

A PERCEPÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA E O IMPACTO DAS REFORMAS DO NOVO ENSINO MÉDIO

Giovanna Santos Gomes¹
Bruno Eduardo Gomes Gonçalves²
Icaro Gabriel da Fonseca Engler³

RESUMO

A escola, aqui compreendida enquanto um campo em disputa, condiciona seus atores sociais, sejam estes alunos, professores, coordenação pedagógica, técnicos-administrativos e demais profissionais que compõem o quadro de funcionários, às suas dinâmicas particulares. Deste modo, nosso trabalho propõe uma análise desta instituição, partindo da observação participante, mediante a produção documental de diários de campo – atividade obrigatória no cumprimento das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado – no segmento da graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Viçosa na modalidade licenciatura. A pesquisa se insere nas discussões sobre as interseccionalidades e pluralidades presentes no cotidiano escolar, compreendendo o estágio não apenas como exigência formal da licenciatura, mas, como espaço privilegiado de formação docente, reflexão crítica e imersão no universo educacional, possibilitando uma participação holística em seus significados. Assim, nos propomos a uma análise da disciplina de Sociologia diante da implementação do novo Ensino Médio no ano de 2017, e sua consequente reformulação pela lei nº 14.945/2024. O objetivo é explorar as experiências de estagiários e participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a partir da revisão crítica de seus diários de campo, investigando como políticas educacionais, condições estruturais e concepções pedagógicas afetam a permanência, a qualidade e o sentido da disciplina em diferentes contextos escolares. Ao examinar os efeitos diretos e indiretos desta reforma, as particularidades da carreira docente e a atuação da Sociologia em instituições públicas e privadas no município Viçosa – Minas Gerais. Este trabalho evidencia os desafios e possibilidades para fortalecer o papel crítico e emancipador da disciplina no currículo formativo de jovens brasileiros, a apreensão, em sua pluralidade, dos conteúdos transmitidos e as adversidades que os recém-licenciados hão de enfrentar no que comumente é referido como “chão de sala”.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Novo Ensino Médio, Formação Docente, Currículo Escolar, Educação Básica.

¹ Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa - UFV, giovanna.s.gomes@ufv.br

² Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa - UFV, bruno.e.goncalves@ufv.br

³ Mestre e professor do Departamento de Ciências Sociais Universidade Federal de Viçosa - UFV, icaro.engler@ufv.br



INTRODUÇÃO

O presente trabalho se localiza nas discussões das interseccionalidades no cotidiano escolar, voltado ao debate sobre o estágio na formação docente, compreendendo-o não apenas como um requisito institucional, mas como espaço privilegiado de formação, reflexão e imersão na realidade escolar. A partir da experiência de estagiários do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa — matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) —, elabora-se, mediante a produção dos diários de campo (etapa obrigatória para o cumprimento da disciplina), uma análise acerca das percepções do ensino de Sociologia, das diferentes formas de socialização entre os atores escolares e os impactos decorrentes das reformas na educação básica, no que tange à permanência da disciplina nos currículos formativos, em três instituições de ensino médio: uma escola pública-federal, uma escola estadual e uma escola da rede privada.

Isto posto, o estágio curricular supervisionado, assume o papel de propiciar ao futuro docente o ingresso no universo educacional, oportunizando ao licenciando o conhecimento aprofundado no contexto escolar, por meio do acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores regentes e da vivência no cotidiano institucional. Nesse processo, o estagiário tem a oportunidade de integrar-se à dinâmica escolar, envolvendo-se não apenas nas esferas institucionais, mas, também nas dimensões simbólicas, emocionais, sociais, afetivas, culturais, políticas e laborais da profissão docente, elementos indispensáveis à construção de sua identidade profissional e ao exercício crítico e reflexivo do magistério.

Com isso, pode-se afirmar que é no estágio supervisionado que o licenciando tem a oportunidade de compreender a educação e sua institucionalização sob uma perspectiva crítica, que ultrapassa os limites da sala de aula e abarca a totalidade do fazer pedagógico. Tal experiência permite ao futuro docente não somente observar a atuação do professor, mas também analisar de que modo o conhecimento é apropriado pelos alunos e como esse processo se articula às suas próprias condições materiais e existenciais. Assim, segundo Tardif (2014), a prática docente é constituída por um saber plural e situado, que emerge das interações e das experiências concretas do cotidiano escolar, destacando a importância de uma reflexão crítica sobre os saberes profissionais e o contexto em que se inserem.





