



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP/ MT
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

ANDRÉIA MARIA NERI ECCO

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SINOP/MT SOBRE O
ENSINO DA SOCIOLOGIA

ANDRÉIA MARIA NERI ECCO

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SINOP/MT SOBRE O
ENSINO DA SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de Concentração: Ensino de Sociologia. Linha de Pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Orientadora: Prof^a Dra. Edneuza Alves Trugillo

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

E17P Ecco, Andreia Maria Neri.

Percepções dos estudantes de escolas públicas de Sinop/MT
sobre o ensino da Sociologia / Andreia Maria Neri Ecco. -
Sinop/MT, 2026.
122f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Sociologia/SNP-PROFSOCIO - Sinop - Mestrado
Profissional, Campus Universitário De Sinop.
Orientador: Edneuza Alves Trugillo.

1. Percepções. 2. Sociologia. 3. Currículo. 4. Estudantes. I.
Trugillo, Edneuza Alves. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 373.55

ANDRÉIA MARIA NERI ECCO

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SINOP/MT SOBRE O
ENSINO DA SOCIOLOGIA.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de Concentração: Ensino de Sociologia. Linha de Pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Aprovado em: 09 /03/2026

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Edneuzza Alves Trugillo. (Orientadora)
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem – UNEMAT/Sinop
Presidente da Banca

Professor Dr. Hélio Vieira Junior
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem – UNEMAT/Sinop
Avaliador Interno

Professor Dr. José Aldair Pinheiro
Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC
Avaliador Externo

Professor Dr. Josivaldo Constantino dos Santos
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem – UNEMAT/Sinop
Avaliador Interno

À quem eu fui neste percurso: muitas vezes frustrada, exausta, mas determinada. À minha coragem de continuar mesmo perdida nas constelações de autores, atravessando meteoros de dúvidas e buracos negros da ansiedade, encontrei no brilho das estrelas no caminho, a coragem de chegar ao destino compreendendo um pouco mais do outro e a mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder saúde, foco e perseverança para continuar nesta caminhada e permitir que eu concluísse este trabalho, me guiando através das minhas orações durante todo o percurso acadêmico.

Aos meus pais Valdete Maria Neri e Jileno Neri que sempre estiveram ao meu lado me apoiando ao longo de toda a minha trajetória com suas palavras de conforto e apoio emocional.

À minha família que amo incondicionalmente, meu esposo Cleito e meus filhos: Lucas, Tainá e Isabela, pelo amor, compreensão e paciência demonstrada durante o período do mestrado.

Agradeço a minha orientadora, professora Dra. Edneuzza Alves Trugillo por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa e principalmente por me acolher com carinho, amizade e humanidade, tornando nossa relação acadêmica afetiva e leal.

Também agradeço às amigas que fiz nesta caminhada e que permaneceram mediante muitos desafios. Agnaldo com seu jeito sensato e divertido de ser e com suas perguntas desafiadoras; Alcione, uma mulher serena e destemida que vive e sente a educação como algo transformador; Mauricy que chegou com seu jeitinho divertido e observador, sempre nos fazendo rir. Ana Paula que passei a conviver mais durante o trabalho na escola onde leciono. Uma menina mulher cheia de alegria, determinação e sensatez e que compartilhou seus conhecimentos de forma genuína. À Claudevânia cuja amizade foi respeitosa, paciente e fiel. Admiro sua determinação e sua vontade de trazer arte à vida das pessoas. Grazi, uma mulher doce e forte ao mesmo tempo! Como admiro sua leveza, sua beleza física e principalmente a de alma. A Sol (Solayne) que compartilha com muita genuinidade seus conhecimentos de sociologia e que nos ilumina com alegria, escuta e simplicidade. À todos/as que direta ou indiretamente me ajudaram e compartilharam momentos de alegrias, tristezas, desespero e principalmente de vitórias. O ProfSocio me presenteou com amigas que levarei na memória e no coração e mesmo que o tempo e a distância nos separem, vocês permanecerão nas minhas lembranças afetivas.

Aos professores do mestrado Profsocio e sua conveniada Unemat pela excelência no ensino e pelo potencial intelectual de cada um, pelas aulas ministradas que foram fundamentais para minha formação e por engrandecer o nosso repertório de conhecimento sobre o ensino de Sociologia, que foram essenciais para a realização desta dissertação. A Unemat faz parte da

minha história profissional desde a graduação e sou muito honrada e grata por cada professor que esteve comigo nesta caminhada. Cada luta para que nós pudéssemos estar neste mestrado e concluir nossos estudos, ficarão eternizados na memória e no coração.

Aos meus avaliadores que aceitaram o convite e o desafio de ler o meu trabalho, apontar melhorias e que hoje, estão comigo na finalização deste percurso. Gratidão por cada apontamento e olhar sensível para com a minha pesquisa.

As presenças vivas que cuidam desta instituição de ensino, pela colaboração e apoio na execução das etapas necessárias ao andamento da pesquisa e de todas as atividades propostas durante o mestrado.

Aos professores e alunos das escolas estaduais: Edeli Mantovani e São Vicente de Paula por me receberem naqueles espaços e confiaram na minha pesquisa e na minha ética enquanto pesquisadora.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para realização desse trabalho, o meu mais sincero agradecimento.

“Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido”.

(Maurice Merleau- Ponty, 2006)

RESUMO

Este estudo trata das percepções de estudantes das escolas públicas de Sinop/MT, sobre o componente curricular de Sociologia, considerando os sentidos atribuídos ao componente curricular e as condições concretas de sua oferta no cotidiano escolar. O objetivo geral consistiu em analisar como esses estudantes percebem a relevância da Sociologia para sua formação escolar e social, bem como compreender de que modo interpretam sua presença no currículo, as práticas pedagógicas adotadas e os efeitos formativos decorrentes. O estudo está fundamentado na pesquisa qualitativa e caracteriza-se como pesquisa de campo, de natureza descritivo-exploratória, com base em revisão de literatura orientando-se pelo método etnográfico com integração de procedimentos como: revisão bibliográfica e aplicação de questionário com perguntas diretas, além de observação simples com registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. O referencial teórico dialoga com produções sobre ensino de Sociologia, currículo e políticas educacionais, mobilizando autores como Moraes, Lopes, Bodart, Freire, Apple, Laval e Santos, entre outros, que contribuem para situar a sociologia no campo das disputas curriculares e das experiências escolares. O campo empírico compreendeu duas escolas estaduais do município, envolvendo turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio. Os resultados indicaram que a Sociologia é amplamente reconhecida pelos estudantes como relevante para a compreensão da sociedade, reflexão sobre o cotidiano, debate público e formação cidadã, especialmente quando as aulas favorecem diálogo, contextualização e participação. Contudo, também se evidenciaram limites associados à descontinuidade do ensino, à redução da carga horária, ao uso de metodologias pouco diversificadas e à fragilidade da mediação pedagógica em alguns contextos. O estudo apontou que a Sociologia possui potencial formativo reconhecido pelos estudantes, mas sua efetividade depende de valorização curricular, condições de oferta mais consistentes e práticas pedagógicas que fortaleçam a apropriação crítica do conhecimento sociológico.

Palavras-chave: Percepções; Sociologia; currículo; estudantes.

ABSTRACT

This study addresses the perceptions of students from public schools in Sinop/MT, regarding the Sociology curriculum component, considering the meanings attributed to the curricular component and the concrete conditions of its offering in daily school life. The general objective was to analyze how these students perceive the relevance of Sociology for their school and social development, as well as to understand how they interpret its presence in the curriculum, the pedagogical practices adopted, and the resulting formative effects. The study is based on qualitative research and is characterized as field research, of a descriptive-exploratory nature, based on a literature review guided by the ethnographic method with the integration of procedures such as bibliographic review and application of a questionnaire with direct questions, in addition to simple observation with recording in a field diary and semi-structured interviews. The theoretical framework engages with productions on the teaching of Sociology, curriculum, and educational policies, drawing on authors such as Moraes, Lopes, Bodart, Freire, Apple, Laval, and Santos, among others, who contribute to situating sociology within the field of curricular disputes and school experiences. The empirical field comprised two state schools in the municipality, involving classes from the 1st to the 3rd year of high school. The results indicated that Sociology is widely recognized by students as relevant for understanding society, reflecting on daily life, public debate, and civic education, especially when classes encourage dialogue, contextualization, and participation. However, limitations were also evident, associated with the discontinuity of teaching, the reduction of teaching hours, the use of poorly diversified methodologies, and the fragility of pedagogical mediation in some contexts. The study indicated that Sociology has formative potential recognized by students, but its effectiveness depends on curricular enhancement, more consistent conditions for its provision, and pedagogical practices that strengthen the critical appropriation of sociological knowledge.

Keywords: Perceptions; Sociology; curriculum; students.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-E. E. Edeli Mantovani.....	55
Figura 2-Estudantes da E. E. Edeli Mantovani.....	57
Figura 3 - E. E. São Vicente de Paula.....	58
Figura 4 - Algumas estudantes das Escola São Vicente de Paula	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Percepção dos alunos sobre o ensino de Sociologia	86
Gráfico 2- Disciplinas citadas nas respostas.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Perfil dos estudantes participantes por escola (questionário, N total = 24).....	69
Tabela 2-Perfil socioeconômico dos estudantes participantes por escola (questionário)	70
Tabela 3 -Dados gerais do questionário aplicado sobre o componente curricular de Sociologia nas E. E. Edeli Mantovani (N = 16) e E. E. São Vicente de Paula (N = 8).....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABILCE: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEE/MT: Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso

CEFAPRO: Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNS: Conselho Nacional de Saúde

CONEP: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DRE: Diretoria Regional de Educação

E.E.: Escola Estadual

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FESPSP: Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo

FGV: Fundação Getúlio Vargas

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LTC: Livros Técnicos e Científicos

MEC: Ministério da Educação

MT: Mato Grosso

N: número de participantes

PNLD: Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PRA: Programa de Recomposição da Aprendizagem para o Ensino Médio, no âmbito de Mato Grosso.

PROFSOCIO: Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional

RJ: Rio de Janeiro

SciELO: Scientific Electronic Library Online

SEDUC/MT: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SP: São Paulo

UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESP: Universidade Estadual Paulista

Web of Science: base de dados bibliográfica internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1	PERCURSO HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA NO BRASIL.....	19
2.2	ESTADO NOVO E REFORMA CAPANEMA.....	25
2.2.1	Reformas e descontinuidades no século XX e os efeitos curriculares	29
2.2.2	A Sociologia escolar no ciclo recente de reformas	31
2.3	A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	34
2.4	TRAJETÓRIA NORMATIVA E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DE MATO GROSSO	38
2.4.1	Implementação, formação docente e condições concretas de oferta	41
2.5	PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES A RESPEITO DA SOCIOLOGIA.....	43
2.5.1	Percepções sobre conteúdos e linguagem do componente curricular	46
2.5.2	Percepções sobre práticas docentes, metodologias e avaliação	47
2.5.3	Percepções sobre vínculo com temas do cotidiano e com problemas sociais locais.....	49
3	METODOLOGIA.....	52
3.1	NATUREZA DA PESQUISA E ESCOLHAS CONCEITUAIS	52
3.2	DELINEAMENTO, LÓCUS DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	55
3.3	CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO	60
3.4	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	61
3.4.1	Observação simples e diário de campo	61
3.4.2	Questionário estruturado	62
3.4.3	Entrevistas semiestruturadas em pequenos grupos.....	63
3.5	PROCEDIMENTOS DE REGISTRO, ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS.....	64
3.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E ARTICULAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA	65
3.7	RIGOR METODOLÓGICO, LIMITES E ESTRATÉGIAS DE VALIDAÇÃO	67
3.8	ASPECTOS ÉTICOS	67
4	ANÁLISE E DISCUSSÕES.....	69
4.1	CONTEXTO SOCIOBIOGRÁFICO E CONDIÇÕES DE VIDA DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES.....	69
4.2	PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES	70
4.3	COMPONENTE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA	74
4.3.1	ENTREVISTAS COM ESTUDANTES: APRESENTAÇÃO DO CORPUS EMPÍRICO E REGISTRO DAS FALAS.....	77
4.3.2	A contribuição para compreender a sociedade, reflexão no cotidiano e pensamento crítico	80

4.3.3 Metodologias, materiais, dinâmicas de aula e atividades que ajudam na compreensão dos conteúdos	83
4.3.4 Currículo, obrigatoriedade, temas e por que pouco espaço	87
4.3.5 Clareza dos conteúdos, explicações e perguntas de esclarecimento	89
4.3.6 Relação com outros componentes curriculares.....	91
4.3.7 Disputas curriculares e mediação docente	92
CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

A presença da Sociologia no ensino médio vem sendo defendida porque amplia, de modo sistemático, as possibilidades de compreender fenômenos sociais que estruturam a vida coletiva. Por meio dela, estudantes passam a interpretar relações, conflitos, valores, instituições e desigualdades que marcam o cotidiano, e a deslocar percepções imediatas para análises mais amplas. Sua base científica foi sendo estabelecida entre o final do século XVIII e o início do século XIX, período em que este componente curricular se alinhou a transformações históricas amplas. A Revolução Industrial e a Revolução Francesa mudaram o trabalho, a vida urbana, os governos e a organização social, o que abasteceu o repertório teórico e empírico da área.

Em contexto escolar, não se restringe o ensino de Sociologia a competências instrumentais. Foi sendo construída, a partir desse componente, uma formação que promove leitura crítica da realidade, compreensão de processos históricos e sociais e alargamento de repertórios interpretativos. Em outras palavras, soma-se uma competência analítica que sustenta decisões e argumentos no espaço público.

A trajetória desse componente curricular no Brasil revela tensões institucionais e de disputas curriculares, como as provocadas pela Lei nº 11.684/2008 que reconheceu e tornou obrigatórias os componentes curriculares de Sociologia e Filosofia em todo o ensino médio, resultado de uma conquista relevante, construída ao longo de tentativas persistentes de institucionalização e de afirmação da contribuição das Ciências Humanas, ainda sujeita a debates sobre continuidade. Contudo, com a Lei nº 13.415/2017, que reorganiza o ensino médio e institui o chamado Novo Ensino Médio, a Sociologia passa a enfrentar um cenário em que sua presença pode ser reduzida, diluída ou reconfigurada em formatos menos definidos, deslocando a discussão do plano do direito curricular para o plano da implementação local e das escolhas administrativas de sistemas e redes (Brasil, 2017). Esse movimento se articula às controvérsias em torno da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, cuja elaboração e versões sucessivas expressaram disputas de sentido sobre finalidades formativas e o lugar da Sociologia como espaço de definição de saberes legítimos.

É nesse panorama que se localiza o estudo, desenvolvido em Sinop, no norte de Mato Grosso, município em crescimento populacional e econômico, onde se cruzam dinâmicas sociais e escolares com efeitos diretos sobre a experiência dos estudantes. Foram incluídas duas escolas públicas estaduais, a Escola Estadual (E.E.) Edeli Mantovani e a E. E. São Vicente de Paula, que atendem perfis socioeconômicos diversos. O recorte institucional, ao contemplar essas duas unidades, permite captar nuances de contextos escolares que convivem no mesmo município.

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa - Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares do programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

Os participantes cursam do 1º ao 3º ano do ensino médio, cobrindo o conjunto da etapa, do início até a conclusão. A idade mais frequente situa-se entre 16 e 18 anos, período em que decisões acadêmicas e mudanças curriculares têm impacto cotidiano e imediato. O objetivo geral desta pesquisa, foi como esses estudantes percebem e vivenciam a Sociologia, considerando experiências de sala, metodologias adotadas, formas de interação pedagógica e desafios institucionais que podem tensionar o processo de ensino e aprendizagem, a exemplo do tempo de aula, da continuidade da oferta e das condições de trabalho pedagógico. Com isso, pretendeu-se evidenciar sentidos atribuídos, obstáculos enfrentados e efeitos das escolhas didáticas.

Para cumprir esse propósito, o estudo buscou caracterizar o contexto socioeconômico dos participantes, e observou e interpretou as estratégias metodológicas usadas por docentes no ensino de Sociologia. Em paralelo, foram identificados desafios na oferta e no desenvolvimento do componente, e investigamos como os estudantes enfrentaram obstáculos que marcaram o processo de ensino e aprendizagem, como relações em sala, descontinuidade das aulas e tempo para aprofundamento.

A pesquisa adotou como ponto de partida a necessidade urgente de compreender não apenas o que estudantes dizem sobre a Sociologia, mas como este componente curricular aparece em sua experiência concreta e como se configura, ou não, como prática efetiva de formação dos estudantes de escolas públicas no município de Sinop/MT. Esse entendimento guiou a análise e manteve o foco na percepção dos estudantes. Assim, problematizamos a seguinte questão central: qual é a percepção de estudantes de escolas públicas estaduais de Sinop/MT sobre o componente curricular Sociologia e quais fatores contribuem para uma percepção mais positiva ou mais fragilizada desse componente?

Esta pesquisa foi pensada na perspectiva do ensino da sociologia nas escolas públicas de Sinop/MT, utilizando uma abordagem de análise qualitativa, tomando o método etnográfico como referência para analisar a percepção dos estudantes como experiência vivida e situada. Esta escolha nos faz refletir que a percepção se constitui nas relações com o mundo, com a escola e com o próprio processo de escolarização, razão pela qual o foco recai sobre significados, contextos e relações que emergem no cotidiano investigado.

Para a coleta dos dados, utilizamos três recursos que consideramos essenciais: observação participante registrando minúcias das aulas e dos estudantes em diário de campo, aplicação de

questionário com perguntas fechadas e entrevistas semiestruturadas, buscando captar tanto percepções gerais quanto densidade narrativa e interpretativa nas falas dos estudantes e a análise dos dados, se deu através da análise de conteúdo. A articulação desses instrumentos nos permitiu aproximar o estudo de resultados concretos sobre o lugar da Sociologia na experiência escolar, sem perder de vista que a percepção dos estudantes é atravessada por condições institucionais e por práticas pedagógicas efetivamente vividas.

A relevância deste estudo se sustenta em três dimensões articuladas. Em primeiro lugar, há uma relevância acadêmica, pois, embora existam pesquisas em diferentes regiões do país, compreender as particularidades do contexto de Sinop/MT e das escolas estaduais investigadas contribui para ampliar o conhecimento sobre o ensino de Sociologia a partir da experiência discente e de suas condições reais de oferta. Em segundo lugar, há uma relevância pedagógica e institucional que merece destaque, pois o estudo pode oferecer base para revisar práticas de ensino, tornando-as mais consistentes, mais ligadas ao cotidiano dos estudantes e mais propícias à participação, ao debate e à compreensão do social. Em terceiro lugar, reconhece-se a relevância social do tema. Analisar o lugar da Sociologia pela percepção dos estudantes, equivale a refletir a qualidade da formação pública destinada a estes jovens em contexto de disputas curriculares e de reorganização do ensino médio, momento em que escolhas políticas e reconfigurações institucionais podem reduzir o direito à formação crítica.

O interesse por este campo de investigação teve relação com a trajetórias de formação e a experiências concretas com o ensino de Sociologia. A experiência no ensino médio, em 2008, ano em que a obrigatoriedade nacional foi instituída, marcou o encontro com um componente curricular que se apresentava como novidade e que, quando conduzida de forma dialógica, favorecia envolvimento e compreensão. Em momento posterior, já no curso de Pedagogia pela Unemat, campus de Sinop, o contato com abordagens sociológicas aplicadas à história da educação ampliou o interesse pelo campo, ao evidenciar que pensar a educação pelo viés sociológico permite compreender relações entre escola, sociedade, desigualdade e políticas públicas.

A definição do problema de pesquisa foi amadurecida a partir de dúvidas recorrentes sobre caminhos investigativos no mestrado e foi consolidada nos seminários orientativos de qualificação do ProfSocio, em março de 2025, com contribuições docentes que estimularam a escolha pela análise das percepções dos estudantes. A proposta foi apresentada à orientação e incorporada ao percurso do trabalho, inclusive considerando que havia projeto anterior aprovado pelo

CEP/CONEP¹, o que exigiu reorganização metodológica e redefinição mais precisa do foco investigativo. Nesse processo, a escuta atenta às orientações do programa e à condução da orientadora foi decisiva, por reconhecer que a pesquisa se constrói como prática formativa rigorosa, implicada com responsabilidade acadêmica e sensibilidade diante da realidade investigada.

Destacamos ainda que este estudo possui relevância direta para o ensino público de Sinop-MT, pois, quando um professor se dispõe a trabalhar a Sociologia com profundidade, ele não leva apenas conteúdos curriculares à sala de aula, mas sustenta, por meio de experiências concretas e problematizações situadas, uma aprendizagem que pode se tornar exercício reflexivo do mundo social, conectando o que é ensinado ao mundo vivido.

Os dados empíricos foram produzidos por observações, questionários e entrevistas semi-estruturadas considerando que estamos falando de jovens do ensino médio de escolas públicas estaduais de Sinop/MT, em sua maioria com idade entre 16 e 18 anos, muitos deles trabalhadores e inseridos em rotinas familiares marcadas por responsabilidades compartilhadas (contas da casa, cuidados com irmãos, dentre outras) e com tempo limitado para os estudos, ainda que com acesso universal à internet em casa.

Assim, compreender a percepção dos estudantes expostos a esses diferentes contextos e refletir como elas se formam na experiência escolar pode contribuir para repensar práticas pedagógicas, fortalecer a presença do componente e sustentar, de modo mais consistente, a função formativa da Sociologia na escola pública.

Esta dissertação está organizada em seções que se articulam de forma progressiva, buscando assegurar coerência entre os objetivos propostos, o percurso metodológico e a análise dos dados. Na primeira seção, apresento um levantamento das produções acadêmicas que abordam a percepção dos estudantes em relação ao ensino da Sociologia, contemplando pesquisas desenvolvidas em diferentes regiões do país, com o intuito de situar o tema no campo científico e evidenciar os principais enfoques já adotados pela literatura.

Na segunda seção, dedico-me à apresentação dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa, explicitando as escolhas conceituais, a abordagem qualitativa, o método etnográfico e os procedimentos de análise dos dados. Na terceira seção, descrevo o campo empírico e o perfil dos participantes, bem como as condições de oferta do componente curricular de Sociologia nas escolas investigadas. Na quarta seção, concentro-me na análise e discussão dos dados, articulando as falas dos estudantes às categorias analíticas construídas a partir do

¹ Conselho Estadual em Pesquisa/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

referencial teórico. Por fim, na última seção, apresento as reflexões gerais, retomando os principais achados do estudo, suas implicações para o ensino da Sociologia e as possibilidades de aprofundamento em pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta um panorama da produção recente sobre o ensino de Sociologia no ensino médio, com ênfase em pesquisas que tomam a perspectiva dos estudantes como chave interpretativa. A pesquisa bibliográfica integra o percurso investigativo por sustentar o rigor teórico da discussão e por permitir que o problema seja situado no debate acadêmico acumulado, identificando tendências, deslocamentos analíticos e lacunas. Nessa direção, a fundamentação teórica é um recurso que sistematiza o que já foi produzido e, simultaneamente, organiza o terreno teórico e analítico no qual a pesquisa se insere, fortalecendo a escrita e a consistência do percurso metodológico (Morosini; Fernandes, 2014).

Ainda que esta seção tenha finalidade interpretativa, registra-se, de modo sintético, o procedimento de composição do corpus, para garantir transparência. Foram priorizados artigos científicos e pesquisas universitárias publicados no período de 2021 a 2025, com busca realizada em bases como Scopus, Web of Science, SciELO e Google Acadêmico, a partir de descritores relacionados ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, às percepções de estudantes, às metodologias de ensino e às mudanças curriculares associadas ao Novo Ensino Médio. Foram encontrados cerca de 830 trabalhos e a partir desse conjunto, buscamos um olhar analítico sobre esses artigos e trabalhos, privilegiando estudos com maior alinhamento ao objetivo de compreender o componente curricular de sociologia pelo olhar do estudante e, a partir deles, organizamos a discussão por aproximações, divergências e contribuições para a análise proposta.

2.1 PERCURSO HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

A presença da Sociologia no debate educacional brasileiro remonta ao final do século XIX, quando parte das reformas republicanas buscou redefinir a função social da escola, articulando instrução, formação moral e organização política. Nesse horizonte, a Sociologia surge vinculada à ideia de educação moderna, com pretensão científica e com ênfase na preparação do cidadão para compreender a vida coletiva. A este respeito, Silva (2015, p. 107), reafirma que:

(...) A sociologia é uma ciência relativamente nova, e sua formação data dos séculos XVIII e XIX. Para ela, o processo de institucionalização da disciplina esteve diretamente relacionado às condições sociais, econômicas e culturais das sociedades que se propunham a tal feito.

Um indício expressivo dessa orientação pode ser identificado no Decreto nº 330, de 12 de abril de 1890, que reorganizou o ensino nas escolas do Exército e explicitou, em sua justificativa, uma concepção de ensino articulado e progressivo, cuja trajetória formativa começaria pela matemática e culminaria na “sociologia e moral”, apresentada como ponto de convergência do conhecimento escolar e do destino racional das concepções humanas (Brasil, 1890a).

Esse registro importa porque traz em evidência, ainda no início da República, a tentativa de inserir o vocabulário sociológico como parte de um projeto de formação moral e cívica. Desde cedo, portanto, estabelece-se uma tensão que atravessa a trajetória do componente no país: a Sociologia aparece, em certos momentos, como componente curricular com estatuto próprio e, em outros, discutidos por Cunha (2000) como linguagem mobilizada para legitimar projetos de organização social e política definidos a partir do Estado e de suas reformas educacionais.

Esse primeiro momento também contribui para compreender por que o ensino de Sociologia não se consolidou imediatamente como componente regular e duradouro. No Brasil republicano, as mudanças institucionais ocorreram com rapidez, mas a capacidade de implementação das reformas educacionais foi desigual entre redes, regiões e tipos de estabelecimento.

Assim, mesmo quando a Sociologia surgia como referência normativa, isso não significava, de modo automático, presença contínua na prática escolar. Em outras palavras, a Sociologia entrou cedo no repertório das reformas, mas esse ingresso inaugurou um movimento de avanços, recuos e reconfigurações que marcaria a história curricular do componente (Macedo, 2024).

Ainda em 1890, o Decreto nº 981, de 8 de novembro, reorganizou o ensino secundário e explicitou a disciplina “Sociologia e Moral” no sétimo ano do curso, associada a noções de direito pátrio e economia política, com distribuição de horas que reforçava sua posição como conteúdo de síntese ao final do percurso formativo (Brasil, 1890b).

Esse dado é central porque mostra que, já na década de 1890, a Sociologia não era pensada apenas como saber universitário, mas como conhecimento escolar possível, articulado à formação geral e à educação política do estudante. Ao mesmo tempo, sua alocação no final do curso sugere uma concepção de progressão curricular em que a Sociologia funcionaria como leitura integradora da sociedade, depois de um percurso de disciplinas consideradas mais fundamentais (Bodart, 2014).

No entanto, o próprio arranjo institucional da época contribuiu para fragilizar sua permanência. Em um modelo escolar fortemente seletivo, com trajetórias interrompidas e múltiplas vias de certificação, conteúdos posicionados no fim do percurso tendiam a ser mais suscetíveis a alterações, sobretudo quando reformas subsequentes redefiniam duração, estrutura e finalidades do ensino secundário.

Assim, mesmo quando formalizada por norma, a Sociologia continuou dependente do desenho institucional, do lugar que ocupava no curso e da continuidade das políticas educacionais. Esse padrão, no qual a disciplina precisa se ajustar ao formato do sistema para existir como componente, reaparece diversas vezes na história do currículo brasileiro (Machado, 2015).

Nas primeiras décadas do século XX, a Sociologia não se fixou como componente curricular de presença uniforme no ensino secundário nacional. O período foi marcado pela coexistência de experiências, tentativas e reordenações que, em geral, não produziram um padrão nacional duradouro. Em termos de política educacional, a centralização permanecia limitada e as redes se estruturavam de forma heterogênea, de modo que a presença ou ausência de determinados componentes variava significativamente. Além disso, a Sociologia, enquanto conhecimento escolar, oscilava entre três formas principais: como disciplina nomeada em reformas específicas, como conteúdo diluído em matérias de formação moral e cívica e como linguagem de interpretação social articulada a áreas como direito, economia e história (Cunha, 2000).

Esse caráter oscilante não deve ser lido como simples ausência de relevância do campo, mas como efeito de uma disputa mais ampla sobre o que a escola secundária deveria formar: uma elite letrada voltada ao ensino superior, uma formação geral de base humanística ou uma preparação ajustada a um projeto nacional de ordem e progresso.

A Sociologia, por lidar diretamente com conflitos sociais, organização política, cultura e estrutura social, frequentemente foi reconhecida como saber estratégico e, ao mesmo tempo, tratada como saber sensível, capaz de tensionar concepções de autoridade e de controle social. Por isso, seu destino curricular tende a acompanhar mudanças de regime, de projeto de Estado e de concepções sobre cidadania e participação (Saviani, 2010).

