



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA
EM REDE NACIONAL - PROFSOCIO/UNEMAT**



ILZA RODRIGUES PEREIRA LUCENA

PROJETO DE VIDA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: desafios da transversalidade e fortalecimento da identidade docente por meio de uma intervenção pedagógica colaborativa no ensino médio de Sinop-MT

Sinop-MT
Março/2026

ILZA RODRIGUES PEREIRA LUCENA

PROJETO DE VIDA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: desafios da transversalidade e fortalecimento da identidade docente por meio de uma intervenção pedagógica colaborativa no ensino médio de Sinop-MT

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO/UNEMAT), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Sociologia, na linha de pesquisa Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.

Orientador: Prof. Dr. Oseias Carmo Neves

Sinop-MT
Março/2026

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

L935p Lucena, Ilza Rodrigues Pereira.

Projeto de vida no ensino de sociologia: desafios da transversalidade e fortalecimento da identidade docente por meio de uma intervenção pedagógica colaborativa no ensino médio de Sinop-MT Sinop-MT / Ilza Rodrigues Pereira Lucena. - Sinop, 2026.

190f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Sociologia/SNP-PROFSOCIO - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário de Sinop.

Orientador: Oseias Carmo Neves.

1. Ensino de Sociologia. 2. Projeto de Vida. 3. Pesquisa-ação Colaborativa. I. Neves, Oseias Carmo. II. Título.

UNEMAT / MT- SCB

CDU 316(07)

ILZA RODRIGUES PEREIRA LUCENA

PROJETO DE VIDA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: desafios da transversalidade e fortalecimento da identidade docente por meio de uma intervenção pedagógica colaborativa no ensino médio de Sinop-MT

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO/UNEMAT), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Sociologia, na linha de pesquisa Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.

Aprovado em 06 de março de 2026.

Banca Examinadora do Projeto de intervenção pedagógica:

Prof. Dr. Oseias Carmo Neves (Orientador)
Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas – UNEMAT/Juara

Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli
Centro de Letras e Ciências Humanas – CLCH/UEL

Prof.^a Dra. Edneuza Alves Trugillo
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem - UNEMAT

Prof. Dr. Hélio Vieira Junior
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem - UNEMAT

Sinop-MT
Março/2026

DEDICATÓRIA



Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso antes de tudo a Deus, por me sustentar e me conduzir em cada etapa desta caminhada. Dedico também ao meu esposo Edielson, pelo apoio, paciência e presença constante. Às minhas filhas: Kacielly e Cristhyna; e ao meu filho Josué, com todo meu amor, por serem minha força diária e a razão de eu seguir em frente. Aos meus netos: Pablo Gabriel, Davi Lucas e Murilo; e às minhas netas: Helena e Alícia, por trazerem alegria, esperança e renovação à minha vida. Aos meus genros: Jeferson e Marcelo, pelo carinho, respeito e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, por me sustentar quando as forças pareciam se esgotar, por me renovar nos momentos em que o caminho se tornou mais difícil e por me conceder serenidade para seguir em cada etapa marcada por dúvidas e cansaço, com equilíbrio mesmo diante das incertezas.

Agradeço à minha família, esposo, filho, filhas, genros, netos e netas, meu lugar de acolhimento e coragem, por compreender minhas ausências, suportar o cansaço e permanecer ao meu lado mesmo quando as responsabilidades quase me fizeram desistir. Eles são meu porto seguro, principais pessoas que caminharam comigo com paciência e afeto, incentivando, apoiando e acreditando no meu potencial, deixo meu reconhecimento mais sincero, por cada palavra de encorajamento e cada gesto de cuidado que fizeram diferença nesse percurso.

De modo especial, agradeço ao meu orientador, pela condução cuidadosa e respeitosa, pela escuta atenta e pelas contribuições que deram direção e consistência a este trabalho. Em cada etapa, sua orientação trouxe clareza quando surgiam dúvidas e firmeza quando o caminho parecia incerto. Sua orientação foi decisiva para que eu avançasse com mais rigor, clareza e confiança ao longo da pesquisa.

Agradeço também aos professores doutores e às professoras doutoras do ProfSocio da UNEMAT, Campus de Sinop/MT, que, com seriedade acadêmica e sensibilidade humana, contribuíram para minha formação e para o amadurecimento desta pesquisa, deixando marcas que ultrapassam este trabalho de conclusão de curso e alcançam minha forma de pensar a escola, a pesquisa e a prática docente.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Sociologia, da primeira turma da UNEMAT no Campus de Sinop/MT, registro minha gratidão pelas inquietações partilhadas, pelas aprendizagens construídas em conjunto e pelo apoio mútuo que tornou o caminho mais possível. Entre leituras, debates, trocas e encontros, aprendi que a pesquisa também se constrói no coletivo e que há força, muitas vezes, na presença solidária de quem segue ao nosso lado.

À banca examinadora, expresso meu respeito e reconhecimento pela leitura criteriosa e pelo cuidado em apontar caminhos que ampliam a consistência e a qualidade desta Intervenção pedagógica. Suas observações e contribuições não se limitam a ajustes formais; elas ajudam a aprimorar o sentido, a clareza e o rigor da pesquisa, valorizando o percurso construído.

Agradeço ainda à coordenação do ProfSocio, em âmbito local e nacional, pelo acompanhamento atento, pela organização e pelo suporte contínuo que sustentam o programa e garantem seu funcionamento. Reconheço que, por trás de cada etapa, há planejamento, diálogo e compromisso com a formação de professores-pesquisadores e com a manutenção de uma aposta concreta na educação pública do Brasil.

À CAPES, deixo meu agradecimento pelo apoio, por meio da bolsa recebida, que tornou possível sustentar este percurso de pesquisa com mais dignidade e com condições reais de continuidade. Esse incentivo foi, para além do aspecto financeiro, um suporte concreto para que a formação e a investigação permanecessem vivas mesmo diante das dificuldades do cotidiano. Ao fortalecer a pós-graduação e programas como o ProfSocio, a CAPES contribui para que a produção de conhecimento não se afaste da escola e de seus desafios cotidianos.

Agradeço, igualmente, à SEDUC/MT e à DRE/Sinop, pela autorização que viabilizou a realização desta intervenção pedagógica em uma escola estadual de Sinop/MT. Esse apoio institucional foi decisivo para que o trabalho acontecesse em lócus, com segurança e responsabilidade. Ao permitir a aproximação entre pesquisa e cotidiano escolar, essa autorização fortaleceu a construção coletiva do processo investigativo. Também reafirmou a importância de iniciativas que conectam formação docente, escola pública e produção de conhecimento. Por isso, registro meu reconhecimento e gratidão por esse respaldo, que deu condições reais para a pesquisa acontecer e fortalecer a prática pedagógica.

Igualmente, agradeço aos professores e professoras de Sociologia, que enfrentam o cotidiano escolar com responsabilidade e criatividade, reinventando a prática a cada aula, mesmo diante de limites que nem sempre aparecem nos documentos. A ele e elas, meu agradecimento especial por aceitarem participar como cooperadores e colaboradores desta Intervenção pedagógica, contribuindo com experiências, reflexões e esforços concretos para que a pesquisa tivesse sentido na sala de aula.

Agradeço também à gestão e aos alunos da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, que, mesmo de forma indireta, contribuíram para a pesquisa-ação colaborativa realizada em lócus. A presença, a rotina e as vivências compartilhadas no cotidiano escolar contribuíram muito para o êxito desta pesquisa. Por isso, deixo registrada minha gratidão por reafirmar que no ambiente escolar mesmo de forma indireta há gestos, capaz de despertar reflexão, cultivar esperança e dar sentido ao mundo que construímos juntos.

RESUMO

LUCENA, Ilza Rodrigues Pereira. *Projeto de vida no ensino de sociologia: desafios da transversalidade e fortalecimento da identidade docente por meio de uma intervenção pedagógica colaborativa no ensino médio de Sinop-MT*. 2026. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Sociologia em Rede Nacional. Universidade do Estado de Mato Grosso. 2026.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os desafios enfrentados por professores de Sociologia do Ensino Médio em Mato Grosso ao integrar o componente Projeto de Vida da BNCC às suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, buscou construir e aplicar uma intervenção pedagógica junto com esses docentes, tomando a pesquisa-ação colaborativa como base do trabalho, onde a pesquisa não aconteceu separada da prática. A justificativa decorre da ausência de formação continuada específica, da dificuldade em trabalhar com temas transversais e da necessidade de fortalecer a autonomia docente diante de currículos padronizados e materiais estruturados. O problema central de pesquisa consistiu em identificar como os professores percebem e vivenciam essa transversalidade, revelando tensões entre a proposta normativa e a realidade concreta da escola. O referencial teórico apoiou-se em Nóvoa (1995) e Pimenta (2012) sobre formação docente reflexiva, Bacich e Moran (2018) acerca das metodologias ativas, e Goffman (2011) para análise microssociológica das interações, performances e enquadramentos em sala de aula. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação colaborativa Thiollent (2011), desenvolvida em ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão com os docentes participantes. A coleta de dados ocorreu por meio da transcrição das falas de três professores de Sociologia da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, em Sinop-MT, durante cinco reuniões realizadas via Google Meet. A análise foi dividida em dois momentos complementares: o pedagógico, com foco nas experiências dos professores com metodologias ativas como ABP/PBL e aula-oficina; e o sociológico, com foco na microssociologia de Goffman. Conclui-se que a integração entre intervenção pedagógica e pesquisa sociológica foi decisiva para alcançar o objetivo geral, pois permitiu ampliar a reflexão crítica dos professores e tornar visíveis tensões estruturais e microssociais do cotidiano escolar. Nesse percurso, reafirma-se a Sociologia como componente indispensável à formação crítica e cidadã no Novo Ensino Médio. Os resultados evidenciam que articular o Projeto de Vida com densidade crítica não é um movimento automático, mas uma disputa de sentidos que precisa ser sustentada nas interações.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Projeto de Vida; BNCC; Pesquisa-ação colaborativa; Metodologias ativas; Microssociologia de Goffman; Formação docente.

ABSTRACT

LUCENA, Ilza Rodrigues Pereira. *Life Project in Sociology Teaching: Challenges of Transversality and Strengthening Teacher Identity through a Collaborative Pedagogical Intervention in High School in Sinop-MT*. 2026. 164 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Sociology). Stricto Sensu Graduate Program in Sociology in a National Network. State University of Mato Grosso. 2026.

This research aimed to understand the challenges faced by high school Sociology teachers in Mato Grosso when integrating the Projeto de Vida component of the BNCC into their pedagogical practices. At the same time, it sought to build and apply a pedagogical intervention together with these teachers, taking collaborative action research as the basis of the work, where research did not occur separately from practice. The justification lies in the absence of specific continuing education, the difficulty of working with transversal themes, and the need to strengthen teacher autonomy in the face of standardized curricula and structured materials. The central research problem consisted of identifying how teachers perceive and experience this transversality, revealing tensions between the normative proposal and the concrete reality of the school. The theoretical framework was based on Nóvoa (1995) and Pimenta (2012) on reflective teacher education, Bacich and Moran (2018) on active methodologies, and Goffman (2011) for a microsociological analysis of classroom interactions, performances, and frames. The methodology used was collaborative action research (Thiollent, 2011), developed in cycles of planning, action, observation, and reflection with participating teachers. Data collection occurred through the transcription of the speeches of three Sociology teachers from Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, in Sinop-MT, during five meetings held via Google Meet. The analysis was divided into two complementary moments: the pedagogical, focusing on teachers' experiences with active methodologies such as PBL and workshop classes; and the sociological, focusing on Goffman's microsociology. It is concluded that the integration between pedagogical intervention and sociological research was decisive in achieving the general objective, as it allowed for expanding teachers' critical reflection and making visible the structural and microsocial tensions of everyday school life. In this process, Sociology is reaffirmed as an indispensable component for critical and civic education in the New High School. The results show that articulating the Projeto de Vida with critical depth is not an automatic movement, but a dispute of meanings that must be sustained in interactions.