Desta maneira, este trabalho organiza-se em cinco seções: após esta breve introdução, detalha-se a metodologia, em que é destacado a estratégia de observação participante enquanto procedimento investigativo das Ciências Sociais, capaz de produzir e atribuir significação aos dados coletados no período de estágio, além de detalhar a produção dos diários de campo como instrumento central da pesquisa. Em seguida, no referencial teórico, discutem-se conceitos sociológicos que fundamentam a análise, com destaque para as contribuições de Bourdieu, Tosi e Junqueira sobre educação e formas de socialização escolares. A quarta seção, de resultados e discussões, traz a análise comparativa das experiências vivenciadas nas três instituições de ensino de naturezas distintas — pública estadual, pública federal e privada — destacando as percepções dos estagiários sobre o ensino de Sociologia e os impactos das reformas educacionais nestes contextos. Por fim, as considerações finais sintetizam as principais reflexões e apontam caminhos para o fortalecimento do ensino de Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio.

METODOLOGIA

A observação participante constitui uma estratégia metodológica da pesquisa etnográfica, que se mostra como um instrumento para a investigação do contexto escolar, ao possibilitar ao pesquisador uma imersão no cotidiano da instituição. Assim, diferentemente de uma postura observacional e passiva, essa abordagem requer o engajamento ativo nas atividades escolares, favorecendo uma compreensão mais ampla e contextualizada das práticas pedagógicas, das interações entre os sujeitos e das dinâmicas institucionais de forma geral.

Deste modo, ao abordar a pesquisa etnográfica — método no qual este trabalho se insere —, faz-se necessário refletir sobre essa abordagem investigativa e situá-la em relação ao nosso objeto de estudo: o impacto das reformas do Novo Ensino Médio sob o ensino de Sociologia em três instituições, e as formas de socialização entre os atores escolares. Assim, no campo educacional, a etnografia tem como foco a descrição minuciosa das representações sociais dos atores e das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, buscando interpretar o fenômeno educativo a partir do ponto de vista dos próprios participantes (SILVA; SILVA, 2021).

Esse tipo de análise configura-se como um instrumento essencial para compreender





como o ensino de Sociologia é ministrado pelos docentes e apropriado pelos alunos, que atribuem significados e valores próprios às práticas escolares. Assim, novamente segundo Silva

e Silva (2021), a pesquisa etnográfica confere uma perspectiva microsociológica à educação, valorizando os “pequenos mundos” que se estruturam, organizam e se reproduzem no cotidiano escolar, possibilitando a descrição e interpretação da dimensão cotidiana das experiências educacionais.

Destarte, a descrição desse universo micro passa pelo papel do pesquisador de se enquadrar no contexto estudado, mediante presença direta e prolongada no campo. Para isso, recorre-se a estratégias próprias do método etnográfico, tais como a supracitada observação participante, que se caracteriza como um instrumento investigativo capaz de permitir uma aproximação processual e continuada com a realidade escolar. Essa inserção possibilita captar, ao longo do tempo, as interações sociais entre os sujeitos que compõem aquela realidade.

Contudo, mais importante do que apenas estar fisicamente presente no campo é a elaboração crítica e sistemática dos registros produzidos pelo pesquisador sobre seu objeto de estudo. Autores como Patton (1980, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e Bogdan e Biklen (1982, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) apresentam contribuições fundamentais para esse processo, ao destacarem que as anotações de campo devem conter uma parte descritiva, que pormenoriza e situa os fenômenos observados no tempo e no espaço, e uma parte reflexiva, voltada à sistematização e interpretação dos dados, com vistas a confirmar ou refutar hipóteses previamente elaboradas.

Assim, os registros da observação participante foram sistematizados em Diários de Campo, ferramenta analítica essencial neste trabalho. O diário configura-se não como um mero repositório de fatos, mas como o instrumento central para a análise comparativa, pois foi a partir da sua descrição densa e reflexiva que se tornou possível trazer à luz diferenças, similaridades, desafios, resistências e continuidades no ensino de Sociologia nas três instituições investigadas. A utilização sistemática desta ferramenta mostrou-se fundamental, haja vista a singularidade de cada contexto escolar e as distintas perspectivas pedagógicas que estas instituições promovem.





Deste modo, o uso do diário de campo valeu-se, na prática, daquilo que Macedo (2010) descreve ao detalhar como a observação participante, aliada à documentação minuciosa — que

pode incluir a tomada de notas, fotografias e gravações de áudio —, estrutura-se na tarefa de categorizar um conjunto de valores e normas culturais presentes no universo pesquisado. Para

além de uma ferramenta de registro, o diário tornou-se um espaço de reflexão contínua, seguindo a premissa de Lüdke e André (1986), que recomendam incluir não apenas uma parte descritiva, mas também reflexões analíticas e metodológicas. Essa prática permitiu que a convivência prolongada do pesquisador no campo possibilitasse uma compreensão que ultrapassa a mera aparência dos fatos, alcançando a tríade experiencial do que os indivíduos fazem, o que sabem e o que constroem coletivamente (MACEDO, 2010, p. 97), que é, em última instância, o cerne da investigação etnográfica.