Um marco importante desse período foi a reforma de 1925, formalizada pelo Decreto nº 16.782A, de 13 de janeiro. O texto estabeleceu a presença da Sociologia no sexto ano do curso secundário, ao mesmo tempo em que reconheceu que a conclusão do quinto ano poderia gerar certificado válido para matrícula em cursos superiores, como direito e medicina, em condições previstas no próprio decreto (Brasil, 1925).

Esse desenho normativo é decisivo porque explicita uma ambivalência institucional: a Sociologia é reconhecida como componente do curso, mas sua efetividade depende do percurso escolar do estudante, já que o decreto admitia formas de conclusão que tornavam o sexto ano, em determinados casos, um passo contornável (Cunha, 2000).

O ponto não é apenas administrativo. Ele revela uma lógica de escolarização em que a preparação para o ensino superior orientava a organização curricular e, nesse contexto, componentes localizados em etapas finais podiam se tornar mais frágeis no acesso efetivo dos estudantes. A Sociologia, portanto, volta a ocupar um lugar de síntese no fim do curso, mas, novamente, com risco de não alcançar todos, o que reduz sua força como componente de formação comum. Esse tipo de ambiguidade ajuda a compreender por que, ao longo do tempo, a Sociologia permaneceu mais exposta do que outras disciplinas aos efeitos indiretos das reformas estruturais do ensino médio (Saviani, 2010).

Quando a Sociologia se firma no espaço universitário durante a década de 1930, muda a escala do debate e muda também o padrão de formação. A construção de um campo profissional dá corpo a redes, práticas e tempos de pesquisa, e esse aspecto merece atenção. A ampliação da produção intelectual vem junto com novos critérios de validação, que recortam temas e estabelecem fronteiras entre disciplinas vizinhas. Em contraste, a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, em 1933, condensa a ambição de formar quadros e de traduzir a realidade brasileira por meio das ciências sociais, como apresenta FESPSP (2025). Criar uma escola com esse perfil impõe uma aposta em métodos e em problemas nacionais, com efeitos diretos sobre a agenda pública. Não se pode ignorar que a institucionalização também produz exclusões e filtros de acesso, algo que reconfigura quem fala e com que autoridade. O processo avança, mas abre frentes de disputa que não se encerram em um gesto fundador.

A consolidação universitária, contudo, não significou, de forma automática, consolidação escolar. Ao contrário, com frequência, a Sociologia avançou na universidade enquanto permaneceu com presença irregular no ensino secundário, o que produziu uma dissociação duradoura entre fortalecimento científico e continuidade na escola (Cunha, 2000).

Essa dissociação terá efeitos importantes no período seguinte. Quando a Sociologia se estabelece como ciência e método de compreensão social, cresce o potencial de sua contribuição para a formação escolar. Porém, quando o sistema educacional é reorganizado sob lógicas centralizadoras, tecnicistas ou fortemente orientadas pelo controle político, o espaço para esse tipo de reflexão tende a se reduzir. A história do ensino de Sociologia no Brasil expõe uma tensão

persistente entre a consolidação acadêmica e a fragilidade institucional no currículo escolar, como aponta Moraes (2003).

A área avança na pesquisa e no debate público, mas permanece condicionada às janelas abertas pelas reformas, que definem o lugar e o tempo dessa presença. Em 1942, o Decreto Lei nº 4.244 reorganizou o ensino secundário e instituiu dois ciclos, com um curso ginasial no primeiro e, no segundo, dois percursos paralelos, clássico e científico, moldando balizas que repercutiram na posição da disciplina no sistema de ensino (Brasil, 1942). Esse aspecto certamente merece atenção, pois sinaliza uma dependência que não é meramente administrativa, mas formativa e política.

Essa reordenação é um divisor de águas porque redefine finalidades, estrutura e organização curricular do secundário em um contexto de centralização estatal.

O impacto desse tipo de reforma sobre a Sociologia costuma ser profundo, pois, quando o ensino secundário é redefinido por ciclos, finalidades e trajetórias, disciplinas precisam ser reposicionadas ou justificadas dentro do novo desenho. Nesse cenário, a Sociologia passa a depender do lugar que a reforma atribui às humanidades e ao debate social na formação geral (Saviani, 2010).

A reorganização de 1942, ao estruturar o ensino secundário por ciclos e ao reforçar uma racionalidade de sistema, exemplifica como o espaço da Sociologia se vincula ao modo como o Estado define o que entende por “formação geral”, quais conteúdos devem ser comuns e quais podem ser tratados como complementares. Mesmo sem reduzir o período a uma única leitura, é possível observar que reformas desse porte mudam o jogo curricular e, nesse tipo de mudança, a Sociologia quase nunca permanece intacta. Ela pode ser reintroduzida, remodelada ou deslocada, mas raramente preserva o mesmo formato e a mesma centralidade ao longo do tempo (Bittencourt, 2004).

Se o ensino secundário passa por reestruturações fortes, a formação de professores se torna, em vários momentos, um dos espaços em que conteúdos sociológicos permanecem, ainda que com recortes específicos. Em 1946, o Decreto-Lei nº 8.530 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, definindo finalidades e organização do ensino normal em ciclos (Brasil, 1946). No interior desse ordenamento, a “Sociologia Educacional” aparece como componente associado ao curso de formação de professores primários, ao lado de conteúdos de história e filosofia da educação, entre outros (Brasil, 1946).

Esse dado é relevante por dois motivos. Primeiro, ele indica que a Sociologia não desaparece do horizonte educacional, mas se rearranja em função de finalidades formativas mais

diretamente ligadas ao magistério. Segundo ele sinaliza uma tendência recorrente: quando a Sociologia perde visibilidade na formação geral, tende a permanecer vinculada ao campo pedagógico, como instrumento de compreensão do fenômeno educativo e da relação entre escola e sociedade (Moraes, 2003).

Esse tipo de inserção, contudo, tem efeito ambivalente. Por um lado, garante continuidade mínima de conteúdos sociológicos na formação docente. Por outro, reforça uma imagem da Sociologia como saber orientado ao trabalho pedagógico, e não necessariamente como disciplina de formação cidadã comum a todos os estudantes. Assim, Meucci (2005), afirma que o componente curricular de Sociologia permanece, mas seu sentido se desloca, menos leitura ampla da sociedade e mais suporte à compreensão do ambiente escolar e de seus problemas sociais.

Nas décadas posteriores, sobretudo sob o regime instaurado em 1964², a formação política escolar passa por reconfigurações que afetam diretamente o modo como a escola trata temas sociais. Nesse contexto, a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica deve ser entendida como parte de um movimento de normatização curricular que reorganiza a educação política por meio da prescrição de valores, condutas e padrões de socialização compatíveis com o projeto autoritário (Lemos, 2011). A criação de disciplinas com foco explícito em moral e civismo, em tal conjuntura, tem consequências importantes para o espaço da reflexão sociológica na escola. Ainda que a Sociologia não seja a única afetada por esse redesenho, a lógica de controle do debate político, de padronização de valores e de vigilância sobre práticas escolares tende a restringir abordagens que enfatizem conflito, desigualdade, pluralidade cultural e crítica social (Abreu; Inácio Filho, 2006).

A questão central, nesse período, é que a formação cidadã é reorganizada não apenas por conteúdos, mas também por enquadramentos de leitura do social. Quando o Estado define componentes curriculares e finalidades que orientam essa leitura a partir de padrões normativos rígidos, a Sociologia, entendida como campo que problematiza instituições, relações de poder e estruturas sociais, encontra obstáculos para se afirmar como componente de análise e debate. Desse modo, Cunha (2007) relata que sua presença ou ausência passa a espelhar o grau de abertura política e a concepção dominante de cidadania em disputa.

Em 1971, a reforma educacional reorganiza o ensino de 1º e 2º graus, redefinindo finalidades e orientando a estrutura escolar por uma racionalidade de sistema que articula educação,

² A ditadura militar e seus generais a partir de 1964 retiraram todos os resquícios da disciplina de sociologia das escolas médias no país. Professores secundários e universitários foram presos, cassados e aposentados compulsoriamente., em especial, a partir de 1969, com a edição do Ato Institucional nº 5 (CARVALHO, 2015, p.28)

produtividade e adequação ao desenvolvimento econômico, o que desloca os termos em que se define formação geral no currículo (Saviani, 2005).

A referência à cidadania permanece, mas, no interior do regime e das reformas, ela é tratada de forma compatível com a reorganização do sistema e com a orientação tecnicista do período. Em termos curriculares, a ênfase na racionalização e na vinculação com o mundo do trabalho tende a reduzir o espaço de componentes voltados à interpretação crítica do social, deslocando-os para arranjos indiretos ou para linguagens curriculares mais genéricas (Saviani, 2005).

Nesse ponto, consolida-se um padrão que reaparece em debates recentes: quando reformas enfatizam reestruturação sistêmica, reorganização por áreas e expansão de finalidades associadas ao mundo do trabalho, a Sociologia precisa disputar seu lugar como conhecimento de formação geral. Quando essa disputa não se realiza com clareza na organização curricular, o componente tende a ser absorvido por outras linguagens ou a se apresentar de modo difuso, reiterando a trajetória de presença irregular que marca sua institucionalização escolar (Moraes, 2003).

2.2 ESTADO NOVO E REFORMA CAPANEMA

Na década de 1940, a Reforma Capanema se insere em um cenário de forte centralização política e de reordenação educacional afinada ao Estado Novo. A escola é convocada a moldar condutas, afirmar deveres cívicos e sustentar um ideal de nação, com pouca margem para discordância pública. Com o Decreto-Lei nº 4.244, aprovado em 1942, o ensino secundário passa a ter dois ciclos, e as disciplinas são redefinidas com ênfase na padronização, em linha com a autoridade central (Decreto-Lei nº 4.244, 1942). Mas até que ponto essa engenharia institucional favorece, de fato, a formação autônoma do pensamento crítico?

O desenho curricular unificado oferece previsibilidade administrativa e torna visíveis as prioridades do governo, o que ajuda a dar coesão à política educacional. Não se pode ignorar, contudo, que essa escolha não é neutra, porque desloca a escola para o centro de uma política de conformação cultural. A divisão em dois ciclos orienta percursos de forma precoce, condiciona expectativas e filtra projetos de vida, e isso não é detalhe secundário. Em contraste, o exercício da docência fica mais presa a diretrizes centrais do que a diagnósticos locais, o que restringe a plasticidade pedagógica e acentua tensões entre unidade nacional e diversidade social, deixando um saldo ambivalente.

No texto normativo, o conjunto de componentes curriculares explicitado para o secundário não traz a Sociologia como componente obrigatório, evidenciando sua retirada do currículo de formação geral naquele arranjo (Brasil, 1942). Essa exclusão não pode ser tratada como detalhe técnico. Lopes (2024), ao analisar o afastamento da Sociologia da escola, indica que a disputa em torno da Sociologia envolve concepções de mundo e de ordem social, com tensões entre projetos de educação católica, preocupações anticomunistas e estratégias de contenção de leituras sociais críticas. Nesse quadro, a Sociologia passa a ser percebida como conhecimento de risco, sobretudo quando associada à possibilidade de interpretação de conflitos e desigualdades, o que se torna particularmente sensível em períodos de autoritarismo e vigilância ideológica.

Também é relevante notar que a Reforma Capanema não elimina do currículo toda reflexão abstrata ou filosófica, mas reposiciona o núcleo formativo segundo uma ideia de cultura escolar compatível com o projeto político em curso. A modernização do secundário, tal como discutida em análises sobre o período Vargas, convive com um movimento de controle do que pode circular como “explicação do social” no interior da escola, privilegiando disciplinas e práticas capazes de sustentar valores de unidade nacional, hierarquia e disciplina (Montalvão, 2021).

Nesse contexto, a Sociologia deixa de ser tratada como saber necessário à formação geral e tende a ser substituída por uma organização curricular que evita fortalecer, no espaço escolar, ferramentas interpretativas que possam incentivar leituras críticas da ordem social. O efeito curricular desse movimento como enfatiza Moraes (2011), é amplo e duradouro, pois a retirada do componente de Sociologia rompe a continuidade de uma tradição escolar em consolidação e interrompe, no plano institucional, a possibilidade de estabilizar programas, produzir materiais didáticos consistentes e consolidar trajetórias docentes específicas para este componente curricular.

Ao mesmo tempo, cria-se uma lacuna na formação geral que não é preenchida por conteúdos equivalentes, mas por uma reorientação da escola para finalidades de controle e integração cultural, reforçando a ideia de que a presença da Sociologia depende do grau de abertura política para o debate social e para a pluralidade interpretativa (Lopes, 2024).

Se, em 1942, a Sociologia perde espaço no ensino secundário, isso não significa seu desaparecimento completo do campo educacional. O que se observa, com maior precisão, é um deslocamento do lugar curricular: a reflexão sociológica tende a permanecer onde pode ser reconfigurada como instrumento de orientação da prática docente. O Decreto Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que institui a Lei Orgânica do Ensino Normal, é expressivo nesse sentido, ao organizar o currículo do curso de formação de professores e incluir Sociologia Educacional como disciplina, ao mesmo tempo em que abre espaço para Sociologia Geral em regime não central,

isto é, sem o estatuto de núcleo obrigatório equivalente ao de uma formação geral secundária (Brasil, 1946).

Esse reencaixe tem implicações importantes. Em vez de constituir a Sociologia como área destinada a fornecer instrumentos de análise da sociedade para todos os estudantes do secundário, o sistema a reposiciona como suporte ao trabalho pedagógico, vinculando o “social” ao domínio da educação, da escola e da formação moral do futuro professor. Ao analisar a transformação da Sociologia em componente curricular de apoio ao magistério, Oliveira (1999), evidencia como esse movimento produz uma orientação mais compatível com expectativas normativas do Estado e com finalidades de organização do magistério.

Em termos curriculares, trata-se de uma funcionalização: o conhecimento sociológico é mantido, mas sob uma orientação que tende a reduzir sua autonomia como leitura ampla da sociedade e a enquadrá-lo como instrumento de organização escolar, de ajuste cultural e de interpretação do estudante a partir de molduras institucionalmente mais controladas (Oliveira, 1999).

Há, ainda, um efeito estrutural importante: ao concentrar a presença da Sociologia na formação docente, o sistema educacional produz um paradoxo. Forma-se um professor que pode ser exposto a noções sociológicas na Escola Normal, mas os estudantes do secundário deixam de ter acesso à disciplina como parte de sua formação geral. Esse descompasso rompe a possibilidade de construir um circuito escolar consistente, no qual a Sociologia se torne parte estável do repertório cultural comum e, simultaneamente, gere demanda contínua por formação de professores especialistas para a educação básica. Em termos de política curricular, Saviani (2010) reforça que esse paradoxo contribui para a manutenção do lugar instável do componente, porque o componente curricular de Sociologia passa a existir mais como apoio ao magistério do que como direito formativo no secundário.

A partir de 1945, com a reabertura do debate democrático no país, o tema do retorno da Sociologia ao ensino secundário reaparece em círculos acadêmicos e educacionais, mas não se converte de imediato em estabilidade curricular. Moraes (2011) destaca, que a história do ensino de Sociologia é marcada por campanhas, disputas e periodizações que revelam o quanto o componente curricular de Sociologia depende da correlação de forças entre projetos de educação e projetos de sociedade.

Esse ponto é essencial porque mostra que, mesmo quando o componente curricular de sociologia encontra defensores e justificativas pedagógicas, sua institucionalização escolar esbarra em reformas amplas que reconfiguram o secundário por critérios políticos, econômicos e culturais, e não apenas por argumentos internos ao campo educacional. Como observa Saviani,

as grandes reformas do ensino médio no século XX se orientaram predominantemente por projetos de Estado, o que impactou diretamente disciplinas interpretativas como a Sociologia (Saviani, 2010).

Nesse processo, a Reforma Capanema deixa marcas que se prolongam para além do Estado Novo. Ao redefinir o secundário e retirar a Sociologia, cria-se um precedente de que componentes voltados à interpretação da vida social podem ser deslocados, omitidos ou substituídos quando o Estado decide priorizar outras finalidades. Ao mesmo tempo, a permanência de Sociologia Educacional na Escola Normal, prevista em 1946, indica que o sistema não rejeita integralmente o conhecimento sociológico, mas o mantém associado à orientação do magistério e à organização escolar, e não como linguagem crítica dirigida a todos os estudantes do secundário (Cunha, 2000; Brasil, 1946).

Quando se observa o conjunto do século XX, torna-se possível reconhecer uma regularidade: a Sociologia tende a ganhar espaço em momentos de valorização de uma cultura escolar moderna e de maior abertura à pluralidade intelectual, mas tende a perder centralidade quando prevalecem projetos de centralização política, moralização da escola e controle de conteúdo capazes de estimular interpretações sociais consideradas inconvenientes.

Essa oscilação não é aleatória; ela acompanha, com fidelidade, as formas pelas quais o Estado redefine a missão do secundário e o papel da escola na produção de coesão social. Em consequência, a Sociologia funciona como indicador sensível das disputas pelo currículo, pois sua presença ou ausência revela, em cada reforma, a extensão do espaço concedido à reflexão crítica e à interpretação social na formação escolar (Saviani, 2010).

Ao retomar, em conjunto, a Reforma de 1925, a Reforma de 1931, a reorganização de 1942 e o reencaixe de 1946, o que se evidencia é que a instabilidade não decorre de uma suposta irrelevância da Sociologia, mas do modo como diferentes governos e projetos educacionais interpretaram sua função, ora como marca de modernização cultural do secundário, ora como saber politicamente sensível, ora como instrumento de racionalização e orientação da prática docente.

Por isso, mesmo quando a Sociologia reaparece em determinados circuitos, ela não se estabiliza automaticamente. No percurso do século XX, a história curricular da Sociologia mostra que o currículo não é um arranjo neutro, mas um campo de disputa no qual se decide o que pode ser reconhecido como conhecimento escolar sobre a vida social, como lembram Moraes (2011) e Lopes (2024). Reformas chegam com linguagem técnica, prometem eficiência e racionalidade, contudo reorientam conteúdos, métodos e tempos de modo a redefinir quem fala e quem silencia na escola.

Vale lembrar que a pretensa objetividade normativa oculta escolhas de valor e redes de poder que disputam sentidos de cidadania e de crítica social, e esse ponto merece atenção. Em paralelo, as idas e vindas do componente curricular de Sociologia sinalizam uma pedagogia da seleção que molda sensibilidades e expectativas, não apenas programas e planos (Lopes, 2024), o que desloca o foco para a formação política do estudante.

2.2.1 Reformas e descontinuidades no século XX e efeitos curriculares

A trajetória do ensino de Sociologia ao longo do século XX não se deixa compreender como simples sequência de entradas e saídas do currículo, porque, a cada inflexão, o componente foi reposicionado segundo finalidades políticas e pedagógicas distintas, ora associado à formação intelectual de elites escolares, ora deslocado para funcionar como conhecimento de apoio à formação docente, ora afastado sob a suspeita de tensionar a ordem moral e política vigente (Moraes, 2011).

Nessa chave, a instabilidade do lugar da Sociologia se vincula menos a um suposto “atraso” abstrato do sistema educacional e mais ao modo como o ensino secundário e a formação de professores foram organizados como dispositivos de seleção social e de controle cultural, especialmente quando se intensificam processos de centralização estatal e quando se consolidam projetos de nacionalização, moralização e disciplinamento no interior da escola (Lopes, 2024).

No início do século, a Sociologia já carregava uma marca decisiva: sua presença era admitida com maior facilidade quando se articulava a um desenho de formação voltado a preparar uma minoria para o ingresso em carreiras e instituições de prestígio. Nesse arranjo, a Sociologia tende a ser reconhecida como saber de cultura geral e de “explicação social”, mas sua circulação escolar não se converte em garantia de continuidade, justamente porque o ensino secundário permanecia estruturado como etapa de distinção social, e não como direito amplamente assegurado.

Por isso, a questão central não se reduz a “quando entrou ou saiu”, mas exige perguntar “para quem” e “para quê” o componente curricular de Sociologia se manteve, ou deixou de se manter, em cada reorganização curricular, já que seu estatuto variava conforme o tipo de escolarização que se pretendia produzir e certificar (Lennert, 2011).

A Reforma de 1925 constitui um marco porque reforça a presença da Sociologia no ensino secundário e em percursos ligados ao magistério, mas o faz em uma arquitetura institucional que preserva a função seletiva do secundário. Moraes (2011) destaca que se torna obrigatória em anos finais de cursos preparatórios e passa a integrar uma etapa formativa que, na prática, não era

amplamente acessível, o que ajuda a compreender por que sua permanência se mantém vulnerável a reformas posteriores.

Esse dado é decisivo porque evidencia que, ao estar menos ancorada em uma escolarização de base universal e mais vinculada ao topo do percurso escolar, sua continuidade dependia diretamente da orientação política de cada reforma e do tipo de cultura escolar que se pretendia consolidar (Moraes, 2011).

Além disso, a inserção da Sociologia em um currículo de elite produz um efeito curricular ambíguo. De um lado, amplia a circulação de conceitos e perspectivas explicativas sobre a vida social, favorecendo leituras mais sistemáticas do Brasil e do mundo moderno. De outro, como observa Lennert (2011), a Sociologia se desenvolve em um sistema que associa a formação secundária a mecanismos de acesso ao ensino superior e à diferenciação social, de modo que o componente tende a ser percebido como parte de um conjunto de credenciais, e não como direito formativo comum.

Quando reformas posteriores reorientam prioridades, esse lugar ainda frágil se torna terreno fértil para substituições, omissões e reencaixes do conteúdo sociológico sob outras denominações, produzindo continuidade aparente de temas sociais sem garantir continuidade curricular efetiva (Lennert, 2011).

A Reforma Francisco Campos, formalizada no Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, aprofunda a lógica de organização do secundário em dois cursos seriados, um fundamental e outro complementar, e é justamente no curso complementar que a Sociologia ganha visibilidade normativa explícita. O decreto estabelece que o curso complementar, obrigatório para candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, abrange um conjunto de matérias que inclui Sociologia, além de Psicologia e Lógica, Noções de Economia e Estatística e História da Filosofia, entre outras, compondo um bloco formativo orientado por exigências de ingresso em trajetórias superiores específicas (Brasil, 1931).

O mesmo texto mostra, por exemplo, que, para candidatos ao curso jurídico, a Sociologia integra o rol de disciplinas obrigatórias, assim como aparece em exigências para medicina, farmácia, odontologia e engenharia, variando conforme a série do curso complementar e o itinerário pretendido, o que reforça a vinculação do componente à preparação de percursos seletivos (Brasil, 1931).

Esse desenho curricular é revelador, em primeiro lugar, porque a Sociologia se afirma como disciplina escolar, mas sua presença é ancorada em uma finalidade bem delimitada, isto é, preparar o estudante para certas trajetórias superiores. Em segundo lugar, ele evidencia o efeito

de centralização e padronização: ao organizar o secundário sob regime de inspeção oficial e ao definir programas, seriação e matérias com alto grau de prescrição, a reforma contribui para um modelo mais orgânico, porém fortemente regulado.

Dallabrida (2009) ao discutir a reforma de 1931, ressalta seu papel na modernização do secundário, mas também evidencia como esse modelo tende a produzir um *habitus* escolar associado a valores burgueses e a uma ideia de educação integral que combina dimensões intelectuais, físicas e patrióticas. Nesse ambiente, a Sociologia pode ser admitida como saber de cultura moderna, desde que compatível com a racionalidade organizadora do Estado e com um currículo voltado a selecionar, moldar e certificar.

Com isso, a Sociologia se inscreve na gramática do secundário como componente curricular capaz de conferir distinção cultural e utilidade formativa para o ensino superior, mas não se estabiliza como parte inegociável da formação geral. O fato de sua presença estar concentrada no curso complementar, que não correspondia à escolarização comum da maioria, faz com que seu lugar dependa da permanência dessa estrutura e das finalidades atribuídas ao secundário em cada período. Quando, posteriormente, o Estado redefine a missão do secundário, reorganizando ciclos e deslocando ênfases, a Sociologia se torna um alvo relativamente substituível, tanto pelo seu posicionamento institucional quanto pela possibilidade de remanejamento de seus conteúdos para outros componentes (Lopes, 2024).

2.2.2 A Sociologia escolar no ciclo recente de reformas

A partir da redemocratização, intensifica-se o debate sobre formação cidadã e pluralidade cultural, recolocando o tema do ensino de Sociologia. Em 1996, a Lei nº 9.394 (LDB) estabeleceu diretrizes para o ensino médio e incluiu, entre os objetivos formativos ao final da etapa, o domínio de conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1996).

Esse dispositivo é decisivo porque reinsere a Sociologia como referência normativa na educação básica, ainda que não defina, por si só, o formato curricular obrigatório em todas as etapas do ensino. O texto legal, nesse ponto, cumpre dupla função: reconhece a relevância do conhecimento sociológico para a cidadania e cria base para reivindicações curriculares de maior presença do componente, inclusive como disciplina (Brasil, 1996).

O aspecto mais importante, aqui, é que a LDB recoloca a Sociologia no centro de uma disputa sobre o que se entende por cidadania na escola. A cidadania, no texto legal, não se

restringe à obediência a normas, pois envolve domínio de conhecimentos que permitam compreender a vida social.

Em um país marcado por desigualdades históricas e por desafios de participação política, esse reconhecimento abre caminho para compreender a Sociologia como componente de leitura crítica do mundo social, e não como conteúdo apenas instrumental. Ainda assim, o modo de implementação permanece em disputa, porque a lei indica finalidades, mas sua tradução em grade e carga horária depende de regulamentações e decisões dos sistemas (Brasil, 1996).

Em 2008, a Lei nº 11.684 alterou a LDB para incluir Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, explicitando a exigência em todas as séries da etapa (Brasil, 2008). Esse momento é um marco porque, diferentemente de referências genéricas à cidadania, a lei estabelece a obrigatoriedade disciplinar, reforçando o componente como presença curricular regular. Na trajetória histórica do ensino de Sociologia no Brasil, trata-se de um dos pontos de maior densidade normativa para a disciplina no ensino médio, por combinar reconhecimento legal e definição explícita de obrigatoriedade (Brasil, 2008).

Ainda assim, a garantia legal não encerra as disputas. A experiência brasileira mostra que a continuidade da Sociologia no currículo não depende apenas de uma lei, mas do conjunto de políticas que a sustentam, com destaque para formação docente, materiais, orientações curriculares, formas de avaliação e definição de cargas horárias.

Reconheceu-se, a partir da lei de 2008, uma inflexão relevante em relação à tradição de descontinuidades do componente curricular de Sociologia, na medida em que a Sociologia foi definida como parte necessária da formação geral do ensino médio, segundo Brasil (2008). No ano de 2017, foram introduzidas pela Lei nº 13.415 mudanças estruturais no ensino médio, ao articulá-lo à Base Nacional Comum Curricular e aos itinerários formativos, promovendo a reorganização de sua composição curricular, conforme Brasil (2017).

Esse tipo de reforma recoloca, em novos termos, uma tensão histórica: quando o ensino médio é reorganizado por grandes blocos e por trajetórias flexíveis, componentes curriculares precisam negociar espaço e tempo no interior de uma formação geral que passa a ter parâmetros de carga horária e distribuição por áreas. Nesse contexto, a presença da Sociologia depende do modo como a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é operacionalizada nos currículos estaduais e nas escolas, e de como a formação geral básica é efetivamente organizada (Brasil, 2017).

A BNCC do Ensino Médio define competências e habilidades para a etapa e orienta a organização curricular em diálogo com o novo desenho legal (Brasil, 2018a). Além disso, normas

do Conselho Nacional de Educação instituem e consolidam diretrizes relacionadas à BNCC na etapa do ensino médio (Brasil, 2018b). Na prática, a BNCC não opera como simples lista de conteúdos, mas como marco de organização por competências e habilidades, o que exige que a Sociologia se expresse não apenas por temas, mas por processos formativos e resultados de aprendizagem.

Esse deslocamento tem implicações: pode favorecer abordagens integradas e projetos interdisciplinares, mas também pode reduzir a visibilidade disciplinar quando redes e escolas diminuem a carga horária de humanidades ou diluem o componente em práticas sem continuidade e sem sequência pedagógica reconhecível (Brasil, 2018a; Brasil, 2018b).

Em 2024, a Lei nº 14.945 redefiniu diretrizes para o ensino médio e instituiu a Política Nacional de Ensino Médio, alterando a LDB e revogando parcialmente a reforma anterior, com vigência projetada para implementação a partir de 2025 (Brasil, 2024a). O Ministério da Educação divulgou a sanção da lei e apresentou orientações gerais sobre mudanças previstas na reestruturação do ensino médio (Brasil, 2024b).

Para a história do ensino de Sociologia, esse movimento é significativo porque reafirma um traço estrutural do percurso brasileiro: mudanças legais e reordenações do ensino médio continuam ocorrendo em ciclos relativamente curtos e, em cada ciclo, a Sociologia precisa renegociar seu lugar a partir da configuração vigente da formação geral (Brasil, 2024a; Brasil, 2024b).