Keywords: Sociology Teaching; Life Project; BNCC (National Common Curricular Base); Collaborative Action Research; Active Methodologies; Goffman's Microsociology; Teacher Education

LISTA DE SIGLAS

ABP/PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas / Problem-Based Learning

AVC – Avançado (conceito/nível de desempenho na avaliação)

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

CEE/MT – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso

CIS – Contrato de Impacto Social

CLCH/UEL – Centro de Letras e Ciências Humanas / Universidade Estadual de Londrina

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

DRC – Documento de Referência Curricular

DRC-MT – Documento de Referência Curricular de Mato Grosso

DRC-MT-EM – Documento de Referência Curricular de Mato Grosso – Ensino Médio

DRE – Diretoria Regional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EECIM – Escolas Estaduais Cívico-Militares

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FGB – Formação Geral Básica

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FIC – Formação Inicial e Continuada

IA – Inteligência Artificial

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFP – Itinerários Formativos para a Formação Técnica e Profissional

IIS – Indicador de Impacto Social

IPEA-MT – Indicador do Processo de Ensino e Aprendizagem de Mato Grosso

MT – Mato Grosso

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROFSOCIO – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional

SEDUC-MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SEE – Sistema Estruturado de Ensino

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

PROFSOCIO



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.REFERENCIAL TEÓRICO	21
1.1 Projeto de Vida: BNCC e disputa curricular.....	21
1.2 Sociologia no Ensino Médio: currículo e desafios no cotidiano escolar.....	25
1.3 Formação continuada e pesquisa-ação: prática com metodologias ativas.....	27
1.4 Goffman e a Sociologia do Cotidiano: Enquadramento, Interação e Self.....	30
1.5 Contribuição da microsociologia de Goffman para a Educação.....	34
2. O CAMPO EMPÍRICO E SUAS DETERMINAÇÕES.....	36
2.1 Trajetória institucional e as pressões estruturais.....	36
2.2 A Comunidade escolar: desigualdades, diversidade e o papel da escola.....	37
2.3 O Trabalho docente: entre a função ampliada e a fragilidade formativa.....	38
2.4 A política curricular estadual: tensão entre padronização e autonomia.....	39
2.5 Síntese e implicações para a pesquisa.....	41
3. METODOLOGIA.....	42
3.1 Organização pedagógica da intervenção.....	43
3.1.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	43
3.1.2 Estrutura dos ciclos formativos.....	44
3.1.3 As metodologias ativas como estratégia de integração.....	45
3.1.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	46
3.1.5 Estratégia de análise dos dados.....	47
3.1.6 Organização e tratamento dos dados.....	48
3.1.7 Construção das categorias analíticas.....	48
3.1.8 Sistematização do percurso analítico.....	49
3.2 Organização sociológica da intervenção.....	49
3.2.1 Enquadramento docente e disputa de sentido na integração curricular.....	50
3.2.2 Interação social e seus mecanismos de manutenção.....	51
3.2.3 Apresentação do self e gestão de impressões.....	51
3.2.4 A articulação dos três eixos na análise do cotidiano escolar.....	52
3.2.5 Sínteses integradora: intervenção pedagógica e análise sociológica.....	53
4. ANÁLISE PEDAGÓGICA DA INTERVENÇÃO.....	54
4.1 Ciclo do diagnóstico: infraestrutura, sobrecarga e impactos na docência.....	54
4.2 Ciclo de Planejamento: a ABP/PBL como estratégia pedagógica.....	68
4.3 Ciclo da Avaliação da ABP/PBL: desafio da prática e do protagonismo estudantil.....	77
4.4 Ciclo do Planejamento: Aula-oficina e interação colaborativa.....	89
4.5 Ciclo da Avaliação: Aula-oficina, mediação e protagonismo.....	95
5. ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA INTERVENÇÃO.....	113
5.1 Diagnóstico: microsociologia dos desafios pedagógicos.....	113
5.1.1 Enquadramentos docentes sobre estrutura e integração curricular.....	114
5.1.2 Integração e ordem interacional: aceleração e soluções rápidas.....	116
5.1.3 A apresentação do self docente e a sustentação no ambiente escolar.....	118
5.2 Planejamento da ABP/PBL e seus efeitos na integração curricular.....	119

5.2.1 O enquadramento do planejamento e a disputa do que conta como aula.....	120
5.2.2 A apresentação do self e a negociação da identidade profissional.....	121
5.2.3 Entre a interação e o planejamento da prática em sala de aula.....	123
5.3 A avaliação da ABP/PBL: prática e trabalho interacional no cotidiano escolar.....	124
5.3.1 Enquadramento e a sustentação da aula.....	124
5.3.2 A renegociação dos papéis e a construção gradual do protagonismo discente.....	126
5.3.3 Autoridade pedagógica nas performances públicas da aula.....	127
5.4 Planejamento da Aula-oficina como ajuste interacional entre intenção e prática.....	129
5.4.1 O enquadramento do possível e a Aula-oficina como estratégia de continuidade.....	129
5.4.2 Interação, ritmo e mediação do engajamento na Aula-oficina.....	131
5.4.3 O Self docente como mediação e legitimação das escolhas e desafios do tempo.....	134
5.5 Avaliação da Aula-oficina como negociação de sentidos e legitimação da prática.....	136
5.5.1 Enquadramento, teoria e tempo na sustentação da Aula -oficina.....	137
5.5.2 Interação, proteção da face e circulação da fala na Aula-oficina.....	139
5.5.3 Self docente e legitimidade da Aula-oficina no cotidiano escolar.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	152
ANEXOS.....	165

PROFSOCIO



INTRODUÇÃO

Na última década o ensino de Sociologia no Ensino Médio brasileiro, passou por um processo de transformação que se fortaleceu com a implantação da Base Nacional Comum Curricular e com a reorganização do Novo Ensino Médio. Essas mudanças redesenharam expectativas sobre o papel da escola e também sobre o lugar das disciplinas das Ciências Humanas no currículo. Para a Sociologia, em especial, o desafio não se limita a adequar conteúdos a novas orientações. Ele envolve sustentar a densidade crítica da disciplina em um cenário em que o tempo de aula se fragmenta, as demandas de registro se ampliam e o cotidiano escolar passa a ser atravessado por componentes e temas que exigem articulação constante com a vida prática, a cidadania e o mundo do trabalho.

Nesse contexto, a introdução do componente Projeto de Vida no Ensino Médio se tornou um marco significativo da reconfiguração curricular, pois ampliou as responsabilidades atribuídas à escola na formação humana integral dos estudantes. A proposta, conforme delineada na BNCC, busca desenvolver habilidades relacionadas à convivência, à autonomia, à cidadania e às escolhas diante do futuro, estimulando posturas mais dialógicas e voltadas ao protagonismo juvenil. Ao ser incorporado aos itinerários formativos, o Projeto de Vida passou a funcionar como eixo de orientação para trajetórias escolares e também como expectativa pedagógica que atravessa as áreas do conhecimento. Isso cria uma exigência concreta para os docentes, que precisam transformar diretrizes em práticas reais dentro de salas de aula marcadas por ritmos, conflitos, desigualdades e condições materiais nem sempre favoráveis.

No estado de Mato Grosso, esse processo assumiu contornos particularmente delicados. O Projeto de Vida foi introduzido no currículo do Ensino Médio a partir de 2023 e, inicialmente, funcionou como disciplina independente. Ao longo da implementação, passou por readequações e, a partir de 2025, foi oficialmente tratado como tema transversal no Ensino Médio regular. Essa mudança ampliou a responsabilidade dos professores, convocados a integrar esse eixo às diferentes áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, muitos docentes se viram condicionados por materiais didáticos padronizados, como o Material Estruturado da SEDUC em parceria com a FGV, por plataformas educacionais e por diretrizes externas que, em diversas situações, pouco dialogaram com a realidade local e com as especificidades de cada componente curricular.

É nesse cenário que a Sociologia se encontra em uma posição sensível que cumpre um papel fundamental na formação crítica e cidadã. Ainda assim, a introdução do Projeto de Vida como tema transversal tem gerado tensões entre o que o currículo prescreve e o que a prática

consegue sustentar. De um lado, há a promessa formativa de promover autonomia, responsabilidade e participação social. De outro, há o desafio de articular tais objetivos com os conteúdos sociológicos sem reduzir a disciplina a uma pauta motivacional ou a um conjunto de orientações individuais desconectadas dos processos sociais mais amplos. O que está em jogo é justamente o modo como se preserva o olhar sociológico enquanto se trabalha com temas que, muitas vezes, chegam à escola carregados de expectativas imediatistas e de linguagem gerencial.

A tensão que se instala não deve ser compreendida como simples resistência à mudança. Em muitos casos, ela expressa limites objetivos do cotidiano escolar e evidencia como políticas curriculares, mesmo quando bem-intencionadas, não se realizam automaticamente. Elas são interpretadas, traduzidas e encenadas por sujeitos concretos em contextos concretos.

Na prática que professores precisam decidir o que priorizar, como reorganizar o tempo, quais metodologias são viáveis, como lidar com diferentes expectativas e como manter coerência entre o que se pretende ensinar e o que se consegue produzir como experiência pedagógica. Em Mato Grosso, esse cenário se torna ainda mais sensível quando o professor é pressionado a cumprir materiais uniformizados e metas externas, enquanto tenta responder às necessidades reais dos estudantes e às particularidades de sua escola.

Diante disso, este trabalho parte de um problema central que se formulou na tensão entre a implementação de novas diretrizes curriculares e a realidade do chão da escola. A Sociologia foi convocada a se adequar às propostas da BNCC e, simultaneamente, a traduzir a transversalidade do Projeto de Vida em práticas de ensino com sentido. O desafio não foi apenas operacional. Ele envolveu reconfigurar estratégias metodológicas e, principalmente, disputar sentidos sobre o que significa formar para a cidadania e para o futuro sem abrir mão da crítica sociológica. No cotidiano, a integração pode se tornar uma tarefa de improviso quando não há formação continuada específica, quando faltam espaços de planejamento coletivo e quando o professor se vê sozinho diante de orientações que chegam prontas e nem sempre dialogam com a realidade de sua turma.

Foi a partir dessa inquietação que se consolidou a questão norteadora desta pesquisa, formulada com base na realidade do Ensino Médio mato-grossense. De que forma professores de Sociologia do Ensino Médio em Mato Grosso lidaram com a integração do componente Projeto de Vida às suas práticas pedagógicas. A pergunta não procura apenas mapear dificuldades, mas compreender como os docentes significam essa transversalidade, como negociam exigências institucionais e como buscam preservar a identidade disciplinar da

Sociologia em meio às pressões por resultados e por adequação a padrões curriculares. Ao colocar a experiência docente no centro da análise, o estudo assume que a prática pedagógica não é mera execução de diretrizes. Ela é um processo situado, construído por escolhas, limites e possibilidades que se atualizam dia após dia.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender os desafios enfrentados por professores de Sociologia do Ensino Médio em Mato Grosso ao integrar o Projeto de Vida às suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, construir uma intervenção pedagógica junto com esses docentes. Trata-se de uma escolha que integra investigação e ação, pois parte do entendimento de que não basta registrar a realidade. É preciso criar condições para que os professores possam refletir coletivamente, experimentar alternativas e ressignificar práticas de ensino no próprio movimento da pesquisa. Nesse sentido, a proposta se orienta por uma intervenção fundamentada na pesquisa ação colaborativa, na qual a produção de conhecimento ocorre junto com a intervenção pedagógica, acompanhando decisões, experiências e reflexões coletivas construídas em processo.

A justificativa desta pesquisa decorre de um conjunto de fatores que aparecem de modo recorrente na experiência docente e na literatura educacional. Entre eles, destaca-se a ausência de informações consolidadas sobre como professores de Sociologia têm lidado com o Projeto de Vida e a escassez de estudos que abordem de forma sistemática os impactos dessa integração na prática pedagógica. Soma-se a isso a falta de formação continuada específica voltada à Sociologia escolar, que agrava as inseguranças teóricas e metodológicas no momento em que a disciplina é chamada a responder a novas exigências. Quando o professor não dispõe de suporte adequado, o risco é que a transversalidade se reduza a ações pontuais, a atividades desconectadas ou a um discurso formal que aparece nos registros, mas não se sustenta como experiência pedagógica consistente. Assim, esta pesquisa busca contribuir para o fortalecimento da disciplina e para a valorização da autonomia docente, oferecendo subsídios que possam orientar ações formativas mais sensíveis às realidades locais.

A relevância deste trabalho também se enraíza em uma trajetória profissional construída ao longo de décadas na educação básica, com experiência em diferentes funções que atravessam docência e gestão escolar. Esse percurso oferece uma perspectiva privilegiada para reconhecer as tensões e os dilemas gerados pela implementação do Projeto de Vida e para compreender como essas mudanças repercutem no cotidiano da escola, na formação docente e na organização do currículo. A experiência concreta, vivida em 2024, ao assumir turmas do primeiro ano e ser designada para ministrar Projeto de Vida, explicitou incertezas sobre como abordar temas subjetivos e complexos, especialmente quando faltavam orientações claras para

articular o novo componente às metodologias de ensino e ao conteúdo das Ciências Humanas. Conversas com colegas revelaram desconfortos semelhantes e reforçaram a percepção de que a insegurança não era individual, mas atravessava a rede, alimentada por lacunas formativas e por condições institucionais que dificultavam planejamento e continuidade.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa dialoga com autores que discutem formação docente reflexiva e construção de saberes profissionais, como Nóvoa e Pimenta, ao compreender o professor como sujeito ativo que interpreta o currículo e produz mediações entre o prescrito e o vivido. O estudo também conversa com Bacich e Moran no debate sobre metodologias ativas, entendendo-as como estratégias que podem ampliar o engajamento dos estudantes e aproximar teoria e prática quando são usadas com intencionalidade pedagógica e sustentação teórica. Além disso, para compreender o que acontece na situação concreta da aula, o trabalho se inspira na microsociologia de Goffman, que permite analisar interações, performances e enquadramentos em sala de aula, tornando visíveis dimensões muitas vezes invisibilizadas nas análises mais normativas de currículo. Essa combinação é importante porque desloca a análise do plano ideal para o plano da experiência real, onde as propostas curriculares se afirmam, se deformam, se adaptam e, às vezes, se esvaziam.