Por fim, a imersão no campo, realizada por meio do Estágio Curricular Supervisionado e do PIBID, foi o contexto prático que fundamentou a elaboração dos diários de campo. Foi nesse processo de inserção prolongada que se tornou possível capturar e registrar a complexidade do cotidiano escolar — desde a estrutura física e a organização do trabalho pedagógico até as interações em sala de aula e a mediação dos conteúdos de Sociologia. Esses registros, enquanto descrições densas (GEERTZ, 2008), constituem o corpus principal para a análise comparativa das três instituições, conforme detalhado ao longo do trabalho. Cabe destacar que, por não envolver a coleta de dados identificáveis, a presente pesquisa não exigiu aprovação pelo Comitê de Ética, conforme disposto na Resolução n.º 510/2016.

REFERENCIAL TEÓRICO

As escolas, em sua pluralidade, expressam dimensões simbólicas, institucionais e subjetivas que atravessam os sujeitos que delas participam. As observações realizadas durante o estágio evidenciaram que, além da função de transmissão de conteúdos, essas instituições atuam como espaços de reprodução de valores sociais historicamente legitimados. Como afirma Tosi (2009), a escola contribui tanto para o desenvolvimento de habilidades quanto para a preservação de uma ordem social, por meio da interiorização de normas culturais e conteúdos prescritos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).





Partindo de uma análise bourdieusiana, Tosi (2009) retoma o ponto de vista de Émile Durkheim, visando “demonstrar o peso do sistema sobre as práticas educacionais” (p. 71). Nessa retomada, Bourdieu é apresentado como um autor que incorpora o modelo durkheimiano ao estruturalismo, permitindo-nos perceber, segundo o mesmo, “como os indivíduos, em sua ação, somente reproduzem as orientações determinadas pela estrutura social vigente” (p. 72). Assim, o que compreendemos enquanto ação, para Bourdieu, é um processo por meio do qual as estruturas sociais se produzem e reproduzem.

À medida que o educando interioriza os princípios culturais impostos pelo sistema de ensino — legitimados pela classe dominante — Bourdieu interpreta esse processo como a aquisição de um *habitus*. Quando esse dispositivo de disposições é também assumido pelo educador, o ato pedagógico passa a funcionar como um mecanismo de manutenção das desigualdades sociais (TOSI, 2009, p. 74).

Sendo assim, esses processos se manifestam não somente nos espaços formais da escola, mas também em seus bastidores — seus corredores, áreas comuns, pátios e cantinas —, onde se constroem subjetividades e se legitimam distâncias sociais (JUNQUEIRA, 2006, p. 24). Nesse sentido, é no estágio que o licenciando se contextualiza no ambiente escolar, buscando apreender suas regularidades para além do espaço formal da sala de aula, voltando sua atenção para a construção de relações afetivas e sociais que se dão também nesses outros ambientes. Compreender tais interações é fundamental para a análise dos processos de socialização que ocorrem nestas instituições, ao serem nelas que se forjam valores, normas e significados mutuamente compartilhados pelos diferentes sujeitos escolares.

Esses espaços, muitas vezes negligenciados pelas abordagens tradicionais, revelam o caráter social e político da educação, permitindo ao licenciando uma imersão mais ampla e crítica no cotidiano escolar e nos desafios enfrentados pela docência. Sendo assim, segundo Andrade:

O estágio vai além de uma encenação, [...] pois pode possibilitar aos estudantes/estagiários a realização de uma atividade teórico-prática, crítica-reflexiva sobre a docência, respaldada pelo referencial teórico e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, devendo articular ensino, pesquisa e extensão (ANDRADE, 2020, p. 126).

Deste modo, ao se refletir sobre a atuação de estudantes de Ciências Sociais no contexto educacional e na disciplina de Sociologia, é necessário estabelecer, *a priori*, uma série de correlações históricas. Inspirada inicialmente pelas tradições sociológicas francesa e





estadunidense, a Sociologia começou a se inserir no currículo escolar por meio de manuais introdutórios ao pensamento sociológico, elaborados por autores preocupados com a inclusão desse campo nos currículos do sistema regular de ensino — o que, por sua vez, contribuiu para o início do processo de institucionalização das Ciências Sociais (MEUCCI, 2002, p. 122).

Ao longo das décadas seguintes, o ensino da Sociologia passou por oscilações, sendo retirado e reinserido nos currículos escolares em diferentes momentos da história educacional do país. Durante o período da ditadura militar (1964–1985) a disciplina foi retirada do ensino

médio, sendo substituída por estudos mais voltados à formação técnica e cívica. Apenas com a redemocratização do país e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a Sociologia voltou a ganhar espaço, tornando-se obrigatória nos currículos do ensino médio por meio da Lei n.º 11.684/2008.

