 e defendido o doutorado em Sociologia recentemente, Wiliam elabora seus planejamentos buscando compreender os conhecimentos prévios das e dos estudantes em relação à disciplina e seus interesses pessoais. Assim como Gael, o professor escolhe, com mais frequência, aplicar o que chama de aulas “expositivas e dialogadas”. Ele relata que encontra como desafio dessas práticas a participação e o engajamento dos(as) discentes. Apesar disso, ambos os docentes sustentam que gostariam de planejar aulas mais dinâmicas em que as e os estudantes pudessem ter maior protagonismo. Um ponto importante, nesse caso, diz respeito ao fato de Wiliam não ter cursado licenciatura, mas bacharelado, e não ter tido experiência com nenhum programa de iniciação à docência, o que destoa da trajetória de Gael, licenciado e com experiência formativa no PIBID.

As vivências dos(as) docentes se distinguem também quanto às posturas de reflexividade que adotam acerca de suas práticas pedagógicas. Como já mencionado, Rafaela, que atua em um curso pré-vestibular, desistiu de construir avaliações formais sobre a sua docência. Lecionando em uma escola pública da rede estadual e uma escola



privada, Gael respalda suas práticas docentes a partir de conversas e trocas de experiências com pares. Nicole, atuante em uma escola da rede federal, ao final de cada semestre produz uma avaliação sobre suas aulas e as atividades propostas. Professor que menos tempo tem de profissão, Wiliam relata ainda não executar práticas sistemáticas de avaliação sobre a sua prática docente.

A relação dos(as) docentes e de suas práticas pedagógicas com a instituição em que trabalham, em se tratando de diferentes mantenedoras, é outro ponto importante a ser analisado. Rafaela, professora de um curso pré-vestibular da rede privada, tem pouca relação com sua coordenação institucional, enquanto Nicole e Wiliam, lecionando na rede federal de educação, avaliam positivamente a relação com a coordenação pedagógica e relatam ter bastante autonomia e liberdade com suas práticas. Gael, por sua vez, docente da rede pública estadual e de um colégio particular, apesar de manter relação amistosa com suas coordenações, entende suas possibilidades de avaliação dos(as) estudantes como limitadas, já que algumas instituições estabelecem um número de instrumentos avaliativos e, por vezes, apresentam modelos prontos de avaliação. Além disso, o professor indica que o protagonismo da coordenação deve ocorrer, sobretudo, no momento de planejamento das aulas, e que no decorrer do ano esse setor deve optar por poucas intervenções. Seu argumento tem como exemplo o fato de que, no meio do ano letivo, por orientação da coordenação da escola, ele e os(as) colegas tiveram que remodelar seus planejamentos, o que desgastou muito a todos(as).

Quanto à perspectiva de futuro profissional dos(as) docentes pesquisados(as), apenas Nicole pensa em permanecer na instituição em que trabalha, almejando o cargo de professora efetiva. Rafaela e Wiliam desejam atuar como docentes em universidades e Gael deseja trabalhar em uma “instituição que ofereça estabilidade e segurança financeira”. Um questionamento latente nos horizontes descritos pelos(as) docentes consiste na ausência de desejo de permanecer na Educação Básica, sobretudo na rede de ensino público estadual. As condições de trabalho precarizadas e a desvalorização salarial parecem ser aspectos indispensáveis nessa análise, mas torna-se necessário indagar quais outros fatores podem afastar as e os docentes da escola básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, examinamos e analisamos como docentes de Sociologia na Educação Básica iniciantes na profissão entendem as suas práticas pedagógicas, no contexto do Rio Grande do Sul (RS). Do ponto de vista metodológico, produzimos os dados



a partir de questionários exploratórios qualitativos aplicados a quatro professores(as) com menos de sete anos de atuação e situados(as) em quatro diferentes macrorregiões do estado, contando com respostas que remetem a práticas realizadas em escolas federais, estadual e privadas. Por meio da técnica de análise temática de conteúdo, decomparamos o material empírico e o investigamos desde premissas teóricas relacionadas à formação de professores(as) e à sociologia escolar (Farias *et al.*, 2009; Mocelin, 2021).

A variação nas experiências dos(as) professores(as) de Sociologia iniciantes se relaciona com a ideia de que a formação inicial, embora necessária, nem sempre prepara adequadamente para os desafios práticos do ensino (Marcelo, 2009; Huberman, 1992). O relato de Rafaela, por exemplo, evidencia a importância das experiências prévias de ensino e dos programas de iniciação à docência, reafirmando essas políticas como relevantes para um começo mais seguro e reflexivo na docência. Sem ter experimentado a escola durante a graduação em iniciativas como o PIBID, tendo somente os estágios obrigatórios como possibilidade de interlocução prática, sua transição para a docência revela frustrações e demonstra lacunas na articulação entre teoria e prática durante a sua formação acadêmica.

