

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

João Guilherme de Andrade Sant'Anna

**Vozes que Narram a Reforma do “Novo Ensino Médio”: Memória, Trabalho e Identidade na
Docência em Sociologia**

Juiz de Fora

2025

João Guilherme de Andrade Sant'Anna

**Vozes que Narram a Reforma do “Novo Ensino Médio”: Memória, Trabalho e Identidade na
Docência em Sociologia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Dra. Katiuscia Cristina Vargas Antunes

Juiz de Fora

2025

João Guilherme de Andrade Sant'Anna

Vozes que narram a Reforma do "Novo Ensino Médio": memória, trabalho e identidade na docência em Sociologia.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 25 de novembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Katiuscia Cristina Vargas Antunes - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Rita de Cássia Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Bernardo Mattes Caprara
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Juiz de Fora, 06/11/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a)**, em 27/11/2025, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia Reis, Professor(a)**, em 27/11/2025, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bernardo Mattes Caprara, Usuário Externo**, em 06/12/2025, às 18:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Professor(a)**, em 09/12/2025, às 07:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uf (www2.uf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2728127** e o código CRC **90CB7611**.

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Andrade Sant'Anna, João Guilherme.

Vozes que Narram a Reforma do “Novo Ensino Médio”: : Memória, Trabalho e Identidade na Docência em Sociologia / João Guilherme de Andrade Sant'Anna. -- 2025.

94 f.

Orientadora: Katiuscia Cristina Vargas Antunes
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Novo Ensino Médio. 2. Ensino de Sociologia. 3. Entrevista Narrativa. 4. Professores. I. Vargas Antunes, Katiuscia Cristina , orient. II. Título.

Dedico este trabalho a todos e todas as professoras e professores de Sociologia da Educação Básica que, cotidianamente, lutam por espaço, reconhecimento e pela permanência crítica desse saber na escola pública.

A GRADECIMENTOS

Este trabalho não foi escrito por uma única mão; pelo contrário, é fruto de muitas presenças, trocas e afetos. Reúno aqui algumas palavras de agradecimento, na tentativa de traduzir sentimentos que ultrapassam as linhas desta dissertação.

Aos meus avós, João, Júlia, Miguel e Tereza, que iluminam todos os caminhos por onde passo.

Aos meus pais, Elisa e Agnaldo, pelo incentivo constante e pelo amor incondicional. Vocês são o meu alicerce e a minha força diária.

À minha irmã, Júlia, que está sempre por mim, não importa onde ou quando. O meu mundo só faz sentido porque você existe.

Ao Ian, meu companheiro de vida, por acreditar em mim, por cada gesto de cuidado, incentivo e presença. Seu carinho me sustentou em muitos momentos. Esta é apenas uma das muitas conquistas que quero compartilhar ao seu lado.

Aos meus amigos, que, de formas diversas, me acompanharam e me ampararam ao longo dessa caminhada. Em cada palavra, em cada presença, encontrei apoio e abrigo. Sem vocês, este trabalho não teria sido possível.

Ao Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia (GRUPEES), que foi mais do que um espaço de produção acadêmica: um espaço de acolhimento e partilha. Agradeço especialmente ao Brayon, à Carla, à Maria e à Camila, por estarem comigo em todos os momentos. Eu pude porque vocês puderam junto comigo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GREPEM), pela oportunidade de aprender tanto. O acolhimento de vocês ampliou meu olhar sobre o sentido dos grupos de pesquisa e sobre as potências que emergem da coletividade.

À minha orientadora, professora Katiuscia Antunes, pelos ensinamentos, pela escuta atenta e pelo cuidado com o meu percurso e com este trabalho. Sua orientação foi decisiva para que eu pudesse chegar até aqui.

Às professoras Rafaela Oliveira e Rita Reis e ao professor Reginaldo Carneiro, por toda a generosidade, pelos ensinamentos e pela inspiração ao longo do mestrado. Minha eterna gratidão. Vocês foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

Não poderia deixar de agradecer também à Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), cujo financiamento garantiu as condições materiais para a realização desta pesquisa.

Por fim, aos professores e professoras de Sociologia que compartilharam suas narrativas e experiências, me ajudando a compor os sentidos desta dissertação. A escuta sensível de cada um de vocês me permitiu compreender mais profundamente a docência e seus caminhos. Seguimos juntos — em diálogo, em resistência e em luta.

RESUMO

O estudo inscreve-se na linha de pesquisa “Discurso, práticas, ideias e subjetividades em processos educativos” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e toma como referência a Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio no Brasil. Elaborada a partir de uma leitura quantitativa superficial, apoiada em resultados parciais de avaliações como o IDEB e o SAEB, a reforma desencadeou profundas mudanças estruturais na escola básica. Entre as diversas questões que emergem desse cenário, destaca-se, nesta pesquisa, a preocupação com as condições de trabalho docente (Oliveira; Ribeiro, 2023), especialmente no campo do ensino de Sociologia (Oliveira, 2023). Nesse contexto, esta dissertação busca compreender, a partir das narrativas de docentes de Sociologia atuantes em Juiz de Fora – MG, suas percepções sobre a implementação da nova legislação na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG), considerando os desafios, estratégias e adaptações que se fizeram necessários. Parte-se do entendimento de que as narrativas docentes constituem um dispositivo metodológico potente para revelar os sentidos atribuídos às transformações educacionais (Cunha, 1997). Nesse percurso, a Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2012) permite que os narradores reconstruam acontecimentos de sua trajetória profissional e do contexto escolar em que atuam. A análise das vozes desses professores, formados em Ciências Sociais e responsáveis pelo ensino de Sociologia no município, evidenciou dois eixos centrais: (1) a constituição da identidade docente e as particularidades de ser professor de Sociologia frente a outras disciplinas; (2) as condições de trabalho e os processos de precarização intensificados pela reforma. Ao escutar essas narrativas, esta dissertação não apenas busca entender os impactos de uma política educacional controversa, mas também reconhecer a potência dos professores como sujeitos de memória, resistência e criação de sentidos. Entre tensões e contradições, suas vozes revelam que a Sociologia na escola não é apenas um componente curricular: trata-se de um espaço de luta simbólica, de afirmação profissional e de reinvenção cotidiana.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Ensino de Sociologia; Entrevista Narrativa; Professores.

ABSTRACT

The study is situated within the research line “Discourse, practices, ideas, and subjectivities in educational processes” of the Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). It takes as its reference Law No. 13,415/2017, which instituted the High School Reform in Brazil—a topic already widely discussed in the field of Education and related areas. Developed from a superficial quantitative analysis, based on partial results from assessments such as IDEB and SAEB, the reform triggered profound structural changes in basic education. Among the various issues emerging from this scenario, this research highlights concerns related to teachers’ working conditions (Oliveira; Ribeiro, 2023), especially in the field of Sociology education (Oliveira, 2023). In this context, the dissertation aims to understand, from the narratives of Sociology teachers working in Juiz de Fora, Minas Gerais, their perceptions of the implementation of the new legislation in the State Education Network of Minas Gerais (REE-MG), considering the challenges, strategies, and adjustments that became necessary. This investigation is grounded in the understanding that teachers’ narratives constitute a powerful methodological device for revealing the meanings attributed to educational transformations (Cunha, 1997). To that end, the Narrative Interview approach (Jovchelovitch & Bauer, 2012) enables participants to reconstruct events from their professional trajectories and from the school contexts in which they work. The analysis of these teachers’ voices—professionals trained in the Social Sciences and responsible for teaching Sociology in the municipality—revealed two central axes: (1) the construction of teacher identity and the particularities of being a Sociology teacher in relation to other subjects; and (2) teachers’ working conditions and the processes of precarization intensified by the reform. By listening to these narratives, this dissertation not only seeks to understand the impacts of a controversial educational policy but also to recognize the power of teachers as subjects of memory, resistance, and meaning-making. Amid tensions and contradictions, their voices show that Sociology in school is not merely a curricular component; it is a space of symbolic struggle, professional affirmation, and daily reinvention.

Keywords: New High School Reform; Sociology Teaching; Narrative Interview; Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Matriz Curricular do Ensino Médio Diurno para Formação Geral Básica	39
Quadro 2 - Matriz Curricular do Ensino Médio Diurno para Itinerários Formativos	40
Quadro 3 - Os primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil (1933-1949).....	46
Gráfico 1 - Evolução dos cursos presenciais de Ciências Sociais ou Sociologia de grau de licenciatura e bacharelado no Brasil (1933-2017).....	47
Gráfico 2 – Indicador de adequação da formação docente	50
Quadro 4 – Entrevista com a Professora Renata	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- A/A** - Aulas anuais
- A/S** - Aula semanal
- AAC** - Aprofundamento nas Áreas de Conhecimento
- ABI** - Área Básica de Ingresso
- ALMG** - Assembleia Legislativa de Minas Gerais
- BACH** - Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- BNC-Formação** - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- CAC** - Centro de Atenção ao Cidadão
- CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa
- CF** - Constituição Federal
- CMJF** - Câmara Municipal de Juiz de Fora
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- CRMG** - Currículo Referência em Minas Gerais
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- ELSP** - Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo
- EMC** - Educação Moral e Cívica
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FACED** - Faculdade de Educação
- FFCL-USP** - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
- FGB** - Formação Geral Básica
- FNE** - Fórum Nacional de Educação
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- GRUPEES** - Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia
- H/A** - Horas anuais
- IC** - Iniciação Científica
- ICH** - Instituto de Ciências Humanas
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IF Sudeste MG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MG - Minas Gerais

MP - Medida Provisória

NEM - Novo Ensino Médio

OCEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PISM - Programa de Ingresso Seletivo Misto

PL - Projeto de Lei

PLI-MG - Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais

PLV - Projeto de Lei de Conversão

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

RB - Regime Básico

REE-MG - Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE-MG - Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SRE-JF - Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

MEMORIAL DE FORMAÇÃO	8
INTRODUÇÃO.....	23
1. O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEXTO E TRAJETÓRIA.....	26
1.1. Trajetórias e contextos da Sociologia como disciplina	26
1.2. A Lei nº13.415/2017 e suas mudanças	32
1.3. A implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de educação de Minas Gerais (REE-MG)	37
1.4. Lei nº 13.415/2017 no município de Juiz de Fora - MG.....	39
2. FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE	44
2.1. Um panorama da formação de professores de Sociologia no Brasil	44
2.2. Caminhos para e na docência de Sociologia: entre desafios e valorizações.....	49
3. PERCURSO METODOLÓGICO: O pesquisar qualitativamente em Educação por meio das narrativas	54
4. O QUE AS NARRATIVAS NOS CONTAM	64
4.1. Interlocutores: os professores e suas narrativas	65
4.2. Mapeando sentidos: os eixos de análise.....	68
4.3. Do registro à interpretação: o processo de organização dos dados	70
4.5. Leitura e interpretação: o exercício da compreensão	73
5. CONSIDERAÇÕES.....	78
6. REFERÊNCIAS.....	81

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

“A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.”

(García Márquez, 2003, p.5)

Antes mesmo de narrar, é o ato de recordar que primeiro se apresenta. Rememorar não significa apenas trazer à tona fatos ou acontecimentos passados, mas também ressignificá-los, atribuindo-lhes novos sentidos à luz do presente. Assim, este memorial não se limita a expor uma trajetória pessoal de forma linear ou cronológica; ele busca situar o leitor nos caminhos percorridos, destacando experiências, encontros e aprendizagens que, entrelaçados, compõem um percurso formativo. Como aponta Larrosa Bondía (2002), narrar é produzir experiências carregadas de sentido e é nessa perspectiva que este texto se constrói, transformando lembranças em reflexão e experiência em conhecimento partilhado.

É curioso perceber como o ato de contar uma história carrega em si uma dimensão provocativa. Em mim, desperta inquietações ao refletir sobre o que seria importante elencar para contar a minha história, ou talvez, quais expectativas devo cumprir ao exercer tal tarefa. Reconheço que a expectativa, antes de tudo, é uma construção daquele que narra; se não é expressa, permanece restrita ao íntimo de quem escreve, moldando silenciosamente o modo como a narrativa se organiza. Diante disso, as páginas que seguem são atravessadas por memórias que me movem tanto retrospectivamente, na direção do que se passou, quanto prospectivamente, na projeção do porvir (Clandinin; Connally, 2015), sem me furtar àquilo que me atravessa, afeta e constitui.

O começo dessa história se dá no último mês de 1997, em Angra dos Reis, cidade da Costa Verde do Rio de Janeiro onde nasci e iniciei meu processo formativo. É dessa cidade que guardo minhas primeiras memórias, muitas delas marcadas pela rotina de meus pais. Desde muito cedo, acompanhei suas constantes correrias de um trabalho para outro, sempre dedicados a cumprir seus ofícios. Naquele tempo, eu via apenas o cansaço e o ritmo acelerado do dia a dia; hoje, no entanto, reconheço que tudo aquilo se tratava do trabalho docente, que já se fazia presente em minha vida antes mesmo que eu pudesse comprehendê-lo em profundidade.

Sendo o filho mais velho de professores da Educação Básica, cresci ouvindo com frequência que a educação estava diretamente ligada à possibilidade de mudar de vida, alcançar desenvolvimento pessoal e conquistar estabilidade financeira. Por isso, desde cedo, fui incentivado a estudar. Meus pais costumavam repetir um ditado que até hoje guardo em mim: “o peso do lápis é mais leve que o da enxada”. Era a maneira deles reafirmarem, em tom de conselho e cuidado, que o estudo poderia abrir portas que o trabalho braçal, muitas vezes, fechava. Esse ensinamento, transmitido a mim e à minha irmã mais nova, além de reforçar a crença de que a educação é o fio condutor capaz de transformar vidas, refletia também suas próprias trajetórias de vida.

Meus pais, assim como grande parte dos meus tios e tias, são professores. Eles enfrentaram muitos desafios para alcançar o ensino superior, mas o fizeram e assim, de fato, transformaram suas próprias realidades através do estudo, confirmando os ensinamentos de meus avós, seus pais.

Cresci cercado pelo convívio familiar, que sempre foi um dos pilares mais importantes da minha formação como pessoa. Passei a infância sob os cuidados atentos de meus avós, pais, tios e primos, que se reuniam com frequência para compartilhar momentos de proximidade e afeto. Nessas reuniões, as conversas giravam em torno do cotidiano, e, como grande parte da família estava vinculada à educação, esse cotidiano era quase sempre o das escolas. Assim, desde cedo, fui acostumado a ouvir relatos e “causos” do dia a dia docente, que, entre histórias sérias e situações curiosas, acabavam revelando a riqueza e os desafios da vida escolar.

Meu pai, formado em Matemática, realizou uma complementação pedagógica que lhe permitiu lecionar física, disciplina que ensina com muita maestria. Minha mãe, também licenciada em Matemática, atualmente dedica-se à gestão escolar e a outras atividades ligadas ao campo educacional. Além deles, tive ainda a presença de um tio, professor de Língua Inglesa, e de sua esposa, que atua no ensino de Ciências no Ensino Fundamental. Ao acompanhar de perto suas trajetórias, pude observar diferentes dimensões do trabalho docente e perceber a complexidade que envolve tanto o ser quanto o fazer do professor. Muitas vezes, sob meu olhar de criança e adolescente, eu os via envolvidos em tarefas que ultrapassavam o espaço escolar, revelando que a docência não se restringia apenas ao momento da aula, mas se estendia para além dela.

Ora como memória, ora como reflexão, essa constatação, distinta da noção de docência presente no senso comum, acompanhou-me ao longo de todo o processo formativo, mesmo antes de eu considerar a docência como uma possibilidade

profissional. Mais adiante, esse conhecimento, nascido da observação, reapareceria de forma mais amadurecida.

Por meio de avanços coletivos e lutas sindicais, ao lecionarem em escolas da rede privada, os professores podem garantir bolsas de estudo para seus filhos, e essa foi a realidade que vivi durante toda a minha Educação Básica. Da Educação Infantil ao Ensino Médio, frequentei instituições particulares onde meus pais ou parentes próximos atuavam como docentes. Recordo, de primeira, a escolinha São Francisco, localizada na mesma rua de minha casa e de propriedade de vizinhos próximos. Essa proximidade possibilitou que eu iniciasse minha trajetória escolar em um ambiente familiar e acessível. Lembro de chorar muito no período de adaptação e essa seria minha única grande lembrança sobre esse momento.

Após concluir a etapa da educação infantil, mudei de escola e iniciei meus estudos no Centro de Ensino e Aprendizagem Laranjinha, conhecido apenas como Laranjinha. Foi ali que permaneci por mais tempo. Localizada a poucos minutos de minha casa, o que facilitava bastante a rotina escolar. Como meus pais sempre tiveram uma dinâmica intensa de trabalho, a presença e o apoio de meus avós maternos foram fundamentais, pois eram eles que frequentemente me levavam à escola.

É importante destacar a relevância dessas figuras basilares na minha trajetória. Entre a casa e a escola, nossos percursos passavam, muitas vezes, pelo mercado, pela padaria ou pelo armário, sempre compondo o cenário cotidiano da cidade. Essa rede de cuidado permitia que meus pais trabalhassem com tranquilidade, confiantes de que eu e minha irmã estivéssemos em boas mãos. Guardo memórias afetivas do fusca marrom do meu avô, que tantas vezes me conduziu até a escola. Embora o trajeto a pé não levasse nem quinze minutos, de fusca tínhamos a possibilidade de oferecer carona a colegas da vizinhança que não contavam com o mesmo apoio familiar. Hoje, os levo comigo, guardados na memória e no coração.

No Laranjinha, vivi minhas primeiras experiências educacionais das quais guardo memória. Foi ali que participei do processo de alfabetramento com músicas sobre o alfabeto, cadernos de caligrafia, primeiras operações matemáticas e primeiras leituras, sempre com atenção redobrada para não perder nenhum detalhe. Também foi nesse período que construí minhas primeiras amizades, muitas das quais permaneceram comigo até o final da escolarização.

Permaneci no Laranjinha até o 5º ano do Ensino Fundamental, quando me mudei para um novo colégio na etapa seguinte. Do 6º ao 9º ano, estudei na Cooperativa de

Trabalho Educacional César Almeida, onde meus pais trabalham desde sua fundação, em 2005. Se antes eu apenas frequentava turmas de colegas próximos aos meus pais, nesse novo contexto passei a ter aulas diretamente com eles. Essa experiência marcou minha formação não apenas pelos aprendizados, mas também pelos primeiros incidentes críticos de minha trajetória acadêmica.

Ter pais professores — ou professores que também eram meus pais — me trazia bastante desconforto naquela época. Isso se tornava ainda mais evidente porque justamente as disciplinas em que eu encontrava mais dificuldade eram as que eles lecionavam: no início dos anos finais do Ensino Fundamental, todas relacionadas à matemática; mais ao final, a tão temida Física. As fronteiras entre o mundo privado e o público se confundiam, e não havia um botão capaz de desligar uma identidade para ativar a outra. Nesse período, ser aluno e ser filho se entrelaçava em múltiplos espaços ao mesmo tempo.

Essa aproximação se deu até o final do 9º ano, onde me despeço dessa escola por, na época, não ter o ensino médio, ainda, que por acaso foi instaurado nos anos seguintes à minha saída e então, se dá meu ingresso na última etapa da Educação Básica.

De 2013 a 2015, estudei no Colégio Educar, onde também tive acesso a uma bolsa de estudos em razão de meu tio lecionar na instituição. Assim, mais uma vez, havia familiares diretamente vinculados ao meu processo formativo, reforçando essa presença constante que sempre acompanhou minha trajetória escolar. No entanto, ao finalizar o Ensino Fundamental e dar início a essa nova etapa, carregava comigo a convicção de que a mudança de escola seria uma oportunidade de expansão. Acreditava fielmente que ali poderia encontrar novos horizontes: novas amizades, novos aprendizados, novas vivências¹.

Ainda que a insegurança diante do desconhecido me acompanhasse, o “novo” surgia como promessa de renovação e amadurecimento. Havia em mim o desejo de experimentar outros ambientes, de me afastar, ainda que sutilmente, do círculo habitual em que cresci. Essa transição não representava apenas uma mudança de colégio, mas também uma possibilidade de redescoberta pessoal, de conhecer pessoas diferentes,

¹ Reconheço que minhas vivências precisam ser situadas dentro das condições que me foram possíveis. Ocupo uma posição marcada por privilégios, sobretudo por ter tido acesso a uma formação em escolas privadas. Esse reconhecimento, no entanto, não foi imediato, surgiu à medida que ampliei meus horizontes e passei a construir experiências em instituições públicas de ensino. Foi nesse movimento que pude confrontar a distância entre a minha trajetória e as desigualdades que atravessam o cotidiano escolar de muitos, compreendendo de modo mais profundo o peso dos estigmas e das diferenças de acesso que estruturam a educação no Brasil.

vivenciar outros contextos e ampliar a visão de mundo. Com receio, mas também com entusiasmo, percebia que aquele momento chegava em boa hora, como um convite para seguir adiante e construir novas histórias.

Essa etapa foi marcada por adaptações e turbulências típicas da adolescência, fortemente relacionadas às transformações biológicas e emocionais (Guida *et al.*, 2024) e ao intenso processo de construção identitária, um verdadeiro campo de batalha, como aponta Bauman (2005), no qual a diferença se torna condição para afirmar-se (Silva, 2024). Nesse contexto, o desejo de ser aceito e de pertencer aos grupos exigia de mim constantes esforços, pois parecia haver uma cartilha implícita a ser seguida: a heteronormativa, que, apesar de minhas tentativas, nunca consegui cumprir integralmente.

É importante destacar que minha trajetória na educação básica foi marcada pela ausência de referências que promovessem o respeito à diversidade e à formação cidadã, evidenciando a negligência do currículo em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e até mesmo à Constituição Federal (CF) — documentos que preveem a valorização dos direitos humanos e a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade no sentido de promover a diversidade, respeitar as diferenças e prevenir discriminações. Assim, esse período foi atravessado por vivências múltiplas: ora construtivas, ora dolorosas, mas sempre significativas. E, mesmo diante das dificuldades, encontrei apoio em poucos, porém valiosos amigos, com quem compartilhei caminhos e aprendizados.

Nesse tempo, também tive contato com novas disciplinas, professores e materiais de estudo. Mais uma vez, meu olhar se voltava para o trabalho docente, mais uma vez sem saber que esta seria uma categoria importante para mim. Observava, com curiosidade, a paixão de alguns educadores que vibravam com suas aulas, em contraste com outros que, já mais cansados, pareciam viver o que hoje entendo como um estágio de “desinvestimento pedagógico”, conceito trabalhado por Huberman (1992). Essa percepção precoce me levou a compreender que a docência, assim como qualquer trajetória de vida, é atravessada por momentos de entusiasmo e de desencanto.

