



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Sofia Xavier da Rosa Paixão

Entre prescrições e práticas: o *habitus* docente diante da BNCC e do Novo Ensino Médio

Florianópolis
2026

Ana Sofia Xavier da Rosa Paixão

Entre prescrições e práticas: o *habitus* docente diante da BNCC e do Novo Ensino Médio

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira

Florianópolis

2026

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Paixão, Ana Sofia Xavier da Rosa

Entre prescrições e práticas : o habitus docente diante
da BNCC e do Novo Ensino Médio / Ana Sofia Xavier da Rosa
Paixão ; orientador, Amurabi Pereira de Oliveira, 2026.

123 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Habitus docente. 3. Ensino de
Sociologia. 4. Novo Ensino Médio. 5. BNCC. I. Oliveira,
Amurabi Pereira de. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

Ana Sofia Xavier da Rosa Paixão

Entre prescrições e práticas: o *habitus* docente diante da BNCC e do Novo Ensino Médio

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 21 de outubro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Marcelo Pinheiro Cigales, Dr.
Universidade de Brasília (UnB)

Prof^a Ana Martina Baron Engerroff, Dra
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.



Documento assinado digitalmente

Marcia Buss Simao

Data: 31/03/2026 21:08:14-0300

CPF: ***.377.009-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Documento assinado digitalmente

Amurabi Pereira de Oliveira

Data: 31/03/2026 14:49:08-0300

CPF: ***.030.964-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira
Orientador

Florianópolis, 2026

*Dedico esse trabalho à minha mãe, Rose, e ao meu amor, Ícaro,
cuja presença e apoio tornaram este percurso possível.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Amurabi, que tanto se esforça para que seus orientandos tenham o máximo de experiências possíveis na academia e trabalha muito para garantir aos seus estudantes as condições materiais necessárias para realização de seus projetos. Agradeço por todas as orientações oferecidas e também pelos empurrões que me tiraram da minha zona de conforto.

Aos professores que com toda graciosidade do mundo ofereceram seu tempo, tão precioso, para me ajudar nessa empreitada. Seus relatos são o coração dessa dissertação, desejo que a universidade jamais cesse de ouvir vocês, que são a base da educação e desdobram-se para garantir que seus estudantes recebam o melhor, mesmo diante das tantas adversidades que se apresentam na educação. Vocês lutam contra forças invisíveis (e, às vezes, não tão invisíveis), são atacados rotineiramente por políticos e “cidadãos” legitimados pela ascensão da direita, o que muitas vezes lhes custa sua saúde física e mental. Longe de romantizar o adoecimento de nossa classe, os agradeço por não perder do horizonte a esperança.

À professora Ione e aos colegas do LAPSB, que me proporcionaram muito mais que a expansão da minha experiência acadêmica, que riram e compartilharam comigo experiências de vida, alegrias e tristezas. Sou muito grata à Luciane por todas as conversas e por ouvir minhas inseguranças e ansiedades. Ao Jairo por todas as risadas e pelo incentivo que me proporcionou, sua gentileza é inigualável.

À minha mãe, que talvez ainda não entenda muito bem o que eu tenho feito nesse tal de mestrado, mas acredita em mim e na minha capacidade, enchendo o coração de orgulho ao falar que sua filha é professora, coisa que para muitos nos dias de hoje não significa nada mas, para mim, significa o mundo.

Aos meus amigos Aluá, Brenda, Elian, Júlia e Natã, que tornaram os anos de universidade mais suportáveis, obrigada por todos os bares, festas, praias, filmes e conversas. A vida adulta é muito difícil, mas ao lado de vocês se tornou muito mais significativa.

Agradeço à minha família Duda, Cadu, Ricardo, Sandra, Vitória, Dulce, Denize, Carolina, Ian, Hércules e tantos outros que se esforçam para construir laços para além do sangue. Sou muito grata por poder compartilhar com vocês lágrimas, sorrisos, suor e brindes.

Ao Ícaro, só nós sabemos por tudo que passamos, os cubículos em que moramos, o cansaço de jovens adultos tentando entender como andar no mundo, como curar feridas e nos tornarmos melhores. Obrigada por estar sempre ao meu lado, por apoiar minhas ambições e

me incentivar a voar, mesmo que às vezes eu chegue muito perto do sol. Sem seu apoio, esse trabalho não seria possível.

Agradeço à CAPES, pela concessão da bolsa, fundamental para a realização desta pesquisa. Reconheço a importância do investimento em ciência e educação, mas não deixo de destacar a necessidade urgente de atualização do valor das bolsas, de modo a garantir condições de trabalho mais justas e dignas para os pesquisadores brasileiros.

À todos que acompanharam essa jornada, meus dias de luta e de glória, meu muito obrigada!

[...] não existem nações, não existem povos
Não existem russos, não existem árabes
Não existe um terceiro mundo
Não existe Oeste
Existe apenas um sistema holístico com sistemas
Um vasto e imenso, entrelaçado, intrincado
Multivariado, multinacional domínio de dólares
Petrodólares, eletrodólares, multidólares
Marcos, ienes, rublos, libras e shekels
É um sistema internacional de câmbio
Que determina toda a vida deste planeta
Esta é a ordem natural das coisas hoje
Esta é a atômica, e subatômica, e galáctica
Estrutura das coisas nos dias de hoje
[...]

FBC, A Cosmologia Corporativista do Senhor Arthur Jansen

Hablar es incurrir en tautologías.

Jorge Luis Borges, Ficciones

RESUMO

Este trabalho analisa o *habitus docente* em articulação com os conceitos de campo e capital, tendo como base teórica a sociologia relacional de Pierre Bourdieu. O objetivo da pesquisa é compreender de que forma as disposições incorporadas pelos professores ao longo de suas trajetórias formativas e profissionais influenciam a apropriação e a resposta às recentes reformas educacionais, em especial a BNCC e o Novo Ensino Médio. Parte-se da hipótese de que tais políticas, ao enfatizarem competências e habilidades, não encontram correspondência automática no trabalho docente, pois a prática pedagógica é mediada por disposições socialmente construídas que orientam percepções, estratégias e resistências. O percurso metodológico consistiu na realização de entrevistas com professores de Sociologia do Ensino Médio da rede estadual de educação na Grande Florianópolis, as entrevistas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo. Essa estratégia possibilitou relacionar as narrativas docentes às estruturas objetivas do campo educacional, destacando como diferentes capitais são distribuídos e atualizados nas disputas pela legitimidade da disciplina. Os resultados indicam que o *habitus docente* não deve ser compreendido como mero produto individual, mas como incorporação de condições sociais objetivas, expressas em esquemas de percepção e ação. Verificou-se que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio produziu tensões entre a pressão normativa para adaptação às novas diretrizes e as disposições consolidadas que sustentam práticas de resistência e reelaboração pedagógica. Assim, o estudo evidencia a relevância da tríade campo, capital e *habitus* para compreender a docência, mostrando como as reformas educacionais se materializam de modo desigual e conflitivo no cotidiano escolar.

Palavras-chave: *Habitus docente*; Ensino de Sociologia; Novo Ensino Médio; BNCC.

ABSTRACT

This study analyzes the teaching habitus in articulation with the concepts of field and capital, grounded in Pierre Bourdieu's relational sociology. The objective is to understand how dispositions incorporated by teachers throughout their formative and professional trajectories influence the appropriation of and response to recent educational reforms, particularly the BNCC (National Common Curricular Base) and the New High School reform. The hypothesis is that such policies, by emphasizing competencies and skills, do not automatically correspond to teachers' work, since pedagogical practice is mediated by socially constructed dispositions that guide perceptions, strategies, and forms of resistance. The methodological approach consisted of interviews with high school Sociology teachers from the state education network in Grande Florianópolis, analyzed using content analysis. This strategy made it possible to relate teacher's narratives to the objective structures of the educational field, highlighting how different forms of capital are distributed and updated in disputes over the legitimacy of the discipline. The results indicate that the teaching habitus should not be understood as a mere individual product, but rather as the incorporation of objective social conditions, expressed in schemes of perception and action. It was observed that the implementation of the BNCC and the New High School reform generated tensions between the normative pressure for adaptation to new guidelines and the consolidated dispositions that sustain practices of resistance and pedagogical re-elaboration. The study thus demonstrates the relevance of the triad field, capital, and habitus for understanding teaching, showing how educational reforms materialize in unequal and conflictive ways in the school context.

Keywords: *Teaching habitus*; Sociology teaching; New High School reform; BNCC.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislação educacional a partir da Constituição Federal de 1988.....	41
Quadro 2 - Distribuição da carga horária nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 2/2024.....	63
Quadro 3 - Composição do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.....	67
Quadro 4 - Carga horária de Sociologia antes e depois das reformas.....	68
Quadro 5 - Sistema categorial.....	71
Quadro 6 - Perfil dos docentes.....	73
Quadro 7 - Origem social.....	74
Quadro 8 - Trajetória escolar.....	75
Quadro 9 - Formação acadêmica.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BM	Centro de Estudos Educação e Sociedade
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBEMTC	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EAD	Educação à Distância
FGB	Formação Geral Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPB	Movimento pela Base
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OS	Organização Social

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SED	Secretaria de Estado da Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
TPE	Todos pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 OBJETIVO GERAL.....	17
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
2 METODOLOGIA.....	19
3 FERRAMENTAS CONCEITUAIS: CAMPO, CAPITAL E HABITUS NA ANÁLISE EDUCACIONAL.....	22
3.1 O CONCEITO DE CAMPO E SUA APLICAÇÃO À EDUCAÇÃO.....	23
3.2 CAPITAIS, HIERARQUIAS E DISPUTAS NO CAMPO EDUCACIONAL.....	24
3.3 O CONCEITO DE HABITUS E SUA APLICAÇÃO NA DOCÊNCIA.....	26
3.3.1 A gênese do habitus docente: trajetórias e formação.....	31
3.3.2 Entre a reprodução e a reinvenção: o habitus na sala de aula.....	36
4 A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO NA RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	40
4.1 A REFORMA EDUCACIONAL EM DISPUTA.....	41
4.2 BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO: DIMENSÕES CURRICULARES E NORMATIVAS.....	52
4.3 CURRÍCULO, COMPETÊNCIAS E A DISPUTA PELO LUGAR DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DA SOCIOLOGIA.....	57
4.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	59
4.5 REGULAMENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NOS ESTADOS - O CASO DE SANTA CATARINA.....	65
5 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA EM SOCIOLOGIA: ENTRE DISPUTAS CURRICULARES E PRÁTICAS DOCENTES.....	70
5.1 PERFIL SOCIOPROFISSIONAL DOS DOCENTES.....	72
5.2 SOCIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO HABITUS DOCENTE.....	85
5.3 REFORMAS EDUCACIONAIS.....	89
5.4 SOCIOLOGIA IDEAL E LIMITES.....	95

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXO A - QUESTIONÁRIO.....	111
ANEXO B - ENTREVISTA.....	119

1 INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio, oficializado pela Lei nº 13.415/2017, marcou uma das reformas mais significativas da educação brasileira das últimas décadas (Cechinel, Muller, 2022; Lamosa, 2020; Saviani, 2020). Ancorado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o novo modelo foi apresentado como uma necessidade de modernizar o currículo e aproximá-lo das demandas do mundo contemporâneo do trabalho. Com a promessa de maior flexibilidade e protagonismo estudantil, a reforma propôs mudanças estruturais, como a ampliação da carga horária mínima e a introdução de itinerários formativos. No entanto, desde o início, tais mudanças suscitaram intensos debates entre especialistas, professores e estudantes, especialmente em relação à rapidez de sua implementação e à insuficiência de diálogo com a base da educação, os professores.

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) expôs contradições entre o discurso oficial e a realidade das escolas brasileiras. Embora o discurso reformista defendesse a personalização das trajetórias escolares, a falta de infraestrutura, de materiais adequados e de formação docente compatível com as novas demandas gerou um cenário de desigualdade e improvisação. A resistência de diversos setores da sociedade civil e de entidades representativas da educação ganhou força à medida que os efeitos concretos da reforma se tornavam visíveis, culminando em críticas contundentes ao modelo. Esse processo levou à revisão das diretrizes em 2024, quando uma nova lei (nº 14.945/2024) foi aprovada para corrigir distorções e responder às pressões advindas principalmente de professores, estudantes e pesquisadores.

Entre as áreas mais afetadas pela reforma, as Ciências Humanas e, em particular, a Sociologia, sofreram uma significativa redução de espaço e importância no currículo. A ênfase nos itinerários formativos e na lógica das competências favoreceu áreas vistas como mais diretamente associadas à empregabilidade, relegando às Humanas um papel secundário ou opcional. Essa reconfiguração gerou insegurança quanto à formação sócio-histórica dos estudantes e à preservação de uma educação integral, intensificando a oposição por parte de professores especialistas da área. As críticas convergiram para a percepção de que a BNCC e o Novo Ensino Médio, ao priorizarem determinadas áreas e competências, enfraqueceram o papel da escola como espaço de formação cidadã e de reflexão sobre a realidade social.

Por se tratar de uma política educacional recente e ainda em processo de implementação (e adaptação), o Novo Ensino Médio e a BNCC carecem de estudos sistemáticos que permitam avaliar seus efeitos de forma abrangente e contextualizada. Grande parte das

pesquisas existentes concentra-se nas diretrizes gerais da reforma, deixando espaço para investigações mais detalhadas de como as mudanças se materializam em diferentes realidades escolares. Aspectos como adaptação curricular, a reorganização da carga horária e a integração entre BNCC e os itinerários formativos variam significativamente de acordo com fatores regionais, estruturais e socioeconômicos, tornando imprescindível a produção de pesquisas que considerem a diversidade no território brasileiro.

A carência de estudos também se expressa na ausência de recortes específicos por disciplina e por estado, o que dificulta compreender de que modo áreas como as Ciências Humanas, as Ciências da Natureza, ou a Matemática têm sido impactadas de maneira diferenciada. Cada rede estadual possui autonomia para regulamentar e adaptar o Novo Ensino Médio, o que gera um mosaico de arranjos curriculares e pedagógicos que ainda não foram suficientemente mapeados. Nesse contexto, compreender os efeitos concretos sobre disciplinas historicamente marginalizadas no currículo, como a Sociologia, exige um olhar atento às particularidades locais e às estratégias adotadas pelos professores para lidar com as novas demandas impostas pela reforma.

A relevância deste estudo reside no fato de que o Novo Ensino Médio foi implementado por meio de uma legislação elaborada e aprovada de forma centralizada, a partir da MP 746/2016, durante o governo interino do presidente Michel Temer, com reduzida participação das comunidades escolares no processo de formulação. Essa característica de “política de cima para baixo” implicou a imposição de mudanças estruturais a redes de ensino com realidades, demandas e condições de trabalho profundamente distintas. O resultado é que os impactos da reforma não se distribuem de maneira homogênea: redes e escolas situadas em contextos socioeconômicos mais vulneráveis enfrentam maiores dificuldades para atender às exigências da nova legislação, seja pela falta de infraestrutura, pela escassez de instruções qualificadas das secretarias de educação ou pela ausência de condições para oferta de itinerários formativos diversificados.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível compreender como a reforma está sendo efetivamente implementada, em especial no que se refere à disciplina de Sociologia e ao trabalho de seus professores. Historicamente a Sociologia ocupa um lugar instável no currículo da educação básica no Brasil, tendo sido suprimida e reinserida em diferentes momentos, o que a torna um dos elos mais frágeis em sucessivas reformas educacionais (Cigales, 2023; Oliveira, 2013; Moraes, 2011). Essa posição vulnerável faz com que a disciplina seja particularmente sensível às mudanças estruturais promovidas pelo Novo Ensino Médio, seja pela redução de sua carga horária ou pela sua diluição na área de Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas. Investigar como os professores de Sociologia têm vivenciado e respondido a essas transformações é fundamental para compreender o alcance e as consequências da reforma, bem como para iluminar estratégias de resistência e adaptação no campo educacional.

A partir dessas considerações, a presente pesquisa se orienta pela seguinte questão: Como a implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC tem influenciado a atuação de professores de Sociologia rede estadual de educação na Grande Florianópolis, à luz do conceito de *habitus docente*? Essa problemática articula dois eixos centrais: de um lado, as mudanças normativas e curriculares que reconfiguram o trabalho escolar; de outro, as disposições e práticas incorporadas pelos professores ao longo de suas trajetórias formativas e profissionais. Ao tomar o conceito de *habitus* como ferramenta analítica, busca-se compreender não apenas as adaptações objetivas impostas pelas novas diretrizes, mas também as formas subjetivas de percepção, interpretação e resposta que emergem no cotidiano escolar.

Para responder a essa questão, foram realizados questionários e entrevistas em profundidade com 6 professores de Sociologia atuantes em escolas públicas da região da Grande Florianópolis, buscando captar narrativas, experiências e percepções sobre o impacto da reforma em sua prática docente. A combinação dessas estratégias, permite articular dimensões macro, associadas às políticas educacionais, e micro, referentes às práticas e percepções dos docentes, contribuindo para uma compreensão mais ampla e situada dos efeitos da reforma sobre o ensino de Sociologia.

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar como a implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC impacta a atuação de professores de Sociologia de escolas públicas estaduais da região da Grande Florianópolis, à luz do conceito de *habitus*.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as mudanças nas condições de trabalho, na carga horária e na matriz pedagógica da disciplina de Sociologia no contexto de implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC;
- Investigar as percepções e experiências dos professores de Sociologia sobre a implementação dessas políticas educacionais;

- Compreender de que maneira o *habitus docente* influencia as estratégias dos professores para preservar sua identidade e os objetivos da disciplina em um cenário de mudanças curriculares.

2 METODOLOGIA

O percurso que deu origem a esta pesquisa não pode ser dissociado da minha própria trajetória acadêmica e profissional. Durante a graduação em Ciências Sociais, especialmente a partir da experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), começou a se delinear a inquietação que viria a orientar este trabalho: compreender os sentidos das reformas educacionais que estariam em vigor justamente quando eu ingressasse na docência. Enquanto licencianda, percebia o contraste entre a intensidade com que se discutia a teoria e a quase ausência de debates mais sistemáticos sobre as mudanças curriculares e normativas que moldam o espaço escolar. Essa lacuna me perturbava, pois a sensação era de que eu me preparava para ensinar sem conhecer plenamente as regras que estruturam o meu campo de atuação.

Foi também nesse período que tive meu primeiro contato com a obra de Pierre Bourdieu e, em especial, com o conceito de *habitus*. Essa noção me possibilitou pensar a docência não como um conjunto de técnicas ou escolhas individuais, mas como resultado de disposições incorporadas ao longo de trajetórias sociais. Já no mestrado, pude aprofundar minha leitura da sociologia relacional de Bourdieu e reconhecer que o próprio pesquisador é atravessado pelas condições sociais que orientam seu olhar. Nesse sentido, minha entrada no tema não é casual, ela resulta das socializações acadêmicas e profissionais que me formaram e, por isso, fazem parte da explicação do percurso metodológico aqui adotado.

Como lembra Bourdieu (2004), o pesquisador nunca está fora do mundo que estuda. Ao contrário, sua posição social e suas experiências anteriores moldam a forma de formular perguntas, selecionar materiais e interpretar resultados. Assim, ao explicitar minha trajetória formativa, procuro assumir uma postura reflexiva diante do objeto, reconhecer que as escolhas metodológicas realizadas ao longo do caminho não nasceram do nada, mas respondem às inquietações que emergiram de minha formação.

A formulação do objeto desta pesquisa foi marcada por um movimento de aproximação progressiva, em que as inquietações iniciais ganharam densidade à medida que entravam em diálogo com a produção acadêmica existente. A revisão de literatura, que apresento no próximo capítulo, desempenhou papel central nesse processo, permitindo não apenas mapear estudos anteriores, mas também problematizar minhas próprias perguntas de pesquisa. A leitura sistemática de trabalhos sobre a BNCC, o Novo Ensino Médio e o *habitus docente* mostrou que o desafio não era simplesmente “descobrir” como os professores vivenciam as

reformas educacionais, mas construir um olhar capaz de articular trajetórias individuais, práticas cotidianas e disputas estruturais.

Nessa direção, adoto a perspectiva bourdieusiana de que o objeto de pesquisa nunca é dado, mas produzido pelo pesquisador em um campo de forças. Isso significa que a escolha das categorias analíticas, a definição do recorte empírico e a elaboração dos instrumentos metodológicos fazem parte de um processo de construção teórica e prática, inseparável de minha inserção no campo acadêmico. As perguntas que elaborei para o questionário e para as entrevistas não surgiram espontaneamente, mas foram resultado dessa imersão prévia em debates sociológicos sobre currículo, docência e políticas educacionais.

Esse movimento também exigiu colocar em questão minhas próprias categorias de pensamento. É preciso submeter ao exame crítico os pressupostos que orientam a pesquisa, para que não se reproduzam, de forma inconsciente, as divisões estabelecidas pelo próprio campo. Assim, a literatura não funcionou como mera “fundamentação teórica”, mas como ferramenta ativa de problematização, que permitiu delimitar melhor o que eu buscava compreender sobre a atuação dos professores de Sociologia diante das reformas educacionais.

A definição dos instrumentos de pesquisa representou uma das etapas mais desafiadoras deste trabalho. Desde o início, optei por articular questionário e entrevistas, de modo a captar tanto informações gerais sobre o perfil e as condições de trabalho dos professores de Sociologia quanto narrativas mais densas acerca de suas trajetórias e percepções sobre as reformas. O questionário funcionou, nesse sentido, como um primeiro mapeamento, que me permitiu situar os sujeitos em relação à socialização, formação acadêmica, tempo de atuação, número de escolas em que trabalhavam, entre outros aspectos relevantes para compreender sua inserção no campo educacional.

Já as entrevistas foram concebidas de forma semiestruturada, permitindo partir de um roteiro previamente elaborado, mas deixando espaço para que os professores pudessem trazer suas próprias reflexões, memórias e interpretações. A construção desse roteiro não foi simples, em diferentes momentos me questioneei se as perguntas eram pertinentes e se realmente permitiriam alcançar os objetivos propostos. Essa dúvida constante pode ser lida, à luz de Bourdieu, como parte do exercício de reflexividade metodológica: colocar em exame não apenas os dados coletados, mas também as categorias que orientam sua produção.

De fato, muitas vezes me vi pensando em como teria conduzido a entrevista de maneira distinta após ouvir a fala de um professor. Esse sentimento de dúvida quanto à adequação do método me acompanhou durante todo o processo. Ao mesmo tempo, percebi que essa tensão é inerente à prática de pesquisa qualitativa, especialmente quando se busca captar dimensões

simbólicas e disposicionais, como o *habitus docente*. O importante não foi eliminar completamente a dúvida, mas reconhecê-la como parte do próprio caminho científico e como motor para o aprimoramento contínuo da análise.

Assim, a metodologia adotada e aqui descrita não se limita aos procedimentos técnicos, mas busca evidenciar como o processo de pesquisa é atravessado por escolhas teóricas, trajetórias pessoais e disputas no campo acadêmico. O esforço de explicitar esse percurso visa não apenas dar transparência à pesquisa, mas também reconhecer a pesquisa como uma prática social situada, em que sujeito e objeto estão sempre em relação.

Além disso, o uso combinado de questionário e entrevistas permitiu equilibrar uma visão mais ampla sobre o perfil e as condições de trabalho dos professores de Sociologia com uma escuta atenta às experiências singulares. Essa estratégia metodológica possibilitou captar tanto regularidades quanto singularidades, aproximando o olhar sociológico daquilo que Lahire chama de pluralidade de disposições, ao mesmo tempo em que mantém a atenção para as estruturas que condicionam a prática docente.

Por fim, cabe destacar que a metodologia aqui adotada não deve ser lida como um caminho definitivo. Ao contrário, ela se constituiu como um processo aberto, marcado por ajustes e redefinições ao longo do percurso, em resposta às questões que emergiram do contato com os sujeitos de pesquisa. Dessa forma, o que apresento a seguir nos próximos capítulos não é apenas um conjunto de dados, mas o resultado de uma construção coletiva em que minhas inquietações iniciais se encontraram com as vozes dos professores e com os debates sociológicos sobre educação, currículo e *habitus docente*.

3 FERRAMENTAS CONCEITUAIS: *CAMPO*, *CAPITAL* E *HABITUS* NA ANÁLISE EDUCACIONAL

Acreditamos que o trabalho intelectual é sempre coletivo, a própria escolha de escrever a dissertação na primeira pessoa do plural já é indicativo de que nunca estamos sozinhos nesse labutar. As Ciências Sociais tem essa beleza, quando pensamos em relação às Ciências Naturais, os paradigmas não se excluem, mas se acumulam e coexistem. Nesse sentido, é justificado que produza esse trabalho em interlocução com outras produções prévias, afinal, a pesquisa brasileira no campo educacional floresce mesmo em meio às adversidades, sendo de grande auxílio na construção de nosso objeto.

Em princípio, buscamos localizar no campo educacional as pesquisas que já foram realizadas em torno do *habitus* professoral e *habitus* docente que, apesar de às vezes aparecerem como dois conceitos distintos, para o fim dessa pesquisa serão considerados como sinônimos, pois a maioria dos textos aqui abordados não fazem essa distinção. Para tanto, iniciamos as buscas no Portal de Periódicos da Capes, é importante elucidar que todas as escolhas neste trabalho são refletidas, a opção por utilizar artigos ao invés de dissertações e/ou teses se deu por três motivos. Primeiro, os artigos publicados em periódicos são submetidos à revisão por pares (*peer review*), o que deve garantir maior rigor metodológico e teórico. Em segundo lugar, artigos são publicados com maior agilidade quando comparados às teses e dissertações, o que geralmente reflete em debates mais atuais. Por fim, a sintetização e objetividade dos artigos é muito bem-vinda na elaboração de uma dissertação, visto que o tempo de realização do mestrado, entre cumprir a carga horária das disciplinas e escrever efetivamente a dissertação, é extremamente curto, portanto, a leitura de artigos se torna mais conveniente.

Assim, elaboramos um protocolo de revisão de literatura, a partir dele iniciamos a pesquisa no Portal de Periódicos da Capes com um *string* que continha as palavras-chave “*habitus docente*” ou “*habitus professoral*”, num primeiro momento tentamos incluir na busca a palavra-chave “sociologia” imaginando trazer mais resultados relacionados aos professores de sociologia, contudo, devido ao conceito de *habitus* provir do campo sociológico, essa pesquisa acabou por retornar pouquíssimos resultados e fora daquilo que procuramos. Assim, nos atemos ao *string* “*habitus docente*” e/ou “*habitus professoral*” no período de 2015-2025 (10 anos) que nos retornou 27 resultados, dos quais a partir da leitura dos títulos e, posteriormente, dos resumos, decidimos pela leitura completa de 15.

O objetivo da leitura desses artigos foi aferir de que forma o conceito de *habitus* foi trabalhado ao abordar a prática docente, estabelecendo *o que é o habitus docente/professoral, como* ele opera e como se forma ao longo da trajetória dos professores. A escolha por artigos se mostrou muito valorosa pela amplitude de pesquisas que nos retornou, a pluralidade de metodologias utilizadas também chama atenção, o que reflete numa visão panorâmica do que se entende por *habitus docente*. Os trabalhos lidos foram realizados a partir de entrevistas com professores, grupos focais, ensaios teóricos, relatos de experiência, entre outros métodos e técnicas de pesquisa. Destaca-se também a variedade de pesquisadores envolvidos nesses trabalhos, desde alunos da graduação à pós-doutores em educação, o que permite contato com diferentes compreensões de um conceito considerado já estabelecido no campo educacional.

Ademais, nota-se a forte presença dos conceitos de *campo* e *capital* nas pesquisas que serão relatadas, o que se torna relevante justamente pela construção do arcabouço teórico *bourdieusiano*, sua sociologia *relacional*. A tríade de conceitos que o autor lapidou ao longo de sua produção acadêmica, *habitus, campo e capital*, quando aliada se mostra uma ferramenta metodológica muito eficiente na análise de fenômenos educativos. Por essa razão, antes de aprofundarmos a discussão sobre o *habitus*, apresentaremos, de forma breve, os conceitos de *campo* e *capital*, que lhe são diretamente relacionados e permitem situar a docência no interior de um espaço de disputas e de distribuição desigual de recursos.

3.1 O CONCEITO DE CAMPO E SUA APLICAÇÃO À EDUCAÇÃO

O conceito de campo foi desenvolvido por Bourdieu como uma tentativa de superar as explicações que reduziam a produção cultural a dois polos: de um lado, as abordagens internalistas, que buscavam compreender a ciência, a arte ou a literatura apenas a partir de seus textos, teorias e obras; de outro, as explicações externalistas, que relacionavam diretamente tais produções ao contexto social ou econômico. Para escapar desse “erro do curto-circuito” (Bourdieu, 2004), o sociólogo propôs a noção de campo, entendida como um microcosmo relativamente autônomo, com leis próprias de funcionamento, no qual agentes e instituições ocupam posições diferenciadas e disputam continuamente pelo monopólio da legitimidade.

Os campos são, portanto, espaços sociais estruturados, atravessados por relações de força e de luta. Em cada campo, seja ele artístico, científico, jurídico, religioso ou econômico, os agentes se posicionam em função da quantidade e do tipo de capital que possuem, o que define suas possibilidades de ação e de estratégia. Tal como um jogo, o campo tem regras

imanescentes que não estão formalmente escritas, mas que orientam as práticas e exigem dos participantes uma noção do “sentido do jogo”, isto é, uma disposição prática para agir em consonância com as tendências do espaço. Diferentemente de um jogo convencional, contudo, no campo as próprias regras estão em disputa: cada agente procura conservar ou transformar a estrutura, dependendo da posição que ocupa.

No interior do campo, a autonomia nunca é absoluta. Todo campo se relaciona com o macrocosmo social mais amplo e sofre pressões externas (políticas, econômicas e culturais), mas essas pressões são sempre refratadas pela lógica específica que o campo constrói. O grau de autonomia pode ser medido, justamente, pela capacidade de refratar tais imposições, transformando-as em problemas e questões próprias. Essa ideia é particularmente relevante para o campo educacional, pois nele convivem tanto forças externas, como as políticas estatais e os interesses de mercado, quanto lógicas internas, ligadas à tradição pedagógica, às formas de consagração docente e à valorização de certos saberes.