Esta consolidação da Sociologia no currículo, contudo, foi reconfigurada por um novo arcabouço legal. A lei n.º 9.394/96 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, serviu como fundamento para a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, este documento, por sua vez, operacionaliza a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), instituindo os itinerários formativos e promovendo um reordenamento curricular que na prática subdivide o conhecimento em grandes áreas do pensamento.

Logo, é neste contexto que se efetiva uma drástica redução da carga horária destinada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Conforme a crítica de Paiva e Araújo (2017), essa reestruturação não se limita a um simples ajuste quantitativo, mas representa também um esvaziamento deliberado do ensino de Sociologia, subordinando a função da escola a uma lógica tecnicista, instrumental e orientada pela empregabilidade, em detrimento de discussões críticas e amplas sobre a sociedade e seus desdobramentos sociais e políticos.

Exatamente por conta desta lógica determinista que paira sobre a disciplina, seu fim se perde em seu meio. As delimitações impostas à sua aplicabilidade, sejam estas temporais, materiais ou institucionais, reduzem o estímulo à reflexão sociológica e acabam por desqualificar sua relevância para a formação do estudante. Ao ser tratada de forma periférica, à luz das demais áreas de conhecimento que compõem a BNCC, a Sociologia deixa de ser vista como uma ciência com autonomia, rigor metodológico, objeto de estudo e finalidade.





Dessa forma, o tempo reduzido destinado ao estudo das Ciências Sociais compromete significativamente a qualidade da formação dos estudantes, que acabam tensionados entre dois modelos de ensino predominantes: um voltado à chamada “formação técnica”, fruto do reordenamento educacional proposto pela Reforma, e outro orientado pela lógica do “preparo para o vestibular”. Nessa configuração, a dimensão do exercício da cidadania, assegurada pela LDB, acaba relegada, enfraquecendo a própria legitimidade da Sociologia como disciplina obrigatória (FRIGOTTO, 2017). Soma-se a isso a crescente pressão sobre os professores para cumprir metas e conteúdos preestabelecidos, limitando a possibilidade de adaptações às

especificidades de cada turma ou realidade escolar (PEREIRA, 2017; SANTOS; SILVA; SANTOS, 2023).

Finalmente, diante desse conjunto de fatores, percebe-se que a Sociologia, embora formalmente assegurada nos currículos, é atravessada por contradições que comprometem sua efetividade pedagógica, sobretudo frente às competências da BNCC. A precarização imposta por reformas e condições concretas de ensino ultrapassam a sala de aula, afetando a formação integral do estudante. Neste contexto, torna-se essencial compreender como esses desafios se expressam no cotidiano escolar e na prática docente em formação, considerando também os espaços informais da escola. Assim, busca-se entender como esses elementos impactam o ensino da disciplina, como será pormenorizado no relato da experiência dos estagiários.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Diante do exposto, a inserção dos estagiários nas instituições de ensino e a observação dos contextos escolares revelaram um cenário marcado pela rigidez normativa imposta pela BNCC. Essa dificuldade se expressa, nas exigências formais para a elaboração dos planos de aula, desenvolvimento de atividades pedagógicas e na formação de instrumentos avaliativos, todos alinhados às competências previstas no documento. No entanto, os espaços escolares observados demonstram nuances, particularidades e desdobramentos que extrapolam os limites das prescrições curriculares e os ambientes formais de ensino, evidenciando a complexidade da prática educativa.





Inicialmente, voltaremos nosso olhar para a primeira instituição objeto deste estudo: uma escola pública estadual do estado de Minas Gerais, que atende a três turmas de cada série do ensino médio no período matutino, juntamente com turmas da segunda fase do ensino fundamental em período integral.

Esta é uma escola, dentre tantas outras, suscetível à municipalização, visto a Resolução SEE nº 5.148/2025, popularmente conhecida como “Projeto Mãos Dadas”, expedida pela Secretaria de Estado de Educação. Dadas as nossas observações, é uma instituição marcada por salas superlotadas, enquanto noutras escancaram-se a evasão escolar, revelando o estado crítico que se encontra a instituição e as fragilidades na gestão e distribuição de alunos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e demais órgãos (MINAS GERAIS, 2021).

Partindo para a análise do plano de ensino da disciplina, foi possível identificar um seguimento rigoroso à BNCC, com a presença dos autores clássicos da sociologia e da filosofia, visando desenvolver a habilidade de análise, argumentação e comparação de diferentes fontes, visando a compreensão de ideias filosóficas. Adiante, as habilidades a serem desenvolvidas voltam-se para os conceitos básicos da Sociologia, como a desnaturalização e o estranhamento e a pluralidade de culturas que compõem o corpo social (BRASIL, 2018).