Entre tantos professores, foram sempre as professoras afetuosas que mais me marcaram. Aquelas que enxergavam o estudante para além da condição de aluno, que reconheciam a pessoa em sua integralidade e transmitiam, em seus gestos, a convicção de que a educação também se constrói pelo afeto. Essa experiência me conecta hoje ao que hooks (2020) defende ao tratar do amor como dimensão essencial do ato educativo. Ao

longo de toda a Educação Básica, convivi com algumas educadoras que me fizeram sentir visto e reconhecido. Jamais poderia imaginar, naquele momento, que esse traço de sensibilidade viria a se tornar também parte da minha prática docente.

Contudo, ao me aproximar da conclusão do Ensino Médio, as inquietações se intensificaram. O futuro, envolto em incertezas, surgia como uma incógnita repleta de expectativas, medos e angústias. Era o fechamento de um ciclo e, ao mesmo tempo, a abertura de um horizonte ainda muito indefinido, no qual a busca por pertencimento e por um caminho próprio se tornava cada vez mais urgente.

O ano de 2015, último do meu Ensino Médio, ficou marcado por perdas significativas e por intensas questões emocionais. Simbolicamente, tratava-se do encerramento de um ciclo, que coincidiu com o adoecimento físico de minha avó materna. Viver esse momento de fragilidade, tanto interna quanto externa, foi extremamente delicado. Desejei, inúmeras vezes, que o tempo pudesse simplesmente congelar, para que eu conseguisse me reorganizar diante de tantas mudanças, mas isso não aconteceu. A vida continuou correndo em seu ritmo acelerado, urgente e intenso. Seguiu-se, então, a ausência definitiva de minha avó, o que acrescentou, por muito tempo, uma tonalidade cinzenta aos acontecimentos que vieram depois.

Paralelamente a esse luto e às descobertas próprias da idade, vi-me novamente diante da angústia da mudança e da necessidade de pensar o porvir. Nesse contexto, as discussões sobre cursos de graduação se intensificaram. Afinal, o que eu faria depois de concluir o terceiro ano do Ensino Médio? Essa pergunta ecoava em mim como um enigma sem resposta. Fiz alguns testes vocacionais na época com o objetivo de trilhar uma busca pela conscientização da percepção do meu próprio eu, sob influência de fatores ambientais, crenças, representações sobre e de suas atitudes, comportamentos, valores e sentido da vida (Duarte, 2007).

Dentro do cenário angrense, crescia o desejo de expandir horizontes. Mais do que escolher uma profissão, havia em mim uma necessidade visceral de sair da cidade e experimentar a vida em um lugar onde, como eu costumava dizer, houvesse “mais coisas para fazer”. Esse anseio, naquele momento, só poderia se concretizar por meio do ingresso em um curso de Ensino Superior fora de Angra dos Reis. Assim, tracei meus caminhos possíveis: de um lado, o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), para o qual realizei todas as provas na própria cidade mineira; de outro, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que prestei ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Juiz de Fora já ocupava meu imaginário desde os anos finais do Ensino Fundamental, quando colegas próximas se mudaram para lá a fim de cursar o Ensino Médio. A partir desse movimento, a cidade passou a representar para mim uma referência de qualidade educacional. Essa memória se fortaleceu ao longo dos anos, até que, já no Ensino Médio, fui incentivado a realizar o PISM, vestibular seriado que se apresentava como uma grande oportunidade de ingresso ao Ensino Superior, complementando as possibilidades oferecidas pelo ENEM. Assim, antes mesmo de ter clareza sobre qual área de atuação profissional seguir, já me sentia encantado pela cidade, pelo que ela representava como espaço de possibilidades. O fascínio por Juiz de Fora antecedeu, inclusive, o encanto por qualquer profissão específica, e somente mais tarde eu compreenderia o peso dessa escolha em minha trajetória.

Na terceira etapa do PISM, já decisiva para a definição da nota vinculada ao curso desejado, direcionei minha escolha para a Medicina Veterinária, um sonho que carregava desde a infância. No entanto, não alcancei a pontuação necessária para conquistar a vaga. Foi nesse instante, que meu percurso se inclinou para novos contornos, aproximando-se do presente. Ao final, optei pelo Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas (BACH), curso que não apenas me levaria a Juiz de Fora, mas que também me formaria profissionalmente, mesmo que, naquele momento, eu não tivesse clareza sobre os caminhos exatos que essa escolha me abriria.

Em agosto de 2016, ingressei oficialmente na UFJF através do ENEM e realizei minha mudança, não apenas de município, mas também de estado. Fui morar em uma pensão que, sem que eu soubesse, se tornaria um dos maiores espaços de crescimento pessoal da minha vida naquele período. Ali, entre desafios e descobertas, iniciei uma nova etapa formativa que moldaria o profissional que sou hoje, definindo escolhas, posicionamentos e visões de mundo.

O BACH da UFJF, pertencente à área das Humanidades, tem duração média de cinco semestres e se estrutura em uma formação geral que abrange diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, Ciências da Religião, História, Sociologia, Ciência Política, Antropologia, Letras, Artes, Geociências, Psicologia e Turismo. Seu principal propósito é introduzir os estudantes a um leque de campos das Ciências Humanas, preparando-os para a continuidade em um possível curso de segundo ciclo: Ciência da Religião, Ciências Sociais, Filosofia ou Turismo.

Esse modelo formativo nasceu como fruto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), lançado em 2005, que

buscava ampliar o acesso ao Ensino Superior e flexibilizar os percursos formativos. A proposta dos Bacharelados Interdisciplinares era oferecer uma formação abrangente, permitindo que o estudante transitasse por diferentes áreas antes de optar por uma especialização, contrapondo-se a modelos mais tradicionais. Na UFJF, o curso de Ciências Humanas foi criado em 2009, com ingresso da primeira turma em 2010, e representou uma porta de entrada fundamental para muitos que desejavam o Ensino Superior, inclusive para mim.

Esse primeiro contato com a universidade pública me permitiu ampliar horizontes e reconhecer a importância de um ensino público, gratuito e de qualidade. Nesse espaço, fui construindo não apenas saberes acadêmicos, mas também uma compreensão mais densa de mundo e, com ela, um senso de responsabilidade social que, desde então, passou a orientar minha vida pessoal e profissional.

Iniciei o curso no turno noturno, e frequentar as aulas era, para mim, um duplo acontecimento. Primeiro, havia o êxtase de atravessar uma cidade ainda pouco conhecida, afinal, minha mudança para Juiz de Fora ocorreu no fim de semana imediatamente anterior ao início das aulas. Cada deslocamento era uma descoberta em si. Segundo, havia o impacto das próprias aulas, sempre lotadas, realizadas nos anfiteatros do Instituto de Ciências Humanas (ICH). O BACH é oferecido nos turnos integral e noturno, com cerca de 300 vagas anuais, divididas entre os dois períodos, o que resultava em turmas numerosas, cheias de vozes e perspectivas. Eu estava ali, mergulhado em um mundo de informações e possibilidades.

A partir desse momento, minha trajetória começou a ganhar uma dimensão a mais de protagonismo. Estar no Ensino Superior, na UFJF, em Juiz de Fora, significava ocupar um espaço que, por muito tempo, eu havia apenas idealizado. Esse protagonismo, contudo, vinha acompanhado de uma carga emocional intensa. Apesar de ser uma conquista muito desejada, não deixava de pesar o fato de que, pela primeira vez, eu fazia minhas próprias escolhas e direcionava minha vida para um lugar mais maduro, mais adulto, distante do “ninho” onde cresci.

Minha rotina se dividia entre leituras densas e as saídas pela cidade, em um processo de adaptação que me permitia desenvolver uma dimensão juizforana de mim mesmo. Descobri que o que eu chamava de “calçada” ali se dizia “passeio”; que “estojos” era “bolsinha”; e que “afastar” se traduzia em “arredar”. A cidade se revelava maior e mais complexa do que eu imaginava, especialmente em suas linhas de ônibus, que me

desafiavam a me localizar. A cada dia, me via descobrindo e redescobrindo aspectos da vida urbana, da cultura local e de mim mesmo.

No entanto, o encantamento inicial convivia com as dificuldades acadêmicas. Muitas vezes, eu me via incapaz de acompanhar o ritmo das discussões em sala. A quantidade de páginas a serem lidas parecia desproporcional ao tempo disponível, e isso me gerava dúvidas: eu lia devagar demais? Não estava conseguindo compreender os textos? Essa insegurança resultava em timidez acadêmica e em um bloqueio que me impedia de interagir nas aulas. Lembro-me, por exemplo, de ler e reler trechos de *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel, sem conseguir compreender de que forma aquelas palavras levavam à discussão sobre as virtudes e os vícios de um governante na manutenção do poder.

Essa dificuldade também refletia uma lacuna deixada pela minha formação no Ensino Médio. Como indicam os Censos da Educação Básica, a Sociologia é frequentemente a disciplina com o menor índice de adequação docente, sobretudo na rede privada. No meu percurso escolar, tanto as aulas de Sociologia quanto as de Filosofia eram ministradas por um professor com formação inicial em Geografia. Essa inadequação, além de escancarar uma realidade nacional, resultou em anos de desconhecimento profundo dos conteúdos específicos da Sociologia, algo que apenas mais tarde compreendi como um entrave para minha formação.

No início de 2018, passei a refletir mais profundamente sobre a multidisciplinaridade que o curso proporcionava, já que transitava por disciplinas de quase todos os departamentos que ofereciam componentes ao BACH. Esse contato ampliado me permitia absorver uma diversidade de saberes, mas, à medida que se aproximava o momento da escolha do curso de segundo ciclo, percebia que minhas certezas diminuíam. A pluralidade de perspectivas epistemológicas, ao invés de facilitar, ampliava minhas dúvidas, e a liberdade de escolha me direcionava para muitos caminhos possíveis. Recordo de me questionar constantemente sobre como articularia todo aquele conhecimento e para qual área, de fato, eu caminharia.

Foi a partir da minha participação na gestão do Centro Acadêmico Nicholas Domingues que pude dar maior clareza a esse processo. Na busca por atribuir sentido ao que era apresentado em tantas disciplinas das Ciências Sociais, encontrei na prática coletiva uma forma de orientar minhas escolhas. A chapa da qual participei era mista: reunia discentes vinculados a partidos políticos e movimentos sociais, mas também independentes, como era o meu caso. Nesse espaço, a construção de eventos, o diálogo

com diferentes perspectivas e a resolução de demandas estudantis me alinharam, naquele momento, a uma vontade crescente de prosseguir os estudos em Ciência Política. Assim, fui aprendendo academicamente a transformar minhas inquietações em objetos de pesquisa, movimentando-me entre o olhar retrospectivo e o prospectivo sobre minha própria trajetória.

Findado o BACH, iniciei o primeiro semestre letivo de 2019 no curso de Ciências Sociais, escolhendo-o como meu segundo ciclo e dando continuidade ao processo formativo dentro da UFJF. Esse momento foi marcado por um olhar mais maduro sobre minha trajetória, mas ainda carregado da juventude que me acompanhava. Sentia a necessidade de direcionar com mais atenção minha formação profissional, compreendendo que a universidade pública não era apenas um espaço de aulas, mas também de experiências transformadoras que iam muito além de seus muros. Foi nesse espírito que procurei me envolver em processos seletivos de estágios, Projetos de Extensão e Iniciações Científicas (IC), entendendo que minha formação não poderia se restringir ao currículo mínimo.

Nesse percurso, mergulhei em uma IC na área da Antropologia, sob orientação do professor Luzimar Pereira, com o projeto “Humanos e não-humanos nas etnografias sobre mundo rural brasileiro”. Embora minha participação tenha sido breve, cada reunião, cada debate de bibliografia e cada discussão sobre o cronograma do projeto me fez perceber que ser pesquisador é também um exercício de sensibilidade. A pesquisa não me formava apenas intelectualmente, mas também me moldava no olhar investigativo, na capacidade de interpretar o mundo e nas habilidades de trabalhar coletivamente em torno de um objeto.

Até esse ponto, o convívio era com o conjunto inicial de disciplinas comuns ao Bacharelado e à Licenciatura, conhecido como Área Básica de Ingresso (ABI). No entanto, essa estrutura não durou muito tempo. Minha escolha pelo Bacharelado foi orientada pelo momento vivido e, em parte, pelo próprio discurso presente no Departamento de Ciências Sociais, que costumava recomendar a trilha Bacharelado primeiro e, por último, se houvesse interesse, a Licenciatura. Essa lógica, entretanto, não era neutra. Os imbróglios entre bacharelado e licenciatura sempre refletiram tensões estruturais da academia, particularmente nas Ciências Sociais, em que a pesquisa é frequentemente hierarquizada em relação à formação de professores. Como discutem Lima e Tabac (2025), essas disputas produzem desigualdades na formação superior, reforçadas tanto por barreiras curriculares quanto por barreiras físicas: na UFJF, as aulas

da Licenciatura eram ministradas em outro espaço, fora do ICH, o que afastava ainda mais os estudantes desse percurso.

Ainda dentro dessa lógica “bacharelesca”, busquei ampliar meus horizontes por meio dos Projetos de Extensão, especialmente aqueles em parceria com a Câmara Municipal de Juiz de Fora (CMJF): o Parlamento Jovem e a Câmara Mirim. No primeiro, fui aprovado de imediato no processo seletivo para atuar como monitor voluntário; no segundo, conquistei uma vaga de estágio no Centro de Atenção ao Cidadão (CAC) da CMJF, cuja convocação só ocorreu em 2021, em razão da prorrogação do edital durante a pandemia.²

Ambos os projetos têm caráter formativo, voltados à educação política e cidadã, e são promovidos pelo setor de Formação para a Cidadania do CAC da CMJF. O Parlamento Jovem é coordenado pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), em parceria com câmaras municipais e com apoio da PUC-Minas, oferecendo eventos e oficinas a estudantes do Ensino Médio. Já a Câmara Mirim é organizada diretamente pela CMJF, em âmbito local, e atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os depoimentos dos jovens participantes desses programas sempre destacavam o quanto a experiência havia sido transformadora em suas vidas, mas era igualmente recorrente ouvir que o impacto também recaía sobre nós, bolsistas e estagiários, que nos dedicávamos a esse trabalho. Entre 2020 e 2023, estive diretamente envolvido nesses projetos: primeiro como bolsista voluntário (2020-2021) e, a partir de março de 2021, como estagiário, atuando presencialmente na CMJF até 2023.

Esse período foi marcante porque materializou, de forma muito concreta, a ideia de “ir além dos muros da universidade” munido do conhecimento adquirido ali. O contato com a estrutura do Poder Legislativo Municipal e a vivência pedagógica junto a adolescentes representaram, para mim, uma espécie de laboratório inicial da docência. Ainda que não fosse uma sala de aula formal, percebia que havia ali um exercício constante de mediação de saberes, de diálogo com jovens e de formação crítica, que me remetia às experiências vividas em minha família e às observações da rotina de meus pais e tios professores. Foi nesse processo que percebi o despertar de uma vocação docente,

² Em setembro de 2020, retornei a Angra dos Reis diante da impossibilidade de permanecer em Juiz de Fora, já que todas as atividades estavam paralisadas. Entreguei o apartamento em que morava e, com profundo pesar, senti como se estivesse retrocedendo em meus projetos de vida, vivenciando mais um incidente crítico em minha trajetória.

uma centelha que permanecia adormecida, mas que se reacendeu na prática concreta de levar o debate sobre política e cidadania às escolas públicas e privadas de Juiz de Fora.

Esse resgate do “João que conviveu com a docência bem na frente dos olhos” foi talvez a primeira tomada de consciência de que meu caminho poderia se voltar também para a sala de aula, ainda que, até então, o Bacharelado fosse o eixo central da minha formação.

A partir de 2022, ano marcado pelo retorno mais seguro das atividades presenciais no contexto pós-pandemia, os eventos críticos da minha trajetória se tornaram mais recorrentes, pois novamente me vi diante de fins e começos de ciclos. Concluí o Bacharelado ao mesmo tempo em que conhecia de forma mais direta a Licenciatura e a relevância da formação de professores de Sociologia. Nas primeiras aulas dessa etapa, pude dimensionar as especificidades e os desafios da docência nessa disciplina.

Na Faculdade de Educação (FACED) da UFJF, descobri um universo até então pouco explorado por mim. Percebi que aqueles saberes e práticas de pesquisa, construídos no bacharelado, poderiam atravessar para a sala de aula, revelando não apenas uma área epistemológica, mas também um campo de atuação profissional concreto. Pesquisar e atuar no ensino de Sociologia exige compreender o campo em que estamos inseridos. Como argumenta Amurabi Oliveira (2023), o ensino de Sociologia não se apresenta como um subcampo, pois não se reduz a uma lógica de dominação em seu microcosmo, mas se configura como um campo em processo de autonomização, nascido da interseção entre Sociologia e Educação, atravessado também pelas escolhas políticas que constroem essa identidade ainda em formação.

Nesse período, a lógica hierarquizante entre Bacharelado e Licenciatura assumiu contornos ainda mais reais. A sensação que tive foi de ter sido privado de um acesso, como se a falta de incentivo tivesse gerado uma fadiga que poderia ter sido evitada. No fim de 2022³, já inserido na FACED, ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A entrada no programa me colocou diante de uma realidade até então negligenciada tanto pela minha formação quanto pelos meus interesses, que até aquele momento seguiam diretamente a trilha do Bacharelado. O chão da escola sempre me instigou, mas por um tempo parecia distante; a partir desse período, contudo, tornou-se

³ Observa-se, a partir da marcação temporal da trajetória, que a formação na UFJF apresenta uma duração consideravelmente extensa, aspecto que tem sido alvo de críticas tanto internas quanto externas à instituição.

concreto a ponto de eu considerar que muito do vivido no Bacharelado se revelava como uma ilusão. Passei a me questionar: como poderia desconhecer a principal porta de entrada dos egressos das Ciências Sociais no mercado de trabalho?⁴

O subprojeto História-Sociologia do PIBID da UFJF, aliado às disciplinas de Metodologia de Ensino das Ciências Sociais e aos estágios, compuseram as primeiras linhas que costuraram o sentido de identidade que mobilizo hoje como pesquisador e professor. Esses três pilares se assentaram nas discussões sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e seus impactos sobre a disciplina de Sociologia. Tal preocupação era latente entre as professoras responsáveis pela formação docente em Ciências Sociais, atravessando minha prática e despertando em mim a necessidade de conhecer mais. Foi nesse processo, sempre a partir de uma escuta atenta, que nasceu uma inquietação que se transformou em objeto de pesquisa.

Nas Ciências Sociais, o modelo de desmembramento entre Bacharelado e Licenciatura, conhecido como “3+1” — três anos voltados ao conteúdo específico da área e um ano destinado à formação pedagógica — só se consolida a partir da aprovação da Lei nº 11.684/2008, que torna obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. Esse arranjo reforçou, de certa forma, o discurso de que a Licenciatura seria apenas um apêndice do Bacharelado (Lima; Tabac, 2025). Confirmando minha trajetória formativa dentro desses discursos valorativos, no entanto, buscando superá-lo. Ocupando a construção da identidade docente em Sociologia a partir da Licenciatura e em outros espaços fora da universidade.

Entre esses espaços, o PIBID foi o primeiro a gestar, de maneira concreta, minha identidade como professor de Sociologia. O projeto tinha como objetivo inserir licenciandos de Sociologia e História em escolas de Ensino Médio, oferecendo apoio à sua prática docente em um momento crucial: a implementação da Reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Portaria nº 521/2021 do Ministério da Educação (MEC), cujo cronograma se intensificaria a partir de 2022. Esse contexto, ao mesmo tempo desafiador e fértil, ampliava as possibilidades de intervenção e reflexão crítica sobre a realidade escolar.

⁴ A docência como uma dimensão importante a respeito da profissionalização do(a) cientista social deve ser tratada com a devida importância ainda dentro da graduação, sendo imperativo que sejam apresentadas as diversas formas de seleção ou de especialização das atividades profissionais, pois para cada uma das possibilidades de atuação há uma maneira possível de inserção no mercado de trabalho (Riberial; Duran, 2021)

Nossa atuação concentrou-se especialmente no componente curricular Projeto de Vida, alvo de frequentes críticas tanto no meio acadêmico quanto escolar. Entre elas, destacavam-se as dirigidas à Resolução SEE-MG nº 4.475/2021, que autorizava profissionais de qualquer área do conhecimento a lecionar o componente — inclusive aqueles que não atuavam tradicionalmente no Ensino Médio. Essa medida acabou por contribuir para a precarização da docência, já fragilizada pelo baixo reconhecimento social e profissional, e trouxe consequências diretas para a qualidade da formação dos(as) estudantes da rede pública. Afinal, havia a possibilidade concreta de que esses jovens tivessem aulas ministradas por profissionais sem qualquer familiaridade com os conteúdos propostos, situação que reforça desigualdades educacionais e fragiliza ainda mais a consolidação de um projeto formativo consistente (Esteves; Oliveira, 2022).

O PIBID, para mim, abriu caminho para uma leitura crítica sobre o que acontecia nas escolas públicas não apenas de Minas Gerais, mas do país como um todo. Já nesse momento inicial, ainda com certa timidez, decidi direcionar minhas pesquisas para o campo do Ensino de Sociologia. As narrativas e angústias dos professores que acompanhei diante das mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio (NEM) foram decisivas nesse processo. Foi a partir desse contato que, em janeiro de 2023, submeti um anteprojeto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFJF, propondo investigar as narrativas de docentes de Sociologia inseridos nesse contexto da reforma educacional.

Assim, ingressei no mestrado imediatamente após concluir a Licenciatura, convicto da potência dessa formação em meu percurso como pesquisador e professor. No PPGE, passei a integrar o Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia (GRUPEES), que se tornou um espaço fundamental não apenas para a minha formação acadêmica e profissional, mas também para a construção de pertencimento e vínculos afetivos. No GRUPEES, encontrei colegas e professores que compartilham desafios semelhantes aos meus, oferecendo suporte intelectual e emocional que tornam o processo de pós-graduação mais leve, colaborativo e significativo.

Nesse processo, me encontro com a Pesquisa Narrativa e os métodos (auto)biográficos, que marcam minha trajetória não apenas como a metodologia escolhida para realizar a pesquisa, mas também como ferramenta de compreensão da minha própria caminhada. Encontro não somente métodos e práticas, mas um paradigma que ancora intimamente a vida, a experiência vivida e a ciência (Passeggi, 2020).

Em vias de finalizar mais uma etapa formativa, o mestrado, me vejo diante de um novo desafio: o de ser docente de uma turma só minha, ao contrário das experiências anteriores. Em fevereiro de 2025, tornei-me professor contratado da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) através do processo de designação — uma modalidade de contratação temporária para o preenchimento de cargos, marcada pela simplicidade burocrática e pela ausência de vínculo permanente. Nesse ponto, percebo minha trajetória e meu objeto de pesquisa se entrelaçando. Poderia ser lido como ironia do destino, mas entendo hoje como inevitabilidade: a sala de aula se tornou um chamado vocacional, algo que, para além da necessidade material de trabalhar para viver, se apresenta como desejo profundo de exercer a profissão que tanto ensaiei no percurso narrado até aqui.