Assim, analisar o campo educacional implica compreender que a docência se desenrola em um espaço de disputas permanentes: disputas entre disciplinas escolares pelo tempo e prestígio no currículo, entre diferentes concepções de ensino, entre instâncias de regulação estatais e demandas da sociedade civil. É nesse espaço que os professores ocupam posições diferenciadas e acionam distintos capitais que lhes conferem maior ou menor autoridade no jogo educacional. Ao mesmo tempo, essas condições objetivas se incorporam na forma de disposições duráveis, isto é, de *habitus*, que orientam a prática docente. Dessa forma, a relação entre *campo*, *capital* e *habitus* torna-se central: se, por um lado, os agentes disputam posições de acordo com os recursos que detêm, por outro, internalizam essas relações em suas trajetórias, conformando esquemas de percepção e ação. No próximo tópico, trataremos de forma mais detalhada o conceito de capital, de modo a explicitar os recursos que estruturam as posições no interior do campo educacional e que são fundamentais para a constituição do *habitus docente*.

3.2 CAPITAIS, HIERARQUIAS E DISPUTAS NO CAMPO EDUCACIONAL

Para compreender a posição ocupada pelos professores no interior do campo educacional, é necessário considerar a lógica própria desse espaço social, mas também a distribuição desigual dos diferentes tipos de capital entre os agentes. O capital pode assumir diversas formas, econômico, cultural, social e simbólico, que se acumulam, se convertem e se

atualizam nas práticas cotidianas, configurando as condições de possibilidade de cada trajetória.

No caso específico da educação, o capital cultural desempenha papel central, sobretudo porque se apresenta em três estados distintos: incorporado, objetivado e institucionalizado (Bourdieu, 1998c). O estado incorporado corresponde a disposições duráveis inscritas no corpo e no *habitus* do agente, são seus modos de falar, de interpretar o mundo e de se relacionar com o conhecimento, adquirido ao longo do processo de socialização. Em sua forma objetivada, o capital cultural se manifesta em bens culturais como livros, quadros e instrumentos, cujo aproveitamento depende do capital cultural incorporado. Já o estado institucionalizado corresponde às credenciais escolares, como diplomas de graduação e pós-graduação, que conferem legitimidade jurídica e simbólica à competência docente, o que favorece prestígio e reconhecimento no campo.

O capital social, por sua vez, refere-se ao conjunto de recursos atual ou potencialmente disponíveis por meio da participação em redes de relações duráveis, baseadas em interconhecimento e reconhecimento mútuo (Bourdieu, 1998b). No campo educacional, ele se expressa em vínculos entre colegas, gestores, instituições formadoras e sindicatos, mas também extrapola os limites da escola, envolvendo conexões com associações privadas, fundações empresariais ou organismos do terceiro setor. É justamente pela mobilização dessas redes que determinados agentes externos conseguiram intervir decisivamente na formulação e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Ao articular apoio político, econômico e midiático, tais grupos converteram seu capital social em capital simbólico, projetando interesses particulares como soluções universais para a educação brasileira, enquanto professores e estudantes tiveram sua participação marginalizada.

Nesse sentido, o capital simbólico corresponde ao prestígio e à autoridade reconhecidos como legítimos pelos demais agentes do campo. No espaço escolar, ele se manifesta tanto na hierarquização das disciplinas, com algumas sendo vistas como centrais para o sucesso no Enem e vestibulares, quanto no reconhecimento diferenciado de trajetórias docentes específicas. No caso do Novo Ensino Médio, as áreas voltadas à empregabilidade e ao desenvolvimento de competências técnicas adquiriram maior legitimidade simbólica, enquanto as Ciências Humanas, incluindo a Sociologia, foram relegadas a posições secundárias, com menor consagração.

Esses diferentes capitais estruturam as hierarquias internas do campo educacional, definindo quais agentes e quais disciplinas possuem maior poder de consagração. No entanto, como lembra Bourdieu (2004), as regras do jogo não são fixas, estão sempre em disputa. A

cada reforma curricular ou mudança de política pública, como no caso da BNCC e do Novo Ensino Médio, alteram-se os critérios de valorização e redistribuição dos capitais, configurando as posições ocupadas pelos professores e suas possibilidades de ação.

A análise dos capitais permite, então, compreender que o *habitus docente* não pode ser interpretado apenas como produto de experiências individuais, mas como incorporação de condições objetivas estruturadas por relações de força. Os recursos materiais, culturais, sociais e simbólicos disponíveis em cada trajetória delimitam os esquemas de percepção, interpretação e prática dos professores. É nesse ponto que a articulação entre *campo*, *capital* e *habitus* revela sua potência analítica para a investigação da docência. Passamos agora à revisão de literatura dedicada ao conceito de *habitus*, com o intuito de identificar como ele vem sendo apropriado nas pesquisas em educação e quais sentidos têm sido atribuídos à sua relação com a prática docente.

3.3 O CONCEITO DE HABITUS E SUA APLICAÇÃO NA DOCÊNCIA

O conceito de *habitus* não é inédito, ele remete à tradição filosófica aristotélica e escolástica, e foi apropriado e adaptado por Bourdieu com a intenção de resolver um dos maiores dilemas da Sociologia, a relação entre a estrutura social e o indivíduo. Bourdieu buscava fugir do estruturalismo sem cair no individualismo, dessa forma, recorreu à sua formação filosófica e resgatou a noção de *hexis*, utilizada por Aristóteles para definir “um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta” (Wacquant, 2004, p. 35). A *hexis* aristotélica foi traduzida pelos escolásticos para o latim, tornando-se o *habitus*, o qual foi apropriado por diversos pensadores, entre eles Emile Durkheim, Marcel Mauss, Max Weber e Pierre Bourdieu (Wacquant, 2004).

Pode-se dizer que uma das primeiras aparições do conceito de *habitus* no corpo teórico bourdieusiano foi em seu artigo sobre o celibato em Béarn¹, no qual faz referência às “técnicas do corpo” de Marcel Mauss. A primeira teorização do conceito, contudo, foi realizada no posfácio que o autor escreveu para a obra *Arquitetura gótica e pensamento escolástico* de Erwin Panofsky, na qual Bourdieu considera que o trabalho de Panofsky permite que vejamos “a coletividade no cerne da individualidade em forma de cultura”, nominalmente, “o *habitus* através do qual o criador participa em sua coletividade e em seu

¹ BOURDIEU, Pierre. Célibat et condition paysanne. *Études Rurales*, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 32-135, maio 1962. PERSEE Program. <http://dx.doi.org/10.3406/rural.1962.1011>.

tempo, o qual orienta e direciona, sem seu conhecimento, os seus, aparentemente ímpares, atos de criação” (Bourdieu, 1967 apud Pelletier, Sapiro, 2021 - *tradução própria*). Nesse primeiro momento o sociólogo já introduz as características mais relevantes do conceito que seria aprimorado posteriormente em outras obras: seu caráter social, incorporado e exteriorizado de forma inconsciente.

Em *Esboço de Uma Teoria da Prática* (1972) e *O Senso Prático* (1980), Bourdieu elabora e reformula sua teoria do *habitus*, nessas obras o autor concebe o *habitus* enquanto um *princípio gerador de práticas*, significa dizer que o *habitus* direciona as percepções, pensamentos e ações dos indivíduos, é através dele que os agentes se orientam no espaço social. Como uma analogia, é possível pensar o *habitus* como um jogo de futebol em que as regras não estão escritas, mas todos os jogadores cresceram jogando. O *habitus* é esse senso prático de como se mover no campo, saber quando passar a bola ou chutar ao gol sem a necessidade de parar para refletir as ações. Essas disposições são adquiridas ao longo da vida, especialmente durante a socialização primária, e funcionam como esquemas geradores que moldam o comportamento de forma inconsciente e automática.

No campo educacional, Bourdieu trabalha o conceito de *habitus* nas obras *Os herdeiros* (1964) e *A Reprodução* (1970), realizadas em parceria com Jean-Claude Passeron. No primeiro, os autores lançam luz sobre as desigualdades educacionais a partir da noção de um *habitus* de classe originado na socialização primária (familiar), com base no estudo e análise das estatísticas de aceite das universidades francesas, os sociólogos demonstram que estudantes provindos das classes mais altas tinham uma probabilidade maior de serem aceitos e conseguirem boas notas nos melhores e mais concorridos cursos, em oposição, aos estudantes mais pobres não era garantida a mesma “sorte”. Na segunda obra, os autores refletem sobre a escola enquanto reprodutora de desigualdades, um espaço no qual se conforma um *habitus* da classe dominante. *A reprodução* é um trabalho sistemático que examina os mecanismos através dos quais a escola desempenha um papel crucial na reprodução das desigualdades sociais, incluindo a seleção e classificação dos alunos, os métodos de ensino e de avaliação e as práticas de socialização no ambiente escolar que, de acordo com os resultados encontrados, induzem ao melhor desempenho dos alunos que possuam um *habitus* de classe mais alinhado às classes dominantes.

Os trabalhos de Bourdieu e Passeron tiveram muito impacto nos debates educacionais brasileiros das últimas décadas, o criticismo envolvendo a obra *A reprodução* também é digno de lembrança, este trabalho foi percebido como reprodutivista por muitos pesquisadores educacionais, entre eles se destaca Dermeval Saviani que, conforme Oliveira e Silva (2021),

considera que a teoria de Bourdieu “afirma simplesmente o papel da escola como reprodutora das desigualdades sociais, sendo uma ilusão pensar na possibilidade de utilizar a escola como superação da marginalidade.” Ou seja, colocava a escola como mera reprodutora do *status quo*, perspectiva que se chocava com os movimentos sociais da época que consideravam a escola uma peça central na luta por mudanças sociais.

Neste trabalho, discordamos da qualificação dos estudos bourdieusianos enquanto meramente reprodutivistas, com efeito, acreditamos que Bourdieu e Passeron nos fornecem um pano teórico disruptivo, principalmente para época em que foram publicadas as obras, através do qual podemos identificar os mecanismos de reprodução da ideologia dominante que estão presentes no ambiente escolar e, a partir dessa identificação, promover uma ruptura com as hierarquias sociais perpetuadas pela escola. O conceito de *habitus* se torna relevante para a pesquisa justamente por isso, é uma ferramenta metodológica que considera o agente em meio às estruturas sociais, mas não determinado por elas.

Assim, faz-se relevante mostrar como o *habitus* tem sido definido nas pesquisas realizadas no campo educacional e relacionado à prática docente. Durante a leitura dos artigos mencionados na introdução deste capítulo, uma das definições de *habitus* que mais apareceram é aquela que se faz presente na obra *O Senso Prático* que, como mencionado anteriormente, é a obra na qual Bourdieu reformula sua teoria sobre o *habitus* e o define como:

sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expreso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem em nada ser o produto da obediência a alguma regra e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (2009, p. 87).

Por muitos, o sociólogo francês é considerado desnecessariamente complicado em sua escrita, sua linguagem é bastante técnica e largamente influenciada pela lógica da filosofia (sua formação inicial), mas o fator mais influente em sua escrita é o rigor teórico. Bourdieu usa a escrita para argumentar e refinar seus argumentos, tendo como horizonte uma precisão teórica que se torna evidente ao longo de suas obras. O sociólogo, inclusive, torna a linguagem um de seus objetos de estudo², considerando-a enquanto um instrumento de dominação simbólica.

² Bourdieu, Pierre. Economia das trocas linguísticas. O que falar quer dizer. São Paulo. EDUSP, 2018.

O que quis dizer, então, o autor com a definição acima posta? Propomos, agora, uma atividade de reflexão em conjunto, visto que essa citação aparece em uma enormidade de artigos relacionados ao conceito de *habitus*, mas para pessoas que estão apenas começando a estudar o autor, ela não é tão autoevidente quanto se faz acreditar.

Primeiramente, o que são “sistemas de disposições duráveis e transponíveis”? Esses sistemas são os hábitos mentais e corporais que adquirimos ao longo de nossa socialização primária, são *duráveis* pois ficam conosco mesmo depois de crescermos e *transponíveis* pois podemos utilizar essas mesmas disposições em outras áreas. Por exemplo, ao crescer numa família de professores, uma criança cresce vendo seus pais corrigindo provas, lendo livros, planejando aulas, etc. Com isso, toma gosto pela leitura, aprende a organizar ideias e valorizar os estudos, essas disposições são duráveis e continuam na vida adulta. Além disso, mesmo que adquiridas na socialização primária, essas disposições, que são *transponíveis*, podem ser utilizadas em outras áreas e, ainda que não se torne professor, o filho de professores pode ter mais facilidade em lidar com a carga de leitura e o ambiente escolar/acadêmico, por exemplo.

Em segundo lugar, o *habitus* apresenta um caráter duplo de estrutura estruturada e estruturante. A noção de estrutura em muito se deve aos estudos de Claude Lévi-Strauss no campo antropológico que, por sua vez, foi influenciado pelos estudos linguísticos de Saussure. De forma muito simplificada, a teoria de Saussure apontava para a existência de uma estrutura que define a linguagem, estabelecendo uma relação entre dois elementos básicos: significante e significado. No campo antropológico, Lévi-Strauss percebe que diferentes culturas humanas são influenciadas por estruturas adjacentes e universais, tais estruturas governam as *práticas sociais*, os sistemas de pensamentos e os mitos em diferentes culturas.

O estruturalismo, vertente teórica que evidencia a presença de estruturas invisíveis que regem a vida social influenciou Bourdieu, mas o sociólogo se distingue de outros teóricos nessa corrente de pensamento por considerar que as estruturas não são determinantes externos - como os *fatos sociais* durkheimianos - mas se internalizam nos agentes sob a forma de *habitus*. Assim, ao se referir a “estrutura estruturada”, Bourdieu se refere ao fato de que o *habitus* é moldado por condições sociais objetivas (classe, educação e trajetória). Enquanto a concepção de “estrutura estruturante” remete à flexibilidade do *habitus* e seu potencial *gerador de práticas*, que por sua vez pode conservar ou transformar as estruturas (Setton, 2002).

Por fim, ao definir o *habitus* enquanto “*princípio gerador de práticas* sem intenção consciente”, “[práticas estas] reguladas sem obedecer a regras explícitas” e “coletivamente

orquestradas sem um maestro”, Bourdieu revela a natureza dialética do *habitus*, entre as práticas individuais e as relações objetivas. Enquanto *princípio gerador de práticas* que transcendem a intencionalidade consciente, são esquemas internalizados que operam como matrizes de percepção e ação. Ao mesmo tempo, estas práticas são reguladas sem obedecer a regras explícitas, um professor experiente, por exemplo, pode desenvolver uma sensibilidade intuitiva para saber como e de que forma intervir em uma discussão com alunos, tudo isso sem recorrer aos manuais ou a um ‘maestro’.

Se o *habitus* pode ser considerado uma “gramática geradora” das práticas sociais, no campo educacional sua aplicação assume contornos particulares que exigem uma dupla problematização: por um lado, os professores incorporam as estruturas objetivas do campo educacional, os esquemas de percepção e classificação próprios do campo; por outro lado, esses esquemas incorporados influenciam em seu trabalho pedagógico de maneira pré-reflexiva.

Os trabalhos revisados concordam em definir o *habitus docente* enquanto um sistema de esquemas internalizados que orientam a prática pedagógica de forma inconsciente. Nesse sentido, destaca-se o trabalho de Baldino e Donencio (2015), autores que definem o *habitus docente* como

as experiências, os saberes e os conhecimentos que os professores [...] internalizam e incorporam como legítimos construídos ao longo de sua trajetória docente constituem-se em *habitus*, ou seja, em uma forma do professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional. (p. 278)

Essa incorporação não se limita a aspectos cognitivos, mas envolve também disposições corporais (*hexis*) e afetivas que se manifestam na postura, nos gestos e até mesmo na forma de ocupar o espaço da sala de aula, como destacam Carlindo e Silva (2017)

Por *habitus* professoral entende-se as disposições internas incorporadas pelo agente social, no caso, pelo professor, em virtude de sua exposição permanente ao ambiente escolar. O exercício da docência, a organização do espaço e do tempo escolar, a instituição de sua cultura, a socialização entre pares, o cumprimento de regras e de deliberações legais relacionam-se, entre outros aspectos, com ações habituais e com ritos de funcionamento específicos dessa instituição em particular e que são capazes de gerar/estruturar o *habitus* professoral daquele que desempenha a função de ensinar aos seus. (p. 87)

A percepção do *habitus* docente como um sistema integrado de disposições (corporais, afetivas e cognitivas), demonstra a natureza multidimensional deste conceito. Conforme observa Leite (2024, p. 327) “pode ser dito que o *habitus* professoral integra o conjunto

de constituintes que consubstanciam a epistemologia da prática. Implica o fator teórico, mas o que está em tela, principalmente, é o ato prático do docente.” A ênfase no aspecto prático do *habitus*, aponta seu caráter *encarnado*, que se expressa não apenas através do conhecimento do professor, mas em como ele age, se movimenta e se relaciona no espaço escolar. Assim, pode-se inferir que mudanças no *habitus docente* não são alcançadas através, apenas, da transmissão de novos conhecimentos, senão a partir de profundos processos de reestruturação das disposições incorporadas.

Essa visão integrada do *habitus docente* tem implicações importantes para a formação de professores. Se o *habitus* é uma matriz geradora de práticas, então os processos formativos precisam ir além da transmissão de conteúdo e criar oportunidades para a reconstrução dessas disposições em sua totalidade (como refletiremos posteriormente em relação ao Novo Ensino Médio). Isso envolve não apenas refletir sobre novas teorias pedagógicas, mas vivenciar novas formas de estar em sala de aula, de se relacionar com os alunos e de conceber o próprio papel de educador. Dessa forma, no próximo tópico abordaremos como se formam as disposições sociais dos docentes ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, marcadas por experiências diversas e descontínuas.

3.3.1 A gênese do *habitus docente*: trajetórias e formação

A formação do *habitus docente* é um processo contínuo e complexo, moldado por múltiplas experiências ao longo das trajetórias pessoal e profissional dos professores. Como observa Oliveira (2019), essas trajetórias não são lineares e combinam fatores estruturais e contingenciais. Mesmo quando há formações acadêmicas semelhantes, diferenças sutis nas experiências vividas, como o momento histórico de ingresso na docência, a presença ou ausência da Sociologia no currículo ou a necessidade de lecionar outras disciplinas, influenciam a constituição do *habitus*.

Cada trajetória é simultaneamente individual e coletiva, pois se inscreve em um campo com condições objetivas e disputas próprias, incidindo sobre as aspirações e realizações dos docentes. Ressalta-se que, neste primeiro capítulo, a revisão incide sobre o *habitus docente* de forma ampla, enquanto no terceiro capítulo, com base nos resultados empíricos da pesquisa, será possível aprofundar a compreensão específica do *habitus docente* de Sociologia, considerando as particularidades dessa disciplina no contexto escolar. Nesse sentido, é possível considerar que a construção do *habitus docente* é realizada a partir de três etapas mais ou menos definidas: a *socialização primária*, marcada pelas experiências familiares; a

formação escolar, socialização secundária que consolida saberes teóricos e pedagógicos; e a *prática profissional*, na qual se reelaboram continuamente as disposições docentes.

A análise dos textos demonstra que o processo formativo do *habitus docente* se inicia ainda na socialização primária (familiar), quando os futuros docentes internalizam valores e práticas educativas. Alguns dos estudos destacaram que a influência familiar, especialmente quando há professores na família, desempenha um papel fundamental na construção desse *habitus*. Por exemplo, Carlindo e Silva (2017) mostraram que mesmo em contextos de baixo capital cultural, a valorização da educação pelos pais pode motivar a escolha pela carreira docente. Além disso, brincadeiras como “escolinha” já indicam a incorporação precoce de disposições que, mais tarde, podem se manifestar na prática pedagógica, para Knoblauch e Mondardo (2017)

A família está no cerne da constituição do *habitus*, por ser a primeira e principal instância em contato com o indivíduo, que por meio dessa interação, dotada de valores, crenças e costumes, se tornará agente, iniciando, portanto, sua própria socialização. A família é responsável por transferir ao indivíduo, inconscientemente ou não, o capital cultural e o ethos, ou seja, valores implícitos e interiorizados de forma profunda, que irão definir a forma com que o agente agirá frente ao seu próprio capital cultural e à instituição escolar. (p. 1340)

A socialização familiar, por sua vez, não é uma experiência homogênea entre os agentes, conforme demonstram Bourdieu e Passeron (2018), o capital cultural herdado varia conforme a posição social da família, influenciando diretamente as oportunidades e os recursos disponíveis. Em famílias com maior capital cultural, a familiaridade com os livros, discursos acadêmicos e práticas letradas pode facilitar a adaptação ao ambiente escolar e universitário. Nos contextos de menor acesso a bens culturais, a construção de um *habitus docente* pode enfrentar rupturas e tensões, exigindo um maior esforço de adaptação por parte do indivíduo, de acordo com Reis e Fernandes (2016, p. 446)

O grupo familiar vai desempenhar um papel preponderante na socialização primária, pois, ao receber uma educação o agente adquire disposições e passa a reproduzir espontaneamente seus pensamentos, suas palavras e suas ações. À medida que o *habitus* primário é incluído num agente, esse passa a perceber experiências novas, de tal modo que tais disposições já adquiridas estabelecem a aquisição de novas disposições.

Assim, a socialização primária constitui a base sobre a qual se assentam as disposições iniciais do *habitus docente*. Ela fornece um repertório de percepções, atitudes e práticas que orientam a forma como os agentes vivenciam a escola, atribuem sentidos à docência e, mais adiante, posicionam-se como futuros professores. Esse *habitus* primário, contudo, não é

estático nem definitivo (Waissmann, 2020), ao longo da trajetória escolar e universitária, novas experiências formativas são incorporadas por meio da socialização secundária, processo que tende a consolidar, transformar ou mesmo tensionar disposições previamente adquiridas.

A socialização secundária, aqui considerada em termos de escolarização regular, se inicia na Educação Básica, onde os futuros professores começam a internalizar as representações sobre a docência por meio da observação de seus próprios professores. Conforme Silva e Godoi (2016), muitos educadores relatam que suas escolhas profissionais foram influenciadas por experiências que viveram durante a infância e a adolescência, como “brincar de professor” ou admirar educadores que marcaram sua trajetória escolar. Essa forma de narrar a própria escolha profissional, contudo, pode ser interpretada à luz de Bourdieu (1996), como expressão da *ilusão biográfica*, isto é, da tendência que os agentes têm de organizar retrospectivamente a vida como uma história linear e coerente, dotada de sentido e finalidade. Ao rememorar episódios da infância como causas diretas da profissão atual, o agente constrói uma narrativa que unifica artificialmente acontecimentos descontínuos, atribuindo-lhes uma lógica que responde mais a uma necessidade social e simbólica de dar coerência à trajetória do que a uma relação efetiva de causalidade. Nessa perspectiva, a escolha docente não se explica apenas por vivências pessoais, mas sobretudo pelas disposições estruturadas no *habitus* e pelas condições objetivas que orientam as possibilidades de escolha e de identificação profissional.

Essas experiências são incorporadas como parte do *habitus* primário, mas são reelaboradas durante a socialização secundária, quando o indivíduo passa a ocupar o lugar de aluno num contexto formal de aprendizagem. Fernandes e Reis (2016), destacam que as experiências escolares - tanto positivas quanto negativas - moldam concepções de ensino, disciplina e relação pedagógica que persistem na vida adulta. Essa socialização é marcada por dois movimentos, a internalização de modelos e a formação de representações. Em relação ao primeiro movimento, Knoblauch et al. (2017) consideram que os alunos tendem a assimilar gestos, discursos e posturas de professores que admiram, criando um repertório pedagógico implícito que se fará presente em sua prática professoral futura, numa espécie de “aprendizado por observação” ou “socialização antecipatória. No que condiz ao segundo movimento, para Carlindo e Silva (2017) as interações no ambiente escolar consolidam imagens do que significa ser professor, muitas vezes associada a valores como autoridade, conhecimento e dedicação.

Essa fase é particularmente importante para compreendermos as desigualdades de formação docente, como corroboram Prado e Eugênio (2021), o capital cultural adquirido

durante a escolarização básica - acesso a livros, participação em atividades culturais, domínio da linguagem acadêmica - cria bases desiguais para a futura trajetória universitária e profissional.

A formação universitária é outro pilar da socialização secundária, é neste espaço que os futuros docentes entram em contato com os saberes teóricos e práticos específicos da profissão. No entanto, como apontado por Cigales e Fonseca (2023), há uma tensão entre a formação acadêmica e as demandas do campo escolar, os autores apontam que nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, a organização curricular tradicionalmente compartilhada com o bacharelado tende a produzir um *habitus* mais alinhado ao campo acadêmico do que às exigências da educação básica, o que pode dificultar a inserção dos docentes no cotidiano escolar.

Essa configuração, por sua vez, não é recente, como analisa Moraes (2003), a própria constituição dos cursos de Ciências Sociais nas universidades brasileiras esteve historicamente orientada à formação de pesquisadores, relegando a licenciatura a um lugar subordinado, tanto em termos curriculares quanto simbólicos. Ainda conforme o autor, a excelência atribuída ao bacharelado e à pesquisa científica não se converte automaticamente em competência pedagógica, produzindo uma formação docente marcada por lacunas no que diz respeito à transposição didática, à compreensão da escola como campo específico e às condições concretas do trabalho docente.

Embora as políticas educacionais recentes tenham buscado reconfigurar esse cenário, como evidenciam as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores, que preveem a centralidade das práticas pedagógicas e a inserção progressiva dos licenciandos na educação básica, como é o caso das resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 4/2024, permanece em aberto a questão de em que medida tais reformulações são capazes de alterar, de forma substantiva, os processos de socialização profissional e a hierarquia simbólica entre bacharelado e licenciatura no interior do campo universitário.

Essa cisão entre a lógica universitária e a lógica escolar produz um desalinhamento entre as disposições formadas na graduação e as exigências concretas do cotidiano docente. Assim, ao invés de preparar os professores para enfrentar os desafios escolares, a formação inicial tende, muitas vezes, a privilegiar a erudição disciplinar em detrimento da prática pedagógica. A lacuna entre teoria e prática tem consequências diretas na formação dos professores, como relatam Baldino e Donêncio a partir de entrevistas com professores:

De acordo com os entrevistados, esse “modo de ser e de se fazer professor” foi construído ao longo da atividade profissional. Eles aprenderam a docência mais com a experiência do que com a graduação, isto é, dentro da sala de aula, sendo professor, vivendo as situações reais (2014, p. 279)

Os autores mostram que a prática profissional adquire centralidade na constituição do “ser professor”, uma vez que muitos egressos de cursos de licenciatura se sentem despreparados ao concluírem seus cursos, passando então a espelhar professores experientes com os quais se identifiquem. Esse processo de “espelhamento”, guiado pela admiração ou reconhecimento da eficácia de certas práticas, revela que o *habitus docente* também se constitui a partir de disposições adquiridas informalmente, em interações marcadas por afetos, observações e improvisações. A universidade, ao negligenciar essas dimensões tácitas da prática pedagógica, limita seu papel na formação efetiva de disposições duráveis e aplicáveis no campo escolar (Leite, 2024).

Como enfatiza Lahire (2015), é importante considerar que a socialização secundária vivida nos espaços escolares e universitários não se limita a atualizar disposições adquiridas na família ou na infância. Ao contrário, esses “quadros socializadores” possuem um poder próprio de reorientar e até mesmo de gerar novas disposições, que podem entrar em tensão ou complementaridade com aquelas já incorporadas. Isso significa que a constituição do *habitus docente* não é um processo linear ou puramente cumulativo, mas envolve reconfigurações permanentes diante das experiências vividas em diferentes contextos. Tal compreensão ajuda a explicar porque muitos professores relatam sentir-se transformados pela prática profissional em si, uma vez que a docência, como novo quadro socializador, pode ativar, inibir ou ressignificar disposições herdadas, revelando a pluralidade e heterogeneidade dos percursos formativos.

Entretanto, é importante destacar que a universidade não é um espaço neutro ou homogêneo, de fato, com o aumento da oferta de cursos de licenciatura na modalidade de Ensino a Distância (EaD), a discussão sobre as diferenças na formação inicial dos professores tem sido bastante intensa. Considera-se que a universidade pode atuar tanto como reprodutora de disposições já adquiridas, quanto pode ser espaço de uma tomada de consciência sobre as próprias disposições, especialmente quando promove experiências coletivas, reflexivas e articuladas com o cotidiano da escola pública. Nesse sentido, programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)³, o programa de Residência

³ O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foi criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é voltado para estudantes de licenciatura e busca aproximar a formação inicial da realidade escolar. Por meio de bolsas, os participantes desenvolvem atividades

Pedagógica⁴ e os próprios estágios curriculares, podem atuar como mediadores importantes na formação de um *habitus docente* mais comprometido com a realidade social e mais preparado para enfrentar as contradições da prática educativa (Nascimento, Vagula, 2020).

A formação universitária, mesmo quando enriquecida por experiências de aproximação à realidade escolar, não é capaz de esgotar a complexidade do aprender a ser professor, ou fazer-se professor. Como mencionado anteriormente, muitos docentes relatam que apenas após a entrada efetiva na profissão começam a compreender, de maneira mais profunda, as exigências da docência. É nesse momento que o *habitus* professoral passa a ser testado e reconstruído frente às condições concretas do trabalho educativo, como a gestão da sala de aula, o relacionamento com os alunos, a burocracia escolar e as contradições entre teoria e prática.

Dessa forma, é possível afirmar que o ingresso na profissão marca uma nova inflexão na trajetória formativa do docente. As disposições adquiridas nas etapas anteriores - socialização familiar, vivência escolar e formação universitária - são mobilizadas e muitas vezes transformadas pelas experiências vividas no cotidiano escolar. É na prática profissional que o *habitus docente* se consolida e se redefine, articulando os saberes herdados, os saberes formais e os saberes experienciados. Como veremos a seguir, essa etapa é marcada por um processo contínuo de aprendizagem, onde o professor constrói estratégias, reavalia concepções e desenvolve um *senso prático* que o orienta na tomada de decisões pedagógicas cotidianas.

3.3.2 Entre a reprodução e a reinvenção: o *habitus* na sala de aula

O *habitus docente*, enquanto sistema de disposições duráveis incorporadas ao longo da trajetória de vida dos professores, manifesta-se de maneira concreta na prática pedagógica cotidiana. Ele opera como uma estrutura estruturante que orienta a ação do professor em sala de aula, geralmente de forma implícita, influenciando desde os gestos e falas até decisões

de iniciação à docência em escolas públicas, atuando sob a supervisão de professores da educação básica e orientação de docentes da universidade. Mais informações em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>

⁴ O Programa de Residência Pedagógica, instituído pela Portaria nº 38, de fevereiro de 2018, e coordenado pela CAPES, integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem como foco o aprimoramento do estágio supervisionado. Destina-se a licenciados que já cumpriram pelo menos 50% do curso e prevê a imersão prolongada em escolas da Educação Básica, permitindo o planejamento, a execução e a avaliação de atividades pedagógicas sob orientação de docentes da universidade e supervisão de professores da escola. Mais informações em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>

didáticas, formas de avaliar, de se relacionar com os estudantes e de lidar com os conflitos. Como destacam Reis e Fernandes (2016), as ações docentes são guiadas por estruturas socialmente formadas, mas que também se tornam instrumentos de ação, o que implica uma relação dialética entre condicionamento e agência. Em outras palavras, o *habitus* não é uma prisão, mas uma forma de perceber e agir que pode ser atualizada ou tensionada frente a novas circunstâncias.