Cumprir fazer um parêntese nesse texto introdutório e destacar como foi meu primeiro contato com Erving Goffman que ocorreu em abril de 2024, na disciplina Teoria das Ciências Sociais I. Ao estudar o interacionismo simbólico da 2ª Escola de Chicago por meio do ensaio “Sobre a apresentação da fachada”, parte da obra “Ritual de Interação”, essa reflexão transcendeu o interesse meramente teórico, pois ofereceu uma lente para enxergar a escola como um palco onde os sentidos se constroem em gestos miúdos, negociações implícitas e rituais cotidianos. Compreendi que, para captar as nuances da realidade escolar com fidelidade, eu precisava compreender essa microsociologia do cotidiano escolar, que leva a sério a interação face a face, a definição da situação e as estratégias de apresentação do eu. Como avaliação final, escrevi o artigo intitulado “A interação social nas teorias de Erving Goffman e Pierre Bourdieu”, publicado na Revista ARACÊ em outubro de 2024, que funcionou como ponte para amadurecer minha escolha teórica. Após dialogar com meu orientador, superamos resistências iniciais voltadas a explicações macroscópicas, consolidando Goffman e sua Sociologia do Cotidiano como referência central nessa pesquisa por sua capacidade de revelar o que torna a escola possível nas interações diárias.

Metodologicamente, essa investigação adota a pesquisa ação colaborativa, conforme Thiollent (2011), desenvolvida em ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão com docentes participantes. Essa escolha se justifica porque o objetivo não é apenas coletar relatos,

mas favorecer reflexão crítica e construção compartilhada de alternativas pedagógicas. O processo investigativo ocorre com os professores e não apenas sobre os professores, de modo que os participantes se reconheçam como coautores de um percurso formativo. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de Sinop em Mato Grosso e envolveu um grupo focal de professores de Sociologia do Ensino Médio. A coleta de dados ocorreu por meio da transcrição das falas de três docentes, registradas em cinco reuniões realizadas via Google Meet. Esse material foi sistematizado com apoio de recursos digitais, o que permitiu identificar padrões discursivos e recorrências temáticas que atravessaram a experiência docente e orientaram a intervenção.

A articulação entre pesquisa ação colaborativa e metodologias ativas foi tomada como estratégia central para aproximar formação continuada e cotidiano escolar. A hipótese orientadora foi que, ao construir coletivamente propostas de aula e testá-las em contexto real, os professores poderiam fortalecer sua autonomia e ressignificar o modo como integram o Projeto de Vida aos conteúdos sociológicos. Nesse movimento, metodologias como aprendizagem baseada em problemas e aula oficina aparecem não como receitas, mas como possibilidades de reorganizar a experiência de aprender, criando situações em que os estudantes se envolvam com problemas sociais concretos e desenvolvam argumentação, análise e reflexão crítica. Ao mesmo tempo, a pesquisa reconhece que metodologias ativas, por si só, não resolvem os limites do sistema. Elas exigem condições mínimas de tempo, planejamento e suporte institucional, além de uma leitura sociológica que ajude a sustentar o sentido formativo da prática.

Nesse ponto, torna-se fundamental explicitar que a integração do Projeto de Vida com a Sociologia não pode ser reduzida a um exercício individualizante. Pois, a Sociologia oferece ferramentas para compreender que trajetórias pessoais não são construídas em vazio social, elas são atravessadas por desigualdades, oportunidades desiguais, expectativas familiares, regras institucionais, mercado de trabalho e disputas culturais.

Quando a escola trabalha Projeto de Vida com densidade crítica, ela ajuda o estudante a olhar para seus desejos e planos sem perder de vista as condições sociais que estruturam possibilidades e limites. Isso fortalece a formação cidadã, pois desloca a responsabilidade exclusiva do indivíduo e amplia a capacidade de leitura de mundo, de reconhecimento de direitos e de participação social. Nessa direção, integrar Projeto de Vida e Sociologia implica manter uma pergunta permanente em sala de aula, “que sociedade produz os futuros que diz oferecer e como os sujeitos podem agir sobre ela?”.

Entretanto, é justamente aí que emergem as tensões descritas pelos professores, pois, os resultados do estudo revelaram divergências entre adesão normativa e necessidade de fundamentação crítica, além de sobrecarga e fragmentação do tempo escolar como barreiras reais à inovação. Nessa perspectiva, também surgiram elementos ligados ao comportamento do aluno, como resistência a atividades escritas e maior engajamento em debates e recursos audiovisuais, o que exige do professor escolhas metodológicas cuidadosas.

Ao mesmo tempo, apareceu o fortalecimento da identidade docente quando o professor se reconhece como mediador e produtor de conhecimento, e não apenas como aplicador de materiais prontos. Essas observações, reforçam que a integração do Projeto de Vida com o ensino de Sociologia depende tanto de condições institucionais quanto de sustentação interacional. Nesse sentido, para atingir os objetivos propostos, esse trabalho de conclusão de curso ficou estruturado em cinco capítulos.

Na primeira seção, o Projeto de Vida aparece como um elemento que, ao entrar na escola, ultrapassa a ideia de tema e passa a operar como política curricular, pressão de gestão e expectativa social, especialmente após a BNCC e a reorganização do Ensino Médio. Em seguida, analisa as finalidades formativas da Sociologia e os desafios cotidianos de manter sua especificidade em um currículo cada vez mais orientado por competências e itinerários. A seção também fundamenta a escolha da pesquisa-ação colaborativa e das metodologias ativas como estratégias de intervenção e formação docente. Por fim, a microsociologia de Goffman fundamenta essa pesquisa ao interpretar a sala de aula como um espaço de disputas simbólicas e, sobretudo, como os professores mobilizam esses conceitos para dar significado e operacionalizar o componente curricular Projeto de Vida em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Na segunda seção, a pesquisa se aproxima do campo empírico e desloca o olhar para o cotidiano da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, em Sinop-MT, entendendo que a realidade escolar é onde as políticas e as propostas curriculares se transformam em práticas reais. Ao reconstruir a trajetória institucional, o perfil da comunidade escolar e as condições de trabalho docente, a seção evidencia como desigualdades sociais, demandas de acolhimento e limitações materiais atravessam o ensino de Sociologia e interferem diretamente nas possibilidades de integrar o Projeto de Vida. Também são discutidas as tensões produzidas pela padronização curricular do Sistema Estruturado de Ensino, que organiza rotinas e metas, mas pode estreitar a autonomia pedagógica e dificultar abordagens mais participativas. Assim, a seção apresenta o contexto como base analítica indispensável para compreender por que essa

integração se constitui como um desafio concreto, situado entre o pedagógico, o institucional e o social.

A terceira seção, apresenta a metodologia e o da pesquisa e explicita como a intervenção pedagógica foi construída a partir de uma pesquisa-ação colaborativa, organizada em ciclos formativos com professores de Sociologia da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, em Sinop-MT. A seção descreve a abordagem qualitativa e o modo como planejamento, ação, observação e reflexão foram articulados para compreender, na prática, as negociações e dificuldades envolvidas na integração do Projeto de Vida ao ensino de Sociologia. Também detalha os sujeitos participantes da pesquisa, os encontros de formação, as metodologias ativas mobilizadas e os instrumentos de produção de coleta e tabulação dos dados. Por fim, explica a dupla leitura analítica, pedagógica e sociológica, com apoio da microsociologia de Goffman para interpretar o cotidiano docente como processo situado, atravessado por tensões institucionais e disputas de sentido.

A quarta seção apresenta a análise da intervenção pedagógica realizada na pesquisa-ação colaborativa, organizada em ciclos formativos que estruturaram o percurso da investigação. Parte-se do diagnóstico inicial, que evidencia infraestrutura, sobrecarga e impactos na docência, avança-se para o planejamento e a avaliação de práticas com ABP/PBL, examinando desafios, mediação docente e protagonismo estudantil. Em seguida, a seção aborda o planejamento e a avaliação da aula-oficina, destacando a gestão do tempo, a escolha temática e a transposição didática entre teoria e realidade dos alunos. Ao longo do texto, discutem-se também as tensões em torno da integração do Projeto de Vida ao ensino de Sociologia, incluindo a clareza conceitual do componente e o papel dos materiais estruturados da SEDUC/FGV. Assim, a seção sintetiza limites e desafios da intervenção, articulando condições concretas de trabalho docente e possibilidades de inovação pedagógica no cotidiano escolar.

A quinta seção apresenta a análise sociológica da intervenção, tomando a microsociologia de Goffman como lente para compreender o cotidiano da aula como uma situação social que precisa ser continuamente sustentada. A análise se organiza em três eixos centrais, enquadramento, interação e apresentação do self, para mostrar como os professores negociam sentidos, administram tensões e defendem sua credibilidade profissional diante das exigências de integrar o Projeto de Vida ao ensino de Sociologia. Ao tratar as dificuldades não como falhas individuais, mas como problemas produzidos nas relações e nas rotinas institucionais, a seção evidencia o trabalho docente discreto e que pouco aparece, mas que mantém a aula em funcionamento.

Por fim, nas considerações finais, a pesquisa se apresenta como um esforço de integração entre intervenção pedagógica e pesquisa sociológica, respaldando que compreender e intervir devem caminhar juntos quando o objetivo é produzir conhecimento formativo na prática docente. Dessa forma, ao acompanhar decisões, experimentações e reflexões coletivas, o estudo procura oferecer uma contribuição que ultrapasse o diagnóstico e a simples descrição de dificuldades, buscando indicar caminhos possíveis para que a transversalidade do Projeto de Vida deixe de ser apenas prescrição e ganhe materialidade como experiência pedagógica consistente, sem esvaziar o caráter crítico da Sociologia.



1. REFERENCIAL TEÓRICO

Nessa seção é apresentado o referencial teórico que sustenta esta pesquisa e organiza as principais chaves de leitura para compreender a inserção do Projeto de Vida no Ensino Médio e suas implicações para o ensino de Sociologia, apresentando como a BNCC e as reformas recentes reposicionam o Projeto de Vida como eixo curricular atravessado por disputas, expectativas e limites concretos de implementação. Em seguida, analisa as finalidades formativas da Sociologia e os desafios cotidianos de manter sua especificidade em um currículo cada vez mais orientado por competências e itinerários. A seção também fundamenta a escolha da pesquisa-ação colaborativa e das metodologias ativas como estratégias de intervenção e formação docente. Por fim, mobiliza a microssociologia de Goffman para iluminar o plano das interações, mostrando como políticas curriculares ganham forma, são negociadas e produzem efeitos na sala de aula.

1.1 Projeto de Vida: BNCC e disputa curricular

O Projeto de Vida, quando chega ao cotidiano escolar, não se apresenta apenas como “tema transversal” ou “componente curricular”, mas como política curricular, expectativa social, material didático, demanda de gestão e experiência juvenil. Discuti-lo teoricamente significa acompanhar, ao mesmo tempo, o que os textos oficiais afirmam e o que a escola realiza, ou deixa de realizar, nas suas condições concretas. Como lembra Ball (2011, p. 15), “as políticas não são simplesmente implementadas; elas são interpretadas, traduzidas e recriadas no contexto da prática”. Essa observação é decisiva para compreender que o Projeto de Vida não pode ser analisado apenas em sua dimensão normativa, mas também em sua materialização cotidiana.

Para construir esse percurso, foram retomadas produções acadêmicas que dialogam com quatro frentes: (a) Projeto de Vida na BNCC e no Ensino Médio; (b) ensino de Sociologia e suas reconfigurações no contexto do Novo Ensino Médio; (c) formação continuada docente e metodologias colaborativas; e (d) intervenções pedagógicas baseadas em pesquisa-ação colaborativa, com atenção especial às produções do ProfSocio (2018–2024), em bases como Plataforma Sucupira, EduCapes, SciELO e Google Acadêmico, que vêm aproximando teoria sociológica e problemas escolares.

Durante a leitura, duas questões orientaram o recorte: (1) como o Projeto de Vida é definido e operacionalizado nos documentos e materiais curriculares, e que críticas têm sido

formuladas a esse modelo; e (2) que condições concretas de trabalho, formação e interação escolar atravessam o ensino de Sociologia quando a disciplina é convocada a dialogar com um eixo transversal como o Projeto de Vida. Ao mesmo tempo, a discussão assume que currículo não se esgota no papel, mas envolve mediações, tempo pedagógico, condições de trabalho, repertórios profissionais, materiais disponíveis e trajetórias dos alunos atravessadas por desigualdades sociais.