O que a sequência de 2017, BNCC e 2024 evidenciam, em perspectiva histórica, é a permanência de um eixo de mudanças frequentes, agora sob novas formas. Antes, a descontinuidade se expressava como inclusão e retirada explícitas do componente curricular de Sociologia em reformas. No ciclo recente, ela pode aparecer como variações de carga horária, formatos de oferta, integração por áreas e diferentes modos de operacionalizar o que se considera formação geral.

Assim, mesmo quando a Sociologia está amparada por marcos normativos, a forma concreta de sua presença pode mudar de maneira significativa, o que torna a discussão sobre currículo inseparável das discussões sobre projeto de ensino médio, concepção de cidadania e prioridades formativas atribuídas às humanidades (Brasil, 2017; Brasil, 2018a; Brasil, 2024a).

A história do ensino de Sociologia no Brasil, portanto, não pode ser lida como linha de progresso contínuo. Ela é marcada por tentativas iniciais de institucionalização no fim do século XIX, por reordenações e ambiguidades no início do século XX, por reorganizações estruturais do ensino secundário e do ensino normal na década de 1940, por enquadramentos formativos e disciplinamento político no período autoritário e por uma retomada gradual da Sociologia como

referência normativa na redemocratização, culminando na obrigatoriedade disciplinar em 2008 (Brasil, 1996; Brasil, 2008).

Ao mesmo tempo, reformas recentes do ensino médio e a BNCC reconfiguraram o modo como os componentes curriculares se apresentam, recolocando o problema histórico do lugar da Sociologia, agora atravessado por disputas de carga horária e por formas de organização curricular em áreas (Brasil, 2017; Brasil, 2018a; Brasil, 2024a). Em termos de fundamentação teórica, esse percurso importa porque estabelece o pano de fundo das pesquisas contemporâneas sobre ensino de Sociologia. Não se trata apenas de discutir metodologias de aula, conteúdos ou avaliação, mas de compreender que este componente se constrói em um terreno de oscilações institucionais e de redefinições frequentes do ensino médio.

Em um país em que a formação cidadã é objeto de disputas políticas e pedagógicas, a Sociologia tende a funcionar como indicador sensível: quando a escola se abre para a leitura crítica do social, cresce a chance de o componente se afirmar com maior densidade; quando a formação geral se estreita ou se subordina a modelos de racionalização e controle, cresce a chance de o componente perder espaço, ser diluído ou ser reconfigurado. O que esse percurso evidencia é que, para a Sociologia, como mostra Moraes (2003), a permanência no currículo nunca foi um dado; tem sido resultado de disputas e de sustentação por políticas consistentes, e não apenas por declarações normativas

2.3 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Ao elaborar um balanço das pesquisas sobre o ensino de Sociologia no ensino médio, tornou-se necessário tratá-lo como campo escolar situado, com regras próprias e tempos específicos, como já sublinham Takagi (2007) e Handfase e Maçaira (2014). Ora, essa perspectiva desloca a análise para a trama concreta das instituições, onde decisões didáticas e disputas de sentido reconfiguram conteúdos e práticas em ritmo desigual.

Não se trata de detalhe secundário, porque as mesmas categorias ganham usos distintos quando atravessadas por metas avaliativas e por expectativas familiares e comunitárias. Em paralelo, a comparação com a Sociologia universitária precisa ser calibrada, sob pena de apagar aprendizagens que só a realidade escolar produz. Até que ponto isso é suficiente para capturar a complexidade do que acontece em sala de aula?

Nessa chave, o interesse central da literatura desloca o foco de uma cronologia normativa para o exame do que se torna “Sociologia” no cotidiano da escola, considerando a organização

do tempo escolar, a posição do componente na matriz, a disponibilidade de professores com formação específica, a mediação dos materiais didáticos e os efeitos concretos de reformas curriculares na estabilidade da oferta (Engeroff; Oliveira, 2018).

Esse deslocamento é decisivo porque permite compreender que a presença formal do componente não produz, por si só, continuidade pedagógica nem densidade conceitual. Ao contrário, a produção tem mostrado que o componente curricular de Sociologia oscila entre projetos formativos e arranjos institucionais que podem favorecer sequências de ensino consistentes ou, em sentido oposto, induzir ofertas descontínuas, fragmentadas e com baixa integração entre anos, turmas e docentes (Ferretti, 2018).

Em consequência, a pesquisa bibliográfica em sentido estrito tende a privilegiar pesquisas que observam a Sociologia em funcionamento, com ênfase nas condições reais de trabalho docente e nas decisões curriculares locais que moldam conteúdos, abordagens e expectativas formativas (Silva; Lima, 2017).

No plano histórico do campo de pesquisa, parte da literatura identifica um adensamento progressivo dos estudos a partir dos anos 2000, com ampliação do interesse acadêmico conforme a Sociologia ganha lugar mais visível no ensino médio e passa a demandar reflexão sistemática sobre currículo, docência e materiais. Levantamentos de teses e dissertações, discutidos por Handfas e Maçaira (2014) sugerem que o objeto se organiza em torno de uma dupla ancoragem: de um lado, pesquisas mais associadas ao campo educacional e às categorias de currículo e componente curricular; de outro, estudos vinculados às Ciências Sociais e às disputas em torno da identidade da Sociologia na educação básica (Handfas; Maçaira, 2014).

Ao mesmo tempo, esse balanço aponta um desafio persistente: a tendência de parte dos trabalhos oscilar entre descrições de experiências e análises pouco consolidadas, sem explicitar com nitidez o aparato conceitual mobilizado para compreender a Sociologia como disciplina³ escolar, com regras, rotinas e disputas próprias (Takagi, 2007).

A ideia de componente curricular como construção social e institucional aparece como eixo explicativo relevante para interpretar porque a Sociologia, mesmo quando reconhecida como necessária à formação, encontra dificuldades para se estabilizar em carga horária, continuidade no ensino médio e coerência interna de programas. Em termos analíticos, esse enfoque enfatiza que a seleção do que será ensinado, a forma de sequenciar conteúdos e a definição do que conta como “conhecimento escolar legítimo” não decorrem automaticamente

³ O termo “disciplina” foi mantido para garantir a originalidade da escrita dos autores citados

do campo científico, mas de processos de tradução curricular marcados por disputas e constrangimentos (Bernstein, 1996; Forquin, 1993).

Quando essa perspectiva é aplicada ao caso da Sociologia, a literatura tende a convergir para uma conclusão: O componente curricular de Sociologia se concretiza, na escola, sob condições de concorrência por tempo e espaço curricular, o que torna sua forma de oferta altamente sensível a reformas estruturais do ensino médio e a decisões de gestão em cada rede (Kuenzer, 2017).

No que se refere às finalidades formativas atribuídas ao componente, estudos revisados frequentemente indicam que professores e pesquisas justificam a Sociologia como via de leitura do mundo social e de ampliação de repertórios interpretativos sobre desigualdades, cultura, política e relações sociais. Contudo, a produção também insiste que essas finalidades não se realizam apenas pela presença nominal do componente, pois dependem de condições concretas de ensino, sobretudo de tempo curricular efetivo, planejamento e continuidade de trabalho docente (Mocelin, 2023).

Nessa direção, o debate sobre “função formativa” aparece menos como afirmação abstrata e mais como problema prático: como sustentar problemas sociológicos, conceitos e procedimentos de análise compatíveis com o nível do ensino médio em um contexto de horários reduzidos, turmas numerosas, pressões avaliativas e rotatividade docente (Silva; Lima, 2017).

É nesse ponto que se acentua uma tensão recorrente nas pesquisas: a necessidade de densidade conceitual convive com a forma escolar fragmentada e com o curto tempo de aprendizagem destinado ao componente em muitas matrizes. A literatura descreve que, sob esse constrangimento, a prática docente tende a ser empurrada para escolhas difíceis, nas quais tanto a via conceitual mais estruturada quanto a abordagem temática mais imediata carregam riscos distintos, seja de baixa apropriação por falta de tempo, seja de perda de rigor e continuidade (Takagi, 2007).

Por isso, a Sociologia aparece, em muitos estudos, como componente curricular particularmente dependente da estabilidade da oferta: quando o componente é concentrado em poucos períodos, diluído em unidades integradas ou submetido a reorganizações frequentes, o trabalho de sequenciar aprendizagens e consolidar categorias analíticas tende a se enfraquecer (Ferretti, 2018; Kuenzer, 2017).

No ciclo recente de reformas, a literatura crítica tem argumentado que mudanças estruturais no ensino médio reconfiguram a disputa por tempo escolar e pressionam componentes que não ocupam o centro das prioridades de implementação. Nessa linha, análises sobre a reforma

do ensino médio associada à flexibilização curricular destacam que a reorganização por áreas e percursos pode produzir, na prática, cenários de oferta instável para disciplinas como Sociologia, dependendo do desenho adotado por cada rede e escola, com impactos diretos sobre continuidade pedagógica e trabalho docente (Ferretti, 2018).

Assim, a instabilidade contemporânea nem sempre se expressa como retirada formal do componente, mas como variação de carga horária, redistribuição por séries, integração sem continuidade e fragilização de condições de planejamento, o que altera o modo como a Sociologia se materializa no cotidiano escolar (Ferretti, 2018).

Um eixo persistente do estado da arte diz respeito ao provimento docente e à formação específica. As pesquisas indicam que a consolidação do componente depende de professores com formação adequada e vínculos que permitam continuidade de trabalho, pois a oferta irregular e a alocação docente por “encaixe” tendem a comprometer sequências didáticas e a estabilidade do componente na escola (Silva; Lima, 2017).

Em termos territoriais, alguns estudos com recortes regionais e bases quantitativas sugerem desigualdades importantes na adequação da formação docente para lecionar Sociologia, com microrregiões em que a presença do componente convive com limitações estruturais de quadros formados especificamente na área, o que recoloca a discussão sobre política de pessoal como dimensão curricular concreta, e não como detalhe administrativo (Fusco, 2021).

Em resposta parcial a esse quadro, a formação continuada aparece nas pesquisas como estratégia de fortalecimento de saberes didáticos específicos do componente e de aproximação entre universidade e escola, sobretudo quando vinculada à produção de materiais e à reflexão sistemática sobre práticas (Silva; Lima, 2017).

Outro eixo consolidado no balanço recente é o estudo dos materiais didáticos como mediadores do currículo. A literatura tem sustentado que o livro didático, longe de ser mero suporte, contribui para estabilizar escolhas de conteúdos e formas de abordagem, especialmente em contextos de pouco tempo para planejamento e de heterogeneidade na formação docente. Nesse campo, análises do material didático de Sociologia descreve como os materiais constroem imagens do componente, selecionam problemas e conceitos e organizam modos de ensinar que influenciam o que se torna “Sociologia” na sala de aula (Engeroff; Oliveira, 2018; Batista, 2018).

Além disso, estudos sobre instâncias de avaliação do PNLD discutem quem participa da validação pedagógica e como esses arranjos interferem na legitimação de conteúdos e perspectivas, reforçando a ideia de que a disciplina escolar também é produzida por circuitos

institucionais de seleção e reconhecimento, e não apenas por decisões docentes (Esteves; Oliveira; Antunes, 2024).

Em termos de lacunas e tendências, a produção aponta a necessidade de ampliar investigações empíricas sobre o cotidiano escolar, articulando de modo mais consistente análise curricular, condições de trabalho docente e mediações materiais. Ao mesmo tempo, trabalhos recentes em chave de “defesa” da Sociologia escolar insistem que o campo precisa sustentar fundamentos para identidade profissional e para práticas pedagógicas capazes de responder às disputas curriculares do período recente, sem reduzir o componente curricular de Sociologia a moralizações ou a tópicos dispersos (Mocelin, 2023).

O panorama atual indica que compreender o ensino de Sociologia no ensino médio exige olhar para a forma como este componente se estabiliza ou se enfraquece dentro de arranjos curriculares reais. Essa leitura só ganha consistência quando se inclui a pressão das reformas, as desigualdades entre regiões na oferta de professores e a força reguladora dos materiais didáticos, que muitas vezes definem o que cabe no tempo da aula.

Não se trata de detalhe secundário, porque aí se decide o que os estudantes podem de fato aprender e experimentar. Em paralelo, a promessa formativa atribuída ao componente fica condicionada por escolhas de organização, por rotinas escolares e por recursos disponíveis, o que restringe ambições declaradas. Oliveira (2018) sustenta essa linha de análise e aponta que o alcance efetivo das finalidades depende desses mecanismos pouco visíveis, que nem sempre recebem a atenção que merecem.

2.4 TRAJETÓRIA NORMATIVA E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DE MATO GROSSO

Compreender as condições de oferta e a trajetória do ensino de Sociologia em Mato Grosso pede um olhar para além da obrigatoriedade nacional criada em 2008, porque a presença da disciplina decorre de um movimento normativo anterior e articulado ao próprio Sistema Estadual de Ensino. Nesse cenário, o componente curricular de Sociologia se estabiliza menos por inércia legal e mais por decisões político institucionais, por normativas complementares e por um conjunto de meios de implementação que inclui formação de professores e redes de apoio pedagógico, o que foi reiterado pelas diretrizes estaduais ao longo do período analisado (Mato Grosso, 1998; Mato Grosso, 2010).

A ênfase nas Ciências Humanas projeta um tipo de formação que disputa sentidos de

cidadania, trabalho e cultura, e isso merece atenção porque condiciona a permanência da Sociologia no currículo. Um marco precoce dessa orientação foi a Lei n.º 6.388/1994, voltada ao Colégio Tiradentes da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso, que explicitou uma proposta de formação humanística com presença de Filosofia, Sociologia e Psicologia (Mato Grosso, 1994).

No conjunto da rede, essa previsão não significou universalização. Sinalizou, contudo, que parte do sistema já atribuía valor pedagógico à Sociologia, situando o componente curricular em um repertório formativo que implicava organização curricular e finalidades educativas específicas, o que não se trata de detalhe secundário.

A consolidação institucional ampliada tem outro ponto de inflexão na Lei Complementar n.º 49/1998, que cria o Sistema Estadual de Ensino e fixa princípios, fins e normas gerais para a educação sob regulação estadual, abrindo espaço para diretrizes curriculares com maior coerência interna e para políticas de formação que sustentem a docência em Sociologia (Mato Grosso, 1998).

Em paralelo, normativas posteriores reafirmam a necessidade de condições reais de oferta, desde a habilitação docente até a atualização pedagógica, compondo um arranjo que busca dar lastro ao componente curricular e reduzir discontinuidades entre escola e política educacional (Mato Grosso, 2010). A pergunta que permanece é direta e incômoda, ainda que necessária: até que ponto isso é suficiente para garantir continuidade e qualidade no cotidiano das escolas.

Esse diploma é particularmente significativo por estabelecer, no âmbito do currículo do ensino médio, a inclusão da Filosofia e da Sociologia como componentes curriculares, vinculando explicitamente sua presença ao desenvolvimento necessário ao exercício da cidadania (Mato Grosso, 1998). Assim, em Mato Grosso, a Sociologia é incorporada por meio de norma estruturante do sistema, e não apenas como adendo pontual, o que contribui para explicar por que a disciplina já se encontrava prevista no ordenamento estadual antes da alteração nacional de 2008 (Brasil, 2008; Mato Grosso, 1998).

Importa notar que a Lei Complementar n.º 49/1998 não se limita a enunciar conteúdo. Ao definir finalidades do ensino médio, afirma objetivos como formação política, moral e ética do estudante, autonomia intelectual e pensamento crítico, articulando tais metas à compreensão de transformações sociais e culturais e ao domínio de conhecimentos necessários à vida social e ao mundo do trabalho (Mato Grosso, 1998).

Nesse enquadramento, a Sociologia tende a ser legitimada como componente associado à leitura crítica da realidade social e à formação política e cidadã, ainda que sua presença na rotina escolar dependa de outros elementos institucionais e materiais que condicionam o que, de

fato, se realiza em sala de aula (Mato Grosso, 1998).

A trajetória estadual também precisa ser lida em diálogo com o marco nacional introduzido pela LDB (Brasil, 1996). A lei federal reestrutura a educação básica e estabelece diretrizes gerais para o ensino médio, definindo parâmetros amplos de organização curricular e fins educacionais. Entretanto, como é conhecido, o texto da LDB, naquele momento, não determinava a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina em todas as redes, o que contribuiu, historicamente, para variações regionais e arranjos distintos de oferta. Em Mato Grosso, a Lei Complementar n.º 49/1998 atua justamente como normatização estadual que, ao organizar sistema e currículo, explicita a Sociologia no interior da arquitetura legal do ensino médio e amarra sua presença a finalidades formativas e a um projeto de cidadania (Brasil, 1996; Mato Grosso, 1998).

Além das leis, a normatização do Sistema Estadual de Ensino é atravessada por resoluções e deliberações do Conselho Estadual de Educação, que detalham regras de funcionamento, organização curricular e procedimentos administrativos para a educação básica. Nesse sentido, registra-se a Resolução Normativa n.º 348/2006 do CEE/MT como ato voltado à regulamentação da inclusão da Filosofia e da Sociologia na educação básica, na etapa do ensino médio, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino (Rodrigues, 2017).

Ainda que a dinâmica normativa seja composta por múltiplos atos, essa referência é relevante por indicar esforço de regulamentação em um período em que a pauta da obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia ganhava força em diversos estados e no debate público nacional (SEDUC/MT, 2006; Rodrigues, 2017).

Posteriormente, a Resolução Normativa n.º 002/2009 do CEE/MT estabelece normas aplicáveis para a educação básica no Sistema Estadual de Ensino, consolida diretrizes gerais e revoga disposições anteriores, incluindo referências a resoluções editadas no ciclo precedente (CEE/MT, 2009). Esse tipo de normativa revela que o lugar curricular da Sociologia, ainda quando garantido por lei, demanda regulamentações complementares que orientem organização das escolas, redação de regimentos, composição de matrizes curriculares e a própria governança do sistema (CEE/MT, 2009).

Antes mesmo da mudança da LDB em 2008, Mato Grosso já havia afirmado em lei estadual a presença de Filosofia e Sociologia no ensino médio, o que revela um horizonte normativo que antecede a diretriz nacional e aponta alguma maturidade institucional nesse campo específico (Brasil, 2008; Mato Grosso, 1998).

Vale lembrar que a convergência entre norma federal e regra local tende a diminuir

incertezas e a conter idas e vindas no currículo, mas também eleva a responsabilidade de transformar letra de lei em prática cotidiana. Em contraste com uma leitura puramente formal, a implementação envolve formação docente, tempo pedagógico e avaliação adequada, e não se pode ignorar que a escala do território mato-grossense tensiona a logística e a coordenação entre escolas urbanas e rurais, com efeitos que cobram resposta do gestor público (Brasil, 2008; Mato Grosso, 2010).

2.4.1 Implementação, formação docente e condições concretas de oferta

Se a dimensão normativa cria condições de legitimidade, a implementação depende de capacidade real de oferta. Uma questão recorrente, quando se trata da Sociologia na escola, é a disponibilidade de profissionais com formação específica, especialmente porque as oscilações históricas da disciplina no currículo brasileiro afetaram, por muitos anos, a estabilidade de cursos de licenciatura e o planejamento de concursos e lotações. No contexto mato-grossense, esse desafio aparece de forma documentada quando a política estadual reconhece a necessidade de docentes habilitados e registra medidas para enfrentar a insuficiência inicial de quadros (Mato Grosso, 2010).

As Orientações Curriculares da área de Ciências Humanas publicadas pela Secretaria de Estado de Educação registram que, a partir de 2003, a SEDUC/MT estabeleceu parcerias com instituições de ensino superior para ofertar segunda licenciatura em Sociologia e Filosofia, com a finalidade de suprir a demanda criada pela inserção das disciplinas no ensino médio (Mato Grosso, 2010). O mesmo documento registra que, em 2006, foram previstas vagas em concurso público para docentes de Sociologia e Filosofia e que, no ano seguinte, trinta e dois profissionais concluíram a segunda graduação na área, em processo explicitamente associado à política de formação (Mato Grosso, 2010).

Esses elementos são fundamentais porque demonstram que a inclusão curricular, para se tornar efetiva, exigiu ações de formação e de provimento, reforçando que o problema não se esgota na existência de lei, mas envolve decisões administrativas e políticas de pessoal que dão concretude ao currículo (Mato Grosso, 2010).

No plano interpretativo, a implementação da Sociologia em Mato Grosso pode ser compreendida a partir de dois eixos complementares: a normatização do currículo no interior do Sistema Estadual e o investimento em formação e provimento docente para tornar a oferta viável em escala de rede. Em diálogo com esse movimento, parte da literatura recente sobre o tema tem destacado que reformas e rearranjos curriculares tendem a produzir instabilidade na experiência

escolar quando não são acompanhados de condições materiais e formativas que garantam continuidade ao componente, afetando expectativas pedagógicas e a consolidação de práticas docentes (Barros, 2023).

Essa observação ganha relevo no caso da Sociologia, cuja legitimidade escolar costuma ser disputada também no cotidiano da escola, na carga horária disponível e nas condições de trabalho que viabilizam planejamento, material didático e formação continuada (Silva, 2007).

Em Mato Grosso, a própria Lei Complementar n.º 49/1998 prevê programas conjuntos e permanentes de formação continuada e explicita que a formação, a avaliação do rendimento escolar e a gestão devem ser definidas pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com universidades, o que indica que a política educacional estadual já reconhecia, no plano normativo, a necessidade de apoiar o trabalho docente e sustentar processos formativos ao longo do tempo (Mato Grosso, 1998).

Contudo, a concretização desse princípio depende de ações específicas, como as registradas nas políticas de segunda licenciatura, e da estruturação de iniciativas regionais de formação que permitam alcance territorial compatível com a extensão do estado (Mato Grosso, 2010).

A aproximação do contexto de Sinop, como recorte de análise, precisa considerar dois planos articulados: a configuração territorial e socioeducacional do município e a forma como a rede estadual se organiza regionalmente para assegurar implementação curricular, formação e acompanhamento das escolas. Sinop localiza-se no norte do estado de Mato Grosso e possui dinâmica regional relevante, inclusive pelo papel que desempenha na organização de serviços e na polarização de fluxos educacionais e administrativos na região (IBGE, 2022). Em termos gerais, o município apresenta população expressiva segundo dados censitários recentes, o que, no campo educacional, tende a implicar rede escolar diversificada e demanda contínua por provimento docente, gestão e formação (IBGE, 2022).

No âmbito da administração educacional estadual, a organização regional constitui dimensão que impacta diretamente a oferta do componente Sociologia, pois envolve acompanhamento pedagógico, distribuição de cargas horárias, lotação e ações de formação. A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso registra, em seus canais institucionais, estruturas regionais de gestão e atendimento, incluindo instâncias vinculadas à organização e ao suporte às unidades escolares na região de Sinop (SEDUC/MT, 2025).

Em paralelo, a formação continuada aparece como política recorrente, com ações vinculadas a centros formadores regionais, a exemplo de iniciativas realizadas por estruturas

locais de capacitação docente na área de abrangência de Sinop (SEDUC/MT, 2013). Ainda que tais ações não sejam exclusivas da Sociologia, elas compõem o ambiente institucional em que professores de Ciências Humanas atuam, com efeitos sobre planejamento, atualização pedagógica e circulação de orientações curriculares (SEDUC/MT, 2013).

Esse enquadramento é decisivo para evitar uma leitura abstrata do currículo. Mesmo quando a obrigatoriedade é garantida por lei, a qualidade da oferta depende de condições concretas, como disponibilidade de professores com licenciatura específica ou formação adequada, tempo para planejamento, articulação entre políticas curriculares e formação continuada e estabilidade de decisões administrativas que sustentem o componente ao longo dos anos. Em um estado de grande extensão territorial, diferenças regionais podem tensionar tais condições, especialmente quando a demanda por docentes habilitados supera a capacidade imediata de provimento, tornando políticas de formação e de gestão regional ainda mais estratégicas (Mato Grosso, 2010; Silva, 2007).

Diante desse percurso e dessas condições estaduais, torna-se pertinente deslocar o foco do plano normativo para o plano da experiência escolar, investigando como estudantes de escolas estaduais de Sinop avaliam a Sociologia na vida escolar e social, considerando que a presença formal do componente na matriz curricular não explica, por si só, o que é aprendido e como esse aprendizado é significado pelos sujeitos. Assim, interessa compreender os sentidos atribuídos ao que se estuda, às práticas pedagógicas vivenciadas e à relevância percebida para interpretar problemas sociais, culturais e políticos do cotidiano (Brasil, 2008; Mato Grosso, 1998).

Esse deslocamento funciona como transição metodológica: parte-se do entendimento de que a Sociologia, em Mato Grosso, possui trajetória institucional antecipada e regulamentada, atravessada por políticas de formação e por arranjos regionais de gestão, e, justamente por isso, ganha densidade a pergunta sobre como esse componente é vivido e interpretado pelos estudantes no contexto concreto de Sinop (Mato Grosso, 2010; IBGE, 2022).

2.5 PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES A RESPEITO DA SOCIOLOGIA

Na sequência desse argumento, a literatura tem mostrado que a percepção dos estudantes também é fortemente atravessada pelo modo como a Sociologia se conecta, ou não, a dispositivos externos de validação escolar, especialmente quando o ensino médio se organiza sob a pressão de exames, metas e resultados (Mocelin, 2023). Em contextos nos quais o Exame Nacional do Ensino Médio assume centralidade simbólica, este componente tende a ser valorizado quando os

estudantes identificam vínculo direto com habilidades demandadas na prova, em especial na redação, seja pelo repertório para argumentação, seja pela ampliação de vocabulário analítico sobre desigualdades, cidadania e direitos (Rêgo; Silva; Menezes, 2024).

Nesse registro, a Sociologia é percebida como útil quando contribui para desempenho mensurável, e não apenas como formação cultural geral, o que reforça a ideia de que a experiência discente é mediada por uma racionalidade escolar orientada por consequências e recompensas institucionais (Bodart; Tavares, 2020).

Esse movimento ajuda a explicar por que parte das pesquisas identificam uma oscilação curiosa nas falas dos estudantes: a Sociologia pode ser descrita como importante para “entender a sociedade” e, ao mesmo tempo, ser tratada como periférica quando não aparece como critério decisivo de avaliação de alto impacto. O ponto, aqui, não é reduzir o estudante a uma lógica de utilidade imediata, mas reconhecer que a escola ensina, de forma prática, quais saberes “pesam” mais na trajetória escolar (Oliveira, 2013).

Assim, quando a Sociologia não dispõe de tempo regular, continuidade didática e reconhecimento na engrenagem avaliativa, o valor cultural pode permanecer como enunciado abstrato, sem se converter em investimento efetivo do estudante, o que reaparece como padrão interpretativo em discussões sobre status escolar do componente (Bodart; Tavares, 2020).

Um desdobramento importante desse diagnóstico é que as percepções dos estudantes não se organizam apenas em torno do currículo prescrito, mas do tipo de aula efetivamente vivida (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023).

Estudos que dão centralidade à escuta dos estudantes indicam que a Sociologia tende a ser reconhecida quando o professor consegue traduzir problemas sociais em linguagem acessível, sustentar debates com algum rigor conceitual e, sobretudo, construir continuidade entre temas, conceitos e exemplos, evitando que a Sociologia seja percebida como conversa dispersa ou opinião sem fundamento (Scarselli, 2015).

Quando essa mediação não se consolida, cresce a chance de o estudante interpretar o componente como excessivamente abstrato, desconectado da vida, ou repetitivo em relação aos outros componentes das Ciências Humanas, o que afeta diretamente a legitimidade do que se aprende (Antunes; Oliveira, 2017).

Nesse ponto, a literatura sugere que o eixo “metodologia e forma da aula” não é um detalhe periférico, mas um componente estruturante da percepção. A Sociologia pode ganhar estatuto de disciplina formativa quando se torna espaço de elaboração argumentativa, leitura de fenômenos coletivos e problematização de explicações naturalizadas (Oliveira, 2015), porém,

pode perder densidade quando se reduz a um acúmulo de termos, nomes de autores e definições desconectadas de problemas que façam sentido para o estudante (Castro, 2013).

Em outras palavras, a percepção discente frequentemente é uma leitura indireta da qualidade da mediação pedagógica, e não apenas do conteúdo formalmente previsto na matriz (Bodart; Tavares, 2020). Há, ainda, um conjunto de pesquisas que chama atenção para a dimensão afetiva e identitária da experiência com o componente curricular de Sociologia, apontando que a ele pode produzir adesões intensas e rejeições igualmente intensas (Scarselli, 2015).

Um exemplo expressivo desse tipo de leitura aparece em análises que registram sentidos polarizados nas falas discentes, nos quais a disciplina é narrada como espaço de “abrir a mente” e compreender injustiças, mas também como lugar de conflito com expectativas escolares tradicionais, sobretudo quando estudantes esperam conteúdos mais “objetivos” ou mais diretamente vinculados a exames e resultados (Rêgo; Silva; Menezes, 2024). Nesse registro, a Sociologia se torna campo de disputa de sentidos sobre o que é aprender, para que se aprende e que tipo de conhecimento vale na escola (Silva Sobrinho, 2007).