Hoje, sou e estou professor de Sociologia, identidade que se faz e refaz num contínuo em que cada experiência passada serve de alicerce para a que virá (Clandinin; Connelly, 2015). Minha narrativa se soma à de tantos outros professores que caminham entre a precarização e a resistência, entre o trabalho docente e a vida que dele se mistura. Entre recordar para contar, sigo movendo-me nesse percurso não linear chamado vida — onde a sala de aula não é apenas destino, mas também travessia.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o histórico e a trajetória da educação no Brasil implica, inevitavelmente, considerar suas reformas, as quais, em diferentes momentos e formatos, acompanharam os avanços e os impasses das políticas públicas nacionais. Nesse cenário, destaca-se a reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017, que promoveu mudanças estruturais na última etapa formativa da Educação Básica, o Ensino Médio. A justificativa central apresentada para tal medida apoiava-se em diagnósticos elaborados pelo então ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, durante o Governo Michel Temer (2016-2019), que apontavam para resultados insatisfatórios nas avaliações de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Diante desse diagnóstico, o governo iniciou um processo que resultou na promulgação da lei que reconfiguraria o Ensino Médio, alterando dispositivos fundamentais da Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e da Lei nº 11.494/2007, que regulamentava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). A proposta anunciava a criação de um novo formato para a última etapa da Educação Básica, cujo objetivo declarado era superar os baixos índices de desempenho escolar.

Atribuir, entretanto, a responsabilidade pela qualidade da educação exclusivamente à organização curricular revela uma visão reducionista e limitada sobre a escola e seus agentes. A promessa da reforma era a flexibilização do currículo, revestida por um discurso positivo em oposição ao modelo considerado rígido e engessado. No entanto, a forma como foi conduzida, de maneira vertical, autoritária e, sobretudo, por meio de Medida Provisória, evidencia mais um processo de imposição do que de diálogo democrático.

A ampliação da carga horária e a introdução de novos componentes curriculares ocorreram sem que houvesse uma política de financiamento consistente voltada para a realidade das escolas públicas. Como observa Paulo Hernandes (2020), essa lacuna escancarou uma faceta frequentemente ocultada da reforma: a ausência de recursos para garantir sua efetiva implementação. Assim, as escolas se viram diante de desafios como a falta de verbas para contratações, melhorias salariais e condições adequadas de trabalho docente.

Nesse contexto, o novo modelo promoveu uma reestruturação curricular que reduziu treze disciplinas consolidadas e reconhecidas a quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemáticas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, introduziu novos componentes curriculares sem sólida fundamentação teórico-metodológica, como o “Projeto de Vida”, e instituiu a organização de cinco itinerários formativos (as quatro áreas do conhecimento mais a Formação Técnica e Profissional), sustentados no discurso de uma suposta ampliação da escolha dos estudantes sobre sua trajetória escolar (Esteves; Oliveira, 2022).

Outro aspecto polêmico foi a revogação tácita da Lei nº 11.684/2008, que havia estabelecido a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. Com a nova legislação, não apenas essas disciplinas perderam sua obrigatoriedade, mas também Artes e Educação Física foram rebaixadas à condição de “estudos e práticas”. Esse reordenamento, como assinalam Raquel Souza e Luciana Garcia (2020), indica uma diluição de campos epistemológicos sólidos e um esvaziamento do sentido formativo dessas áreas.

Apesar do caráter nacional da lei, alguns estados buscaram preservar elementos de suas tradições curriculares. Minas Gerais, por exemplo, ainda que tenha incorporado mudanças significativas trazidas pela normativa federal, manteve a oferta de ao menos uma aula semanal para todas as disciplinas da Formação Geral Básica (FGB), assegurando, de algum modo, a continuidade de componentes curriculares historicamente consolidados

Entretanto, como aponta Celso Ferretti (2018), a crítica mais contundente recai sobre a concepção de qualidade educacional expressa pela Lei nº 13.415/2017, que delega os problemas dessa etapa quase exclusivamente à organização curricular, negligenciando aspectos fundamentais para a melhoria da educação, como a infraestrutura das escolas, a valorização da carreira docente, a formação inicial e continuada de professores e as condições de vida dos estudantes.

É nesse cenário que esta pesquisa se insere. A investigação se orienta pela seguinte questão de pesquisa: Como os professores de Sociologia da Rede Estadual de Ensino de Juiz de Fora – MG compreendem a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) em suas práticas docentes? Para respondê-la, estabelece-se como objetivo geral compreender os atravessamentos da reforma a partir das narrativas desses docentes. Desdobram-se desse objetivo três metas específicas: (1) analisar os documentos norteadores da reforma

e a proposta curricular de Minas Gerais; (2) produzir um levantamento das pesquisas sobre o ensino de Sociologia frente à reforma do Ensino Médio, a partir do banco de teses e dissertações da CAPES e de periódicos especializados; e (3) realizar entrevistas narrativas com professores de Sociologia para compreender como as mudanças impactaram seu trabalho docente.

Metodologicamente, adota-se a análise comprensivo-interpretativa (Souza, 2014), guiada pela escuta de narrativas produzidas por meio da Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2012), entendida como dispositivo capaz de revelar sentidos, interpretações e modos de viver as mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio.

Atentar para essa dimensão implica reconhecer os efeitos diretos da reforma sobre o trabalho docente, uma vez que tais mudanças impactam a vida e a prática profissional dos professores. Entre os efeitos mais recorrentes, destacam-se: a precarização do trabalho docente, já que os professores passaram a assumir múltiplos componentes curriculares que não encontram correspondência em nenhuma licenciatura específica (Oliveira; Bodart, 2022); e a reorganização curricular a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (Brasil, 2018), estruturada em grandes áreas do conhecimento, exigindo práticas pedagógicas interdisciplinares que ignoram a formação disciplinar dos docentes (Oliveira; Barbosa, 2024).

Defender a permanência da Sociologia no currículo, portanto, não se restringe à preservação de um saber escolar. Trata-se de garantir a existência de um campo de conhecimento cuja essência é a crítica e a problematização da realidade social, mas também de assegurar condições materiais de atuação profissional para milhares de professores licenciados em Ciências Sociais.

Dessa forma, esta dissertação se estrutura a partir da escuta e da interpretação das vozes desses docentes, que vivenciam mais uma vez a intermitência da Sociologia na Educação Básica diante da implementação do Novo Ensino Médio (NEM). A investigação parte da compreensão de que as narrativas docentes são fundamentais para o desenvolvimento profissional e para o entendimento de que as vidas dos professores estão profundamente entrelaçadas à própria história da sociedade (Sousa; Cabral, 2015).

O texto organiza-se em cinco seções: a primeira apresenta a trajetória da Sociologia na Educação Básica; a segunda discute a formação e o trabalho docente; a terceira explicita os procedimentos metodológicos; a quarta apresenta e interpreta os achados da pesquisa; e, por fim, as considerações finais demarcam o encerramento desta investigação, apontando suas contribuições e possíveis desdobramentos.

1. O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEXTO E TRAJETÓRIA

Buscar por uma compreensão de estruturas do presente é também voar para o passado, no sentido de recorrer à história a fim de estabelecer os caminhos pelos quais as peças percorreram, trilhando seus marcos para que no fim, possamos compartilhar de um entendimento mais amplo dando os devidos contextos sócio-históricos.

Ao pensar na Sociologia e seu espaço no currículo escolar, como objeto de pesquisa, busco esse voo histórico rumo ao que se entende como ponto de partida da trajetória, para assim, criar condições de análise sobre o atual estado do objeto e possíveis conjecturas.

Para tanto, na construção deste capítulo, foram utilizados como principais referências a dissertação de mestrado de Antônio Wesley Parente Silva (2021) e o artigo de Maria Cristina Leal de Freitas e Carlos Eduardo França (2016) a respeito de um perspectiva sócio-histórica sobre a introdução da Sociologia como disciplina escolar e a dissertação de mestrado de João Pedro Araújo de Sousa (2023) como norte para pensar o estabelecimento da Sociologia como campo de ensino, os caminhos entre a sua gênese e seu processo de autonomização.

1.1. Trajetórias e contextos da Sociologia como disciplina

Antes de estabelecer a ordem dos fatos, ou até mesmo criar uma certa linha do tempo com os caminhos percorridos pela Sociologia nos currículos da Educação Básica, cabe destacar que existem diversas formas fazê-lo. Aqui optou-se por considerar o que Silva (2021) apresenta como três períodos cruciais para um melhor entendimento deste processo.

Começando pelos três períodos cruciais entre os anos de 1890 a 1942, entre os quais após esse período, até o ano de 2008, a Sociologia perdeu o status de disciplina nas legislações de âmbitos nacionais, as quais vieram depois, e se abriu um hiato que perdurou por mais de seis décadas, sendo resolvido apenas depois de muitas discussões, encontros e desencontros e de debates e propostas de letras na Câmara e no Senado (Silva, 2021).

O primeiro debate sobre uma possível aparição da Sociologia no currículo se dá em 1882, ainda no Império, onde Rui Barbosa sugere a introdução de saberes sociológicos

como possíveis indutores de uma manutenção da soberania e uma identidade nacional, enquanto uma ciência da sociedade (Silva, 2021). Porém, foi somente em 1891, após a Proclamação da República, com a proposta de Benjamin Constant, que foi criada a cátedra “Sociologia e Moral” a ser lecionada no último ano do Ensino Secundário⁵ (Freitas, França, 2016).

Após sua primeira aparição no início da Primeira República, a Sociologia é acometida pelo que é possível ser entendido como sua primeira intermitênciam curricular. Em 1901, sem ao menos ter sua obrigação implementada nacionalmente, a Reforma Epitácio Pessoa desobriga o ensino da Sociologia no currículo da escola média. (Freitas, França, 2016)

Seu retorno foi garantido pela Reforma do Ministro Rocha Vaz em 1925, devolvendo a obrigatoriedade da Sociologia ao currículo do sexto ano do Ensino Secundário, adquirindo o título de “materia” para aqueles que desejasse se aplicar ao Ensino Superior, ou seja, a disciplina ocupava um espaço voltado para as elites, como o Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro.

É importante destacar que a Reforma Rocha Vaz (1925) foi a última situada na Primeira República (1889-1930). A reforma seguinte, já na Era Vargas (1930-1945) foi promulgada em 1931, no contexto da recente criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, pelo então primeiro-ministro, Francisco Luís da Silva Campos.

A Reforma Francisco Campo, se encaixa em um momento em que houve a necessidade de formar estudantes secundaristas dotados de uma compreensão crítica sobre as estruturas sociais e políticas, abrangendo todo o território nacional, mantendo o caráter obrigatório da Sociologia no Ensino Secundário, de forma a preparar os estudantes para o ingresso no Ensino Superior.

Freitas e França (2016), destacam que após o momento de institucionalização da disciplina no currículo escolar, houve um processo de institucionalização *strictu sensu*, no qual, houve a criação de universidades e cursos de graduação que atendessem não só à demanda curricular, mas também a necessidade de formar cientistas capazes de analisar e interpretar fenômenos políticos, sociais e econômicos do e no Brasil.

⁵ Ensino secundário refere-se, no contexto do final do século XIX, ao nível de escolarização posterior ao ensino primário, destinado sobretudo à formação das elites e à preparação para o ingresso no ensino superior. Tratava-se de uma etapa marcada por forte caráter propedêutico e humanista, organizada em cursos seriados e concentrada, em grande medida, em instituições como os ginásios e colégios, antecedendo o que hoje se denomina Ensino Médio.

O período de 1930 e 1940 foi importante, por ser considerada uma fase transitória para o atual período, no qual houve a consolidação e generalização da Sociologia como disciplina universitária e atividade socialmente reconhecida, como produção teórica, de pesquisa e de aplicação (Freitas; França, 2016, p.44).

Nesse sentido, a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) é fundada em 1933. Em seguida, em 1934, é criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP). Em 1939, no Rio de Janeiro, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) e, no ano de 1940, em Minas Gerais, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Minas Gerais (atual Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG).

Após 11 anos, há mais um momento de descontinuidade do ensino de Sociologia na Escola Básica. Em 1942, a Reforma Capanema trouxe mudanças significativas para o sistema educacional brasileiro, especialmente para o ensino secundário, tornando a excluir a disciplina do currículo escolar, durante o regime autoritário de Getúlio Vargas, no Estado Novo (1937-1945).

Este período, marcado por uma forte intervenção do Estado nas diversas faces da sociedade sob o discurso voltado para uma modernização do país que impulsionasse o desenvolvimento nacional. De acordo com Silva (2021) a Reforma Capanema vem de encontro com a realidade de um mundo que rumava para a ascensão de regimes totalitários baseados no sentimento de nação, massas unificadas, de um proletariado unido, e ordeiro e no Brasil não seria diferente.

Gustavo Capanema buscou alinhar o sistema educacional com as intenções e necessidades do Estado à época, logo, a Sociologia não caberia nesse novo contexto. Assim, reorganizou a estrutura do Ensino Secundário, dividindo-o em dois ciclos: o curso ginásial e o curso colegial, orientando uma maior ênfase no ensino técnico e profissionalizante em detrimento das ciências sociais e humanidades.

Sai a Sociologia e por meio do Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, há uma reintrodução da Educação Moral e Cívica no currículo, buscando nesse ensino “a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.” (Brasil, 1942)

Cabendo, também no texto da lei, um eixo voltado para o docente, conforme destaca Silva (2021)

Esse processo, a legislação estabelecia, previamente, os papéis dos estabelecimentos de ensino e dos professores. Além daquilo que deveria ser ensinado e desenvolvido nos alunos, que nada mais eram que “os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade”, cabendo, ao professor de educação moral e cívica, a finalidade do ensino secundário a qual consistia em formar “as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade” (Brasil, 1942) (Silva, 2021).

A partir deste momento, a Sociologia perde sua obrigatoriedade, mas não desaparece por completo do currículo, tão pouco, as discussões acerca de sua presença/ausência na Educação Básica.

Cumpre destacar que há uma crescente expansão e diversificação das faculdades e dos cursos de Ciências Sociais, na medida em que formavam dentre grandes nomes, os de Florestan Fernandes (1920-1995) e Caio Prado Júnior (1907-1990), consolidando e aprimorando o que poderia ser chamado de pensamento social brasileiro.

Os caminhos que preenchem os anos que vão de 1946 a 1964 são marcados por muita agitação política e social, mas não sem discussões em diversos fóruns acadêmicos sobre a reinclusão da Sociologia no Ensino Secundário. (Silva, 2021; Freitas; França, 2016). Ambos confirmam que apesar dos intensos acontecimentos políticos, econômicos e sociais, houve fortes discussões no campo da educação, culminando em 1961, na publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

A LDB/1961 galgou um primeiro passo rumo ao que entendemos hoje como sistema educacional. Em seu texto é possível observar a reorganização do sistema, a construção de diretrizes curriculares, um voto de autonomia aos Estados e Municípios, uma formalização da atuação docente nas etapas de ensino, destinação do financiamento adequado para a educação e outras faces somaram a elaboração desse marco legal.

A partir de 1964, o Brasil vive seus anos de chumbo com sua ditadura cívico-militar (1964-1985) e a preocupação do Estado se torna outra no que se entende como bases educacionais, sendo percebido neste recorte uma alta demanda por mão de obra barata frente à uma rápida escolarização da classe trabalhadora. Nesse período a Sociologia como disciplina dotada de criticidade e noções emancipatórias desaparece do currículo da escola, dando espaço para outras que apresentariam uma proposta de enquadramento moral e cívico dos estudantes com o intuito de dar bases ao regime ditatorial (Sousa, 2023).

Em 1971, a LDB de 1961 sofre alterações, sendo marcada por uma maior tecnificação do ensino, padronizando o currículo e as disciplinas. Foi mantida a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica (EMC) e criada a Organização Social e Política Brasileira (OSPB), refletindo a ideologia militar do regime vigente.

É possível perceber, dada a presença/ausência da Sociologia como disciplina escolar, que em determinados momentos políticos de menor abertura para o pensamento crítico são os momentos em que a disciplina desaparece por completo e essa busca pelo retorno de sua implementação no currículo da Educação Básica é sempre pautado em muita discussão, divergências e luta política institucional.

Silva (2021) ressalta que a ausência da Sociologia como disciplina perdurou mesmo depois da reabertura democrática, posterior à Constituição de 1988. Uma gradativa mobilização para inserção da disciplina nos currículos escolares foi percebida a partir de 1980, com a expansão dos cursos de Pós-graduação em Ciências Sociais e Sociologia junto a campanhas realizadas por associações profissionais e sindicais, todos em prol de um possível retorno.

Freitas e França (2016) memoram o reconhecimento da Sociologia como profissão - Lei nº 6.888/80 - e sua regulamentação através do Decreto 89.531/84, ressaltando a importância de tal reconhecimento para a luta política que seria travada daquele momento em diante, mas pontuando uma insuficiência da lei, a não congratulação da Antropologia e da Ciência Política.

Com o fim da ditadura e a entrada dos anos 90 o diálogo sobre a reintrodução da Sociologia na Educação Básica se intensifica ainda mais. Souza (2021) destaca a criação de órgãos ligados à sociologia que contribuíram para a legitimidade da área e o vestibular da Universidade Federal do Alagoas, em 1994, que exigia formação social e reflexiva ligada à Ciências Humanas como fatos que endossaram o discurso do retorno da Sociologia às escolas.

Em meio a tantas discussões ao redor do país, em 20 de dezembro de 1996, é sancionada a Lei 9.394, a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. O novo texto se mostra atual a seu tempo e atento às mudanças políticas e sociais, excluindo a Educação Moral e Cívica e abrindo um caminho importante para o retorno da Sociologia ao currículo escolar, enfatizando e reconhecendo o domínio da Filosofia e a da Sociologia como conhecimentos necessários para o exercício da cidadania (Brasil, 1996). Este caminho aberto ainda se mostra como uma névoa que não permite clareza sobre o futuro da Sociologia.

[...] Reforçando um caráter duvidoso com relação à Sociologia no currículo da Educação Básica e mantendo a mesma lógica das legislações anteriores que era a da Sociologia como estudos e práticas trabalhados dentro de outras disciplinas e relacionados à formação para a cidadania a ser organizada de acordo com a conveniência dos sistemas de ensino (Silva, 2021).

A LDB de 1996 não se mostra clara o suficiente quanto à obrigatoriedade da disciplina tão pouco a formação prévia daqueles que lecionam seu conteúdo, ou seja, cria uma brecha que induz a possibilidade de profissionais sem formação na área de Ciências Sociais lecionarem da Sociologia. Essa brecha demonstra uma pouca motivação por parte do Estado pela inclusão da Sociologia como disciplina curricular, como indica Silva (2021).

Em 1997, o então Deputado Federal, Padre Roque do Partido dos Trabalhadores apresenta o Projeto de Lei nº 3.178/1997 que pretendia alterar a LDB de 1996, demandando pela inclusão da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias para o Ensino Médio. Tal projeto, teve aprovação tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, porém foi vetado, em 2001, pelo então presidente, sociólogo, Fernando Henrique Cardoso.

Deste momento em diante o debate sobre a reintrodução da Sociologia no currículo da Educação Básica se inflama e grandes passos são dados, como a aprovação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999, que descreve competências relativas às áreas das Ciências Sociais e a aprovação do Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação, tornando a Filosofia e a Sociologia componentes ou disciplinas obrigatórias. Foi em 2008, que a Lei nº 11.684/2008 altera a LDB, obrigando o ensino de Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, tendo seu domo de implantação em 2009, ordenando sua efetivação até 2011.

Com isso, a Sociologia retorna para o currículo do Ensino Médio brasileiro, de forma plena e obrigatória e, como enfatiza Sousa (2023), o que preconiza o ensino de Sociologia, era prescrito de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) que, junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), evidenciaram que a disciplina deveria formar um olhar crítico para os estudantes.

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando

as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem. (Brasil, 2006)

Os anos seguintes seriam de implementação e aprofundamento da política pública, proporcionando à Sociologia e seus profissionais docentes o surgimento de novas pautas de natureza política, profissional, didática e pedagógica e, embora, os esforços e avanços sejam evidentes, a partir de 2016 um novo percalço é enfrentado pela Sociologia enquanto disciplina escolar e seus docentes. Em 2017 é aprovada a Lei nº 13.415/2017 que por mais uma vez, desobriga o ensino da Sociologia no currículo.

1.2. A Lei nº13.415/2017 e suas mudanças

Em setembro de 2016, um novo momento se iniciaria para a sociologia escolar, desta forma, ainda no início do governo Temer (2016 - 2018), foi lançada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016.

Esta, visava alterar de forma significativa o Ensino Médio:

A Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Para tanto, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Brasil, 2016, p. 1).

Em seu Sumário Executivo, é possível encontrar as diversas alterações propostas, incluindo a revogação tácita da Lei nº 11.684/2008, que inseriu a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Seu texto causou uma grande mobilização no âmbito educacional pela defesa, não somente das disciplinas que perderam sua obrigatoriedade, mas da educação de modo geral.

A posteriori, a MP nº 746/2016 fora transformada em norma jurídica, aprovada na forma de Projeto de Lei de Conversão (PLV)⁶, gerando a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que trata da Reforma do Ensino Médio. Esta lei, alterou a LDB de 1996, e instalou uma nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), em dezembro de 2018.

A partir deste ordenamento federal, o Novo Ensino Médio (NEM), como ficou popularmente conhecido, passou a vigorar em todo território brasileiro e o texto da lei norteou seu formato, sendo composto por Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos, estes representando as disciplinas obrigatórias e componentes flexíveis que deveriam possibilitar o aprofundamento das áreas do conhecimento escolhido ou promover uma formação técnica e profissional, respectivamente (Sousa, 2023).

Como observado no Portal do MEC, os Itinerários Formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que poderá ser escolhido, pelos estudantes. Assim, os itinerários visam aprofundar nos conhecimentos destinados aquela área, sendo de autonomia e responsabilidade da rede de ensino, definir quais Itinerários Formativos serão ofertados. Sendo assim, os cinco caminhos de escolha do estudante são:

- i) Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- ii) Linguagens e suas Tecnologias;
- iii) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- iv) Matemática e suas Tecnologias;
- v) Formação Técnica e Profissional.

Os Itinerários Formativos seriam a parte flexível do currículo e deveriam estar organizados em três componentes: Aprofundamento, Eletivas e Projeto de Vida. E esses componentes deveriam dialogar com quatro eixos estruturantes:

- i) Investigação científica;
- ii) Mediação e intervenção sociocultural;
- iii) Processo criativo;
- iv) Empreendedorismo

É importante reconhecer que a Lei nº 13.415/2017 foi aprovada com poucas alterações de sua matriz, a MP 746/2016, ou seja, muitos de seus posicionamentos foram

⁶ Projeto de Lei de Conversão (PLV) é o nome dado ao Projeto de Lei que surge a partir da aprovação da Medida Provisória com emendas pelo Congresso Nacional.

acatados e postos no texto da lei, mesmo com intensa mobilização sindical, social, política e de movimentos estudantis contrárias ao Novo Ensino Médio. Seu posicionamento sobre a retirada completa da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio não teve prosseguimento.