Para além dessas habilidades, outras estão presentes no plano de ensino da presente docente, porém, foi possível identificar a dificuldade de aprofundamento e expansão da disciplina de Sociologia, marcada pela repetição dos mesmos temas ao longo das diferentes séries, sem ampliação ou progressão das temáticas e dos debates propostos. Segundo nossas observações, essa limitação possivelmente decorre da sobrecarga da professora, que, além de ser a única responsável pela disciplina, também ministra aulas dos itinerários formativos. Soma-se a isso a crença, por parte da própria docente, de que os alunos não possuem letramento, engajamento ou capacidade suficientes para assimilar conteúdos mais complexos, que extrapolem o conteúdo programático básico.

Essa concepção nos rememora à influência da pedagogia tradicional sobre educadores contemporâneos adoecidos e desmotivados, que atuam em instituições precárias e à mercê da negligência do Estado. A pedagogia tradicional se estruturou sobre a ideia de “vencer a





barreira da ignorância” (SAVIANI, 2008, p. 5), esclarecendo jovens mentes e nutrindo-as da cultura legitimada pelas classes dominantes, atribuindo à ignorância e à falta de esclarecimento a causa da marginalidade. Assim, delegou à escola e ao educador a responsabilidade de transmitir conteúdos e o acervo cultural, por meio da exigência de tarefas e avaliações aplicadas e realizadas sem contestações. O educando, por sua vez, ocupa uma posição passiva e receptiva, tendo sua cultura, vivência e formas de agência deslegitimadas como contribuições relevantes à relação ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2008).

Uma das últimas esferas de análise desta instituição se refere à interação dos educandos com a disciplina de Sociologia. Conforme as observações realizadas, os alunos demonstram interesse por metodologias que promovem o diálogo e certa horizontalidade na relação com seus professores — especialmente aquelas que rompem, com a formalidade e o distanciamento, gerados pela autoridade pedagógica (CORDEIRO, 2011), a qual, paradoxalmente, sustenta o sucesso da própria relação pedagógica. Quando tais metodologias foram aplicadas, em

atividades conduzidas por estagiários vinculados ao PIBID, observou-se a participação ativa e engajada dos alunos, com manifestações de reflexão crítica sobre as temáticas abordadas pela Sociologia. Reflexão essa, que se estendeu aos ambientes informais da escola, onde os diálogos passaram a incorporar essas temáticas, demonstrando uma apropriação do conhecimento de forma mais efetiva do que aquela proporcionada por uma metodologia tradicional como a criticada por Saviani (2008) e manifestada nesta escola.

No que tange a instituição pública-federal em análise, a qual o ingresso se dá por meio de um processo seletivo anual, evidencia-se um cenário distinto em relação às demais. A presente observação se concentra em quatro dimensões centrais: a estrutura institucional da escola, os processos pedagógicos, as dinâmicas de interação e, especificamente, a inserção e o papel da disciplina de Sociologia na educação básica.

Durante o período de observação, destacou-se a relevância estratégica da disciplina de Sociologia como instrumento de mediação crítica entre os conteúdos e a realidade dos educandos. Quando conduzida com intencionalidade pedagógica e rigor teórico, a disciplina contribui significativamente para formação de uma consciência crítica e reflexiva, ao possibilitar que os estudantes problematizem as estruturas sociais, mecanismos de dominação e as contradições da vida social. Assim, a Sociologia atua como um importante instrumento





de leitura do mundo, conforme propõe Paulo Freire (2011), ao defender uma educação que leve à conscientização, partindo do estranhamento e da desnaturalização da realidade, e à transformação social.

Entretanto, apesar de sua inquestionável relevância, a disciplina de Sociologia enfrenta entraves estruturais que comprometem sua efetividade no cotidiano escolar. Os principais desafios voltam-se à redução da carga horária e à escassez de docentes com formação na área, havendo somente uma professora para lecionar a disciplina nas três séries.

Do ponto de vista teórico, essa realidade evidencia o que Bourdieu (1998)⁴ conceitua como violência simbólica, ao analisar como as estruturas escolares podem legitimar desigualdades ao mascarar a reprodução de privilégios sob a aparência de neutralidade e universalidade. Ao manter a Sociologia em uma posição marginal no currículo, com pouca carga horária e sem docentes na área, o sistema educacional reforça uma hierarquia disciplinar

que favorece saberes técnico-científicos em detrimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Complementarmente, a instituição observada desenvolve um conjunto expressivo de atividades interdisciplinares voltadas para a interação entre os estudantes. Dentre essas iniciativas, destaca-se: Gincana das Turmas, Quinta Cultural, Projeto Comida e Arte, Jogos Interclasses. Nessas ações, os estudantes são incentivados a desenvolver competências criativas, expressivas e colaborativas. Um exemplo marcante é a criação de cenas teatrais inspiradas em clássicos da literatura, permitindo o aprofundamento crítico e artístico das obras. Além disso, a participação dos estudantes em olimpíadas e competições diversas é fomentada, ampliando seus horizontes acadêmicos e promovendo o protagonismo juvenil em múltiplas áreas do conhecimento.