Essa polarização também se relaciona ao modo como a Sociologia mobiliza temas sensíveis, como desigualdade, violência, discriminação, gênero, trabalho e poder. Quando a escola oferece condições para debate qualificado, os estudantes podem perceber a Sociologia como espaço raro de fala e reflexão sobre experiências sociais frequentemente silenciadas (Scarselli, 2015).

Quando, porém, a instituição escolar opera sob forte controle do debate, com pouca abertura a controvérsias, ou quando o professor precisa contornar tensões por medo de conflitos, a Sociologia pode ser percebida como limitada, “censurada” ou esvaziada, o que reconfigura o sentido de sua utilidade social. Assim, a percepção dos estudantes não expressa apenas preferências, mas as margens reais de debate que a cultura escolar autoriza em cada contexto (Antunes; Oliveira, 2017).

Outro aspecto recorrente nas investigações é que os estudantes frequentemente associam a legitimidade da Sociologia à capacidade deste componente curricular de explicar situações vividas no próprio cotidiano escolar, como conflitos, regras, punições, desigualdades entre turmas, relações de autoridade, diferenças culturais e disputas por reconhecimento (Oliveira, 2013). Quando a Sociologia incide sobre essas experiências, ela tende a ser percebida como ferramenta interpretativa concreta, que ajuda a ler a escola como instituição social, e não apenas como espaço neutro de conteúdos (Tambara, 2009).

Esse tipo de achado é relevante porque mostra que o vínculo com a realidade não precisa ser construído apenas por exemplos externos; ele pode emergir, com força, da própria escola enquanto objeto sociológico, o que amplia as possibilidades de sentido para os estudantes (Antunes; Oliveira, 2017).

Por fim, o balanço das pesquisas sobre percepções dos estudantes aponta lacunas que ajudam a orientar este campo. Uma lacuna frequente está na dificuldade de produzir estudos comparativos mais amplos, que articulem diferentes redes, territórios e perfis de escola, permitindo distinguir o que é percepção associada a condições locais e o que é padrão mais geral de construção do status do componente (Scarselli, 2015). Outra lacuna diz respeito à necessidade de pesquisas longitudinais, capazes de observar como as percepções mudam conforme etapa de ensino, professor, reorganizações curriculares e variações de carga horária (Mocelin, 2023).

Nessa direção, o que o estado da arte sugere é que compreender as percepções de estudantes não é um “apêndice” do debate curricular, mas um caminho privilegiado para analisar como reformas, tempo escolar, práticas docentes e mecanismos de avaliação se traduzem em experiência concreta, consolidando ou fragilizando o lugar da Sociologia no ensino médio (Bodart; Tavares, 2020).

2.5.1 Percepções sobre conteúdos e linguagem do componente curricular

No eixo que trata das percepções sobre conteúdos e linguagem, a produção acadêmica tem enfatizado que compreender o lugar da Sociologia no ensino médio exige olhar para a experiência efetiva vivida pelos estudantes e para as mediações pedagógicas que tornam o conhecimento sociológico mais ou menos compreensível (Gonçalves; Lima Filho; Santos, 2024).

Assim, as pesquisas não se limitam a registrar “o que foi trabalhado”, mas investigam como a disciplina é recebida no cotidiano escolar, especialmente quando predominam aulas expositivas pouco articuladas ao contexto dos estudantes, situação em que a Sociologia tende a ser qualificada como “chata” ou “excessivamente teórica”, não por uma rejeição automática ao conteúdo, mas por uma forma de apresentação que reduz o trabalho conceitual a um enunciado distante do vivido (Leal; Yung, 2015).

Essa recepção também se relaciona à maneira como o professor organiza o percurso de aprendizagem. Quando há contextualização, encadeamento entre temas, conceitos e exemplos, e construção de vínculo com questões do cotidiano, os estudantes costumam relatar maior interesse, melhor compreensão e maior disposição para participar, ao mesmo tempo em que demandam recursos didáticos e formas de trabalho que diminuam a sensação de aula repetitiva e

ampliem o espaço de fala e argumentação (Maçaira; Moura, 2024). Nesses estudos, a avaliação discente aparece menos como “gosto pessoal” e mais como indicador de continuidade didática, de inteligibilidade do conteúdo e de reconhecimento do sentido do que se aprende na escola (Pestana, 2018; Santos, 2021).

A literatura também destaca que percepções sobre conteúdo não se formam isoladas da lógica escolar mais ampla. Em contextos em que o esforço estudantil se estrutura fortemente em torno de exames e processos seletivos, o valor atribuído à Sociologia pode ser reordenado conforme o estudante reconhece, ou não, contribuição do componente para esse horizonte, aspecto capturado tanto em análises qualitativas quanto em pesquisas que mensuram o status simbólico do componente em comparação com outras disciplinas, inclusive no que se refere ao Enem (Bodart; Tavares, 2020).

Desse modo, o conteúdo não é percebido apenas pelo que ele é, mas pelo lugar que ocupa no tempo escolar, na rotina e nas consequências institucionais associadas ao desempenho. Ao mesmo tempo, Brito (2012) relata que a Sociologia permanece recorrente como espaço de formação cidadã e de interpretação da vida social

Diferentes grupos de estudantes atribuem sentidos específicos ao componente conforme suas experiências, expectativas e condições sociais, e é justamente por isso que a mediação pedagógica se torna decisiva: quando o debate escolar se conecta à experiência social dos estudantes sem abrir mão de categorias interpretativas, cresce a chance de produzir reconhecimento do componente; quando essa conexão não se realiza, aumenta o risco de a Sociologia ser percebida como conversa difusa, sem estrutura, o que enfraquece seu lugar na hierarquia escolar cotidiana (Leal; Yung, 2015; Santos, 2021).

2.5.2 Percepções sobre práticas docentes, metodologias e avaliação

É fato que a aula que acontece, e não apenas a aula planejada, define o horizonte de expectativas dos estudantes e confere densidade ou fragilidade à Sociologia. Em contraste com o plano escrito, o cotidiano traz interrupções, ritmos desiguais e demandas emergentes, que podem reorientar objetivos e reconfigurar atividades, como enfatiza Antunes e Oliveira (2017) e Brito (2012).

Ora, quando os professores assumem essa variabilidade e organiza um retorno avaliativo, a avaliação se torna parte do percurso e não apenas um veredito, o que favorece a construção de sentido. Estudos que escutam estudantes tendem a registrar valorização de estratégias que

aproximam teoria e cotidiano, favorecem diálogo e sustentam o debate com alguma orientação conceitual, além de evidenciarem o peso da relação entre professor e estudantes na recepção da do componente curricular de Sociologia, seja pela abertura à escuta, seja pela capacidade de conduzir discussões com rigor e respeito à pluralidade de posições (Pestana, 2018).

Esse debate metodológico ganha densidade quando se considera que a Sociologia escolar se constituiu historicamente sob um lugar curricular sujeito a oscilações, o que dificulta a formação de uma cultura escolar consolidada para o componente e cria desafios de continuidade, de organização do currículo e de planejamento do trabalho docente (Gonçalves; Lima Filho; Santos, 2024). Em cenário recente, somam-se incertezas quanto aos formatos de oferta e ao risco de reencaixes que absorvem a Sociologia em arranjos integrados, o que tensiona a promessa formativa do componente frente às condições concretas de implementação nas redes e nas escolas (Bodart; Tavares, 2020).

A avaliação, nesse quadro, aparece como dimensão particularmente sensível, pois pode fortalecer ou enfraquecer o sentido atribuído ao componente. Quando a experiência avaliativa é percebida como exigência de memorização e reprodução, a Sociologia tende a ser narrada como componente de “conteúdo para decorar”, em contraste com a expectativa, frequentemente expressa por estudantes, de que o componente contribua para estranhamento, problematização e desnaturalização do social (Azevedo; Nascimento, 2015).

Além disso, quando os estudantes hierarquizam componentes curriculares a partir do que é cobrado em exames, como por exemplo o ENEM⁴, a Sociologia passa a ser avaliada comparativamente, o que afeta o interesse deles por este componente e reforça a necessidade de coerência entre objetivos de aprendizagem, práticas de ensino e formas de avaliação (Bodart; Tavares, 2020; Gonçalves; Lima Filho; Santos, 2024). Esta situação já é fruto da percepção que o estudante tem de que o ensino da Sociologia é algo que não lhes trará de fato, um ganho financeiro ou reconhecimento social, priorizando assim, outras áreas do conhecimento em seus itinerários de estudos.

Nesse cenário, o professor aparece como mediador central: é ele quem pode aproximar a Sociologia das experiências dos estudantes e sustentar o trabalho conceitual sem reduzir a aula a mera atualização de temas. Pereira (2021, p.67) enfatiza que:

O professor de sociologia vai oportunizar ao aluno do ensino médio a compreensão dos fenômenos sociais como resultado das relações entre os seres humanos e entre estes e as coisas; e tomar consciência que os fatos que

⁴ Exame Nacional do Ensino Médio

acontecem com ele podem acontecer com muitas pessoas num mesmo país e, possivelmente, no mundo inteiro. Para que isto aconteça, o professor deve entender a sociedade em que vive e como ela está posicionada em relação às outras sociedades.

Ao mesmo tempo, a literatura registra o risco de afastamento do fazer sociológico quando a Sociologia se converte em exposição sem mediação analítica, ou quando se limita a debates sem estrutura, o que fragiliza o vínculo entre teoria e análise do vivido. Por isso, ensinar Sociologia implica ensinar modos de olhar e interpretar o social, e não apenas acumular definições, o que recoloca a necessidade de condições formativas e de trabalho compatíveis com esse objetivo (Santos, 2021).

2.5.3 Percepções sobre vínculo com temas do cotidiano e com problemas sociais locais

No eixo que aborda o vínculo entre Sociologia, cotidiano e problemas sociais locais, a literatura tem indicado que essa conexão é uma das chaves mais consistentes para compreender adesão ao componente. Quando os estudantes reconhecem, nas aulas, uma linguagem capaz de interpretar situações que atravessam sua vida, aumenta a chance de atribuírem valor à disciplina, especialmente quando percebem que ela abre espaço para discutir questões vividas, compreender relações sociais e elaborar interpretações sobre o mundo próximo, da convivência escolar a experiências de desigualdade e conflito (Antunes; Oliveira, 2017).

Ainda assim, a produção alerta que “trazer o cotidiano” não basta. O cotidiano pode ser mobilizado de forma superficial, como exemplo solto, ou pode operar como ponto de partida para construir categorias interpretativas e ferramentas analíticas. É sobretudo nesse segundo caso que a percepção discente tende a registrar maior sentido para a disciplina, porque o estudante identifica que a Sociologia não apenas “fala da vida”, mas oferece instrumentos para explicá-la com maior rigor (Cigales, 2021).

Essa distinção é relevante porque evita um risco recorrente: transformar o componente curricular de Sociologia em conversa sem estrutura, o que pode alimentar a percepção de que o componente “não tem conteúdo” e, com isso, enfraquecer sua posição na dinâmica de reconhecimento escolar (Pestana, 2018; Silva, 2007; Cigales, 2021; Brito, 2012).

A discussão sobre território e problemas locais aparece, nesse contexto, como potencial formativo importante. Quando a Sociologia se conecta a temas como trabalho juvenil, acesso a direitos, violência, relações de gênero, discriminação, transporte, políticas públicas, cultura local e desigualdades em diferentes contextos, tende a emergir a percepção de que a Sociologia ajuda

a compreender causas e consequências para além de explicações individualizantes (Cigales, 2021; Gonçalves, 2022). Em tais situações, os estudantes podem reconhecer a Sociologia como mediação entre experiência e estrutura social, sem que isso apague as especificidades do vivido local (Antunes; Oliveira, 2017; Santos, 2021).

A literatura também registra que o vínculo com questões do cotidiano pode produzir resistências, sobretudo quando determinados temas entram em conflito com valores familiares, religiosos ou comunitários, ou quando estudantes interpretam que a aula pretende impor uma visão única sobre assuntos controversos. Nesses casos, a Sociologia pode ser percebida como espaço de confronto, e não de aprendizagem, o que reforça a importância de mediações capazes de sustentar divergências em termos argumentativos e não apenas opinativos (Gonçalves; Lima Filho; Santos, 2024). Por isso, compreender as percepções dos estudantes sobre o ensino da sociologia, não significa apenas medir aprovação, mas identificar limites e tensões que atravessam cultura escolar e culturas juvenis (Santos, 2021), já que a Sociologia, por tratar de conflitos reais, tende a expor atritos que a escola nem sempre sabe administrar.

Ao reunir os eixos discutidos, a produção sobre percepções discentes converge na ideia de que a avaliação dos estudantes sobre a Sociologia é menos um juízo abstrato sobre o componente curricular e mais uma leitura situada da experiência que o componente oferece. Quando há continuidade, mediação conceitual, vínculo com problemas sociais e práticas que reconhecem a voz discente, a disciplina tende a ser percebida como relevante para compreender a sociedade e interpretar a própria vida escolar. Quando, ao contrário, aparece com pouco tempo, baixa continuidade e avaliações incoerentes com seus objetivos formativos, a percepção tende a associá-la a um lugar secundário, mesmo quando se reconhece sua importância cultural (Bodart; Tavares, 2020).

A trajetória histórica que traçamos no início deste trabalho, se fez necessária para compreendermos os caminhos que o ensino da Sociologia em nosso país e no estado de Mato Grosso percorreu e nos faz entender que ela ainda continua a caminhar num campo minado de disputas curriculares, trajetórias normativas e experiências vividas pelos estudantes que nem sempre condizem com suas realidades. Essas lacunas encontradas no estado da arte, nos fez localizar esta pesquisa, que tem como foco as percepções dos estudantes do ensino médio das escolas públicas estaduais de Sinop/MT como chave de análise para compreender como este componente curricular é vivido por eles.

Na próxima seção apresentamos a metodologia adotada nesta dissertação, explicando sua natureza qualitativa, a escolha do método etnográfico, os campos da pesquisa, os instrumentos

de coleta de dados e os procedimentos de análise que nos direcionaram neste caminho investigativo.

3 METODOLOGIA

3.1 NATUREZA DA PESQUISA E ESCOLHAS CONCEITUAIS

Ao pensar em uma pesquisa na área do ensino da sociologia, comecei a me imaginar como uma viajante, prestes a explorar um universo totalmente desconhecido, onde eu iria chegar sem muita bagagem, com muito medo do que eu poderia encontrar, mas com uma vontade enorme de conhecer e aprender sobre este novo mundo. Na bagagem, coloquei o que pensei ser essencial para que eu pudesse seguir na direção certa ao encontro daquilo que eu pretendia conhecer, portanto, neste percurso metodológico, adotamos a abordagem qualitativa, caracterizando a mesma como pesquisa de campo e de natureza descritivo-exploratória, com base em revisão de literatura, orientados pelo método etnográfico para analisar a percepção dos estudantes das escolas públicas de Sinop/MT sobre o ensino da sociologia. Diante do nosso objetivo principal, a escolha do método etnográfico é porque

A etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diária dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos. (Mattos, 2011, p. 51)

Os procedimentos utilizados na coleta de dados foram: observação participante com registro em diário de campo, aplicação de questionário fechado e entrevista semiestruturada. A pesquisa foi realizada em duas instituições da rede estadual de ensino da cidade de Sinop, Mato Grosso (MT): a E. E. Professora Edeli Mantovani e a E. E. São Vicente de Paula. A escolha destas duas escolas se deu pela importância que estas instituições de ensino têm no município de Sinop/MT, a quantidade de estudantes que elas atendem e os bairros onde se localizam que são um dos maiores em termos populacional e com diferentes realidades socioeconômicas. Como apontado por Gil (2025, p.16), “trata-se, portanto, de pesquisa voltada para o estudo de uma comunidade, organização ou grupo que compartilha uma cultura”.

No total, foram realizadas 24 entrevistas com estudantes do Ensino Médio, sendo dezesseis participantes da primeira instituição (abrangendo do 1º ao 3º ano) e oito da segunda (composta apenas por alunos do 3º ano) e tem como eixo compreender como estudantes de escolas públicas estaduais de Sinop, Mato Grosso, atribuem sentido ao componente de Sociologia no

Ensino Médio. A percepção funciona aqui como chave de leitura, e não como um juízo de opinião isolado.

Definida por Gil (2008), a pesquisa de campo é uma modalidade de investigação empírica em que a coleta ocorre no ambiente real de manifestação dos fenômenos. Diferente de abordagens mediadas, requer aproximação direta com o contexto e com os sujeitos por meio de observação, entrevistas e uso de instrumentos, como já registrado por Lakatos e Marconi (2003).

Nessa lógica, o dado não é apenas “encontrado” em fontes já publicadas, mas produzido na interação com a realidade estudada, o que permite captar dinâmicas, práticas, significados e contradições que dificilmente apareceriam apenas pela via documental. Em termos metodológicos, a pesquisa de campo se distingue da pesquisa exclusivamente bibliográfica porque depende do registro sistemático do que acontece no cenário investigado, articulando descrição e interpretação com rigor de planejamento e técnica de coleta (Gil, 2008; Lakatos; Marconi, 2003)

A revisão de literatura, por sua vez, é o procedimento de busca, seleção, leitura crítica e organização analítica da produção acadêmica pertinente ao tema, com o objetivo de fundamentar o problema de pesquisa, delimitar conceitos, identificar debates, lacunas e perspectivas teóricas, além de sustentar escolhas metodológicas coerentes com o objeto (Hart, 1998; Snyder, 2019).

Não se trata de acumular autores, mas de construir um percurso argumentativo que mostre como o estudo se insere no campo e por que ele é necessário, tornando explícitos os critérios usados para localizar e avaliar as fontes. Quando conduzida com transparência e rigor, a revisão de literatura pode assumir formatos distintos, indo de revisões mais narrativas a abordagens mais sistematizadas, mas sempre com a exigência de coerência interna entre o que a literatura aponta e o que a pesquisa se propõe a realizar (Hart, 1998; Snyder, 2019).

A observação participante sendo um dos elementos fundamentais para esta investigação (Gil, 2008) e o diário de campo constitui-se da segunda etapa da nossa pesquisa e se mostrou valioso pois esses registros deram um norte sobre os próximos passos que iríamos seguir. Gil (2008, p.151) esclarece que

[...] embora limitados, os documentos pessoais não podem ser descartados na pesquisa social. Fica claro que não podem ser utilizados como fontes de dados para descrição estatística ou teste de hipóteses. Contudo, apresentam inestimável valor para a realização de estudos exploratórios, com vistas, sobretudo, a estimular a compreensão do problema e também para complementar dados obtidos mediante outros procedimentos.

Após esta etapa, achamos importante elaborar e aplicar um questionário com questões fechadas para podermos registrar as informações referente a etapa de ensino, idade, gênero,

condições socioeconômicas e conhecimentos prévios sobre o componente curricular de Sociologia. Este questionário foi composto por 26 alternativas onde cada uma tinha de três a quatro opções de marcar X. Cada estudante só poderia escolher uma, dentro da que mais se aproximava de suas características, condições financeiras e percepção sobre a sociologia.

A quarta e última etapa da pesquisa, caracterizou-se pela entrevista semiestruturada permitindo que os estudantes expressassem suas percepções para além das perguntas predefinidas, proporcionando o que Geertz (1989) denomina descrição densa ao capturar os sentidos subjacentes às experiências escolares. Para o autor, o cerne da análise reside na busca interpretativa de significados, ao aplicar tal perspectiva aos relatos, buscou-se ir além da superfície das respostas, compreendendo as camadas simbólicas que os estudantes atribuem à Sociologia. Nesse sentido, as entrevistas apreenderam não apenas o pensamento dos alunos, mas o modo como significam o componente de Sociologia em meio a uma estrutura curricular em disputa.

Para o tratamento dos dados, aplicou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Conforme a autora, essa técnica consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a comunicações, visando obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos. Segundo essa definição, a análise de conteúdo constitui-se como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

A chegada aos campos de pesquisa ocorreu após aprovação ética e autorização institucional, o que permitiu iniciar a observação das aulas e, na sequência, articular instrumentos de coleta capazes de captar tanto o plano das condições concretas de oferta quanto o plano das experiências vividas no cotidiano escolar. A pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa em 16/08/2025, sob o número 7.770.657, com autorização da SEDUC e da DRE de Sinop, conforme registro do diário de pesquisa.

Para evitar oscilações terminológicas que poderiam enfraquecer a coerência do texto, foi adotado de forma sistemática o termo componente curricular de Sociologia, em substituição a alternâncias como disciplina, matéria ou aula, ainda que tais expressões apareçam na fala cotidiana dos sujeitos. Essa decisão não é apenas formal. Ela responde ao entendimento de que o componente curricular não se reduz a um conteúdo a ser “passado”, mas envolve uma configuração

institucional, com carga horária, material didático, tempos escolares, expectativas avaliativas e formas de mediação docente que atravessam a experiência discente e moldam o modo como o conhecimento se torna, ou não, significativo no cotidiano.

Do mesmo modo, a categoria percepção foi assumida em sentido epistemológico, como experiência situada e corporificada do mundo, e não como julgamento abstrato desligado das condições de existência. Em Merleau Ponty (2006), a percepção se constitui como modo primário de relação com o mundo, anterior a racionalizações completas, de modo que o sentido emerge do encontro entre sujeito e situação, no interior de práticas e contextos vividos.

Nessa perspectiva, analisar percepções discentes sobre o componente curricular de Sociologia implica compreender como o componente aparece no ritmo da vida escolar, como é atravessado por interrupções, por disputas de atenção, por cansaços e urgências, por expectativas sobre futuro e por mensagens curriculares que hierarquizam saberes. Por isso, a pesquisa assume predominância qualitativa, sem renunciar a dados quantitativos descritivos que ajudam a caracterizar o contexto social e escolar em que essas percepções se produzem.

3.2 DELINEAMENTO, O LÓCUS DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

A E.E.Edeli Mantovani está situada na área urbana de Sinop/MT, na rua Carlos Eduardo quadra 17, nº 770, Jardim São Paulo I. Contempla as etapas de ensino fundamental, ensino médio, anos iniciais e anos finais e na modalidade EJA, no período noturno. O quantitativo de alunos matriculados é de 1900 matrículas e de professores que atuam na escola é de 120 profissionais.⁵

Figura 1-E. E. Edeli Mantovani



⁵ Fonte: Qedu.org.br baseados nos dados do IBGE de 2024.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

A minha chegada nesta escola ocorreu de forma tranquila e receptiva, onde fui apresentada ao professor que leciona o componente de Sociologia e ele não apresentou receio ou desconforto com a minha presença. Sua preocupação estava mais centrada no comportamento dos estudantes. Minha visita a este campo ocorreu nas segundas e terças-feiras no período vespertino, uma vez por mês pois era na semana que eu tinha liberação do trabalho para sair para os estudos do mestrado. Iniciei as visitas no mês de agosto de 2025 e finalizei no mês de novembro de 2025. Em agosto e setembro optei por fazer a observação com registro no diário de campo para poder me familiarizar com o espaço e criar um vínculo de confiança com os estudantes (mantendo a distância necessária para que proximidades extremas não afetassem os resultados). Decidi demorar mais nesta etapa da pesquisa pois o tempo de visita às escolas era limitado devido eu estar trabalhando a maior parte dos dias e vínculos, mesmo que não muito próximos, precisam de tempo de qualidade para serem formados.

Depois, no mês de outubro foi aplicado o questionário com os estudantes do 1º, 2º e 3º ano onde foi lhes dado a liberdade de quererem ou não responder. O questionário registrou a distribuição de estudantes por etapas do Ensino Médio, bem como variáveis de cor ou raça e identidade de gênero, indicando predominância de estudantes do gênero feminino, além de composição racial majoritariamente parda e branca no grupo respondente. Essas informações foram tratadas, metodologicamente, como elementos de contexto e não como explicações automáticas de atitudes, pois a pesquisa não parte de determinismos. O objetivo foi compreender o cenário social e escolar em que as percepções são produzidas, reconhecendo que o cotidiano vivido delimita, favorece ou restringe formas de participação.

Ainda na E.E Edeli Mantovani, a caracterização socioeconômica incluiu renda familiar, tipo de moradia, número de pessoas no domicílio, condição de trabalho do estudante e acesso à internet em casa, registrando acesso universal à internet no domicílio entre os respondentes, além de presença expressiva de estudantes que trabalham, em diferentes regimes.

No mês de novembro de 2025 foi aplicado a terceira etapa desta coleta de dados que é a entrevista semiestruturada. Para esta etapa, expliquei novamente a pesquisa para os estudantes e limitei a participação de apenas 5 ou 6 por etapa do ensino (minha intenção era 5 estudantes de cada etapa: 1º, 2º e 3º).

As entrevistas na E.E Edeli Mantovani foram realizadas na parte externa da sala de aula, mais precisamente no pátio onde havia uma árvore de cor amarelo intenso, cheia de vida. Os

estudantes escolheram aquele local e mesmo sendo um espaço aberto, onde poderíamos ter interferências externas (barulhos e movimentação), respeitei a escolha dos participantes para que eles se sentissem mais tranquilos e confiantes. Ao final da entrevista, autorizaram que eu registrasse uma fotografia daquele momento tão significativo para mim e para eles, como mostra a figura 2.

Figura 2-Estudantes da E. E. Edeli Mantovani



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

Figura 3 - E. E. São Vicente de Paula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

A E.E. São Vicente de Paula está situada na área urbana de Sinop/MT, na rua Colonizadora Enio Pipino nº 455, Bairro São Cristóvão. Contempla as etapas de ensino fundamental, ensino médio, anos iniciais e anos finais e na modalidade EJA, no período noturno. O quantitativo de alunos matriculados é de 1325 matrículas e de professores que atuam na escola é de 71 profissionais⁶.

Na E. E. São Vicente de Paula, a minha chegada deu-se de forma tímida, onde deparei-me com uma receptividade mais fechada, marcada por olhares desconfiados com a minha presença ali. Cheguei às 07:00 horas da manhã e aguardei a chegada do diretor escolar até às 08:00. Até a chegada do diretor, o portão de acesso à parte interna da escola ficou fechado e fiquei aguardando sentada no banco da área externa, o que evidenciou procedimentos de segurança para com os profissionais e estudantes que ali se encontravam.

Quando o diretor chegou, a secretária informou a minha presença e ele pediu para que eu mostrasse o e-mail que confirmava a minha liberação para iniciar a pesquisa pois não tinha sido comunicado. O diretor então pediu para que eu voltasse no outro dia pois teria que confirmar com a SEDUC a veracidade da autorização. Este episódio aconteceu numa quarta-feira em que tenho liberação da Secretaria Municipal de Educação, rede em que atuo como professora. Na

⁶ Fonte: Qedu.org.br baseados nos dados do IBGE de 2024.

quinta-feira eu retornei e o diretor não estava. Quem me atendeu depois de duas horas aguardando foi uma professora que estava de licença e que foi lá para assinar alguns papéis.

A professora, exercendo a função de coordenadora, foi muito receptiva e logo autorizou minha entrada, olhando de forma incisiva para a secretária, censurando a falha na abertura dos portões e na minha receptividade. Ela me forneceu o calendário de aulas para que eu escolhesse o melhor dia para ir à escola realizar a pesquisa. Diante de todos esses desencontros, só pude iniciar a pesquisa no campo da escola São Vicente, em um dia (na sexta-feira) desta semana, (26/08/2025), o que fragilizou a observação e o registro no diário de campo.

Neste espaço, o mesmo conjunto de dimensões foi levantado, igualmente registrando acesso universal à internet no domicílio entre os respondentes e presença de estudantes que trabalham, ainda que em proporções específicas do grupo. Metodologicamente, esse bloco cumpre dupla função: primeiro, sustenta uma leitura contextualizada das falas, evitando interpretar participação como mera disposição individual; segundo, permite observar como condições materiais e rotinas familiares podem atravessar o tempo disponível para estudo, a energia para leituras e debates e o modo como se avalia a relevância do componente curricular.

Na aplicação do questionário que se deu no mês de outubro (20 a 24/10), fui à campo nesta escola nas quintas e sextas-feiras de manhã. Este meu segundo retorno aconteceu de forma mais tranquila e fui recepcionada pelo professor que iria lecionar sociologia nas turmas do 3º ano. Após explicar sobre a pesquisa, convidei os estudantes a participarem, deixando a escolha livre para aceitarem ou não.

Na etapa da entrevista, que aconteceu no mês de novembro, já havia poucos estudantes na escola. Embora os estudantes do 1º e 2º ano tenham sido convidados para esta etapa, apenas os estudantes do 3º ano aceitaram participar. A entrevista aconteceu em uma sala de aula que estava vazia, com as estudantes sentadas em círculo para que assim, todos pudessem manter contato visual e expressar-se melhor e com mais confiança. Esta escolha da sala foi dada pelo professor da turma para que outros estudantes que não iriam participar interferissem na pesquisa.