Na sala de aula, o *habitus* se expressa em microdecisões que raramente são objeto de reflexão consciente: a escolha de um exemplo, a maneira de formular uma pergunta, o tom de voz ao chamar atenção, o modo como se organiza o tempo didático ou se reage à indisciplina. Esses comportamentos não surgem do acaso, mas são produtos de um longo processo de incorporação de práticas, valores e crenças. De acordo com Perrenoud (2001, apud Baldino, Donencio, 2015, p. 272), “a improvisação é regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação que mobilizam francamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator.” Isso quer dizer que, mesmo nos momentos de aparente espontaneidade, os professores se apoiam em disposições previamente adquiridas e sedimentadas em suas trajetórias.

As entrevistas conduzidas e analisadas por Baldino e Donencio (2015) ilustram bem como o *habitus* opera na prática docente. Uma das professoras entrevistadas revela como sua postura pedagógica foi sendo construída a partir de influências múltiplas, articulando experiências marcantes de sua própria escolarização com o aprendizado prático acumulado no exercício da profissão. Ela afirma:

Minha postura tem um pouco das professoras que falei que me marcaram, um pouco de tudo. Tem influência da literatura? Tem. Independente da série que trabalho eu não deixo de contar uma história... eu procuro levar esse... trabalhar o imaginário... isso contribuiu?, contribuiu, essa professora deixou essa marca. Mas também, eu vim aprendendo no decorrer dos anos, em ano, em cada turma, com cada aluno. Cada ano é diferente, cada aluno é diferente, cada ano a gente aprende um pouco mais. A minha postura, eu construí, eu acho que... eu tenho certeza, eu construí isso aí com a experiência, com a vivência, o que negativo eu não aplicava novamente, o que era positivo eu repetia e aí vem. Com certeza, essa exigência que eu tenho ajuda na aprendizagem, são valores que eu trabalho, mais que conteúdo, eu trabalho com esses alunos valores de responsabilidade, de disciplina, respeito. (p. 275)

A narrativa da professora evidencia que o *habitus docente*, embora enraizado em trajetórias passadas, não é estático. Como observam Knoblauch et al. (2017), a prática pedagógica é um espaço de ‘triangulação’ entre disposições internalizadas, conhecimento teórico e experiências imediatas. Isso explica por que, mesmo ao reproduzir gestos de professores que admirava, ela reelabora essa prática à luz de novos contextos. O *habitus*

opera, portanto, como um filtro que organiza a ação sem determiná-la rigidamente. Essa plasticidade é crucial para entender como os professores respondem a desafios contemporâneos, como a inclusão de tecnologias, a diversidade discente e a implementação de reformas educacionais, sem abandonar completamente os referenciais de sua formação inicial.

Outro exemplo claro do caráter dinâmico do *habitus docente* aparece nas entrevistas conduzidas por Castillejos e Bonals (2015), que analisaram como professores de Chiapas (México) reagiram a uma reforma educacional. Alguns docentes resistiram às mudanças, reproduzindo práticas consolidadas; outros as adaptaram, reinterpretando-as à luz das próprias trajetórias; e um terceiro grupo subverteu as diretrizes oficiais, criando estratégias alternativas. Ainda que houvesse abertura à inovação por parte dos docentes, falta apoio institucional e as condições materiais e simbólicas são insuficientes para sustentar a mudança proposta. Os autores concluem que “o *habitus docente* pode operar como resistência, adaptação ou transformação diante das reformas educacionais” (p. 170, tradução nossa).

Um aspecto central na operação do *habitus* em sala de aula é sua vinculação com as condições objetivas de trabalho. Como apontam Vadillo e Casco (2020), não se trata apenas de reconhecer as disposições individuais, mas de considerar “a união entre estrutura e ação” no contexto de atuação docente. Professores atuam em contextos que impõem limitações materiais, simbólicas e institucionais que moldam o que é possível de ser feito. Assim, é fundamental reconhecer que a transformação do *habitus* só é viável quando articulada com condições reais que favoreçam a inovação e o reconhecimento profissional.

O *habitus docente* também pode ser moldado por discursos institucionais de caráter normativo, como demonstram os estudos sobre a atuação de organismos internacionais na configuração das reformas educacionais brasileiras. Um exemplo disso é a crítica à influência da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e da lógica dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que promovem uma visão performativa do professor, na educação em países do sul global. Nessa lógica, o professor é apresentado como um gestor de resultados, com sua atuação reduzida à eficiência e ao controle de metas, como sintetizam Andrade e Castro

O objetivo é auspicioso, ou seja, alterar o *habitus* do campo educacional, em específico da formação docente, sobre os pretextos da qualidade e da aprendizagem. Assim, historicamente, prescrevem recomendações para (re)direcionar a formação docente à cultura de performatividade, à cultura gerencial, e por fim, à cultura de resultados. (2024, p. 17)

Esse processo tem sido acompanhado de um discurso de modernização e inovação, que mascara a intensificação do trabalho docente e a transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo. A performatividade se torna o novo *ethos* profissional, exigindo do professor não apenas competência técnica, mas também a adesão simbólica à uma lógica de mercado. Como afirmam os autores, “almejam, com isso, subordinar a formação de professores ao modelo de empresa” (p. 16). Trata-se, portanto, de uma tentativa de reformular o *habitus docente* por meio da imposição de novas normatividades, sem oferecer, contudo, o suporte institucional para uma transformação efetiva e crítica.

No caso brasileiro, esse cenário se atualiza com a implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio, cujos documentos orientadores enfatizam a racionalização, a gestão de desempenho e a aprendizagem como resultado mensurável. A adesão, muitas vezes inconsciente, a essas diretrizes normativas implica na reconfiguração do *habitus* não mais em torno de uma autonomia pedagógica, mas da eficácia e responsabilização individual.

Nesse processo, há um tensionamento direto com o *habitus* historicamente formado nos cursos de licenciatura e na prática profissional, especialmente nos contextos da educação pública, os professores se veem desafiados a adaptar suas práticas a um novo léxico institucional que valoriza indicadores, evidências e produtividade. Ao ignorar o *habitus* preexistente e as condições concretas de docência, essas reformas acabam por ampliar o descompasso entre o discurso normativo e a realidade vivida pelos educadores.

Para compreender como esse descompasso afeta a prática cotidiana dos professores, é necessário considerar o modo como o *habitus docente* se estrutura e se atualiza frente às reformas curriculares. Um dos principais problemas apontados na literatura é a ausência de diálogo com os docentes na implementação das reformas. Isso leva a uma rejeição prática das políticas impostas ou à sua apropriação superficial, como forma de cumprir exigências externas sem alterar, de fato, o núcleo das práticas pedagógicas. (Castillejos e Bonals, 2015).

Nesse sentido, a BNCC e o Novo do Ensino Médio - que serão o foco do próximo capítulo dessa dissertação - constituem um campo privilegiado para analisar o embate entre as disposições incorporadas pelos professores e as novas exigências da estrutura educacional. Como políticas de grande alcance, que alteram o currículo e a organização do tempo escolar, a reforma desafia diretamente os modos de ser, agir e pensar dos professores. Essas políticas educacionais exigem um novo tipo de docente, ao mesmo tempo em que oferecem poucas condições materiais, formação insuficiente e pouca participação docente no processo de suas elaborações e implementações.

Em suma, a operação do *habitus* em sala de aula não pode ser compreendida de forma dissociada das condições objetivas de trabalho e do contexto mais amplo das políticas educacionais em curso. Assim, a próxima seção desse trabalho se dedicará a examinar as características normativas da BNCC e do Novo Ensino Médio, buscaremos entender como essas políticas constroem representações sobre a figura do professor e sobre sua função na escola contemporânea.

4 A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO NA RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O binômio Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio será trabalhado aqui de forma conjunta por serem duas das maiores mudanças no campo educacional brasileiro nas últimas décadas, impactando diretamente na prática dos professores. A BNCC, enquanto documento de caráter normativo que visa definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos da educação básica devem desenvolver no país. O Novo Ensino Médio, por sua vez, trata-se de uma reforma na estrutura e currículo do Ensino Médio, caracterizado pelo aumento na carga horária nos 3 anos desta etapa e pela divisão do currículo em dois segmentos: a Formação Geral Básica (FGB), com disciplinas obrigatórias para todos os alunos previstas na BNCC e os Itinerários Formativos, considerados a parte flexível do currículo, funcionam como áreas de aprofundamento que os alunos podem escolher.

Essas reformas, é claro, não nasceram do dia para noite, mas fazem parte de um projeto educacional mais amplo que tentaremos elucidar de forma resumida, sem grandes ambições analíticas. A história da educação brasileira é marcada por reformas e reelaborações dos objetivos educacionais do Estado, não nos é viável retornar aos jesuítas para explicar como se formou a educação no Brasil pois outros autores já o fizeram⁵ de maneira muito melhor do que poderíamos nos propor a fazer, assim, para contextualizar a BNCC e o Novo Ensino Médio, nos ateremos às políticas educacionais brasileiras a partir do processo de redemocratização, com o marco legal da Constituição Federal de 1988.

Para organizar a análise, este capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira, discutimos as disputas históricas em torno das reformas educacionais no Brasil desde a Constituição de 1988, situando de maneira pontual a trajetória da Sociologia no currículo. Na segunda, examinamos as dimensões curriculares e normativas da BNCC e do Novo Ensino Médio. A terceira seção é de análise da pedagogia das competências e das disputas em torno do lugar das Ciências Humanas, com foco na Sociologia. A quarta aborda as implicações dessas reformas na formação dos professores, a partir das resoluções de 2019 e 2024. Por fim, na quinta seção, analisamos a implementação no contexto de Santa Catarina, destacando suas especificidades históricas, políticas e curriculares.

⁵ Ver SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2019. A obra de Dermeval Saviani é muito relevante no campo educacional brasileiro, traçando a história da educação desde a colonização até o século XXI.

4.1 A REFORMA EDUCACIONAL EM DISPUTA

O processo de formulação de políticas educacionais no Brasil, sobretudo a partir da Constituição de 1988, tem sido marcado por disputas internas em torno dos sentidos da educação, da definição de seus objetivos e da forma de organização do sistema escolar. Para compreender essas transformações, é necessário situar os principais marcos legais e normativos que, ao longo das últimas décadas, redesenharam o currículo, a formação de professores e o próprio papel da escola na sociedade. Com esse propósito, o quadro a seguir sintetiza as principais legislações e documentos oficiais que estruturam a política educacional brasileira desde a Constituição de 1988, com ênfase naquelas que versam sobre o ensino de Sociologia na educação básica, destacando os momentos de continuidade, ruptura e reconfiguração que orientam a análise desenvolvida neste capítulo.

Quadro 1 - Legislação educacional a partir da Constituição Federal de 1988

Ano	Legislação
1988	Constituição Federal - Já constava nela a necessidade de criação de uma Base Nacional Comum, com a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, prevista no artigo 210.
1996	LDB (Lei nº 9.394/96) - A Lei das Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Básica é aprovada e reforça a necessidade de uma base nacional comum.
1998	DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
2000	PCNEM - Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram consolidados em partes: 1º ao 5º ano em 1997; 6º ao 9º ano em 1998; e, em 2000, foram lançados os PCNs (Ensino Médio)
2002	PCNEM+ - As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento complementar aos PCNs, buscou detalhar práticas pedagógicas e situações de aprendizagem. Trouxe seções específicas para Sociologia, mas manteve indefinições quanto ao lugar da disciplina no currículo.
2006	OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Elaboradas em diálogo com professores e especialistas, buscaram apoiar a prática docente, o documento não tem caráter normativo, mas funciona como um instrumento de reflexão pedagógica.
2006	Parecer CNE/CEB nº 38/2006 - Orienta a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, em todas as séries, como componentes curriculares obrigatórios. O documento reforça o papel dessas disciplinas na formação crítica, na compreensão da sociedade e no exercício da cidadania, consolidando a valorização das Ciências Humanas no currículo escolar.
2008	Lei nº 11.684/2008 - Modificou a LDB, para tornar obrigatória a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos do Ensino Médio.

2013	DCNGEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - orientadas para o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, as resoluções valiam para a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio.
2014	PNE - Plano Nacional de Educação (PNE) – A Lei n. 13.005, de 2014, instituiu o PNE com vigência de dez anos. São vinte metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas tratam da Base Nacional Comum Curricular.
2015	A Portaria no 592 de 17 de junho de 2015 institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Em outubro, tem início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas. Em setembro de 2015 a primeira versão foi disponibilizada. Em dezembro de 2015 a primeira versão da BNC começou a ser discutida nas escolas.
2016	Em maio a segunda versão da BNCC foi disponibilizada. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.
2016	MP 746/2016 - Aprovada pelo presidente interino Michel Temer, alterou a LDB ampliando a carga horária do Ensino Médio e alterando o currículo dessa etapa da educação básica. É parte de um pacote de contrarreformas instituídas durante este governo.
2017	Em abril, o MEC entregou a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE elaborou parecer e projeto de resolução sobre a BNCC e homologou as etapas da educação infantil e do Ensino Fundamental.
2017	Lei nº 13.415/2017 é aprovada, a partir da conversão da MP 746/2016.
2024	A Política Nacional de Ensino Médio foi (re)instituída com a Lei nº 14.945/2024, cujas principais mudanças foram o aumento da carga horária da Formação Geral Básica e diminuição dos componentes eletivos.

Fonte: Ministério da Educação⁶

A Constituição Federal promulgada em 1988 foi um marco para a luta dos movimentos populares, a pauta da educação não ficou de fora e, ainda que com ressalvas, a Constituição foi considerada bastante progressista e representou ganhos consideráveis no campo educacional. Para os fins deste trabalho, destacamos que a BNCC já estava prevista no Artigo 210 da Constituição: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Não obstante, a Constituição Federal apenas define os

⁶ O presente quadro foi elaborado principalmente a partir da “Linha do Tempo - Ensino Médio no Brasil” disponível no link <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/linha-do-tempo>. Além disso, algumas informações em relação às legislações que versam sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Médio foram baseadas no levantamento de Diego Greinert Oliveira em sua tese de doutorado intitulada “Sociologia do possível? O Ensino de Sociologia nos documentos oficiais (1996-2018)”, um trabalho de excelente qualidade e alto detalhamento disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/251984>.

princípios e diretrizes gerais para a educação no Brasil, ficando a cargo da Lei das Diretrizes e Bases da Educação a regulamentação do sistema educacional brasileiro. A LDB, por sua vez, está atualmente na 3ª versão, sendo a primeira de 1961, a segunda de 1971 - elaborada em plena ditadura militar - e a terceira, de 1996, foi resultado de uma longa disputa política iniciada em 1986, pouco antes da promulgação da Constituição de 1988.

Ainda que essa nova LDB tenha nascido em um período de reabertura democrática, sua formulação não expressou plenamente o projeto de educação defendido pelos educadores. Como afirmam Freitas e Figueira

A Lei 9.394/1996, não é fruto de um consenso, porém ela começa a traçar sua história em um país que clamava pela democracia, os educadores se empenharam em busca de uma legislação que assegurava uma educação de qualidade, gratuita, universal e laica a todos os cidadãos brasileiros, a Carta Goiânia e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública são exemplos inegáveis da organização e luta dos educadores. Porém, os ditames daqueles que aprovam as leis estabeleceram-se como determinantes e a aprovação da Lei 9.394/1996 elucida como os interesses dos governos que assumem o poder e suas orientações neoliberais sufocam os debates democráticos em torno da lei (2020, p. 13).

Essa análise reforça a compreensão de que, mesmo com intensa mobilização social em torno de um projeto de escola pública democrática, os arranjos institucionais acabaram privilegiando os interesses vinculados à racionalidade de mercado.

A LDB de 1996 foi alvo de um longo litígio entre o governo federal, na figura de Fernando Henrique Cardoso, e o movimento dos trabalhadores da educação, sendo uma grande representação do embate entre dois projetos políticos-ideológicos antagônicos na educação brasileira. O FNDEP (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública), criado em 1986, representava a base da educação brasileira, reunindo sindicatos, o movimento estudantil e intelectuais do campo, objetivava incluir na agenda da constituinte a luta pela escola pública. Encerradas as deliberações da constituinte, o FNDEP começou a articular a redação da LDB, prevista na Constituição (Nóbrega Bollmann, Aguiar, 2017).

A versão final da LDB de 1996, foi fruto de uma disputa intensa entre dois projetos, de um lado um projeto democrático-popular, materializado no Projeto de Lei nº 1.258-A, de 1988, sustentado pelas diretrizes da *Carta de Goiânia*, aprovada na IV Conferência Brasileira de Educação (1986). Essa carta expressava as reivindicações de mais de cinco mil educadores, reunidos sob o convite de entidades como ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), e propunha uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e com a participação democrática da Sociedade na formulação de políticas

educacionais. Entre seus princípios estavam a gratuidade em todos os níveis, a carreira nacional do magistério, a gestão democrática da educação pública, o compromisso com a justiça social e a exclusividade dos recursos públicos para o ensino público. A carta propunha uma educação voltada à emancipação e superação das desigualdades estruturais, com forte crítica à mercantilização do ensino. De outro lado, estava o PL nº 1.258-C, redigido com base em um acordo entre o deputado Darcy Ribeiro⁷ e o Ministério da Educação (MEC), que resultou na versão final da LDB.

A proposição do FNDEP, também conhecida como Substitutivo Cid Sabóia⁸, foi elaborada num processo democrático, em consonância com as proposições dos movimentos de base da educação, ficou em tramitação por anos, recebendo ao todo 1.263 ementas nas comissões pelas quais passou. Sem embargo, a luta pela LDB resultou numa derrota para os movimentos de base, uma vez que o projeto de Darcy Ribeiro foi aprovado por meio de manobras processuais que desconsideraram o amplo debate promovido anteriormente (Freitas, Figueira, 2020).

Nesse contexto, a disciplina de Sociologia cuja trajetória no currículo da educação básica brasileira é marcada por descontinuidades (Cigales, 2023; Oliveira, 2013, 2022; Moraes, 2011), voltou a ser reivindicada no processo de redemocratização e de discussões que culminaram na Constituição de 1988. A presença da disciplina era vista como parte da formação crítica e cidadã, contudo, a LDB de 1996 incorporou a Sociologia de forma genérica, sob a forma de “estudos e práticas” (Brasil, 1996), junto com a filosofia, sem garantir a obrigatoriedade das disciplinas. Essa forma ambígua de inserção reflete, de um lado, a fragilidade histórica da disciplina no currículo e, de outro, as disputas políticas entre projetos de educação mais democráticos e propostas voltadas à flexibilização e mercantilização do ensino.

No Artigo 26 da LDB (Brasil, 1996) é reforçada a necessidade de um currículo comum, válido em todo território nacional. Essa previsão legal, entretanto, precisa ser compreendida

⁷ O senador Darcy Ribeiro (1922-1997), antropólogo, educador e intelectual comprometido historicamente com a defesa da escola pública, foi relator da LDB aprovada em 1996. Apesar de sua trajetória, apresentou um projeto que desconsiderou o acúmulo coletivo de propostas elaboradas por entidades como o FNDEP, favorecendo uma concepção mais enxuta e alinhada ao governo de Fernando Henrique Cardoso. Informações mais detalhadas podem ser lidas no artigo “LDB: projetos em disputa Da tramitação à aprovação em 1996”, das autoras Maria da Graça Nóbrega Bollmann e Letícia Carneiro Aguiar.

⁸ O *Substitutivo Cid Saboia* (PL 1.258-C convertido em PL 101/1993), foi elaborado no Senado a partir do anteprojeto da Câmara, preservando contribuições de partidos, entidades e do FNDEP, mas passou por um grande “enxugamento” de conteúdo. Apesar de aprovado na Comissão de Educação, foi arquivado em razão da renovação do Congresso após as eleições de 1994, abrindo espaço para que o projeto de Darcy Ribeiro se tornasse a principal referência na tramitação da LDB. Mais informações nos artigos de Nóbrega Bollmann, M. G.; Aguiar, L. C (2017 e Brzenzinski, I (2010)

em diálogo com a Constituição de 1988, que organizou o sistema educacional brasileiro a partir do princípio da descentralização, garantindo autonomia aos estados, municípios e até mesmo às unidades escolares. Como analisam Silva, Alves Neto e Vicente (2015), esse arranjo federativo implicou que as políticas nacionais de educação fossem mediadas por pactos, negociações e consultas entre diferentes instâncias, caracterizado mais pelas regulações indiretas que pela imposição normativa direta e congrega uma multiplicidade de agentes

Embora muitos estudos vindos do campo do currículo foquem suas atenções na descoberta do “principal sujeito”, geralmente, destacando-se os grupos de poder econômico, há uma força institucional que se estabilizou como propulsora da elaboração das políticas e congrega muitas vozes de diferentes grupos, mas grupos com traços em comum de gestores, formadores de docentes e professores ligados às escolas e à educação em vários níveis e modalidades de ensino (p. 334)

Nessa mesma lógica, com a colaboração dos entes federados, foram elaboradas e publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998, que mencionaram novamente o ensino de Sociologia sem detalhar sua implementação. Entre 1997 e 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que serviam como referenciais curriculares para a formulação dos projetos educacionais de cada escola. Os PCNEM não tinham um caráter normativo, funcionando apenas como referenciais para as comunidades escolares, neles a Sociologia aparece novamente, desta vez na forma de “conhecimentos necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1999). Como observa Oliveira (2023)

Esses documentos que direcionam o funcionamento dos currículos escolares via interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade – porque eles não explicam o que compreendem por estes conceitos, muito menos como isto pode e deve ser realizado nas escolas – apenas os colocam como uma das possíveis soluções para os problemas educacionais no Brasil, contudo, desconsideram a própria realidade escolar cuja estrutura e investimentos financeiros e de pessoal não comportam tamanhas mudanças. Além disso, surge também o fato de que, ao identificarem no texto a dissolução das disciplinas em grandes áreas, e em particular a Sociologia e a Filosofia, enquanto conteúdos formalizados em outras disciplinas como Geografia e História, dão força à desregulamentação destas disciplinas no currículo escolar. (p. 88)

As lacunas nos PCNEM logo demandaram a elaboração de documentos complementares, resultando nos PCNEM+ (Brasil, 2002). Esses novos Parâmetros buscaram oferecer exemplos de práticas pedagógicas e detalhar propostas que pudessem orientar de forma mais concreta a implementação dos referenciais. No caso da Sociologia, o documento apresenta um esforço de sistematização incluindo conceitos estruturadores (cidadania,

trabalho e cultura), competências específicas, sugestão de organização de eixos temáticos e uma bibliografia de referência. Contudo, esse detalhamento não resolveu a indefinição estrutural quanto ao lugar da Sociologia no currículo da Educação Básica.

Um aspecto que chama atenção em relação aos PCNEM+ refere-se à concepção de formação docente. O documento enfatiza que eventuais dificuldades técnicas e culturais não deveriam ser enfrentadas por meio do retorno à universidade:

Para suprir carências crônicas de caráter técnico e cultural, seria essencial oferecer a um grande número de professores uma oportunidade de desenvolvimento em condições regulares de trabalho na escola, pois muitos deles, desde sua formação inicial e ao longo de sua vida profissional, têm limitado acesso a livros, revistas, vídeos, jornais, filmes e outros produtos culturais. Pode-se questionar essa sugestão de que a escola assuma mais essa responsabilidade, a rigor tarefa da universidade, além dos desafios que já enfrenta para se reformular e atualizar. Há diferentes perspectivas para responder a essa questão. Sem negar a necessidade de cursos de atualização e capacitação, as dificuldades técnicas ou culturais apresentadas pelos professores dificilmente podem ser supridas com seu retorno aos bancos acadêmicos, pois, conforme já ponderamos, o ambiente escolar no qual essas dificuldades se manifestam parece ser o mais adequado cenário para enfrentá-las. (Brasil, 2002, p. 101)

Embora reconheça a importância da formação permanente, a diretriz desloca a centralidade da universidade - historicamente responsável pela produção de conhecimentos científicos e pedagógicos - para a escola, defendendo que práticas como a elaboração de projetos pedagógicos, planos de aula e a própria pesquisa docente sejam conduzidas no cotidiano escolar. Essa concepção pode ser interpretada como um movimento mais amplo de desresponsabilização do Estado em relação à oferta de políticas estruturadas de formação continuada, transferindo às escolas e redes a tarefa de suprir lacunas que exigiriam investimentos consistentes em parceria com universidades.

Nesse contexto de indefinições e fragilidades deixadas pelos PCNEM e PCNEM+, abre-se caminho para um novo movimento de mobilização em torno da presença da Sociologia no currículo do Ensino Médio. Em 2004, no âmbito do Fórum Curricular Nacional do Ensino Médio, representantes da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) passaram a integrar os debates coordenados pelo MEC, o que resultou na elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM - Sociologia). Como lembra Moraes (2011)

Durante o processo de elaboração das OCM, questionamos a Diretoria de Políticas do Ensino Médio do MEC sobre a legitimidade e consistência de estarmos participando das atividades para elaboração de um documento oficial sobre ensino de Sociologia sem termos garantido que a disciplina se tornasse obrigatória. Como consequência, houve um compromisso do MEC de encaminhar proposta de alteração da lei e incluir Sociologia (e Filosofia) como disciplina obrigatória. Como resultado,

foi-nos solicitado que apresentássemos um parecer sobre a inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio. Tal documento deu origem ao Parecer CEN/CEB n. 38/06, que estabeleceu a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas do país. (p. 374)

A decisão do CNE, contudo, foi contestada por conselhos estaduais, como o de São Paulo, que alegaram violação da autonomia dos sistemas de ensino. Esse impasse exigiu novo retorno ao Congresso, culminando, apenas em 2008, na Lei nº 11.684, que alterou a LDB e, por fim, garantiu a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia nas três séries do Ensino Médio. A publicação da OCEM-Sociologia, ainda que alvo de críticas, consolidou o engajamento da SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia) e de professores universitários na luta pela valorização da disciplina (Moraes, 2011).

Nesse percurso, destaca-se também a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em 2013, que atualizaram as DCNs de 1998. Essas diretrizes se fundamentam no direito universal à educação, articulado aos direitos civis, políticos e sociais. Sob essa concepção, valorizam a diversidade étnica, social, de gênero, geracional e territorial, contemplando diferentes modalidades de educação abarcadas na LDB, como a educação indígena, quilombola, especial e do campo (Brasil, 2013).

Essa trajetória de construção de referenciais curriculares nacionais culminaria, anos mais tarde, na elaboração da BNCC. Assim como as DCNs, a BNCC assumiu um caráter normativo, vinculando-se diretamente às políticas de avaliação e às diretrizes de formação de professores, além de estar intimamente relacionada à reforma do Ensino Médio, que também foi redesenhado nesse mesmo período (Shiroma, Zanardini, 2020).

A partir do arcabouço teórico bourdieusiano, compreende-se que as reformas educacionais não são neutras nem meramente técnicas, mas se inscrevem em disputas políticas no interior do campo educacional, espaço de lutas pela imposição legítima dos significados da educação. Nesse sentido, dialoga-se com Apple (1982) ao se evidenciar que a definição do que conta como conhecimento escolar envolve relações de poder e disputas hegemônicas:

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” — o conhecimento que “todos devemos ter” —, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isto não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo (p. 98)

Assim, faz-se importante notar que o sistema de educação brasileiro tornou-se interesse de diferentes agentes, mas principalmente do setor privado de educação que é formado por bancos, fundações e organizações não-governamentais (ONGs) que vêm disputando os sentidos e objetivos da educação no Brasil. Além do setor privado brasileiro, destaca-se também a interferência de organizações internacionais na elaboração das políticas educacionais do país, entre elas a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

O alinhamento dos projetos educacionais brasileiros às diretrizes dos organismos internacionais data, pelo menos, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, responsável por diversas políticas de desestatização e por uma maior abertura do Brasil aos interesses estrangeiros (Frigotto, Ciavatta, 2003; Leher, 2021). A produção intelectual torna possível identificar os agentes em disputa no campo educacional brasileiro e, assim, contribuir para o esforço de entender a gênese de políticas educacionais como a BNCC e o Novo Ensino Médio.

É preciso esclarecer que a atuação do empresariado na educação brasileira remonta, ao menos, desde o período do Estado Novo⁹, com a criação do Sistema S¹⁰, um conjunto de instituições voltadas à formação técnico-profissional vinculada ao setor industrial (Martins, Krawczyk, 2018). Desde então, a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado foi uma das principais formas de intervenção dos setores empresariais no campo educacional. No entanto, é só a partir da Reforma Administrativa¹¹ conduzida por Luiz Carlos Bresser-Pereira no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que essa presença se intensifica e adquire novas formas institucionais. O marco dessa reconfiguração é a introdução do modelo de gestão por resultados, que permitiu a criação de Organizações Sociais (OSs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), abrindo caminho para que fundações privadas e institutos empresariais passassem a atuar diretamente na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, inclusive na educação.

⁹ Período do governo de Getúlio Vargas (1937-1945), marcado pela centralização do poder e ampla intervenção do Estado na economia e na educação.

¹⁰ Conjunto de entidades como SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), Sesi (Serviço Social da Indústria) e SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), criado na década de 1940 e mantido por contribuições obrigatórias de empresas, voltado à formação profissional e prestação de serviços sociais aos trabalhadores, vinculado à confederações patronais e reconhecido pela Constituição de 1988.