Neste sentido, o estágio curricular supervisionado nesta instituição possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos desafios e das potencialidades inerentes ao ensino de Sociologia na educação básica. A experiência reforça a urgência de políticas comprometidas com a efetiva inserção da disciplina no currículo escolar, por meio da ampliação de sua carga horária e a promoção de práticas pedagógicas que articulam criticamente os saberes escolares e a realidade social. Porém, evidenciam-se também as possibilidades educacionais a serem

⁴ BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998





exploradas em atividades que ocupam os espaços “informais” da escola, promovendo ações e trocas de saberes inerentes aos processos de socialização de ensino e aprendizagem.

Por fim, ao deslocarmos a lente analítica para a instituição privada em estudo, a qual pode ser considerada como um colégio de elite e frequentada pela classe média-alta da cidade, é possível observar novas formas de tensionamento entre o ensino de Sociologia e o projeto político pedagógico da escola, no que se refere às relações interpessoais entre estudantes, docentes e a estrutura escolar.

Nesse cenário, a racionalidade empresarial que estrutura o cotidiano das escolas privadas — referenciado por Evangelista e Melo (2023) nos estudos sobre as parcerias público-privadas — revela-se pela centralidade nos resultados mensuráveis, pelo foco no vestibular e pela marginalização de áreas consideradas pouco estratégicas, como as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os autores analisam como a lógica do mercado molda currículos, metodologias e até subjetividades escolares, enfatizando o desempenho individual e a

produtividade como valores centrais do modelo educativo neoliberal. Essa orientação insere a escola em um ambiente que valoriza sobretudo a eficiência e a competitividade, em detrimento

da formação crítica e reflexiva, impactando diretamente o ensino de Sociologia, o que acaba por relegar a Sociologia a um papel secundário e instrumental.

Nesse sentido, a prática do ensino da disciplina sofre diretamente as consequências dessa lógica, sendo frequentemente percebida como um conteúdo acessório e desprovido de centralidade formativa dentro desta instituição. Saviani (2008) adverte para os riscos desse modelo tecnocrático, que reduz a educação a uma instrução instrumental, desvinculada das finalidades formativas mais amplas. Como já visto anteriormente para este autor, a educação deve ser concebida como um processo intencional de formação humana, que visa não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a construção de um pensamento crítico e autônomo. Então, quando o ensino ocorre de maneira mecânica, sem um agir transformador e dotado de desnaturalização — que deveria ser a principal característica da disciplina —, ele se torna insuficiente para alcançar tais objetivos, contribuindo para a defasagem da educação no país.





Cabe destacar que, na instituição observada, a disciplina de Sociologia é ofertada somente nos segundo e terceiro anos do ensino médio, reforçando sua condição de componente periférico no currículo e a percepção de que é dispensável a uma formação integral. Nesse cenário, a matéria acaba ocupando um espaço marginalizado, sendo percebida pelos estudantes como mais uma disciplina obrigatória, cujo conteúdo deve ser “decorado” com fins estritamente pragmáticos. Não há, na maioria das turmas, indícios de envolvimento teórico ou reflexivo com os temas propostos, e são raros os momentos em que os alunos trazem para si a crítica e a reflexão de mundo e natureza, comprometendo a função formativa de seus conteúdos, os quais se estabelecem na consolidação de diálogos interseccionais para a construção e desconstrução de significados (BRASIL, 2018, p. 562).

Essa relação com o saber pode ser interpretada à luz dos conceitos de *habitus* e capital cultural, anteriormente mencionados, de Bourdieu (1989)⁵: A escola privada tende a valorizar conhecimentos com aplicação imediata em exames seletivos, marginalizando saberes que não geram vantagens competitivas. Assim, os conteúdos sociológicos passam a ser percebidos como irrelevantes, não por desinteresse genuíno dos estudantes, mas como resultado de uma

adaptação às expectativas escolares, que desvalorizam saberes críticos em favor da lógica da produtividade e do desempenho imediato.

Por se tratar de um colégio cuja notoriedade está diretamente associada ao sucesso de seus alunos nos vestibulares, o conceito de capital cultural se revela uma ferramenta para tentar elucidar o que se passa nos bastidores desta instituição. Assim, observa-se a presença de marcadores sociais evidentes, especialmente nas distinções entre estudantes bolsistas e pagantes regulares, que expressam a formação de *habitus* diferenciados e a reprodução das hierarquias sociais no ambiente escolar. Essas divisões, naturalizadas no cotidiano, reforçam a ideia de que o mérito individual e os resultados em exames seletivos são os principais indicadores de valor e pertencimento. A escola, ao oferecer condições estruturais e materiais privilegiadas — como a compra de apostilas e simulados —, constrói uma narrativa institucional centrada na aprovação, minimizando as desigualdades e conformando os estudantes a uma lógica meritocrática que tende a invisibilizar as disparidades de origem social. Assim, como apontam Nogueira e Nogueira:

⁵ BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.