Figura 4 - Algumas estudantes das Escola São Vicente de Paula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

3.3 CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO

Participaram da pesquisa estudantes da primeira à terceira fase do Ensino Médio das escolas estaduais Edeli Mantovani e São Vicente de Paula. A inclusão dos estudantes considerou critérios práticos e éticos: estar regularmente matriculado no Ensino Médio, frequentar turmas que tenham o componente curricular de Sociologia, manifestar concordância em participar, além de atender aos procedimentos de consentimento e assentimento previstos no protocolo aprovado. A pesquisa se orientou pelo princípio de reconhecimento dos estudantes como sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer (Freire, 1996), o que exige atenção à forma de abordagem, ao modo de explicar a pesquisa e aos cuidados para não produzir constrangimentos ou exposições indevidas

Essa orientação se concretizou tanto na postura adotada em sala durante a observação quanto na condução do questionário e das entrevistas, mantendo o foco na escuta e na compreensão das experiências, e não na avaliação moral dos sujeitos.

Como cuidado adicional, os registros foram organizados com anonimização, utilizando nomes fictícios para identificar os estudantes e suprimindo informações que pudessem permitir reconhecimento individual. Esse procedimento é particularmente relevante porque as falas espontâneas em sala, as avaliações sobre utilidade do componente e as críticas ao cotidiano escolar podem gerar riscos sociais se forem indevidamente atribuídas a pessoas específicas.

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi organizada em três etapas articuladas, de modo a permitir triangulação entre o que se observa no cotidiano das aulas, o que se identifica como tendências gerais do grupo e o que se aprofunda como experiência narrada pelos próprios estudantes. A sequência adotada foi observação participante com diário de campo, questionário estruturado e entrevistas semiestruturadas em grupos de cinco a seis estudantes de cada fase.

3.4.1 Observação e diário de campo

A observação constituiu a porta de entrada no campo e permitiu registrar as condições concretas de oferta do componente curricular de Sociologia. O início da pesquisa no campo ocorreu em 25/08/2025, na E. E. Edeli Mantovani, com acompanhamento de turmas do 1º e 2º ano, além de outros momentos de observação nesse mesmo dia, em diferentes turmas do 1º ano. A observação foi realizada de forma simples, ou seja, “aquela em que o pesquisador permanece alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar observando de maneira espontânea os fatos que ali ocorrem” (Gil, 2008, p.101). A postura adotada foi de observadora ao fundo da sala, buscando minimizar interferências na dinâmica cotidiana e registrar tanto o andamento das atividades quanto as formas de participação e as interrupções que atravessam a aula.

O diário de campo foi estruturado para registrar, com detalhamento, elementos como chegada à escola, composição do ambiente, propostas didáticas do professor, interações entre estudantes, episódios de dispersão, conflitos e interrupções externas, bem como falas espontâneas relevantes para compreender sentidos atribuídos ao componente curricular. No primeiro momento observado, por exemplo, o diário registra 24 estudantes presentes e descreve a tentativa do professor de organizar a aula a partir do material didático, com solicitação de abertura do livro e conferência de atividades anteriores, enquanto parte dos estudantes seguia conversando e reagindo à presença da pesquisadora. Também foram registrados episódios em que estudantes desatam o trabalho como justificativa para cansaço, o que é metodologicamente relevante porque conecta rotina extraescolar e participação em sala.

A observação evidenciou, ainda, que a aula de Sociologia ocorre uma vez por semana e que o professor atribui ao tempo limitado e às interrupções comportamentais parte das dificuldades de aprofundamento. Em conversa no intervalo, o professor menciona desejo de utilizar recursos como slides e filmes, mas afirma que 55 minutos são insuficientes para uma aula menos

conteudista, além de relatar dificuldades de interação com os estudantes. Esse dado não é usado como explicação única, mas como indicador de uma condição material que precisa ser considerada quando se analisa percepção dos estudantes: o componente curricular aparece em um tempo escolar curto, atravessado por demandas institucionais e por gestão de comportamento.

No diário de campo, registramos interrupções externas à aula, como repasses administrativos que atrasaram o início e ações de agentes de saúde que ocuparam parte significativa do tempo, resultando em ausência de aula de Sociologia em uma das turmas observadas naquele dia. Esses registros importam metodologicamente porque mostram que o componente curricular de Sociologia não se realiza em condições ideais de continuidade. Ele é vivido em meio a descontinuidades, o que pode produzir, nos estudantes, a sensação de fragmento e de pouca densidade, mesmo quando o conteúdo proposto é relevante.

A observação incluiu, ainda, atenção ao material didático utilizado. Um estudante informou que a escola recebe uma apostila por bimestre, com cadernos que somam cerca de 40 páginas, produzidos pela Fundação Getulio Vargas e distribuídos pelo Governo do Estado, o que situa a mediação curricular em uma lógica de material padronizado. Esse detalhe é relevante porque o modo como o material é mobilizado tende a influenciar o tipo de participação possível: leitura compartilhada, resolução de questões, cumprimento de roteiro e menor tempo para debate, dependendo de como o professor organiza a aula e de como a escola regula o andamento do semestre.

Ao final do registro do primeiro dia, foi possível observar tensões sobre tempo de aula, necessidade de comunicação entre gestão e professor e efeitos de interrupções e comportamentos sobre a participação discente, registrando a hipótese prática de que a baixa continuidade pode reforçar estigmas de desimportância do componente curricular. Esse tipo de nota foi mantido no diário como parte do processo interpretativo, mas, na análise, foi tratado com cautela para não substituir a voz dos estudantes. Ele serviu como guia para refinar o roteiro de entrevistas e para ajustar a leitura das respostas do questionário.

3.4.2 Questionário estruturado

A segunda etapa consistiu na aplicação de questionário estruturado, com perguntas fechadas e algumas formulações voltadas à caracterização do contexto dos estudantes e à obtenção de um primeiro mapa de tendências sobre o componente curricular de Sociologia. O instrumento foi construído para responder a duas necessidades metodológicas. A primeira foi descrever, de forma

objetiva, o perfil do grupo em dimensões como série, cor ou raça e gênero, além de condições socioeconômicas, moradia e rotina de trabalho. A segunda foi captar avaliações diretas sobre as aulas, a relevância atribuída ao componente e dificuldades percebidas, permitindo identificar tensões que posteriormente seriam aprofundadas nas entrevistas.

Nas escolas E.E. Edeli Mantovani e E. E. São Vicente de Paula, o bloco sobre o componente curricular incluiu questões como gosto pelas aulas, importância atribuída à Sociologia para vida escolar e social e percepção sobre aprendizado, registrando, por exemplo, concentração de respostas entre “sim, gosto muito” e “sim, gosto um pouco”, além de alta atribuição de importância para a vida escolar e social.

Metodologicamente, é importante justificar por que um questionário fechado foi mantido, mesmo diante da recomendação de não aprisionar a percepção em alternativas rígidas. O instrumento foi entendido como etapa preliminar, destinada a mapear tendências e a produzir um quadro de contexto que impede leituras abstratas. Ainda assim, reconhecem-se limites claros. A pergunta fechada reduz nuances, pode levar a marcações rápidas e pode produzir concordâncias vazias. Por isso, seu uso foi articulado à observação e às entrevistas, para que as alternativas funcionassem como ponto de partida e não como chegada interpretativa.

A elaboração das perguntas dialogou com as hipóteses construídas no projeto, com ajustes realizados durante o processo orientativo. A hipótese inicialmente separada sobre conteúdos distantes da realidade e sobre expectativa de integração entre conceitos e vida cotidiana foi reunida, pois ambas descrevem o mesmo núcleo de tensão, a saber, a distância ou a proximidade entre o que se estuda e o que se vive. Outra hipótese relevante sustentou que a formação do professor e a estrutura curricular interferem diretamente no modo como o componente é experienciado, o que motivou, por exemplo, a atenção ao relato do professor sobre sua formação em Pedagogia e sua atuação recente em Geografia e Sociologia.

3.4.3 Entrevistas semiestruturadas em pequenos grupos

A terceira etapa consistiu em entrevistas semiestruturadas, realizadas em pequenos grupos de estudantes, com composição aproximada de 5(cinco) a 6(seis) participantes por grupo, contemplando diferentes etapas do Ensino Médio, conforme planejamento e registro geral do percurso de pesquisa. Essa escolha metodológica buscou equilibrar duas exigências. A primeira foi garantir que a experiência do estudante apareça com densidade, permitindo que os sujeitos narrem exemplos, descrevam situações e expliquem por que consideram o componente

importante ou desimportante. A segunda foi criar um ambiente de fala menos intimidante do que a entrevista individual, pois, em grupos, a lembrança de situações e a elaboração de sentidos pode ganhar apoio na conversa e na retomada coletiva de experiências. Como apontado por Gil (2025, p. 73),

o grupo focal possibilita esclarecer pontos que ficaram obscuros nas entrevistas realizadas, cotejar respostas obtidas individualmente e em grupo, reconhecer falhas na maneira de apresentar determinado tópico e acrescentar informações que por alguma razão foram omitidas nas entrevistas.

O roteiro semiestruturado foi elaborado a partir de três fontes. A primeira foram as hipóteses da pesquisa, ajustadas para evitar repetição e para manter perguntas com abertura suficiente para captar nuances. A segunda foram os dados do questionário, que indicaram temas sensíveis a aprofundar, como utilidade atribuída no curto prazo, tempo de aula, relação com material didático e relação entre Sociologia e vida cotidiana. A terceira foram os registros do diário de campo, que apontaram episódios concretos de interrupção, dispersão, silêncio diante de perguntas geradoras e falas espontâneas que expressam julgamento sobre o componente, como quando estudantes afirmam que “não vão usar pra nada”⁷ ou que “só serve pra dar lição de moral”⁸, o que indica não apenas desinteresse, mas uma forma específica de leitura do lugar social do componente curricular.

As entrevistas foram orientadas por perguntas que estimulassem descrição e exemplificação, evitando indução de respostas. Em vez de perguntar somente se a Sociologia é “boa” ou “ruim”, buscou-se perguntar como ela aparece na rotina, o que facilita ou dificulta participar, quais temas aproximam ou afastam, que lembranças de aula marcam, como o tempo semanal é percebido e se o componente já foi usado fora da escola em alguma situação concreta. Esse tipo de formulação sustenta o compromisso com a percepção como experiência situada e evita que a entrevista se reduza a coleta de frases prontas.

3.5 PROCEDIMENTOS DE REGISTRO, ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados produzidos nas três etapas foram organizados em um corpus de pesquisa composto por registros de diário de campo, respostas do questionário e transcrições das entrevistas. O diário de campo foi produzido imediatamente após cada momento de observação, buscando

⁷ Fala dos estudantes

⁸ Fala dos estudantes

preservar detalhes de falas, situações, sequências de aula e interrupções, de modo a não reduzir o registro a sínteses genéricas. Foi utilizado um caderno capa dura, na cor verde de pauta onde as situações do cotidiano escolar foram anotadas manualmente à caneta, garantindo o registro imediato e autêntico daquilo que eu observava. Para a elaboração do questionário, utilizamos o software Microsoft Word, em formato editável, com 26 (vinte e seis) questões diretas, onde os estudantes indicavam suas respostas marcando um traçado de X manualmente. A preferência por esta escolha impressa do questionário, se deu pela garantia da inclusão de acesso, o que poderia ser inviabilizado caso optássemos por algum recurso digital. Após a aplicação, o questionário foi tabulado em tabelas descritivas, preservando os totais por escola e por alternativa, o que permitiu leitura analítica e identificação de pontos de convergência e diferença.

Para registro das entrevistas, utilizei o gravador do meu celular, garantindo aos estudantes que as falas iriam ser arquivadas em um arquivo próprio para o meu computador e não seriam repassadas para terceiros.

A organização do material seguiu um procedimento de anonimização, onde optou-se por nomear os estudantes por nomes de estrelas por considerar que eles representam um potencial único e de luz no contexto da educação pública. A identificação das escolas se manteve pelo nome institucional já público, evitando associação de falas a indivíduos. Em registros de sala e das entrevistas, quando falas foram citadas como evidência, foram identificadas por códigos do tipo “Alpha”, “Canopus”, “Sol”, “Sírio”, “Capela”, “Altair”, “Acrux”, “Antares”, “Mimosa”, “Adhil”, “Spica” e “Veja”, mantendo o foco na experiência e reduzindo riscos de reconhecimento.

Além disso, foi estabelecida uma estratégia de controle de consistência interna dos dados quantitativos. Em caso de discrepância entre total de respostas e número total de respondentes em algum item, o procedimento previsto foi conferir o material empírico antes de sustentar inferência forte, tratando o dado como indício provisório. Essa postura responde à exigência de rigor e evita que o texto se apoie em erro de transposição ou digitação.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E ARTICULAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

A análise foi orientada por triangulação entre fontes, articulando três planos. O primeiro plano foi o das condições concretas de oferta do componente curricular, evidenciado pela observação, como tempo efetivo de aula, interrupções, mediação pelo material didático, modos de gestão da sala e oportunidades reais de debate. Esse plano aparece no diário quando o professor

afirma que a Sociologia ocorre uma vez por semana, que 55 minutos são insuficientes para explorar recursos complementares e que interrupções comportamentais e administrativas reduzem ainda mais o tempo de ensino.

O segundo plano foi o do contexto social dos estudantes, descrito pelo questionário, especialmente em dimensões que atravessam o cotidiano escolar, como trabalho, composição domiciliar e acesso à internet. Esse plano não foi usado para criar causalidades diretas, mas para qualificar a leitura: participação em sala, por exemplo, não pode ser lida como simples disposição individual quando há estudantes que trabalham e chegam à escola com cansaço, como aparece de modo explícito no diário, em que um estudante responde ao colega que dorme porque trabalha.

O terceiro plano foi o do sentido atribuído ao componente, aprofundado pelas entrevistas semiestruturadas, em que se buscou compreender como os estudantes descrevem utilidade, relevância, aproximação com vida cotidiana, relação com temas e autoria do pensamento. Nesse plano, a leitura fenomenológica sustenta que a percepção discente é produzida na situação e, portanto, precisa ser interpretada levando em conta como o componente se apresenta na experiência. Quando a aula é fragmentada, quando a mediação se reduz a cumprimento de apostila e quando a participação se dissolve em interrupções, a percepção tende a se constituir como sensação de superficialidade, mesmo que o estudante declare, em resposta fechada, que a Sociologia é importante. Inversamente, quando a aula consegue sustentar perguntas geradoras conectadas ao cotidiano, a percepção pode emergir como leitura de mundo, ainda que o tempo seja curto. Essa tensão é o núcleo interpretativo que a análise buscou sustentar.

Do ponto de vista técnico, a análise do material qualitativo foi conduzida por procedimentos de análise de conteúdo, com etapas de pré análise, codificação e categorização, orientadas para construir categorias empíricas vinculadas às hipóteses e abertas ao surgimento de sentidos não previstos, conforme abordagem clássica do método (Bardin, 2016).

Ao mesmo tempo, as categorias não foram tratadas como caixas fixas, mas como sínteses interpretativas que precisam manter aderência ao vivido e às falas, evitando sobrepor teoria ao material. A perspectiva freireana contribuiu para sustentar a leitura de que o estudante não é receptor passivo e que a realidade concreta atravessa o modo de participar e de atribuir sentido ao conhecimento escolar (Freire, 1996). Já a crítica curricular contribuiu para compreender que a valorização ou desvalorização do componente não se produz apenas no indivíduo, mas na organização social do conhecimento escolar, que comunica hierarquias e mensagens sobre o que conta como saber legítimo (Apple, 1982).

No caso do questionário, o tratamento analítico foi descritivo, com leitura de frequências e comparação entre escolas, sem pretensão de generalização estatística. As tabelas foram mobilizadas como evidência de tendências do grupo, sempre subordinadas à leitura qualitativa. Por isso, por exemplo, respostas de alta valorização do componente foram lidas junto com registros de sala que mostram silêncios, dispersões e interrupções, e junto com falas espontâneas que expressam a percepção do componente como “inútil” ou moralizante, pois é nessa fricção entre declaração e experiência que a percepção se revela em sua densidade.

3.7 RIGOR METODOLÓGICO, LIMITES E ESTRATÉGIAS DE VALIDAÇÃO

O rigor metodológico foi buscado por meio de quatro estratégias articuladas. A primeira foi a transparência procedimental, descrevendo como cada etapa ocorreu, como os instrumentos foram construídos e como o corpus foi organizado. A segunda foi a triangulação, reduzindo riscos de interpretação baseada em uma única fonte. A terceira foi a prudência inferencial, especialmente diante de amostras pequenas e diante de possíveis discrepâncias numéricas em itens específicos. A quarta foi a aderência ao material empírico, garantindo que categorias analíticas mantenham vínculo direto com falas e situações observadas.

Entre os limites, reconhece-se que o questionário fechado, por sua própria forma, pode reduzir nuances da percepção e induzir respostas rápidas, razão pela qual não foi usado como base única de interpretação. Reconhece-se também que a presença da pesquisadora na sala pode alterar, ainda que discretamente, comportamentos e falas, o que reforça a necessidade de registrar reações e de considerar a observação como parte do campo, e não como janela neutra.

3.8 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa seguiu os procedimentos éticos exigidos para estudos com seres humanos, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e autorização dos órgãos educacionais competentes antes do início do campo, conforme o sistema CEP/CONEP e as normas brasileiras aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A condução do estudo privilegiou o cuidado com o encontro de pesquisa, garantindo consentimento e assentimento conforme as exigências do protocolo e preservando confidencialidade e anonimização ao longo do ciclo de trabalho. Esse arranjo se ancora na Resolução 510 de 2016 e na Resolução 466 de 2012, que sistematizam critérios de proteção a participantes e orientam o debate público sobre ética em pesquisa no país,

oferecendo base normativa para decisões sensíveis no campo empírico (Brasil, 2016; Brasil, 2012).

Vale lembrar que a adesão a tais diretrizes supõe diálogo real com os participantes e não mera assinatura, porque compreensão parcial pode gerar concordância aparente, produzindo consentimento frágil e instável. Em contraste, quando a gestão de dados é planejada desde o início, com escopo e limites de uso bem explicitados, o risco de uso não autorizado tende a diminuir, embora não desapareça por completo. Esse quadro sugere responsabilidade contínua, que atravessa desenho, coleta, análise e divulgação, sem margem para soluções automáticas ou respostas prontas.

O cuidado ético também orientou o modo de abordagem dos estudantes, com explicação clara sobre a finalidade do estudo e sobre o fato de que não se tratava de avaliação individual, mas de investigação sobre o componente curricular. Essa preocupação aparece inclusive no diário, quando uma estudante pergunta para que serve a pesquisa e eu explico que estou ali para observar interações e compreender o que pensam sobre o componente curricular de Sociologia.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

4.1 CONTEXTO SOCIO BIOGRÁFICO E CONDIÇÕES DE VIDA DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES

A partir dos dados do questionário aplicado, pode-se situar de modo sintético quem são os estudantes envolvidos nesta etapa e que marcas sociais atravessam sua escolarização, o que importa quando o foco recai sobre a percepção do Componente Curricular de Sociologia por esse grupo.

Nesse enquadramento, a caracterização dos participantes não funciona como mera descrição acessória, mas como um passo de contextualização que auxilia a leitura das falas, dos silêncios e das avaliações produzidas nas etapas seguintes. Considerando que a percepção se constitui na relação situada entre sujeito e mundo vivido (Merleau-Ponty, 2006), ela não emerge como opinião abstrata, mas como experiência construída no encontro entre corpo, tempo escolar e condições concretas de vida que podem sustentar ou limitar a participação e o engajamento no trabalho pedagógico.

Nessa direção, compreender o perfil do grupo ajuda a evitar interpretações generalizantes e permite reconhecer que o lugar atribuído à Sociologia no cotidiano escolar tende a ser negociado em meio a rotinas familiares, expectativas de futuro, pressões de desempenho e experiências de pertencimento no interior da escola.

Assim, a Tabela 1 reúne, de forma unificada, os dados do questionário referentes às duas escolas participantes, oferecendo uma visão consolidada da composição do grupo que fundamenta as análises apresentadas neste capítulo.

Tabela 1-Perfil dos estudantes participantes por escola (questionário, N total = 24)

Variável	Categorias	E. E. Edeli Mantovani (N = 16)	E. E. São Vicente de Paula (N = 8)
TURMAS	1º ano	5	1
	2º ano	5	2
	3º ano	6	5
	Total	16	8
COR OU RAÇA (AUTODECLARAÇÃO)	Amarelo	6	0
	Branco	8	1
	Pardo	2	6
	Preto	0	1
	Total	16	8
GÊNERO	Masculino	14	3
	Feminino	2	5
	Intersexo	0	0
	Total	16	8
IDENTIDADE DE GÊNERO	Feminino	0	0
	Masculino	0	0

Fonte: Dados originais da pesquisa (2025).

Como observa Merleau-Ponty (2006), a percepção ocorre em relação situada com o mundo vivido e com o que, na rotina, ganha presença e sentido, por isso ao perfil do grupo não se dá papel apenas informativo, já que ele ajuda a explicar em que medida o componente curricular se torna significativo ou perde sentido na prática.

4.2 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES

Os dados do questionário aplicado na pesquisa realizada permitem situar quem são os estudantes que participaram desta etapa e quais condições materiais e socioculturais atravessam a experiência concreta de estar na escola, condição decisiva quando o foco analítico recai sobre a percepção do componente curricular de Sociologia. Considerando que a percepção se constitui na relação situada entre sujeito e mundo vivido (Merleau Ponty, 2006), ela não emerge como opinião abstrata, mas como experiência construída no encontro entre corpo, tempo, espaço e condições de vida que sustentam ou limitam a participação na aula

Nesse sentido, caracterizar o contexto socioeconômico dos estudantes não é um apêndice descritivo, pois funciona como base interpretativa para compreender como o lugar atribuído à Sociologia no cotidiano escolar tende a ser negociado a partir de rotinas familiares, trabalho, deslocamento, acesso a recursos e expectativas de futuro. Além disso, quando se compreende currículo como seleção e organização social do conhecimento (Apple, 1982), a experiência dos estudantes com o componente curricular não pode ser dissociada das desigualdades e hierarquias que atravessam o que se ensina, como se ensina e com quais condições.

Tabela 2-Perfil socioeconômico dos estudantes participantes por escola (questionário)

VARIÁVEL	CATEGORIAS	N (E. E. Edeli Mantovani, N=16)	N (E. E. São Vicente de Paula, N=8)
FONTE DE RENDA FAMILIAR	Trabalho formal (carteira assinada ou servidor público)	11	6
	Trabalho informal ou autônomo	5	2
	Agricultura ou pecuária	0	0
	Benefícios sociais	0	0
	Não possui renda fixa	0	0
	Total	16	8
PESSOAS QUE RESIDEM NA CASA	2 a 3 pessoas	5	4
	4 a 5 pessoas	9	3
	Mais de 5 pessoas	2	1
	Total	16	8
POSSE DE IMÓVEL	Sim, quitada	5	6

	Sim, financiada	6	2
	Moramos de aluguel	5	0
	Total	16	8
ESCOLARIDADE DO RESPONSÁVEL PELA RENDA	Analfabeto	0	0
	Ensino Fundamental incompleto	5	1
	Ensino Fundamental completo	0	2
	Ensino Médio incompleto	4	1
	Ensino Médio completo	7	2
	Ensino Superior completo	0	1
	Pós graduação	0	1
	Total	16	8
ACESSO À INTERNET	Sim, internet fixa (wi fi)	16	8
	Não	0	0
	Total	16	8
MEIOS DE TRANSPORTE DA FAMÍLIA	Nenhum	1	0
	1 meio (moto, carro ou bicicleta)	7	4
	2 meios de transporte	6	2
	3 ou mais meios de transporte	2	2
	Total	16	8
PESSOAS TRABALHANDO NA CASA	1 pessoa	1	2
	2 pessoas	11	2
	3 pessoas	4	4
	Total	16	8
ATIVIDADE REMUNERADA DO ESTUDANTE	Sim, com carteira assinada	6	4
	Sim, sem carteira assinada	3	2
	Sim, trabalhos ocasionais ou autônomos	3	1
	Não trabalho	4	1
	Total	16	8
MEIO DE TRANSPORTE PARA IR À ESCOLA	De carro, com meus pais	3	2
	De bicicleta	7	2
	A pé (moro perto)	5	1
	Ônibus escolar	1	3
	Total	16	8
APOIO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS NOS ESTUDOS	Às vezes, depende da situação	1	2
	Sim, acham muito importante	13	2
	Sim, mas sem cobranças de notas ou frequência escolar	2	4
	Total	16	8

Fonte: Dados originais da pesquisa (2025).

Quando os dados de perfil e de condições de vida são lidos em conjunto com a história curricular da Sociologia e com o que o estado da arte vem registrando sobre percepções discentes, torna-se possível sustentar uma interpretação menos imediatista e mais situada do modo como os estudantes atribuem valor ao componente curricular. A convergência entre as duas escolas, marcada pela predominância de renda familiar vinculada ao trabalho formal, com presença

também de trabalho informal, não é apenas um dado descritivo: ela aponta para modos concretos de reprodução da vida em que estabilidade e incerteza convivem, afetando diretamente a organização do tempo doméstico, as rotinas de cuidado e a disponibilidade real para estudo.

Nessa moldura, a percepção dos estudantes sobre a Sociologia tende a se constituir na articulação entre o que o componente curricular propõe e o que a vida permite sustentar como atenção, continuidade e investimento, pois a experiência escolar não ocorre em suspensão do cotidiano. É nesse sentido que a exigência de reconhecer o estudante como sujeito sócio-histórico-cultural (Freire, 1996) do ato de conhecer adquire densidade analítica, já que a leitura do componente curricular, em contextos de trabalho juvenil, cansaço e responsabilidades externas, não pode ser compreendida como simples “opinião” descolada das condições de existência.

O mesmo raciocínio se reforça quando as informações de moradia e composição domiciliar indicam arranjos em que o espaço doméstico é compartilhado por mais pessoas e, por isso, o tempo de estudo pode ser atravessado por demandas simultâneas. Esse elemento dialoga diretamente com o que a literatura descreve como sensibilidade da Sociologia às condições concretas de oferta, sobretudo quando há pouco tempo escolar efetivo e baixa continuidade didática.

Mesmo quando estudantes reconhecem que o componente curricular pode ajudar a compreender a sociedade, a permanência dessa valorização depende de condições mínimas para que a Sociologia se faça presente como experiência de aprendizagem e não apenas como encontro episódico. Em termos curriculares, isso se relaciona ao modo como a escola comunica, na prática, quais saberes contam mais na engrenagem institucional (Apple, 1982), pois o valor social atribuído aos componentes curriculares não se produz somente por discurso, mas pela organização do tempo, pela centralidade na avaliação e pela sequência pedagógica que a matriz consegue sustentar.

Assim, a pressão por utilidade imediata não deve ser lida como traço moral do estudante, mas como resposta situada a um regime escolar que hierarquiza saberes e distribui reconhecimento de maneira desigual, o que aparece de forma recorrente nas pesquisas sobre percepções discentes em Sociologia (Bodart; Tavares, 2020).

Nesse quadro, o dado de acesso universal à internet no domicílio, embora relevante como condição material, exige interpretação cautelosa. Conectividade não se converte automaticamente em estudo, repertório e aprendizagem consistente, porque essa passagem depende de mediação docente, de orientação de pesquisa, de tempo para leitura e de tarefas que

exijam elaboração e não apenas preenchimento.

As pesquisas recentes têm mostrado que, quando as aulas de sociologia são organizadas sob lógica de cumprimento de material e respostas rápidas, a internet pode funcionar como mecanismo de solução imediata, sem necessariamente ampliar compreensão conceitual ou produzir apropriação crítica. Em outras palavras, acesso é condição, mas não é garantia. A diferença está no tipo de proposta pedagógica e no modo como o professor sustenta encadeamentos entre temas, conceitos e problemas, o que influencia diretamente a inteligibilidade do componente e o sentido atribuído a ele (Antunes; Oliveira, 2017).

Quando essa mediação se fragiliza, aumenta o risco de a Sociologia ser percebida como conversa solta, moralização ou excesso de termos, em vez de ferramenta de interpretação do social, achado que a própria literatura tem destacado ao discutir o peso da forma da aula na percepção discente (Antunes; Oliveira, 2017; Bodart; Tavares, 2020).

A presença expressiva de estudantes que trabalham, em ambas as escolas, torna esse diagnóstico ainda mais nítido. O trabalho juvenil reorganiza energia, atenção e regularidade de estudo, e produz uma relação particular com o que é percebido como “útil” no curto prazo, especialmente quando a experiência escolar é atravessada por carga horária reduzida e por descontinuidades. Esse ponto conecta os resultados do perfil ao debate sobre o componente curricular de Sociologia como construção institucional: o que se aprende, e como se reconhece valor, não deriva diretamente do campo científico, mas de processos de tradução curricular, seleção de conteúdos e distribuição do tempo que definem o que conta como conhecimento escolar legítimo (Bernstein, 1996; Forquin, 1993).

Quando o componente curricular dispõe de pouco tempo efetivo e enfrenta instabilidade, a tendência é que o estudante o experiencie como algo periférico, mesmo que reconheça seu valor cultural de modo abstrato. Isso se torna ainda mais compreensível quando se considera a trajetória histórica de oscilações da Sociologia no currículo brasileiro e a recorrência de reformas que reconfiguram a disputa por tempo e espaço, agora não necessariamente por retirada explícita, mas por variações de carga horária, integração por áreas e redução de continuidade pedagógica (Moraes, 2003; Saviani, 2010; Ferretti, 2018; Kuenzer, 2017).