¹¹ A reforma administrativa de 1995, liderada por Bresser-Pereira, então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil, alinhou-se ao ideário neoliberal ao promover o enxugamento do Estado, transferindo funções sociais para organizações não-estatais, flexibilizando a estabilidade dos servidores e priorizando a lógica da eficiência e da avaliação por resultados. O próprio Bresser-Pereira escreveu um artigo intitulado “*A reforma gerencial do Estado de 1995*” que pode ser acessado em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/6289>

Nesse contexto, o empresariado deixa de ocupar uma posição exclusivamente econômica e passa a disputar também o capital simbólico, buscando se legitimar como autoridade técnica e moral sobre os rumos da educação pública, por meio de diagnósticos, financiamento de pesquisas, assessoria a governos e proposição de políticas públicas. Tal movimento, que se articula com as transformações promovidas pela reforma administrativa de 1995, ampliou o espaço de atuação de organizações privadas no interior do Estado. É curiosa a definição de Bresser sobre sociedade civil:

Em uma sociedade moderna, temos, fora do Estado, três maneiras pelas quais essa sociedade se organiza politicamente: o “povo”, que é o conjunto de cidadãos com direitos iguais e igual poder (para cada cidadão, um voto); a “sociedade civil”, na qual **o poder desses cidadãos é proporcional ao comando de que cada um dispõe em função da sua capacidade de organização, de seu dinheiro e de seu conhecimento;** e a “nação”, que é essa mesma sociedade civil, mas pretende abranger todos os cidadãos e tem uma conotação de classe e uma conotação internacional – não exclui os conflitos internos, mas implica um acordo nacional, um acordo entre as classes, quando se trata de competir internacionalmente e lograr desenvolvimento econômico (Bresser-Pereira, 2007, apud Pfeifer, 2013, p. 20).

Essa formulação revela como, na leitura de Bresser-Pereira, o poder político e simbólico não se distribui de forma igualitária, como faria crer o ideal de cidadania democrática. Ao contrário, ele é função direta da capacidade de organização, da posse de capital cultural e, sobretudo, do capital econômico, que se converte em poder de comando sobre os rumos da sociedade (Pfeifer, 2013). No campo educacional, isso nos ajuda a compreender como certos grupos empresariais não apenas participam do debate público, mas o dirigem. Eles canalizam sua força econômica para conquistar posições de prestígio simbólico e de influência política, como se observa na atuação de fundações, institutos e organizações empresariais desde a década de 90, culminando na criação do movimento Todos pela Educação (TpE) em 2006. Diferente da participação do empresariado no período Vargas, marcada por um projeto de industrialização que implicava investimento estatal e formação de mão de obra, o que se vê a partir da reforma administrativa de FHC é a consolidação de uma nova lógica: empresários passam a constituir empresas e organizações civis voltadas especificamente à formulação de políticas públicas, inclusive educacionais (Leme, Ruiz e Garcia, 2019). O capital econômico é convertido em capital simbólico e, mais do que isso, em poder normativo.

O movimento Todos pela Educação é uma organização da sociedade civil que reúne dezenas de empresas, bancos, fundações e institutos privados com atuação expressiva no setor educacional. Dentre seus membros e financiadores, encontram-se nomes como a Fundação

Lemann¹², o Instituto Natura¹³, a Fundação Bradesco¹⁴ e o Instituto Ayrton Senna¹⁵. Atuando sob o discurso da defesa da “educação pública de qualidade para todos”, o TpE se consolidou como um agente central na produção de diagnósticos e proposições técnicas para o setor educacional, conforme Freitas:

Estes atores, embora antigos, atuam agora com maior força dentro dos órgãos nacionais de elaboração de políticas educacionais, Ministérios, Congresso Nacional e articulam expressivo apoio da mídia liberal/conservadora, que veicula cotidianamente suas propostas, sem contar o apoio de inúmeras empresas educacionais de consultoria, ONGs e institutos privados. (2014, p. 1106)

Sua legitimidade se constrói pela ocupação de espaços estratégicos em conselhos e grupos de formulação de políticas, pelo financiamento de pesquisas e consultorias, e pela construção de um discurso supostamente técnico, eficiente e neutro. Em 2014 a transformação do TpE em OSCIP conferiu ao movimento ainda mais legitimidade jurídica, permitindo acesso facilitado a parcerias públicas e ao aparato estatal (Costa, 2021).

Além do TpE, é fundamental destacar o papel do Movimento pela Base (MpB), organização criada em 2013, ainda no primeiro mandato de Dilma Rousseff, com o objetivo declarado de apoiar e monitorar a construção e implementação da BNCC. Embora juridicamente distinta, a composição do Movimento pela Base é praticamente idêntica ao TpE: as mesmas fundações empresariais, as mesmas lideranças, os mesmos financiadores. Essa duplicidade institucional é, em si, uma estratégia política. Enquanto o TpE atua com maior visibilidade no debate público e na incidência legislativa, o MpB opera como uma frente técnica, responsável por acompanhar discussões curriculares, articular especialistas e dialogar diretamente com o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (Caetano, 2019). Juntas, essas duas organizações configuram um bloco de poder no campo

¹² Criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, a fundação atua na formação de lideranças e difusão de políticas educacionais de caráter neoliberal, sendo frequentemente associada à influência de interesses privados no desenho de políticas públicas.

¹³ Vinculado à empresa de cosméticos, o instituto promove programas de inovação pedagógica e parcerias público-privadas.

¹⁴ Fundada em 1956, mantém uma rede própria de escolas gratuitas voltadas à educação básica e profissionalizante, uma das unidades é situada em Laguna, litoral de Santa Catarina. Sua atuação ilustra como o setor bancário utiliza a filantropia educacional para reforçar sua imagem social e influência política.

¹⁵ Criado em 1994, o Instituto Ayrton Senna (IAS) tornou-se um dos atores privados mais influentes nas políticas de educação, difundindo a agenda das competências socioemocionais e avaliações padronizadas. Sua atuação se intensificou com programas de formação de gestores escolares, como o *Gestão Nota 10*, que promovem uma gestão orientada por resultados. Em Santa Catarina, o IAS formou parceria com a Secretaria de Educação para estruturar e implementar o Ensino Médio em Tempo Integral (EMITI), oferecendo formação continuada para gestores e professores, colaborando com a reformulação curricular com foco nas competências para o século XXI, numa estratégia de convencimento docente. Martini e Silva (2022) dissecam esse processo no artigo disponível em <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6216>.

educacional, que alia capital econômico, cultural e político, operando com grande capacidade de articulação e influência.

A consolidação desse bloco de poder ocorre justamente na transição do governo Dilma Rousseff (2011-2016), interrompido por uma ruptura institucional, para o governo de Michel Temer (2016-2018), tornando-se esse período da história recente um marco pela intensificação da implementação de contrarreformas, como a Reforma Trabalhista, a da Previdência e o próprio Novo Ensino Médio (Lamosa, 2020). Soma-se a esse conjunto de medidas a aprovação do Teto de Gastos (Emenda Constitucional nº 95/2016), que congelou por vinte anos os investimentos públicos nas áreas sociais, incluindo a educação. Este dispositivo atua como uma “camisa de força fiscal”, limitando a capacidade do Estado de ampliar políticas educacionais estruturantes e, ao mesmo tempo, justificando soluções de baixo custo e alta padronização, alinhadas ao discurso de eficiência difundido pelos setores empresariais (Andrade, Motta, 2020). Assim, observa-se uma convergência cada vez mais explícita entre o campo educacional e os campos político e econômico, em que as reformas curriculares passam a ser concebidas não apenas como políticas pedagógicas, mas como parte de um processo mais amplo de reconfiguração do papel do Estado, no qual a educação é subordinada às lógicas de austeridade e de mercado. Esse cenário de instabilidade política abriu espaço para que as pautas empresariais avançassem de maneira acelerada, conferindo maior legitimidade e institucionalidade às propostas do TpE e do MpB, que passam a operar em um ambiente de forte articulação entre estado e mercado no campo educacional.

Mesmo diante de resistências por parte de setores acadêmicos, sindicatos e movimentos estudantis, a aprovação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio ocorreu com relativa rapidez e forte apoio institucional. A produção de consenso político em torno dessas reformas não se deu por meio de deliberação pública ou disputa programática entre projetos distintos, mas sim por meio de um discurso técnico, revestido de neutralidade e objetividade. Como analisa Michetti (2020), a conversão de capital econômico em capital simbólico e político opera, nesse caso, por meio da construção de uma autoridade baseada no “saber técnico”, que desqualifica vozes dissonantes como ideológicas ou atrasadas. Parte desse processo envolve também a formação de quadros técnicos vinculados a esses grupos empresariais, que passam a ocupar posições estratégicas nos espaços de formulação e gestão das políticas públicas. Um exemplo emblemático é o Instituto Lemann, que financia a formação de jovens em universidades estrangeiras e constrói redes de lideranças com forte inserção nos debates educacionais, sendo um dos casos mais conhecidos o da deputada Tabata Amaral. Assim, o campo educacional passou a ser dominado por agentes que detêm poder de formulação e

difusão, impondo suas definições legítimas sobre os sentidos da educação e, consequentemente, do currículo escolar.

É nesse cenário que se consolidam a BNCC e o Novo Ensino Médio, dispositivos centrais da reconfiguração da política educacional brasileira. Expressando os interesses hegemônicos no interior do campo educacional, essas reformas se apresentam não como respostas neutras a desafios técnicos, mas como construções políticas, organizadas, financiadas e legitimadas pela classe dominante. No próximo item, analisaremos suas dimensões curriculares e normativas.

4.2 BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO: DIMENSÕES CURRICULARES E NORMATIVAS

A análise da BNCC e do Novo Ensino Médio exige atenção às suas dimensões curriculares e normativas. Estas dimensões, por sua vez, não podem ser compreendidas como aspectos meramente técnicos ou burocráticos. Bourdieu e Passeron (2008), demonstram que o currículo e os dispositivos normativos que o sustentam participam da lógica de reprodução social, na qual diferentes agentes lutam pelo monopólio da definição do que é ensinado, como e com que finalidade. Os autores consideram que os currículos tendem a consagrar como legítimos os saberes das classes dominantes, mascarando-os sob a aparência de neutralidade.

Nos próximos parágrafos, buscaremos apresentar e analisar a BNCC e o Novo Ensino Médio a partir dessas duas dimensões. Inicialmente, apresentaremos as características centrais do currículo proposto pelas reformas, com destaque para a noção de competências e habilidades, a flexibilização da trajetória formativa dos estudantes e a segmentação da carga horária do ensino médio em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Em seguida, serão discutidos os aspectos normativos da reforma, evidenciando os mecanismos legais e institucionais da implementação da BNCC e reestruturação do ensino médio.

A dimensão curricular diz respeito ao conteúdo, estrutura e organização do conhecimento escolar, envolvendo questões como o que se ensina, como se organiza esse ensino, como se dá a progressão dos saberes ao longo da escolarização e quais finalidades formativas são priorizadas. Conforme Moreira e Candau (2007):

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (p. 17)

Como destacaram os autores, o currículo não se resume a uma lista de conteúdos a serem transmitidos, mas envolve um conjunto de reflexões, decisões e práticas que refletem disputas históricas, políticas e culturais sobre os objetivos da educação escolar. Ao reconhecer essa multiplicidade de sentidos, torna-se possível compreender que as escolhas curriculares expressas na BNCC e no Novo Ensino Médio não são neutras, mas sim resultados de projetos de sociedades em disputa. Assim, analisar as dimensões curriculares dessas reformas requer que problematizemos quais saberes são valorizados e quais são silenciados.

Um dos pilares da BNCC é a centralidade das competências e habilidades como organizadoras do currículo escolar. Essa abordagem se insere em uma tendência internacional de orientar os sistemas educacionais a partir de resultados de aprendizagem mensuráveis e aplicáveis a diferentes contextos. A proposta de desenvolver competências gerais e específicas, subdivididas em habilidades por componente curricular, substitui a ênfase tradicional em conteúdos e conhecimentos sistematizados, mas não é exatamente uma inovação, considerando que a aprendizagem por competências já estava prescrita nos PCNEM (2000).

Ao priorizar saberes funcionais, operacionais e transferíveis, a BNCC acaba por esvaziar a formação teórica e crítica dos estudantes. Além disso, essa perspectiva está alinhada a uma racionalidade técnico-instrumental que aproxima a educação das exigências do mercado de trabalho, o que traz o risco de uma formação reduzida à lógica da empregabilidade (Cechinel, Muller, 2022).

Outro aspecto central da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, mas nos atentando principalmente à reestruturação curricular que foi promovida pelo NEM, é a defesa da flexibilização das trajetórias escolares, sob o argumento de promover uma maior autonomia estudantil e personalização do percurso formativo. Embora essa proposta seja apresentada com uma roupagem de modernização e liberdade de escolha, ela esconde uma série de contradições. Em um país marcado por profundas desigualdades, a flexibilização tende a reforçar uma segmentação social na educação: estudantes de escolas com melhor estrutura tendem a acessar itinerários mais densos e diversificados, enquanto alunos de escolas periféricas, rurais ou com menos infraestrutura encontram opções limitadas. Assim, a

aparente ampliação das escolhas, pode resultar, na prática, num aprofundamento das desigualdades, como já apontam alguns estudos (Cassio, 2022; Furtado, Silva, 2020; Hernandez, 2019).

A divisão do currículo do Ensino Médio em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos foi uma das principais mudanças trazidas pela Lei 13.415/2017. A Formação Geral Básica passou a ser delimitada pela BNCC, houve uma redução da carga horária dos componentes obrigatórios e, de acordo com o modelo previsto, as escolas teriam cinco anos para implementar de maneira escalonada a ampliação da carga horária do Ensino Médio, totalizando 1.400 horas anuais e 4.200 horas no total, sendo que dessas apenas 1.800 horas são destinadas aos componentes obrigatórios e o restante, 2.400 horas, ficaria a cargo da parte flexível do currículo (Brasil, 2017).

Conforme comentado anteriormente, essa reforma, longe de ser uma inovação tupiniquim, é inspirada em orientações de organismos internacionais como a OCDE e orientada por métricas internas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e externas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Na América Latina, por exemplo, a Argentina organiza o ensino secundário em uma média de cinco anos, divididos em um ciclo básico e outro orientado (*bachillerato*), prolongando a formação comum antes da diversificação (Oliveira, 2019). Em diversos países europeus, os melhores desempenhos educacionais estão associados à manutenção de um “tronco comum” mais longo, que assegura uma base sólida de conhecimentos antes da especialização. Por outro lado, experiências de liberalização e flexibilização curricular em países como Estados Unidos, Chile e Suécia foram acompanhadas de maior desigualdade educacional e rebaixamento do desempenho dos estudantes (Moraes, 2017). Nesse sentido, o caso brasileiro não é único, mas se insere num debate global sobre a tensão entre assegurar um núcleo formativo comum e introduzir flexibilizações precoces que tendem a acentuar desigualdades. Curiosamente, a própria OCDE, que insiste em prescrever reformas a partir do PISA, não consegue demonstrar que suas recomendações resultem em melhorias efetivas nos sistemas educacionais, já que, desde o início da aplicação do exame, os índices globais de desempenho vêm caindo (OCDE, 2023), indicando que a qualidade educacional não pode ser reduzida a ajustes curriculares ditados por métricas internacionais.

Esse modelo tem sido amplamente criticado por sua indefinição conceitual e pela fragilidade de sua implementação, em muitas redes a adoção de itinerários formativos tem se traduzido em propostas genéricas e improvisadas, devido à falta de estrutura, de formação docente adequada e de recursos pedagógicos. Além disso, a segmentação curricular contribui

para o rebaixamento das áreas de conhecimento mais distantes da lógica de produtividade, como as Ciências Humanas, o que compromete a formação integral prevista nos marcos legais da educação básica (Oliveira, 2023).

A dimensão normativa, por sua vez, refere-se ao conjunto de dispositivos legais e regulatórios que conferem força institucional às reformas, determinando como elas devem ser implementadas no sistema educacional. Trata-se da base jurídica e política que define o caráter obrigatório de documentos como a BNCC, estabelece alterações na legislação, como as mudanças na LDB promovidas pela Reforma do Ensino Médio, e vincula o currículo escolar a políticas de avaliação, formação de professores e financiamento.

Um dos desdobramentos mais importantes da BNCC é a sua vinculação direta às políticas de avaliação em larga escala. A Base passou a orientar não apenas o currículo das escolas, mas também as matrizes avaliativas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o que faz com que a lógica da avaliação se torne um dos principais norteadores do trabalho pedagógico em sala de aula (Silva, Alves Neto e Vicente 2015). Isso se torna um problema pois muitas vezes os professores se sentem pressionados a “ensinar para a prova”, reduzindo a complexidade do processo educativo a um conjunto de conteúdos cobrados nas avaliações externas. E ainda que o discurso oficial seja o de promoção da aprendizagem, na prática o que se valoriza é o desempenho nos testes padronizados, o que reforça uma lógica de competição entre redes e escolas.

Com isso, intensifica-se uma lógica de responsabilização das escolas e professores pelos resultados obtidos nas avaliações. Essa ideia, muito presente nas reformas educacionais recentes, parte do princípio de que se cada um fizer sua parte, a qualidade da educação melhora, mas esse discurso esconde as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Ao colocar a responsabilidade nos ombros dos profissionais da educação, sem garantir as condições materiais e formativas necessárias, o que se faz é aprofundar a precarização do trabalho docente e reforçar uma ideia de culpa e fracasso individual quando os resultados não são alcançados. Isso vai se combinando com uma visão empresarial da educação, em que tudo deve ser mensurado, controlado e comparado.

Além disso, a própria mudança da LDB pela Lei nº 13.415/2017 e, posteriormente, pela Lei nº 14.945/2024, é um ponto central na dimensão normativa da reforma. A LDB que vinha desde 1996 sendo utilizada como referência para a organização da educação básica no Brasil, passa a incorporar uma lógica muito mais voltada à flexibilização curricular e à organização do Ensino Médio em blocos de escolha. Isso representa uma mudança de concepção do papel do Estado na garantia do direito à educação, se antes a ênfase era em garantir uma formação

básica comum a todos, agora o foco passa a ser a oferta de possibilidades, sem que se assegure as condições concretas para que essas possibilidades se realizem de maneira equitativa. É como se o papel do Estado deixasse de ser o de promotor de igualdade e passasse a ser o de “regulador” de escolhas dos sujeitos.

Outro ponto que merece destaque é que, apesar de seu caráter normativo, a BNCC apresenta um nível de generalidade que, longe de garantir clareza, acaba dificultando sua aplicação prática nas escolas. O documento por vezes recorre a formulações amplas e abstratas, essa característica pode ser lida também como um redirecionamento do pacto federativo no âmbito educacional, na medida em que transfere aos Estados a responsabilidade de traduzir orientações genéricas em currículos concretos. A cooperação entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios é o mote que rege as metas do PNE, contudo, não se efetiva na prática, acabando por se traduzir em uma descentralização como mera transferência de encargos da União aos entes federativos. Nesse sentido, o desafio que se coloca é o da efetivação do Sistema Nacional de Educação (SNE), previsto na Constituição e no PNE, que deveria ter sido instituído ainda em 2016 (Brasil, 2014), mas segue sendo discutido no Congresso.

Essas dificuldades também se expressam no que diz respeito à organização do tempo e do espaço escolar. A estrutura de 1.800 horas para Formação Geral Básica e 2.400 horas para os Itinerários Formativos exige uma reorganização completa da grade horária, o que nem sempre é viável nas escolas. As redes de ensino são pressionadas a cumprirem a meta de 1.400 horas anuais em 200 dias letivos, o que pressiona a gestão escolar a ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola sem necessariamente garantir infraestrutura adequada para tanto. A aplicação do Novo Ensino Médio, nesse sentido, não está apenas vinculada a uma proposta pedagógica, mas também à capacidade das escolas em reconfigurar sua estrutura física, seus horários, sua equipe e seu modelo de oferta, elementos que estão longe de ser equitativos no Brasil.

Dessa forma, as dimensões curriculares e normativas da BNCC e do Novo Ensino Médio revelam um modelo de reforma educacional orientado por uma lógica tecnicista e fragmentada. Apesar do discurso de inovação e democratização, as mudanças propostas dificultam a construção de um projeto educacional coletivo e comprometido com a formação crítica dos estudantes. A seguir, analisaremos como essas diretrizes têm reconfigurado o lugar das Ciências Humanas e da disciplina de Sociologia no currículo, aprofundando o debate sobre as disputas simbólicas e materiais em torno dos saberes escolares.

4.3 CURRÍCULO, COMPETÊNCIAS E A DISPUTA PELO LUGAR DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DA SOCIOLOGIA

A pedagogia das competências se insere num conjunto de abordagens pedagógicas que Duarte (2010) denomina como “pedagogias do aprender a aprender”. Entre elas figuram o construtivismo, a pedagogia dos projetos e a pedagogia do professor reflexivo. Essas pedagogias compartilham uma matriz crítica à chamada “educação tradicional” e ancoram-se num idealismo que transfere para o plano individual a responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar. No caso da pedagogia das competências, trata-se de decompor o processo educativo em uma lista de habilidades a serem mobilizadas em situações práticas, privilegiando a capacidade de adaptação frente aos problemas cotidianos, em detrimento da construção de conhecimentos sistematizados e historicamente construídos.

Antes da Reforma, a presença das Ciências Humanas no Ensino Médio já era marcada por disputas, como comentado anteriormente, foi só em 2008, que a Lei 11.684/2008 alterou a LDB e tornou obrigatórias as disciplinas de Sociologia e Filosofia nos três anos do Ensino Médio. Essa conquista não foi espontânea, mas resultado de mobilizações de professores, entidades científicas e movimentos sociais. Apesar disso, a implementação efetiva dessas disciplinas sempre encontrou obstáculos, logo que foi aprovada a lei da obrigatoriedade da disciplina o professor Amaury Moraes (2010) publicou um trabalho levantando alguns dos desafios que a implementação da disciplina enfrentaria, entre elas a formação de professores, a produção de materiais didáticos, o número de aulas e os objetivos do Ensino Médio no Brasil (mercado de trabalho, cidadania, vestibular). Mesmo assim, sua presença na normativa curricular representava um avanço importante para a formação integral dos estudantes.

As Ciências Humanas cumprem um papel fundamental na escola, ao permitir que os estudantes reflitam sobre processos históricos, sociais, culturais e políticos que moldam a vida em sociedade. A Sociologia, em particular, oferece ferramentas para compreender as desigualdades sociais, as estruturas de poder e os mecanismos de dominação simbólica presentes no cotidiano. Ao lado da História, da Filosofia, da Geografia, compõe um conjunto de saberes que favorece o pensamento crítico e amplia as possibilidades de leitura do mundo (Brasil, 1999). Essa função formativa vai muito além de uma preparação para o mercado de trabalho, ela diz respeito à constituição de agentes conscientes. No entanto, com as mudanças curriculares promovidas pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio, esse lugar das Humanas é questionado, tensionado e reduzido.

A BNCC organiza as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio em torno de eixos como política, ética, trabalho, diversidade cultural e direitos humanos. O texto da Base apresenta uma proposta que, em teoria, valoriza a reflexão crítica e a formação cidadã, destacando a importância da análise dos conflitos sociais, das transformações no mundo do trabalho e da compreensão de diferentes realidades culturais. No entanto, apesar do tom progressista, a redação da BNCC se caracteriza por uma formulação excessivamente abstrata, que dificulta sua aplicação concreta nas escolas. Termos como “pluralidade de procedimentos epistemológicos” ou “posicionamento crítico” aparecem sem um enraizamento conceitual, o que abre margem para interpretações bastante distintas do que deve, de fato, ser ensinado.

Apesar da atualização da LDB por meio da Lei nº 14.945/2024, que assegura a presença obrigatória das disciplinas de Sociologia, História, Geografia e Filosofia na Formação Geral Básica, as Ciências Humanas seguem sendo alvo de uma disputa em torno da sua centralidade no currículo. A obrigatoriedade legal não garante, por si só, a efetiva valorização dessas disciplinas no cotidiano escolar. Em muitos casos, o ensino dessas áreas é comprimido em poucas aulas semanais ou distribuído em formatos que impedem o aprofundamento conceitual, como projetos interdisciplinares excessivamente genéricos.

A criação de Itinerários Formativos, que ocupam a maior parte da carga horária do Novo Ensino Médio, também representa um risco indireto à consolidação das Ciências Humanas. Como esses itinerários são definidos localmente, no caso de Santa Catarina, muitas escolas priorizam componentes alinhados à lógica produtivista, como “Educação Empreendedora” e “Educação Financeira”, que por vezes são vistos com bons olhos pelos pais e pela comunidade escolar, em detrimento de formações voltadas à reflexão crítica e à cidadania. Mesmo que as disciplinas da Formação Geral Básica estejam presentes, sua relevância simbólica e prática pode ser reduzida diante da sobreposição de outros componentes eletivos. Em contextos de escassez de professores ou materiais, as áreas que já enfrentam maior marginalização histórica, como a Sociologia, acabam tendo sua presença esvaziada ou desvalorizada no planejamento pedagógico e na percepção da comunidade escolar.

A proposta de formação para o trabalho que atravessa a BNCC e o Novo Ensino Médio não corresponde a uma educação técnica sólida ou a uma qualificação profissional. Ao contrário, o que se observa é uma adesão ao discurso da empregabilidade num momento histórico em que o mercado de trabalho é marcado por instabilidade, informalidade e no qual plataformas digitais trabalham à margem das legislações trabalhistas. Quando se fala em “desenvolver competências”, muitas vezes se trata de preparar o estudante para ser

“resiliente” diante da precariedade, adaptável a mudanças constantes e capaz de se “vender bem” em ambientes altamente competitivos (Cechinel, Mueller, 2022). Não se ensina ofício, mas uma postura de autorresponsabilização diante de um mundo em frangalhos. Não se garantem direitos, mas se exige performance.

Esse modelo, contudo, não é o mesmo destinado às elites. Se observarmos a formação recebida pelos principais líderes políticos e econômicos globais¹⁶, veremos que eles frequentaram escolas de elite que priorizam a formação ampla e sólida em Ciências Humanas, Filosofia, Literatura e Artes, reconhecendo que o exercício do poder e da liderança requer mais que “competências” adaptativas¹⁷. Assim, a retórica da “formação para o trabalho” no ensino público acaba por reforçar desigualdades históricas: aos estudantes das camadas populares reserva-se uma escolarização pragmática, voltada para a sobrevivência em mercados precários, enquanto às elites é assegurado o acesso ao conhecimento universal e ao capital cultural que sustenta posições de comando.

Portanto, compreender as alterações no lugar das Ciências Humanas no currículo do Ensino Médio exige mais que uma leitura normativa, requer que se perceba o movimento mais amplo de reconfiguração das finalidades da educação escolar. A pedagogia das competências, ao se articular com interesses de mercado e com um discurso de modernização despolitizado, contribui para o esvaziamento do potencial formativo de áreas como a Sociologia. Ao final, o que está em jogo é a permanência de uma escola capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de sua realidade e aptos a transformá-la, ou sua substituição por um modelo voltado à performance e ao ajustamento passivo a um mundo desigual. O próximo tópico irá abordar como essas mudanças afetam diretamente os professores, especialmente no que tange às novas exigências formativas e às transformações nas práticas docentes.

4.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO

A análise da formação de professores, no contexto das reformas recentes, exige atenção às resoluções que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial dos Professores

¹⁶ Uma das figuras controversas que é exemplo disso é Elon Musk, que estudou nos mais prestigiosos colégios da África do Sul e ainda conseguiu emplacar a fama de *self-made man*.

¹⁷ Basta olhar os Itinerários Formativos oferecidos pelo Colégio Catarinense, colégio jesuíta tradicional de Florianópolis, frequentado pela elite política e econômica da cidade, entre os itinerários oferecidos estão “Oratória”, “Film Production”, “ONU”, “Cidadania Global”, “Brasilidades”, “Arte Contemporânea”, “Escrita Criativa”, etc. Essas informações podem ser encontradas em: <https://www.colegiocatarinense.gl2.br/novo-ensino-medio/>

da Educação Básica, as Resoluções CNE/CP nº 2 de 2019 e CNE/CP nº 4 de 2024. Esses documentos orientam a organização curricular dos cursos de licenciatura, das segundas licenciaturas e dos programas de formação pedagógica para graduados, vinculando-os diretamente à BNCC e ao Novo Ensino Médio.

No que se segue, será realizada uma leitura comparativa desses dois marcos normativos, destacando como a versão de 2019 organizava a formação docente a partir de um modelo prescritivo de competências e, em seguida, como a resolução de 2024 alterou pontos centrais dessa estrutura, sobretudo no que se refere à duração e exigências das licenciaturas, à regulamentação das segundas licenciaturas e à expansão dos cursos à distância, tema que adquiriu centralidade no período.

Antes de iniciar a análise, é importante destacar também os diferentes contextos políticos de implementação das resoluções. A resolução CNE/CP 2/2019 foi aprovada durante o governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), período marcado por forte instabilidade no Ministério da Educação e cujo ministro à época da aprovação da resolução era Abraham Weintraub, que simbolizava uma agenda política de ataques às universidades públicas e alinhamento com pautas ultraconservadoras. Já a resolução CNE/CP 4/2024, foi promulgada durante o governo Lula (2022-atual), sob gestão de Camilo Santana, o qual durante sua gestão como governador do Ceará, foi responsável por ampliar significativamente os índices de alfabetização e de desempenho na educação básica no estado, experiência que o consolidou como gestor comprometido com políticas educacionais (Gussi, 2023). Essa diferença de conjuntura é relevante para compreender não apenas as mudanças de ênfase entre os documentos, mas também os limites e as continuidades que perpassam as políticas de formação no Brasil.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao instituir a BNC-Formação, organiza a formação docente a partir de uma matriz de **competências**, mas o uso desse termo merece problematização. Mais adequado seria falar em “princípio norteadores”, visto que muitas das chamadas competências extrapolam a esfera da formação acadêmica e passam a funcionar como uma espécie de “lista de expectativas”, que se alinham com a perspectiva de organismos internacionais que centralizam a formação profissional do professor como a dimensão central da melhoria na educação (Figueiredo, Medeiros, Resende, 2024). Basta observar a competência 6, que estabelece como dever do professor

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao

exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (p. 13)

Embora tais objetivos sejam relevantes, a realidade material contradiz essa formulação: no caso de Santa Catarina, por exemplo, o estado oferece apenas cerca de 50 vagas semestrais de afastamento remunerado para Pós-graduação (Santa Catarina, 2024), número irrisório diante do contingente de professores em exercício. A competência 8 aprofunda ainda mais esse deslocamento ao exigir do professor “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.” (p. 13) Trata-se de uma responsabilização individual excessiva: se é inegável a importância do bem-estar docente, cabe questionar se as condições objetivas de trabalho permitem que essa expectativa seja cumprida.