A escola teria, assim, um papel ativo [...] no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p.19).

Nesse contexto, a escola não somente reproduz as desigualdades sociais por meio do currículo e da seleção meritocrática, mas também através da imposição sutil de classificações sociais que se disfarçam com o discurso da “competência” ou esforço individual, altamente valorizado na instituição. A Sociologia, ao propor uma leitura crítica dessas estruturas, encontra resistência em um ambiente cuja função simbólica maior é legitimar a ordem estabelecida, e não a questionar ou a tornar objeto de estudo e pesquisa. Assim, o campo escolar torna-se também um espaço de disputa simbólica, onde o saber crítico é continuamente deslocado por formas de conhecimento legitimadas pelo mercado e pela lógica da distinção social.

Por conseguinte, ao se analisar a relação dos alunos neste espaço, é possível observar nos bastidores da escola — entendidos aqui como os espaços simbólicos, interativos e não regulados do cotidiano escolar — a reprodução de uma lógica hierárquica do campo educacional. A superficialidade com que a disciplina de Sociologia é tratada em sala de aula, marcada pela raridade de debates críticos e pelo predomínio da resolução prática de exercícios

com fins avaliativos, repercute nas formas de engajamento dos estudantes. Fora da sala, estes reproduzem com complacência a lógica do modelo escolar dominante, muitas vezes naturalizando a centralidade dos itinerários formativos de ordem mercadológica, refletindo o desinteresse pelas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Diante das análises realizadas no contexto do estágio curricular supervisionado, que se configura como um espaço privilegiado para escuta, análise e intervenção, concluímos que os objetos de estudo possuem semelhanças e divergências. Dentre as divergências estão os motivos pelos quais os alunos demonstram-se desinteressados pela disciplina, nas diferentes instituições: na instituição privada analisada, acreditamos que o desinteresse é resultado de uma adaptação dos estudantes às expectativas escolares, que desvalorizam a Sociologia, marginalizando o saber que não gera vantagem competitiva, segundo a lógica de produtividade e desempenho imediato de mercado.





Todavia, na instituição estadual, notamos que esse desinteresse é fomentado pela docente responsável pela disciplina, em sobrecarga, adoecimento, desmotivação, desvalorização profissional e risco iminente de desemprego, haja vista, as ameaças de municipalização da presente instituição. Enquanto isso, no colégio público-federal, o cenário é o oposto. Neste espaço, a Sociologia é reconhecida como um importante instrumento de mediação crítica, e o desinteresse, quando presente, não decorre de uma desvalorização institucional ou da postura docente, mas principalmente dos entraves estruturais – notadamente a carga horária drasticamente reduzida e a escassez de professores especializados.

Dentre as semelhanças, há uma fundamental, que atravessa a disciplina de Sociologia nas três categorias administrativas: a disputa por sua legitimidade e consolidação de seu caráter formativo, exercendo não somente uma função simbólica e passível a esvaziamento de seu potencial transformador. Demonstrou-se imprescindível a promoção de discussões que associam a realidade concreta ao conteúdo ensinado e, como propõe Freire (2002, p. 15), “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”, é exercer a criticidade que cabe à Sociologia. É, também, instigar a reflexão, exercitar metodologicamente a desnaturalização, intrínseca à disciplina, possibilitar a superação do senso comum e, sobretudo, respeitar e estimular a capacidade criadora dos estudantes (FREIRE, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo evidenciou como o ensino de Sociologia é atravessado por tensões estruturais e simbólicas no contexto das reformas educacionais, notadamente o Novo Ensino Médio e a BNCC. A análise das experiências de estágio em três instituições distintas revelou um cenário comum de desvalorização da disciplina, fragilizada pela redução da carga horária, pela escassez de docentes especializados e por seu deslocamento para uma posição marginal nos itinerários formativos. Tal contexto, que atende a uma "lógica de mercado e à ideologia da empregabilidade" (PAIVA; ARAÚJO, 2017), promove um currículo tecnicista que limita a formação crítica, legitimando desigualdades sob a aparência de neutralidade (BOURDIEU, 1992).

Nesse cenário, o estágio supervisionado se mostrou um espaço privilegiado de análise





crítica, indo além de uma mera "encenação" (ANDRADE, 2020). A vivência no cotidiano escolar, registrada nos diários de campo, permitiu capturar os efeitos concretos dessas políticas. Nas instituições pesquisadas, os desafios se manifestaram de formas específicas: na escola privada, predominou uma racionalidade neoliberal que marginaliza saberes não competitivos; na pública estadual, agravantes como a precarização e a sobrecarga docente perpetuam práticas tradicionais que desestimulam o engajamento; e na federal, embora haja abertura para práticas reflexivas, a carga horária irrisória compromete a profundidade do ensino.