As diferenças entre os grupos, por sua vez, precisam ser lidas sem atalhos interpretativos ou comparativos. Na E. E. Edeli Mantovani, a maior concentração em faixas de renda mais baixas combinada a um horizonte de continuidade formativa mais afirmado pode produzir uma ambivalência que o debate curricular ajuda a explicar. Por um lado, a Sociologia pode ganhar sentido quando se apresenta como linguagem pública, leitura do mundo e instrumento de

argumentação, especialmente porque estudantes que projetam continuidade escolar tendem a valorizar repertórios que ampliem capacidade de interpretar e se posicionar.

Por outro lado, a mesma condição pode intensificar pressões por utilidade imediata, sobretudo quando a escola opera uma hierarquia tácita entre disciplinas, reforçada por avaliações e por expectativas ligadas a exames, o que desloca o interesse dos estudantes para componentes percebidos como centrais na trajetória escolar. A crítica sobre o currículo como seleção social do conhecimento (Apple, 1982), permite compreender essa tensão como mensagem prática sobre o que vale mais na escola, e não como simples preferência individual.

Na E.E São Vicente de Paula, a presença de rendas mais altas em parte das respostas sugere maior heterogeneidade interna, o que pode alterar expectativas em relação ao futuro e ao que se busca na escolarização, mas essa interpretação deve ser sustentada com prudência, tanto pelo tamanho da amostra quanto pela necessidade de não transformar diferenças numéricas em generalizações sobre perfis, sem o apoio das demais evidências do campo.

Por fim, a observação sobre discrepância numérica em um item do instrumento precisa entrar na redação como marca de rigor, não como detalhe técnico marginal. Em pesquisas que trabalham com percepções e com comparações entre grupos, a consistência interna do dado é parte do próprio argumento. Ao registrar a inconsistência, a análise preserva credibilidade e evita conclusões apoiadas em informação que demanda conferência no material bruto. Metodologicamente, o procedimento mais adequado é tratar esse ponto como indício provisório, ancorando interpretações mais firmes nos itens com consistência numérica e cruzando achados com observação e entrevistas, pois é justamente a triangulação que permite compreender a percepção discente como experiência situada, atravessada por condições de vida, por práticas escolares e pelo lugar social que o componente curricular ocupa no cotidiano (Morosini; Fernandes, 2014; Bardin, 2016).

Nesse arranjo, os resultados do perfil não explicam sozinhos a percepção sobre a Sociologia, mas mostram um terreno concreto em que ela é vivida, e é nessa interface entre vida cotidiana, tempo escolar, mediação docente e disputas curriculares que a percepção se constitui como “padrões decorrentes de comportamentos de linguagem, símbolos e comportamentos pelos componentes de um determinado grupo” (Gil, 2025, p.16) e passa a produzir sentidos, conforme a chave etnográfica nos permite compreender.

4.3 O COMPONENTE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA

Além do perfil socioeconômico, o questionário aplicado na pesquisa realizada incluiu um bloco de perguntas diretas sobre o componente curricular de Sociologia, que funciona como um primeiro mapa de tendências no grupo observado, sem substituir a densidade interpretativa que será desenvolvida com as entrevistas. A leitura desses dados, no entanto, já permite localizar tensões entre interesse declarado, formato de aula percebido e sentidos atribuídos ao componente.

Tabela 3 -Dados gerais do questionário aplicado sobre o componente curricular de Sociologia nas E. E. Edeli Mantovani (N = 16) e E. E. São Vicente de Paula (N = 8)

QUESTÃO	ALTERNATIVAS	N (Edeli Mantovani)	N (São Vicente De Paula)
Você gosta das aulas de Sociologia?	Sim, gosto muito	9	3
	Sim, gosto um pouco	6	5
	Não gosto	1	0
	Total	16	8
Você considera a Sociologia importante para sua vida escolar e social?	Sim, muito importante	5	5
	Sim, importante	9	2
	Mais ou menos	2	1
	Não é importante	0	0
	Total	16	8
Você acredita que o professor apenas lê a apostila em sala e não explica?	Sim	9	5
	Mais ou menos	6	3
	Não	1	0
	Total	16	8
Você acredita que o professor interage com os estudantes sobre os temas da Sociologia?	Sim	6	4
	Mais ou menos	10	3
	Não	0	1
	Total	16	8
A Sociologia te ajuda a entender a sociedade em que vivemos?	Sim	13	8
	Mais ou menos	3	0
	Não	0	0
	Total	16	8
A Sociologia ajuda a desenvolver senso crítico?	Sim	14	8
	Mais ou menos	6*	0
	Não	0	0
	Total	16	8

Fonte: Dados originais da pesquisa (2025).

Os resultados evidenciam que, nas duas escolas, a Sociologia é reconhecida como componente com sentido formativo amplo, associado à compreensão da sociedade e à construção de pensamento crítico, mas essa valorização convive com um cotidiano de aula descrito, com diferentes intensidades, como leitura de apostila, baixa explicação e interação parcial. Essa coexistência não deve ser interpretada como oscilação incoerente do estudante, mas como expressão de um currículo que declara finalidades formativas ambiciosas enquanto organiza, na prática, condições restritas de realização, especialmente quando o tempo escolar é curto e o

trabalho pedagógico se torna dependente de rotinas de cobertura apressada do conteúdo.

Nessa chave, a tensão que aparece na E. E. Edeli Mantovani e se intensifica na E. E. São Vicente de Paula pode ser lida como efeito de uma disputa estrutural pelo lugar das Humanidades na matriz e pelo tipo de formação que se prioriza no ensino médio, na qual a presença formal do componente não garante, por si, densidade conceitual nem práticas de debate, justamente porque o currículo é também seleção, hierarquização e controle do que circula como conhecimento legítimo na escola (Apple, 1982).

Em uma perspectiva histórica, esse quadro dialoga com a trajetória descontínua da Sociologia no currículo brasileiro, marcada por avanços e recuos e por reposicionamentos vinculados a reformas e rearranjos que frequentemente fragilizam estabilidade de carga horária, continuidade didática e condições de oferta, o que ajuda a explicar por que a Sociologia pode ser defendida no discurso e reduzida na prática sem que isso dependa apenas de vontade individual de professores ou estudantes (Moraes, 2003; Saviani, 2010).

Ao mesmo tempo, quando os próprios dados mostram que os estudantes atribuem à Sociologia a capacidade de “entender a sociedade”⁹, “refletir sobre o cotidiano”¹⁰ e “questionar”¹¹, torna-se analiticamente relevante observar que essas dimensões exigem mediações pedagógicas específicas, pois pensamento crítico não se produz por simples circulação de temas, mas pela sustentação de perguntas, pela explicitação de conceitos, pela argumentação e pelo confronto de interpretações em ambiente de diálogo.

É justamente aí que a contradição ganha forma: o componente curricular de sociologia é percebido como importante porque promete leitura do mundo social, mas pode ser vivido como limitado quando a aula se organiza como leitura de apostila sem problematização e com participação apenas parcial, cenário que aparece com maior dureza na São Vicente de Paula. Essa distância entre finalidade e experiência escolar indica que, sem práticas dialógicas e sem tempo para elaboração, a Sociologia tende a ser empurrada para um formato de cumprimento de conteúdo, perdendo a condição de funcionar como espaço de formação crítica, o que converte o potencial do componente em promessa reiterada, mas pouco realizada no cotidiano (Freire, 1996). Em concordância com o pensamento freireano, Zart (2025, p.32) reforça que “são os processos dialógicos que promovem o encontro e as possibilidades de emancipação das estruturas e das relações de subalternização de classe, de gênero, de raça”.

⁹ Fala dos estudantes

¹⁰ Fala dos estudantes

¹¹ Fala dos estudantes

Assim, os resultados reforçam que o sentido atribuído à Sociologia pelos estudantes depende diretamente das condições concretas de oferta e do modo como o ensino médio tem sido organizado, pois reformas e rearranjos curriculares podem manter o nome do componente, mas pressionar sua realização efetiva ao reduzir tempo, continuidade e condições de trabalho docente, produzindo exatamente o tipo de experiência contraditória que aparece no conjunto analisado (Kuenzer, 2017; Ferretti, 2018).

Lido à luz de Merleau Ponty (2006), isso significa que a Sociologia é percebida no modo como é vivida, e é vivida em condições materiais específicas que modulam atenção, presença e possibilidade de fala. Lido à luz de Apple (1982), significa que o lugar social do componente curricular é comunicado também pela forma escolar que o abriga, pelo espaço efetivo de debate que lhe é concedido e pelos sinais cotidianos de prioridade ou secundarização.

Tomados em conjunto, os dados do questionário ajudam a compreender por que a percepção da Sociologia tende a ser atravessada por uma pergunta prática sobre relação com a realidade, com o tempo disponível, com o trabalho e com a experiência concreta de aula.

A análise do próximo tópico, ao incorporar as vozes das entrevistas, poderá aprofundar como esses elementos se tornam narrativas de sentido, evidenciando não apenas respostas fechadas, mas as justificativas, tensões e experiências que produzem a percepção discente sobre o componente curricular de Sociologia.

4.3.1 Entrevistas com estudantes: apresentação do corpus empírico e registro das falas

Nesta etapa da pesquisa, foram entrevistados dezesseis estudantes da E.E. Edeli Mantovani e oito estudantes da E.E. São Vicente de Paula sobre se consideravam a Sociologia importante para a formação e por quais razões. Seus nomes reais foram substituídos por nomes fictícios com o objetivo de preservar suas identidades. Daremos a estes estudantes nomes de estrelas por simbolizarem um potencial único e cheio de luz no percurso desta pesquisa e no contexto da educação pública de Sinop/MT. Os nomes foram escolhidos de forma aleatória em uma pesquisa no site Wikipédia¹².

Na E.E Edeli Mantovani, embora uma estudante tenha sinalizado constrangimento inicial diante da pergunta, demonstrando riso tímido, o conjunto das respostas rapidamente se organizou em justificativas que associam a sociologia à compreensão da vida social, ao convívio e à leitura

¹² Wikipédia é uma enciclopédia online gratuita e colaborativa onde é possível fazer buscas sobre temas de interesses diversos.

de problemas públicos, como desigualdade, direitos e política, indicando que a importância atribuída ao componente curricular se ancora em sentidos práticos de orientação no mundo e não apenas em apreciação escolar abstrata (Entrevistas, 2025).

As respostas seguintes reforçam a Sociologia como formação para compreender a sociedade e lidar com seus códigos, inclusive com aproximações à legislação, quando uma estudante afirma: “Acredito que a Sociologia seja importante para a minha formação, porque na matéria a gente aprende a como lidar com a sociedade. Às vezes sobre legislação e... é... mais sobre essa área voltada para a sociedade mesmo.” (Sol, 2025)

Esse eixo reaparece na ideia de que o componente curricular se justifica por favorecer compreensão do convívio social e do funcionamento da sociedade, como se nota em respostas mais sintéticas:

“...pelo convívio social, no meio da sociedade... eu acho sim, que é importante pra minha formação...” (Canopus, 2025)

“Eu acredito que é bom porque você entende mais sobre a sociedade...” (Alpha, 2025)

“...para que nós possamos entender como a sociedade em si funciona...” (Sírio, 2025)

Além desse núcleo, parte das falas associa a importância da Sociologia a processos de formação ética e relacional, com ênfase na convivência e em aprender a viver com o outro, o que se expressa na formulação: “Sim, considero porque meio que, ensina a nós conviver como pessoas melhores.” (Capela, 2025)

Em paralelo, outro conjunto de respostas atribui valor à Sociologia por abrir leitura crítica da desigualdade e das diferenças de classe, conectando a Sociologia a uma compreensão não naturalizada do social:

“...ajuda a gente entender como a ‘socialidade’ funciona... desigualdade... classe alta e baixa...” (Altair, 2025)

“...importante para a minha vida futura, meu trabalho... analisar a desigualdade social...” (Acrux, 2025).

Também aparecem justificativas que aproximam a relevância do componente curricular de direitos, cidadania e debate público, incluindo direitos humanos e política como dimensões legitimadoras do que se aprende:

“...estuda vários fatores sociais como classes sociais e... a luta pelos direitos...” (Antares, 2025)

“...direitos humanos... bom pra nossa vida...” (Mimosa, 2025)

“...a gente debate bastante... assunto em relação à sociedade.” (Adhil, 2025)

“Igual a política, o professor debate sobre isso.” (Alcyone, 2025)

Há ainda respostas que ligam a Sociologia a atualização do olhar sobre o presente e a uma formação orientada para escolhas futuras, com deslocamento para a ideia de preparo para a vida social e para o mundo do trabalho: “...fala... sobre o que tá acontecendo... atualiza a gente...”

(Spica, 2025); “Sim, também porque eu vou cursar direito e pega tudo isso.” (Vega, 2025).

Esse conjunto de justificativas ajudam a evidenciar que, para os estudantes da E. E. Edeli Mantovani, o sentido de “importância” tende a se constituir como reconhecimento de um componente curricular que oferece linguagem para interpretar a realidade e, ao mesmo tempo, para intervir discursivamente nela, seja por meio da leitura de desigualdade, do debate sobre política ou da compreensão de direitos. Essa percepção dialoga com a compreensão de que o currículo organiza uma seleção socialmente situada do conhecimento e que componentes curriculares como Sociologia, operam como campo de disputas sobre quais interpretações do mundo devem circular legitimamente na escola, em vez de atuarem como conteúdos neutros (Apple, 1982).

Ao mesmo tempo, quando os estudantes conectam Sociologia a direitos, cidadania e participação, aproximam-se da defesa de sua presença no ensino médio como formação que amplia leitura crítica e compreensão do social, dimensão historicamente mobilizada na trajetória de inserção e disputa pelo componente curricular na educação básica (Freitas; França, 2016).

Já na E. E. São Vicente de Paula, o núcleo equivalente aparece em registros por blocos e em entrevista individual, o que torna a evidência menos homogênea, porém ainda expressiva. Assim, a importância é formulada como contribuição para respeito às diferenças e compreensão do outro, enfatizando uma dimensão de convivência democrática por dois estudantes:

“Sim. Contribui bastante... aprender ali a respeitar as diferenças...”
(Deneb, 2025)

“Sim... compreender melhor o outro...” (Capela, 2025)

Portanto, a contribuição da sociologia no currículo escolar é sintetizada pelo vínculo com direitos e deveres e com conteúdo como contrato social: “Acho que ela ajuda a gente entender... direitos e deveres... contrato social...” (Polaris, 2025)

Quando analisamos estas falas, as duas escolas mostram convergências importantes. Em ambas, a Sociologia é legitimada como conhecimento que organiza a convivência, fornece linguagem para direitos e amplia a compreensão do social; a diferença é que, na E.E Edeli Mantovani, esses sentidos se expandem com mais frequência para desigualdade e classe, política, debate e atualidades, enquanto em E. E. São Vicente de Paula prevalecem registros mais concisos, centrados em respeito às diferenças e direitos e deveres.

Essa variação é coerente com a ideia de que o lugar da Sociologia na escola não depende apenas de estar “no currículo”, mas de como se concretiza em condições de oferta e mediações didáticas, o que ajuda a explicar por que, em reformas e reorganizações do ensino médio,

percepções estudantis se conectam diretamente ao que efetivamente chega como experiência formativa e como prática pedagógica no cotidiano escolar (Castro; Ribeiro; Waldhelm, 2024).

O impacto do componente curricular de Sociologia é compreendido por meio da teoria da relação com o saber, de Charlot (2016), que enfatiza que a aprendizagem só ocorre, de fato, quando o estudante atribui um sentido pessoal ao conteúdo. Para os entrevistados, a Sociologia deixa de ser um componente meramente acadêmico para se tornar um suporte de orientação no mundo. Esse fenômeno é visível quando os alunos relacionam a Sociologia à construção de sua autonomia e à capacidade de planejar o futuro, conectando conceitos de classes sociais e legislação às suas ambições profissionais e à sua postura ética diante do outro.

4.3.2 A contribuição para compreender a sociedade, reflexão no cotidiano e pensamento crítico

A Sociologia ajuda a compreender melhor a sociedade em que vive? Ao serem questionados, os estudantes da E. E. Edeli Mantovani responderam majoritariamente de forma afirmativa e, quando explicitaram motivos, associaram “compreender a sociedade” a direitos, participação, leitura política e percepção histórica das lutas sociais, indicando que o componente curricular é valorizado quando opera como lente para interpretar o presente a partir de conflitos e disputas. Isso se aproxima do que Rêses (2007) defende ao apresentar a Sociologia escolar como prática que busca deslocar o senso comum, ou seja, mexer com aquilo que consideramos natural, normal ou óbvio do dia a dia para passar a compreender que tudo o que nos rodeia, é resultado de nossas escolhas políticas, sociais e históricas e não algo do destino ou da capacidade de cada um.

É possível identificar, nas falas dos estudantes entrevistados, que o componente curricular de sociologia não se resume a um conteúdo escolar, mas representa o despertar de uma consciência sobre as estruturas que moldam suas vidas. Esse processo de "abrir os olhos", relatado pelos estudantes, converge com a proposta freiriana de educação como prática da liberdade: ao compreenderem as desigualdades e as relações de sociais de produção que movem nossa sociedade. Os estudantes deixam de ser meros objetos da história para se tornarem sujeitos capazes de interpretar sua própria realidade. Tal percepção evidencia-se nos seguintes relatos:

“...saber quais são os nossos direitos...” (Becrux, 2025)

“...direito de fazer manifestações...” (Castor, 2025)

“...dar voz... debater... escolhas certas...” (Hamal, 2025)

“...dar voz... melhorar o nosso país...” (Navi, 2025)

“...conhecer mais sobre política...” (Pólux, 2025)

“...lá atrás as pessoas teve que lutar... ajuda a compreender um pouco de hoje...”

(Antares, 2025)

“A sociologia é um meio de fazera gente ver o mundo de outro jeito”. (Marbek, 2025)

“Me ajuda a entender como a desigualdade no mundo é uma coisa, é irreal, como que eu posso dizer, é muito diferente, classe alta e baixa a diferença é muito gritante”;

“Soberania é a gente eleger alguém e isso mostra qual a minha importância numa sociedade, essa eu vou levar muito pra vida; (Alhena, 2025)

No diálogo com a fundamentação teórica, os achados desta pesquisa corroboram o estudo de Sousa, Dias e Costa (2022) realizado no Piauí. Assim como naquela investigação - na qual 90% dos estudantes viam a Sociologia como fonte de formação crítica -, os estudantes mato-grossenses identificam a Sociologia como o componente que lhes permite "ver o mundo de outro jeito". Essa consciência da realidade desafia a lógica tecnicista denunciada por Laval (2019) e Silva e Maia (2025): enquanto as reformas educacionais neoliberais buscam uma formação voltada estritamente ao pragmatismo e ao instrumentalismo para atender às necessidades do mercado de trabalho capitalista, a percepção dos alunos revela uma demanda por uma sociologia que ofereça ferramentas conceituais que permite romper com as percepções ingênuas da realidade.

Quando os estudantes mencionam que a Sociologia ajuda a entender que o mundo "não é mil maravilhas"¹³, eles exercitam a conscientização na forma exposta por Freire (2000). Para os alunos, o componente curricular de sociologia fornece ferramentas para enxergar a desigualdade não como algo dado, mas como uma construção social e, portanto, mutável, tornando-se um mecanismo de desnaturalização da realidade. Os estudantes expressam que a sociologia lhes permite "ver o mundo de outro jeito", o que confirma a tese de Pereira (2021) de que o letramento sociológico fornece a sofisticação necessária para a leitura de mundo a partir da experiência de vida.

Nesse conjunto, “compreender” aparece como interpretação social com implicação política, e não como definição abstrata. Em termos curriculares, isso ajuda a explicar por que os estudantes, quando se sentem autorizados a interpretar, puxam para direitos, política, desigualdade e participação: o currículo não pode ser lido como neutro, porque “deve ser vista como uma seleção e organização de todo conhecimento social disponível em uma determinada época” (Apple *apud* Williams, 1982, p.30), e as seleções que ganham vida na sala de aula favorecem certos modos de leitura do mundo, especialmente quando são mediadas por debate,

¹³ Fala de uma estudante

problematização e conexão com experiências concretas.

Na E. E. São Vicente de Paula o sentido atribuído ao componente curricular de Sociologia aparece de modo mais oscilante, e esse contraste é analiticamente produtivo. Nos blocos coletivos, o efeito aparece como ampliação de pensamento e deslocamento de perspectiva, sugerindo aprendizagem vinculada à escuta e ao reconhecimento do outro, como em:

“...faz a gente ter mais pensamentos... ver o ponto de vista das outras pessoas também.” (Sol, 2025)

“Expande mais o nosso pensamento e a mente.” (Alpha, 2025)

“Sim. Contribui bastante... respeitar as diferenças...” (Canopus, 2025)

Porém, na entrevista individual, quando o estudante é provocado a localizar a Sociologia na própria experiência, surge a negativa e, em seguida, a justificativa centrada na fragilidade da explicação docente e na dificuldade de responder. Esse descompasso, entre concordância coletiva e impossibilidade de exemplificar individualmente, é compatível com o alerta do próprio material didático sobre o risco de a disciplina se tornar linguagem distante e pouco apropriável, quando a mediação não cria pontes entre conceitos e realidade vivida.

Assim, a diferença não precisa ser interpretada como “falta de interesse”, mas como indício de que o efeito formativo da Sociologia depende de condições concretas de trabalho pedagógico.

Na E.E. Edeli Mantovani, quando se perguntou sobre reflexão no cotidiano, as respostas deslocaram a Sociologia para problemas concretos ligados a trabalho, família, leis, cidadania e até questões internas de infraestrutura e alimentação na escola, indicando que “dia a dia” é entendido em múltiplas escalas, do doméstico ao institucional. Isso se evidencia em falas como:

“...muitas coisas de lei...” (Deneb, 2025)

“...entendendo... cidadania...” (Navi, 2025)

“Sim, principalmente família e trabalho.” (Mirzana, 2025)

“...debater... família...” (Sabik, 2025)

“...debater com os coordenadores... alimentação... banheiros... reformas...” (Nunki, 2025)

O dado forte aqui é que a Sociologia é percebida como linguagem que legitima debate e reivindicação, especialmente quando o estudante menciona interlocução com a coordenação sobre condições materiais da escola. Essa passagem do incômodo para o debate é coerente com a finalidade formativa atribuída ao ensino de Sociologia, que, no material, aparece como construção de leitura social e participação reflexiva, e não como repetição de conteúdo.

Já na E. E. São Vicente de Paula, a entrevista com um grupo de 4 (quatro) estudantes registrou “Nenhum” como resposta ao pedido de exemplo de reflexão, seguida de uma retomada da dificuldade de responder por falta de explicação, o que reforça que a relação com o cotidiano

é mediada pela qualidade da condução didática. Nessa direção, é relevante lembrar que o ensino de Sociologia no país foi marcado por presença intermitente e disputas curriculares, o que impactou formação docente, rotinas pedagógicas e continuidade do trabalho escolar, e esse pano de fundo ajudou a compreender por que, em certos contextos, os estudantes reconhecem a importância do componente curricular de Sociologia, mas não conseguem nomear experiências de reflexão associadas a ela (Freitas e França, 2016).

Essas respostas dialogam diretamente com a ideia de que a Sociologia escolar deve promover deslocamentos interpretativos, produzindo estranhamento do que parecia natural e abrindo perguntas sobre poder, direitos e desigualdade (Rêses, 2007). Ao mesmo tempo, reforçam a leitura de Apple (1982) de que o conhecimento escolar envolve escolhas e que o currículo em uso se realiza no modo como conteúdos são filtrados e ganham significado nas interações cotidianas de sala de aula.

Quando os estudantes conectam crítica a “decisões do governo”, “direitos” e “se expressar”, eles estão descrevendo o efeito de um currículo que, de fato, foi vivido como prática de debate, problematização e leitura do social, e não como mera tarefa.

Na E.E. São Vicente de Paula, o bloco com cinco estudantes registra concordância por gestos quando se pergunta sobre ampliação do pensamento crítico, e o bloco menor registra respostas afirmativas diretas, inclusive sobre falar sem medo. Entretanto, permanece a tensão com a entrevista individual que não consegue produzir exemplo de reflexão, tensionando a ideia de que a concordância grupal garante, por si só, apropriação individual. Analiticamente, isso sugere que, onde a mediação didática não se consolida, o pensamento crítico pode permanecer como valor declarado, mas com baixa materialização em experiências narráveis, especialmente quando a linguagem da disciplina não consegue se tornar linguagem de interpretação do vivido (Rêses, 2007)

Para “refletir sobre o dia a dia”, na E. E. Edeli Mantovani há 9 respostas registradas, todas afirmativas, e na E. E. São Vicente de Paula há a resposta “Nenhum” na entrevista individual, com interrupção na pergunta sobre relação com a vida fora da escola. Para “pensamento crítico”, na Edeli Mantovani há 9 respostas registradas, todas afirmativas, e na São Vicente de Paula há concordância por gestos e duas respostas afirmativas explícitas no bloco de dois estudantes.

4.3.3 Metodologias, materiais, dinâmicas de aula e atividades que ajudam na compreensão dos conteúdos

A análise da categoria práticas pedagógicas se concentra na discrepância entre o uso

restrito do material didático fornecido pelo Estado e a didática em sala de aula. Os dados confirmam a hipótese de que metodologias meramente explicativas ou burocráticas reforçam o desinteresse dos estudantes. No entanto, quando ocorre a transição para o diálogo e a pesquisa, a sociologia assume um caráter emancipador. O uso do material didático, voltado para as avaliações externas, como fim em si mesma caracteriza o que Freire (1996) define como educação bancária: um modelo de transmissão passiva do conhecimento focado na reprodução de conteúdo. Em contrapartida, a educação dialógica, baseada na troca e na problematização da realidade, é compreendida pelos estudantes entrevistados como o ápice da aprendizagem. Os dados revelam que um dos fatores determinantes para a eficácia da Sociologia é a mediação docente: enquanto o uso mecânico de tecnologias e materiais impressos é percebido como um obstáculo, o debate e a contextualização são apontados como os componentes que conferem sentido ao aprendizado.

Os estudos de Libâneo (2010) contribuem para essa análise ao destacarem que a prática pedagógica deve articular o conhecimento científico com a vida social dos alunos. Para o autor, a didática não é uma técnica neutra, mas a direção do processo de aprendizagem voltada à formação da personalidade do estudante. Quando os estudantes denunciam o docente que "apenas senta e mexe no computador", eles descrevem uma ruptura no processo didático, sem a mediação humana, o conteúdo torna-se inerte e incapaz de gerar engajamento. O interesse dos estudantes só é despertado quando o professor utiliza metodologias que Libâneo classifica como formativas e críticas, integrando o saber sistematizado à experiência subjetiva.

Um exemplo dessa integração é o relato sobre a atividade de registrar fotografias do próprio bairro. Ao propor essa dinâmica, o professor opera o que Charlot (2001) chama de relação com o saber, transformando o espaço escolar em um local de construção de significados reais. Ao analisar sua rua, as formas de organização da comunidade e a infraestrutura local, o estudante exerce o olhar sociológico de forma concreta. Assim, a metodologia deixa de ser um mero recurso técnico para se tornar uma ação política e pedagógica de resistência à superficialidade curricular e ao modelo tecnicista de ensino.

Em interlocução com o referencial teórico, os resultados desta pesquisa dialogam com o estudo de Ligeiro e Brito (2021), que demonstra como a carência de formação específica e a escassez de materiais didáticos adequados limitam a abordagem de temas complexos, como as relações étnico-raciais. Em Sinop, os dados indicam que, embora essas lacunas formativas e estruturais possam comprometer a percepção dos estudantes sobre a relevância da Sociologia, um professor qualificado consegue mitigar tais obstáculos por meio do debate e da

contextualização. Por outro lado, as críticas de Mocelin (2021) revelam a desvalorização da Sociologia quando a prática pedagógica se torna restrita, autoritária e desprovida de uma mediação que torne o conteúdo significativo para o cotidiano discente. As falas dos estudantes ilustram o impacto dessas diferentes práticas:

“Ano passado era o mesmo material só que eu não entendia nada”; (Alcyone, 2025)

“Eu não aprendi nada ano passado com a sociologia, porque a forma de ensino que foi trazido pra gente, foi só responder as questões. Então a gente queria terminar logo pra entregar aquela apostila, mas eu vou considerar esse ano como se fosse um primeiro contato com a sociologia e esse primeiro contato me trouxe muita relevância mesmo, eu achei bem interessante em questão da matéria”; (Bellatrix, 2025)

“Teve leitura, teve, teve a exposição, né? Que inclusive, falando dessa que se fala do das classes, né? Classe média, alta. Teve fotos. A gente teve que tirar foto de onde a gente morava”; (Alhena, 2025)

“A gente também teve que compartilhar um pouco de como que era aquele bairro. A gente comentou também como que se tinha muita criminalidade naquele bairro, se era um bairro mais sossegado”; (Sol, 2025)

“Eu acho boa a forma como o professor explica a matéria, o jeito que ele fala com a gente, ensina, é [...] ele enturma com a gente como se fosse amigo da gente, se colocando em nosso lugar”; (Antares, 2025)

“Eu acho muito interessante as aulas dele porque além dele passar a aula, ele debate com a gente como amigo explicando, sobre o mundo e ao mesmo tempo que ele fala, ele dá ideia de umas ideias que ele tem pra mudar, pra ajudar a gente a ter uma ideia pra melhorar também o... pra ampliar o nosso conhecimento”. (Aldibará, 2025)

Aqui podemos evidenciar que a relevância da Sociologia nas escolas públicas depende, fundamentalmente, da qualidade da formação docente. A prática pedagógica dialógica surge como via capaz de transformar o desprestígio institucional em um espaço de emancipação e autonomia (Freire, 1996). Esta emancipação segundo Zart (2025, p.99)

não é um estado futuro e perfeito. É uma constante interação social, dialética e dialógica, que conflita as tensões de permanência do que são as estruturas sociais e de comportamentos individuais e grupais, e por oposição às forças de promoção de mudanças nas atitudes pessoais, nas convivências grupais e nas relações de poder das classes sociais.