A resolução CNE/CP nº 2/2019 define que a formação docente deve assegurar o desenvolvimento das competências previstas na BNCC, tanto no que se refere ao domínio dos objetos, quanto à capacidade de mobilizá-los de maneira “efetiva” em sala de aula. Ao fazer isso, a BNC-Formação transfere para os cursos superiores de licenciatura a tarefa de formar professores que não apenas conheçam os conteúdos escolares, mas que também sejam capazes de reproduzir as competências gerais e específicas que estruturam a BNCC. Como analisam Cruz, Moura e Barbosa (2024),

Ao produzir essa ofensiva através das reformas que tiveram início com o neoliberalismo nos anos 1990, as entidades privadas com fins mercadológicos cerceiam a liberdade docente, sendo a DCN/CP 22/2019 a materialização dessa reprodução de cerceamento da emancipação desses saberes, tornando os professores meros técnicos reprodutivistas de competências pré-determinadas pelos interesses do mercado (p. 18).

A partir dessa perspectiva, a formação docente deixa de ser percebida como um espaço de reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento, passando a operar sob uma lógica de conformidade a modelos previamente definidos. O professor idealizado por esse documento é aquele que aplica metodologias ativas, desenvolve projetos interdisciplinares e avalia por competências. No entanto, esse ideal não encontra respaldo na formação que vem sendo historicamente oferecida pelas universidades públicas ou polos privados que dominam a formação docente no país. A política de formação se limita a enunciar competências e habilidades esperadas, sem garantir investimento em condições materiais, tempo de trabalho

ou espaços coletivos de reflexão pedagógica. Assim, cobra-se dos professores uma prática que o próprio Estado não assegura em sua política de formação.

A BNC-Formação materializada nesta resolução buscava redefinir o campo de formação docente ao impor novas regras de funcionamento e critérios de consagração. Ao estabelecer um perfil de professor que domine as competências da BNCC, deslocando o valor simbólico da formação para práticas voltadas à performance, à adaptabilidade e à entrega de resultados.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), por sua vez, derruba a noção de competências e desloca esse eixo para o “perfil de egresso”, descrito em termos de conhecimentos, posturas e capacidades a serem desenvolvidas ao longo da formação. O artigo 10 do documento apresenta esse conjunto de expectativas que perpassam o domínio dos conteúdos específicos e da organização epistemológica da área de formação (inciso I) até dimensões mais amplas como a atuação ética para a construção de uma sociedade justa e democrática (inciso III) e o reconhecimento das desigualdades sociais e educacionais (incisos IV e V). Também se explicitam aspectos relacionados à diversidade étnico-racial e de gênero (inciso X), à apropriação crítica das tecnologias digitais (inciso XIII), à construção de práticas inclusivas (inciso IX) e ao diálogo com família e comunidade escolar (inciso XVIII).

Nota-se a diferença essencial em relação à versão de 2019, o foco não está mais em competências individualizadas que demandam resiliência, autogestão emocional e atualização permanente como atributos pessoais mas, em termos analíticos, pode-se dizer que a resolução de 2024 ainda tem contornos *neopragmáticos* e de caráter neoliberal. De fato, ambas as resoluções e também a Resolução nº 1 de 2020 (BNC-Formação Continuada), ficaram muito aquém daquilo que diversas entidades do campo deliberaram na Resolução nº 2 de 2015, deixando de fora todas as propostas de valorização do trabalho docente (Brasil, 2015; Casagrande et al., 2025).

Em relação à organização dos cursos de licenciatura, as duas resoluções tratam do tema, revelando diferentes concepções sobre a formação inicial de professores. Enquanto a Resolução de 2019 organiza os currículos de licenciatura em *grupos de formação* ancorados diretamente na BNCC da Educação Básica, priorizando a lógica por competências, a Resolução CNE/CP nº 2/2024 propõe *núcleos de formação*, que enfatizam fundamentos científicos, pedagógicos e educacionais, articulados a valores como justiça social, diversidade e inclusão. Essas diferenças revelam não apenas mudanças de ênfase conceitual, mas também alterações na distribuição da carga horária, conforme sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Distribuição da carga horária nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 2/2024

	CNE/CP nº 2/2019	CNE/CP nº 4 de 2024
Grupo/Núcleo I	800 horas	880 horas
Grupo/Núcleo II	1.600 horas	1.600 horas
Grupo/Núcleo III	800 horas a) 400 horas de estágio supervisionado b) 400 em práticas dos componentes curriculares	320 horas de atividades acadêmicas de extensão
Núcleo IV		400 horas de estágio supervisionado

Fonte: Ministério da Educação

Entre as mudanças mais relevantes introduzidas pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 em relação à de 2019, destacam-se duas. A primeira refere-se à alteração da carga horária destinada à parte prática: enquanto a resolução 2/2019 previa 800 horas no grupo III, divididas entre 400 horas de estágio supervisionado e 400 horas de práticas nos componentes curriculares, o documento de 2024 redistribui essa carga em dois núcleos distintos - 320 horas no Núcleo III, voltadas às atividades de extensão desde o início do curso e realizadas em instituições de Educação Básica, e 400 horas no Núcleo IV, destinadas ao estágio supervisionado. Essa mudança, embora avance no sentido de aproximar a formação docente das escolas da rede básica ao longo de todo o curso, levanta questões práticas importantes: haverá um fortalecimento das relações entre universidades e escolas para viabilizar essa articulação? Estão previstos investimentos do MEC para financiar projetos de extensão e ampliar programas como o PIBID e a Residência Pedagógica? Sem tais medidas estruturais, a exigência corre o risco de permanecer apenas como prescrição normativa.

A segunda mudança relevante, diz respeito à regulamentação da modalidade de Educação a Distância (EaD), a resolução 4/2024 determina que tanto as 320 horas de extensão quanto 880h do Núcleo II, quase metade, sejam obrigatoriamente presenciais, garantindo, assim, uma dimensão formativa que não pode ser transferida integralmente para o ambiente virtual. Essa exigência surge, em grande medida, como resposta à expansão da modalidade EaD no Brasil, que entre 2018 e 2023 registrou um crescimento de 135,8% nas matrículas em cursos de licenciatura (Brasil, 2023). Ao mesmo tempo em que busca assegurar uma formação

mais consistente, a medida evidencia contradições quando confrontada com a realidade da formação docente no Brasil.

Enquanto se cobra dos professores a adoção de metodologias inovadoras, competências transversais e uso pedagógico de diferentes tecnologias, assistimos à expansão acelerada de cursos de licenciatura oferecidas pelas mais diversas instituições privadas, muitas vezes chamadas “uniesquinas”¹⁸, que operam majoritariamente na modalidade EaD sob uma lógica de economia de recursos. Essas instituições fazem parte de uma dinâmica de mercantilização da formação docente, em que a flexibilização curricular e a promessa de rápida certificação a preços cada vez menores, sobretudo em segundas licenciaturas, funcionam como atrativo.

Esse crescimento, contudo, não pode ser visualizado de maneira isolada, mas precisa ser compreendido a partir das condições objetivas que levam muitos trabalhadores da educação a optarem por essa via. Cursos presenciais em universidades públicas são, muitas vezes, integrais, como é o caso da Pedagogia na UFSC, por exemplo, o que dificulta ou inviabiliza sua realização por estudantes-trabalhadores. Nessa conjuntura, a EaD aparece como única alternativa viável para professores que já estão em sala de aula sem formação específica ou os que buscam uma segunda licenciatura para compor carga horária em tempos de Reforma do Ensino Médio.

Essa expansão EaD, especialmente no setor privado, contrasta com o papel originalmente idealizado para o setor público. O programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado, em 2006, pelo Ministério da Educação com o propósito de “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (Brasil, 2006). No entanto, a implementação da UAB enfrenta desafios estruturantes: financiamento descontínuo, precarização dos polos de apoio presencial, baixa remuneração e capacitação inadequada de tutores, poucas ofertas de cursos¹⁹, além do risco de

¹⁸ A expressão popular “uniesquina” é frequentemente utilizada em tom crítico por professores e pesquisadores para se referir a instituições privadas de baixo prestígio acadêmico, caracterizadas pela rápida proliferação em diferentes cidades, muitas vezes com infraestrutura precária e forte ênfase em cursos ofertados na modalidade a distância (EaD). A difusão deste tipo de instituição está associada ao processo de mercantilização do Ensino Superior no Brasil e à ampliação das matrículas em licenciatura via EaD, que já representam a maioria das matrículas nessa área, conforme Azevedo, Moraes e Catani (2023).

¹⁹ O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800/2006, foi criado com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior público por meio da modalidade a distância. Entre seus objetivos destacam-se: I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e formação inicial e continuada de professores da Educação Básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. Apesar da amplitude desses objetivos, a oferta de cursos ainda é restrita. No caso da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo, estão disponíveis atualmente

se aproximar mais de um modelo massivo e mercantil do que de uma política emancipatória de formação docente (Mugnol, 2016).

Em síntese, a análise das resoluções de 2019 e 2024, articulada ao debate sobre a expansão da EaD e o papel ainda restrito da UAB, evidencia que a formação de professores no Brasil permanece tensionada entre diferentes projetos: de um lado, políticas que priorizam a regulação normativa e a adaptação individual dos docentes a exigências externas; de outro, a necessidade de uma formação comprometida com condições materiais, valorização profissional e articulação efetiva com a escola pública. Apesar das alterações introduzidas pela Resolução 4/2024, o que se observa é a continuidade de uma lógica que transfere às instituições formadoras e aos professores responsabilidades que o Estado não sustenta com investimentos e políticas estruturais. Assim, a formação segue sendo um campo de disputa simbólica, política e econômica, no qual se definem não apenas os contornos do trabalho do professor, mas também os sentidos atribuídos à própria educação básica no contexto do Novo Ensino Médio.

4.5 REGULAMENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NOS ESTADOS - O CASO DE SANTA CATARINA

A implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio não se deu de forma homogênea nos estados brasileiros, uma vez que a LDB estabelece como responsabilidade dos sistemas estaduais de ensino a definição das propostas curriculares e a oferta do Ensino Médio (art. 10). Assim, cabe aos estados a adaptação às diretrizes nacionais, mas também a formulação de políticas educacionais próprias, que considerem os contextos locais, as redes escolares existentes e as especificidades de seu corpo docente e discente. No caso de Santa Catarina, esse processo foi marcado por uma longa tradição de elaboração curricular própria e por uma transição significativa de um modelo baseado na pedagogia histórico-crítica para um formato alinhado às exigências da BNCC e à lógica das competências.

Essa transição não acontece de forma abrupta, mas foi precedida por um longo processo de construção e consolidação de diretrizes curriculares próprias, que remonta à década de 80. A partir do movimento de redemocratização e da emergência de concepções pedagógicas

seis cursos de graduação: Administração Pública, Ciências Biológicas, Filosofia, Letras-Português, História e Matemática, sendo cinco deles licenciaturas. Esse quadro ilustra tanto a relevância da UAB como política pública voltada à formação docente, quanto os limites de sua efetividade diante da baixa diversidade e quantidade de cursos ofertados, sobretudo quando comparada à expansão acelerada do setor privado na modalidade a distância.

críticas no país, Santa Catarina formulou a sua Proposta Curricular em 1991, antes mesmo da LDB ser aprovada, sendo o texto fortemente influenciado pelas ideias de Gramsci e pela pedagogia histórico-cultural de Vygotsky (Thiesen, Staub, Maurício, 2011). Desde então, diversas atualizações foram incorporadas, culminando, em 2014, no movimento de atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, motivado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Com a promulgação do Novo Ensino Médio, o estado precisou reformular novamente seu currículo, esforço que foi anunciado em 2019 e se iniciou em 2020, com o começo da implementação do NEM em 120 escolas-piloto nas diversas regiões do estado. As escolas-piloto experimentaram os novos arranjos curriculares em plena pandemia do COVID-19, a adoção precoce da reforma, em um momento de grave crise sanitária e social, evidencia a condução tecnocrática desse processo, com baixa participação dos professores nas decisões e pouca articulação com as condições concretas de trabalho. Essa implementação acelerada gerou incertezas, sobrecarga e desvelou a ausência de apoio institucional da Secretaria de Estado da Educação (SED).

Esse processo também precisa ser situado no contexto político catarinense. Desde 2019, o estado foi governado por Carlos Moisés, eleito pelo PSL (Partido Social Liberal) que esteve na esteira do bolsonarismo e de sua plataforma conservadora. Embora tenha se afastado parcialmente do círculo mais próximo de Bolsonaro ao longo de seu mandato, Moisés representou, naquele momento, a incorporação da agenda bolsonarista em Santa Catarina, que se traduziu em iniciativas como a tentativa de implantação do “Escola sem Partido” e o avanço da militarização de escolas estaduais. A eleição de Jorginho Mello em 2022, por sua vez, reforçou de maneira ainda mais explícita essa orientação. Aliado direto de Bolsonaro, Mello ampliou o discurso de alinhamento conservador e aprofundou políticas que fragilizam o diálogo com os professores, ao mesmo tempo em que priorizam medidas de controle e disciplinamento. Assim, a implementação do Novo Ensino Médio no estado não pode ser dissociada desse cenário político mais amplo, em que reformas curriculares tecnocráticas se articulam com um projeto de poder que visa reduzir a educação crítica e a autonomia docente.

Nesse contexto, a publicação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC) em 2021 representou a consolidação da adesão do estado ao Novo Ensino Médio. Organizado em seis cadernos, e um documento complementar, o CBEMTC sistematizou a Formação Geral Básica, os Componentes Eletivos, as Trilhas de Aprofundamento e o componente Projeto de Vida.

Quadro 3 - Composição do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense

Documento	Descrição
Caderno 1	Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
Caderno 2	Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
Caderno 3	Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense
Caderno 4	Portfólio dos Educadores: Componentes Curriculares Eletivos - Construindo e Ampliando Saberes
Caderno 5	Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica
Caderno 6	Trilhas de Aprofundamento Formação Docente - Curso Normal em Nível Médio - Magistério
Documento complementar	Roteiros Pedagógicos do Componente de Projeto de Vida

Fonte: Novo Ensino Médio - SED. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/>
Acesso em 25 jun. 2025

O Novo Ensino Médio em Santa Catarina foi implementado com base em matrizes curriculares que combinam a FGB (destinada ao cumprimento da BNCC) e os Itinerários Formativos, seguindo as exigências legais da Lei 13.415/2017, posteriormente ajustadas pela Lei 14.945/2024. De acordo com a Lei do Novo Ensino Médio, conforme comentado anteriormente, os estados teriam o prazo de cinco anos para se adaptarem às mudanças, implementando progressivamente o aumento da carga horária anual que iniciava em 1.000 horas por ano, até chegar às 1.400 horas por ano. Nesse modelo, inicialmente o Ensino Médio teria o total de 3.000 horas, das quais 1.800 seriam da FGB e as 1.200 horas restantes seriam dedicadas à parte flexível do currículo cuja definição fica a cargo dos estados (Brasil, 2017). Cabe ressaltar que, segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), até 20% da carga horária total pode ser ofertada na modalidade a distância, percentual que pode chegar a 30% no Ensino Médio noturno, segundo a resolução, desde que haja o adequado suporte pedagógico e tecnológico, além do acompanhamento docente na unidade escolar.

No contexto catarinense, essa distribuição da carga horária provocou mudanças significativas. Como os componentes eletivos ocupavam uma carga horária considerável da matriz curricular, muitas disciplinas da FGB, incluindo a Sociologia, tiveram sua carga

reduzida a um mínimo que inviabiliza um tratamento rigoroso de seus conteúdos. Para compor uma carga horária mínima para sua subsistência, muitos professores precisaram ministrar os componentes curriculares eletivos ou trilhas de aprofundamento. Essa “competição” por carga horária não apenas fragiliza a identidade disciplinar da Sociologia (que abordaremos com mais profundidade no próximo capítulo), mas também pressiona o professor seu *habitus docente* a formatos pedagógicos e conteúdos que, por vezes, não fazem parte de sua trajetória formativa.

Quadro 4 - Carga horária de Sociologia antes e depois das reformas

Turma	Antes	Lei 13.415/2017	Lei 14.945/2024
1ª série	2	2	2
2ª série	2	1	2
3ª série	2	1	1

Fonte: elaboração própria

A aprovação da Lei 14.945/2024, contudo, trouxe mudanças significativas na organização curricular do Ensino Médio. Com a diminuição da carga horária destinada aos componentes eletivos, o novo arranjo manteve a Sociologia na Formação Geral Básica, com duas aulas semanais no primeiro e segundo ano e apenas uma no terceiro. Embora esse desenho represente uma pequena melhoria em relação às normativas anteriores, que chegaram a reduzir ainda mais a presença da disciplina, trata-se, ao mesmo tempo, de uma derrota para o campo: em vez de lutarmos pela expansão da Sociologia ao Ensino Fundamental, permanecemos em uma disputa ininterrupta pela garantia de sua existência mínima no Ensino Médio. Curiosamente, Sociologia, Filosofia e Artes são as únicas disciplinas que, em algum dos três anos, aparecem reduzidas a uma única aula semanal²⁰, o que evidencia sua posição periférica na hierarquia curricular.

Outra mudança relevante foi a substituição dos componentes eletivos pelos chamados “Aprofundamentos”, agora distribuídos de maneira desigual ao longo dos três anos. Cada aprofundamento corresponde a uma das quatro grandes áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e

²⁰ As novas matrizes curriculares podem ser encontradas no site da Secretaria de Estado da Educação (SED) no link: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/matrizes?authuser=0>. Diferentemente do CBEMTC, ainda não há documento oficial publicado com as atualizações, o que indica uma etapa de experimentação e transição normativa, em que as mudanças estão sendo implementadas de forma preliminar às redes escolares, antes de sua formalização definitiva.

Ciências da Natureza e suas tecnologias). No entanto, a escolha dos componentes que estruturam esses aprofundamentos revelam arbitrariedades: no caso das Ciências Humanas, o componente definido foi “Geografia aplicada ao desenvolvimento socioeconômico”, sem que houvesse informações claras sobre os critérios de escolha, o que revela uma condução tecnocrática e pouco transparente do processo, que deixou professores de Sociologia, História e Filosofia de fora.

Diante desse percurso histórico e das recentes mudanças trazidas pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio, torna-se evidente que as transformações no currículo catarinense não se restringem ao plano normativo. Elas incidem diretamente sobre o cotidiano escolar, a identidade disciplinar das áreas de conhecimento e o trabalho docente. Para compreender como essas reformas foram apropriadas (ou resistidas) nas escolas, é fundamental considerar os relatos dos professores que vivenciaram esse processo em suas diferentes etapas. No próximo capítulo, analisaremos esses depoimentos, buscando compreender de que forma a implementação do Novo Ensino Médio e do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense se articulou com o *habitus docente* e as condições concretas de ensino dos professores de Sociologia das escolas da rede pública estadual na Grande Florianópolis.

5 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA EM SOCIOLOGIA: ENTRE DISPUTAS CURRICULARES E PRÁTICAS DOCENTES

O presente capítulo analisa as entrevistas realizadas com professores de Sociologia de escolas públicas da Grande Florianópolis, buscando entender como as reformas educacionais recentes, o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, se materializam ou não na prática docente. A hipótese que orienta a análise é que tais reformas, ainda que revestidas de um discurso inovador e alinhadas a agendas internacionais, permanecem, em grande medida, como prescrições que não se efetivam no cotidiano escolar, devido às disposições consolidadas no *habitus docente*, e à ausência de políticas formativas consistentes que promovam mudanças estruturais nas práticas pedagógicas.

No caso do NEM, os impactos são evidentes e imediatos: a redução da carga horária destinada à Sociologia compromete o espaço da disciplina no currículo, restringindo as possibilidades de desenvolvimento de conteúdos e metodologias específicas. Já a BNCC, ao propor um currículo orientado por competências e habilidades, exige uma reconfiguração profunda da prática pedagógica, que não se efetiva. As entrevistas revelam que, em grande parte, os professores desconhecem ou não se sentem motivados a incorporar essa lógica, não por resistência individual necessariamente, mas porque não houve investimento institucional para promover uma transformação real do *habitus docente*.

As falas analisadas neste capítulo serão interpretadas à luz da tensão entre o prescrito e o praticado, compreendendo que o *habitus*, enquanto estrutura estruturada e estruturante (Bourdieu, 2009), não se altera por mera imposição normativa. Para isso, utiliza-se como procedimento metodológico a análise de conteúdo segundo Bardin (2011), por sua capacidade de sistematizar dados qualitativos e extrair significados explícitos e implícitos no discurso dos participantes. Entre as modalidades técnicas propostas pela autora, adotou-se a *análise categorial temática* (vide quadro), complementada por elementos de *análise de avaliação* e *análise do discurso*. A *análise categorial*, segundo Bardin, organiza-se em três fases principais:

1. Pré-análise: seleção do *corpus* (questionário e entrevistas), definição das unidades de registro e de contexto, e elaboração de um sistema categorial;
2. Exploração do material: codificação das unidades de registro e alocação nas categorias e subcategorias previamente estabelecidas;
3. Tratamento e interpretação: inferências e interpretações fundamentadas no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa.

O sistema categorial desta pesquisa foi constituído de forma mista: dedutiva, a partir do referencial bourdieusiano (especialmente o conceito de *habitus*) e dos debates da BNCC e do Novo Ensino Médio; e indutiva, com ajustes oriundos da leitura preliminar das entrevistas. Cada categoria temática foi desdobrada em subcategorias e acompanhada de indicadores, que funcionam como critérios observáveis para a codificação das falas. Além disso, as questões do roteiro de entrevistas e do questionário estão explicitadas como fontes no quadro, permitindo a rastreabilidade entre o instrumento de coleta e a análise. Nesse sentido, o quadro elaborado contempla cinco grandes blocos, que estão detalhados a seguir, acompanhados de suas subcategorias e indicadores:

Quadro 5 - Sistema categorial

Categoria temática	Subcategorias	Fonte*	Indicadores
Perfil socioprofissional	Identidade e origem social	Q4-7, Q9-12	Idade, gênero, identificação étnico-racial, escolaridade e profissão dos pais
	Trajetória escolar	Q13-14, E2	Tipo de escolas, relação com a escola, professores marcantes
	Formação acadêmica	Q15-23, E4-7	Cursos de graduação e pós-graduação, idiomas, experiências práticas (PIBID, residência pedagógica, estágios)
	Condições de trabalho	Q35-46	Vínculo empregatício, número de escolas, carga horária, recursos disponíveis, atividades culturais.
Socialização e formação do <i>habitus docente</i>	Socialização primária	E1-3	Contato com professores na família, práticas culturais na infância/adolescência
	Socialização secundária	E4-7	Escolha da licenciatura, foco do curso (pesquisa vs ensino), discursos incorporados
	Aprendizagem na experiência	E8-12	Mudanças de postura, estratégias de enfrentamento, estilo de planejamento
	Repertório cultural	E14	Consumo de bens culturais e relação com a prática docente
	Especificidades da Sociologia	E15	Valores, princípios e modo de ser do professor de Sociologia
Reformas educacionais	Percepção do Novo Ensino Médio	Q47-54, E17-20	Impactos na carga horária, espaço da disciplina, ofertas de eletivas/trilhas
	Percepção da BNCC	Q17-20	Conhecimento das competências e

			habilidades, relevância atribuída
	Formação institucional	Q47-E19	Existência, formato e impacto das formações para implementação das reformas
Sociologia ideal e limites	Concepção de ensino ideal	E13, E20	Objetivo da disciplina, papel no currículo
	Barreiras à implementação	E18-20	Falta de tempo, recursos, sentido pedagógico, incompatibilidade com a realidade escolar

Fonte: elaboração própria

A partir dessas categorias, procedeu-se à codificação das falas, identificando recorrências, contrastes e ausências significativas. A *análise de avaliação* foi incorporada para qualificar a orientação atitudinal dos discursos (positiva, negativa ou neutra) em relação às reformas, enquanto elementos da *análise do discurso* permitiram considerar o contexto de produção das falas, as condições institucionais e as estratégias de legitimação presentes no enunciado. Essa combinação metodológica possibilita relacionar o conteúdo manifesto e o conteúdo latente das entrevistas à hipótese central do trabalho, compreendendo como as disposições estruturadas no *habitus docente* condicionam a apropriação (ou não) das prescrições curriculares propostas pelo Novo Ensino Médio e pela BNCC. Assim, a estrutura do capítulo acompanhará a disposição categorial apresentada anteriormente, de modo a facilitar a articulação entre dados, análise e referencial teórico.

5.1 PERFIL SOCIOPROFISSIONAL DOS DOCENTES

O perfil dos 6 docentes entrevistados revela uma diversidade etária de indivíduos entre 30 e 70 anos, o que aponta para trajetórias consolidadas no magistério e experiências acumuladas por pelo menos uma década de inserção profissional. A distribuição de gênero é equilibrada na amostra, o que não é tão dissonante dos dados recolhidos no censo escolar de que mulheres são 67,4% do quadro do magistério do Ensino Médio regular da rede estadual em Santa Catarina. Chama atenção a homogeneidade quanto à identificação étnico-racial, a maioria dos participantes se autodeclararam brancos.²¹ Esse dado é um revelador do perfil de

²¹ Santa Catarina é o segundo estado com maior percentual de população branca no Brasil, com 76,28% dos habitantes se autodeclarando brancos, ficando atrás apenas do Rio Grande do Sul. Essa proporção é explicada pelo processo histórico-cultural de constituição da população catarinense. Apesar do aumento das autodeclarações de pretos e pardos no estado, estes ainda compõem apenas 23,29% da população. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

recrutamento da pesquisa, método bola de neve, e presença docente no campo investigado, reforçando desigualdades raciais que atravessam historicamente o acesso e permanência em carreiras de nível superior no Brasil. Também pode ser explicado pelo fato da formação de todos esses professores ser anterior à implementação da política de cotas através da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012).

Quanto à naturalidade, os professores apresentam origem em diferentes cidades brasileiras, embora com predominância de localidades catarinenses, como Blumenau, Lages, Campos Novos e Florianópolis, além da presença de sujeitos oriundos de outras regiões, como Minas Gerais e Rio de Janeiro. Esse dado sugere que a carreira docente, especialmente no ensino público, possibilita uma certa mobilidade geográfica, uma vez que os concursos abertos em diferentes regiões do país constituem mecanismos de inserção profissional que permitem deslocamentos entre estados e municípios. Assim, a diversidade de naturalidades não apenas reflete a circulação de indivíduos no espaço social, mas também revela como a profissão de professor se articula a dinâmicas de mobilidade espacial e social, tornando possível que docentes de origens diversas se fixem em Santa Catarina para o exercício de sua atividade, o que também converge com os dados de migração do estado que entre 2017 e 2022 apresentou o maior saldo migratório do país (IBGE, 2022).

Quadro 6 - Perfil dos docentes

Nome	Idade	Raça	Identidade de Gênero	Ano de nascimento	Naturalidade
Lúcia	39	Branca	Mulher cisgênero	1986	Blumenau/SC
Helena	68	Branca	Mulher cisgênero	1957	Florianópolis/SC
Regina	59	Parda	Mulher cisgênero	1966	Almenara/MG
Paulo	50	Branca	Homem cisgênero	1975	São Paulo/SP
César	40	Branca	Homem cisgênero	1985	Rio de Janeiro/RJ
Leonardo	49	Branca	Homem cisgênero	1976	Campos Novos/SC

Fonte: elaboração própria

No que diz respeito à origem familiar, observa-se uma heterogeneidade significativa nas trajetórias escolares dos pais e mães dos professores, variando do ensino fundamental incompleto à pós-graduação, e associada a ocupações relacionadas ao trabalho manual e doméstico, e também ao funcionalismo e serviço público, conforme quadro abaixo:

Quadro 7 - Origem social

Nome	Escolaridade do pai	Profissão do pai	Escolaridade da mãe	Profissão da mãe
Lúcia	Superior incompleto	Bancário/desempregado	Superior incompleto	Comerciante
Helena	Ensino fundamental incompleto	Motorista	Ensino fundamental incompleto	Servidora pública
Regina	Ensino fundamental incompleto	Ourives	Ensino Médio completo	Professora anos iniciais
Paulo	Pós-graduação	Aposentado	Ensino médio incompleto	Trabalhadora do lar
César	Superior completo	Militar	Superior completo	Assistente social
Leonardo	Fundamental incompleto	Pedreiro	Fundamental incompleto	Dona de casa

Fonte: elaboração própria

Nesse ponto, é interessante recuperar a leitura de Dubar (1997) que, em diálogo com Bourdieu, ressalta que o *habitus* não deve ser concebido apenas como produto imediato das condições sociais de origem

O filho de um operário, sendo este filho de camponês e propenso à ascensão social e ao abandono da condição operária, não será educado da mesma maneira que o filho de um operário, também este filho de operário, e persuadido que não se pode sair da condição operária. Enquanto o primeiro arrisca ter um “*habitus* de pequeno burguês” — sendo de origem operária mas com uma socialização antecipatória de pequena burguesia —, o segundo terá um *habitus* operário “tradicional”. A estrutura das situações que ambos encontram não será percebida da mesma maneira pelo primeiro e pelo segundo. Assim, o primeiro poderá ter um bom sucesso escolar, poderá investir nos estudos para “não ser operário como o pai”, enquanto que o segundo sairá da escola mais cedo com, por exemplo, um diploma do ensino técnico curto “para ter um bom ofício (de operário) como o do pai”. Na segunda interpretação, o *habitus* não é essencialmente a cultura do grupo social de origem, mas a orientação da família, a identificação antecipada a um grupo de referência cujas condições sociais não são as da família ou do grupo de origem. (p. 87)

Percebe-se que o *habitus* é também efeito de uma trajetória intergeracional de linhagem, assim, filhos de operários podem desenvolver disposições de “pequena-burguesia” quando a família já se orienta para ascensão social, ao passo que outros, socializados em uma continuidade de posições operárias, tendem a reproduzir um *habitus* mais tradicional. Como argumenta Lahire (1997), o sucesso escolar entre indivíduos oriundos das camadas populares constitui um fenômeno improvável do ponto de vista estatístico, mas inteligível quando se

analisam as configurações familiares que atribuem à escola um papel central nos projetos de mobilidade social.

Nesse sentido, as licenciaturas aparecem recorrentemente como uma porta de ingresso ao ensino superior para estudantes de origem popular, tanto por sua menor concorrência relativa quanto por sua posição hierarquicamente subordinada no interior do sistema universitário. Estudos recentes sobre o perfil econômico dos licenciandos indicam que esses cursos concentram, de forma significativa, estudantes provenientes de famílias com menor capital econômico e cultural, reforçando seu papel como via de acesso ao ensino superior para camadas populares (Carvalho, 2020).

Aplicando essa chave de leitura às trajetórias aqui analisadas, nota-se que não basta considerar as condições objetivas de escolaridade e profissão dos pais, mas também a orientação familiar em relação ao futuro, que pode ter impulsionado projetos de mobilidade social por meio da escolarização, alimentando disposições que sustentam escolhas docentes e a própria permanência na carreira.