Diante dessas constatações, é fundamental promover a valorização efetiva da Sociologia no ensino médio. Isso requer políticas que garantam sua presença robusta no currículo, a formação de professores capacitados e o fomento a práticas pedagógicas que articulem criticamente os saberes escolares e a realidade social. A escola, como espaço de disputa simbólica, deve assumir o compromisso de formar sujeitos críticos, conscientes de sua inserção no mundo, superando a mera preparação para exames ou para o mercado.

Reafirma-se, portanto, a necessidade de se compreender a escola como um espaço de formação integral, no qual se constrói conhecimento, se produzem sentidos e se enfrentam as desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar. A valorização da Sociologia no currículo do ensino médio não deve restringir-se à sua presença formal, mas requer condições efetivas para a disciplina poder cumprir sua função de promover a reflexão crítica. Assim,

investir no ensino de Sociologia é, em última instância, investir na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, R. C. R. **Prática de ensino e estágio supervisionado no processo de formação dos professores.** Revista Ciranda, Montes Claros, v. 4, n. 1, p. 125–143, 2020

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods.** Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio – Ciências Humanas.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. **Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 3 jun. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 154, n. 34, p. 1–3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 4 de abril de 2024. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 5 abr. 2024.

CORDEIRO, J. **A relação pedagógica.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.



EVANGELISTA, Anderson Pereira; MELO, Lúcia de Fátima. **A lógica empresarial chega à escola: atuação de institutos do terceiro setor no ensino médio em tempo integral do Acre.** *Debates em Educação*, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1–15, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14987>. Acesso em: 7 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.*** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do oprimido.*** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **A formação humana e o ensino médio: a reinvenção necessária frente à formação técnico-empresarial e à pedagogia das competências.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura, trabalho e cidadania.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017. p. 45–69.

GEERTZ, Clifford. ***A interpretação das culturas.*** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério. **Educação e sexualidade: a heteronormatividade em questão.** In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). ***O corpo educado: pedagogias da sexualidade.*** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19–41.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. ***Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.*** 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. (2010). ***Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.*** (2a ed.), Liber Livro Editora.

MEUCCI, S. **Os primeiros manuais didáticos de sociologia no Brasil.** *Estudos de Sociologia*, v. 7, n. 13, p. 121–156, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. ***Resolução SEE nº 4.643, de 10 de novembro de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades da rede estadual de ensino de Minas Gerais.*** Belo Horizonte: SEE-MG, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MIRANDA, Giovanna Pimentel; ROCHA, Daniel de Moura; TOSTES, Alessandra. **A disciplina de Sociologia no Colégio de Aplicação da UFV.** *Revista Ponto de Vista*, Viçosa, n. 2, p. 1–18, 2020.

MORENO, Andrea Cecilia; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Relação com o saber e táticas de territorialização de jovens bolsistas do ensino médio na escola privada.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, e246763, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JBdZ63P68PSNpbwFdqTyghs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2025.





NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15–36, abr. 2002.

PAIVA, I. B.; ARAUJO, A. C. B. **O ensino de Sociologia no Brasil e a nova mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma que atende a que interesses?** 2017. Disponível em:

<https://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/2017104155541.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2025.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation Methods**. Beverly Hills, CA: Sage, 1980.

PEREIRA, J. V. P.; REPOLÊS, M. C. P. **Percepções de docentes da educação profissional e tecnológica acerca da reorganização curricular do novo ensino médio**. *Educação em Revista*, v. 40, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/rHyFf5dSCp8rMqNqYYfWKby>. Acesso em: 31 maio 2025.

SANTOS, E. F. dos; SILVA, M. do S. F.; SANTOS, S. S. C. **BNCC e BNC-formação: reflexões sobre as competências, habilidades e práticas pedagógicas a partir dos documentos que norteiam a educação básica brasileira**. *Debates em Educação*, v. 15, n. 37, 2023. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15019>. Acesso em: 31 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 5.148, de 9 de abril de 2025. Dispõe sobre o Projeto Mãos Dadas**. Belo Horizonte, 2025. Disponível em:

https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/04/SEI_111364387_Resolucao_SEE_N_5_148_2025.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, Anderson Vicente da; SILVA, Kalina Vanderlei da. **Etnografia na educação: contribuições metodológicas na compreensão da realidade educacional**. *Revista Eletrônica Interações Sociais*, Rio Grande, v. 5, n. 2, p. 64-78, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/reis.v5i2.13732>. Acesso em: 15 out. 2025

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