Ao romper com o silêncio do computador e com a passividade da apostila, o professor permite que o estudante reconheça a Sociologia não como um componente curricular abstrato, mas como um campo vivo de investigação de sua própria existência, capaz de perceber sua posição no modo de produção capitalista.

Quando se perguntou quais atividades mais ajudam a compreender a Sociologia, os estudantes apontaram com muita força para práticas de debate, trabalho coletivo e pesquisa. A

recorrência de “debate” merece destaque porque, aqui, debate não aparece apenas como “conversa”, mas como forma de compreender, isto é, como método de produzir entendimento.

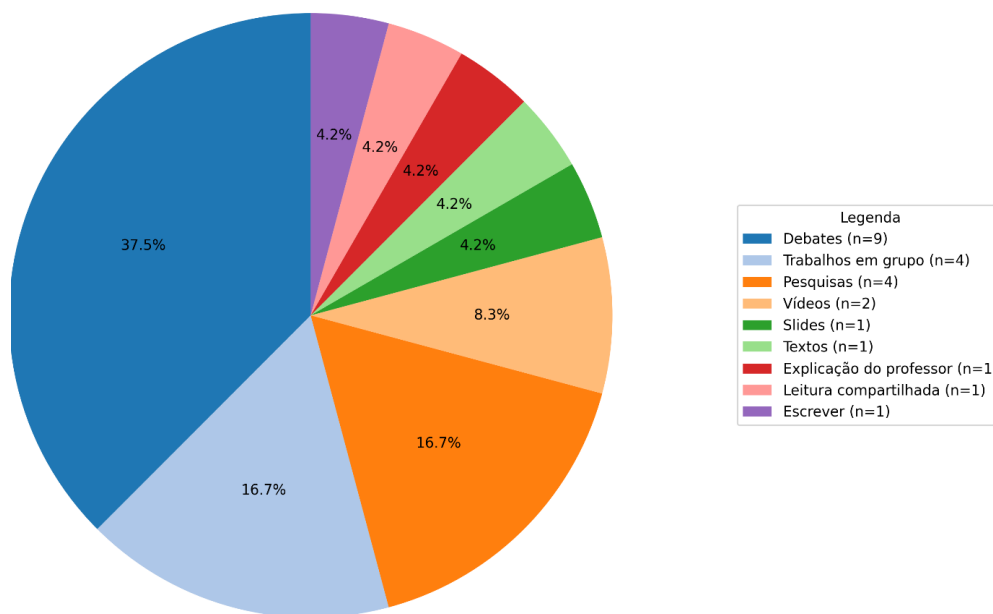
“Debates... trabalho em grupo... pesquisas.” (Castor, 2025)

“Leitura compartilhada com debates...” (Altair, 2025)

“Debates.” (Polaris, 2025)

O gráfico abaixo demonstra como os alunos percebem as atividades que mais ajudam para o ensino de Sociologia.

Gráfico 1- Percepção dos alunos sobre o ensino de Sociologia



Fonte: Dados originais da pesquisa (2025).

Esse achado fecha o conjunto com uma chave importante: a percepção de aprendizagem cresce quando a Sociologia deixa de ser apenas um repertório abstrato e se organiza como lente para interpretar a vida comum. No material didático enviado, essa finalidade aparece como desenvolvimento de um modo de pensar sociológico que conecta biografia e história, indivíduo e sociedade, e que se fortalece quando há mediação e, quando possível, experiências de pesquisa e problematização da realidade próxima (Sarandy, 2013; Mills, 1959).

Compreender as metodologias e dinâmicas de aula torna mais nítido porque a discussão sobre tempo e lugar curricular aparece com tanta insistência nas falas: quando o debate começa a ganhar corpo, “bate o sinal”, e a aula termina sem aprofundamento, produzindo a sensação de interrupção do pensamento e de compressão do conteúdo. Essa passagem do vivido para o estrutural permite ler o Conjunto 4 como continuidade lógica: a experiência discente sugere que o problema não é apenas “ter Sociologia”, mas ter condições concretas para que ela aconteça

como formação.

4.3.4 Currículo, obrigatoriedade, temas e por que pouco espaço

A emergência do PRA¹⁴ aparece como explicação local para mudanças de organização escolar e, ao mesmo tempo, como experiência de aceleração percebida como prejuízo formativo. Na E.E. Edeli Mantovani, quando foi questionado o que seria o PRA, a explicação dada pelo grupo associa o programa a “juntar” estudantes de etapas distintas para “terminarem todos juntos”, como correção de atraso escolar, e a avaliação coletiva é fortemente negativa, com a ideia de salto de série sem base e mistura que “retarda” o terceiro ano. As falas a seguir explicitam a percepção dos estudantes sobre esses processos:

“Tinha duas aulas e reduziu”; (Mirzana, 2025)

“O professor fica até agoniado, ele chega falando: Gente! Todo mundo quieto porque a gente só tem uma aula!”; (Nunki, 2025)

“É porque tipo , o governo , ele quer, na minha opinião o governo ele quer uma sociedade burra e quanto menos ela saber de política, menos ela vai saber dos direitos dela então o governo vai se preocupar menos com os direitos porque as pessoa não vai ter a consciência dos direito dela, entendeu?”; (Acrux, 2025)

“É como se eles tivessem tentando acabar com a nossa própria opinião, a gente debate muito sobre a política né e quando eles tentam tirar a carga horária dela, é como se quisessem deixar a gente mais quieto, tentando calar a gente”; (Sírio, 2025)

“Acho que poderia ter mais na carga horária, porque tipo assim, é uma matéria muito interessante, aí tem aula que tá superinteressante e do nada, acaba a aula e não dá tempo de explicar toda a matéria”; (Castor, 2025)

“Pra nós é uma carga muito pequena em relação à quantidade de aulas que nós temos, a nossa grade curricular em questão, é uma grade bem curta”; (Capela, 2025)

“Teve gente que do 1º ano que simplesmente pularam para o 3º. Então assim, eles não tem...mesmo que eles tenham reprovado, eles reprovaram por um motivo, porque eles não conseguiram compreender o conteúdo então, eu acho desnecessário terem tirado eles, terem perdido o 2º ano pra entrar logo no terceiro, pra logo se formar só pra fazer o Enem logo e começar uma faculdade”; (Alhena, 2025)

“Ah, matemática e português é importante sim, só que também a sociologia, ela é muito importante porque muitas vezes a gente não sabe dos movimentos. Acaba que, aí, vamos fazer tal coisa, como uma manifestação. Lá na escola mesmo teve quando foi para a turma do PRA. A turma do PRA queriam inserir todos nós numa turma. Aí nós se reunimos, fizemos uma manifestação, né? Se juntamos ali e foi decidido que não haveria, não seria preciso todos nós mudarmos, entendeu? Para uma turma de PRA”.

¹⁴ O PRA é um Programa de Recomposição de Aprendizagem para o ensino médio (PRA-MT) que constitui uma iniciativa da Secretaria do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT), regulamentada pela Instrução Normativa nº 005/2025. Tem como objetivo promover a equidade educacional, alinhando-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

(Antares, 2025)

Aqui, o dado empírico dialoga com duas chaves. Primeiro, com a crítica à conversão de políticas educacionais em soluções rápidas de fluxo, que tendem a tratar a escola como gestão de resultados e não como processo de formação com tempos próprios de aprendizagem, o que é coerente com a leitura de escolarização sob racionalidade gerencial (Laval et al., 2019). Segundo, com a noção freireana de que ensinar exige rigor, acompanhamento e respeito ao processo de compreensão, porque não há formação consistente onde o percurso é empurrado sem mediação que sustente o sentido do que se aprende (Freire, 2002). Assim, quando estudantes dizem que “pularam para o 3º” e “não conseguiram compreender o conteúdo”, eles estão nomeando, com linguagem cotidiana, uma experiência de descontinuidade pedagógica que transforma o direito de aprender em mera passagem administrativa.

Na São Vicente de Paula, o dado é ainda mais objetivo: 1 aula por semana, 45 minutos, e pedido explícito de mais tempo, com justificativa de que uma aula não permite aprofundar.

“1 aula.” (Resposta de 5 estudantes, São Vicente de Paula).

“45 min.” (Resposta de 5 estudantes, São Vicente de Paula).

“...uma aula só... não dá tempo de se aprofundar...” (Síntese registrada no bloco, São Vicente de Paula).

Esse conjunto conversa diretamente com a história recente do componente curricular de sociologia e com as “idas e vindas” dele no currículo, em que a presença formal não garante centralidade nem estabilidade (Wieczorkiewicz, 2022). Também se aproxima das discussões sobre a implementação do Novo Ensino Médio e os rearranjos curriculares percebidos pelos estudantes como mudanças que afetam tempo, sentido e organização do ensino, produzindo tensões entre promessa de formação e experiência real de sala de aula (Castro; Ribeiro; Waldhelm, 2024).

Quando se perguntou por que a Sociologia tem pouco espaço, os estudantes da E. E. Edeli Mantovani verbalizam duas interpretações fortes: uma leitura “técnica” de priorização de componentes curriculares considerados centrais e, ao mesmo tempo, uma leitura política de que reduzir Sociologia diminui percepção crítica e debate.

“...dão mais importância a história, matemática, português...” (Castor, 2025)

“...quanto mais... entende... vê os problemas... não quer que a gente perceba...” (Deneb, 2025)

“...o governo... quer uma sociedade burra... menos... política... menos... direitos...” (Sabik, 2025)

Na E. E. São Vicente de Paula, mesmo quando parte do grupo diz “não” saber por que,

aparece a formulação de que “muitas pessoas não aceitam” debate político, e, quando se pergunta o efeito de reduzir espaço, a resposta é “prejudicando” e “calar a gente”. Essa é uma chave interpretativa muito consistente com a crítica ao currículo como dispositivo de controle simbólico (Apple, 1982), em que certos temas e debates podem ser empurrados para as margens porque mexem com interpretações de mundo, conflitos e desigualdades.

Em linguagem direta: quando estudantes percebem que o pouco espaço “tenta calar”, eles estão reconhecendo o componente curricular de Sociologia como lugar de disputa por fala e por consciência social, o que também recoloca a escola pública como campo de conflito político (Fernandes, 2020) e não apenas como prédio com aulas.

Na próxima análise, foi questionado aos estudantes, sobre como vivenciam o ensino de Sociologia, com foco na clareza das explicações, na relação com outros componentes e no tempo destinado às aulas. A seguir, a análise integra cada pergunta ao registro empírico, trazendo as falas como citações diretas e, no mesmo movimento, articulando os sentidos produzidos pelos estudantes com contribuições teóricas.

4.3.5 Clareza dos conteúdos, explicações e perguntas de esclarecimento

Na E. E. Edeli Mantovani, quando se perguntou se os conteúdos abordados em sala são claros e bem explicados, o registro coletivo indica concordância imediata do grupo, com detalhamento de como a clareza aparece como prática concreta do professor, especialmente na atenção individualizada e na disposição para retomar o conteúdo. Esse dado é relevante porque desloca a “clareza” do plano abstrato e a situa no modo como a relação pedagógica se organiza no cotidiano, o que se aproxima da compreensão Paulo Freire de que ensinar não se reduz a transmitir conteúdos, mas envolve diálogo, respeito e a construção de um ambiente em que o estudante possa se assumir como sujeito do conhecimento, e não como receptor passivo (Freire, 2002).

“Sim, porque ele é um cara que se ele vê que tem alguém com problema na área da sociologia, ele chega lá, chama pro canto, vai conversar pra ajuda explicar melhor o que a pessoa não tá entendendo. Ele tem uma paciência grande com a gente, até com os que não tão conseguindo mesmo aprender sobre sociologia, ele tem uma paciência boa.”
 “Sim, eu consigo entender bem facilmente.” (Markeb, 2025)

“A matéria, a explicação dele não precisa prestar... não precisa ser tão bem intelectualmente para entender. São explicações bem claras, básicas.” (Mirzana, 2025)

A presença da expressão “fácil intelectualmente” não significa, aqui, simplificação vazia. Quando pergunto o que isso quer dizer, a resposta reposiciona a ideia de “simplicidade” como acessibilidade sem perda de valor social.
 “Ela é uma matéria simples, mas que tem grande relevância para o mundo.” (Polaris, 2025)

Esse encadeamento é importante porque mostra o critério dos estudantes de qualidade: a Sociologia é bem explicada quando se torna inteligível e, ao mesmo tempo, mantém capacidade de produzir leitura do mundo. Essa demanda por inteligibilidade, inclusive, aparece como preocupação didática no próprio debate sobre ensino de Sociologia, quando se destaca a necessidade de adequar a explicação ao Ensino Médio sem distorcer o sentido e sem tornar o texto inacessível, de modo que a aula sustente compreensão e explicação dos fenômenos sociais na atividade escolar (Sarandy, 2015).

Na E. E. São Vicente de Paula, a mesma ideia não se estabiliza em um único sentido. No grupo de cinco estudantes, quando se pergunta se a forma de trabalho do professor é “legal e significativa”, registra-se concordância das participantes. Em contrapartida, na entrevista individual, aparece a fala de um estudante que descreve ausência de aprofundamento e dificuldade de compreensão, afirmando que busca explicações fora da escola. O conjunto, portanto, não é contraditório por “erro” do dado, mas indicativo de que a experiência discente pode variar conforme turma, vínculo pedagógico, continuidade de professor e condições concretas de aula.

Nessa chave, vale observar como categorias aparentemente simples, como “significativo”, “aprofundado” e “explica”, organizam a experiência e produzem recortes do que conta como aprender. Apple (1982) chama atenção para o modo como categorias e modos de percepção podem reificar experiências e tornar certas dimensões do processo educativo menos visíveis, sobretudo em contextos de educação de massa, em que a complexidade tende a ser “resolvida” por rótulos fáceis de circular (Apple, 1982).

“As aulas de sociologia não são muito bem aprofundadas... o meu professor, ele não explica nada pra gente... não tenho entendimento nenhum ainda sobre.” (Veja, 2025)

“Eu às vezes procuro no Google... porque na escola não explicam nada pra gente sobre..(Sírio, 2025)

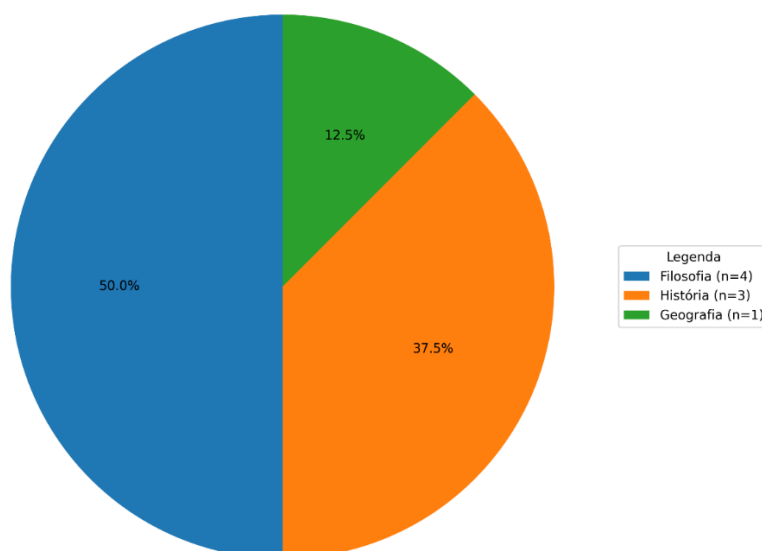
Assim, enquanto na E.E. Edeli Mantovani a clareza é descrita como gesto pedagógico contínuo, na São Vicente de Paula a clareza aparece como experiência desigual, oscilando entre validação do formato e denúncia de vazio explicativo. Essa diferença, do ponto de vista analítico, não deve ser descartada: ela é um dado central porque indica que a percepção da Sociologia depende do modo como a docência se concretiza e do quanto a aula consegue sustentar diálogo e construção de compreensão, o que, em termos freireanos, remete à exigência de comunicabilidade e dialogicidade como base do processo de inteligir em sala (Freire, 2002).

4.3.6 Relação com outros componentes curriculares

Quando se perguntou, na E. E. Edeli Mantovani, se os estudantes percebem relação entre Sociologia e outros componentes como História, Geografia e Português, as respostas se concentraram, sobretudo, em Filosofia e História, com menções pontuais a Geografia. O dado é relevante porque sugere que os estudantes reconhecem uma zona comum entre os componentes do campo das Humanidades, associando a Sociologia a discussões conceituais e históricas, ainda que a pergunta tenha citado também Língua Portuguesa.

Os componentes curriculares citados nas respostas dos estudantes estão demonstrados no gráfico abaixo:

Gráfico 2- Disciplinas citadas nas respostas



Fonte: Dados originais da pesquisa (2025).

A ausência de resposta dos estudantes do 1º ano, registrada no conjunto, reforça a hipótese de que a percepção de relação curricular pode depender do tempo de exposição ao componente e do acúmulo de repertório escolar para realizar conexões.

O registro de que estudantes do 1º ano não responderam também importa: ele pode indicar que a percepção de articulação entre componentes é construída com o tempo, à medida que os conteúdos se acumulam e que a própria aula de Sociologia fornece linguagem para “enxergar relações”. Quando essa articulação aparece, ela reforça o caráter interpretativo do conhecimento sociológico: compreender sociedade exige transitar por múltiplas chaves, e isso é compatível

com um currículo que reconhece o conhecimento como seleção cultural e disputa de sentidos, não como lista neutra de conteúdos (Apple, 1982).

O fato de a comparação emergir na entrevista como provocação já sinaliza uma hierarquia percebida entre áreas e um conflito típico do Ensino Médio atual: quais saberes são reconhecidos como centrais, quais são empurrados para a margem e quais são reduzidos por rearranjos de tempo. Nesse sentido, o debate normativo e curricular do Novo Ensino Médio, com alterações legais recentes e disputas sobre a composição da formação, ajuda a contextualizar por que estudantes falam em redução, pouco tempo e prejuízo ao aprofundamento (UNESCO, 2024).

Ao final, a articulação dos assuntos acima produz uma síntese analítica consistente: quando os estudantes reconhecem clareza e acompanhamento, eles não apenas “entendem”, mas conseguem estabelecer pontes entre os componentes curriculares e interpretar a Sociologia como parte de uma formação que os autoriza a pensar e a se posicionar.

Quando a experiência é marcada por ausência de explicação, o componente curricular de Sociologia tende a ser percebido como não acessível, e a reflexão fica interrompida, o que ajuda a explicar por que, em alguns trechos, aparecem respostas vazias, recusas ou dificuldades de exemplificar. Em termos de escola pública, isso recoloca a discussão no plano político: não se trata apenas de método individual do professor, mas de condições concretas que sustentam, ou sabotam, a promessa de uma formação que seja, de fato, pública e para todos, como alerta Fernandes (2020) ao discutir as forças históricas que operam contra a consolidação de uma escola pública de qualidade.

4.3.7 Disputas curriculares e mediação docente

Na E.E. Edeli Mantovani, a defesa da manutenção de Sociologia como componente obrigatório aparece como posição praticamente consensual, sustentada por justificativas que não ficam apenas no gosto pessoal: “conviver em sociedade”, “ajuda a lidar com a sociedade”, “futuro”, “projeto de vida”, além do deslocamento perceptivo de um estudante que afirma ter mudado de visão após a troca de professor. Esse dado é importante porque mostra que a obrigatoriedade, para esses estudantes, não é sinônimo de “imposição”, mas de garantia de acesso a um tipo de conhecimento que, se depender apenas de escolhas curriculares ou de arranjos locais, pode ser reduzido ou tornar-se residual.

A literatura sobre o ensino de Sociologia no Brasil ajuda a entender por que essa defesa aparece com tanta força: este componente curricular é historicamente marcado por intermitência,

sendo introduzido e retirado dos currículos em diferentes contextos políticos, e sua permanência depende de disputas por consolidação curricular e por legitimidade no campo escolar.

Foram ainda questionados o porquê a Sociologia tem pouco espaço no currículo e o que isso causa, aqui, o material empírico ganha densidade política. Na E. E. Edeli Mantovani, os estudantes formulam hipóteses que variam entre desvalorização (“dão mais importância a¹⁵ matemática, português”) e suspeita explícita de controle social (“não quer que a gente perceba”, “menos política, menos direitos”, “quer uma sociedade burra”)¹⁶, com concordância coletiva por gestos.

Analiticamente, essa passagem é central porque revela a consciência dos professores de que currículo não é só carga horária; é seleção de conhecimento e, portanto, seleção de possibilidades de leitura do mundo. Apple (1982) oferece um enquadramento direto para essa percepção ao destacar que o currículo envolve escolhas sobre “o que se considera como conhecimento” e sobre “a quem pertence esse conhecimento”, o que desloca a discussão de “preferências” para relações de poder e legitimidade cultural.

Essa mesma chave permite compreender por que, na fala dos estudantes, a redução do tempo de Sociologia aparece como redução de capacidade de perceber problemas sociais e de falar sobre eles: não se trata apenas de menos conteúdo, mas de menos condições para produzir interpretação, crítica e participação.

Quando a crítica assume a forma na fala da estudante: “querem uma sociedade burra”, ela não deve ser lida como simples exagero, mas como síntese popular de uma desconfiança política sobre a escola pública. Florestan Fernandes (2020), ao discutir as tensões históricas em torno da educação pública, nomeia a existência de forças sociais que operam para manter desigualdades educacionais e restringir o acesso efetivo ao conhecimento, inclusive por meio da precarização e do bloqueio de direitos educacionais amplos.

O que aparece nas entrevistas, portanto, não é uma teoria “pronta” dos estudantes, mas uma leitura situada que conecta currículo, política e direitos, sobretudo quando se percebe a tentativa de silenciamento do debate na escola.

Quando os estudantes da E. E. Edeli Mantovani avaliam o material disponibilizado pelo Estado recolocando o professor como variável decisiva, eles estão, na prática, distinguindo o currículo prescrito do currículo efetivamente vivido. A formulação é direta e, por isso, analiticamente forte: “Depende do professor.”; “Se ele souber ensinar sim, se não souber

¹⁵ Fala dos estudantes

¹⁶ Fala dos estudantes

ninguém aprende nada.” (Estudantes, E. E. Edeli Mantovani, 2025).

Esse dado dialoga diretamente com a ideia de que ensinar exige rigor, intencionalidade e compromisso com a construção de compreensão (Freire, 2002), porque não há docência neutra ou automática em que o material “faça o trabalho sozinho”. Também se aproxima da discussão sobre relação com o saber (Charlot, 2001), na medida em que o estudante não descreve apenas o recurso, mas as condições que tornam o saber escolar acessível e significativo, o que desloca a análise para mediação, reconhecimento e produção de sentido.

Ainda na E. E Edeli Mantovani, a pergunta de maneira informal “você está com trauma do ano passado?” diante de algumas falas é metodologicamente potente porque evidencia que a experiência com a Sociologia é acumulativa e comparativa: o passado de constrangimento e desorganização funciona como contraste para explicar por que a avaliação melhora quando a aula passa a existir como aula, sustentada por explicação, conversa e ajuda (Oliveira, 2014).

Esse tipo de resposta coincide com a ideia de que o conhecimento escolar não chega ao estudante como um bloco neutro, pois ele é filtrado pelas mediações concretas da sala de aula, sobretudo pela mediação docente. Apple (1982) observa justamente o que ocorre quando o conhecimento é filtrado através dos professores e como isso implica a relação entre currículo e instrução como dimensões que se determinam mutuamente no cotidiano escolar.

Em termos freireanos, a ênfase dos estudantes no “saber ensinar” não remete a carisma, mas ao ofício: ensinar exige rigor no modo de organizar o conhecimento e conduzir o processo de compreensão, já que não se trata de “transferir” conteúdo, e sim de criar condições para que o estudante pense e compreenda (Koerich, 2019). Assim, o “material do Estado” não aparece como garantia de aprendizagem; ele surge como potencial que só se realiza quando há mediação pedagógica intencional, com explicação, debate e acompanhamento.

Esse achado conversa com a noção de intermitência histórica do ensino de Sociologia, marcada por idas e vindas curriculares e, por consequência, por experiências escolares desiguais que se sedimentam como expectativas, frustrações e reavaliações ao longo do tempo. Em Freire, essa dimensão é ainda mais decisiva porque a prática educativa precisa centrar-se em experiências que estimulem decisão e responsabilidade, e não em vivências que produzam silêncio, medo ou mera acomodação (Oliveira, 2019).

O “trauma”, portanto, não é só memória individual; ele funciona como indicador de como certas formas de condução docente podem interromper o sentido formativo do componente curricular de Sociologia, enquanto outras reconstroem esse sentido ao reinstalar a aula como espaço de compreensão.

Esse contraste se esclarece quando se reconhece que as escolas distribuem, de modo desigual, oportunidades de acesso ao conhecimento e às formas de participação, fazendo com que tipos diferentes de estudantes recebam tipos diferentes de conhecimento e de instrução.

A reforma do ensino médio, inclusive, anuncia objetivos como protagonismo dos estudantes e mediação docente, o que torna ainda mais visível a distância entre desenho formal e prática local, quando a mediação se ausenta ou se fragiliza. Assim, o dado empírico não pede que se escolha qual relato é o verdadeiro, mas que se descreva como a Sociologia pode existir como formação para alguns e como tarefa vazia para outros dentro da mesma instituição, dependendo de rotinas, turmas e modos de condução do professor (Bourdieu, 1974).

CONCLUSÃO

Esta dissertação partiu do entendimento de que a Sociologia, no ensino médio, não se sustenta apenas por sua presença normativa, mas pelo modo como se realiza, de fato, no cotidiano escolar. Por isso, o foco foi compreender as percepções dos estudantes de duas escolas públicas de Sinop, Mato Grosso, sobre o componente curricular de Sociologia e, principalmente, identificar quais condições concretas favorecem uma percepção mais positiva ou, ao contrário, mais fragilizada. Nessa direção, a pesquisa se apoiou no método etnográfico, com abordagem qualitativa, articulando pesquisa de campo e bibliográfica, questionário com perguntas objetivas, observação participativa e entrevistas semiestruturadas, com participação de estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio das escolas estaduais Edeli Mantovani e São Vicente de Paula.

As reformas educacionais, a reorganização do ensino médio e a implementação de documentos curriculares nacionais tornam mais visível um campo de disputas que incide diretamente sobre o que se ensina, como se ensina e quais conhecimentos são reconhecidos como legítimos na escola.

Esse pano de fundo normativo e político ajuda a compreender por que, em determinados contextos, estudantes podem experimentar a Sociologia como espaço de debate e formação e, em outros, como componente fragilizado, com tempo reduzido e menor estabilidade de oferta.

Os achados evidenciaram que a percepção dos estudantes não se organiza como uma opinião solta ou como uma avaliação superficial do componente, mas como um sentido produzido na experiência vivida, atravessado por elementos objetivos da oferta e por marcas relacionais da aula. Em termos gerais, os resultados apontaram que alguns poucos estudantes

participam das aulas com interesse e diálogo crítico, e que essa baixa participação se conecta diretamente à forma como a aula é conduzida e à qualidade da mediação pedagógica construída em sala.

Assim, a Sociologia tende a ser reconhecida como importante, mas nem sempre é experienciada como um espaço efetivo de aprendizagem, debate e elaboração de pensamento, sobretudo quando prevalecem dinâmicas pouco explicativas, pouco dialógicas e distantes do repertório juvenil.

Nesse cenário, três fatores se destacaram como decisivos na formação das percepções: a formação do professor na área de Sociologia, o material estruturado fornecido pelo Estado e o tempo destinado ao componente no currículo.