A frustração de Rafaela com o distanciamento entre a concepção idealizada da docência construída na universidade e a realidade do espaço de atuação indica a demanda de conexões entre as vivências da formação inicial e as condições reais da escola, o que afasta a romantização da profissão (Zeichner, 2010). Além disso, a atuação da docente em um curso pré-vestibular, entendido por ela como marcado pela lógica utilitarista do conhecimento, pode servir de exemplo da forma com que determinados contextos educacionais modelam as possibilidades de práticas pedagógicas e o engajamento dos(as) estudantes no processo como um todo. Nessa linha, a narrativa de Gael, que utiliza aulas expositivas e estratégias mais tradicionais, aponta para as tensões entre a inovação pedagógica e a prática consolidada no cotidiano escolar. Sua postura agrega uma tentativa de equilibrar a construção de relações positivas com os(as) estudantes e a execução de métodos entendidos como eficazes, sem idealismos, operando nesse prisma como uma “questão de sobrevivência” (Tardif; Raymond, 2000, p. 230).

As dificuldades narradas pelos(as) docentes, como a baixa capacidade de abstração dos(as) estudantes e de engajamento em sala de aula, parecem ensejar a necessidade de diversificação metodológica como estratégia para superar essas barreiras. No entanto, a prática de aulas expositivas permanece frequente, tanto por sua adequação às demandas institucionais, quanto pela dificuldade de consumação de metodologias mais dinâmicas. As abordagens mais interativas de Nicole, articulando conteúdos obrigatórios com os



interesses discentes, sugerem um caminho para práticas que efetivamente promovam uma “sociologia viva” (Mocelin, 2021). Suas atividades assinalam a pertinência de formações continuadas que abordem dimensões práticas, na medida em que a docente finalizou cursos de especialização que ampliaram as suas alternativas de mediação didática.

O suporte institucional e a autonomia docente são fatores determinantes para o desenvolvimento de práticas reflexivas e do bem-estar profissional (Huberman, 1992). No caso de Nicole e Wiliam, as escolas da rede federal em que lecionam proporcionam maior liberdade e apoio pedagógico, contrastando com as dificuldades enfrentadas por Rafaela e Gael. Atuando em redes privadas e na rede estadual, suas condições de trabalho e a relação com as coordenações se mostram mais complexas e desmotivadoras. A precarização das condições estruturais das escolas, a desvalorização salarial e a falta de perspectiva de estabilidade financeira são fatores que afastam docentes da profissão (Alves; Pinto, 2011).

Essa insatisfação reforça a necessidade de políticas públicas que valorizem a profissão e criem condições para que os(as) docentes iniciantes possam vislumbrá-la como um futuro desejável. A aspiração por deixar a Educação Básica questiona a capacidade do sistema educacional de atrair e reter profissionais qualificados(as), um problema estrutural que se associa diretamente à qualidade do ensino. Na mesma direção, em se tratando de docentes de Sociologia principiantes na carreira, tais políticas podem auxiliar no fomento de práticas pedagógicas mais significativas na escola básica. Assim, levando a sociologia a “ganhar vida” (Schweig, 2015), as ferramentas do conhecimento sociológico podem ser mobilizadas para o tratamento pedagógico de temas sociais com engajamento, rigor e imaginação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994152>.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educação em Revista**, v. 35, n. 78, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, 2011.

BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de Sociologia e o PIBID. In: BODART, Cristiano das Neves;



BRUNETTA, Antonio Alberto; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2020, p. 309-312.

CORRÊA, Priscila Monteiro; PORTELLA, Vanessa Cristina Maximo. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de Professor**, v. 15, n. 2, 2013, p. 223–236. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i2.0002>.

COSTA, Leomir Souza. Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate. **Em Tese**, v. 12, n. 2, 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília, DF: Liberlivro, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Ed. da UFRGS, 2009.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 79-108.

HOBOLD, Márcia de Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 425-442, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010>.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**, n.8, 2020, p. 102-125.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-62.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da Sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2011.

MEUCCI, Simone. O ensino de Sociologia e a história da disciplina na Educação Básica no Brasil. In: BODART, Cristiano das Neves; BRUNETTA, Antonio Alberto; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2020, p. 163-167.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O currículo pelos professores: práticas de ensino de Sociologia no ensino médio em Porto Alegre. **Latitude**, v. 15, edição especial, p. 62-89, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/lte.2021.n.Esp..11307>.

MORAIS, Joelson de Sousa. Reflexões das políticas educacionais nas narrativas de formação inicial docente. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 19, n. 51, p. 95-110, 2024. DOI: https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2024.Vol19.N51.pp95-110.



NARVÁEZ, María Mercedes Jiménez; DELGADO, Fanny Angulo. Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. XX, n. 50, 2008, p. 207-218.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133 out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Amurabi. Formação Inicial de Professores de Sociologia no Nordeste: alguns breves apontamentos. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 6, n. 12, p. 285-299, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. **O campo do ensino de Sociologia no Brasil**. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de sociologia e a formação inicial de professores. In: BODART, Cristiano das Neves; BRUNETTA, Antonio Alberto; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2020, p. 149-152.

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

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, n. 26, v. 3, 2010, p. 39-56. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>.

RAIZER, Leandro; 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.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**, n. 24, p. 177-193, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.355>.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. **Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola**: um olhar desde a Antropologia. Porto Alegre, RS: CirKula, 2015.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654305400214>.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação UFSM**, v. 35, n. 3, p. 479-504. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464442357>.