No entanto, no segundo parágrafo do artigo 35-A é possível observar que a Sociologia passa a vigorar no currículo do Ensino Médio com o *status* de “estudos e práticas”. Nesse cenário, Sousa (2023) destaca que, apesar de fazer parte do cabedal de conteúdo a ser ministrado nesta etapa formativa, ela deixa de existir como disciplina, passando a ser diluída nos Itinerários Formativos.

O caráter dúbio acerca do que esse *status* viria a ser permeou inquietações da classe docente que ministrava a disciplina, pois faltavam recursos que fizessem uma produção de sentido entre o que estabelece a BNCC, uma vez que, consta a importância dos estudos em Sociologia para o desenvolvimento humano e social dos estudantes. Sendo assim, o questionamento de como seria possível essa formação com a diluição dos conteúdos em áreas, passa a fazer parte do questionamento sobre práticas docentes de muitos professores (Silva, 2021).

Em meio aos descontentamentos sobre a Lei nº 13.415/17, sua implementação teve que ser suspensa em razão da pandemia global de COVID-19⁷, sendo assim, através da Portaria nº 521 do MEC, de 13 de julho de 2021, foi estabelecida retomada do cronograma de implementação do Novo Ensino Médio, iniciando seu ciclo em 2022 e terminando em 2024.

As mobilizações contra o Novo Ensino Médio ganharam força, se tornando mais robustas e organizadas, na medida em que o cronograma era posto em prática. Assim, através da Portaria nº 399 do MEC, de 08 de março de 2023, o governo instituiu uma Consulta Pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, propondo um diálogo que subsidiasse uma futura tomada de decisão pelo Ministério da Educação.

Em abril de 2023, o MEC publicou a Portaria nº 627/2023, que suspendeu os prazos estabelecidos pela Portaria nº 521/2023. Com isso, o cronograma de implementação foi adiado em 60 dias após a conclusão da Consulta Pública (Portaria nº 399/2023), realizada ao longo de 90 dias. Nesse contexto, diversas organizações sindicais,

⁷Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a COVID-19 como uma pandemia. Até meados de 2022, os impactos dessa crise de saúde pública afetaram intensamente vários setores, incluindo a educação.

sociais e estudantis começaram a se mobilizar para pressionar o governo por uma possível revisão da Lei nº 13.415/2017. Esse movimento culminou no ato unificado “Revoga NEM!”⁸, realizado em 17 de outubro de 2023, em várias cidades do Brasil, em oposição ao Novo Ensino Médio.

É importante destacar que, em janeiro de 2024, ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com o objetivo de formular problemas, causas, objetivos, diretrizes, metas e estratégias para a elaboração do documento de referência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034⁹. Durante o evento, discutiu-se a tramitação das novas propostas de revogação da Lei nº 13.415/2017, com apoio a modelos de Projetos de Lei que assegurassem o direito à educação de qualidade (PL nº 2.601/2023¹⁰). Como resultado, em fevereiro de 2024, o Fórum Nacional de Educação (FNE) entregou ao Ministério da Educação o documento de referência elaborado na conferência.

Este documento assume especial relevância no debate educacional, não apenas por consolidar um conjunto de diretrizes e reivindicações formuladas coletivamente, mas também por expressar, de maneira unânime, a demanda pela revogação da Reforma do Ensino Médio. Entre suas proposições, destaca-se a inclusão do ensino de Sociologia nos anos finais do Ensino Fundamental, ampliando o espaço da disciplina na formação básica. Tal perspectiva dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), na medida em que ambos os documentos criam expectativas de lugar e legitimidade para a área, contribuindo para o fortalecimento de uma formação escolar ancorada em princípios críticos, democráticos e socialmente referenciados.

A partir de então, os desdobramentos ocorreram no âmbito institucional. O primeiro movimento de revisão da Política Nacional de Ensino Médio, suspensa desde abril de 2023, deu-se com a apresentação do Projeto de Lei (PL) nº 5.320/2023, em 26 de outubro de 2023, fundamentado nos resultados da Consulta Pública. Em seguida, um

⁸ Movimento nacional liderado por estudantes, professores, sindicatos, partidos políticos e outras organizações que contou com a mobilização nas ruas das principais capitais do país, questionando as mudanças do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), lutando por um sistema educacional mais igualitário junto à uma valorização da educação pública.

⁹ No momento de defesa desta dissertação, encontra-se em curso o processo de elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE), ainda em debate nas instâncias governamentais e na sociedade civil. Tal contexto evidencia que as discussões sobre a organização da Educação Básica — incluindo o Ensino Médio — permanecem abertas, em disputa e sujeitas a reorientações normativas que poderão repercutir diretamente nas políticas educacionais da próxima década.

¹⁰ Projeto apresentado por deputados como Bacelar e Tarcísio Motta, entre outros, tinha por objetivo a revogação da Reforma do Ensino Médio, propondo um modelo factível e compatível com o direito à educação. A proposta foi apoiada pela CONAE 2024 e se encontra apensada ao PL nº 1.299/2023.

texto substitutivo foi proposto por Mendonça Filho¹¹, em março de 2024, seguindo para a Comissão da Educação da Câmara dos Deputados de modo a encaminhá-lo para votação no Senado.

Entre abril e junho de 2024, o Senado apresentou uma adaptação do texto substitutivo elaborado pela Câmara dos Deputados. Esse texto, desenvolvido com base em audiências públicas, incorporou sugestões do Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade e de outras entidades.

Em julho de 2024 o PL nº 5.230/2023 foi aprovado pelo Congresso Nacional, desta forma, no dia 31 de julho de 2024, o Projeto de Lei foi transformado em Lei nº 14.945/2024¹², sancionada com vetos pelo Poder Executivo.

O novo texto em vigência mantém a carga horária anual mínima do Ensino Médio, apenas revendo a distribuição da Formação Geral Básica (FGB) e dos Itinerários Formativos, sem considerar os aprimoramentos do Senado, mantendo diversos pontos essenciais da lei original que instituiu o Novo Ensino Médio.

Sousa (2023), em sua análise dos impactos da Lei nº 13.415/2017 na educação, especialmente no que se refere à docência de Sociologia, apresenta reflexões que permanecem relevantes:

Esse quadro gera um processo intenso de desmonte da educação como ferramenta de transformação da sociedade e possibilidade de compreensão crítica dos dilemas e questões sociais. Portanto, podemos considerar que todo esse contexto apresentado produz compreensões e conteúdos por parte daqueles que estão inseridos no processo de formação de professores e modelam suas próprias ações para o exercício da profissão docente em Sociologia (Sousa, 2023. P. 33).

Os impactos do ciclo de implementação da Lei nº 13.415/2017 puderam ser sentidos de forma prática, em diversos setores da sociedade, esta seção procurou dar conta dos caminhos burocráticos que esta política surgiu, na intenção de expandir o conhecimento e produzir uma certa lógica cronológica para os marcos legais.

A seção a seguir busca por situar o contexto e o local em que a pesquisa se realiza, elencando, em Minas Gerais e, mais especificamente, no município de Juiz de Fora – MG,

¹¹ José Mendonça Bezerra Filho (União-PE) é ex-ministro da educação do Governo Temer (2016-2018), propositor da Lei nº 13.415/2017 que instituiu o Novo Ensino Médio.

¹² Embora este estudo tenha como recorte analítico a implementação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do Ensino Médio, reconhece-se a relevância da aprovação de normativas posteriores que revisam e redefinem aspectos dessa política educacional. Tais mudanças, contudo, não são objeto central desta investigação, que se concentra na compreensão dos impactos e das interpretações docentes no contexto de vigência e implementação da referida lei.

apoando-se em pesquisas recém produzidas sobre a temática e em documentos normativos e orientações do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (SEE-MG), tais como: o Currículo Referência em Minas Gerais (CRMG) (Minas Gerais, 2021), o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais (PLI-MG) (Minas Gerais, 2022b) e a Resolução SEE nº 4.777/22 (Minas Gerais, 2022c).

Para uma ampla compreensão, de início será feita uma explanação dos conteúdos contidos nos documentos normativos e orientações do SEE-MG em seguida, serão exploradas, as matrizes curriculares para 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Diurno da rede estadual de Juiz de Fora – MG, atentando ao campo e escopo da pesquisa.

1.3. A implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de educação de Minas Gerais (REE-MG)

Em âmbito estadual, segundo o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais (PLI-MG), documento que se anuncia como norte para os gestores na implementação da referente política pública no estado, o Novo Ensino Médio seguirá em conformidade com a Portaria nº 521/2021, adotando a estratégia de implementação gradativa, sendo para 2022 a implementação da 1ª série em toda a rede seguindo das demais séries (Minas Gerais, 2022b), expandindo sua carga horário mínima para 3.000 horas, sendo 1.800 horas para a Formação Geral Básica (FGB) e 1.200 horas para os Itinerários Formativos, adaptando o currículo e atentando à diretrizes do PLI-MG, no intuito de ter a total implementação ao final do ano de 2024.

No Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) é delimitado, em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as áreas de conhecimento, enfatizando o afastamento da fragmentação por componentes curriculares em nome de um fortalecimento entre eles e a contextualização para intervenção na realidade, bem como proporcionar um trabalho integrado e cooperativo dos professores (Minas Gerais, 2021, p. 70). Sendo assim, a Formação Geral Básica (FGB) compõe-se das quatro seguintes áreas e seus respectivos componentes curriculares:

- I. Linguagens e suas tecnologias: a) Língua Portuguesa, b) Língua Inglesa, c) Arte e d) Educação Física;
- II. Matemáticas e suas tecnologias: a) Matemática;
- III. Ciências da Natureza e suas tecnologias: a) Biologia, b) Física e c) Química;
- IV. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: a) Geografia, b) História, c) Filosofia e d) Sociologia (Almeida; Junior, 2023).

A parte flexível do currículo, os Itinerários Formativos, é pensada a partir da diversificação e dinamicidade do currículo, permitindo o estudante construir parte dos saberes que irão compor a sua base de formação, de acordo com seus interesses, aptidões e objetivos (Minas Gerais, 2022a), sendo responsabilidade da escola oferecer pelo menos dois itinerários, podendo o estudante cursar mais de um deles de forma concomitante ou sequencial.

No Currículo Referência, o Projeto de vida é apresentado como componente curricular obrigatório que faz parte dos Itinerários Formativos e deverá ser desenvolvido ao longo dos três anos de Ensino Médio promovendo um protagonismo e a autonomia dos jovens, visando o desenvolvimento da capacidade de autoconhecimento, de potencialidades, de aspirações, de interesses e de objetivos de vida (Minas Gerais, 2021, p. 310).

Entre o idealizado e o implementado, cumpre destacar segundo Ferretti (2018), o questionamento acerca da concepção de qualidade da educação que é expresso pela Lei nº 13.415/2017, pois ela delega os problemas dessa etapa puramente à organização curricular, negligenciando outros fatores que também elevam a qualidade educacional, tais como: a infraestrutura das escolas, a carreira dos professores e as condições de vida dos estudantes (Almeida; Junior, 2023).

A crítica à Lei nº 13.415/2017 circula em diversas esferas e não devemos nos furtar delas. Ainda que o ciclo desta implementação venha a se encerrar ao fim de 2024, é necessária a reafirmação das lacunas promovidas pela lei aprovada sem o devido diálogo por parte do Governo Federal com os principais atores afetados, cumprindo também destacar outras críticas sobre o Novo Ensino Médio:

“[...] a diluição de conteúdos estruturantes, ao tornar obrigatorias apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa; a falácia das escolhas dos Itinerários Formativos pelos(as) estudantes, pois conforme comprovado em pesquisa que originou este artigo e que já foi anunciado que iria ocorrer, antes mesmo da implementação do Novo Ensino Médio, as escolhas têm sido realizadas a priori pelas escolas/Secretarias de Estado de Educação, a partir das condições de ofertas desses Itinerários (Oliveira; Esteves, 2021); a precarização do trabalho docente, uma vez que os professores(as) passaram a lecionar inúmeros componentes curriculares, traduzidos em disciplinas eletivas, Itinerários Formativos, projetos de vida e outros, que não há, porém a correspondência com nenhuma licenciatura (Oliveira; Bodart, 2022); e, entre tantas outras questões, a organização do currículo, em vista da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (Brasil, 2018) em grandes áreas de conhecimento, o que requer uma prática pedagógica interdisciplinar, que ignora o histórico de formação inicial de professores(as), que se realiza disciplinarmente, desconsiderando as especificidades metodológicas de cada componente curricular (Lopes, 2019)” (Oliveira; Barbosa, 2024).

Primeiramente pensada em âmbito nacional, seguida de uma elaboração em âmbito estadual, a próxima seção se propõe a refletir sobre as matrizes curriculares do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio regular diurno, ensaiando uma análise em âmbito municipal acerca da implementação da reforma da Lei nº13.415/2017 em Juiz de Fora - MG.

1.4. Lei nº 13.415/2017 no município de Juiz de Fora - MG

Juiz de Fora é um dos 853 municípios do Estado de Minas Gerais, localizado na região da Zona da Mata mineira, sendo o 4º maior município do Estado em quantitativo populacional. É referência em saúde, serviços e educação para toda região e estados vizinhos, reconhecida como polo educacional tanto para a educação básica quanto para a superior, tendo a presença de diversas instituições de ensino públicas e privadas como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG).

Das 47 Superintendências Regionais de Ensino, uma está situada em Juiz de Fora (SRE - Juiz de Fora), sendo ela responsável por atender 30 municípios. Na cidade sede, abrange 67 escolas que atendem o Ensino Médio, sendo: 33 da rede estadual, três da rede federal, 30 da rede privada e uma escola da rede municipal, localizada na zona rural da cidade (Oliveira; Barbosa, 2024).

As Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio foram publicadas na Resolução SEE nº 4.777/22 (Minas Gerais, 2022c) e serão apresentadas respeitando a divisão entre Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos.

Quadro 1 - Matriz Curricular do Ensino Médio Diurno para Formação Geral Básica

NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimen to	Componentes Curriculares	1º Ano			2º Ano			3º Ano		
			A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagen s e suas Tecnologi as	Língua Portuguesa	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20
		Educação Física	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
		Arte	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
		Língua Inglesa	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
	Matemáti ca e suas Tecnologi as	Matemática	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
		Física	1	40	33:20	1	40	33:20	2	80	66:40

			1º Ano			2º Ano			3º Ano		
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	33:20	2	80	66:40	1	40	33:20
		Biologia	2	80	66:40	1	40	33:20	1	40	33:20
		Geografia	1	40	33:20	2	80	66:40	1	40	33:20
		História	2	80	66:40	1	40	33:20	1	40	33:20
		Sociologia	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
		Filosofia	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
		SUBTOTAL	18	720	600:00:00	18	720	600:00	18	720	600:00

Fonte: SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2022).

Cabe observar que apesar de todos os componentes curriculares apresentados possuírem ao menos uma aula semanal (A/S), percebe-se algumas oscilações na quantidade de aulas durante o percurso formativo no Ensino Médio, destacando a Sociologia que é presente em todos os anos com 01 A/S, porém a História com 02 A/S no 1º ano e nos seguintes apenas com 01.

Isso também ocorre com a disciplina de Biologia. Tanto Biologia quanto História possuem 02 A/S no 1º ano, mas no 2º e 3º anos, passam a ter apenas 01 A/S. Em contrapartida, Química e Geografia recebem 01 aula extra no 2º ano, ou seja, apenas nesse período essas disciplinas contam com 02 aulas semanais. Já a disciplina de Física recebe esse acréscimo de aulas no 3º ano do Ensino Médio, passando de 01 A/S para 02 A/S aulas nesse período.

Matemática e Língua Portuguesa, disciplinas avaliadas em exames de larga escala, como o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (Oliveira; Barbosa, 2024), recebem uma carga horária maior, destacando-se por terem 03 ou mais aulas semanais ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Quadro 2 - Matriz Curricular do Ensino Médio Diurno para Itinerários Formativos

		Unidade Curricular	Componentes Curriculares	1º Ano			2º Ano			3º Ano		
				A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Itinerário Formativo	Projeto de Vida	Projeto de Vida		1	40	33:20:0	1	40	33:20:0	1	40	33:20:0
	Eletivas	Eletiva 1		1	40	0	1	40	33:20:0	1	40	33:20:0

	Eletiva 2	1	40	33:20:0	1	40	33:20:0	1	40	33:20:0
Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	2	80	66:40:0						
	Tecnologia e Inovação	1	40	0	1	40	33:20:0	1	40	33:20:0
Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20:0						
	Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:0						
	Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20:0						
	Saberes e Investigação da Natureza	2	80	66:40:0						
Aprofundamento na Área do Conhecimento OPTATIVO*	Componente 1				2	80	66:40:0	2	80	66:40:0
	Componente 2				2	80	66:40:0	2	80	66:40:0
	Componente 3				2	80	66:40:0	2	80	66:40:0
	Componente 4				2	80	66:40:0	2	80	66:40:0
SUBTOTAL		12	480	400:00:00	12	480	400:00:00	12	480	400:00:00

Fonte: SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2022).

Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação organizou a oferta de Itinerários Formativos em quatro unidades curriculares:

- I. Projeto de Vida;
- II. Eletivas;
- III. Preparação para o Mundo do Trabalho;
- IV. Aprofundamento na área de conhecimento (Oliveira; Barbosa, 2024, p. 227).

Para o 1º ano foi pensada toda a grade atravessando as quatro unidades eletivas, cumprindo destacar que, segundo recomendação da SEE/MG, todos os estudantes deveriam cursar duas eletivas por ano, sendo disponibilizado em seu site um catálogo¹³, com ementas prontas, oferecidas para as escolas da rede estadual sendo escolhidas a priori pelo colegiado escolar, considerando a disponibilidade do quadro docente (Oliveira; Barbosa, 2024).

Para o 2º e 3º ano, dentro dos Itinerários Formativos, a Unidade Curricular - Aprofundamento nas Áreas de Conhecimento (AAC) passa a ser uma escolha dos(as) alunos(as), ao passo que as demais Unidades, como Projeto de Vida, Eletivas e Preparação para o Mundo do Trabalho, continuam obrigatórias e conforme a Resolução

¹³

Disponível em:
<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023

4.777/2022 (Minas Gerais, 2022c) a partir do 2º ano o estudante escolhe uma área, que poderá ser aprofundada ou substituída no 3º ano.

O pensar sobre esses aprofundamentos e a escolha dos estudantes suscita uma série de questionamentos: em que medida essa limitação garante, de fato, uma proposta de aprofundamento formativo? O que se entende, afinal, por “aprofundar” conhecimentos nesse contexto? Há, de fato, possibilidade de escolha real por parte dos estudantes, ou trata-se de uma escolha orientada e restrita pela oferta institucional? E, ainda, qual é o grau de participação e de protagonismo dos professores na construção e implementação desses itinerários? Tais indagações permitem problematizar se o discurso da flexibilização curricular se concretiza na prática escolar ou se, ao contrário, revela uma padronização disfarçada de escolha, que limita tanto a autonomia docente quanto a experiência formativa dos alunos. Adiante, a escuta dos relatos dos professores da rede compartilhará suas vivências, ajudando em parte a refletir sobre esses questionamentos.

Oliveira e Barbosa (2024) destacam em seu estudo, “O Novo Ensino Médio em Minas Gerais: uma Análise Comparativa Entre as Redes Estadual, Privada e Federal no Município de Juiz de Fora (2024)”¹⁴:

[...] conforme as Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento de Área, foram disponibilizadas nove possibilidades de arranjos curriculares, organizadas por Macrotemas sendo: quatro possibilidades de (AAC) únicas; quatro possibilidades de AAC com duas Áreas; e uma possibilidade de arranjo que contenha todas as Áreas.

Consta nas diretrizes, ainda, que a escolha desses arranjos deve ser feita “em consonância com as possibilidades de cada unidade escolar, alinhada às escutas dos estudantes” (Minas Gerais, 2022b, p.3) e que correspondam ao número de turmas na escola. Assim, em escolas com uma turma, fica determinada a oferta do arranjo com as quatro Áreas de Conhecimento; escolas com duas turmas, até duas AAC e escolas com nove ou mais turmas, até nove AAC. Importa lembrar que, segundo o Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio (Minas Gerais, 2021), as escolas deverão ofertar, no mínimo, dois Itinerários Formativos, com exceção das escolas de turma única (Oliveira; Barbosa, 2024).

Para além da implementação formal das matrizes curriculares, é necessário destacar o papel do professor, que é quem realmente dá a vida ao currículo. A formação do professor para atuar no contexto do Novo Ensino Médio foi negligenciada durante o debate sobre as mudanças que estavam por vir, deixando de considerar adequadamente a perspectiva dos docentes no processo de transformação.

¹⁴ No segundo e no terceiro ano de implementação da política, observa-se a ampliação do número de arranjos curriculares ofertados, que passa a totalizar 12 arranjos, indicando um processo de diversificação e complexificação da organização curricular ao longo do período analisado.

A adaptação ao novo currículo, com foco nos Itinerários Formativos e na flexibilização das disciplinas, traz desafios para os docentes, como o ensino de conteúdo fora de sua formação inicial. Isso demanda uma formação continuada mais intensa, que muitas vezes não é viável devido à rotina exaustiva do professor. A falta de tempo e recursos para preparação adequada da aula e a desconsideração de especificidades metodológicas de cada componente curricular pode comprometer a qualidade do ensino e sobrecarregar os educadores, gerando dificuldades para atender às novas exigências pedagógicas, podendo causar o adoecimento mental de uma classe já tão precarizada.

Destaco a fala de um professor de Sociologia da rede estadual de Juiz de Fora - MG, presente no estudo de Oliveira e Barbosa (2024). O professor, que em 2022, lecionou 32 tempos semanais entre Sociologia e Projeto de Vida, relatou ter vivido um ano extremamente exaustivo, tanto física quanto emocionalmente. Ele destacou a intensa carga emocional envolvida no ensino de Projeto de Vida, afirmando o impacto que essa experiência teve em seu bem-estar, dado o desafio de conciliar a quantidade de aulas e o conteúdo emocionalmente denso, dizendo: “tinha dias que não eu queria ir trabalhar, porque eu não sabia o que fazer e o sentido daquilo” (Professor Escola A, entrevista cedida no dia 15 de maio de 2023) (Oliveira; Barbosa, 2024).

Nessa direção, já abrindo um diálogo direto com a temática desta dissertação, que objetiva, por meio das narrativas dos docentes de Sociologia, a produção de sentidos acerca dos impactos gerados pela Reforma do Ensino Médio, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, passaremos no próximo capítulo a trazer para a centralidade do texto o trabalho docente, considerando que todo o contexto apresentado contribui para a compreensão das experiências e da formação dos educadores, acionando reflexões sobre suas vivências e práticas pedagógicas.

2. FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Este capítulo propõe examinar como se configuram os processos de formação no campo do ensino da Sociologia, pretendendo elencar perspectivas da docência dessa disciplina articulando com a formação de seus profissionais. O caminho trilhado aqui buscará compreender como os cursos de licenciatura em Ciências Sociais se formam no Brasil e como acontecem hoje, entendendo o contexto atual como um espaço atravessado por reformulações institucionais e disputas acerca do currículo.