Quando a docência não dispõe de base formativa consistente no campo, ou quando o planejamento se reduz a uma execução rígida de material, sem mediações didáticas que façam o conteúdo ganhar inteligibilidade para os estudantes, a aula tende a perder densidade e o componente curricular de Sociologia passa a ser percebido como algo pouco aprofundado e pouco significativo. Além disso, o tempo escolar destinado à Sociologia, quando reduzido ou fragmentado, limita o desenvolvimento de sequências didáticas mais consistentes, enfraquece a continuidade dos temas e diminui as chances de consolidar um espaço de fala e escuta, indispensável ao trabalho sociológico no ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, os resultados confirmaram um ponto central: a Sociologia é reconhecida, pelos estudantes, como componente capaz de contribuir de maneira significativa para a formação crítica e cidadã.

O reconhecimento recente do componente curricular de sociologia convive com um cenário de disputas curriculares que não pode ser tratado como ruído periférico, já que ele reabre velhas hierarquias e desloca prioridades de forma silenciosa e persistente. Nessa direção, a trajetória de obrigatoriedade inaugurada pela Lei nº 11.684/2008, com base em Brasil (2008), sedimentou um marco institucional que, apesar de relevante, não blindou a área frente a movimentos de reconfiguração no ensino médio.

A reforma de 2017, registrada em Brasil (2017), introduziu novas lógicas de organização que favoreceram a redução de carga horária e a dispersão de conteúdos, o que demanda leitura atenta das mediações administrativas e das escolhas internas que reordenam o cotidiano escolar. Não se pode ignorar que decisões gestoras, alocação de professores e arranjos de grade operam como filtros que relativizam o reconhecimento discursivo, pois estabilizam uma presença frágil e sujeita a cortes, e isso merece atenção porque afeta a formação de longo prazo. Em paralelo, o

efeito de tais ajustes não é neutro, uma vez que redefine prioridades pedagógicas e cria incentivos para a marginalização de saberes, processo que muitas vezes avança sem explicitação de seus custos formativos.

Essa tensão se aprofunda quando se considera que reformas curriculares, em diferentes escalas, podem deslocar o sentido público da escola e pressionar o currículo a responder a critérios de desempenho e adaptação, enfraquecendo áreas voltadas à problematização do social.

Nessa chave, a análise aqui desenvolvida mostrou que o debate sobre permanência da Sociologia no currículo não pode ser tratado como tema abstrato ou apenas jurídico. Trata-se de uma disputa concreta sobre que tipo de formação se oferece aos jovens da escola pública e sobre quais experiências de pensamento, linguagem e leitura de mundo se tornam acessíveis no interior dessa instituição.

Do ponto de vista teórico e metodológico, a escolha pela etnografia permitiu sustentar uma leitura coerente com o objeto. A percepção dos estudantes foi tratada como experiência situada, produzida no encontro entre estudante, professor, tempo escolar, material didático e cultura institucional, o que evita reduzir os dados a concordâncias ou discordâncias imediatas.

Assim, foi possível compreender que o estudante não apenas “acha” a Sociologia importante ou não, mas vive o componente curricular sob determinadas condições, e é esse modo de vivê-lo que organiza o sentido atribuído ao componente, inclusive quando há contradição entre reconhecer o valor do conhecimento e sentir baixa motivação para participar da aula.

Diante disso, a principal conclusão desta pesquisa é que a força formativa da Sociologia, embora reconhecida, depende diretamente das condições concretas de oferta e das práticas pedagógicas efetivamente realizadas. Não basta manter o componente de Sociologia no currículo se ela chega à sala com tempo insuficiente, com metodologias pouco dialógicas, com fragilidades de formação docente e com mediações didáticas incapazes de transformar conceitos em compreensão socialmente situada. Por outro lado, quando a aula se estrutura como espaço de explicação consistente, participação, escuta e problematização do vivido, a Sociologia tende a produzir reconhecimento, envolvimento e ampliação de repertórios interpretativos, reforçando sua contribuição para a formação crítica e cidadã, como horizonte pedagógico que não se reduz à transmissão de conteúdo.

Como limites, é importante registrar que a pesquisa se concentrou em duas escolas e em um recorte específico de estudantes, o que não pretende esgotar a diversidade de realidades do ensino médio na rede pública. Ainda assim, o estudo oferece evidências consistentes para sustentar discussões pedagógicas e institucionais sobre o ensino de Sociologia em Sinop/MT e

em contextos semelhantes, sobretudo porque articula dados de questionário, observação e entrevistas, compondo um quadro interpretativo mais denso do que análises baseadas em um único instrumento. Nesse sentido, pesquisas futuras podem ampliar o número de escolas que buscarão incluir de forma mais sistemática as percepções dos estudantes e explorar longitudinalmente como mudanças de professor, metodologia e carga horária alteram, ao longo do tempo, o sentido atribuído pelos estudantes à sociologia.

Em síntese, os resultados reafirmam que a Sociologia permanece como um componente indispensável para a escola pública comprometida com leitura crítica da realidade, compreensão de direitos, interpretação de desigualdades e formação cidadã. Entretanto, também demonstram que sua permanência efetiva depende de valorização curricular, de políticas de formação docente na área, de condições de trabalho pedagógico e de práticas de ensino capazes de transformar a sala de aula em espaço real de reflexão, diálogo e construção de pensamento social.

4 REFERÊNCIAS

ABREU, Vanessa Kern; INÁCIO FILHO, Geraldo. A educação moral e cívica – doutrina, disciplina e prática educativa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 24, p. 125-134, dez. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4955/art11_24.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. A sociologia no ensino médio: com a palavra os estudantes. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2017. DOI: 10.34019/2318-101X.2017.v12.12359.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Educa FCC+1

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A sociologia de Florestan Fernandes. **Tempo Social**, v. 22, p. 9-27, 2010.

AZEVEDO, Gustavo Cravo; NASCIMENTO, Tais Barbosa Valdevino. O discurso de apoio à Sociologia no Ensino Médio nos anos 30/40 e nos anos 90/00: apontamentos sobre os dois períodos. **Revista Café com Sociologia**, v. 4, n. 3, p. 08-20, dez. 2015. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/529>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

BARROS, Margara Mariza Pereira. **A introdução da sociologia na educação básica no Estado de Mato Grosso**. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – ENESEB, 8., 2023. Anais [...]. [S.l.]: Realize Editora, 2023. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/eneseb/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV186_MD1_ID807_TB157_19062023160502.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 185 p.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do currículo do ensino secundário. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zL6nqgZqvHk4mfg4pS7G4wH/?format=pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de sociologia no Brasil: uma história de avanços e

recuos. **Revista Café com Sociologia**, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/6095905/O_ensino_de_sociologia_no_Brasil_uma_hist%C3%B3ria_de_avan%C3%A7os_e_recuos. Acesso em: 16 jun. 2025.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 219-234, 2020. Disponível em: <https://periodicos.bbn.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BODART, Cristiano das Neves; MARCHIORI, Cassiane Ramos. Fragmentos da história do ensino de sociologia no Brasil: Figueiredo e seu manual escolar de Sociologia de 1917. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, p. e181, 2021.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. O perfil do professor brasileiro de Sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente. **Inter-Legere – Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN**, Natal, n. 18, p. 168-189, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/download/10820/7637/30857>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. O status da sociologia escolar: o que pensam os alunos? **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 25, n. 3, p. 764-782, set./dez. 2020. DOI: 10.5433/2176-6665.2020v25n3p764.

BODART, Cristiano Neves; FEIJÓ, Fernanda. As Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 219-234, 2020. Disponível em: <https://periodicos.bbn.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP, de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino médio. [S.l.]: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <https://virtual.ifro.edu.br/portovelhocalama/pluginfile.php/35418/course/overviewfiles/TEXT0%20BNCC%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20DA%20APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 7 abr. 1925. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=16782-A&ano=1925&ato=01f0TRU5UeVpWT11d>. Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 1 maio 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 330, de 12 de abril de 1890. Promulga o regulamento que reorganiza o ensino nas escolas do Exército. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-330-12-abril-1890-524468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-517483-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 22 dez. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 21 dez. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória. **Diário Oficial**, Brasília, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM**. [S.l.], 2018. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/02/004_2018_DCNEM.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394/1996, para incluir Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm. Acesso em: 24 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece diretrizes para o ensino médio, entre outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 25 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394/1996 e define diretrizes para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 26 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial**, Brasília, 1971. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 27 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais do ensino médio – DCNEM**. 2018. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/02/004_2018_DCNEM.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sancionada lei que reestrutura o ensino médio**. [S.l.]: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. **Sociologia**: módulo 1, aula 03 (material didático). [S.l.]: [s.n.], 2015.

BRITO, Silvia Helena Andrade. O ensino de sociologia e a organização do trabalho didático no Colégio Pedro II (1925-1945). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3, p. 95-124, 2012.

BURITY, Joanildo. A Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 7-29, maio/ago. 2010.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o debate sobre demandas educativas, sujeito e política. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24159>. Acesso em: 5 dez. 2025.

CARSOSO, Sérgio Ricardo Pereira; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. **A formação docente “não-formal” em Pelotas**: a contribuição da Associação Sul-Rio-Grandense de Professores. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (orgs.). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. v. 4. Pelotas: Editora UFPel, 2010. p. 99-137.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes. A sociologia católica de Alceu Amoroso Lima contra a sociologia durkheimiana no Brasil. **Tempo Social**, v. 33, p. 201-230, 2022.

CASTRO, Jane; RIBEIRO, Antônia Maria; WALDHELM, Mônica. **Percepções dos estudantes sobre o Novo Ensino Médio**: pesquisa nacional sobre a implementação da reforma do ensino médio. Brasília: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387093>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CASTRO, Jane; RIBEIRO, Antônia Maria; WALDHELM, Mônica. **Pesquisa nacional sobre a**

implementação da reforma do ensino médio (Lei n. 13.415/2017): percepções de estudantes de escolas públicas estaduais no Brasil. Relatório 4. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391713>. Acesso em: 21 dez. 2025.

CASTRO, Thiago Gomes. **Percepção e autoconsciência:** modelos experimentais na naturalização da fenomenologia. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Porto Alegre, 2013.

CEE/MT. **Resolução Normativa n.º 002/2009-CEE/MT.** Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial, 23 nov. 2009. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/edicoes/download/2451>. Acesso em: 30 dez. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** [S.l.]: Cortez, 2001.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ARRUDA, Eduardo. Algumas considerações sobre o ensino da Sociologia na educação brasileira: 1882-1942. **Revista Perspectivas Sociais**, São Leopoldo, n. 1, p. 86-100, 2013.

CIGALES, Marcelo. O ensino de sociologia e a escola democrática: desafios e possibilidades. **Pós-Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, v. 17, n. 2, p. 73-85, 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na Primeira República. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8wzZtQ7H4H7fVqPrq9VsJvK/?format=pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago. 2007. DOI: 10.1590/S0100-15742007000200004. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?lng=en&nrm=iso&pid=S0100-15742007000200004&script=sci_pdf. Acesso em: 31 dez. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago. 2007. DOI: 10.1590/S0100-15742007000200004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino público e Constituinte. **Educação em Revista**, n. 5, p. 34-39, 1987.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização do ensino secundário no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/download/5520/4015/18058>. Acesso em: 30

dez. 2025.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Tradução de Stefânia Matosevic. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011

ENGERROFF, Ana Luisa; OLIVEIRA, Amurabi. Os sentidos da Sociologia escolar nos livros didáticos de Sociologia. **Em Aberto**, v. 31, n. 101, 2018. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3226>. Acesso em: 30 dez. 2025.

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo; ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. Perfil das Comissões de Avaliação Pedagógica dos livros didáticos de Sociologia do Programa Nacional do Livro Didático de 2012 a 2018. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 24, e337, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/wDG3Nk8cZy8VXsVbpWZF7Wj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Em defesa das humanidades na formação: a educação democrática das futuras gerações. **Educação Unisinos**, v. 25, p. 1-16, 2021.

FERNANDES, Florestan. **A conspiração contra a escola pública**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lutas Anticapital, 2020.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**: contribuições para o estudo de sua formação e desenvolvimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

FERREIRA, Wendel. A reforma do ensino médio e o ensino de Sociologia. **Perspectiva Sociológica**, 2018. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/PS/article/view/1740/1248>. Acesso em: 24 dez. 2025.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/>. Acesso em: 30 dez. 2025.

FESPSP. **Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo**: histórico institucional. São Paulo: Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://fespsp.org.br/elsp/>. Acesso em: 28 dez. 2025.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Maria Cristina Leal; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da Sociologia e de sua inserção no Ensino Médio. **Movimentação**, Dourados, v. 3, n. 4, p. 268-281, 2016.

FUSCO, Wilson. **Adequação da formação do professor de Sociologia no Ensino Médio: comparação 2013 e 2019** (microdados do Censo Escolar do INEP). In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA. Anais [...]. [S.l.], 2021. Disponível em: <https://www.sbs2021.sbsociologia.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhemFtcyI7czozNToiYTToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSZPIjtzOjQ6IjM1NDUiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiM2MzMmQwM2Q5ZGIyZWE5NWM2ODFmNzY5MjYwNzg0ZjgiO30%3D>. Acesso em: 30 dez. 2025.

GALLI, Gabriela. **A importância da sociologia no ensino médio e na formação cidadã dos jovens**. 2022. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Vila Flores, Vila Flores, RS, 2022.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa qualitativa básica**. Petrópolis: Vozes, 2025.

GOMES, João Enzio *et al.* Do imaginário/real ao real/imaginário: uma análise epistemológica dialógica entre Bachelard, Maffesoli e Althusser. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 20, n. 58, p. 158-189, 2024.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; LIMA FILHO, Irapuan Peixoto; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. O ensino de Sociologia: temas e tensões dos nossos tempos. **Simbiótica – Revista Eletrônica**, v. 11, n. 2, p. 1-10, 2024.

GONÇALVES, Janaína Hermínio. Pelos (des)caminhos da lei: a trajetória da disciplina de sociologia no estado do Rio de Janeiro. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 21, p. 438-452, 2022.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. **A construção social das disciplinas escolares**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GRZIBOWSKI, Silvestre. Intuição e percepção em Husserl: leituras de Emmanuel Levinás. **Revista do NUFEN**, v. 8, n. 2, p. 65-76, 2016.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. **BIB: Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 74, 2º sem. 2012 (publicada em jul. 2014), p. 43-59, 2014. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/373>. Acesso em: 31 dez. 2025.

HART, Chris. **Doing a literature review: releasing the social science research imagination**. London: Sage, 1998.

IBGE. **Sinop (MT): panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/sinop/panorama>. Acesso em: 30 dez. 2025.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos. 7. ed. Curitiba: Juruá, 2019.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. **Pesquisa documental:** considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4., 2015, Aracaju. Anais do CIAIQ2015. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2015. p. 243-247. ResearchGate+1

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188711/2706%20Kuenzer_2017%20.pdf?isAllowed=y&sequence=1. Acesso em: 7 dez. 2025. SciELO+1

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Sayonara Amorim Gonçalves. Dispositivos de normatização do ensino de sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciandos em ciências sociais no Distrito Federal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1075-1099, out./dez. 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017151279.

LEAL, Sayonara Amorim Gonçalves; YUNG, Tauvana. Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato: estudos de caso no Distrito Federal. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 773-796, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/S0102-69922015.00030009.

LEMOS, Kaé Stoll Colvero. **A normatização da educação moral e cívica (1961-1993)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2022/06/A-NORMATIZA%C3%87%C3%83O-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-MORAL-E-C%C3%8DVICA-1961-1993.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2025.

LENNERT, Ana Lúcia. Condições de trabalho do professor de Sociologia. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 383-403, set./dez. 2011. DOI: 10.1590/S0101-32622011000300005. SciELO+1

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.91i229.630.

LIGEIRO, Isabela Rodrigues; BRITO, José Eustaquio. Formação docente para as relações étnico-raciais: o que dizem professores de sociologia do ensino médio? **Formação Docente –**

Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 13, n. 27, p. 11-26, 2021.

LOPES, Francisco Williams Ribeiro. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais: RCS**, v. 52, n. 1, p. 245-282, 2021.

LOPES, Thiago Costa. A sociologia sai da escola: a Reforma Capanema de 1942 e as disputas dos católicos em torno da disciplina no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 24, p. e334, 2024. DOI: 10.4025/rbhe.v24.2024.e334. Periódicos UEM

MACEDO, Bruno Alves. **O tempo na filosofia de Heidegger e Husserl**. 2. ed. [S.l.]: Editora Dialética, 2025.

MACEDO, Fernanda Rocha. A história da educação no Brasil: uma análise do ensino da Sociologia. **Revista Ensaios de História**, v. 25, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/ensaiosdehistoria/article/download/4694/3646/17318>. Acesso em: 23 dez. 2025. Portal de Periódicos+1

MACHADO, Celso Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. A sociologia no ensino secundário brasileiro: permanências e rupturas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7dZp9cG4hFJvFjH3qtPXm3J/?format=pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Rogéria; FRAGA, Paulo Cesar Pontes. Ensino de Sociologia na França, Portugal e Brasil—uma perspectiva comparada diante das idiossincrasias da reforma do Ensino Médio brasileiro. **Latitude**, p. 161-188, 2021.

MATO GROSSO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 348/06 do CEE/MT**. 2006. Disponível em: <http://www3.cee.mt.gov.br/wmmostrarmodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo>. Acesso em: 19 dez. 2025.

MATO GROSSO (Estado). Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a instituição do sistema de ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8501214/0/LEI+COMPLEMENTAR+N+49-1998.pdf/cc23143e-8462-200c-7860-0e5599a58c6a>. Acesso em: 16 dez. 2025.

MATO GROSSO (Estado). Lei nº 6.388, de 3 de janeiro de 1994. Dispõe sobre o Colégio Tiradentes da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em: <https://www.pmmt.mt.gov.br/documents/1341937/4665238/Lei+6388+de+03+de+janeiro+de+1994.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2025.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: área de Ciências Humanas: Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/MT/Mato_Grosso_Livro_Ciencias_Humanas.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e Educação: Conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. E-book Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2026.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MEUCCI, Simone. A experiência docente de Gilberto Freyre na Escola Normal de Pernambuco (1929-1930). **Caderno CRH**, Salvador, v. 18, n. 44, p. 207-214, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/download/18520/11896>. Acesso em: 21 dez. 2025.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

MEUCCI, Simone. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil. **Estudos de Sociologia**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 121-157, 2001.

MEUCCI, Simone; SARANDY, Flávio. **Ensino de Sociologia: recursos didáticos**. [S.l.]: [s.n.], 2013. Material didático, módulo 1, disciplina 3.

MOCELIN, Daniel Gustavo. A pesquisa em defesa da Sociologia escolar. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 8, p. 10117-10142, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/723>. Acesso em: 22 dez. 2025.

MOCELIN, Daniel Gustavo. Diálogos com Daniel Gustavo Mocelin. In: BODART, Cristiano Neves (org.). **Diálogos sobre o ensino da Sociologia**. 1. ed. São Paulo: Café com Sociologia, 2021. p. 30.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O currículo pelos professores: práticas de ensino de Sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre. **Latitude**, Maceió, AL, v. 15, n. esp., p. 62-89, jan. 2021.

MONTALVÃO, Sérgio Sousa. Gustavo Capanema e o ensino secundário no Brasil. **História da Educação**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Y9mMQd66DF8Gdr8NpwRbBhB/?lang=pt>. Acesso em: 23 dez. 2025.

MORAES, Amaury César. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Zm8BkHqMcz7P7PGxWk95RhC/?lang=pt>. Acesso em: 24 dez. 2025.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003. DOI: 10.1590/S0103-20702003000100001.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ensino secundário no Brasil: da formação das elites à massificação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8hM7V7QbqXnpnFJ4kZpG8Qx/?format=pdf>. Acesso em: 26 dez. 2025.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOTTA, Lucas Joaquim. A Fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty. **Primeiros Escritos**, v. 11, p. 212-231, 2021.

NACHMANOWICZ, Ricardo. O óbice da percepção: uma resposta das investigações lógicas de Edmund Husserl ao problema da relação entre linguagem e percepção em Ernst Mach. **Trilhas Filosóficas**, v. 8, n. 1, p. 25-47, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira. Os desafios teórico-metodológicos do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1019-1044, set./dez. 2014. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v32n3p1019.

OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 39-62, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p39/31520>. Acesso em: 18 dez. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na educação básica. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013. DOI: 10.4025/actascieduc.v35i2.20222.

OLIVEIRA, Maria Laura P. O ensino de Sociologia na escola normal: entre a funcionalização e o controle cultural. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 51, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5kmmQFz7VMtF4JnHfKzJ9Vb/?format=pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo. A Sociologia no novo currículo do ensino médio e nos itinerários formativos: um estudo em Minas Gerais. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/388>. Acesso em: 20 dez. 2025.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo; ESTEVES, Thiago de Jesus. **A escolha dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD 2021 no Distrito Federal**. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367334840_A_escolha_dos_livros_didaticos_de_Ciencias_Humanas_e_Sociais_Aplicadas_do_PNLD_2021_no_Distrito_Federal. Acesso em: 21 dez. 2025.

OLIVEIRA, Silvaney; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023.

PEREIRA, Luiza Helena. Diálogos com Luiza Helena Pereira. In: BODART, Cristiano das Neves (org.). **Diálogos sobre o ensino da Sociologia**. 1. ed. São Paulo: Café com Sociologia, 2021.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Diálogos com Thiago Ingrassia Pereira. In: BODART, Cristiano das Neves (org.). **Diálogos sobre o ensino da Sociologia**. 1. ed. São Paulo: Café com Sociologia, 2021.

PESTANA, Francynilde Cardoso. **O ensino de Sociologia no ensino médio**: análise das percepções de estudantes de uma escola pública. 2018. 63 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/976/3/MONOGRAFIA_FRANCYNILDE%20PESTANA_1PDF-A.pdf. Acesso em: 22 dez. 2025.

PROFSOCIO. **Projeto pedagógico do curso (versão 2025)**. Universidade Federal do Ceará, 2025. Disponível em: <https://profsocio.ufc.br/wp-content/uploads/2025/09/projeto-pedagogico-definitivo-do-curso-profsocio-2025.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2025.

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, p. 55-71, 2021. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.34i111.4837.

RÊGO, C. Processo de esvaziamento do currículo da Sociologia no Novo Ensino Médio. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, 2024. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/503>. Acesso em: 24 dez. 2025.

REIS, José Cláudio Sooma. Ensino de sociologia e trabalho docente: condições, desafios e práticas. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 18, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/14768/14643>. Acesso em: 25 dez. 2025.

RÊSES, Erlando Silva. A vez e a voz dos alunos: estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 177-194, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/3401/2765/11284>. Acesso em: 26 dez. 2025.

RODRIGUES, E. M. **A desconstrução do projeto político-pedagógico de escolas municipais de Cáceres (MT)**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso, 2017. Disponível em: <https://cms.unemat.br/download/documentos/bloco-documento-arquivo/n4Pkbbf7h9evCsoqMck1rLEzdPUEKVICZw3mf6dd/Aluna-Elina-Monteiro-Rodrigues-Titulo-a-Desconstrucao-do-Projeto-Politico-Pedagogico-de-Escolas-Municipais-de-Caceres-mt.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2025.

SANTOS, Thayná Rodrigues. **Percepções e indicações de estudantes acerca da sociologia no**

ensino médio. 2021. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/9935/1/Percep%C3%A7%C3%B5es%20e%20indica%C3%A7%C3%B5es%20de%20estudantes%20acerca%20da%20sociologia%20no%20ensino%20m%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2025.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **Ensino de Sociologia:** 1º módulo, disciplina 3, unidade 2. Material didático, 2013.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. *In:* CARVALHO, Leujene Mato Grosso de (org.). **Sociologia e ensino em debate:** experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas, 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 30 dez. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158103/Hist%C3%B3ria%20das%20ideias%20pedag%C3%B3gicas%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2025.

SCARSELLI, Mayara Bezerra. **A institucionalização da sociologia no ensino médio:** um estudo sobre a política curricular em duas escolas públicas estaduais de Cuiabá-MT. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015.

SEDUC/MT. **Cefapro de Sinop realiza formação com coordenadores pedagógicos.** 2013. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/cefapro-de-sinop-realiza-formacao-com-coordenadores-pedagogicos>. Acesso em: 5 dez. 2025.

SEDUC/MT. **Diretoria Regional de Educação:** Sinop. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/dre-sinop>. Acesso em: 8 dez. 2025.

SEDUC/MT. **Filosofia e sociologia serão obrigatórias no ensino médio.** 11 ago. 2006. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/filosofia-e-sociologia-serao-obrigatorias-no-ensino-medio>. Acesso em: 12 dez. 2025.

SEDUC/MT. **Seduc lança programa para recompor aprendizagem no Ensino Médio em Mato Grosso.** Disponível em: <<https://www3.seduc.mt.gov.br>>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SILVA SOBRINHO, Vicente. **Eu odeio/adoro Sociologia:** os sentidos que os estudantes atribuem à disciplina no ensino médio. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007, Recife. Anais... Recife: SBS, 2007. Disponível em: https://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1327&Itemid=171. Acesso em: 15 dez. 2025.

SILVA, Deise Rosalio. **A perspectiva pedagógica de Antonio Gramsci. Clássicos do**

pensamento pedagógico: olhares entrecruzados, v. 38408, p. 141, 2019.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844>. Acesso em: 7 dez. 2025.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas**. In: MORAES, Amaury César (Coord.). **Coleção Explorando o Ensino**, v. 15. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014-2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 262-283, 2020. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/o-processo-de-elaboracao-da-base-nacional-comum-curricular-22p8t3idzn.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; LIMA, Ângela Maria Sousa. A formação continuada de professores de Sociologia da educação básica e os desafios para a pós-graduação stricto sensu. **Teoria e Cultura**, v. 12, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12352>. Acesso em: 13 dez. 2025. DOI: 10.34019/2318-101X.2017.v12.12352.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Histórico da luta pela obrigatoriedade do ensino da sociologia no Brasil. In: _____. **Sociologia no Ensino Médio: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015. p.107. SILVA, Juremir Machado. Michel Maffesoli: por uma política da transfiguração. **Revista FAMECOS**, v. 6, n. 10, p. 17-23, 1999.

SILVA, Kelly Cristine Corrêa. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 88-107, maio/ago. 2005. DOI: 10.1590/S1413-24782005000200008.

SILVA, Luciano Pereira. **Estudos de Sociologia Criminal**. Recife, PE: Livraria Contemporânea, 1906.

SILVA, Willian Oliveira; MAIA, Fernanda Landolfi. Os documentos curriculares do ensino de Sociologia no Brasil e no Paraná no período entre 2008 e 2023. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 15, n. 1, p. 9-20, 2025.

SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Business Research**, v. 104, p. 333-339, 2019. DOI: 10.1016/j.jbusres.2019.07.039.

SOUSA, Maria Dôres; DIAS, Luciana Silva; COSTA, Douglas Pereira. A sociologia e a formação da cidadania dos alunos do ensino médio. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, p. 123-133, 2022.

SOUZA PEDROSO, Júlia; SILVA, Kauana Soares; SANTOS, Laiza Padilha. Pesquisa descritiva e pesquisa prescritiva. **JICEX**, v. 9, n. 9, 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. Sociologia no ensino médio: sentidos e possibilidades. **Educação &**

Sociedade, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6q6xDSV4GCX9pVXqZkZr6fF/?format=pdf>. Acesso em: 11 dez. 2025.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco; MORAES, Amaury César. **Um olhar sobre o ensino de Sociologia: pesquisa e ensino**. Mediações – Revista de Ciências Sociais, v. 12, n. 1, p. 93–112, 2007. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2007v12n1p93>

TAMBARA, Elomar Antonio Callegado. Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz) Decreto n. 16.782-A – de 13 de janeiro de 1925. **Revista História da Educação**, p. 253-290, 2009.

TELLES, Núbia Regina. **A sociologia no ensino médio: para além das lutas políticas em (des)favor de sua obrigatoriedade**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás, [S.l.], 2022.

TOMAZI, Nelson; COLOGNESE, Silvio Antonio; SANTOS, Claudia Amaral; *et al.* A institucionalização da Sociologia no ensino superior paranaense. **Revista Mediações (UEL)**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 227-245, 2001.

WIECZORKIEWICZ, Alessandra Krauss. A sociologia no ensino médio: uma análise histórica de suas idas e vindas no currículo escolar brasileiro. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 29, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/29/a-sociologia-no-ensino-medio-uma-analise-historica-de-suas-idas-e-vindas-no-curriculo-escolar-brasileiro>. Acesso em: 24 dez. 2025.

WIECZORKIEWICZ, Alessandra Krauss; BAADE, Joel Haroldo; ENS, Romilda Teodora. A sociologia no currículo do ensino médio brasileiro. **Extensão em Foco**, p. 92-106, 2021.

WIECZORKIEWICZ, Alessandra Krauss; LIMA, Eva Terezinha Oliveira; MALERBA, Júlia Tavares. **A sociologia no ensino médio: uma análise histórica de suas idas e vindas no currículo escolar brasileiro**. 2020. Trabalho acadêmico.

ZART, Laudemir Luiz. **Sociologia do conhecimento: a produção social do conhecimento em Paulo Freire**. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2025.