Desse modo, compreender a orientação familiar para a escolarização exige também observar como os professores, em sua trajetória estudantil, vivenciaram a escola como espaço de socialização secundária. O tipo de instituição frequentada, as condições de acesso e a qualidade da relação estabelecida com a escola tornam-se momentos decisivos de incorporação de disposições em relação ao aparelho escolar, que posteriormente podem se traduzir em modos de agir e ser na docência.

Quadro 8 - Trajetória escolar

Nome	Tipo de escola	Condições de acesso
Lúcia	Maior parte privada	Com bolsa
Helena	Pública	-
Regina	Pública	-
Paulo	Pública	-
César	Privada	-
Leonardo	Pública	-

Fonte: elaboração própria

A análise da trajetória escolar dos docentes revela que a maioria cursou toda a educação básica em escolas públicas, enquanto uma professora realizou a maior parte de sua formação

em escola privada com bolsa e um professor frequentou exclusivamente instituições privadas, sem bolsa. Esse dado não é casual, em 2024, em Santa Catarina, apenas 18,5% das matrículas da educação básica estavam na rede privada, enquanto 81,5% permaneciam na rede pública 1,1% federal, 30,2% estadual e 50,2% municipal (Brasil, 2024). Tal quadro contrasta fortemente com o Ensino Superior, onde predomina a rede privada com aproximadamente 79% das matrículas (Brasil, 2023)²², fenômeno que expressa uma inversão entre a função social do ensino básico, etapa obrigatória garantida pelo Estado, e a mercantilização crescente da formação universitária nos últimos anos.

Entre os relatos, destaca-se a experiência de uma professora que cursou boa parte da escolarização em escola privada, mas sempre na condição de bolsista, esse relato evidencia que apenas o acesso a determinados espaços educacionais não elimina desigualdades culturais e simbólicas. Embora a bolsa tenha possibilitado a permanência, sua posição no interior da instituição foi constantemente marcada pela sensação de não-pertencimento, revelando o funcionamento do capital simbólico e cultural na lógica escolar

Eu era bolsista, bolsista a vida inteira. E justamente nessa transição de meu pai perder o emprego e a gente, sei lá, meu irmão é mais velho, então a gente começou a vida escolar estudando escola particular, de repente a única condição de a gente estar era sendo bolsista por conta dessa mudança na nossa vida. E foi bem complicado, foi importante, não vou negar, porque a gente infelizmente sabe algumas diferenças da escola pública particular, falta de professores, coisas do tipo, que é uma constante, né? Mas é complicado ser bolsista também, porque não pertence. Ah, tu também faz, né? Tu passa a vida em um lugar onde tu não pertence de verdade, né? [...] Ainda que algumas coisas, né, pra mim também isso [ser branca] facilitava, eu lembro que na minha trajetória escolar que eu estudei, assim, com a mesma turma, era uma escola de bairro, assim, então, a mesma turma dos meus amiguinhos, deles, dos meus amigos de sala, não sentia muito, mas no geral, escola, quando tinha problema, era um bode expiatório. E o meu outro colega, que era da minha turma, era um aluno negro, né? Então, era... Já sabia, todo mundo tinha certeza que era bolsista. A segunda bolsista que às vezes demorava um pouco pra descobrir, né? Mas era bem complicado. (Lúcia, mulher, branca, entre 11 e 15 anos de experiência docente)

Ao mesmo tempo em que a escola privada era associada a maior estabilidade de professores e melhores condições materiais, elementos que configuram uma forma de capital cultural institucionalizado, o fato de ocupar esse espaço sem dispor plenamente dos capitais econômicos e sociais dominantes resultava em estigmatização. Nesse processo, marcadores raciais desempenham também um papel de diferenciação, enquanto a professora reconhece que sua condição de aluna branca amenizava a identificação imediata como bolsista, colegas negros eram automaticamente associados à bolsa, evidenciando como a racialização opera como princípio classificatório na escola.

²² Nesse número consideramos as matrículas em instituições privadas com e sem fins lucrativos.

Como lembra Bourdieu (1998c; 2007), o capital cultural não se limita ao título escolar, mas inclui estilos de vida, gostos e disposições que funcionam como marcadores de distinção. Assim, a condição de bolsista, ainda que garantisse acesso formal, não assegurava o reconhecimento simbólico pleno, produzindo um *habitus* atravessado pela ambivalência: de um lado, a valorização da escolarização como via de ascensão; de outro, a internalização da exclusão simbólica por não corresponder ao *habitus* dominante naquele espaço.

Em contraste, outra docente recorda sua trajetória no Instituto Estadual de Educação, instituição pública que, à época de seu ingresso, exigia um exame e era fortemente associada à qualidade e ao prestígio social

Eu gostava da escola e a escola, pra mim, era muito boa. Eu gostava de desenhar, de pintar, de escrever, do ambiente da escola e eu fui para o Grupo Escolar no primeiro ano, era pertinho da minha casa. E aí, tinha uma professora, eu me lembro até hoje, a minha primeira professora, de primeira série, primeiro ano, primário, chamava-se [...] E ela disse pra minha mãe que tinha o instituto, né? O Instituto abria a vaga, fazia teste para criança que ia então estudar lá. Então, o Instituto tinha aberto naquela época, fazia uns dois, três anos, no máximo, quatro anos, eu acho que nem isso. Mas, tinha que fazer teste. E eu fiz o teste e passei. E aí, eu fui estudar lá. (Helena, mulher, branca, docente há mais de 20 anos)

A aprovação no teste de acesso conferia não apenas o direito formal à matrícula, mas também um capital simbólico de pertencimento, que distinguia os estudantes daquele espaço em relação a outras escolas públicas da região. Nesse caso, o capital cultural institucionalizado se combina ao reconhecimento social da seletividade, produzindo um *habitus* marcado por orgulho e valorização da escolarização.

Essas duas trajetórias evidenciam como diferentes configurações de capital cultural e simbólico produzem efeitos distintos nos esquemas de percepção e apreciação dos agentes em relação à escola. No caso da professora bolsista em escola privada, a escolarização foi atravessada pela experiência de não pertencimento, em que o acesso formal não se traduzia em reconhecimento legítimo, sendo constantemente mediado por marcadores econômicos e sociais. Já no caso da professora que ingressou no Instituto Estadual de Educação, a seletividade da instituição pública conferia prestígio e legitimidade, transformando o capital cultural adquirido em capital simbólico amplamente reconhecido. Assim, enquanto a primeira trajetória demonstra a ambivalência de ocupar um espaço de prestígio sem dispor plenamente dos capitais exigidos para a legitimação, a segunda mostra como a escola pública de qualidade pode operar como instância de distinção e valorização social. Ambas as experiências ilustram, portanto, que a escola não é apenas espaço de transmissão de conteúdos, mas também de

produção e distribuição desigual de capitais, que orientam disposições duráveis e condicionam modos de ver e sentir o mundo escolar.

Para além da instituição frequentada e das condições de acesso, a socialização escolar também é atravessada pelas relações estabelecidas com os educadores, cujas práticas e estilos de ensino deixam marcas profundas na memória dos alunos - mais tarde também professores. Entre os relatos, destacam-se menções a docentes que, mesmo décadas depois, continuam lembrados por sua presença, seja pela exigência disciplinar, pela afetividade ou pelo domínio de conteúdos.

A docência ocupa um lugar singular entre as profissões porque, antes de exercê-la, todo professor já foi aluno. Trata-se de uma atividade que compõe a própria base da estrutura social, na medida em que a maioria das pessoas, em algum momento de sua vida, terá contato direto com professores em razão da extensão da presença do Estado por meio da escolarização. Essa característica faz com que o processo de socialização docente seja atravessado por um espelhamento inevitável: ao longo da vida escolar, futuros professores observam práticas, estilos de ensino e modos de relação em sala de aula que se incorporam como esquemas de percepção e ação. Como destacam Silva e Godoi (2015), é nesse movimento de observação e apropriação de prática que se delineia parte importante do *habitus docente*, ainda antes da formação acadêmica.

Para alguns, foi muito fácil rememorar professores que atuaram como modelos em sua infância e adolescência, mesmo que tão longe temporalmente, o que confirma a ideia de que a socialização escolar contribui para sedimentar disposições que mais tarde podem (ou não) se converter em escolhas profissionais

Havia, como eu disse, muitas dificuldades, nós morávamos longe da escola. Todavia, professores que eu tive lá, dona Sônia, dona Hivalvina, olha só, isso mais de 40, 35 anos atrás, lembro até hoje. E nesse sentido, a minha trajetória escolar também morávamos numa, como eu disse, um pouco distante, infraestrutura precária, a escola se tornava um espaço, então, não apenas de aprendizagens, mas também de socialização. Gostávamos muito, eu e meus irmãos, de jogar bola, futebol, aí, tínhamos lá uma quadra, tínhamos lá um ginásio, tínhamos situações, então, que na nossa casa, no nosso bairro, nós não tínhamos, não é? E era isso. Lembro, recuperando agora alguma memória. Era muito legal esse momento. (Leonardo, homem, branco, entre 11 e 15 anos de experiência docente)

As professoras de primário eu gostava muito também, mas quando chegou no ginásio, sim, eu gostava muito dos professores de humanas. Eu não tenho lembrança dos professores de exatas assim, de matemática, não tenho nenhum, eu não lembro. Mas professor de geografia, professor Fernando, professora de geografia também, professora Marilena, Marileia, aliás. Sim, alguns professores eu lembro bem, mas sempre professores de humanas. (Helena, mulher, branca, docente há mais de 20 anos)

Por outro lado, nem todos os entrevistados reconhecem ter tido professores como referência direta para a docência. Nesse caso, a relação com a escola foi vivida de forma ambivalente, atravessada por dificuldades de adaptação e experiências de deslocamento, em que o atrativo esteve mais no conhecimento em si do que nas figuras docentes

A escola tinha seus desafios, seus problemas, né, de relacionamento, de professor, das instituições todas, né? Umas escolas também religiosas que eu estudei, né? Em escola? Marcou, marcou. Não, é claro, eu lembro de alguns, né? Por algumas características, boas ou ruins, né? Mas me marcar, se eu tô entendendo influenciar, de ser uma referência? Isso não. (César, homem, branco, entre 11 e 15 anos de experiência docente)

Em alguns relatos, a escola aparece como espaço de socialização e descoberta de interesses que, mais tarde, consolidaram-se na docência

O meu pai, ele... Ele comprava, assim, uns livros, uns cadernos, eram uns álbuns que a gente preenchia de desenho. E eu morava na beira da praia, então, eu me alfabetizei muito cedo, a gente aprendia a escrever, a desenhar na praia com graveto, né? Graveto grande, assim. A gente fazia desenho do sol, desenho, e primeiro começou com os desenhos, depois com as palavras. Eu sei que quando eu entrei na escola, eu entrei na escola já com sete anos e já sabendo ler e escrever mais ou menos, já conhecia as palavras e foi rápido. Eu acredito que em dois meses eu já escrevia bem, já escrevia, e eu gostava da escola, eu era aquela criança que gostava do caderno, que cuidava do caderno, que tinha um caderno bonito. Eu gostava da escola e a escola, pra mim, era muito boa. Eu gostava de desenhar, de pintar, de escrever, do ambiente da escola. (Helena, mulher, branca, docente há mais de 20 anos)

Em outros, no entanto, a experiência escolar é narrada como fragmentada, permeada por evasões temporárias ou pela necessidade de conciliar estudo e trabalho desde cedo. Tais elementos denotam como as condições materiais e simbólicas de origem incidem sobre a escolarização, reafirmando a tese bourdieusiana de que a trajetória escolar não se constrói de modo autônomo, mas em relação direta ao *habitus* herdado e ao capital cultural disponível no contexto familiar

[...] depois que eu concluí o ensino médio, fiquei um bom tempo sem estudar, e aí quando eu retorno, eu penso, poxa, fiz outras atividades, eu me reencontrei na educação e aí decidi fazer Ciências Sociais um pouco tardiamente. Eu fiquei de 94, eu fiquei 13 anos sem estudar, né? Depois eu volto a estudar em 2006. Faço um cursinho lá na Costeira do Ribeirão, um cursinho comunitário, principalmente para relembrar algumas disciplinas, principalmente as exatas. Eu sempre tive mais facilidade com as humanas [...] e eu entro na universidade nas Ciências Sociais de 2007. (Leonardo, homem, branco, entre 11 e 15 anos de experiência docente)

A formação acadêmica dos docentes entrevistados, por sua vez, demonstra um perfil altamente qualificado, resultado de percursos de graduação em diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais, com destaque para o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Sociologia e graduações em áreas como Jornalismo e Administração Pública também. A maioria dos docentes concluiu a licenciatura em universidades públicas, principalmente a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mas também tivemos um caso de professor formado em Jornalismo que realizou uma formação complementar em Sociologia na Uniasselvi, universidade particular que faz parte da expansão do ensino EAD nas licenciaturas.

Quadro 9 - Formação acadêmica

Nome	Graduação	Ano	Universidade	Pós-graduação
Lúcia	Ciências Sociais (B/L)* Administração Pública	2012	UFSC UDESC	Mestrado em Sociologia e Ciência Política (UFSC)
Helena	Ciências Sociais (B)	2004	UFSC	Mestrado e Doutorado em Educação (UFSC)
Regina	Ciências Sociais (B)	1996	UFMG	Mestrado em Sociologia e Ciência Política (UFSC)
Paulo	Jornalismo Sociologia (L)	- 2021	- Uniasselvi	Especialização em Ciências Humanas
César	Ciências Sociais (B/L)	2009	UFPR	Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio)
Leonardo	Ciências Sociais (B/L)	2013	UFSC	Mestrado em Educação (UFSC)

Fonte: Elaboração própria

É importante destacar que este trabalho não busca fazer generalizações a partir da amostra, que é pequena e cuja coleta de dados foi encerrada ao atingir a saturação. Todos os professores entrevistados são formados na área de Ciências Sociais/Sociologia, o que difere da realidade do Ensino Médio em Santa Catarina, em que o indicador de adequação docente em Sociologia na rede estadual foi 47,4% em 2024 (Brasil, 2024), uma das menores entre as disciplinas avaliadas. No caso de Florianópolis, a adequação chega a 62,4%, percentual bem acima da média nacional, o que pode ser explicado pela presença do curso de Ciências Sociais da UFSC, criado em 1973, que garante a formação de novos licenciados na região. Contudo, como observa Raizer et al. (2021), e também discutiremos no capítulo anterior, o campo do ensino de Sociologia na Educação Básica ainda se encontra em processo de consolidação,

marcado por intermitências curriculares, baixa legitimidade social e recorrentes disputas políticas.

Durante a formação inicial de alguns dos docentes entrevistados não havia previsão de obrigatoriedade da disciplina no currículo nacional. Em alguns estados, contudo, a Sociologia já era ofertada, como foi o caso de Santa Catarina que teve a disciplina reintroduzida nos currículos em 1998 (Oliveira, 2018). Nesse cenário de incertezas que se insere a trajetória de alguns dos professores entrevistados, as discussões sobre ensino de Sociologia eram ainda incipientes e, muitas vezes, não havia programas institucionais específicos para o incentivo à docência, como o PIBID. Um dos docentes relatou que, em vez disso, participou do projeto de extensão Licenciatar, promovido pela UFPR, e que acabou se envolvendo na organização das Semanas Acadêmicas do curso, chamando convidados para debater o ensino de Sociologia:

Eu não lembro se era algo nacional ou só da UFPR, mas era esse, era o Programa Licenciatar, que era isso, voltado para as licenciaturas e voltado para a formação de professor. [...] era basicamente eu e mais duas colegas só, nessa primeira versão, com a professora Benilde, e também participou mais ali com a gente a professora Marlene Tamanini. É, por sinal, fez o doutorado na UFSC também. Elas eram muito bacanas, né? A Benilde principalmente nesse caso, porque foi talvez o momento mais dedicado a realmente pensar o ensino da sociologia em que participei. Embora – isso também é importante falar – a gente só pensou teoricamente. Teve uma outra entrevista que fizemos com o professor, a professora Benilde, aí, sei lá, foram lá na UFPR, né? A gente conversou, trocou ideia e tal, e foi isso. O que que eu quero dizer? Não foi igual é no PIBID de hoje, que a gente vai na escola, que tem todo um projeto, que se faz atividade, mas não se compara com o que é o PIBID hoje, ou pelo menos com o que o PIBID deveria ser. E aí eu também, como falei, fui supervisor do PIBID em 2017, tive problemas, dificuldades, na minha opinião, dentre outras coisas. Pelo próprio perfil que eu encontrei dos estagiários de sociologia... [...] E outra coisa que eu disse pra você, da UFPR, né? Que era bem ligada a essa questão do ensino, né? É, qual que era uma ligação? As Semanas Acadêmicas, pelo menos nessas três primeiras, que eu então era um membro ativo e junto com outros colegas também a gente brigava para ter pelo menos uma mesa, uma atividade voltada para a licenciatura. Nos três anos foi alguém falando sobre a escola, ou duas, ou às vezes três, se não me engano, pessoas na mesa. Então, às vezes, ou um professor, ou alguém que publicou material, ou algum pesquisador da sociologia da educação, entendeu? E também é importante dizer que eu tive uma disciplina de sociologia da educação com o professor [Nelson Dacio] Tomazi, que é um nome importante na sociologia do ensino médio. Ele ajudou a... Enfim, ajudou a pensar isso também, né? Trabalhar para isso, junto com o pessoal da UEL, professora Ileizi. Ele é um dos redatores, se não me engano, das orientações curriculares, que é um documento interessante, né? E autor de um dos livros... de Sociologia do Ensino Médio, que por muito tempo era a referência aí. E nessa semana acadêmica, eu também mencionei contigo, um dos caras que a gente conseguiu trazer foi o Pêrsio de Oliveira, eu mencionei pra você. E ele também, um dos autores aí de livro didático, um dos primeiros aí, digamos assim, dessa... Pioneiros, né? Porque não tinha nem obrigatoriedade na disciplina, então, né? Isso, que não tinha obrigatoriedade. (César, homem, branco, entre 11 e 15 anos de experiência docente)

Esse relato ilustra como, em um momento de incerteza quanto à presença da Sociologia na escola, a formação docente dependia fortemente de iniciativas locais e do engajamento

individual dos estudantes e professores. Esse quadro se transformou em paralelo ao movimento pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio e à expansão da pós-graduação no Brasil, sobretudo a partir dos anos 2000²³, quando se verificou um crescimento no número de programas, matrículas e linhas de pesquisa, consolidando novas possibilidades formativas para os egressos das Ciências Sociais, particularmente no campo de Ensino de Sociologia (Bodart, Cigales, 2017). Assim, não surpreende que todos os professores entrevistados neste trabalho tenham prosseguido nos seus estudos em cursos de pós-graduação, ainda que em áreas distintas, alguns em programas de Educação, outros em Sociologia e/ou Ciência Política, a trajetória desse grupo não reflete apenas seus percursos individuais, mas também um movimento mais amplo de valorização acadêmica e de consolidação do sistema de pós-graduação brasileiro.

As condições de trabalho relatadas pelos docentes entrevistados revelam um quadro heterogêneo, mas marcado por algumas tendências estruturais. Observa-se que a maioria possui vínculo efetivo, conquistado por meio de concurso público, o que oferece uma maior estabilidade profissional e reduz a necessidade de deslocamento entre múltiplas instituições. Ainda assim, há casos de Admissão de professores em Caráter Temporário (ACTs), que expõem os professores a uma condição de maior precariedade e instabilidade. Essa diferenciação impacta diretamente tanto a organização da vida pessoal quanto a possibilidade de continuidade em projetos pedagógicos.

Tabela 1 - Condições de trabalho

Nome	Vínculo	Nº de escolas	Carga horária	Quantidade de alunos
Lúcia	Efetivo	3	30	200-250
Helena	Efetivo	1	32	600
Regina	Efetivo	2	32	500-600
Paulo*	ACT	-	-	-
César*	ACT	-	-	-
Leonardo	Efetivo	2	35	530

*no momento da aplicação do questionário e entrevista ambos os professores estavam sem contratos transitatoriamente.

Fonte: elaboração própria

²³ Essa expansão vai de encontro com a Meta 14 do PNE (Brasil, 2014): “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” que, por sua vez, está relacionada à proporção de mestres e doutores na população de países membros da OCDE.

Vale destacar que o PNE (2014-2024), em sua Meta 18, previa assegurar no prazo de dois anos (até 2016), a existência de plano de carreira para todos os profissionais da educação básica e superior pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional. Entre as estratégias propostas, previa-se que até o terceiro ano de vigência do PNE, 90% dos profissionais do magistério deveriam ocupar cargos de provimento efetivo nas redes públicas (Brasil, 2014). Dez anos depois, a realidade em Santa Catarina estava muito distante desse objetivo, com apenas 23,6% de professores efetivos na rede estadual. Nesse contexto, a tentativa do governo de Jorginho Mello de se vangloriar com o que ele chamou de “Maior concurso público da história da Educação de Santa Catarina”²⁴, com 10 mil vagas, soa simbólica: considerando os 100 mil profissionais no magistério da educação, precisa-se de, pelo menos, mais seis concursos desse porte, mostrando a dimensão do desafio para estruturação de uma carreira docente estável e digna aos professores do Ensino Básico.

No que diz respeito à carga horária e ao número de alunos atendidos, nota-se que boa parte dos docentes trabalha em apenas uma ou duas escolas, porém com turmas numerosas, chegando a atender entre 200 e 600 estudantes semanalmente. Essa realidade se torna ainda mais desafiadora quando se considera o trabalho extraclasse, em especial as exigências avaliativas previstas nas normativas da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. A Portaria nº 737/2023 estabelece que os componentes curriculares com uma aula semanal devem realizar, no mínimo, duas avaliações, aqueles com duas aulas semanais, três avaliações, e com três ou mais aulas, quatro avaliações. No caso da Sociologia, que possui apenas duas aulas no primeiro e no segundo anos, e apenas uma no terceiro ano do Ensino Médio, os docentes precisam elaborar e corrigir um grande volume de instrumentos avaliativos. Somadas às atividades de recuperação paralela, obrigatórias em cada uma das avaliações, conforme Portaria nº 189/2017, essas exigências resultam em uma sobrecarga massiva de trabalho fora da sala de aula, relatadas como uma das principais fontes de desgaste na profissão

Bom, vamos lá. Nas duas escolas que eu estou aqui, como te disse, nós temos um diálogo franco ali com a direção [...] Entendemos o papel bastante difícil deles. Eu tenho uma diretora aqui, uma diretora lá, um corpo pedagógico aqui e um corpo pedagógico lá. E aí, quando... Algumas burocracias você não pode fugir, né? Preenchimento do professor online, planejamento, sequência didática, mas toda vez

²⁴ Das 10 mil possíveis vagas que o governador abriu no concurso, apenas 5 mil serão para professores, para mais informações:
<https://www.sed.sc.gov.br/maior-concurso-publico-da-historia-da-educacao-de-santa-catarina-tem-mais-de-70-mil-inscritos/>

que a gente se encontra... Eu não me exito, eu não me furto de fazer as críticas, não é? Essa sequência... Porque esse excesso de burocratização te toma tempo. Você tem muitas turmas, você tem que ter ali, responder. Eu acho que o mais importante ali é a relação de aprendizagem, professor-aluno. E quando você é cobrado no âmbito da burocracia, a sala de aula fica prejudicada. E elas entendem um pouco isso. Enfim, aí o que elas dizem? Ah, então coloque lá nos documentos lá, preencha lá e aí vamos conversando aqui. Mas elas sabem, aquilo que a gente, do nosso compromisso do fazer pedagógico, não é? Mas existe muita burocracia e está cada vez mais se burocratizando o processo e nós, enquanto categoria, não estamos dando, fazendo a oposição necessária a isso. [...] É outro processo que também tá em discussão no sindicato, não é? De você ter uma avaliação a mais no número de aulas semanais, não é? E cada avaliação você precisa fazer uma recuperação. É uma discussão de estar levando o sindicato, mas com pouca força, porque não existe uma coesão na categoria e, portanto, estamos sendo oprimidos nesse sentido [...] Você tem a média global no final do ano também que é outra perversidade criada, aí só para mudar a índice.

Se, por um lado, há maior disponibilidade de recursos pedagógicos como livros didáticos, quadros interativos, projetores, sala de informática e plataformas digitais, por outro, a utilização efetiva desses instrumentos depende da infraestrutura e da formação docente. A implantação do *Google for Education* em Santa Catarina, iniciada em 2015 no Instituto Estadual de Educação (IEE) e ampliada em 2016 para 36 escolas-piloto, já indicava a entrada das plataformas digitais no cotidiano escolar antes mesmo da pandemia. Em 2019, com a formalização da parceria via Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), a rede estadual passou a ter acesso sistemático às ferramentas, movimento que foi acelerado em 2020 pelo ensino remoto emergencial devido ao Covid-19.

A pandemia, portanto, não inaugurou, mas intensificou um processo já em curso: a plataformização da educação, marcada pela penetração de grandes corporações nas instituições públicas. Apesar da expansão, em Santa Catarina a utilização de ferramentas como Moodle e Google Classroom segue limitada, condicionada pela infraestrutura e pela formação docente, o que acentua desigualdades e mantém subutilizados os potenciais pedagógicos dessas tecnologias (Mezaroba, Martins e Cruz, 2025). Em contraste, o estado de São Paulo tornou-se um laboratório do neoliberalismo educacional no Brasil. Plataformas como *Khan Academy*, *Alura* e *Prepara SP* foram implementadas de maneira vertical, com forte participação de fundações e empresas privadas, resultando em sobrecarga docente, perda de autonomia pedagógica e agravamento das desigualdades de acesso (Reis, 2025). A “greve dos aplicativos”²⁵ de 2024, evidenciou a resistência dos professores diante de políticas que

²⁵ A chamada “greve dos aplicativos” ocorreu em 2024, quando cerca de 70 mil professores, aproximadamente 35% do corpo docente da rede estadual de São Paulo, se recusaram a utilizar plataformas digitais impostas pelo governo estadual. O movimento expressou resistência à plataformização da educação e às condições de trabalho daí decorrentes. Para mais informações, ver reportagem em CartaCapital. *Entenda a ‘greve’ de professores de São Paulo contra plataformas impostas por Tarcísio e Feder*. Disponível em:

priorizam indicadores quantitativos e interesses de mercado em detrimento da qualidade e do caráter público da educação.

Outro aspecto relevante refere-se à oferta de atividades culturais e pedagógicas complementares. As escolas nas quais os docentes atuam promovem, ainda que de forma desigual, feiras de ciências, visitas a museus, projetos de pesquisa e excursões de campo. Essas iniciativas são valorizadas pelos professores por ampliarem oportunidades de aprendizagem e permitirem um contato mais vivo com os conteúdos. Contudo, a realização dessas atividades está condicionada ao engajamento coletivo da escola, o que nem sempre se verifica de maneira sistemática, conforme relato:

Esses aspectos, precarização contratual, sobrecarga, plataformização e desigualdade na oferta de oportunidades pedagógicas, ajudam a compreender como se configuram os modos de socialização docente. É nesse ponto que se torna necessário discutir a formação do *habitus* dos professores entrevistados e de que maneira tais experiências atravessam as trajetórias docentes e influenciam suas disposições profissionais.

5.2 SOCIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO HABITUS DOCENTE

Na socialização primária dos docentes entrevistados, a presença de professores na família não se configurou como um traço dominante. Embora alguns tenham mencionado essa referência, na maioria dos casos o fator central foi a importância atribuída à educação como via de ascensão social e de reconhecimento. Mesmo em lares onde os pais não tinham educação formal, havia uma clara valorização da escola, associada a expectativas de melhoria de vida e conquista de autonomia para os filhos. Essa disposição coletiva em torno da relevância da escolarização operou como um dos primeiros mecanismos de constituição do *habitus docente*:

Todavia, quando nós éramos criança, nós não somos aqui da grande Florianópolis, [...] mas a minha mãe, mesmo na sua dificuldade formativa, ela só conseguiu fazer o antigo primário, a antiga quarta série, ela visualizava a educação como uma possibilidade de crescimento formativo, econômico, cultural e tal, e sempre nos incentivou. Nós tínhamos, eu e minha irmã mais velha lá em Campos Novos, certas dificuldades para ir para a escola, mas nós entendíamos, não é? Mesmo dentro das nossas limitações socioeconômicas, a importância daquilo. Nós valorizávamos, minha mãe valorizava muito o professor. (Leonardo, homem, branco, entre 11 e 15 anos de experiência docente)

Um exemplo significativo é do professor Leonardo, cuja motivação para prosseguir os estudos não veio apenas da família nuclear, mas também da observação cotidiana dos tios que, na casa dos avós, eram vistos dedicados aos estudos. Esse contato indireto reforça como os agentes da socialização primária não se restringem aos pais, mas se estendem ao círculo familiar ampliado, constituindo referências simbólicas que despertam o interesse pelo conhecimento e pela vida escolar. Assim, a docência começa a se inscrever como possibilidade não por uma reprodução automática da profissão familiar, mas pela valorização do capital cultural em contextos populares.

Além disso, práticas culturais da infância e adolescência, como o hábito da leitura, a participação em espaços comunitários e a experiência de socialização escolar precoce, reforçaram esse movimento. A convivência com pares e adultos que depositavam alta expectativa na escola gerou disposições duráveis em torno do valor do estudo e da transmissão de saberes. Essa combinação de estímulos, tanto diretos quanto indiretos, consolidou uma base sobre a qual se estruturam as escolhas futuras pela licenciatura e pela carreira docente, ainda conforme Dubar (1997)

Isso não significa, contudo, que se devam reduzir as identidades sociais a estatutos de emprego e a níveis de formação. É evidente que, antes de se identificar pessoalmente com grupo profissional ou com um tipo de diplomados, um indivíduo, desde a infância, herda uma identidade sexual, mas também uma identidade étnica e uma identidade de classe social que são as dos seus pais, de um deles ou dos que estão encarregados de o educar. De facto, a primeira identidade vivida e experimentada pessoalmente pela criança constrói-se sempre na relação com a mãe ou com aquela (aquele?) que a substitui: é por isso que a psicanálise é imprescindível em qualquer abordagem da identidade individual. No entanto, é nas e pelas categorizações dos outros — e, nomeadamente, as dos parceiros da escola (“professores” e “pares”) — que a criança experimenta a sua primeira identidade social. Esta não é escolhida mas conferida pelas instituições e pelos que rodeiam a criança, tanto na base das pertenças étnicas, políticas, religiosas, profissionais e culturais dos seus pais, como na base das suas performances escolares. A Escola Primária constitui, assim, um momento decisivo para a primeira construção da identidade social, apesar de muitas vezes bastante desconectada de qualquer universo profissional. (p. 146)

A socialização secundária, por sua vez, refere-se ao processo de interiorização de normas, valores e conhecimentos próprios de esferas mais específicas da vida social, que se seguem à socialização primária. Enquanto a socialização primária ocorre no seio familiar e estabelece as bases da identidade do indivíduo, a secundária acontece em instituições formais e informais, como a escola, o trabalho, os grupos de pares e os meios de comunicação. Ela é marcada pela inserção do sujeito em novos papéis sociais, demandando aprendizagens que não são universais, mas situadas em contextos particulares.