Marcada por uma dualidade expressiva entre o bacharelado e a licenciatura, historicamente, as Ciências Sociais enquanto disciplina no Ensino Básico passa por disputas sobre o que lecionar e quem a lecionaria. Caminho aberto pela LDB de 1996 com a afirmação da exigência de licenciatura em nível superior para atuação no magistério da educação básica, dando maior especificidade ao campo de atuação de tais cursos e por consecutivo, contribuindo para a consolidação, em 2008, da obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todas as séries do Ensino Médio e da especificação do licenciado em Ciências Sociais/Sociologia como docente para esta disciplina.

Adiante serão abordados aspectos dessa formação em razão das novas diretrizes curriculares para a licenciatura, aprovada pela Resolução CNE/CP Nº4 (2024) e seus impactos e desafios na composição dos cursos de formação de professores de Sociologia para a Educação Básica.

Ao abordar esses temas, busco não apenas refletir sobre os desafios que atravessam a formação e o trabalho docente, mas também apontar possibilidades para valorização e consolidação do campo de ensino da Sociologia não somente como uma área indispensável para o desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora, mas também um espaço de atuação profissional digno para professores formados em suas respectivas licenciaturas. Essa análise, ancorada nas particularidades na formação do docente de Sociologia, pretende contribuir para o aprofundamento das discussões e das ações voltadas ao fortalecimento da docência e ao reconhecimento do seu papel profissional.

2.1. Um panorama da formação de professores de Sociologia no Brasil

Observar a temática do desenvolvimento das licenciaturas é um exercício de composição de sentidos dentro de uma estrutura política e social marcada por uma

trajetória não linear, uma vez que a necessidade de um professor formado em um curso de magistério superior específico para a disciplina a qual se propõe nem sempre foi mandatória.

Cláudio Santos e Leila Mororó (2019) apresentam, para melhor compreensão do campo de formação de professores no Brasil, três marcos legais que definem o estabelecimento de diretrizes para o campo e suas contradições na interação dos contextos socioeconômicos e políticos brasileiro.

O primeiro remonta a origem das licenciaturas pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, dispondo de diretrizes para organização do sistema universitário, sendo uma política de organização das universidades. O segundo, observando a reforma universitária, referente à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. O terceiro e último, seguindo o contexto atual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que propõe o desenho da formação de professores como conhecemos hoje (Santos; Mororó, 2019), apesar de entender que existe um novo desenho, em desenvolvimento, para as licenciaturas no Brasil¹⁵.

Compreender esse processo constitutivo amplia a produção de sentido acerca do campo¹⁶, entretanto, o escopo da presente seção se volta para a formação do docente de Sociologia, aquele que passou pelo curso de licenciatura de Ciências Sociais/Sociologia.

Acompanhando a institucionalização da organização universitária, os primeiros cursos de Ciências Sociais remontam à década de 1930, em São Paulo e Rio de Janeiro, sendo os dois primeiros centrados no estado de São Paulo, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) (a partir de 1933) e pela Universidade de São Paulo (a partir de 1934). Segundo Cristiano Bodart e Caio Tavares (2019), somente a ELSP não seguiria com a formação de professores, voltada para formar quadros técnicos para a gestão pública e privada, o restante dos cursos existentes nos anos de 1930 e os que surgiram adiante, objetivavam formar tanto bacharéis quanto licenciados.

Os autores, em seu estudo sobre as configurações territoriais dos cursos de Ciências Sociais, elaboraram uma tabela que apresenta os primeiros cursos dessa área no Brasil até o final da década de 1940.

¹⁵ Aprovada em 29 de maio de 2024, a Resolução CNE/CP nº4 dispõe sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, fazendo com que os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e não licenciados e cursos de segunda licenciatura sejam reformulados a partir de 2025.

¹⁶ Ver mais em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339/20841>

Quadro 3 - Os primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil (1933-1949)

Instituição	Região	Tipologia/grau
Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo	Sudeste	Bacharelado
Universidade de São Paulo	Sudeste	Bacharelado e Licenciatura
Universidade Federal do Paraná	Sul	Bacharelado e Licenciatura
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Sudeste	Bacharelado e Licenciatura
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Sul	Bacharelado e Licenciatura
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Sudeste	Bacharelado e Licenciatura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Sudeste	Bacharelado e Licenciatura
Universidade Federal da Bahia	Nordeste	Bacharelado e Licenciatura
Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste	Bacharelado e Licenciatura
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Sudeste	Bacharelado e Licenciatura
Universidade Federal de Juiz de Fora	Sudeste	Bacharelado e Licenciatura

Fonte: Bodart e Tavares (2019 p.248)

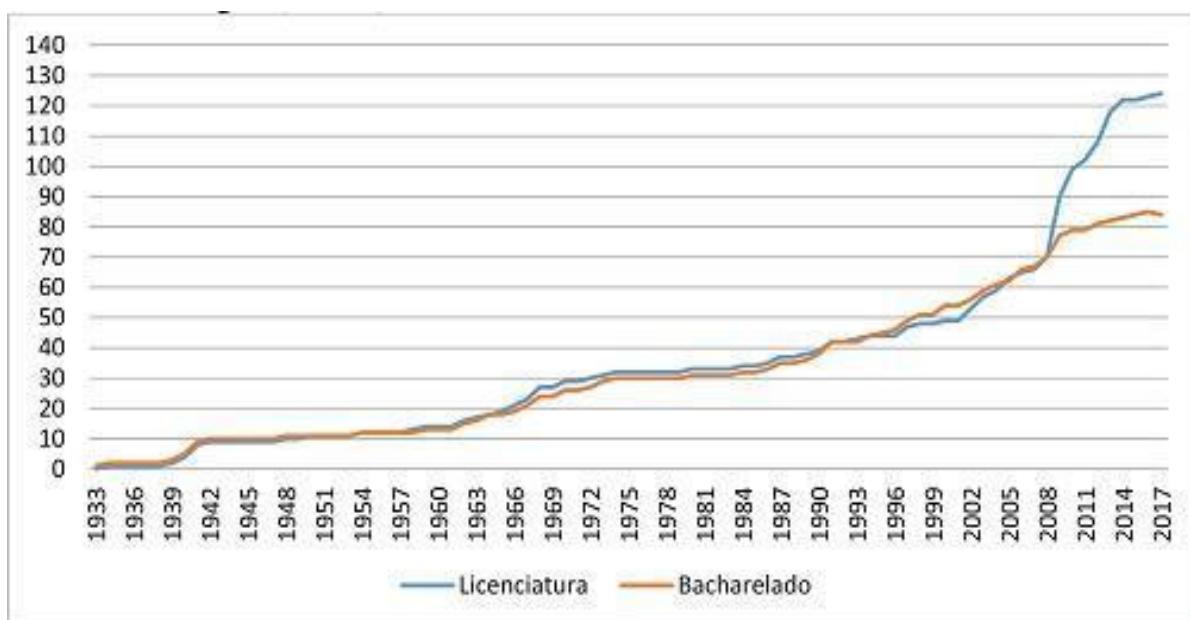
É importante destacar que o perfil desses discentes era majoritariamente composto por membros da elite, cujo objetivo principal era a manutenção de seu *status quo*. Seus interesses iam além da busca pela erudição, focando na preservação de sua posição social. Esse perfil não diferia de outros cursos da época, já que o ensino superior, nesse período, era predominantemente frequentado por integrantes das elites brasileiras e estrangeiras, como bem acrescenta Bodart e Tavares:

Três questões são fundamentais para entender as Ciências Sociais no interior do campo científico que se institucionalizava no Brasil entre os anos de 1930 e 1950: i) a elite política enxergava, principalmente no Rio de Janeiro, os cursos de Ciências Sociais como um espaço privilegiado para dotar seus herdeiros de capital cultural que pudessem ser mobilizados para alcançar capital político e econômico; ii) no caso de São Paulo, grupos imigrantes, muitos abastados do ponto de vista material, enxergavam o curso de Ciências Sociais como meio de alcançar distinção social e; iii) tratava-se de um curso, como os demais, não voltados às classes populares, ainda que não tão elitistas quanto aos cursos mais tradicionais, como Direito, engenharia e Medicina. (Bodart; Tavares, 2019)

Esse perfil contribuiu para a consolidação de um imaginário rígido sobre as Ciências Sociais, que persiste até os dias atuais. Entre suas manifestações, destaca-se a visão ultrapassada de que essa área exige um elevado capital cultural, reforçando a ideia de que não é acessível a todos. Outra face desse imaginário é a desvalorização das licenciaturas, baseada na percepção equivocada de que os conteúdos das Ciências Sociais não seriam adequados para a Educação Básica. Assim, este campo pode ser compreendido como um "campo de forças" (Oliveira, 2023, p. 56), cujas tensões permeiam desde a formação docente, nos departamentos de Ciências Sociais e Educação, até a aplicação dos saberes no cotidiano da sala de aula.

Outro dado relevante que a pesquisa de Bodart e Tavares (2019) traz é o crescimento dos cursos de bacharelado em Ciências Sociais juntamente com os de licenciatura, como expressão a figura elaborada pelos autores:

Gráfico 1 - Evolução dos cursos presenciais de Ciências Sociais ou Sociologia de grau de licenciatura e bacharelado no Brasil (1933-2017).



Fonte: Bodart e Tavares (2019 p.250)

Segundo os autores, esse crescimento se deu muito pela aprovação do Decreto 1.190, de 04 de abril de 1939, que regulamentou a formação de professores, instituindo o formato “3+1”, ou seja, três anos de formação técnica dentro dos bacharelados e um ano de formação didática e pedagógica. Este formato atendeu a grupos diversos, entretanto,

mantinha o título de licenciado fora de uma origem em um curso em si, mas o tratava como uma complementação pedagógica justaposta ao curso de bacharelado, permanecendo vigente ao longo dos anos, sobrevivendo a várias reformas, tendo sua extinção recomendada a partir de resoluções do Conselho Federal de Educação a partir da promulgação da LDB de 1961 (Lei nº 4.024/1961), onde as licenciaturas ganharam uma identidade própria (Santos; Mororó, 2019).

Até 2024, todos os cursos em nível superior de licenciatura no Brasil, destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica devem ter carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas, atentando à Resolução CNE/CP Nº2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019) e devem considerar os documentos que regem sua regulação, como a Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)¹⁷ e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Para 2025, deve-se considerar a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024¹⁸ (Brasil, 2024) que dispõe novas Diretrizes Curriculares Nacionais, conferindo aos cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, em cursos de licenciatura, estruturam-se a partir de núcleos, sendo eles:

I - Núcleo I - Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas,

II - Núcleo II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional - ACCE: composto pelos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento definidos em documento nacional de orientação curricular para a Educação Básica e pelos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Núcleo III - Atividades Acadêmicas de Extensão - AAE, realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES.

IV - Núcleo IV - Estágio Curricular Supervisionado - ECS: componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas

¹⁷ Documento anexo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece as competências profissionais que os professores devem desenvolver.

¹⁸ Os cursos de licenciatura terão que alterar seus Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e se atentarem às novas regulamentações a partir de 2025.

aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula. (Brasil, p.9, 2024)

Distribuindo as seguintes cargas horárias:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, de que trata o art. 13, inciso I, desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora; II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II, de que trata o art. 13, inciso II desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora; III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo PPC da instituição formadora. (Brasil, p.11, 2024)

Analizar o panorama da formação docente nos cursos de Ciências Sociais é também compreender as transformações históricas que têm ocorrido desde sua criação até os marcos legais mais recentes. Essas mudanças são evidentes e podem ser observadas em documentos como a Constituição de 1988, a LDB, o retorno da Sociologia ao currículo da Educação Básica, a expansão universitária e a ampliação de programas de bolsas para a permanência estudantil (Bodart; Tavares, 2019).

2.2. Caminhos para e na docência de Sociologia: entre desafios e valorizações

A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação. (Fullan, 1993, p.18)

Refletir sobre formação docente é observar também uma constelação de outras estruturas que atravessam esse espaço e formam uma imagem maior e mais clara para além da formação pura e simples.

Entendendo o tema da formação docente na área de Sociologia como parte do campo de pesquisa sobre ensino da disciplina (Oliveira; Dionysio; Antunes, 2019), os desafios se caracterizam para além de formações iniciais ou continuadas, ocupando um

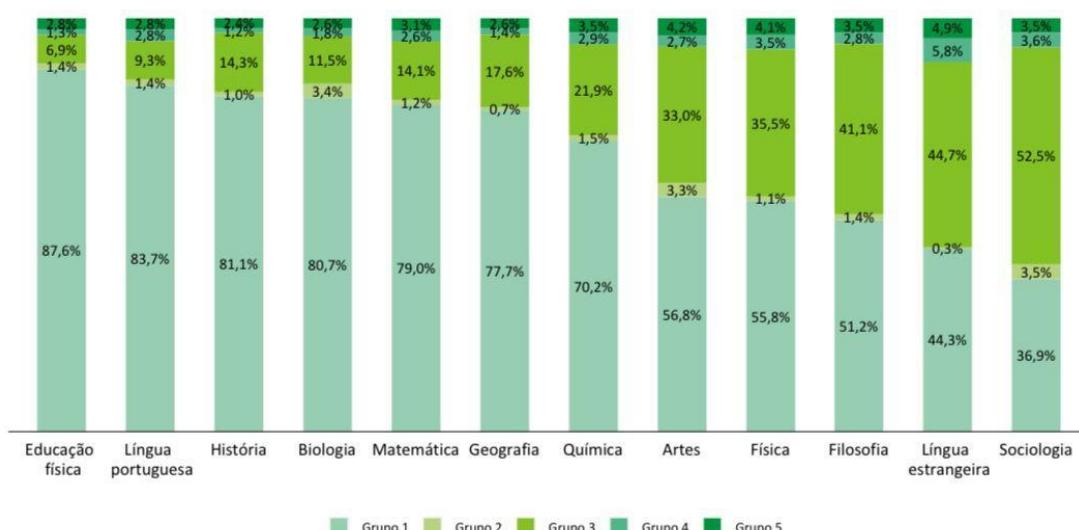
lugar muitas vezes, externos à sala de aula ou até mesmo à escola, indicando problemas históricos, políticos, sociais.

Em que pese a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), aprovação e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dados do Censo Escolar de 2023 e algumas compreensões a partir do campo do ensino da Ciências Sociais, como histórico de descontinuidade da disciplina no currículo da Educação Básica e tensões diante cenários de incerteza, muitas vezes, o docente se vê com dilemas entre a formação e a profissão (Nóvoa, 2019).

Ao reduzir a disciplina de Sociologia à “estudos e práticas”, trouxe uma nova conotação para a disciplina revogando tacitamente a sua obrigatoriedade, implementada pela Lei nº 11.684/2008, já demonstrando uma instabilidade e uma quebra na continuidade do trabalho que vinha sendo feito e para tanto, professores de Sociologia, diante essa nova realidade, passaram a lecionar inúmeros componentes curriculares, traduzidos em disciplinas eletivas, Itinerários Formativos, projeto de vida e outros (Oliveira; Barbosa, 2024).

Diante dessa realidade, cumpre destacar; que a disciplina de Sociologia, é a de menor índice de adequação docente para o Ensino Médio, ou seja, grande parte de seus docentes não correspondem entre formação inicial e a disciplina que leciona, como é visto no gráfico abaixo, presente no Censo Escolar da Educação Básica de 2023:

Gráfico 2 – Indicador de adequação da formação docente



Fonte: Censo escolar da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024, p. 64)

Este indicador de adequação, segundo a Nota Técnica nº 020/2014 (Brasil, 2014), segue a categorização de 5 perfis de regência das disciplinas, sendo eles:

- 1) Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído;
- 2) Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
- 3) Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
- 4) Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
- 5) Docentes que não possuem curso superior completo. (Brasil, Inep, 2021, Quadro 1)

A disciplina de Sociologia possui apenas 36,9% das turmas atendidas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador) e isto influencia diretamente duas faces de uma mesma moeda: indica por um lado, uma dificuldade em atender o que prevê a meta 15, do Plano Nacional de Educação (PNE) e por outro um enfraquecimento da qualidade da educação (Raizer; Caregnato; Pereira, 2021), impactando de forma negativa o desempenho dos estudantes e impulsionando as taxas de abandono e o atraso escolar.

Observar estes indicadores no contexto da reforma do Ensino Médio, onde o imperativo é a flexibilização do ensino e o tetris de Itinerários Formativos, fica o questionamento sobre como ficará essa adequação docente e a formação inicial, para tanto, o quadro atual exige atenção e ação.

A obtenção de bons índices de adequação docente é um fator determinante para a valorização dos profissionais formados na área, promovendo a qualificação necessária para o exercício da docência. A correta alocação de professores com formação específica não apenas assegura uma maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem, mas também fortalece a presença curricular da Sociologia na Educação Básica, contribuindo para a consolidação de um ensino crítico e reflexivo.

E a pensar o lugar desse ensino crítico e reflexivo, exige reforçar a interconexão entre a profissão docente e os contextos sociais e educacionais nos quais ela se insere. A partir da perspectiva de António Nóvoa (1992; 2017, 2019), comprehende-se que a formação docente não se limita ao período inicial nas instituições universitárias, mas se estende por toda a carreira, moldando-se nas interações entre colegas, alunos e práticas

coletivas, sendo um lugar de casa comum, enquanto ao mesmo tempo não deve ser vista como uma solução única e mágica para os desafios educacionais.

No contexto específico do ensino de Sociologia, os desafios são ainda mais evidentes, como destacado anteriormente, evidenciando que 52,5% dos docentes que lecionam em Sociologia possuem licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona. Essa realidade é agravada pelas dificuldades históricas do campo das Ciências Sociais, como a disputa por espaço no currículo e a necessidade de legitimar sua relevância frente a outras demandas do Ensino Médio. Assim, a valorização e o fortalecimento da formação docente, como sugere Nóvoa (2017), não devem ser vistos apenas como ferramentas para qualificar o ensino, mas como um meio de construir práticas mais eficazes e significativas, capazes de transformar o espaço educacional em um ambiente de reflexão e cidadania crítica.

Acompanhar o movimento em defesa da valorização da classe docente implica, inevitavelmente, interrogar as razões que sustentam a necessidade desse discurso. A existência de uma luta constante por reconhecimento revela a persistência de um cenário de precarização que atinge de modo profundo os professores e professoras da América Latina, especialmente no Brasil. Conforme apontam Walas Oliveira e Luís Antônio Ribeiro (2022), esse processo adquire contornos ainda mais evidentes quando analisado em relação às reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, período em que a lógica neoliberal passou a influenciar diretamente a organização e a gestão das políticas públicas de educação.

As condições de trabalho impostas aos docentes são marcadas por uma série de violações e violências simbólicas e materiais que, de forma recorrente, resultam em processos de adoecimento físico e mental. A baixa remuneração, a intensificação das tarefas, a multiplicidade de funções, os vínculos empregatícios frágeis, a instabilidade profissional e a limitação da autonomia docente configuram um quadro de crescente precarização. Essa conjuntura revela não apenas o enfraquecimento das condições objetivas para o exercício da profissão, mas também a erosão do sentido social atribuído ao trabalho do professor, que passa a ser constantemente questionado e desvalorizado.

A docência, enquanto prática social e profissional, é atravessada por múltiplos fatores que compõem e condicionam o seu exercício. Alguns são inerentes à natureza do trabalho educativo; outros, resultam das determinações estruturais e históricas do contexto social e político em que ele se insere (Derossi, 2021). A maneira como os

professores se reconhecem, ou não, como trabalhadores é decisiva para compreender os significados que atribuem ao próprio trabalho.

Assim, ao mobilizar o conceito de “trabalho docente” neste estudo, parte-se do entendimento de que o professor deve ser reconhecido como integrante de uma categoria profissional, e não como alguém que exerce um ofício vocacional ou uma “semiprofissão”. É fundamental, portanto, afastar-se das concepções que vinculam o magistério a um ato de cuidado ou de doação pessoal, para reafirmá-lo como uma profissão que requer formação específica, saberes próprios e condições dignas de exercício.

Observar a docência sob essa perspectiva dialoga diretamente com o objetivo deste trabalho. A partir da implementação de mais uma reforma educacional, os professores se encontram novamente em uma posição de vulnerabilidade institucional, submetidos a incertezas que parecem constituir, historicamente, o próprio modo de ser dessa profissão no Brasil. Essa vulnerabilidade, contudo, não deve ser naturalizada: ela é resultado de processos políticos e econômicos que tendem a responsabilizar o professor individualmente pelos desafios estruturais da educação pública.

Refletir sobre os significados do trabalho docente é, portanto, refletir sobre suas contradições, suas historicidades e as dialéticas que o constituem. Produzir sentidos para essa prática implica reconhecer que os fatores que a influenciam são, simultaneamente, de ordem pessoal, institucional e histórica. Como lembra Caio Derossi (2021), o trabalho do professor é indissociável das condições sociais e políticas que o configuram, e compreender essas dimensões é essencial para compreender a própria docência como fenômeno social.

Dessa forma, justifica-se a escolha pela escuta das narrativas de professores e professoras como meio de revelar as múltiplas camadas que atravessam o exercício docente. As narrativas permitem desnudar não apenas os aspectos subjetivos e biográficos, mas também as dimensões macroestruturais que moldam as experiências e os sentidos atribuídos ao ser professor. A seguir, são apresentados os caminhos metodológicos percorridos para o acesso e a análise dessas narrativas.

3. PERCURSO METODOLÓGICO: O PESQUISAR QUALITATIVAMENTE EM EDUCAÇÃO POR MEIO DAS NARRATIVAS

O desenvolvimento desta investigação se pautará em abordagens de natureza qualitativa, no campo da Educação. Seu uso permite melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, das formas de mudanças e resiliência presentes nas ações educativas (Gatti; André, 2013). Esse tipo de abordagem possibilita investigar fenômenos complexos em contextos específicos por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educativas, como pontuam Bernadete Gatti e Marli André (2013), destacando quatro pontos importantes desta abordagem no campo da Educação:

- “1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos.
- 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais.
- 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos.
- 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.” (Gatti; André, p. 34, 2013)

A pesquisa qualitativa chega como uma ruptura da estrutura distante que separa o pesquisador da pesquisa, uma contrapartida aos métodos positivistas de se pesquisar e chega como, segundo Rey (2005), uma possibilidade de construção interpretativa do conhecimento que implica no entendimento de que o conhecimento é uma produção e não uma apropriação linear.

No Brasil, a expansão desta abordagem se dá nos anos de 1980, principalmente em centros de pós-graduação em Educação dentro de metodologias de pesquisa de dissertações e teses, entrando justamente na “busca de métodos alternativos aos modelos experimentais, às mensurações, aos estudos empíricos numéricos” (Gatti; André, 2013).