Desde a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reorganização do Ensino Médio, o Projeto de Vida passou a ocupar um lugar central no discurso curricular. Em termos normativos, ele é apresentado como eixo capaz de articular escolhas pessoais, formação escolar e mundo do trabalho, contribuindo para a chamada formação integral (BNCC, 2018). Essa orientação conecta-se à competência geral de Trabalho e Projeto de Vida, que enfatiza escolhas relacionadas ao exercício da cidadania, à autonomia e à responsabilidade. Acuna (2021) mostra que essa ideia pode ser pedagogicamente produtiva quando articulada à escuta e ao acompanhamento educativo, mas torna-se limitada quando reduz a escola a um espaço de treino individual para decidir, desconsiderando as condições sociais que moldam trajetórias juvenis.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2024 reforça que o Projeto de Vida não deve se restringir a um componente isolado, mas atravessar experiências formativas e projetos integradores, estando presente ao longo de todo o Ensino Médio. No documento oficial, o Conselho Nacional de Educação explicita que o Projeto de Vida não deve ser tratado como disciplina isolada, mas como eixo transversal que atravessa toda a formação escolar. Essa diretriz aponta para a necessidade de que o Projeto de Vida seja vivido como prática pedagógica consistente, e não apenas como disciplina isolada.

A oferta do Projeto de Vida é estratégia curricular, poderá obedecer a uma lógica transversal às áreas do conhecimento e deverá estar presente ao longo de todo o Ensino Médio, articulando-se com os itinerários formativos e com as demais áreas, de modo a favorecer a construção de trajetórias escolares significativas, que contemplem escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes, em consonância com os princípios da formação integral e da cidadania (BRASIL, 2024, p. 9).

Entretanto, Fischer (2023) argumenta que parte dos materiais e discursos sobre Projeto de Vida tende a idealizar um sujeito empreendedor de si, como se todos os jovens partissem de pontos semelhantes e tivessem as mesmas condições de planejar e realizar metas. Nesse enquadramento, o tema pode funcionar como dispositivo de adaptação, incentivando autorregulação e desempenho individual, enquanto as desigualdades estruturais ficam como

pano de fundo pouco discutido. Reis (2024), ao analisar materiais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)¹, observa que muitas propostas tratam trajetórias como se fossem equivalentes, transformando autonomia em exigência abstrata e invisibilizando a diversidade de contextos sociais, culturais e territoriais.

Canuto e Oliveira (2023) problematizam a retórica do protagonismo juvenil quando ela se reduz a uma linguagem motivacional. Segundo os autores, “fala-se em ser protagonista, mas nem sempre se criam condições efetivas de participação, escuta e elaboração crítica das experiências juvenis” (CANUTO; OLIVEIRA, 2023, p. 41). Essa crítica é fundamental para compreender que protagonismo não pode ser apenas discurso, mas precisa ser sustentado por práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade juvenil.

Marinho et al. (2020) reforçam que, para muitos jovens das classes populares, futuro e presente se cruzam intensamente: trabalho, mobilidade, responsabilidades familiares e pressões comunitárias atravessam o cotidiano escolar. Nesses casos, o Projeto de Vida não pode ser tratado como simples exercício de planejamento descolado da realidade. Ele precisa acolher contradições e sustentar perguntas sobre o social, como: por que certas oportunidades se distribuem de forma desigual? Que barreiras são naturalizadas? Quem define o que é sucesso e fracasso?

Boutinet (apud Pereira, 2020) chama atenção para a possibilidade do Projeto de Vida ser reduzido a instrumento de desempenho e autossuperação, deslocando o foco da formação coletiva para metas individualizadas. Em paralelo, Júnior (2023) problematiza a fragilidade com que a BNCC trata a transversalidade. Embora enuncie valorização da pluralidade, nem sempre oferece diretrizes concretas para práticas efetivas, abrindo margem para respostas padronizadas e distantes da realidade vivida.

Tomadas em conjunto, essas leituras sugerem que a capacidade formativa do Projeto de Vida depende do modo como a escola o interpreta, do repertório teórico que sustenta sua implementação e das condições reais em que professores e alunos vivenciam o currículo. Como lembra Saviani (2003, p. 72), “a educação é um ato político por excelência, pois implica sempre uma tomada de posição diante da realidade e um compromisso com a transformação social”. Essa afirmação reforça que o Projeto de Vida, se reduzido a competências socioemocionais, perde sua dimensão política e crítica.

¹ REIS, Liliâne Rodrigues. O componente curricular Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio” e a formação do sujeito neoliberal. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2024.

Em Mato Grosso, documentos curriculares e normativos vêm incorporando o Projeto de Vida como parte estruturante da organização curricular, previsto no itinerário e pensado para atravessar a trajetória escolar em articulação com outros componentes curriculares (MATO GROSSO, 2022). Essa diretriz, no entanto, não se realiza automaticamente, pois a própria política de implementação reconhece a necessidade de formação continuada, organização do trabalho pedagógico e condições de oferta como infraestrutura e recursos humanos (MATO GROSSO, 2019), evidenciando que a efetividade do Projeto de Vida depende de suporte institucional e não apenas de orientação documental.

A crítica se intensifica quando o Projeto de Vida é associado à pedagogia das competências. Souza et al. (2021) destacam que o deslocamento do currículo para habilidades e competências pode enfraquecer a centralidade do conhecimento científico, especialmente quando dimensões socioemocionais se tornam o conteúdo dominante. Libâneo (1994, p. 70) complementa que “a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”. Essa perspectiva mostra que o Projeto de Vida só cumpre sua função formativa se estiver articulado ao conhecimento científico e às contradições sociais, e não apenas às competências individuais.

Quando esse suporte não se concretiza, seja por falta de tempo pedagógico, por fragilidades na formação continuada ou por limitações materiais, é comum que o tema seja reduzido a ações pontuais, roteiros padronizados ou atividades desconectadas do território e das experiências juvenis, enfraquecendo sua densidade formativa (ROLON; MATIJASCIC, 2023). Por isso, a literatura crítica alerta para uma tensão decisiva: o Projeto de Vida pode ganhar potência educativa quando se abre à leitura da realidade social, ao debate público e ao conhecimento crítico, mas tende a deslizar para a responsabilização individual quando ignora as desigualdades que condicionam, na prática, aquilo que cada aluno consegue imaginar e construir como possibilidade de futuro (KUENZER, 2017)

Portanto, o Projeto de Vida, ao ser instituído como eixo da BNCC, revela-se como um campo de tensões entre normatividade e realidade escolar, entre discurso oficial e práticas concretas. Se, por um lado, os documentos normativos o apresentam como estratégia de formação integral e cidadã, por outro, sua implementação cotidiana evidencia limites estruturais, desigualdades sociais e fragilidades na formação docente. Como destacam Saviani (2003) e Libâneo (1994), a escola não pode abdicar de sua função crítica e formativa, sob pena de reduzir-se a espaço de adaptação ao mercado. A potência do Projeto de Vida depende, portanto, da capacidade da escola de articular currículo, território e juventude, reconhecendo

que trajetórias juvenis são diversas e atravessadas por contradições sociais. Mais do que um roteiro individual de escolhas, o Projeto de Vida precisa ser vivido como prática pedagógica consistente, capaz de promover reflexão, pertencimento e elaboração coletiva de futuros possíveis.

1.2 Sociologia no Ensino Médio: currículo e desafios no cotidiano escolar

O ensino de Sociologia no Ensino Médio brasileiro é resultado de uma trajetória marcada por avanços e recuos, que refletem tanto disputas políticas quanto tensões curriculares. Desde sua inserção inicial nas diretrizes educacionais, a disciplina foi alvo de movimentos de inclusão e exclusão, revelando que sua presença no currículo nunca foi neutra, mas sempre vinculada a projetos de sociedade e concepções de educação. A conquista de sua obrigatoriedade em 2008 representou um marco histórico, pois reafirmou a importância da disciplina para a formação crítica dos estudantes. Entretanto, reformas posteriores, como a Lei nº 13.415/2017 e a homologação da BNCC, recolocaram a Sociologia em terreno de incertezas, ao deslocar o foco para competências gerais e itinerários formativos, abrindo margem para a redução de sua carga horária e para a diluição de sua especificidade.

Oliveira e Cigales (2019) realizam um balanço dos avanços conquistados entre 2008 e 2017 e destacam que a obrigatoriedade da disciplina permitiu consolidar práticas pedagógicas e ampliar pesquisas sobre o ensino de Sociologia. Para os autores, “a obrigatoriedade da Sociologia no currículo do Ensino Médio representou não apenas um ganho institucional, mas também a possibilidade de consolidar um campo de práticas e pesquisas voltadas para a formação crítica” (OLIVEIRA; CIGALES, 2019, p. 45). Esse período foi marcado por uma expansão significativa de produções acadêmicas e pela criação de espaços de formação docente voltados especificamente para o ensino da disciplina. Contudo, eles alertam que a reforma do Ensino Médio fragilizou esse processo, recolocando a disciplina em posição de vulnerabilidade curricular. Nesse sentido, a Sociologia enfrenta o desafio de se manter como espaço de reflexão crítica, capaz de articular conhecimento científico e problematização das contradições sociais.

Para Santos (2004) a Sociologia sempre esteve atravessada pelas reformas educacionais, ora sendo fortalecida, ora sendo marginalizada. Para esse autor, compreender o lugar da Sociologia no currículo exige reconhecer que ela não é apenas uma disciplina de transmissão de conteúdos, mas um campo formativo que contribui para a cidadania e para a leitura crítica da realidade. Segundo Santos (2004, p. 63), “a Sociologia, ao ser inserida ou retirada do currículo, reflete disputas mais amplas sobre o projeto de sociedade e sobre o papel

da escola na formação de sujeitos”. Essa perspectiva reforça que a Sociologia precisa ser entendida como prática política, que se insere nas disputas sobre o projeto de educação e sobre o papel da escola na sociedade.

Já Fioreli Silva (2007) acrescenta que os desafios da Sociologia no Ensino Médio não são apenas institucionais, mas também epistemológicos. A autora argumenta que a disciplina precisa consolidar sua identidade pedagógica, evitando tanto a diluição em temas transversais quanto o risco de se reduzir a um conjunto de noções superficiais. Para Silva, “a Sociologia no Ensino Médio enfrenta o desafio de afirmar-se como disciplina com identidade própria, capaz de articular fundamentos teóricos e práticas pedagógicas voltadas para a formação crítica” (SILVA, 2007, p. 410). Essa afirmação mostra que a disciplina não pode se limitar a ser um apêndice curricular, mas precisa se consolidar como espaço de construção de pensamento crítico, capaz de dialogar com as juventudes e com os problemas concretos da vida social.

Tomazi (2010) reforça esse ponto ao defender que o ensino de Sociologia deve partir das experiências dos estudantes, mas sem abrir mão do rigor conceitual e metodológico. Para esse autor, “o ensino de Sociologia deve partir da realidade vivida pelos jovens, mas precisa conduzi-los à compreensão de que suas trajetórias são atravessadas por condicionantes sociais e históricos” (TOMAZI, 2010, p. 27). Essa articulação entre cotidiano e teoria é fundamental para que a Sociologia cumpra sua função formativa, ampliando horizontes e permitindo que os jovens compreendam que suas escolhas não são apenas individuais, mas também coletivas e condicionadas por estruturas sociais.

Fioreli Silva (2008), ao discutir os fundamentos sociológicos da educação, destaca que o ensino da disciplina precisa estar sustentado por metodologias que favoreçam a problematização e a reflexão crítica. A autora afirma que “o ensino dos fundamentos sociológicos deve ser orientado por metodologias que permitam ao estudante compreender a sociedade em sua complexidade, evitando reduções simplistas” (SILVA, 2008, p. 12). Isso significa que a Sociologia não pode ser tratada como disciplina periférica, mas como componente estruturante da formação integral, capaz de oferecer instrumentos para que os estudantes compreendam e intervenham na realidade social.

Ao reunir essas perspectivas, percebe-se que o ensino de Sociologia no Ensino Médio não pode ser compreendido apenas como disciplina curricular, mas como prática formativa que articula ciência, crítica e território. Sua permanência e densidade dependem da capacidade da escola de sustentar condições reais de trabalho docente e de reconhecer que trajetórias juvenis são diversas e atravessadas por contradições sociais. Mais do que transmitir conteúdos, a Sociologia precisa se afirmar como espaço de reflexão coletiva, capaz de ampliar horizontes e

de contribuir para que o Projeto de Vida dos estudantes seja vivido como prática pedagógica consistente, e não como roteiro individual de adaptação ao mercado.