Na escola, por exemplo, os indivíduos aprendem regras de convivência, disciplina, formas de organização do tempo e do espaço, bem como conteúdos curriculares que ampliam sua visão de mundo. No trabalho, assimilam-se valores ligados à produtividade, hierarquia e relações profissionais. Esses processos de socialização secundária vão moldando a forma como o sujeito atua em diferentes campos da vida social, adaptando-o às expectativas dos grupos em que está inserido.

Além disso, a socialização secundária é contínua e acompanha o indivíduo ao longo da vida, já que cada experiência social pode exigir a aprendizagem de códigos específicos. Isso significa que a identidade social nunca está completamente “pronta”, mas se transforma de acordo com os contextos de inserção. Nesse sentido, ela é fundamental para a integração dos indivíduos em suas múltiplas esferas sociais, ao mesmo tempo em que possibilita a construção de identidades plurais.

No decorrer da vivência profissional, os docentes relatam transformações significativas em sua postura frente às exigências do trabalho e às mudanças impostas pelo contexto educacional. Essas alterações se expressam tanto no modo de se posicionar em sala de aula, quanto na forma de lidar com desafios estruturais e pedagógicos. Como destacam Carlindo e Silva (2017), o exercício cotidiano da docência, a organização do tempo e do espaço e a socialização entre pares produzem disposições que se consolidam como modos habituais de agir e pensar, constituindo o que os autores chamam de *habitus professoral*.

As estratégias de enfrentamento aparecem como recursos centrais, variando desde a busca de apoio coletivo entre colegas até a criação de alternativas individuais para superar dificuldades. Nesse processo, evidencia-se uma aprendizagem prática, construída no cotidiano, que extrapola o conhecimento teórico adquirido na formação inicial.

Além disso, destaca-se o desenvolvimento de um estilo próprio de planejamento, fruto da experimentação e da reflexão sobre a prática. Esse estilo, muitas vezes, combina elementos prescritos pelas normativas oficiais, com adaptações realizadas a partir da realidade concreta da escola e das necessidades dos estudantes.

Portanto, a experiência configura-se como espaço privilegiado de aprendizagem, no qual os professores elaboram modos de agir, repensam suas escolhas e constroem uma identidade profissional marcada por mudanças de postura, estratégias de enfrentamento e por um planejamento cada vez mais autônomo e situado.

O repertório cultural dos docentes constitui-se como um capital simbólico relevante para a compreensão de suas práticas pedagógicas. O consumo de bens culturais, sejam eles livros, filmes, séries, peças teatrais, exposições artísticas ou mesmo produtos da indústria

cultural, fornece ao professor um horizonte de referências que atravessa sua atuação em sala de aula, tanto no conteúdo transmitido quanto nas metodologias mobilizadas.

A análise dos depoimentos revela que, embora haja um consumo significativo de bens culturais entre os professores, este não ocorre de forma homogênea, refletindo desigualdades de acesso, formação e trajetórias sociais. Alguns docentes acionam referências eruditas ou literárias como recurso de legitimação de sua prática, enquanto outros mobilizam produtos da cultura de massa como estratégia de aproximação com o universo discente. Essa variação expõe como o *habitus docente* é tensionado pela articulação entre disposições pessoais e demandas institucionais; de um lado, a escola ainda valoriza um capital cultural mais próximo da tradição letrada; de outro, a mediação pedagógica pede diálogo com a cultura jovem contemporânea.

Portanto, o consumo de bens culturais não deve ser entendido apenas como uma dimensão individual, mas como parte de um processo de constituição da prática docente. Ele influencia a forma como o professor seleciona conteúdos, exemplifica conceitos e cria repertórios de analogia com o cotidiano dos alunos. Ao mesmo tempo, o próprio consumo cultural dos discentes funciona como instância de confronto, exigindo do docente uma constante negociação entre seu capital cultural e os códigos culturais compartilhados pelos jovens:

A gente está sempre procurando se atualizar em alguns sites, temos aqui alguns livros, retomamos [a leitura] e eu acho que isso é fundamental mesmo, isso ajuda muito. Música, não é? Muitas vezes o aluno me cita, ah, professor, conhece esse cara aqui e tal. Se não conheço, beleza, vou lá, pesquiso e tal, enfim. Mas eu acho que esse repertório cultural, de contato com a produção cultural, seja ela artística, seja ela literária, enfim, ajuda na sala de aula, com certeza, com certeza. (Leonardo, homem, branco, entre 11 e 15 anos de experiência docente)

Nesse sentido, o repertório cultural aparece como um elemento de mediação simbólica fundamental na prática pedagógica. Ele pode tanto reforçar a distância entre professores e alunos, quando as referências mobilizadas são inacessíveis ao universo estudantil, quanto abrir espaços de diálogo, quando o docente é capaz de estabelecer pontes entre diferentes esferas culturais.

As entrevistas revelam que os valores e princípios associados ao exercício docente em Sociologia vão muito além de orientações pedagógicas gerais, eles se articulam diretamente à identidade do professor e ao compromisso com a coerência entre discurso e prática. Um dos elementos centrais mencionados é a *consciência de classe*, compreendida como horizonte formativo indispensável, mas também como prática cotidiana que deve ser comunicada e

exemplificada aos estudantes. Nesse sentido, os docentes destacam a importância de não reproduzir uma lógica do “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”, mas de adotar uma postura em que a conduta pessoal sustente a mensagem transmitida em sala de aula.

Outro aspecto recorrente é a valorização da *práxis*, no sentido marxista, que articula teoria e prática. Essa dimensão se expressa tanto no cuidado em manter um rigor acadêmico e conceitual, ainda que os conteúdos de Sociologia sejam complexos para os estudantes de ensino médio, quanto na exigência de traduzir esse conhecimento em experiências significativas. Ao mesmo tempo, professores ressaltam valores mais cotidianos como honestidade, transparência e franqueza, princípios que emergem vinculados à responsabilidade docente e à organização da vida escolar, expressos no cumprimento de horários, na manutenção de regras claras e na defesa de práticas tradicionais como a escrita manual, entendida não apenas como um exercício escolar, mas como atividade formativa para o desenvolvimento cognitivo. Tais elementos revelam que o modo de ser do professor de Sociologia combina, ao mesmo tempo, um compromisso ético-político com a crítica social e uma dimensão prática de rigor, seriedade e responsabilidade no cotidiano escolar.

5.3 REFORMAS EDUCACIONAIS

Após a análise do perfil socioprofissional dos docentes entrevistados, bem como de suas trajetórias formativas e de socialização primária e secundária, podemos compreender elementos centrais para a constituição de seu *habitus*. Essas dimensões revelaram como experiências familiares, práticas culturais, escolhas acadêmicas e percursos institucionais contribuíram para moldar disposições que orientam o exercício da docência em Sociologia. Neste momento, avançamos para um novo eixo de análise: a relação dos professores com as reformas educacionais recentes, em especial o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular.

Se anteriormente buscamos compreender como os professores se constituem, agora interessa observar como eles se posicionam frente às transformações estruturais que incidem sobre seu trabalho e sobre o lugar da Sociologia no currículo. Ao analisar suas percepções e experiências, é possível identificar não apenas avaliações críticas sobre a organização dos sistemas de ensino, mas também estratégias de resistência, adaptações e formas de enfrentamento que evidenciam a tensão entre disposições já sedimentadas e novas demandas impostas pelas políticas educacionais.

Um dos aspectos mais recorrentes nas falas dos professores entrevistados é a percepção da perda de espaço da Sociologia no currículo do Novo Ensino Médio. A redução da carga horária obrigatória, combinada à diluição da disciplina em projetos e componentes eletivos, é compreendida como um rebaixamento do papel formativo da área. Esse processo é descrito não apenas como uma limitação pedagógica, mas como um ataque à identidade da Sociologia enquanto disciplina escolar. A fala da professora Lúcia ilustra com clareza esse sentimento de deslocamento e precarização:

O número de aulas e isso impacta terrivelmente em trazer Sociologia pros estudantes, né. Deixa eu me lembrar, o primeiro ano continua a ter duas, o segundo uma e o terceiro uma, é isso né, que mudou. Porque daí, o que eu consegui em alguns momentos pegar algumas trilhas, aí eu fazia esse, eu fazia essa negociação com os estudantes, fala ó “eu peguei trilha de nananana, tem que ter trocentas notas, mas eu vou pegar o mesmo conteúdo, pra não ficar picadinho.” Eu pegava assim, segundo ano tinha turma que eu tinha 4 aulas por semana, porque eu pegava uma trilha, um não sei o que, não sei o que. Daí eu falava não vai ser tudo isso, daí a gente vai aprofundar, daí pegava a sociologia brasileira, a gente tinha um monte de tempo, né, pra aprofundar, pra exercitar, fazer atividade, e pegava os assuntos e tentava aprofundar, mas era quando dava pra fazer isso, aí era mágico, assim, era maravilhoso, que daí eu tinha 4 aulas por semana. Mas é isso, eu não posso achar que, já conversei com colegas que já viram professores romantizando, falando “ai que legal, consigo dar aula 4 aulas em uma turma”. Não, isso é exceção, quando tu consegue, no momento que consegue, por que é efetiva ainda, porque senão não vai conseguir, né. Então, só pra não negar que isso aconteceu, mas ao mesmo tempo é isso, eu tava burlando, porque se alguém me denuncia eu estava fazendo errado, porque eu não podia dar o mesmo conteúdo nas três aulas né, mas é isso, assim, o que a gente sente no geral são as perdas, a gente sempre faz um movimento, uma ginástica pra tentar não perder tanto, usar Projeto de Vida pra falar de Sociologia, usar as aulas de eletiva pra tentar incluir um assunto mesmo e não ficar naquelas amenidades. Mas a prática é isso, a gente viu diminuir as turmas, a gente viu ficar confuso e é um processo né, de retirada mesmo, essa ideia de transformar mesmo, a própria nomenclatura de disciplina pra componente, é porque é isso, é um componente de uma área. Porque a ideia é essa né, é fazer com que história, sociologia, filosofia e geografia sejam componentes da grande área, porque daí qualquer disciplina pode ser tratada por qualquer professor, então assim, é um absurdo né, a gente sente perda justamente nesse sentido, dessa base, então a gente tem menos aulas, gente tem menos segurança de que o nosso componente vai estar ali. Então a gente não consegue garantir que o estudante vai ter uma base de sociologia, eu não tô nem falando pro que vai ser cobrado no enem ou no vestibular, mas pra ele entender mesmo, né, vamo puxar a sardinha pra nossa brasa, a Sociologia, ela é fundamental pra eles entenderem História, é fundamental pra eles entenderem Geografia, ela tá casada, não é que ela seja mais importante, é que ela tá amarrada né, com esses outros entendimentos e ela é fundamental pra que eles entendam mesmo, se aprofundem enquanto estudantes do ensino médio de uma leitura de mundo. Então quando a gente tem uma aula, quando a gente tem todos os percalços, e essa questão de enfiar essas matérias que ninguém entende o que é, elas são extremamente perigosas, porque da mesma forma que tem professor que usa esse momento, esse espaço pra fazer uma coisa super bacana, tem professor que

aproveita pra matar aula, porque dai não precisa levar, é uma aulinha ali extra que ele ganhou, vai lá, conversa com os alunos, passa um filmezinho, vê ali. Então é isso, a gente ficou sem segurança, essa é a grande questão, a gente não consegue, aí eu era chamada de conteudista [risos], lembro que a minha colega professora de História falou “querem chamar a gente assim, podem chamar, vamo, eu aceito” aí eu então tá bom [risos], que falavam assim “ai [fulana], ai [ciclana] vocês são muito conteudistas, ai desculpa falei meu nome, vocês são muito conteudistas, porque a gente questionava, a gente falava po, a gente não tem tempo pra passar de fato os elementos centrais pros estudantes, e aí queriam desqualificar a gente chamando a gente de conteudista. (Lúcia, mulher, branca, entre 11 e 15 anos de experiência docente)

Esse relato evidencia a contradição central da reforma: ao mesmo tempo em que o discurso oficial do Novo Ensino Médio defendia a flexibilização curricular e o “protagonismo juvenil”, a prática concreta produziu uma redução efetiva do tempo e da segurança da disciplina no currículo. Como apontam Costa e Ortega (2025), tais reformas acabam por reforçar uma lógica de fragmentação e instrumentalização da formação, priorizando arranjos organizacionais em detrimento de um projeto formativo crítico. A fala de Lúcia revela, ainda, a necessidade de recorrer a estratégias de “burlar o sistema”, negociar trilhas, ocupar eletivas, infiltrar conteúdos em projetos, para tentar manter viva a presença da Sociologia na escola. Contudo, como ela mesma reconhece, essas experiências são excepcionais e não alteram a sensação de perda, instabilidade e desvalorização que a Sociologia vem atravessando.

A diminuição da carga horária é, definitivamente, um dos pontos mais sensíveis para os docentes, pois impacta diretamente tanto na prática pedagógica, quanto nas condições objetivas de trabalho. Como destaca um dos professores entrevistados:

Olha como é mais complicado. Do que só dizer ele é bom, Ou é ruim? Então, afetou completamente e, talvez a primeira, pra mim, a coisa mais imediatamente horrorosa é a diminuição de carga horária. Isso é ruim de tudo, de tudo, desde a questão profissional, salarial... Precarização, sim, precarização do trabalho e pedagógica, o que você faz com 50 minutos? Ainda mais nas situações que eu acabei de falar, imagina com 40 minutos, 38 minutos e isso porque eu não falei como é que estava em alguma das turmas, né? Se eu conseguia dar 10 minutos era muito. E é isso, e dar disciplinas que você não foi preparado, né? Alguns itinerários, os itinerários, alguns até tem a ver, né? Com a disciplina e tal. Essa de Estudos Dirigidos eu peguei, modéstia à parte, eu me garanti dando a matéria, porque eu já vinha nesses estudos há um bom tempo, né? De leitura, de dando a matéria. Mas eu via outros professores dando a [mesma] disciplina, “ah, vamos fazer um mapa mental aqui” e, bom, são muitas maneiras de dar o mesmo itinerário. (César, homem, branco, entre 11 e 15 anos de experiência docente)

A percepção da perda de tempo não se limita, portanto, a uma redução da carga horária formal de trabalho, que se mantém, mas à redistribuição das atividades docentes, na qual a

diminuição da carga horária da Sociologia conduz os professores à assunção de outros componentes curriculares. Tal reconfiguração impacta a qualidade da experiência formativa dos estudantes e tensiona o sentido atribuído pelos docentes ao seu trabalho, na medida em que fragiliza a continuidade pedagógica e a legitimidade simbólica da disciplina no interior da escola. Uma das professoras entrevistadas destaca que a diminuição para apenas uma aula no terceiro ano, justamente quando os estudantes se preparam para o Enem e vestibulares, agrava a marginalização da Sociologia no currículo. Além disso, sua crítica se estende ao próprio modelo por competências e habilidades da BNCC, percebido como uma falácia diante da realidade concreta, onde um professor pode chegar a atender 25 turmas:

Olha, sempre que diminui a carga horária houve impacto. Especialmente no terceiro ano do Ensino Médio, que aqui é uma aula só. E justamente quando se vai trabalhar Enem e vestibular. Porque assim, eu sempre preferi, eu sempre falava assim, ó, eu vou dar aula pra terceira série e eu vou dar, ó, não interessa o conteúdo que vocês estão pedindo pra dar aqui, eu vou dar conteúdo do Enem e do vestibular. Aí eu pegava até as questões e partia das questões pra dar a teoria, né? Pra dar o conteúdo. Porque eu acho que é muito interessante, é isso que... E ali, né, a gente viu. E se não tem alguma coisa importante que eles têm que saber antes de sair da escola, a gente puxa. Mas ter uma aula por semana é isso que está acontecendo, sabe? É uma aula por semana esse ano. [...] Olha, eu vejo aqueles itens de competências e habilidades, eu acho que é uma farsa. Eu acho que é uma falácia aquilo ali. Competências e habilidades. No final do ano, a gente faz um balanço para ver um por um. A gente tem tanto aluno que só vai conhecer o aluno no final do ano. E nem assim, né? Para aprender o nome deles. Nós temos uma professora, já te falei, de filosofia, Luana, que ela tem 25 turmas. 25 turmas! Como é que ela vai saber das competências e habilidades dos alunos dela? Se eles cumpriram, né? Ela vai saber de 4 a 5. Não sei, não vai conseguir, sabe? Eu achei, é muito bonito no papel. (Helena, mulher, branca, docente há mais de 20 anos)

Essa queixa sobre o tempo escasso na Sociologia conecta-se a uma lógica mais ampla: a hierarquia entre as disciplinas escolares. Como analisa Silva (2000), as disciplinas não têm o mesmo valor dentro do currículo, umas são centrais, legitimadas, vistas como “sérias”, enquanto outras ocupam lugar periférico, sujeitas à redução e à instabilidade. No Novo Ensino Médio, a Sociologia foi empurrada ainda mais para essa condição subordinada, reduzida a um mínimo que inviabiliza o desenvolvimento de conteúdos que estruturam o pensamento sociológico.

Aqui também podemos mobilizar Bourdieu (1998a), assim como existem hierarquias entre os objetos sociais, determinados como “nobres” ou “menores”, também no campo escolar certas áreas do conhecimento desfrutam de maior prestígio e legitimidade simbólica. Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo, associadas ao Ideb e ao capital cultural

legitimado, consolidam sua posição dominante. Já a Sociologia, junto à Filosofia e às Artes, permanece relegada a um espaço secundário, tratada como complementar ou descartável.

A diminuição da carga horária, portanto, não é apenas uma medida administrativa ou técnica: ela reflete e reforça essa hierarquia simbólica entre saberes, na qual a Sociologia luta por legitimação. Como evidencia o professor entrevistado, o resultado é um processo de precarização que atinge simultaneamente o trabalho docente e a formação dos estudantes, acentuando as desigualdades já presentes no currículo.

Se a redução da carga horária expressa materialmente a marginalização da Sociologia no currículo, outro aspecto igualmente problemático para os professores é a reconfiguração das finalidades educativas a partir da BNCC. A ênfase em competências e habilidades, apresentada como inovação pedagógica, é percebida pelos docentes entrevistados como um processo de esvaziamento do conteúdo e de enfraquecimento da dimensão formativa crítica da disciplina. Nesse sentido, as falas revelam não apenas uma crítica abstrata à reforma, mas uma postura de resistência cotidiana diante das pressões institucionais, como destaca o professor Leonardo:

“Então, eu procuro ser um pouco resistente porque, enfim, quando a BNCC estava em implementação, eu estava lá no mestrado, acompanhei como orientador algumas discussões aqui que houve, as regiões, aqui na região de Florianópolis e tal, enfim, somos críticos, não é? [...] Essa forma curricular aí de competência e habilidades, não é? Honestamente, Ana, documentos oficiais ali, no planejamento, eu coloco essa, desculpa a expressão aí, toda essa cretinice ali, um tanto da BNCC. Na prática, em sala de aula, eu procuro evitar. [...] Eu vou mais para um currículo mais sócio-interacionista, que valorize conteúdo, como te disse, eu acho um equívoco, não é? Uma perversidade, esse esvaziamento do conteúdo, não é? Educar apenas para competências ou certas habilidades, diminui muito a capacidade formativa do ser humano. [...] Portanto, eu procuro alguns momentos ali, a gente tem discussões ali com o pedagógico da escola [...] Em que nós somos chamados em função dessa nossa postura, mas aí dentro de uma diplomacia, de um diálogo ali, institucional ali, a gente adequa algo que a gente acha que é importante, mas no restante, no grande centro, eu avalio que a reforma curricular ali, eu procuro evitar em sala de aula, entende? [...] importante os alunos compreenderem de forma teórica, não apenas nas competências e habilidades, eu procuro evitar. (Leonardo, homem, branco, entre 11 e 15 anos de experiência docente)

Esse relato mostra como a crítica docente não se restringe ao plano discursivo, mas se traduz em estratégias práticas de resistência. O professor cumpre minimamente as exigências formais (como a elaboração de planos de aula baseados em competências) para evitar sanções institucionais, mas dentro de sala de aula mantém uma prática voltada para o ensino de conteúdos, sustentada em referenciais teóricos e em uma concepção sócio-interacionista da aprendizagem.

Se por um lado alguns docentes enfatizam o esvaziamento de conteúdo e a intensificação da burocratização trazida pela BNCC, por outro há vozes que reconhecem o caráter estruturante do documento, ainda que ressaltem os limites materiais para sua efetivação. Nesse sentido, uma professora afirma:

A BNCC, ela é uma norma muito boa do ponto de vista estruturante, sabe? Acho que é bom que você crie um parâmetro, né? Mais igualitário, vamos dizer assim, para todas as regiões do país, né? Mas a mesma crítica que eu faço para toda política, a BNCC e o Novo Ensino Médio, no desenho, são muito bons. A BNCC eu não tenho do que falar. Depois que você se acostuma a usar, como está ali, o que você vai mobilizar, as competências, a habilidade, é tranquilo. Agora, o Novo Ensino Médio, como uma política, uma nova política, ele é interessante, mas eu não tenho infraestrutura para aplicar isso. Então, é a mesma crítica sempre no Brasil, em geral, com política pública. No desenho é muito bom, muito eficaz, muito eficiente, mas a aplicação prática deixa muito a desejar, porque eu não tenho, no caso das escolas, o novo ensino médio, eu não tenho infraestrutura para aplicar aquilo que está sendo proposto no Novo Ensino Médio para ter um resultado realmente eficiente. Então, aí tem um problema. Um problema que precisa ser melhorado, precisa ser resolvido. Porque as escolas públicas não têm infraestrutura suficiente. Então, precisa ter tudo aquilo que está na proposta. Ter laboratório de todas as ciências. Ter auditório, ter biblioteca de fato. Todas essas coisas que são básicas, que muitas dessas coisas básicas faltam nas escolas públicas. E mesmo na escola privada falta. E a formação precisa melhorar, principalmente dos anos iniciais. Então, não adianta eu querer mudar tudo sem pensar no geral. Mudar a forma de ensinar, quantas aulas que esse aluno vai ter, sem eu pensar no “O que é que eu vou fazer com a infraestrutura, com a formação do professor?” Isso não vai adiantar tanto quanto deveria se eu tivesse realmente as coisas organizadas da maneira como deveria ser para conseguir implementar bem essa política pública. (Regina, mulher, parda, mais de 20 anos de experiência docente)

Essa fala permite perceber uma nuance importante na percepção dos professores, a crítica não recai apenas sobre a formulação da BNCC ou do Novo Ensino Médio em si, mas sobre a histórica incapacidade do Estado brasileiro de garantir condições mínimas de infraestrutura e valorização docente para que tais políticas se traduzam em melhorias concretas. Ao reconhecer o potencial estruturante da BNCC e, ao mesmo tempo, denunciar a precariedade cotidiana das escolas, a professora aponta para a tensão central que atravessa as políticas educacionais brasileiras: reformas curriculares que não dialogam com as condições reais de sua implementação.

Em síntese, a análise das percepções e estratégias dos professores diante das reformas evidencia não apenas a redução material do espaço da Sociologia no currículo, mas também os movimentos de negociação e resistência que emergem desse processo. Ao mesmo tempo em que denunciam a precarização, os docentes buscam formas de manter a Sociologia na

escola, ainda que em condições adversas. Essa tensão entre perdas concretas e esforços de preservação nos conduz à reflexão: afinal, qual é o lugar que a Sociologia deveria ocupar na Educação Básica? É a essa questão que nos voltamos no próximo tópico, discutindo os objetivos formativos atribuídos à disciplina e à visão dos professores sobre uma Sociologia “ideal” e seus limites.

5.4 SOCIOLOGIA IDEAL E LIMITES

O debate sobre a Sociologia na Educação Básica, longe de ser recente, já estava presente no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia (1954), com a reflexão de Florestan Fernandes. Em fala no evento organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia, Florestan enfatiza que sua preocupação não era impor soluções definitivas, mas propor um debate mais profundo sobre as funções da disciplina no currículo escolar brasileiro. Nesse sentido, Florestan formula uma série de perguntas que continuam atuais: quais funções o ensino de Sociologia pode cumprir na formação da personalidade dos jovens? Que razões de ordem geral justificam sua inclusão no currículo médio? A que concepção deve se subordinar o ensino da disciplina para que cumpra seus fins pedagógicos e sociais?

As indagações de Florestan partem de uma compreensão mais ampla: o ensino de Sociologia deve ser pensado a partir da relação entre os meios e os fins na educação. Não se trata, portanto, apenas de responder às exigências do ensino superior, mas de considerar o potencial da disciplina para criar condições de formação da personalidade e de preparação para a vida em sociedade. Em suas palavras, tratava-se de avaliar em que medida a Sociologia poderia contribuir para transformar a educação em um “instrumento consciente de progresso social” em diferentes contextos do Brasil. Essa visão inscreve a disciplina não apenas como conteúdo acadêmico, mas como recurso formativo para a construção da cidadania e da consciência crítica.

Esse horizonte também aparece nas falas dos docentes entrevistados, que reconhecem a Sociologia como disciplina capaz de oferecer um repertório crítico e de ampliar as possibilidades de reflexão dos estudantes. Para um professor, a função da Sociologia seria justamente ajudar a construir outra visão da sociedade:

Dentro do ideal, assim, os objetivos que eu deveria cumprir, objetivos primários, eu acho. Entender o que é a sociedade. Como se relacionar em sociedade. E no final das contas, eu penso assim, ensinar mostrar como é bom, como seria bom viver numa sociedade igualitária. Uma sociedade sem classes, né? Uma sociedade, ou pelo menos assim, que desse... que fizesse sentido, né? Que fizesse sentido à cooperação,

sabe? À cooperação e não à competição. E a escola nossa ensina a competição. Então, assim, nós temos uma feira de ciências agora, daqui a pouco eles têm jogos escolares, aqui o Instituto não tem mais por causa das brigas. Então, assim, é uma sociedade muito competitiva, sabe? Parece que para eu ser feliz, eu tenho que passar por cima do outro. Para eu me dar bem, eu tenho que passar... Então, eu acho que a sociologia, ela teria esse... Eu acho que esse dever, sabe? Essa função, função mesmo, pensando, né? É, é impossível mesmo. Mas, pensando numa sociedade ideal, seria isso. A sociologia, ela traz argumentos pra isso. (Helena, mulher, branca, docente há mais de 20 anos)

Essa formulação ecoa a proposta de Florestan de usar a disciplina para tensionar valores dominantes e apresentar alternativas à naturalização das desigualdades. Se em Florestan encontramos a ênfase no papel transformador da Sociologia, em Octavio Ianni (2011) há um aprofundamento da dimensão crítica. Para o autor, um dos maiores desafios do professor de Ciências Sociais é lidar com o senso comum que permeia o conhecimento prévio dos estudantes. O ensino de Sociologia, segundo Ianni, deveria justamente criar as condições para desnaturalizar estereótipos e conceitos pré-concebidos, mostrando que os fatos sociais são historicamente construídos.

Essa preocupação também aparece nas falas dos professores, mas não de forma unívoca. Para além da defesa de um lugar mais valorizado para a Sociologia no currículo e da importância de práticas pedagógicas consistentes, alguns docentes problematizam o próprio peso que se atribui à disciplina. Como observa um deles, existe muitas vezes um imperativo de *transformar a sociedade* associado ao ofício docente, sobretudo no início da carreira, o que gera cobranças adicionais ao já complexo cotidiano escolar:

Muitas vezes, colocamos esse imperativo de transformar a sociedade. Colocamos isso também como um imperativo da profissão. Mas se a educação também envolve mudar o mundo, críticas, tudo bem, né? Mas essa é uma visão das coisas, né? E o que eu tô querendo dizer não é que a educação não tenha caminho por aí, eu tô querendo dizer que a gente tem esse imperativo... como é que é a palavra, né? Enfim, a gente se cobra isso, talvez, né? Se cobra como se fosse algo necessário pro nosso ofício, né? Principalmente no início, né? Da carreira... e tudo mais, então aquilo é uma cobrança além de tantas outras que eu já falei várias aqui e você também está ligado a qual que é ser da escola. Então esses imperativos todos que muitas vezes também podem, com certeza também caracterizam as questões didáticas. [...] Tem esse, talvez, ensino por uma recusa, ou uma negatividade, ou uma que é lido nessa chave do... No limite pode virar a recusa desse mundo. Desnaturalizar é mostrar que as coisas não são naturais e podem ser outras, mas no limite é isso que existe, que é naturalizado, na verdade não é... [...] Não serve. Isso tem implicações, a gente pode não se propor, então, a desnaturalizar tudo e qualquer coisa em sociedade, porque tudo e qualquer coisa seria desnaturalizado. Não seria natural. Mas a gente elenca temas para serem desnaturalizados que dizem respeito aos nossos valores, claro, né? Mas o que eu quero dizer assim, a gente se propõe a desnaturalizar coisas que a gente acha que prejudicam grupos, pessoas e pensamentos que a gente acha valiosos. (César, homem, branco, entre 11 e 15 anos de experiência docente)

A reflexão do professor explicita a tensão entre os horizontes normativos de uma Sociologia crítica, presentes desde Florestan Fernandes (1955), ao propor a disciplina como instrumento de progresso social e, em Ianni (2011), ao defendê-la como enfrentamento ao senso comum, e os limites concretos do cotidiano docente, em que a busca por transformar a sociedade pode se converter em cobrança excessiva ou em práticas que não dialogam de forma consistente com a realidade dos estudantes. Nesse sentido, as falas revelam que a “Sociologia ideal” não é apenas um projeto formativo ou uma divergência de concepções pedagógicas entre os docentes, mas tem como pano de fundo, novamente, o debate em torno da relação entre agência e estrutura. Se por um lado os professores mobilizam valores, temas e intencionalidades críticas que orientam suas práticas e suas expectativas em relação ao ensino de Sociologia, por outro, tais projetos enfrentam constrangimentos estruturais que limitam suas possibilidades de realização. Assim, a construção pedagógica da crítica ocorre em uma arena de disputas internas ao campo ar, marcada pela tensão entre a agência docente e as condições objetivas impostas pelo currículo prescrito, pela organização do Novo Ensino Médio e pela posição subalterna ocupada pela Sociologia nesse contexto.