Em contraposição às pesquisas positivistas de cunho quantitativo, torna-se essencial destacar o elevado grau de exigência e comprometimento que a pesquisa qualitativa exige. É fundamental estabelecer parâmetros teóricos consistentes e adotar

uma rigorosa metodologia, considerando os vieses situacionais que influenciam o processo investigativo. O conhecimento aprofundado do campo de estudo, aliado ao uso criterioso de dispositivos de produção e análise, constitui um aspecto central da pesquisa qualitativa, assegurando sua validade científica. Isso não implica a adoção de protocolos rígidos, mas sim a aplicação de métodos e instrumentos de forma flexível e criteriosa, promovendo análises significativas da realidade investigada.

Desta maneira, abre-se um caminho para o enfrentamento não só de problemas dessa abordagem, mas também do discurso positivista que ainda paira para descredibilizar as pesquisas qualitativas. A aplicação nas investigações do campo educacional se demonstra profícua na tradução das mudanças na Educação, trazendo formas mais humanas de representar-se.

“Não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis se queremos que tenham impacto sobre a situação educacional em nosso país, pois só assim estaremos contribuindo para tomadas de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área. Nesse sentido, a busca de relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política.” (Gatti; André, p.37, 2013)

Dentro de toda sua pluralidade de seus enfoques teórico-metodológicos, o desenho da presente pesquisa se debruça sobre os conhecimentos produzidos a partir de eventos narrados, se aprofundando na experiência¹⁹ do narrador pertencentes ao campo da pesquisa (auto)biográfica, mobilizado dentro das pesquisas narrativas.

O campo (auto)biográfico²⁰ e a pesquisa narrativa tem sua origem também na reação aos domínios dos paradigmas positivos quantitativos e, no Brasil, nasce híbrida, múltipla e diversa (Passeggi, 2020). Essa perspectiva acolhe percepções de um todo para um fragmento (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001) em forma de caracterizar os fenômenos da experiência humanas em seus múltiplos contextos e ao se apropriar dessa tradição, os procedimentos metodológicos deste estudo caminham para:

“A defesa de que as narrativas autobiográficas são suscetíveis de propiciar à pessoa que narra um processo de reinvenção de si, na direção da autonomia e de empoderamento (formação). Em segundo lugar, o reconhecimento de seu valor heurístico como método de pesquisa científica para a compreensão dos processos de formação ao longo da vida (life learning) e em todos aspectos da vida (lifewide learning). Essa virada paradigmática enfatiza, sobremaneira, a complementaridade das histórias de vida em formação, da pesquisa biográfica em educação e da pesquisa (auto)biográfica, o que permite pensar num

¹⁹ Para Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.

²⁰ Em discussões recentes, segundo Passeggi (2020), o uso do parêntese se refere, ao mesmo tempo, às narrativas biográficas e autobiográficas e chama a atenção para a subjetividade na pesquisa.

paradigma narrativo-autobiográfico que religue a vida (bio), as reinvenções de si (auto) e o discurso científico (grafia)." (Passeggi, 2020)

Na pesquisa, as narrativas tendem a confirmar que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade (Cunha, 1997), portanto, serão através delas que serão contadas, pelos professores de Sociologia, se e como a reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei nº13.415/2017 alterou suas práticas docentes, no sentido de medir por meio da experiência narrada, a maneira como foi sentida essa mudança política que atravessou o chão da sala de aula.

Provocar a organização dos fatos ocorridos por meio de uma narrativa equivale a fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde se mobiliza condição existencial, desempenho na vida e na profissão, descobrindo significados que tema atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (Cunha, 1997).

Ao utilizar as narrativas como instrumento de produção de sentidos, é exigida também a atenção do pesquisador para as perspectivas de pesquisa, como aponta Cunha (1997), a autora sinaliza que o movimento de escuta das narrativas não pode virar ter caráter terapêutico e aconselha a se distanciar dessa perspectiva, comparando o exercício de coleta de dados à um jogo.

A explicitação desta complexa simbiose, acoplada ao necessário distanciamento reflexivo do objeto próprio da pesquisa, requer, do pesquisador de narrativas, uma certa desenvoltura intelectual que lhe garanta o rigor, sem deixar de perceber o entrelaçado de relações. Não deixa de ser um jogo, em que cada jogador tem uma posição. O êxito da partida dependerá da habilidade com que cada um exercerá o seu papel, mesmo entendendo que é o coletivo que produzirá o intento de chegada. (Cunha, 1997)

A utilização e a defesa do paradigma narrativo-autobiográfico (Passeggi, 2020) no campo educacional refletem um compromisso ético e epistemológico com a pesquisa, especialmente em um contexto de constantes ataques não apenas à Educação de maneira ampla, mas também aos seus modos de investigação. Nesse sentido, ao disseminar o campo (auto)biográfico e a pesquisa narrativa, busca-se incentivar outros pesquisadores a explorar a dialética entre vida, experiência vivida e ciência. Esses elementos constituem o núcleo essencial do paradigma narrativo-autobiográfico, que fundamenta nossa abordagem e compromisso investigativo (Passeggi, 2020).

Toda a investigação narrativa implica a recolha de diferentes vozes, a interpretação dessas vozes e a construção de uma história (o relatório da investigação) onde as narrativas dos investigados e as narrativas do

investigador se fundem/entrecruzam para a compreensão de uma realidade social. (Reis, 2008)

Observada em uma perspectiva mais ampla, é imprescindível reconhecer a relevância do principal meio de conhecimento mobilizado neste trabalho: as narrativas e o papel que elas desempenham nas investigações em educação. Nas últimas décadas, um número expressivo de estudos vem se dedicando a consolidar o campo das pesquisas narrativas, evidenciando a potência da narrativa como metodologia de investigação e como instrumento de formação e desenvolvimento pessoal e profissional de professores. Entre os autores que contribuíram significativamente para o fortalecimento dessa abordagem, destacam-se Pedro Reis (2008), Gaston Pineau (2006), Belmira Bueno (2002), Rosa Maria Oliveira (2011), Maria Goreti Sousa e Carmem Lúcia Cabral (2015) e Elizeu Clementino de Souza (2014).

De maneira simples, mas profundamente significativa, pode-se dizer que, ao contarem histórias sobre acontecimentos de seus percursos profissionais, os professores não apenas registram experiências: eles produzem compreensões sobre si mesmos e sobre o mundo, reinterpretando o vivido e atribuindo novos sentidos à própria trajetória. Essa ação narrativa ultrapassa o simples relato e torna-se um movimento de reflexão e transformação, pois, ao narrar, o professor revisita suas práticas, reavalia suas concepções e se abre à possibilidade de mudar formas de pensar, agir e sentir. Nesse processo, a narrativa se configura como um instrumento de formação, na medida em que possibilita a reconstrução da experiência e promove o exercício de uma atitude crítica sobre o fazer docente e o contexto em que ele se insere.

A investigação narrativa, conforme destaca Reis (2008), valoriza as dimensões pessoais, subjetivas e intersubjetivas dos sujeitos, permitindo acessar a complexidade das interpretações que estes constroem sobre suas próprias vivências. Diferentemente das abordagens de orientação positivista, que privilegiam a objetividade e o distanciamento entre pesquisador e pesquisado, a pesquisa narrativa apostava na aproximação, na escuta e na coautoria dos sentidos. Trata-se de compreender o conhecimento docente a partir das palavras, memórias e significações construídas pelos próprios professores — reconhecendo, assim, a legitimidade do saber da experiência.

No contexto brasileiro, o uso das narrativas como metodologia de pesquisa começou a se consolidar a partir da década de 1990, quando surgiram investigações voltadas à formação de professores e à compreensão de suas trajetórias, histórias de vida, memórias e representações sobre o trabalho docente (Freitas; Ghedin, 2015). Desde então,

a narrativa vem se afirmando como uma via potente para pensar a docência e suas múltiplas dimensões, especialmente por permitir o entrelaçamento entre o individual e o coletivo, o biográfico e o social.

Com a ampliação do leque de possibilidades epistemológicas e metodológicas no campo educacional, o uso das narrativas em pesquisas com professores tem se tornado cada vez mais frequente e frutífero, contribuindo tanto para a produção de conhecimento quanto para a formação reflexiva dos próprios docentes. Contudo, diante dessa popularização, é importante retomar o alerta de Nóvoa (2000): todo sucesso traz consigo o risco de reducionismos e apropriações acríticas. Cabe, portanto, ao pesquisador que se debruça sobre o campo narrativo zelar pela consistência teórico-metodológica de suas escolhas, pela densidade das análises e pela coerência entre os procedimentos adotados e os objetivos propostos, garantindo que as narrativas não se reduzam a simples depoimentos, mas se afirmem como dispositivos de produção de conhecimento e transformação.

Partindo dos pressupostos das narrativas na investigação em educação, a entrevista narrativa será o dispositivo escolhido para a produção de dados e sentidos da investigação a ser realizada, sendo ela, um dispositivo que rompe com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e semiestruturadas e permite identificar as estruturas sociais que moldam as experiências (Moura; Nacarato, 2017).

Essa produção, baseada na entrevista narrativa justifica-se para analisar histórias narradas pelos professores entrevistados a fim de compor sentidos acerca das mudanças ocorridas no Ensino Médio, buscando pela percepção não somente da mudança em suas práticas educativas, mas também na percepção deste profissional docente acerca de seu trabalho. A partir desta proposta de pesquisa, será possível compreender, discutir e refletir sobre o impacto da reforma, caminhos da docência de Sociologia nessa nova configuração e percepções mais subjetivas sobre estes trabalhadores docentes.

Para tanto, apoiado em seu idealizador, Fritz Schütze (2011) e em seus principais propagadores no Brasil, Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2012), essa seção pretende se ater ao desenho do dispositivo e os meios da produção de dados e sentidos dentro da pesquisa, seguindo os estudos dos autores e suas implicações nas ações do pesquisador interessado nas interpretações biográficas dos interlocutores.

O esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista (Jovchelovitch; Bauer, 2012). A narração emerge com uma linguagem própria trazida pelo interlocutor de forma espontânea não sendo

interrompido pelo entrevistador, sendo neste ponto, a principal característica da entrevista narrativa, a não interferência do pesquisador durante o relato do entrevistado. O papel do pesquisador é apresentar ao entrevistado uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração espontânea (Ravagnoli, 2018).

Para sintetizar o conceito básico e regras de procedimento para a entrevista narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2012) propuseram cinco etapas que vão desde o preparo até a fala conclusiva, seguindo assim:

1. Preparação: exploração do campo e formulação de questões exmanentes (questões que o entrevistador introduz no decorrer da entrevista, com base nos seus próprios interesses de pesquisa, mas que não necessariamente surgiram diretamente da fala do entrevistado);
2. Iniciação: formulação do tópico inicial da narração;
3. Narração central: captar a narrativa sem interromper, somente encorajamento não verbal para continuar a narração e esperar sinais de finalização;
4. Fase de perguntas: realizar perguntas como “que aconteceu então?” e não “por quê?”, não dar opiniões, não fazer perguntas sobre atitudes e não discutir contradições. Ir de perguntas exmanentes para imanentes (aqueles que estão diretamente relacionadas ao conteúdo da narrativa trazida pelo entrevistado);
5. Fala conclusiva: Parar de gravar e aí sim são permitidas perguntas do tipo “por quê?”, sempre fazer anotações imediatas caso haja questões após o término da gravação.

Os autores ressaltam que essas regras servem como guia para o entrevistador, construídas para preservar a espontaneidade do interlocutor, mas entende-se que esta estrutura não deve ser engessada. As regras apresentam sugestões, um procedimento de tipo ideal, uma aspiração.

A entrevista narrativa exige habilidades sociais do entrevistador, tendo nele também uma figura central, que decide também a qualidade da entrevista. A cautela ao entrevistar é primordial para a condução do trabalho, para evitar equívocos e preservar inteiramente o caráter narrativo da entrevista, Moura e Nacarato (2017) indicam:

“Evitar a ansiedade por parte do entrevistador; incentivar a narrativa, mas sem pressionar o narrador, não fazer todas as entrevistas de uma só vez, pois é indicado voltar à teoria e ouvir a gravação, pelo menos das primárias

entrevistas e visualizar fragilidades, como a pressa do entrevistador e a sua voz excessiva na gravação.” (Moura; Nacarato, 2017)

Inspirado por esse referencial, percorri cada etapa do processo de maneira gradual e reflexiva, como quem acompanha o curso de um rio: observando, escutando e demorando-se o tempo necessário para contemplar seus movimentos. Embora esse método assegure uma maior liberdade à voz dos interlocutores, tal liberdade não se traduz em improviso; ao contrário, está amparada por uma estrutura cuidadosamente delineada, capaz de garantir o rigor científico da investigação.

Com a aprovação²¹ da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 23 de agosto de 2024, o processo organizativo voltou-se simultaneamente para dois eixos: i) a seleção e o convite aos interlocutores e ii) o aprofundamento na fase preparatória para a prática da Entrevista Narrativa. Essa etapa primeira etapa, compreendida como fase de exploração do campo, envolveu a formulação de questões exmanentes²², isto é, aquelas que expressam diretamente os interesses e inquietações do pesquisador diante do fenômeno investigado.

Esse campo, entretanto, não se constituiu de forma repentina ou descolada de minha trajetória. Ele foi moldado por uma dupla ótica. Em um primeiro plano, situam-se as observações realizadas durante minha formação inicial, nos estágios docentes e nas experiências como bolsista do PIBID. Essas vivências ocorreram já sob a vigência da reforma do Ensino Médio, de modo que meu olhar foi forjado no interior desse novo arranjo. As práticas presenciadas nesse período despertaram inquietações sobre os desafios enfrentados pelos professores de Sociologia, inquietações que se tornaram fundamentais para a construção de meu olhar investigativo.

Em um segundo plano, esse olhar se intensifica e ganha densidade na experiência direta da docência. No início do ano letivo de 2025, por meio de um contrato temporário, assumi duas turmas na Escola Estadual Fernando Lobo, em Juiz de Fora - MG, lecionando não apenas Sociologia, mas também Projeto de Vida e Trabalho e Desenvolvimento Econômico, disciplinas estruturadas no bojo da reforma do Novo Ensino Médio. Essa inserção concreta na rede estadual ampliou minhas percepções sobre a realidade docente e aproximou minha trajetória pessoal das tensões narradas pelos interlocutores da pesquisa.

²¹ CAAE: 80323524.6.0000.5147

²² As questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagens (Jovchelovitch; Bauer, 2012, p.97)

Assim, pode-se afirmar que a etapa de preparação antecedeu, em muitos aspectos, o próprio ingresso no mestrado. As questões exmanentes emergiram tanto de inquietações teóricas quanto de vivências pessoais anteriores, especialmente de minhas experiências e posicionamentos diante da realidade escolar em transformação.

Partindo desse conjunto de percepções, a seleção dos interlocutores ocorreu a partir da listagem de professores que estão ou estiveram vinculados ao GRUPEES/UFJF — grupo que reúne docentes de Sociologia atuantes na Rede Estadual de Ensino em Juiz de Fora. A partir dessa relação inicial, foi realizada uma triagem para identificar aqueles que ainda lecionavam a disciplina na cidade, buscando contemplar ao máximo as especificidades da rede no que diz respeito a gênero, modalidades de ensino, tempo de carreira e tipos de vínculo empregatício. Esse processo permitiu chegar ao número final de sete professores, convidados a compor o trabalho. Suas narrativas constituem o núcleo de sentidos que sustenta esta dissertação.

O processo de construção dos dados materializou-se em um encontro realizado de forma presencial ou remota, por meio do Google Meet, de escolha do entrevistado, considerando as condições e possibilidades das agendas pessoais. Desse modo, quatro entrevistas foram realizadas virtualmente e três ocorreram de maneira presencial, em uma sala reservada nas dependências da biblioteca da FACED/UFJF. Todas as entrevistas foram audiogravadas e transcritas, em conformidade com a estrutura metodológica proposta.

Na etapa de iniciação, que sucede a preparação, desenvolveu-se o tópico central, definido como suficientemente amplo para que o informante elaborasse uma narrativa extensa, capaz de transitar entre situações passadas e presentes, até alcançar o momento atual (Jovchelovitch; Bauer, 2012). Essa etapa incluiu a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguida de uma questão disparadora voltada para a experiência dos interlocutores frente à reforma do Ensino Médio. Essa estratégia buscou, simultaneamente, vincular o tema à vivência pessoal do participante e desencadear uma narrativa rica em detalhes.

A narração central desenvolveu-se sem interrupções, sendo marcada apenas por sinais de escuta ativa (acenos faciais de incentivo) até que o narrador indicasse espontaneamente o término da exposição (o chamado “coda”²³). Tal dinâmica chegou a

²³ O termo “coda” designa o trecho final de uma narrativa, geralmente situado após a resolução, que tem a função de trazer o relato de volta ao tempo presente da enunciação. É um recurso que marca o fechamento

causar certo estranhamento: alguns participantes manifestaram desconforto com a ausência de interrupções, sugerindo que eu poderia “cortar” quando julgassem que estavam se alongando demais. Ainda assim, a postura de escuta foi preservada, de modo a garantir que cada interlocutor trouxesse aquilo que considerava mais relevante de sua trajetória, revelando, como destacam Maria Goreti Sousa e Carmen Lúcia Cabral (2015), “dilemas imbricados em seus fazeres docentes, transportando, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida”.

A fase de questionamento ocorreu somente ao final da narração central. Nesse momento, as questões exmanentes foram reelaboradas em diálogo com os temas emergentes da narrativa, tornando-se questões imanentes.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 97), as questões exmanentes refletem o interesse do pesquisador, suas formulações e linguagem, distinguindo-se das questões imanentes, que correspondem a temas, tópicos e relatos de acontecimentos que emergem durante a narração trazida pelo interlocutor. Os autores destacam que questões exmanentes e imanentes podem se sobrepor total ou parcialmente, ou até mesmo não apresentarem qualquer relação entre si. O ponto crucial, portanto, está na tradução das questões exmanentes em questões imanentes, o que exige do pesquisador uma atenção especial a esses detalhes.

O objetivo não foi interrogar de forma inquisitiva, mas abrir novos espaços de diálogo a partir das palavras do próprio entrevistado, retomando fragmentos de sua fala para ampliar a compreensão, sempre seguindo a analogia do rio que se prolonga em novos fluxos. O encerramento da gravação deu lugar a um momento mais descontraído, no qual surgiram comentários e amenidades ainda relacionados ao contexto da entrevista. Para não perder essas impressões finais, mantive um diário de campo, no qual registrei observações e reflexões complementares que, posteriormente, auxiliaram na compreensão de alguns pontos das narrativas centrais.

Como sublinha Rosa Maria Oliveira (2011), as memórias pessoais constituem fontes valiosas para a compreensão de injunções históricas e culturais de determinada época e contexto. Esse movimento foi perceptível em todas as sete entrevistas: em cada uma delas, os professores mobilizaram lembranças e experiências pregressas de sua trajetória docente em Sociologia antes mesmo de avançarem para a discussão direta sobre a reforma. Tal gesto revelou uma tentativa de pavimentar um caminho narrativo, no qual

da história, sinalizando que o narrador retoma a posição de quem conta no “aqui e agora”, em vez de permanecer no tempo da experiência narrada.

cada interlocutor situava-se como sujeito de uma história maior, sem necessariamente obedecer a cronologias lineares, mas construindo sentidos a partir de sua própria experiência. Essas narrativas, ao se entrecruzarem, compõem o tecido desta pesquisa. Antes de avançar para a análise dos eixos que orientaram sua compreensão, torna-se fundamental apresentar aqueles que, com suas vozes, trajetórias e memórias, participaram da tessitura deste texto.

4. O QUE AS NARRATIVAS NOS CONTAM

“Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas.” (Souza, 2011)

As páginas que seguem dedicam-se à partilha de compreensões construídas a partir da transcrição e análise das Entrevistas Narrativas realizadas ao longo desta pesquisa. O exercício da escuta ativa permitiu não apenas o registro, mas também a reconstrução de vivências pessoais e profissionais dos docentes, revelando tensões e atravessamentos diante da normativa de implementação do Novo Ensino Médio. Nessa direção, o lugar ocupado pelos professores não é o de simples “objetos” de investigação, mas de interlocutores centrais, coautores desta tessitura de sentidos. Afinal, suas vozes, experiências e percepções compõem, de forma indissociável, a matéria viva desta investigação. É precisamente no encontro entre as prescrições da política educacional e a prática docente que se torna possível compreender os efeitos concretos da reforma, e essa compreensão só se realiza porque esta pesquisa não se faz sobre os docentes, mas em diálogo com eles.

Antes, porém, faz-se necessário deter-se sobre o processo metodológico que possibilitou a produção dessas narrativas, reconhecendo as escolhas, limites e desafios implicados na condução das entrevistas narrativas. Tal exercício exige compartilhar não apenas os procedimentos técnicos, mas também os percursos trilhados para acessar esses professores, instaurar um espaço de trocar e favorecer a rememoração de suas trajetórias. Ao dar visibilidade a esse movimento, busca-se ampliar a compreensão do leitor sobre os planos de fundo que sustentam as falas aqui reunidas, agregando uma camada de sentido ao trabalho: trata-se de compreender que cada relato carrega marcas singulares, atravessadas por contextos institucionais, históricos e subjetivos.

Cabe destacar que, a partir deste momento, será mais recorrente o recurso à escrita em primeira pessoa. Tal escolha não se limita a um estilo narrativo, mas reflete uma decisão epistemológica e política: assumir o meu posicionamento enquanto pesquisador, reconhecendo que toda produção de conhecimento é atravessada pela presença de quem a conduz. Essa implicação tornou-se ainda mais evidente durante as entrevistas — realizadas em um clima de curiosidade e, por vezes, de leve estranhamento por parte dos interlocutores.

Acostumados ao modelo tradicional de “pergunta-resposta”, muitos demonstraram surpresa com a proposta narrativa, sendo comum ouvir comentários como: “se eu estiver falando muito, você pode me cortar”, “o que você quer que eu fale?” ou ainda “será que correspondi às suas expectativas?”. Esses momentos revelam não apenas o deslocamento provocado pela metodologia, mas também o modo como os professores se percebem nas dinâmicas formativas e avaliativas cotidianas. Nesse movimento, ao acrescentar minha voz ao processo interpretativo, não busco sobrepor-me aos relatos dos docentes, mas somar minhas próprias experiências enquanto professor de Sociologia às deles, compondo uma interlocução mais densa e dialógica.

Assim, comprehendo-me também como sujeito da pesquisa, atravessado pelas mesmas tensões que marcam a prática docente e a vida escolar. Ao assumir a escrita em primeira pessoa, procuro explicitar as marcas de minha docência nesse contexto e reconhecer que o conhecimento aqui produzido é uma construção situada, emergente do encontro entre nossas narrativas.

4.1. Interlocutores: os professores e suas narrativas

Ao compreender a narrativa como um instrumento mental de construção da realidade e de si mesmo (Passeggi, 2020), torna-se necessário destacar o valor que ela assume para aqueles que narram. Ainda que, num primeiro momento, muitos docentes não possuam familiaridade com o ato de narrar em um contexto de pesquisa, é preciso reconhecer que narrar é constitutivo da condição humana: somos seres movidos pela palavra, e é por meio dela que elaboramos sentidos sobre o vivido. Assim, quando um sujeito relata sua trajetória, ele não apenas recorda fatos, mas reconstrói a experiência à luz do presente, conferindo-lhe novos significados (Cunha, 1997). É nesse movimento de reconstrução e ressignificação que as vozes docentes aqui se tornam, simultaneamente, testemunho e análise de sua própria prática.