Portanto, a Sociologia no Ensino Médio deve ser entendida como disciplina estratégica para a formação integral, pois oferece aos jovens instrumentos para compreender a sociedade, questionar desigualdades e elaborar projetos de futuro que não se limitem a escolhas individuais, mas que reconheçam a dimensão coletiva da vida social. Essa função formativa é decisiva para que a escola não se reduza a espaço de adaptação ao mercado, mas se afirme como lugar de produção de conhecimento crítico e de construção de cidadania.

1.3 Formação continuada e pesquisa-ação: prática com metodologias ativas

A implementação de reformas curriculares e novos arranjos pedagógicos no cotidiano escolar não se encerram na publicação de decretos ou na homologação de documentos normativos, visto que ela depende, fundamentalmente, de mediações subjetivas, repertórios profissionais consolidados, tempo pedagógico e, sobretudo, condições dignas de trabalho. Nesse cenário, a formação continuada deixa de ser um mero complemento burocrático para tornar-se a própria condição de sustentação do fazer pedagógico, especialmente quando a escola é interpelada a operar com eixos transversais, como o Projeto de Vida, e novas expectativas de aprendizagem trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse debate, a pesquisa-ação colaborativa emerge como uma estratégia epistemológica oportuna e vigorosa por aproximar teoria e prática, destituindo a visão do professor como mero técnico aplicador. Ao reconhecer o docente como sujeito de análise e transformação da sua prática pedagógica, Thiollent (2011) argumenta que a pesquisa-ação, quando incorporada a processos formativos, favorece a ressignificação das práticas ao permitir que os docentes interpretem criticamente não apenas o que fazem, mas os fundamentos do porquê o fazem. No mesmo sentido, Franco (2005, p. 485) reforça a dimensão política e coletiva desta metodologia, situando-a como uma “prática investigativa que se constrói com os sujeitos e no contexto”, produzindo conhecimento de forma concomitante à intervenção na realidade social.

A eficácia dessa abordagem é corroborada por estudos contemporâneos, como os de Sopelsa et al. (2025), que, ao analisarem a produção acadêmica baseada em pesquisa-ação, identificam que o fortalecimento das experiências formativas reside na articulação de elementos como a reflexão sistemática, o diálogo entre pares e a aplicação direta no contexto escolar, promovendo a autonomia docente. Todavia, tal movimento encontra barreiras estruturais, uma

vez que Raizer et al. (2021), ao debaterem as políticas de formação para professores de Sociologia sob a égide da Lei nº 13.415/2017, apontam que os avanços normativos ainda convivem com um hiato de formação específica e com a fragilidade de políticas públicas capazes de sustentar essas ações a longo prazo.

A fim de superar essas limitações, Almeida et al. (2020) sugerem que a articulação entre a universidade e a rede de ensino básica, por meio de grupos de estudo e reflexão, pode desenvolver modelos formativos mais situados e participativos. No campo específico da Sociologia, Silva e Lima (2017) sintetizam que, apesar da consolidação da disciplina no Ensino Médio, ainda há carência de programas de formação continuada que atendam às especificidades da área, o que ratifica a importância de iniciativas como o ProfSocio.

Essa proposta formativa ancora-se na premissa de que a escola é um lugar legítimo de produção de saber. Sob a luz de Pimenta (2012) e Nóvoa (1992), a docência é compreendida como uma prática reflexiva que toma a instituição escolar como espaço de investigação, onde o professor analisa sua ação e reelabora decisões diante da imprevisibilidade do cotidiano. Essa compreensão ganha densidade com as contribuições de Tardif (2014), ao reconhecerem que a aprendizagem profissional se organiza no exercício do trabalho e nos saberes mobilizados para responder às situações reais, exigindo uma curiosidade epistemológica que transforme o cotidiano em objeto de estudo rigoroso. Portanto, a pesquisa-ação colaborativa funciona como uma ponte entre o plano prescritivo e o plano vivido. Ao organizar espaços de reflexão coletiva, o professor deixa de ser executor de um currículo estanque e assume o papel de pesquisador da própria prática, permitindo que as escolhas didático-pedagógicas sejam justificadas e compartilhadas com base na experiência, e não apenas em expectativas normativas (THIOLLENT, 2011)

É dentro deste processo de investigação sobre a prática que o debate sobre as metodologias ativas adquire relevância. Longe de serem reduzidas a uma moda pedagógica, essas abordagens reorganizam o ensino para que o estudante participe de forma investigativa e autoral. Moran (2015) destaca que a essência da mudança reside no redesenho da experiência, uma vez que o aprendizado ocorre por meio de problemas e situações significativas, superando a passividade da recepção de informações. O “ser ativo²” nesta perspectiva não se confunde

² Para Moran (2018), o conceito de “ser ativo” transcende a mera execução de tarefas manuais ou a movimentação física em sala de aula. O autor define o protagonismo discente como um engajamento intelectual e emocional, no qual o estudante é estimulado a problematizar, pesquisar e tomar decisões diante de situações reais ou simuladas. Nessa perspectiva, a atividade pedagógica só é considerada “ativa” quando promove a reflexão crítica e a autonomia, transformando o aluno em um investigador que mobiliza conhecimentos para interpretar a realidade e intervir nela.

com ativismo superficial, mas com um engajamento intelectual e social com o conteúdo. Como reforçam Bacich e Moran (2018), o protagonismo do aluno depende de uma docência ainda mais intencional, capaz de formular boas questões e orientar investigações. Diesel, Baldez e Martins (2017) sistematizam que uma prática só é genuinamente ativa quando envolve autonomia acompanhada, problematização e reflexão sobre o próprio processo de aprender.

No ensino de Sociologia, essa aproximação é fundamental, pois a disciplina exige o exercício do estranhamento e da desnaturalização do social (MORAES; GUIMARÃES, 2010). Quando se utiliza, por exemplo, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP/PBL), o conteúdo entra em movimento e a turma aprende a raciocinar com método (BARBOSA; MOURA, 2013). Da mesma forma, a aula-oficina transforma a sala em um espaço de trabalho intelectual guiado (BARCA, 2004). Os estudos de caso ajudam a ilustrar como o ensino de Sociologia pode se materializar em práticas pedagógicas concretas. Naiza (2021), por exemplo, desenvolve círculos de diálogo para trabalhar conceitos como Estado e Cidadania, criando um espaço de escuta e reflexão que favorece a construção de um olhar crítico consistente entre os estudantes. Já Grisolia (2024) mobiliza a disciplina para problematizar as estruturas sociais a partir das próprias experiências juvenis, mostrando que a Sociologia pode ser um instrumento potente de leitura da realidade e de elaboração coletiva de sentidos.

A articulação entre metodologias ativas e o ensino de Sociologia oferece a chave para que o Projeto de Vida deixe de ser um discurso abstrato sobre sonhos e torne-se uma reflexão situada sobre possibilidades e limites. Como aponta Dayrell (2007), a escola deve oferecer uma leitura crítica do mundo para que o jovem amplie seu horizonte com consciência e menos culpabilização individual. Dessa forma, ao articular a pesquisa-ação colaborativa com a intencionalidade das metodologias ativas, constrói-se uma base teórica sólida que permite compreender a docência como um ato de pesquisa e a escola como um espaço onde o conhecimento sociológico se torna ferramenta de emancipação, integrando o Projeto de Vida como um tema transversal socialmente situado e pedagogicamente rigoroso.

1.4 Goffman e a Sociologia do Cotidiano³: Enquadramento, Interação e Self

A teoria da interação social desenvolvida por Erving Goffman⁴ (1959), oferece argumentos para compreender o que acontece na sala de aula para além do currículo prescrito. Ao tratar a vida social como uma ordem interacional, ele mostra que identidades, papéis e expectativas não estão prontos, eles se constroem e se ajustam nos encontros face a face, nas pequenas negociações do cotidiano escolar. A partir da perspectiva dramática, é possível ler a sala de aula como uma cena em que sujeitos administram modos de aparecer, sustentam performances, mobilizam uma fachada e conduzem uma gestão de impressões diante dos outros.

Em paralelo, os rituais de interação, gestos de reconhecimento, preservação da “face”, constrangimentos e reparos ajudam a perceber como a convivência se mantém, ou se rompe, em situações aparentemente banais (GOFFMAN, 1967). Já o conceito de estigma permite enxergar como certas marcas sociais podem operar como rótulos que produzem deslegitimação, classificam quem cabe no padrão escolar e empurram outros para a posição de problema (GOFFMAN, 1963). A abordagem goffmaniana torna visível como desigualdades, poder e reconhecimento são vividos e atualizados nas interações concretas que estruturam o cotidiano escolar.

Em Goffman (1959), performance diz respeito aos modos como sujeitos apresentam a si mesmos diante dos outros para sustentar uma definição da situação. Na escola, isso se expressa em gestos, falas, posturas e estratégias que estudantes e professores mobilizam para obter reconhecimento, evitar constrangimentos, afirmar pertencimento ou resistir a expectativas. O conceito de estigma, por sua vez, permite observar como marcas sociais, de

³ GASTALDO, Édison (org.). Erving Goffman: desbravador do cotidiano. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

⁴ Erving Goffman (1922–1982) foi um sociólogo canadense cuja obra se tornou referência incontornável para os estudos da interação social. Reconhecido como um dos principais expoentes da microsociologia, Goffman dedicou-se a investigar os rituais da vida cotidiana, os papéis sociais e as formas de apresentação de si em diferentes contextos. Em *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959), introduziu a metáfora dramática para compreender como os indivíduos constroem e negociam identidades nas interações. Em *Asylums* (1961), analisou as instituições totais e seus efeitos sobre os sujeitos. Já em *Interaction Ritual* (1967) e *Frame Analysis* (1974), aprofundou a compreensão dos enquadramentos simbólicos e das regras implícitas que orientam a vida social. Sua contribuição foi decisiva para mostrar que os microprocessos da interação são fundamentais para entender as estruturas mais amplas da sociedade. No Brasil, sua microsociologia teve forte impacto nos estudos sobre educação, juventude e práticas culturais, inspirando pesquisas que valorizam o cotidiano escolar e as interações face a face como espaços privilegiados de produção de sentidos e de reprodução - ou contestação - das desigualdades sociais.

classe, raça, gênero, território e linguagem, podem se transformar em rótulos que deterioram identidades e limitam possibilidades de participação (GOFFMAN, 1963).

Embora o potencial analítico de Goffman para compreender relações escolares seja reconhecido, sua presença ainda é relativamente limitada nos estudos educacionais brasileiros; ainda assim, algumas produções vêm se consolidando ao aproximar conceitos goffmanianos das interações entre professores, estudantes e instituições, mostrando que esses trabalhos não repetem Goffman de modo decorativo; ao contrário, eles o utilizam para iluminar dimensões concretas do cotidiano escolar, quem é reconhecido, quem é rotulado, como se produz autoridade, como se negocia pertencimento e como desigualdades se materializam na interação.

Setton (2017) analisa a socialização e a construção de identidades na escola destacando que o cotidiano escolar é atravessado por interações que produzem disposições e formas de reconhecimento. Ao recorrer a categorias como fachada, cenários e interação face a face de Goffman, a autora evidencia que a apresentação de si não é um detalhe, mas parte do modo como estudantes e professores negociam posições, pertencimentos e expectativas. Assim, a identidade escolar vai sendo construída em microprocessos de convivência, nos quais sinais de aceitação, distinção ou desvalorização se acumulam e orientam trajetórias dentro da instituição

Almeida (2010) relaciona desigualdades e trajetórias educacionais aos processos de estigmatização, controle social e às dinâmicas da interação cotidiana de Goffman. Nessa leitura, a autora argumenta que a experiência escolar não se organiza apenas por regras formais, mas também por classificações que circulam no dia a dia e que acabam orientando a forma como certos estudantes são percebidos e acompanhados. Assim, expectativas socialmente distribuídas, sobre capacidade, comportamento e potencial, atravessam percursos, influenciando oportunidades de reconhecimento, acesso a apoios e até o modo como sucessos e dificuldades passam a ser interpretados dentro da escola.

Piotto (2012; 2014) analisa os rituais que atravessam a sala de aula e mostra como a vida escolar é sustentada por regras práticas, hierarquias e pequenas formas de disciplina que se repetem no cotidiano. Ao mobilizar categorias como rituais de interação e fachada de Goffman, a autora evidencia que normas e expectativas não operam apenas por imposição formal, mas também por meio de gestos, combinações e sinais que organizam o que é aceitável e quem ocupa quais posições. Em diálogo crítico com a noção de instituições totais, sua abordagem ajuda a observar como certas rotinas escolares podem intensificar controles e limitar margens de autonomia, produzindo “micro” disciplinas que moldam condutas e relações.