Mais do que simples divergência de opiniões, esse movimento de tensionar até mesmo os pressupostos do pensamento crítico pode ser interpretado como parte constitutiva do *habitus docente* em Sociologia. Se ensinar Sociologia é, em grande medida, desnaturalizar, problematizar e questionar, é coerente que os professores apliquem esse gesto à sua prática e aos fundamentos da disciplina. Assim, o campo da docência em Sociologia se caracteriza não apenas por reivindicar a formação crítica como horizonte, mas também por exercitar uma *crítica da crítica*, interrogando seus limites, seus riscos de banalização e suas possibilidades pedagógicas. Em outras palavras, o *habitus sociológico docente* incorpora a disposição de desconstruir inclusive a noção de crítica, o que ajuda a compreender por que mesmo entre professores de Sociologia não há consenso sobre o que a disciplina deve ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, reafirma-se que compreender o impacto das reformas educacionais recentes, em particular a BNCC e o Novo Ensino Médio, exige um olhar que ultrapasse as justificativas oficiais de modernização e eficiência. As entrevistas realizadas e as análises empreendidas evidenciam que essas políticas, embora apresentadas como inovações pedagógicas, operam fundamentalmente como instrumentos de precarização e controle do trabalho docente, produzindo um reordenamento das hierarquias no campo educacional. O discurso da flexibilidade e da autonomia, amplamente difundido, mascara o avanço de uma lógica gerencial e produtivista que subordina a educação à racionalidade econômica (Saviani, 2020).

A pesquisa confirmou a hipótese inicial de que o *habitus docente* constitui uma mediação decisiva na apropriação das reformas. As disposições formadas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais não apenas orientam a prática cotidiana, mas também moldam as formas de resistência e adaptação dos professores diante das novas prescrições. Isso significa que as políticas educacionais não se realizam de uma maneira linear, ao se encontrarem com o *habitus docente* são interpretadas, tensionadas e, em muitos casos, reinventadas na prática.

As narrativas docentes revelam um campo de disputas no qual os professores não se reduzem a executores de políticas, mas se afirmam como agentes de mediação simbólica. A partir de suas experiências e valores, reelaboram as demandas normativas, traduzindo-as segundo as condições concretas de suas escolas e suas convicções pedagógicas. Essa capacidade de reinterpretação reafirma a importância de compreender a docência como prática social historicamente situada e permeada por contradições (Bourdieu, 2004).

As evidências coletadas também mostram que o processo de implementação das reformas intensificou desigualdades já existentes no campo educacional. As escolas públicas, especialmente em contextos periféricos, vivenciam a precariedade de infraestrutura, a sobrecarga de trabalho e a ausência de formação continuada condizente com as novas exigências normativas (Cechinel, Muller, 2022). Em vez de promover igualdade, o Novo Ensino Médio acaba por reforçar a lógica da diferenciação, convertendo desigualdade social em desigualdade pedagógica.

Nesse cenário, o *habitus docente* opera como um gerador de práticas de resistência. As disposições que os professores incorporaram ao longo de trajetórias comprometidas com a educação e com o ideal de formação crítica dos estudantes funcionam como barreiras

simbólicas à imposição de um currículo voltado à lógica de mercado. A prática pedagógica é, então, um campo de disputa cotidiana, em que os professores reconstróem o sentido de sua ação, negociando, reinterpretando e, muitas vezes, subvertendo as prescrições oficiais.

O estudo também evidenciou que, embora o Novo Ensino Médio tenha sido apresentado como uma oportunidade de inovação, sua concepção se baseia numa visão tecnicista e adaptativa da educação. Ao priorizar competências e habilidades, as reformas esvaziam o papel formativo das Humanidades e marginalizam disciplinas como a Sociologia, cuja função é justamente promover o conhecimento sobre o mundo social. Essa marginalização não é acidental, mas parte de um projeto mais amplo de desintelectualização da escola pública, curiosamente acompanhada do espanto da sociedade frente às lacunas formativas que os jovens já vêm apresentando.

As falas dos professores de Sociologia expressam, nesse contexto, um sentimento ambíguo entre frustração e compromisso. Frustração diante da perda de espaço institucional e da desvalorização simbólica de sua área; compromisso com a tarefa de manter viva a dimensão crítica do ensino, mesmo que em condições adversas. Essa ambiguidade não é sinal de fragilidade, mas de lucidez, é o reconhecimento dos limites impostos pelo campo e, ao mesmo tempo, da possibilidade de agência dentro dele.

A partir da sociologia relacional bourdieusiana, compreende-se que as reformas educacionais buscam redefinir as regras do jogo no campo educacional, alterando a distribuição dos capitais e, portanto, as posições dos agentes. As discussões que resultaram na BNCC e o Novo Ensino Médio ampliaram o poder simbólico de instâncias externas como as fundações empresariais, organismos internacionais e grupos privados, em detrimento da autonomia docente. Esse movimento evidencia a colonização do espaço educativo por lógicas alheias ao seu propósito formativo, instaurando uma espécie de heteronomia programada (Shiroma, 2020).

Contudo, mesmo em um campo estruturado por forças assimétricas, os professores demonstram agência. Suas estratégias cotidianas de adaptação, resistência e invenção configuram microformas de subversão simbólica. Ao reinterpretar as competências da BNCC à luz de seus valores e experiências, ao articular conteúdos clássicos da Sociologia com temas contemporâneos, ou ao criar espaços de diálogo em sala de aula, o docente desafia o projeto de padronização e controle.

A análise também demonstra que o *habitus docente* não é estático, é um sistema dinâmico e reflexivo. As reformas, ao tensionar as disposições incorporadas, provocam reelaborações que ampliam a consciência crítica dos professores sobre sua própria prática.

Esse processo de reflexividade, ainda que doloroso, pode fortalecer a identidade docente, transformando a resistência em potência formativa e política.

Assim, o papel do professor na contemporaneidade deve ser entendido não apenas como um transmissor de conteúdos, ou ainda, “facilitador de aprendizagem”, mas como de um agente que negocia, resiste e reinterpreta imposições normativas, percebendo a sala de aula como um espaço de disputa simbólica e produção de sentidos. Sua prática cotidiana, ainda que atravessada por constrangimentos estruturais, constitui uma ação política que preserva a possibilidade de uma educação voltada à crítica social e à emancipação intelectual dos estudantes.

Os resultados desta pesquisa reforçam a necessidade de políticas públicas que reconheçam a complexidade do trabalho docente e valorizem as condições concretas de sua realização. Não se trata de negar a importância de reformar o ensino médio, ou de produzirmos um currículo comum, mas de reivindicar que qualquer reforma só será legítima se construída com os sujeitos que a executam possibilitando a eles oportunidades formativas que auxiliem na implementação de tais reformas. O enfrentamento das desigualdades educacionais não pode prescindir da escuta e da participação ativa dos professores, sob pena de perpetuar a distância entre prescrição e prática.

No plano teórico, o estudo reafirma a pertinência da sociologia bourdieusiana como instrumento de análise da educação, consideradas as especificidades do sistema de ensino brasileiro. O conceito de *habitus*, articulado aos de *campo* e *capital*, permitiu-nos compreender as reformas não apenas como fenômenos normativos, mas como expressões de disputas simbólicas e materiais. Essa abordagem se mostrou fértil para revelar as tensões entre estrutura e agência, norma e prática, reprodução e resistência, tensões que constituem a própria natureza da docência.

Por fim, esta dissertação reafirma a centralidade do professor como sujeito histórico e político. Mesmo em meio à precarização e à desvalorização, o professor continua sendo o ponto de inflexão entre a política e a prática, entre o Estado e o aluno, entre o mundo e o conhecimento. Se a escola participa da reprodução das desigualdades, ela também abriga possibilidades de transformação pois é habitada por agentes capazes de subverter, reinterpretar e recriar as regras do jogo. Reconhecer a ação cotidiana do professor como forma de resistência é reconhecer que a educação permanece um espaço de luta simbólica e de reinvenção.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Carolina; MOTTA, Vânia. Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020005, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150>. Acesso em: 04 ago. 2023.
- ANDRADE, Viviane Toraci Alonso de Andrade; CASTRO, Edna Cristina Jaques Brelaz. Conformação do habitus docente pelo discurso neoliberal de organismos internacionais. **Revista Aurora**, Marília, SP, v. 17, p. e024003, 2024. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/14339>. Acesso em: 1 maio. 2025.
- APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 9-125.
- AZEVEDO, M. L. N. de; MORAES, K. N. de; CATANI, A. M. Determinantes da expansão da EaD em cursos de licenciatura de instituições privadas no Brasil. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 8, n. 13, p. e-855, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/855>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O *habitus* professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 263-281, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/38563>. Acesso em: 29 jan. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 256-281, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/27908>. Acesso em: 11 jun. 2023
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007, p. 162-211.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M.M.; AMADO, J. (Orgs.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 183-191
- BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a, p. 33-38.
- BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b, p. 65-69
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998c, p. 71-79

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2018.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n 22/2019, de 7 de novembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 mai. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Diário Oficial da União, 9 jun. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 20 ago. 2025

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Inep Data**: Censo Escolar. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 12 ago. 2025

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 11 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <https://bit.ly/2Mvyzxc>. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1999, 109 p. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. MEC: Brasília - DF, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel estatístico: Censo Educação Superior (CES) de 2023**, Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 25 ago. 2025

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. 07 - 40, 2015. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRZEZINSKI, I.. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8, n. 2, p. 185–206, jul. 2010. Acesso em: 10 ago. 2025.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 132-141, jan. 2019. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000200132&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2025.

CARLINDO, Eva Poliana; DA SILVA, Marilda. Tornar-se professora: da incorporação de capital cultural à estruturação do habitus professoral. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 20, n. 30, p. 83–104, 2017. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1878>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CARMIGNOLLI, Andreza Olivieri Lopes; MICHELETI, Laís Inês Sanseverinato; OLIVEIRA, Maria Fernanda Celli de; MUZZETI, Luci Regina. A relação entre a prática docente e o capital cultural. **Concilium**, [S.L.], v. 22, n. 7, p. 430-435, 20 dez. 2022. União Atlântica de Pesquisadores. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.53660/clm-676-734>. Acesso em 20 mai. 2025.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de et al. Estudantes de Licenciatura: trajetórias escolares e escolha da profissão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e31790, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312020000100111&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 nov. 2025.

CASAGRANDE, J. L.; SOUZA, B. de S.; DUARTE, M.; LUCE, M. B. Valorização de professores no Brasil: uma análise da Resolução CNE/CP n. 4/2024. **EduSer**, [S. l.], v. 17, n. ESP, 2025. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/309>. Acesso em: 29 ago. 2025.

CASSIO, Fernando. A “expansão” da carga horária no Novo Ensino Médio aprofunda desigualdades escolares no estado de São Paulo. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 62, e23200, jul. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782022000300203&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2025.

CASTILLEJOS, Elsa María Díaz Ordaz; BONALS, Leticia Pons. Habitus docente y reforma educativa: una aproximación a las implicaciones de la enseñanza lingüística y literaria. **Revista de Investigación Educativa**, Veracruz, v. 20, n. 1, p. 167-191, jun. 2015.

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael R. **Formação espetacular!** Educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular. Salvador: EduFBA, 2022.

CIGALES, Marcelo. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. **Revista Café com Sociologia**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 49–67, 2014. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/100>. Acesso em: 3 jun. 2023.

CIGALES, Marcelo; FONSECA, Luca. Habitus docente em Sociologia: elementos pertinentes da leitura sociológica. **Ciências Sociais Unisinos**, [S.L.], v. 58, n. 2, p. 97-109, 17

fev. 2023. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/25346. Acesso em: 3 jun. 2023.

CIGALES, Marcelo; GREINERT, Diego. O debate sobre o currículo de Ciências Sociais: da lei 11.684/2008 à BNCC/2018. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 235-250, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/issue/view/2475>. Acesso em: 20 ago. 2025.

COSTA, Gustavo da Silva; ORTEGA, Eliane Maria Vani. A área de ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio no contexto da BNCC: análise à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 82, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/84444>. Acesso em: 8 ago. 2025.

CRUZ, Andreia; MOURA, Aline; BARBOSA, Jade. BNC-Formação e BNCC. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 22, p. 1-23, 28 jun. 2024. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65586>. Acesso em: 16 jun. 2025.

DUARTE, N. O debate sobre as teorias pedagógicas na atualidade. MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**[online]. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 jul. 2025.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997. 292 p.

FERNANDES, Florestan. (1955), Comunicação e debates. **Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia**. São Paulo, SBS, 23 e 24 de junho de 1954, p. 319-328.

FERNANDES, M. H. S.; REIS, M. B. de F. Educação Infantil e formação de professores a partir dos conceitos de capital cultural e habitus em Bourdieu. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 26, n. 3, p. 443-454, 2016. DOI: 10.18224/frag.v26i3.4661. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/4661>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva; MEDEIROS, Cíntia Aparecida Oliveira de; RESENDE, Andressa Aguiar de Souza. Produção de sentidos na BNCC e BNC-Formação: tentativas de controle via competências. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e65717, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65717>. Acesso em: 29 ago. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, no. 129, p. 1085-1114, out.-dez, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FREITAS, Suzana Cristina de; FIGUEIRA, Felipe Luiz Gomes. Neoliberalismo, educação e a Lei 9.394/1996. **HOLOS**, [S. l.], v. 7, p. 1–16, 2020. DOI: 10.15628/holos.2020.10061. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10061>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93–130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A reforma em curso no Ensino Médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 158-179, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000100158&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2025.

GUSSI, Alcides Fernando. Avaliações em larga escala e o “caso cearense”: uma revisão crítica de literatura. **Revista Docentes**, [S. l.], v. 8, n. 24, p. 83–92, 2023. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/892>. Acesso em: 20 ago. 2025.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, v. 44, e34731, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34731>. Acesso em: 26 jul. 2025.

IANNI, Octavio. O ensino das ciências sociais no 1º. e 2º. graus. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 85, Campinas (SP), p. 327-339, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yWjZXPgthbGKMBsMcwWCfzH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 jul. 2022.

KNOBLAUCH, Adriane; MONDARDO, Giselly Cristini; APARECIDA MORAES CAPPONI, Luciane. Algumas considerações sobre formação de professores e o habitus docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 54, p. 1335–1351, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/21949>. Acesso em: 20 abr. 2025.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. s/n, p. 1393–1404, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Psk6v9crGTjWcs9QmJdLfsD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2025

LAHIRE, Bernard. (1997). Sucesso escolar nos meios populares. as razões do improvável. Ática.

LAMOSA, Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação entre o todos pela educação e a ideologia escola sem partido. In: LAMOSA, Rodrigo. **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Rio de Janeiro: Editora Terra Sem Amos, 2020. Cap. 1. p. 11-22.

LEHER, R. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851/24600>. Acesso em: 9 mai. 2024.

LEITE, Ivonaldo. Sociologia na formação de professores: ensaio sobre habitus docente e estágio supervisionado. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, [S. l.], v. 10, n. 33, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/5827>. Acesso em: 15 abr. 2025.

LEME, Renata Bento; RUIZ, Maria José Ferreira; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A interferência do empresariado nas políticas para a educação do trabalhador. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 87–100, 2019. Disponível em:

<https://periodicos-hml.cecom.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9854>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MARTINI, Tatiane Aparecida. SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues. Implementação da contrarreforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) em Santa Catarina: formação continuada como estratégia de privatização e convencimento docente. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 11, n. 2, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6216>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. *Rev. Port. de Educação*, Braga, v. 31, n. 1, p. 4-20, jun. 2018. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MEZAROBA, Cristiane; MARTINS, Juliana Silva dos Santos; CRUZ, Dulce Márcia. Acesso e usabilidade das plataformas digitais educacionais: Moodle e Google Classroom. *Revista Docência e Ciberultura*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 1–24, 2025. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/90565>. Acesso em: 29 ago. 2025.

MORAES, A. C. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: Handfas, Anita e Oliveira, Luiz Fernandes de. (Org.). *A sociologia vai à escola - história, ensino e docência*. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009, v. 1, p. 19-29.

Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/cad1001.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025

MORAES, A. C.. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, v. 15, n. 1, p. 5–20, abr. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ts/a/Xf5BRdPjt6BwnnpQ457pwkN/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2025

MORAES, A.. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade.

Cadernos CEDES, v. 31, n. 85, p. 359–382, dez. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Zm8BkHqMcz7P7PGxWk95RhC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12. jul. 2025

MORAES, C. S. V. O Ensino Médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 405–429, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VH8WwHPbLVZsDCTyytDCJvQ/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 17-43.

MOTTA, V. C. DA.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2025

MUGNOL, M. Educação a distância pública: O Modelo da Universidade Aberta do Brasil – UAB. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 259–273, 2016. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/888>. Acesso em: 15 ago. 2025.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro; VAGULA, Edilaine. Estágio curricular: possibilidade de construção do habitus docente. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 215–236, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4801>. Acesso em: 21 abr. 2025.

NÓBREGA BOLLMANN, M. G.; AGUIAR, L. C. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 407–428, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>. Acesso em: 01 jun. 2025.

OCDE. Resultados PISA 2022 (Volume 1): O estado do aprendizado e da equidade na educação. PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en/full-report/pisa-2022-key-results-infographic_3d2bee9f.html#introduction-d5e841. Acesso em: 20 ago. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. A Formação de Professores na Universidade Federal de Santa Catarina: uma análise de suas transformações curriculares no tempo. **Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 49, n. 3_Nov/Fev, p. 429–453, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/6690>. Acesso em: 4 set. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. **Política & Sociedade**, [S.L.], v. 14, n. 31, p. 39, 2 abr. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p39>. Acesso em: 20 ago. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. O currículo de sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/15308>. Acesso em: 4 jun. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia em Santa Fé (Argentina): algumas pistas comparativas com o caso brasileiro. **Revista TOMO**, [S. l.], n. 34, p. 393–418, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/9717>. Acesso em: 20 ago. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, [S.L.], v. 35, n. 2, p. 179-189, 16 out. 2013. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/issue/view/814>. Acesso em: 20 out. 2022.

OLIVEIRA, Amurabi.; SILVA, C. F. DA. A recepção de Pierre Bourdieu na Sociologia da Educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07292, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HJ7s77xVF3GvzqwgLsFD7Wz/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de sociologia. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 19, n. 60, p. 308–327, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/23887>. Acesso em: 08 ago. 2025.

OLIVEIRA, Diego Greinert de. **A Sociologia do possível? O ensino de sociologia nos documentos oficiais (1996-2018)**. 2023. 306 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Cap. 2; Cap. 3. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/251984>. Acesso em: 20 ago. 2025.

OLIVEIRA, Kaio Breno Belizario de; PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Há inversão de percurso discente da educação básica ao ensino superior no Brasil? **Cadernos de Pesquisa**, p. 1–27, 17 Set 2024 Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11423>. Acesso em: 20 ago. 2025.

PELLETIER, Denis; SAPIRO, Gisèle (dir.), **Dictionnaire international Bourdieu: Archives de sciences sociales des religions**. Paris: CNRS Éditions, 2021, 994p.

PFEIFER, MARIANA. Bresser-Pereira e o Pacto Neodesenvolvimentista. **Temporalis**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 11–36, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/6066>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RAIZER, Leandro; CAREGNATO, Célia Elizabete; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios. **Em Aberto**, [s. l.], v. 34, n. 111, p. 141-154, abr. 2021. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4837/4017>. Acesso em 14 ago. 2024.

REIS, D. M. Educação Plataformizada: novos contornos da Política Educacional do Estado de São Paulo. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 34, n. 78,

p. 191–209, 2025. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faceba/article/view/22785>. Acesso em: 7 set. 2025.

SANTA CATARINA. Portaria nº 1860, de 05 de julho de 2024. **Dispõe sobre Quadro de Vagas/Afastamento Remunerado para Cursar Pós-Graduação**. Diário Oficial de Santa Catarina. Florianópolis, SC, n. 22.301-B. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Portaria Nº 189, de 09 de fevereiro de 2017. **Regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino**. Diário Oficial de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 09 fev. 2017. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 1 set. 2025.

SETTON, M.G.J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, no 20, mai./jun./jul./ago./2002, p. 60-70. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em 20 set. 2024

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 693–714, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/issue/view/785>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SILVA, Bruna Santos; GODOI, Maria Margareth Siqueira. A formação do habitus docente pelo viés do pibid. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 13, n. 2, p. 12-21, 21 jan. 2016. Universidade Estadual do Parana - Unespar. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/508>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, [S.L.], v. 51, n. 3, p. 330-342, 4 nov. 2015. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10. Acesso em: 10 ago. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 71–78, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RMfbRHhdxYLbbRf6SMkj9xJ/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2025.

THIESEN, Juares da Silva; STAUB, José Raul; MAURICIO, Wanderléa Damásio. Proposta curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 37, p. 113-134, ago. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4227>. Acesso em: 30 jun. 2025.

VADILLO, R.; CASCO, S. El sentido práctico en la innovación educativa: un habitus docente. **Revista Inclusiones**, p. 139-154, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1589>. Acesso em: 20 mai. 2025.

WACQUANT, Louis. Esclarecer o *habitus*. Sociologia: **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, v. 14, n. 2, p. 35-41, jan. 2004. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2459>. Acesso em: 4 abr. 2024.

WAISSMANN, F. (2020). Las implicancias de la tradición como transposición del habitus al campo de la formación docente. En busca del concepto perdido. **Revista de Educación**, 0(21.1), 55-72. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4497. Acesso em 10 mai. 2025.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

Seção 1 - Informações para contato

1. Email para contato
2. Telefone celular (opcional)
3. Disponibilidade de dias e horários

Seção 2 - Perfil do professor

4. Gênero

() Masculino

() Feminino

Outros: _____

5. Identificação étnico-racial

() Branca

() Preta

() Amarela

() Parda

() Indígena

6. Ano de nascimento

7. Naturalidade (cidade na qual nasceu)

8. Estado civil

() Solteiro/a

() Casado/a

() Viúvo/a

() Divorciado/a

() União estável

Seção 3 - Contexto familiar de socialização

9. Escolaridade do pai

() Ensino fundamental incompleto

- ☐ Ensino fundamental completo
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Pós-graduação

10. Profissão do pai

- ☐ Não sei
- ☐ Outros _____

11. Escolaridade da mãe

- ☐ Ensino fundamental incompleto
- ☐ Ensino fundamental completo
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Pós-graduação

12. Profissão da mãe

- ☐ Não sei
- ☐ Outros _____

Seção 4 - Trajetória escolar

13. Frequentou o ensino básico em escola

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Maior parte em pública
- ☐ Maior parte em privada

14. Durante o tempo em que estudou no ensino privado era bolsista?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Seção 5 - Trajetória acadêmica

15. Você é graduado em

() Ciências Sociais

() Sociologia

() Outro _____

16. Em qual instituição você se formou?

() Universidade Federal de Santa Catarina

() Outro _____

17. Ano de formatura

18. Possui mais de uma graduação?

() Sim

() Não

19. Quais outros diplomas possui?

20. Você tem pós-graduação?

() Sim

() Não

21. Quais? (Informar todos os títulos de pós-graduação (especialização/mestrado/doutorado) e o ano de conclusão de cada um. Exemplo: Mestrado em Educação (2025))

22. Atualmente você realiza alguma formação acadêmica?

() Sim

() Não

23. Qual?

24. Você fala algum idioma além do português?

25. Qual(is)?

Seção 6 - Inserção social e condições de vida

26. Em que bairro você reside atualmente?

27. Sua moradia é própria ou alugada?

☐ Própria

☐ Alugada

28. Quantos cômodos têm sua residência?

☐ 1-3

☐ 4-6

☐ 7-9

☐ Outro _____

29. Você mora sozinho/a ou com outras pessoas?

☐ Sozinho/a

☐ Com outras pessoas

30. Quantas?

31. Escolaridade do/a companheiro/a

☐ Ensino fundamental incompleto

☐ Ensino fundamental completo

☐ Ensino médio incompleto

☐ Ensino médio completo

☐ Ensino superior incompleto

☐ Ensino superior completo

☐ Pós-graduação

☐ Não tenho companheiro/a

32. Profissão do/a companheiro/a

☐ Não sei

☐ Outros _____

33. Tem filhos?

☐ Sim

☐ Não

34. Quantos?

Seção 7 - Trajetória e condições de trabalho

35. Há quanto tempo você leciona Sociologia?

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 15 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

36. Já lecionou outras disciplinas antes da Reforma?

37. Quais?

- ☐ Filosofia
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Outra

38. Atualmente, qual o formato do seu contrato de trabalho?

- ☐ Efetivo
- ☐ Admitido em Caráter Temporário (ACT)
- ☐ Outro _____

39. Atualmente, em quantas escolas você leciona?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ Mais de 5

40. Quantas horas-aula você leciona por semana?

41. Aproximadamente quantos alunos você atende no momento?

42. Como você avalia o espaço físico da(s) escola(s) na(s) qual(is) leciona?

	1	2	3	4	5	
Ruim	()	()	()	()	()	Excelente

43. A(s) escola(s) na(s) qual(is) você leciona oferece(m) recursos didáticos para as aulas? (Ex: quadro branco, marcadores, livros, etc.)

44. Quais?

- ☐ Livros didáticos
- ☐ Apostilas
- ☐ Quadro branco
- ☐ Marcador para quadro branco
- ☐ Apagador
- ☐ Tinta para recarga
- ☐ Quadro negro
- ☐ Giz
- ☐ Quadro interativo (lousa digital)
- ☐ Computador/notebook
- ☐ Projetor
- ☐ Materiais impressos
- ☐ Biblioteca
- ☐ Sala de informática
- ☐ Google Classroom
- ☐ Aplicativos educacionais
- ☐ Jogos educativos
- Outros _____

45. Em sua escola há atividades pedagógico-culturais?

- ☐ Sim
- ☐ Não

46. Quais?

- ☐ Feira de ciências
- ☐ Projetos de pesquisa
- ☐ Visitas a museus
- ☐ Excursões em campo

Seção 8 - Novo Ensino Médio

47. Em sua instituição houve/há alguma formação para o Novo Ensino Médio?

☐ Sim

☐ Não

48. Na(s) escola(s) em que você trabalha, houve ou há algum debate concernente à Reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos?

49. A(s) escola(s) em que você trabalha oferta(m) componentes curriculares eletivos ou trilhas de aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas?

☐ Sim

☐ Não

50. Você já lecionou em algum dos componentes eletivos ou trilhas de aprofundamento do currículo do Novo Ensino Médio?

☐ Sim

☐ Não

51. Em alguma das disciplinas que você leciona está previsto o uso da plataforma Google Classroom devido à carga horária?

☐ Sim

☐ Não

52. Você já teve contato com os livros didáticos voltados para o Novo Ensino Médio?

53. Como você os avalia?

	1	2	3	4	5	
Ruim	☐	☐	☐	☐	☐	Excelente

54. Você utiliza livros didáticos durante as aulas?

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

Seção 9 - Feedback do questionário (opcional)

55. Por fim, caso deseje, utilize o espaço abaixo para deixar comentários ou sugestões sobre o questionário.

Sua opinião é muito importante para identificar possíveis melhorias, eventuais dúvidas geradas pelas perguntas ou qualquer outro ponto que considere relevante.

Agradecemos desde já pela colaboração!

ANEXO B - ENTREVISTA

Socialização primária

1. Você teve contato próximo com professores na sua família ou na sua rede próxima quando criança/adolescente? Como isso influenciou sua escolha profissional?
2. Descreva brevemente sua trajetória escolar. Como era sua relação com a escola? Teve professores que marcaram sua forma de pensar ou agir? Como?
3. Durante sua infância, quais práticas culturais eram mais valorizadas em sua casa? (leituras, música, filmes, etc.) Você percebe se isso tem relação com sua atuação hoje como professor de Sociologia?

Socialização secundária

4. Como se deu a escolha pela licenciatura? Como foi sua formação inicial para o ensino de Sociologia? Você se sentiu preparado/a para a sala de aula ao terminar a graduação? Por quê?
5. Que tipo de experiências práticas você teve durante a licenciatura? (PIBID, residência pedagógica, estágios obrigatórios)? Elas contribuíram para sua formação enquanto professor?
6. Você consegue identificar práticas ou discursos que foram incorporados durante sua graduação e que ainda hoje influenciam sua forma de ensinar?
7. Na sua formação você sentiu que o curso estava mais voltado para a pesquisa acadêmica ou para o ensino escolar? Como isso te impactou?

Prática profissional e reelaboração do *habitus*

8. Que aspectos da sua prática atual como professor você acha que foram mais aprendidos na experiência, na vivência em sala de aula, e não na formação inicial?
9. Você consegue lembrar de alguma situação em sala de aula que fez você repensar ou mudar sua forma de ensinar Sociologia?
10. Que estratégias você desenvolveu ao longo dos anos para lidar com situações como indisciplina, desinteresse dos alunos ou temas sensíveis?
11. Você acredita que ensina Sociologia de maneira diferente hoje, comparado com o início da carreira? O que mudou? Por quê?
12. Você costuma planejar suas aulas de maneira muito detalhada ou já atua de forma mais intuitiva? Por que acha que isso acontece?
13. Na sua opinião, o que seria um ensino de Sociologia ideal no Ensino Médio? Que objetivos a disciplina de Sociologia deveria cumprir?
14. Atualmente, você tem o hábito de ler livros, assistir filmes, documentários, ir a peças de teatro ou consumir outros bens culturais? Você sente que esse repertório influencia sua forma de dar aula ou seu modo de compreender o mundo e seus alunos?
15. Você acredita que existe algo específico no modo de ser, agir ou ensinar dos professores de Sociologia?

Dimensão corporal, afetiva e simbólica (*hexis*)

16. Você já parou para pensar sobre sua postura corporal, seus gestos e tom de voz quando está ensinando? Como você acha que isso influencia na relação com os alunos?

17. Existem valores ou princípios que você considera centrais no seu modo de ser professor? Quais?

Relação com as Reformas Educacionais (BNCC e Novo Ensino Médio)

18. Como você percebeu a chegada da BNCC e do Novo Ensino Médio no seu trabalho como professor de Sociologia?

19. Você sente que essas reformas impactaram suas práticas em sala de aula? Se sim, de que forma?

20. Teve algum tipo de formação ou apoio institucional para implementar essas mudanças? Como foi essa experiência?

21. Considerando a resposta sobre a Sociologia ideal para o Ensino Médio, qual você acredita ser o espaço da Sociologia frente às alterações propostas pelo Novo Ensino Médio e pela BNCC?