Os sete docentes que integram este estudo compõem um mosaico plural da realidade da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG). Suas trajetórias diferem em tempo de carreira, modalidades de ensino, tipos de vínculo contratual e inserções institucionais, refletindo a diversidade e a complexidade do cenário educacional mineiro. A apresentação que segue não tem como propósito uniformizar ou homogeneizar essas experiências, mas situar o leitor nesse conjunto, ressaltando tanto as singularidades de cada percurso quanto os pontos de convergência que se entrelaçam em suas vozes.

Esse mosaico é formado por quatro mulheres e três homens, todos atuantes como professores de Sociologia em escolas estaduais de Juiz de Fora (MG). Para assegurar o compromisso com a ética e a confidencialidade, os nomes utilizados são fictícios. Ainda que alguns interlocutores tenham manifestado não se opor à identificação, outros solicitaram anonimato; diante disso, a decisão adotada foi pela preservação de todas as identidades, reforçando o cuidado metodológico e ético do processo. Assim, nesta trama narrativa, Renata, Aline, Rebeca, Bruna, Diego, Fábio e Ricardo partilham não apenas experiências profissionais frente à reforma, mas também modos de compreender o ser-fazer docente, fortemente entrelaçados às suas trajetórias de vida e formação.

Renata leciona Sociologia desde 2012 e sua trajetória é marcada por múltiplas formações acadêmicas — entre graduações, especializações e o atual mestrado profissional. Por anos atuou como professora designada, vivendo a insegurança de contratos temporários que não garantiam a continuidade do vínculo. Hoje, efetiva, observa que a estabilidade formal não significou melhores condições de trabalho. Sua fala crítica evidencia uma leitura contundente sobre o Novo Ensino Médio, que classifica como “terrível em diversos aspectos”, denunciando-o como produtor de desigualdades e como um processo de esvaziamento da Sociologia e da escola pública.

Aline iniciou sua carreira em escolas de tempo integral, quando algumas instituições foram escolhidas como piloto para a implementação do Novo Ensino Médio. Foi nesse contexto que assumiu o componente Projeto de Vida, enfrentando ausência de materiais, improviso e falta de preparo institucional. Sua narrativa revela uma consciência dupla: de um lado, a resiliência para lidar com as lacunas da política; de outro, a crítica à superficialidade do projeto. Aline apostava, no entanto, que o Projeto de Vida só não se esvaziaria se fosse conduzido por professores de Sociologia, capazes de imprimir nele uma perspectiva crítica e formativa, evitando sua redução a uma prática de *coaching* motivacional.

Rebeca não ingressou na graduação com o propósito de se tornar professora, mas encontrou na Sociologia um caminho de identificação. Considera-se uma docente iniciante e já se percebe imersa em um contexto permeado pela reforma. Relata dificuldades com a desmotivação dos estudantes e com a falta de clareza sobre os novos componentes curriculares que assumiu, sendo frequentemente levada a buscar metodologias ativas aprendidas em sua formação inicial como estratégia de enfrentamento. Sua experiência na Superintendência Regional de Ensino ampliou seu

olhar sobre os entraves institucionais, reforçando a percepção de que a reforma afeta não apenas a sala de aula, mas também a estrutura administrativa e pedagógica da rede.

Bruna iniciou sua docência em 2019 e desde então enfrenta a rotatividade de contratos temporários, o que lhe impõe insegurança constante. Sua trajetória evidencia os efeitos da diminuição da carga horária de Sociologia e as dificuldades com os itinerários formativos, muitas vezes compostos por conteúdos desconectados da realidade dos estudantes. Denuncia ainda a intensificação da burocracia escolar, com a multiplicação de relatórios e guias que pouco dialogam com a prática cotidiana. Bruna vivenciou também a expansão do ensino técnico-profissionalizante em sua escola, em parceria com o SENAI, questionando a falta de transparência e os impactos sobre a identidade da escola pública. Sua postura crítica e atenta às falas dos estudantes revela a escuta como prática pedagógica central.

Diego, por sua vez, possui uma trajetória acadêmica diversificada — Ciências Sociais, Direito, mestrado e doutorado — e iniciou sua carreira docente em 2009 como designado. Desde 2017 atua como concursado em uma grande escola estadual. Sua narrativa remonta à precarização histórica da Sociologia, disciplina frequentemente reduzida a poucas aulas, muitas vezes ministradas por não especialistas. Em sua avaliação, o Novo Ensino Médio aprofundou esse quadro ao introduzir itinerários fragmentados e desvalorizados. Diego é um crítico incisivo da reforma, denunciando a “falácia da escolha” oferecida aos estudantes e os efeitos do sexto horário²⁴ sobre a permanência escolar. Ainda assim, reconhece a Sociologia como espaço de resistência e insiste na necessidade de uma nova reforma que dialogue com a realidade social.

Fábio também possui formação diversificada, articulando Ciências Sociais e Psicologia, e atualmente cursa um mestrado profissional em Sociologia. Com mais de dez anos de experiência em diferentes regiões do estado, sua trajetória é marcada pelas incertezas trazidas pelo Novo Ensino Médio, especialmente diante de disciplinas como Estudos Orientados e Projeto de Vida, que considera pouco claras pedagogicamente. Busca, contudo, ressignificar tais componentes a partir de um olhar sociológico, estimulando a autonomia crítica dos estudantes. Seu relato evidencia tanto a sobrecarga estrutural do trabalho docente quanto o valor de experiências coletivas, como o PIBID, que fortalecem vínculos e protagonismo discente.

²⁴ Para viabilizar a ampliação de horário proposta pela Lei nº 13.415/2017, a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais instituiu o sexto horário no turno da manhã das escolas regulares, estendendo o término das aulas de 11h25 para 12h15.

Ricardo iniciou a docência em 2013, ainda durante a licenciatura, e desde cedo se deparou com as contradições entre a formação acadêmica e a realidade da escola pública. Marcado por contratos instáveis, condições socioeconômicas desafiadoras dos alunos e necessidade de improviso constante, relata que vivenciou a implementação do Novo Ensino Médio como um processo precário, carente de materiais e dependente do esforço individual de cada docente. Ao assumir itinerários e Projeto de Vida, evidencia a lógica que força professores a transitarem por disciplinas alheias à sua formação. Sua postura é crítica, mas também pragmática: defende que reformas educacionais podem ter potencial transformador, desde que acompanhadas por formação docente adequada, materiais consistentes e investimento em cultura de colaboração escolar.

Ao reunir essas vozes, evidencia-se um painel de trajetórias singulares, atravessadas por experiências distintas de formação e atuação, mas convergentes em certos aspectos estruturantes: a precarização do ensino de Sociologia, a sobrecarga e insegurança agravadas pelo Novo Ensino Médio e as estratégias de resistência e reinvenção mobilizadas pelos professores. Tais falas ecoam a análise de Dalila Oliveira (2006, 2007), segundo a qual as reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 introduziram no cotidiano docente conceitos como produtividade, eficiência, competência, flexibilidade e excelência em equipe, transformando de modo direto as condições de trabalho na educação básica. Essa constelação de narrativas, portanto, não apenas apresenta os interlocutores, mas antecipa a análise que seguirá, ao evidenciar que o lugar do professor de Sociologia no Novo Ensino Médio é marcado por tensões entre precarização e resistência, fragilidade institucional e potência formativa.

4.2. Mapeando sentidos: os eixos de análise

Para chegar às vias de análise, o percurso trilhado não foi previamente dado, tampouco linear. Faz-se, portanto, necessária uma breve contextualização desse processo.

Embora esta pesquisa se apoie no modelo de Entrevista Narrativa proposto por Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2012), o caminho analítico não seguiu, de forma estrita, os parâmetros apresentados pelos autores no texto “Entrevista Narrativa”, integrante do livro Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. A Análise Temática e Estruturalista sugerida pelos autores mostrou-se, para os objetivos aqui perseguidos, limitada e pouco condizente com a proposta de uma compreensão flexível e aberta das

narrativas. A análise realizada demandou menos de uma sistematização rígida e mais de uma interpretação sensível às singularidades das trajetórias narradas.

Nesse sentido, a Entrevista Narrativa constituiu-se, sobretudo, como dispositivo de produção de dados, enquanto a análise pautou-se no processo analítico compreensivo-interpretativo proposto por Elizeu Clementino de Souza (2014), que assim o descreve:

“A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.” (Souza, 2014, p.43)

De acordo com o autor, essa análise se organiza em três tempos:

1. Pré-análise e leitura cruzada;
2. Leitura temática, com identificação das unidades de análise;
3. Leitura e análise compreensiva-interpretativa do material produzido.

O primeiro tempo concentra-se na organização e leitura inicial das narrativas. No presente trabalho, essa etapa se desenvolveu paralelamente ao processo de transcrição, quando a escuta atenta se materializou em uma transcrição fiel das falas, preservando “percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos e as singularidades de cada história de vida” (Souza, 2014, p. 44).

No segundo tempo, a leitura cruzada das narrativas possibilitou identificar as unidades de análise temáticas, construídas a partir do universo de significados e significantes trazidos pelos interlocutores. Foi nesse momento que se delinearam os eixos de análise: i) ser docente de Sociologia no Ensino Médio; e ii) trabalho docente e precarizações.

Por fim, o terceiro tempo consistiu na elaboração da análise compreensiva-interpretativa, que se apoiou nos movimentos realizados nas etapas anteriores. O resultado desse processo é um texto narrativo que articula as falas dos interlocutores aos eixos temáticos, permitindo evidenciar os sentidos presentes em suas experiências.

A seguir, apresentam-se as transcrições das narrativas e as respectivas textualizações, organizadas em trechos correspondentes às unidades temáticas, dando início à compreensão interpretativa e à partilha das histórias construídas pelos sujeitos da pesquisa.

4.3. Do registro à interpretação: o processo de organização dos dados

Com base nos três momentos de análise propostos por Souza (2014), foram elaborados quadros que não se restringem à organização de trechos das entrevistas, mas inauguram o movimento compreensivo-interpretativo que orienta esta investigação. Para fins de exposição e síntese analítica, apresenta-se a seguir apenas um quadro, a título de exemplo, representativo do procedimento adotado, embora cada interlocutor tenha recebido um quadro individual, construído nos mesmos moldes, com a participação ativa dos professores e professoras na organização das falas em eixos temáticos. A composição desses sentidos e unidades temáticas envolveu um processo de transcrição e posterior textualização das falas (Jovchelovitch; Bauer, 2012), voltado à sistematização do conteúdo e à construção de uma compreensão mais fluida e organizada, conforme orienta Pena (2025), resultando em quadros analíticos que convidam à leitura dos sentidos emergentes das narrativas e reforçam o caráter dialógico e colaborativo da pesquisa, ainda que, neste texto, apenas um deles seja apresentado como exemplificação do trabalho realizado.

Quadro 4 – Entrevista com a Professora Renata

Professora Renata		
Unidade Temática	Transcrição da entrevista	Textualização da entrevista
Ser docente de Sociologia	<i>Mas considerando a questão da sociologia, da filosofia, elas são sempre as primeiras a sair, né? Falar de cortar matéria, elas são sempre as primeiras e, de fato, no Ensino Médio só ter uma aula, isso, me parece algo claramente intencional, né? Então, é realmente muito preocupante, porque você vê com Anísio Teixeira, existem dois tipos de educação que estão formando: na educação pública para ser mão de obra barata, para ser trabalhadora alienado, enquanto a rede privada forma, por exemplo,</i>	Quando pensamos nas disciplinas de Sociologia e Filosofia, percebemos que elas são sempre as primeiras a serem cortadas. No Ensino Médio, por exemplo, o fato de existir apenas uma aula semanal já demonstra uma escolha que parece claramente intencional. Isso é muito preocupante, porque, como já apontava Anísio Teixeira, existem dois tipos de educação sendo formados no Brasil: na rede pública, prepara-se uma mão de obra barata e alienada; enquanto, na rede privada, o objetivo é garantir o acesso à

	<p><i>entrar na universidade pública. Então, é muito complicado. E eu sinto que, por exemplo, na minha escola, antes da minha chegada, teve um processo de tentar tornar ela uma escola cívico militar. E a galera conseguiu barrar e tal, mas você vê que eles estão em uma luta constante. E, realmente, do mesmo jeito que eu estou hoje, lutando por uma manutenção, uma a obrigatoriedade da Sociologia, a expansão do ensino da disciplina, para uma remuneração mais adequada, etc. Em termos gerais, a gente está sempre lutando também.”</i></p>	<p>universidade pública. Na minha própria escola, antes da minha chegada, houve um processo de tentativa de implantação do modelo cívico-militar. A comunidade conseguiu barrar, mas fica evidente que essa disputa é constante. Assim, do mesmo modo que hoje luto pela manutenção e obrigatoriedade da Sociologia, pela expansão do ensino da disciplina e por uma remuneração mais adequada, percebo que, em termos gerais, estamos sempre em luta.</p>
Trabalho docente e precarização	<p><i>Além da questão de estar atuando na área para qual eu não sou formada, né, tem o fato de que não tem muito preparo... Você vê um despreparo mesmo, de como eles se organizam para passar isso para os alunos. Então, por exemplo, no contexto de agora que a gente está passando, não tem nem o currículo direito da matéria. Professores ainda não foram contratados, ainda estão contratando pessoas para ensinar coisas as quais nem elas sabem o que deverão ensinar, entendeu? Então, assim, é realmente muito assustador. Então, assim, todas as escolas, né, que eu passei depois que começou a ser efetivamente implementada a reforma, sempre um clima de muita insatisfação generalizada. A gente sabe que parte disso já vem de uma desvalorização da educação como um todo e na rede pública tem um senso comum de não ver sentido ali</i></p>	<p>Além do fato de estar atuando na área para a qual não fui formada, há também a questão do despreparo. Percebe-se claramente a falta de organização no modo como essas mudanças são repassadas aos alunos. No contexto atual, por exemplo, nem sequer existe um currículo consolidado para algumas matérias. Muitos professores ainda não foram contratados, e aqueles que chegam são colocados para ensinar conteúdos que nem eles mesmos sabem exatamente quais serão. Isso é, de fato, muito assustador. Em todas as escolas pelas quais passei, desde que a reforma começou a ser efetivamente implementada, o que encontrei foi um clima de insatisfação generalizada. Parte disso já decorre da desvalorização histórica da educação, sobretudo na rede pública, onde prevalece um senso</p>

	<p><i>nas práticas educacionais, e isso se aprofundou ainda mais com as reformas do ensino médio, matérias de nomes impronunciáveis, de siglas gigantes, que os meninos não escolheram.</i></p>	<p>comum de que não há sentido nas práticas educacionais. Com a reforma do Ensino Médio, esse quadro se agravou: disciplinas com nomes impronunciáveis, cheias de siglas enormes, que, muitas vezes, nem sequer foram escolhidas pelos próprios estudantes.</p>
--	---	---

Fonte: Elaboração própria (2025).

A primeira unidade temática, “ser docente de Sociologia”, aparece como um ponto de convergência em todas as entrevistas. Antes mesmo de adentrar a “tópico central” da entrevista, os sete interlocutores sentiram a necessidade de contextualizar sua formação em Ciências Sociais e de narrar os caminhos que os conduziram à docência juntamente aos percalços. Essa retomada, quase espontânea, situa suas experiências dentro da trajetória recente da Sociologia como disciplina escolar, uma história marcada por intermitências, avanços e recuos, conforme demonstrado no primeiro capítulo desta dissertação. De modo unânime, reconhecem que ser professor de Sociologia não é o mesmo que ser professor de disciplinas cuja presença na Educação Básica já se consolidou há mais tempo. Essa condição particular repercutiu no baixo reconhecimento da disciplina, tanto por parte dos estudantes quanto no próprio desenho da reforma do Ensino Médio, que frequentemente a trata como um componente de menor relevância.

É nesse cenário que, em meio às narrativas sobre o processo de implementação da Lei nº 13.415/2017, emerge o segundo eixo de análise: “trabalho docente e precarização”. As falas revelam, por um lado, os impactos concretos da lei; por outro, deixam entrever uma crítica mais ampla às políticas educacionais que, de forma sutil, reforçam a desvalorização da área. A incerteza quanto à carga horária destinada à Sociologia e a expansão de componentes curriculares sem a devida correspondência em áreas de formação específica, frequentemente mencionadas pelos participantes, alimentam esse eixo analítico. Ele traduz, de forma quase inevitável, a percepção compartilhada de que a reforma do Ensino Médio não apenas fragiliza o espaço da Sociologia, mas também

acentua um quadro de precarização do trabalho docente, que se faz sentir no cotidiano de quem atua na disciplina.

Essa lógica perpassa não apenas a dimensão objetiva do trabalho docente, mas também adentra sua dimensão subjetiva, interferindo diretamente na forma como os professores percebem e vivenciam sua profissão. Nesse plano, emerge um sentimento de insegurança e desamparo, que se traduz na dificuldade de sustentar rotinas profissionais estáveis, de confiar em suas próprias redes e nos saberes construídos coletivamente. A precariedade subjetiva, conforme analisa Danièle Linhart (2014), constitui um traço característico do trabalho contemporâneo, manifestando-se de modo particular em contextos de desprofissionalização e de crescente individualização das relações laborais. Assim, os relatos docentes revelam não apenas as marcas materiais da precarização, mas também o desprestígio e a desvalorização simbólica associados a mais uma etapa de flexibilização do e no trabalho docente.

4.5. Leitura e interpretação: o exercício da compreensão

Na busca por uma compreensão interpretativa, esta seção procura tecer, a partir das Entrevistas Narrativas, um texto que integre as histórias relatadas pelos(as) professores(as), apoiando-se nas regularidades, mas sem desconsiderar as singularidades de cada trajetória. Embora o tópico central tenha sido o mesmo, cada docente atribuiu um sentido próprio às suas experiências, revelando, assim, suas particularidades e o modo como cada percurso profissional se entrelaça com as transformações educacionais recentes.

Segundo Rosa Maria Oliveira (2011), as memórias pessoais são fontes valiosas para compreender as injunções históricas e culturais que atravessam determinado tempo e contexto. Tal reflexão confirma o movimento observado ao fim das sete escutas realizadas: em todas, houve a mobilização das memórias de si e de suas trajetórias anteriores à discussão sobre os impactos da Reforma do Ensino Médio. Esse gesto narrativo parece funcionar como uma tentativa de “pavimentar o caminho” da fala, reconstruindo percursos sem a preocupação de estabelecer ordens ou cronologias fixas.

“(...) eu entrei querendo fazer turismo, né, e claro que lidando com o público, eu sabia que eu ia trabalhar com alguma coisa relacionada a lidar com o público, por ter, sei lá, eu me considero relativamente extrovertida, né, assim, eu acho que eu gosto disso, assim. E aí eu conheci as ciências sociais, assim, porque na escola eu não tive aula de sociologia, eu fui ter no último bimestre, né, e. Então, assim, eu tive pouquíssimo acesso à sociologia, então nem sabia

direito o que era, mas na graduação, sei lá, no segundo período, no terceiro período, não sei, eu conheci as ciências sociais e eu fui. eu achei diferente, assim, eu achei interessante e tal, enfim. E aí, depois que eu decidi que eu não ia para o turismo, que eu ia para as ciências sociais, eu entrei num outro conflito, né? Que era o que eu ia fazer com as ciências sociais, né? (...)" (Rebeca)

“(...) eu venho de uma família de professores, a minha mãe foi professora e meu pai, apesar de não ter sido professor, foi uma pessoa que se dedicava muito ao estudo, ao conhecimento. E aí isso passou para os filhos e para as filhas e, de um modo geral, também as minhas primas são professoras, eu tenho primas diretoras. Então, eu já entrei nesse universo sabendo o quanto caótico ele seria e o quanto apaixonante também seria. Então, eu ingressei para as ciências humanas já querendo a licenciatura. E aí fiz essa caminhada sempre pensando na sociologia (...)" (Aline)

Como discutido em capítulos anteriores, as reformas educacionais introduzem novas regulações sob o discurso da melhoria e modernização de um sistema considerado ineficiente ou ultrapassado. Não foi diferente com a Lei nº 13.415/2017: sob a retórica da inovação e da excelência, promoveu mudanças estruturais baseadas em critérios de produtividade e eficiência, expressando uma regulação que, embora voltada à escola pública, encontra-se fortemente ancorada na lógica de mercado (Oliveira, 2007). A implementação da lei, marcada por uma trajetória pouco democrática, somada à desobrigação do ensino de disciplinas como Sociologia e Filosofia, gerou um ambiente de insegurança e insatisfação entre os docentes.

“(...) e toda vez que alguém me indaga sobre o que foi o Novo Ensino Médio, eu lembro de uma cena desesperadora, no caso, que seria quando eu estava com um amigo de filosofia, isso eu nem estava em Juiz de Fora ainda, e a gente teve uma conversa um tanto quanto pesada pensando a respeito do que seria o impacto da reforma trazida no governo do Temer. Então eu lembro da gente sentado na cozinha dele, um olhando para a cara do outro e pensando, e agora? O que vai ser da sociologia? O que vai ser da filosofia? Sem saber muito bem o que eram os Itinerários Formativos, o que seriam as disciplinas que os estudantes iriam escolher (...) ela é uma cena um tanto muito simbólico porque desmonta, cria, não é que desmonta, mas cria muita incerteza para quem está trabalhando (...)" (Fábio)

“(...) mas, assim, vamos falar especificamente da reforma, foi terrível em diversos aspectos, seja na questão pessoal, seja na questão social, seja na questão de Sociologia, da escola como um todo, de impacto para os alunos, não tem absolutamente nada de bom. Eu acho que só aprofundou mesmo o abismo de uma desigualdade educacional que já existe, né? Os itinerários são a maior falácia que já existiu (...)" (Renata)

Goodson (1994) já alertava que vivemos “uma crise de reformas”, em que administradores e gestores ignoram, de modo geral, “o que os professores sentem e pensam a respeito do que é proposto e realizado”. Nessa direção, Freitas (2018) observa que esse movimento reformista é global e se caracteriza pela ênfase em determinadas

áreas do conhecimento e pela desvalorização de outras, o que tende a minar a criatividade e a autonomia de docentes e discentes. Na prática, sobretudo a partir de 2020, os(as) professores(as) viram-se diante de novas configurações pedagógicas, com pouca preparação e muitas exigências de readequação de suas práticas.