Costa (2008) discute como gênero e hierarquias se produzem e se atualizam no cotidiano escolar, mostrando que as diferenças não aparecem apenas como tema, mas como parte das rotinas, das expectativas e dos julgamentos que circulam entre professores e alunos. Ao mobilizar categorias como papéis sociais, performance e gestão de impressões de Goffman, a autora evidencia que o reconhecimento, ou a desvalorização passa por sinais sutis, modos de se comportar e interpretações sobre o que é considerado adequado para meninos e meninas. Assim, as relações escolares podem tanto reiterar padrões de gênero quanto abrir brechas para tencioná-los, dependendo de como essas performances são lidas e negociadas no dia a dia.

Em conjunto, esses autores mostram que a contribuição de Goffman para a educação aparece menos como teoria de comportamento e mais como uma chave para ler a escola como espaço de reconhecimento, classificação e disputa de sentidos. Ao evidenciar performances, fachadas e rituais, eles revelam como a autoridade docente, o pertencimento estudantil e as regras de convivência são construídos na prática, em interações aparentemente simples, mas carregadas de efeitos.

Dessa forma, a fundamentação aqui mobilizada e reforça que compreender o cotidiano escolar não é um detalhe secundário, mas uma condição para explicar por que políticas e propostas curriculares produzem resultados tão distintos entre escolas, turmas e contextos. É no plano das interações concretas, nos micros julgamentos, nas expectativas compartilhadas, nos reconhecimentos e nas deslegitimações que os sentidos do currículo se estabilizam, ou entram em conflito.

Goffman (2012) apresenta enquadramento como forma de organizar a experiência, isto é, estruturas interpretativas que ajudam os participantes a reconhecer o que está acontecendo, em uma situação social e, a partir disso, orientar quais ações parecem adequadas e quais expectativas passam a ser tomadas como legítimas. Nessa mesma direção, Carvalho (2009) retoma a perspectiva goffmaniana ao enfatizar que enquadrar, não é apenas nomear uma cena, mas torná-la compreensível, produtiva e compartilhável para sustentar a interação entre os participantes.

No campo pedagógico, isso implica reconhecer que um mesmo texto curricular pode ser enquadrado de modos distintos, como mera exigência burocrática, como oportunidade formativa para dialogar com a experiência dos alunos, ou como dispositivo de controle moral. Desse modo, o enquadramento não reside apenas no documento, mas se produz na interseção entre políticas educacionais, trajetórias profissionais, repertórios docentes, cultura escolar e condições materiais de trabalho.

Esse ponto é decisivo para compreender como o Projeto de Vida se torna real nas interações da sala de aula. Pois, no cotidiano escolar, professores de diferentes componentes curriculares dificilmente atuam como meros executores de diretrizes e documentos oficiais. Em vez disso, eles interpretam o que está prescrito, negociam sentidos e fazem escolhas práticas para que a proposta se ajuste ao tempo, ao ritmo e às possibilidades da escola. Assim, o que chega como norma se transforma em prática concreta a partir das demandas reais dos alunos, das urgências do território e das decisões que os professores tomam para sustentar a aula eficaz.

A especificidade desta pesquisa, estava em acompanhar como professores de Sociologia apoiados em repertórios próprios de leitura crítica do social e planejamento individualizado atribuídos ao fazer pedagógico, pudessem construir abordagens mais coletivas, capazes de problematizar desigualdades, relações de poder e restrições estruturais das escolhas.

Nesse movimento, a resenha goffmaniana contribui ao evidenciar que a força formativa do Projeto de Vida não depende apenas do que está escrito nos documentos normativos, mas do enquadramento que se produz nas práticas e interações escolares, isto é, do modo como a escola define o que está acontecendo quando se fala de protagonismo, de mérito e de futuro. Nessa perspectiva, quando a sala de aula é tomada como cena social, torna-se possível observar, com maior precisão, como a ideia de futuro é construída, disputada ou mesmo bloqueada nas interações cotidianas, nos reconhecimentos, nos silêncios e nos rituais que organizam a vida escolar (PEREIRA, 2022)

Assim, compreender o Projeto de Vida na escola exige reconhecê-lo como prática e condições concretas em que professores e alunos vivem o cotidiano escolar. Ao se articular ao ensino de Sociologia, ele pode deixar de operar como promessa abstrata ou moralização do esforço individual e passar a funcionar como espaço formativo de leitura crítica da realidade. Nesse encontro, Projeto de Vida e Sociologia podem ampliar horizontes, sem negar limites, e construir possibilidades mais concretas e socialmente conscientes para os alunos.

Nesse percurso, as metodologias ativas contribuem ao criar experiências de investigação, autoria e argumentação, aproximando conceitos sociológicos de problemas reais e tornando o protagonismo estudantil uma prática orientada pelo fazer pedagógico. A pesquisa-ação colaborativa fortalece essa passagem porque transforma a escola em lugar de reflexão, registro e decisão pedagógica. Já a perspectiva goffmaniana permite enxergar onde tudo isso ganha forma, nos enquadramentos produzidos na interação, nos rituais, nos reconhecimentos e nas disputas de sentido.

1.5 Contribuição da microsociologia⁵ de Goffman para a Educação

A teoria da interação social desenvolvida por Erving Goffman, conhecida como Sociologia do Cotidiano, oferece um olhar atento e detalhado sobre as formas como os sujeitos constroem identidades, papéis e relações nas situações da vida diária. Em seus estudos, o autor trata o cotidiano como um espaço no qual as pessoas organizam suas ações a partir de normas, expectativas e convenções socialmente compartilhadas. Como destaca Gastaldo (2004) e Martins (2008), essas interações ocorrerem em cenários marcados por regras explícitas e implícitas, nos quais os indivíduos acionam diferentes estratégias para se posicionar diante dos outros e para negociar o modo como desejam ser percebidos.

Para Goffman (1985), o cotidiano constitui um campo privilegiado de performances simbólicas. Os sujeitos apresentam “personagens” ajustados aos públicos e aos contextos em que se encontram, modulando sua fala, seus gestos e suas atitudes conforme as situações. Essa perspectiva permite compreender que as relações sociais não aparecem de forma neutra ou espontânea, mas são mediadas por enquadramentos que orientam o que pode ser dito, feito ou silenciado em cada momento da vida coletiva.

Embora esse referencial possui grande potencial para a análise das práticas sociais, sua presença nos estudos educacionais brasileiros ainda se mostra restrita. Algumas produções, passam a aproximar a obra de Goffman do universo escolar, explorando suas categorias para pensar as relações entre professores, alunos e contextos institucionais. Nesses trabalhos, a escola é apresentada como um espaço de cenas e bastidores, em que professores e alunos constroem imagens de si, negociam expectativas e lidam com normas formais e informais que atravessam o cotidiano da sala de aula. Estudos brasileiros ajudam a amarrar essa leitura ao mostrar como, a contribuição de Goffman nos estudos contemporâneos ajuda a entender a microsociologia goffmaniana.

A mesa teve por objetivo analisar a contribuição de Erving Goffman para as ciências sociais contemporâneas, procurando promover uma ampla discussão sobre os temas abordados por ele, os aspectos teóricos que lhe deram sustentação, seus procedimentos metodológicos e as perspectivas de análise abertas pela sua obra. Erving Goffman (1922-1982) é reconhecido como um dos autores mais influentes intelectualmente no contexto da sociologia norte-americana contemporânea. Sua obra continua tendo um significativo impacto nas ciências sociais em vários países - inclusive no Brasil expressa numa

⁵ Conforme Gastaldo (2004), a microsociologia para Goffman representa uma abordagem que desloca o olhar sociológico das grandes estruturas para a análise detalhada das interações face a face, compreendendo a "ordem da interação" como uma esfera com organização própria, onde se revelam rituais cotidianos, definições de situação, relações de poder e a dimensão moral que sustenta a vida social.

volumosa bibliografia internacional voltada para uma análise dos limites, dos alcances e das perspectivas contidas em seus trabalhos (Martins, 2008, p. 1).

Este artigo busca explorar parte da obra do sociólogo canadense Erving Goffman, a propósito do tratamento dado por este autor acerca das relações de poder na vida cotidiana. Esse tema encontra-se difuso ao longo de toda a obra de Goffman, e evidencia uma perspectiva política da ordem da interação social (Gastaldo, 2008, p. 199).

No contexto desta pesquisa, a Sociologia do cotidiano ofereceu ferramentas decisivas para compreender como professores de Sociologia atribuem sentido à transversalidade do Projeto de Vida, como conduzem suas práticas pedagógicas e como respondem às expectativas que chegam pela gestão e pelos documentos oficiais. Em vez de tratar essas escolhas como simples aplicação de orientações, a análise considerou que o cotidiano escolar é feito de situações que precisam ser continuamente organizadas e possíveis. É nesse ponto que a noção de enquadramento ganha força, os professores operam com quadros interpretativos orientando o que planejam, o que é prioridade e o que precisa ser exibido como cumprimento institucional.

Segundo Gastaldo (2004), a vida escolar se sustenta em uma trama de interações e ajustes cotidianos que ultrapassam o que está previsto nos documentos oficiais. Nessa perspectiva, foi possível observar não apenas as estruturas formais, mas também os jogos simbólicos, as acomodações, as resistências e os rearranjos pelos quais a escola, no dia a dia, torna viável ou inviável a integração do Projeto de Vida nos componentes curriculares como uma prática pedagógica efetiva. Dessa forma, os conceitos de Erving Goffman foram mobilizados como chave sociológica para compreender como professores de Sociologia atribuem sentidos ao Projeto de Vida e o traduzem em práticas concretas no cotidiano da sala de aula.

Nessa perspectiva, a sala de aula foi compreendida como um espaço longe de ser neutro, atravessado por disputas simbólicas e políticas que incidem diretamente sobre o que se ensina, como se ensina e quem é reconhecido nas interações cotidianas. Ao longo da pesquisa, os conflitos de enquadramento tornaram-se visíveis sempre que se evidenciou a distância entre políticas educacionais, como a BNCC (BRASIL, 2018), documentos normativos locais, a exemplo da DRC/MT (BRASIL, 2018), e as condições concretas vividas pelos professores no cotidiano escolar. Mais do que testar estratégias didáticas, a intervenção pedagógica buscou provocar uma reflexão crítica sobre as tensões entre currículo oficial, autonomia docente e as interações que sustentam a prática pedagógica, tomando essas experiências como eixo de análise e de formação.

2. O CAMPO EMPÍRICO E SUAS DETERMINAÇÕES

Esta seção marca a transição da fundamentação teórica e do desenho metodológico para a aproximação com o campo empírico no qual a pesquisa-ação colaborativa foi construída. A intenção é deslocar o olhar para o “chão da escola”, compreendendo como as rotinas, os limites institucionais e as dinâmicas do cotidiano docente produzem as condições concretas para o ensino e, especialmente, para a integração do tema transversal Projeto de Vida aos conteúdos de Sociologia. O campo empírico não é tratado como um cenário neutro, mas como um ambiente vivo e complexo, atravessado por condições materiais, pressões de políticas públicas, heranças históricas e demandas sociais reais (APPLE, 2006). É nesse espaço de disputas, negociações e adaptações que se tornam visíveis as inseguranças metodológicas, as tensões curriculares e os arranjos práticos que atravessam a atuação dos professores de Sociologia.

A Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, localizada em Sinop-MT, configura-se, portanto, como um campo empírico moldado por múltiplas dimensões históricas, sociais e pedagógicas que influenciam diretamente a prática docente e as possibilidades de articulação entre o Projeto de Vida e o ensino de Sociologia. Compreender o contexto, portanto, não é um exercício meramente descritivo, mas uma base analítica indispensável para interpretar as dificuldades relatadas ao longo da pesquisa e para entender por que tal integração se configura como um desafio complexo, situado na interseção entre o pedagógico, o institucional e o social.

2.1 Trajetória institucional e as pressões estruturais

A trajetória da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani é marcada por uma expansão acelerada para atender à crescente demanda por matrículas em Sinop-MT. Essa origem, pautada pela urgência, revela o que Apple (2006) denomina de “pressões estruturais” sobre a escola, que a obrigam a responder rapidamente às demandas sociais e políticas, muitas vezes sem dispor de condições materiais e de infraestrutura plenas. Essa gênese, no entanto, não impediu sua consolidação como referência local, diversificando modalidades de ensino e assumindo uma função ampliada de acolhimento social.

Ao longo de sua história, a escola buscou atender a diferentes formatos de oferta educacional, conforme registros documentais: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio regulares, Educação de Jovens e Adultos (EJA/Supletivo noturno) e Ensino Médio Profissionalizante Integrado em Informática. Essa diversidade de ofertas, que se adaptou às

demandas comunitárias em diferentes momentos, reorganizando tempos, públicos e estruturas, evidencia uma instituição que aprendeu a lidar com realidades educacionais heterogêneas. Atualmente, a escola oferta os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio regular, a EJA (nível médio/noturno) e o ensino profissionalizante, com cursos como Agropecuária, Computação, Contabilidade, Editoração Gráfica e Automação.

No que tange à estrutura do Ensino Médio, a escola opera sob a égide do Novo Ensino Médio, com uma matriz curricular de 3.000 horas, das quais 1.800 são destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e 1.200 horas aos Itinerários Formativos (IFs). Os Itinerários Formativos são dinâmicos e incluem o componente Projeto de Vida, as Eletivas e as Trilhas de Aprofundamento, organizados em blocos que articulam as áreas do conhecimento com a Educação Profissional e Técnica. A finalidade declarada desse modelo é consolidar o conhecimento para o prosseguimento dos estudos, garantir a preparação para a cidadania e o mundo do trabalho e, fundamentalmente, aprimorar a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico do estudante.

2.2 A Comunidade escolar: desigualdades, diversidade e o papel da escola

O perfil socioeconômico da comunidade atendida, com aproximadamente dois mil alunos, é marcado predominantemente pela baixa renda e pela diversidade de configurações familiares, o que repercute diretamente na permanência dos estudantes e na dinâmica disciplinar cotidiana. Conforme dados do levantamento socioeconômico da escola, a maioria das famílias possui renda entre um e cinco salários mínimos, enquanto uma parcela menor, cerca de 10%, ultrapassa esse patamar. Soma-se a isso o fato de muitos estudantes residirem em imóveis alugados, condição que acentua situações de instabilidade, refletindo-se em um fluxo constante de demandas administrativas e de suporte junto à secretaria da escola.

A escolaridade dos responsáveis é predominantemente baixa: 53,8% possuem o Ensino Fundamental completo e 8,4% declaram-se analfabetos. Como aponta Charlot (2000), o cotidiano escolar é profundamente atravessado por desigualdades sociais que condicionam as formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento. A diversidade das configurações familiares surge como um aspecto forte do contexto: apenas 40% dos estudantes residem com pai e mãe; outros 40% vivem somente com as mães; e 20% moram com avós, irmãos ou tios. Os documentos institucionais mencionam que 60% das famílias são de pais separados, vinculando essa característica a índices de carência afetiva e dificuldades de acompanhamento familiar. Embora tais interpretações devam ser lidas com cuidado, pois relações familiares são

complexas e não se explicam por um único fator, o dado é relevante na medida em que expressa como a escola interpreta seu próprio contexto e constrói justificativas para suas estratégias de gestão e acolhimento.

Os hábitos de leitura dos estudantes, conforme o levantamento, mostram baixa frequência de leitura diária (6,6%), preferência expressiva por quadrinhos de humor (57,3%) e menor interesse por pesquisas científicas (10,8%). O documento também relata que, mesmo com dificuldades de acesso à internet em muitas residências, os responsáveis se informam principalmente por telejornais (71,3%) e internet (53,1%). Nesse cenário, a escola assume um papel central como espaço de acesso a recursos de pesquisa e produção escolar, fornecendo internet e Chromebooks, especialmente para alunos que não dispõem de condições materiais e apoio contínuo em casa.

Diante desse quadro, a escola não se limita a transmitir conteúdos, mas precisa funcionar como um espaço de suporte social e de estabilização, acolhendo demandas que extrapolam o campo estritamente pedagógico. A diversidade de arranjos familiares e as precariedades materiais reforçam a complexidade das demandas que chegam ao ambiente escolar, exigindo dos docentes uma prática sensível, negociada e, muitas vezes, mediada pela necessidade de responder, simultaneamente, às pressões institucionais e às condições de vida dos estudantes.

2.3 O Trabalho docente: entre a função ampliada e a fragilidade formativa

Os professores, nesse contexto, são interpelados a assumir uma função ampliada, que ultrapassa a transmissão de conteúdos e os coloca como mediadores de processos formativos e, não raro, como agentes de acolhimento psicossocial. Os documentos institucionais descrevem o perfil docente a partir dessa perspectiva, apresentando o professor como agente de transformação, na medida em que suas intenções, crenças e valores influenciam cada aluno no processo de aprendizagem e convivência. Ele é também caracterizado como mediador do conhecimento, estimulando a participação reflexiva, o debate e a construção coletiva de soluções para desafios. Conforme Libâneo (2013), o trabalho docente não se limita à transmissão de conteúdo, mas envolve a organização intencional do ensino, na qual o professor atua como mediador para favorecer a reflexão, a participação dos estudantes e o desenvolvimento do pensamento crítico.

A escola incentiva o uso de estratégias diversificadas de ensino, como seminários, estudos de caso, aprendizagem por projetos e aulas investigativas, indicando uma orientação

institucional voltada à ampliação de repertórios metodológicos. No entanto, a formação continuada, embora reconhecida como essencial, sobretudo diante de necessidades diversas como deficiências, dificuldades de aprendizagem e altas habilidades que aparece nos documentos institucionais como um aspecto que “precisa melhorar”. No Projeto Político-Pedagógico (PPP), a "Dimensão V", que trata da "Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola", atribui classificações que sinalizam fragilidades ou insuficiências na oferta, na adesão ou nos resultados percebidos da formação continuada e da avaliação do trabalho.

Essa lacuna formativa é particularmente crítica quando analisada à luz de Tardif (2002), para quem os saberes docentes são plurais, temporais e socialmente construídos. Quando a escola não explicita a formação por área e o PPP analisado não apresenta dados específicos sobre a formação acadêmica dos professores por componente curricular, perde-se uma chave analítica fundamental para compreender quais saberes sustentam a prática, como o professor se reconhece no campo disciplinar e como negocia as demandas curriculares no cotidiano. Essa ausência de dados, por si só, torna-se um dado de pesquisa, revelando uma possível desvalorização ou invisibilidade dos saberes disciplinares específicos em favor de uma lógica de gestão mais padronizada.

Assim, a integração do Projeto de Vida ao ensino de Sociologia não se efetiva apenas por meio de boa vontade docente ou de prescrições curriculares formais. Trata-se de um processo que demanda segurança na prática, repertório didático consistente e condições de trabalho que sustentem escolhas pedagógicas conscientes. Quando tais elementos são classificados como precisam melhorar ou se apresentam de forma pouco sistematizada, torna-se compreensível que o professor vivencie dúvidas e adote estratégias de adaptação para responder às expectativas institucionais de transversalidade, preservando, ao mesmo tempo, a integridade de sua prática pedagógica.

2.4 A política curricular estadual: tensão entre padronização e autonomia

Um dos elementos centrais que atravessa o cotidiano da escola é a política curricular estadual, materializada no Sistema Estruturado de Ensino (SEE). Implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) a partir de 2022, por meio de um contrato com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) que envolveu investimentos significativos, o SEE é um pacote pedagógico que inclui material didático apostilado, plataforma digital, banco de

perguntas, aplicativo, avaliações bimestrais padronizadas (AVALIA-MT) e formação continuada para professores (MATO GROSSO, 2021; MATO GROSSO, 2022). O conteúdo programático, elaborado pela FGV, é regionalizado, mas segue os padrões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT), alinhando-se formalmente às diretrizes nacionais e estaduais (BRASIL, 2018; MATO GROSSO, 2021).

Na proposta oficial, os cadernos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, onde se insere a Sociologia, buscam oferecer instrumentos teóricos para que os alunos leiam e interpretem as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do mundo contemporâneo (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; INSTITUTO REÚNA, 2020). O discurso governamental defende o sistema como uma forma eficiente de ensinar e aprender, que une material físico e ambiente virtual para estimular o protagonismo do estudante e permitir a progressão das aprendizagens, além de fornecer dados para intervenções pedagógicas mais focadas (MATO GROSSO, 2022).

No entanto, o caráter apostilado e padronizado do SEE também se revela como uma fonte profunda de tensão no cotidiano escolar. Os professores, na prática, relatam críticas relacionadas à redução da autonomia pedagógica, à limitação de abordagens mais contextualizadas com a realidade local e à sensação de engessamento dos conteúdos. Essa tensão pode ser compreendida à luz das contribuições de Apple (2006), que analisa o currículo não como um conjunto neutro de conteúdos, mas como um dispositivo de regulação e controle do trabalho docente. Para o autor, a adoção de materiais padronizados e de prescrições curriculares rígidas tende a deslocar o professor da posição de autor e intelectual do processo pedagógico para a de mero executor de um “pacote” previamente determinado por instâncias externas à escola.

Nesse movimento, a autonomia docente é gradativamente restringida, e as possibilidades de contextualização, criação e diálogo com a realidade dos alunos são comprimidas, produzindo um cenário no qual o cumprimento de rotinas e conteúdos programáticos se sobrepõe à construção reflexiva do ensino-aprendizagem. A "engrenagem" do SEE, material padronizado, plataformas digitais com monitoramento e avaliações externas bimestrais que regula o tempo do professor, intensifica as pressões por cumprimento de conteúdo e resultados, e acaba por deslocar a transversalidade para a margem do currículo. Como argumentam Moimaz e Santos (2024), o Projeto de Vida e a Sociologia, quando inseridos em currículos excessivamente rígidos e estruturados, tornam-se expressões das contradições entre a promessa de formação integral e a realidade de práticas pedagógicas engessadas.

Para a análise desta pesquisa, esse ponto é particularmente relevante, pois toca diretamente o cerne do problema: integrar o Projeto de Vida ao ensino de Sociologia. Quando o planejamento docente é fortemente orientado por materiais bimestrais, plataformas e metas avaliativas, instaura-se um conflito prático entre a necessidade de "cumprir o conteúdo" programado e a possibilidade de utilizar metodologias ativas e participativas que permitam a necessária transversalidade. O professor vivencia, assim, uma pressão constante para seguir o roteiro, o que muitas vezes inviabiliza um diálogo mais profundo e significativo com as experiências de vida dos alunos, elemento central tanto para o ensino da Sociologia quanto para a construção do Projeto de Vida.

2.5 Síntese e implicações para a pesquisa

Diante do que foi exposto, a Escola Estadual Professora Edeli Mantovani configura-se como um campo empírico complexo, atravessado por múltiplas e sobrepostas camadas: uma história institucional moldada pela resposta à demanda local; uma comunidade escolar marcada por profundas desigualdades socioeconômicas e diversidade de arranjos familiares; uma dinâmica escolar que busca acompanhamento e melhoria, mas reconhece suas fragilidades em termos de formação continuada e valorização dos saberes docentes; e um currículo mediado por um sistema de ensino estruturado que, ao mesmo tempo em que oferece organização e padronização, produz tensões, engessamento e redução da autonomia pedagógica.

É nesse conjunto de condições concretas que os professores de Sociologia da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani elaboram suas escolhas pedagógicas, reconhecem seus limites e identificam as possibilidades reais de inovação no planejamento. A integração do Projeto de Vida ao ensino de Sociologia, objetivo central desta pesquisa, não emerge, portanto, de um vazio, mas é forjada nesse cenário de disputas, escassez e regulação. O campo empírico evidencia que a prática pedagógica está inexoravelmente atravessada por desigualdades sociais, fragilidades institucionais e políticas curriculares que tencionam a autonomia docente e a própria possibilidade de um ensino crítico, contextualizado e significativo.

Assim, compreender o contexto e o campo empírico em suas múltiplas determinações não é um exercício preliminar, mas sim, uma base analítica indispensável. É essa compreensão que nos permite interpretar as dificuldades relatadas pelos professores e apreender por que a articulação entre conhecimentos sociológicos e a construção de sentidos para a vida dos alunos se configura como um desafio complexo e profundamente situado na interseção entre as dimensões pedagógicas, institucionais e sociais que moldam o ambiente escolar.

3. METODOLOGIA

Esta seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa, estruturado em duas dimensões complementares: a análise pedagógica e a análise sociológica da intervenção realizada com professores de Sociologia do Ensino Médio na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, localizada no município de Sinop-MT. A investigação foi desenvolvida por meio da pesquisa-ação colaborativa ancorada por Thiollent (2011), organizada em ciclos formativos que integraram planejamento, ação, observação e reflexão, envolvendo encontros presenciais e virtuais com docentes da disciplina.

O desenvolvimento desta pesquisa ao se pautar nos princípios da pesquisa-ação colaborativa, entendeu-a como ação de formação continuada, cujas ações propostas para os encontros formativos, têm por finalidade promover uma intervenção pedagógica, por meio de uma interação dialógica e formativa, estudos de fundamentos teóricos, metodológicos e práticos acerca da necessidade do reconhecimento docente, da construção e da reconstrução desta identidade e da prática da reflexão docente.

A escolha por uma abordagem qualitativa não representou apenas uma preferência técnica, mas uma necessidade epistemológica imposta pelo próprio objeto de estudo, isto é, compreender como os professores vivenciam, interpretam e negociam, no cotidiano escolar, a integração do componente Projeto de Vida ao ensino de Sociologia, conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa mostrou-se particularmente adequada, pois permitiu investigar a prática pedagógica tratando a escola como um ambiente de tensões, limites e possibilidades de replanejamento das ações educativas.