“(...) porque eu entendo que a grande maioria dos professores que acabam usando o momento dos itinerários para o conteúdo original da sua disciplina. Até porque eles têm rotinas insanas, né? Na realidade, na sala de aula, por exemplo, eu tenho uma aula de Sociologia e eu tenho duas de Itinerário. Então, é realmente muito complicado. Eu vejo muito, mas eu tenho o esforço de tentar ensinar naquele espaço. Embora às vezes possa acontecer de expandir ali, de puxar mais por minha área, ou de tentar fazer alguma coisa, eu realmente tento ensinar para aquele conteúdo. E como a área é muito grande, a área de economia também a sociologia ali. É aquele, né, a coisa de ter um outro olhar para as nossas relações sociais e tal. Eu tento tornar tudo aquilo mais interessante possível e sempre nesse espaço de diálogo para partir dos interesses deles. Não é como se fossem tão separadas, mas é, de fato, um esforço, é muito demandante (...)” (Renata)

“Cara, a gente não tem formação para trabalhar com projeto de vida, sabe? No começo, no primeiro ano que eu dei projeto de vida, a gente foi dando um nomeado, não tinha informação nenhuma, não tinha nenhum material, era uma folha, uma página, você pode trabalhar isso, isso, isso, direitos humanos, cada um tópicos, totalmente soltos, e é isso, vale, hoje já tem até alguns materiais mais interessantes, já tem começado, o próprio Estado já começou a dar mais detalhes, sabe, tipo assim, definir tópicos específicos, divisões bimestrais, essas coisas, mas ainda muito fraco (...) eu lembro que a para introdução ao mundo do trabalho, era um trabalho! Eu tinha que pesquisar muitas coisas novas, porque eu não queria, como eu comentei, só sociologia, só ouvir a sociologia. Aí eu tentava trazer uma questão histórica, da história também, da sociologia, da geografia, questão dos direitos trabalhistas, questões mais comportamentais, habilidades sociais, só que eu tinha que pesquisar e estudar sobre isso também, para falar um pouco (...)” (Ricardo)

Assumir os Itinerários Formativos revela-se, assim, um aspecto central para compreender a dimensão docente em Juiz de Fora (MG). Tanto professores efetivos quanto designados reconhecem nos Itinerários uma forma de complementar a carga horária e, consequentemente, a renda. No caso dos efetivos, a nomeação na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG) não assegura nem a escola de lotação nem a quantidade de aulas disponíveis. Diante da redução da carga horária da Sociologia, o cumprimento do Regime Básico (RB)²⁵ muitas vezes se dá por meio da assunção desses novos componentes, como descreve Ricardo:

“(...) E aí, nessa escola eu fui nomeado com poucas aulas de sociologia, que é um problema muito grande que a gente encontra, né, na questão da sociologia, que são muitas poucas aulas. Então, assim, é muito difícil você achar um cargo completo de sociologia, né? E o Estado nomeia com poucas aulas. Eu fui nomeado, se não me engano, com cinco aulas, cinco a seis aulas. E aí, para complementar o cargo, me foi oferecido muitas

²⁵ Refere-se às aulas fixas semanais que um professor possui em um cargo na rede estadual de ensino, uma parte específica da carga horária de um profissional da rede.

disciplinas do Novo Ensino Médio. E aí era o primeiro ano de implementação oficial em toda a rede, etc. E aí, nesse ano, se não me engano, para mim veio a aula de Projeto de Vida, de Introdução ao Mundo do Trabalho (...) Eu tinha uma outra disciplina também, eram três disciplinas, não lembro perfeitamente, mas, eu lembro bem do projeto de vida.” (Ricardo)

A designação²⁶, como destacam Amorim *et al.* (2023), compõe a dimensão objetiva da condição docente na REE-MG, marcada pela precariedade do vínculo e pela instabilidade. Para esses profissionais, os Itinerários também se apresentam como oportunidade de ampliação da carga horária e melhoria salarial, ainda que mínima. Assim, compreender a docência na rede estadual mineira exige reconhecer as dinâmicas simbólicas e materiais que atravessam o trabalho docente e, nesse contexto, os Itinerários Formativos se entrelaçam em uma teia complexa de sentidos.

Ainda que a reforma tenha criado componentes curriculares — como Itinerários, Projeto de Vida e disciplinas eletivas — que não possuem correspondência direta com formações específicas (Oliveira; Barbosa, 2024), esses espaços se tornaram meios de sobrevivência profissional. Professores, efetivos ou designados, recém-formados ou experientes, assumem tais componentes fazendo o possível com a formação que possuem, enfrentando o desafio cotidiano de ministrar conteúdos muitas vezes distantes de sua área de formação e da realidade dos estudantes.

“(...) todas as minhas experiências foram de contrato, designação. Então eu tinha data para começar e data para acabar naquela escola. E de lá para cá, realmente deu para perceber mudanças na estruturação do ensino médio, na organização da escola. (...) Esse boom de Itinerários Formativos, foi de um ano para o outro. E já comecei a pegar Itinerário Formativo e aí, o primeiro Itinerário Formativo que eu peguei foi Estudos Orientados, uma disciplina do Novo Ensino Médio. A primeira vez que eu peguei ela, eu falei: “nossa, me dei muito bem” porque são quatro tempos de Estudos Orientado, coisa que a sociologia nunca teve. (...) Um livro que os personagens eram todos brancos, todos com seu quarto particular, seu quarto individual, com suas agendas, seu material escolar. Uma distância enorme do meu público (...) Então, foi uma experiência bem difícil. E daí em diante, eu dei preferência assim, só vou pegar itinerário formativo no último caso. Eu gosto de trabalhar sociologia, eu gosto de estudar sociologia, preparar aula de sociologia é uma coisa, preparar aula de itinerário formativo eu acho mais difícil por vários aspectos (...)” (Bruna)

“Na realidade, na sala de aula de uma turma, por exemplo, eu tenho uma aula de Sociologia e duas de Itinerário. Então, é realmente muito complicado. Eu tenho o esforço de tentar ensinar aquele conteúdo naquele espaço. (...) Eu tento tornar tudo aquilo mais interessante possível e sempre nesse espaço de diálogo para partir dos interesses deles. Não é como se fossem tão separadas, mas é, de fato, um esforço, é muito demandante.” (Renata)

²⁶ Em Minas Gerais, designação é o preenchimento temporário de cargos na rede estadual de educação, como professores ou outros profissionais, para suprir vagas que não foram ocupadas por concursos ou para substituir servidores efetivos.

Há, entre os interlocutores, uma crítica contundente à reforma e à forma como ela foi implementada. Ainda que enfrentada de maneira singular em cada contexto, os sete relatos convergem na expressão de descontentamento com a desvalorização da Sociologia na Educação Básica. As falas revelam o quanto a exclusão ou a redução da disciplina representa um ataque direto às conquistas acumuladas desde 2008, ameaçando a formação crítica e emancipatória dos estudantes.

Assim como observa Teixeira (2024), os professores e professoras de Juiz de Fora consideram “desassossegador” o fato de que tais mudanças tenham sido conduzidas sem qualquer compromisso real com a qualidade da educação e sem considerar a valorização docente como elemento central do processo. Em vez disso, o que se observou foi o aprofundamento de uma lógica neoliberal e de mercado, que precariza o trabalho docente e reforça desigualdades históricas.

Ainda assim, entre as tensões e adversidades, emergem brechas e resistências. Algumas narrativas revelam práticas de “insubordinação criativa”, em que professores(as) aproveitam as margens de autonomia das ementas abertas para inserir conteúdos da Sociologia, mantendo acesa a luta em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade. São gestos de resistência cotidiana, sutis, mas profundamente significativos na reafirmação do compromisso ético e político com a formação humana dos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES

Construir o presente trabalho a partir das bases da pesquisa narrativa se mostrou uma experiência tão curiosa quanto desafiadora. Curiosa, porque implicou o desbravamento de um campo metodológico até então não explorado por mim, no qual cada descoberta representava um novo aprendizado acolhido com atenção e entusiasmo. Desafiadora, porque exigiu um desprendimento de certos academicismos que, por vezes, tendem a engessar a escrita e limitar o diálogo com as vozes dos sujeitos da pesquisa. Ao optar por uma perspectiva compreensiva-interpretativa, busquei abrir espaço para a escuta sensível e para o exercício da interpretação situada, entendendo que a narrativa é uma forma de dar sentido ao vivido (Souza, 2014).

Ao trabalhar com a Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2012) e com a abordagem compreensiva-interpretativa (Souza, 2014), foi possível realizar uma reflexão a partir das experiências narradas por professores e professoras de Sociologia sobre o contexto de implementação da Lei nº 13.415/2017. Tal legislação atravessou de maneira profunda a vida profissional desses docentes, especialmente daqueles que atuam na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, onde a Sociologia foi diretamente impactada pela nova regulamentação.

As narrativas escutadas com atenção e respeito também provocaram reflexões sobre minha própria trajetória docente e sobre as formas como essas transformações afetaram o meu cotidiano profissional. Ainda que eu não estivesse atuando diretamente no Ensino Médio durante o período de implementação da reforma, minha formação inicial em Sociologia foi atravessada por esse contexto. Acompanhando professores que vivenciaram mais de perto as mudanças, partilhei de sentimentos semelhantes de incerteza, insatisfação e insegurança diante de um cenário que ao mesmo tempo parecia reduzir o espaço da reflexão crítica e do pensamento social na escola e minava o campo de atuação profissional para professores de Sociologia.

A produção de dados por meio de narrativas demanda cuidados éticos rigorosos, tanto na escuta quanto na análise das falas (Pena, 2025). Cada etapa deste trabalho foi conduzida com responsabilidade e respeito aos colaboradores, assegurando-lhes a possibilidade de revisão, acréscimo ou retirada de trechos de suas narrativas, de modo que o texto final refletisse um compromisso ético com aqueles que deram sentido a esta dissertação.

Minha narrativa, portanto, entrelaça-se às de meus interlocutores e se alinha às suas perspectivas. Hoje, enquanto professor designado, observo diretamente as camadas de complexidade das tensões existentes entre a permanência e a substituição de disciplinas historicamente consolidadas por componentes curriculares sem tradição epistemológica. Tais componentes, ainda que problemáticos em sua concepção, também se apresentam como possibilidades concretas de trabalho e renda para muitos docentes — uma contradição latente, atual e que merece aprofundamento em futuras pesquisas.

As considerações que teço aqui não têm a pretensão de encerrar o debate. Pelo contrário, representam um convite à continuidade da reflexão. O objetivo desta pesquisa foi compreender, a partir da escuta de professores de Sociologia da cidade de Juiz de Fora – MG, como vivenciaram e interpretaram o processo de implementação da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

Os relatos partilhados indicam que essa categoria docente se sentiu diretamente afetada pelas mudanças, vivenciando sentimentos de desvalorização, insegurança e descrédito em relação à própria profissão. Os interlocutores afirmaram que tanto a reforma de 2017 quanto a de 2024, em curso, não sinalizam perspectivas reais de melhoria na qualidade da educação. Ao contrário, evidenciam a persistência de um modelo que desconsidera a complexidade das políticas públicas educacionais e reforça a necessidade de que, antes de qualquer reforma estrutural, sejam implementadas políticas efetivas de valorização docente.

A valorização do magistério deve ser entendida em sentido amplo. Vai além do reajuste salarial, embora este seja fundamental, abrangendo condições dignas de trabalho, respeito ao piso nacional, revisão dos planos de carreira e ampliação das oportunidades de formação continuada, com reconhecimento para aqueles que buscam aprimorar suas práticas pedagógicas e fortalecer o caráter crítico de suas docências.

O processo de precarização do trabalho docente, como alertam Walas Oliveira e Luís Antônio Ribeiro (2022), tem se intensificado não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina. Trata-se de um fenômeno que integra um projeto neoliberal mais amplo, cujo efeito tem sido o esvaziamento simbólico da educação enquanto bem público e direito social. A disciplina de Sociologia, por sua vez, sempre ocupou um lugar instável no currículo da Educação Básica brasileira, justamente por sua natureza crítica e por fomentar a reflexão sobre os fundamentos da democracia, da cidadania e dos direitos humanos. Em contextos políticos orientados por agendas neoliberais, o espaço para essa crítica tende a ser restrinido, limitado ou até mesmo suprimido.

Diante disso, cabe aos professores e professoras de Sociologia reafirmar cotidianamente a importância da disciplina como componente obrigatório nos três anos do Ensino Médio, em todas as redes e estados do país. Mais do que isso, é necessário fortalecer a defesa de uma escola pública, gratuita e de qualidade, comprometida com a formação integral dos estudantes. A articulação entre as universidades e as escolas, por meio de projetos de extensão, pesquisa e formação docente, é essencial para a construção de espaços de debate e resistência, nos quais o ensino de Sociologia possa florescer como prática democrática, reflexiva e transformadora.

Assim, esta dissertação representa o esforço em uma contribuição para o debate sobre as reformas educacionais e suas implicações na docência em Sociologia. A partir das vozes que ecoaram nas narrativas, reafirma-se a urgência de repensar o lugar da educação pública e do professor em uma sociedade que, cada vez mais, precisa ser convocada a compreender criticamente o seu próprio tempo.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Alves de; Junior, Niltom Vieira. Análise do novo ensino médio no sistema estadual de ensino de Minas Gerais. **Educação Pública**, v. 23, n. 37, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/37/analise-do-novo-ensino-medio-no-sistema-estadual-de-ensino-de-minas-gerais>. Acesso em: 14 out. 2024

AMORIM, Marina Amorim; ARAÚJO, Ana Luiza Gomes de; SALEJ, Ana Paula. A CONDIÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: A SITUAÇÃO DOS DESIGNADOS. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. e28020, 2023. DOI: 10.34019/2447-5246.2023.v28.39011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39011>. Acesso em: 28 out. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

BODART, Cristiano das Neves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. O LUGAR DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO NOVO CURRÍCULO DE ALAGOAS. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 48–78, 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/390>. Acesso em: 25 set. 2024.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações. **Ciências Sociais em Revista**, [S. l.], v. 55, n. 2, p. 246–259, 2019. DOI: 10.4013/csu.2019.55.2.10. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/csr/article/view/csu.2019.55.2.10>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BOLÍVAR, Antonio; SEGOVIA, Jesús Domingo. La investigación (auto)biográfica em educación. 1. Ed. Barcelona: **Octaedro**, 2019. 120p.

BOLÍVAR, Antonio; SEGOVIA, Jesús Domingo; FERNÁNDEZ, Manuel. La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología. 1. ed. Madrid: **La Muralla**, 2001. 328 p.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, p.20-28. ISSN 1413-2478.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 25, 29 maio 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação básica 2023: resumo técnico**. Brasília, DF, 2024. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. Lei 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008.
https://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%20DE%202,nos%20curr%C3%A3culos%20do%20ensino%20m%C3%A3o%20de%20filosofia&highlight=L11684. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidente da República, 2024 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 14 out. 2024.

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, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição extra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 out 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e 11.494, de 20 de junho 2007 [...], a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...] e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/17/lei/L13415.htm. Acesso em: 01 set 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2021. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 14 out. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 627, de 5 de abril de 2023.** Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2023. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-627-2023-04-04.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.601 de 2023, de 16 de abril de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=2273386&filename=PL%202601/2023. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230, de 26 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=2351731&filename=PL%205230/2023. Acesso em: 14 out. 2024.

BUENO, Bueno Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, p. 11-30, jan/jun, 2002.

CLANDININ, D. Jean.; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015

CLANDININ, D. Jean.; CONELLY, F. Michael. **Relatos de experiencia e investigación narrativa.** In: Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Larrosa et al (orgs). Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, Maria Isabel. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em: 6 dez. 2024.

DEROSSI, Caio Corrêa. O trabalho docente e o professor enquanto trabalhador. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 5, 9 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/5/o-trabalho-docente-e-o-professor-enquanto-trabalhador>. Acesso em: 25/10/2025.

DUARTE, Cleia Zanatta Clavery Guarnido. **Adolescência e sentido de vida.** 2007. 148 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/15056>. Acesso em: 01 nov. 2025.

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. Projeto de Vida em Minas Gerais. Vale tudo? perfil docente deste componente curricular do Ensino Médio. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e-610, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/610>. Acesso em: 1 fev. 2025.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v.32, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpj.br/index.php/rce/article/view/1929>. Acesso em: 25 maio 25

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: **Expressão Popular**, 2018.

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da sociologia e de sua inserção no Ensino Médio. **MovimentAção**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 39–55, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/movimentacao/article/view/7218>. Acesso em: 14 out. 2024.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Viver para contar**. Rio de Janeiro, Record, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.. p. 29-52.

GOODSON, Ivor. **Studying the teacher's life and work**. Teaching and Teacher Education, Oxford, v.10, n.1, p. 29-37, 1994.

GUIDA, Simone Leite Azevedo Gurgel; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; SOUZA, Marilza Terezinha Soares de; ORTIZ MONTEIRO, Patricia. CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NA ADOLESCÊNCIA: DILEMAS INDIVIDUAIS E SOCIAIS. Saberes: **Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. AR14, 2024. DOI: 10.21680/1984-3879.2024v24n1ID35507. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/35507>. Acesso em: 1 nov. 2025.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020.
HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores: In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: LTDA, 1995. p.31-59.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

LIMA, Vinicius Carvalho; TABAC, Sara Esther Dias Zarucki. HIERARQUIZAÇÃO E DESIGUALDADE NA FORMAÇÃO SUPERIOR? uma análise do bacharelado x licenciatura em ciências sociais na UERJ e UFRJ. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 115–127, 2025. DOI: 10.30681/ecs.v15i1.12565.

Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/12565>. Acesso em: 28 ago. 2025.

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. 1^a ed. São Paulo: Boitempo, 2014. pp. 45-54.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 27 nov. 2024.

MINAS GERAIS. **Novo Ensino Médio 2023: Itinerários Formativos**. Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos nas áreas do conhecimento para o 2º ano do Ensino Médio em 2023, Belo Horizonte, 2022a. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%201%20-%20DIRETRIZES_ITINERARIOS_FORMATIVOS_2023.pdf. Acesso em 14. out. 2024

MINAS GERAIS. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIMG.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução 4.777 de 13 de novembro de 2022**, que dispõe sobre as matrizes curriculares para o 1º e 2º anos do Novo Ensino Médio, Belo Horizonte, 2022c. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4.777-22%20-%20Public.%2015-09-22.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE N° 4.475/2021 de 06 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), Belo Horizonte, 2021b. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.475-2021%20-%20CONTRATAC%CC%A7A%CC%83O%202021.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

MOURA, Jônata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A ENTREVISTA NARRATIVA: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, Imperatriz, v. 24, n. 1, p. 15–30, 1 Abr 2017. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1758>. Acesso em: 27 ago 2024.

NÓVOA, Antonio. Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p.198-208. 2019.

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

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, A. (coord) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33

NÓVOA. Antonio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

OLIVEIRA, Amurabi. **O Campo do ensino de sociologia no Brasil: gênesis, agentes e disputas**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: SciELO - Brasil - Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. Acesso em: 09 set. 2025

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; BARBOSA, Brayon Marques. O Novo Ensino Médio em Minas Gerais: uma Análise Comparativa Entre as Redes Estadual, Privada e Federal no Município de Juiz de Fora. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 223–232, 2024. DOI: 10.17921/2447-8733.2024v25n2p223-232. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10861>. Acesso em: 02 out. 2024.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; DIONYSIO, Davi; ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. Formação de professores de Sociologia: perfil e prática na rede estadual de ensino de Juiz de Fora - MG. CSOnline - **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 28, 2019. DOI:10.34019/1981-2140.2018.17490. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17490>. Acesso em: 27 nov. 2024.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, vol. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972011000200006&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 06 de jun. 2025

OLIVERIA, Walas Leonardo de; RIBEIRO, Luís Antônio. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente na América Latina. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 29–47, 2023. DOI: 10.35699/2238-037X.2022.40831. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/40831>. Acesso em: 16 maio. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020)**, Vol.

XLI, p. 57-79, junio/2020. Disponível em: Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PENA, Edna de Almeida Seixas Carvalho. Análise compreensiva e interpretativa de entrevistas com professores que atuam em cursos técnicos. In: Jónata Ferreira de Moura; Adair Mendes Nacarato (Orgs.). **Pesquisas (com) narrativas e com narradores: modos de produção e análise.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 223-247.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnfrS48HYbhxw/?lang=pt>. 30 de maio 2025

PLACIDES, Fernando Mariano; COSTA, Jose Wilson da. John Dewey e a aprendizagem como experiência. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2021. DOI: 10.5965/24471267722021129. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20411>. Acesso em: 10 out. 2024.

RAIZER, Leandro; CAREGNATO, Célia Elizabete; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios. **Em aberto**, Brasília, v. 34 n. 111: Ensino de Sociologia, p.55-71, 2021. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4837>. Acesso em: 27 nov. 2024.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The ESpecialist**, [S. l.], v. 39, n. 3, 2018. DOI: 10.23925/2318-7115.2018v39i3a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195>. Acesso em: 16 dec. 2024.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17 34, jan/dez, 2008.

RIBEIRAL, Tatiana Braz; DURAN, Maria Raquel da Cruz. A PROFISSIONALIZAÇÃO DO (A) CIENTISTA SOCIAL E SUA ATUAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 5, n. 1, 9 out. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/14173>. Acesso em: 01 nov. 2025

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019018, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8652339. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 210-222.

SILVA, Antônio Wesley Parente. **A sociologia na educação básica brasileira: as reformas educacionais e suas implicações para o ensino de Sociologia no Ensino Médio**. 2021. 212f. Dissertação – Programa de Mestrado em Sociologia pelo Programa de Mestrado de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/699665>. Acesso em: 27 julho 2024.

SILVA, Robson Rafael da; KANAN, Lilia Aparecida; SILVA, Cinthia Lopes. A formação de professores na perspectiva de Paulo Freira, Antonio Nóvoa e Maurice Tardif. **Professare**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. e3277, 2023. DOI: 10.33362/professare.v12i3.3277. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3277>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, p. 73-102.

SOUZA, João Pedro Araújo de. **Representações sociais e o (não) lugar da sociologia no novo ensino médio**. Orientador: Elda Silva do Nascimento Melo. 2023. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/53040>. Acesso em: 30 de julho 2024

SOUZA, Eliseu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Revista Educação**. Pesquisa (auto)biográfica, experiências e formação. Vol. 34, n. 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8707>. Acesso em: 20 de ago. 2025

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 39–50, 2014. DOI: 10.5902/1984644411344. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344>. Acesso em: 28 out. 2025.

SOUZA, Raquel Aparecida; GARCIA, Luciana Nogueira de Souza. n.41 - ESTUDO SOBRE A LEI 13.415/2017 E AS MUDANÇAS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 14, 2020. DOI: 10.5380/jpe.v14i0.72965. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/72965>. Acesso em: 30 out. 2025.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. 317p.

TEIXEIRA, Emanuela Irving da Silva. Políticas educacionais e o ensino de Sociologia: a reforma do Ensino Médio de 2017 e o cenário de consequências para o pós-ensino remoto. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 2, 23 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/2/politicas-educacionais-e-o-ensino-de-sociologia-a-reforma-do-ensino-medio-de-2017-e-o-cenario-de-consequencias-para-o-pos-ensino-remoto>. Acesso em 01/10/2025

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa: origens e desenvolvimento. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 12-28