Do ponto de vista sociológico, conforme destaca Thiollent (2025, p. 27), “a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas”. Essa perspectiva orientou toda a construção metodológica, assegurando que a intervenção pedagógica não fosse concebida como mera aplicação técnica, mas como processo situado, atravessado por relações de poder, disputas de sentido e condições institucionais concretas.

A intervenção contou com a participação efetiva de três professores de Sociologia da escola, além da colaboração de um docente do Programa de Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop, responsável pela mediação dos debates teóricos e pela articulação entre universidade e

escola. Os encontros formativos foram organizados ao longo do segundo semestre letivo 2025/2, em cinco encontros, no formato de grupos de discussão, com foco em dois eixos temáticos: (1) o itinerário formativo do Projeto de Vida; e (2) o ensino de Sociologia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As ações pedagógicas foram planejadas coletivamente a partir de três abordagens das metodologias ativas sugeridas por Moran (2018): Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP/PBL) e aulas-oficinas. Essas estratégias foram testadas, avaliadas e discutidas nos encontros coletivos, permitindo ajustes ao longo do processo e garantindo que os resultados fossem progressivamente consistentes com as necessidades reais da prática docente em sala de aula.

3.1 Organização pedagógica da intervenção

A organização pedagógica da intervenção foi construída a partir da compreensão de que a formação docente não se reduz a encontros pontuais de atualização, mas constitui um processo contínuo de construção da identidade profissional, sustentado pela reflexão crítica sobre a prática (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2012). Nessa perspectiva, a intervenção foi organizada em ciclos formativos inspirados na pesquisa-ação colaborativa, permitindo que a prática fosse revisitada e reelaborada ao longo do tempo, num movimento espiralado de planejar, agir, observar e refletir (THIOLLENT, 2011).

3.1.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para compor a intervenção pedagógica foram convidados quatro professores de Sociologia do ensino médio regular que atuavam na escola pesquisada. Mas um deles não pôde participar por motivos pessoais. Dessa forma, três professores se dispuseram a participar, mas uma⁶ das professoras no meio da pesquisa também teve que desistir, ficando dois até o final.

Uma das professoras é efetiva, licenciada em Sociologia, e lecionava no turno noturno para 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio da qual é identificada pelo tratamento Professora C. A segunda professora, formada em Ciências Sociais, atua como contratada temporária no período matutino para 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio, será identificada por Professora

⁶ Uma das professoras não pode continuar na pesquisa por motivo de mudança de cidade da sua família. Mais adiante na redação das análises, essa professora será identificada pelo termo **Professora B**, aparecendo nos ciclos do diagnóstico, planejamento e avaliação da ABP/PBL.

B. O professor, contratado, licenciado em Geografia, com mestrado em Educação, ministrava as disciplinas de Sociologia para 1º ano, 2º ano e 3º ano no período vespertino.

Além dos professores da educação básica, a intervenção contou com a colaboração de um docente do Programa de Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio) da UNEMAT, Campus de Sinop, responsável por mediar os debates teóricos e promover o diálogo entre universidade e escola, aproximando referenciais teóricos do ensino de Sociologia ao contexto do Ensino Médio.

3.1.2 Estrutura dos ciclos formativos

A intervenção foi organizada em cinco ciclos formativos, realizados em períodos distribuídos no segundo semestre letivo 2025/2, por meio de reuniões virtuais através da plataforma Google Meet, estruturados da seguinte forma:

Ciclo 1 – Diagnóstico inicial

Neste primeiro momento, os professores expressaram suas percepções iniciais sobre o Projeto de Vida, revelando tensões entre a proposta normativa da BNCC e a realidade concreta da escola. Foram discutidos os alcances e limites da Base, com ênfase na posição da Sociologia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e nas dificuldades de articular os conteúdos disciplinares às demandas transversais do itinerário formativo.

Ciclo 2 – Planejamento da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)

A partir do diagnóstico, os docentes dedicaram-se ao planejamento coletivo de uma sequência didática ancorada na PBL. Observou-se, nessa etapa, o esforço de traduzir as demandas institucionais em tarefas didáticas concretas, negociando o lugar da metodologia ativa sem perder de vista a intencionalidade pedagógica da Sociologia.

Ciclo 3 – Avaliação da ABP/PBL

Após a implementação em sala de aula, os professores retomaram a experiência para avaliá-la coletivamente. Nesse ciclo, reconstruíram o sentido da prática desenvolvida, distinguindo o que funcionou, o que

precisou ser ajustado e o que não se sustentou diante das condições concretas de tempo, espaço e engajamento dos estudantes.

Ciclo 4 – Planejamento da aula-oficina

Com base nas aprendizagens do ciclo anterior, os docentes planejaram uma aula-oficina, metodologia que privilegia a experimentação prática, a produção conjunta de materiais e a escuta entre pares. A ênfase recaiu sobre estratégias de engajamento e cooperação, articuladas ao protagonismo estudantil.

Ciclo 5 – Avaliação da aula-oficina

No último ciclo, os professores refletiram sobre os resultados da aula-oficina, destacando tensões entre inovação pedagógica e rotina escolar, bem como os limites impostos pelo tempo pedagógico e pelas exigências institucionais de cumprimento de conteúdo e registro de evidências de aprendizagem.

Cada encontro funcionou como um espaço de escuta e elaboração coletiva, no qual dúvidas, tensões e descobertas da prática puderam ser compartilhadas sem cerimônia. Ao articular BNCC, Projeto de Vida e a posição da Sociologia na área de Ciências Humanas, os ciclos ajudaram a transformar preocupações dispersas em questões pedagógicas mais claras, permitindo que o debate avançasse com o propósito de construir planejamentos coletivamente aplicáveis.

3.1.3 As metodologias ativas como estratégia de integração

As metodologias ativas, foram pensadas como estratégias pedagógicas capazes de fomentar o protagonismo estudantil sem desconsiderar os limites estruturais da escola e a necessidade de o professor manter a intencionalidade pedagógica e o rigor formativo característicos do ensino de Sociologia.

A Aprendizagem Baseada em Problemas foi utilizada para incentivar o enfrentamento de situações concretas emergentes do cotidiano escolar e comunitário, convidando os alunos a investigar problemas reais à luz dos conceitos sociológicos. Já as aulas-oficinas possibilitaram momentos de experimentação prática, nos quais estudantes e professores produziam

conjuntamente materiais, debates e sínteses, fortalecendo vínculos e ressignificando o espaço da aula como encontro formativo.

Essas propostas foram sendo testadas, ajustadas e reelaboradas ao longo dos ciclos, sempre a partir dos relatos e devolutivas dos professores participantes. A ênfase recaiu não apenas sobre os resultados obtidos, mas sobre o processo de construção coletiva do conhecimento pedagógico, coerente com a lógica da pesquisa-ação colaborativa.

3.1.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram definidos de modo a captar a complexidade do cotidiano escolar e das práticas docentes em sua dimensão concreta, processual e relacional:

- I. **Observação participante:** Realizada ao longo de toda a intervenção, possibilitou acompanhar as interações, rotinas e dinâmicas institucionais que atravessam a prática docente, bem como os modos como os professores negociavam sentidos e ajustavam suas estratégias.
- II. **Registros reflexivos⁷:** Produzidos pelos professores ao final de cada ciclo, contribuíram para sistematizar impressões, deslocamentos e aprendizagens construídas ao longo do processo investigativo, funcionando como dispositivos de formação e autoanálise. As falas foram transcritas do Google Meet.
- III. **Análise documental:** O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola foi analisado para compreender as orientações formais que estruturam a instituição e suas possíveis articulações com a proposta de integração do Projeto de Vida.
- IV. **Reuniões formativas:** Configuraram-se como espaços privilegiados de diálogo, escuta e elaboração coletiva, articulando produção de dados e reflexão crítica sobre a prática. Todas as reuniões foram gravadas e transcritas integralmente, gerando um corpus extenso de falas docentes.

⁷ A transcrição permitiu reunir, em texto, os principais trechos das discussões, facilitando a sistematização do material e a identificação de temas recorrentes, acordos, tensões e justificativas apresentadas ao longo dos encontros. Com isso, foi possível conduzir as análises pedagógicas e sociológicas do TCC com mais clareza, comparando falas entre os ciclos formativos e apoiando a interpretação das interações registradas.

3.1.5 Estratégia de análise dos dados

A estratégia de análise dos dados precisou enfrentar uma complexidade que não se resolve apenas com a classificação de respostas ou com a listagem de temas recorrentes. Como a pesquisa-ação colaborativa acompanhou a prática pedagógica em ciclos de planejamento, experimentação, observação e reflexão/avaliação, a análise foi construída de modo processual, voltada a captar tanto as mudanças ao longo do percurso quanto os impasses que insistiram em aparecer no cotidiano escolar.

A transcrição integral das reuniões resultou em um volume significativo de dados, que não poderia ser tratado apenas por meio de leitura manual. Nesse contexto, a mineração de dados com o software R⁸ foi incorporada como recurso metodológico. Segundo Kampff, a. J. C. *et al* (2008), o uso de tecnologias digitais e métodos de análise em larga escala é indispensável em pesquisas educacionais que lidam com corpora extensos. A mineração permitiu identificar padrões discursivos, recorrências temáticas e tensões pedagógicas emergentes do coletivo docente.

Essa escolha metodológica não se limitou a uma decisão técnica, mas configurou-se como decisão epistemológica e pedagógica. Como enfatiza Nóvoa (1995), a formação docente deve ser entendida como processo de construção da identidade profissional, sustentado pela reflexão crítica sobre a prática. Ao sistematizar as falas dos professores, a mineração de dados possibilitou observar como categorias centrais a pressão dos programas, tempo para reflexão, autonomia docente, que se articularam nos discursos, revelando tanto convergências quanto divergências.

⁸ Para a mineração e posterior organização dos dados utilizou-se o suporte do software livre R (R CORE TEAM, 2023), como ferramenta de sistematização do material bruto proveniente das transcrições das falas dos professores. Os procedimentos incluíram: (a) estruturação da base em matriz com N=96 documentos, associados a metadados (ciclo, participante, data, tipo de fonte); (b) padronização textual com função `tm_map` para remoção de stopwords, normalização de termos e eliminação de ruídos da linguagem oral; (c) geração de listas de frequência relativa por ciclo com o pacote `quanteda`; (d) produção de nuvens de palavras e matrizes de coocorrência via `wordcloud` e `tm`; (e) cálculo da curva de saturação temática a partir da identificação de novos termos por grupo das falas dos professores dentro dos ciclos formativos específicos. Os produtos intermediários foram automaticamente exportados em formato .csv e .txt pelo próprio software, garantindo rastreabilidade integral do percurso analítico. Conforme relatório automático gerado pelo R em 22 de dezembro de 2025, a taxa de compressão do corpus após limpeza foi de aproximadamente 35%, e o ponto de saturação teórica foi atingido no 3º ciclo, com 96% das subcategorias emergentes identificadas até este estágio (R CORE TEAM, 2023).

3.1.6 Organização e tratamento dos dados

A organização dos dados foi conduzida de forma coerente com a lógica da pesquisa colaborativa. Os materiais empíricos foram reunidos e tratados considerando sua vinculação direta às etapas da intervenção: registros dos encontros, transcrições das falas dos grupos de discussão, observações colaborativas e tabulações dos dados.

A mineração foi realizada com suporte do software R, utilizado como ferramenta de sistematização do material textual e de apoio à leitura qualitativa. O objetivo não foi substituir a interpretação sociológica por contagem mecânica de palavras, mas criar um procedimento de organização capaz de tornar visíveis recorrências, variações e deslocamentos de sentido ao longo das reuniões.

Em termos operacionais, o conjunto de materiais foi estruturado em uma base única, na qual cada trecho de fala ou registro foi associado a informações descritivas mínimas: encontro/ciclo, participante, data e tipo de fonte. Essa etapa foi decisiva para permitir comparações internas: o que apareceu com mais força no diagnóstico, o que se transformou no planejamento coletivo, o que foi proposto na implementação e o que se reconfigurou na avaliação.

Na fase de preparação, os textos passaram por padronização para reduzir ruídos típicos da linguagem oral, eliminando elementos que atrapalham a leitura analítica e normalizando termos para permitir comparação entre falas com pequenas variações. Em seguida, realizou-se a digitalização do material, acompanhada de filtros que preservassem o conteúdo significativo.

3.1.7 Construção das categorias analíticas

A partir dessa base, o R foi utilizado para gerar sínteses exploratórias que orientaram a leitura qualitativa: listas de termos mais recorrentes por encontro/ciclo, nuvens de palavras, tabelas de frequência e agrupamentos por concorrência. Esses produtos não foram tratados como "resultado em si", mas como indícios para localizar núcleos de preocupação, zonas de conflito e mudanças de linguagem.

Com base nessa etapa, as categorias emergentes foram construídas em movimento de ida e volta entre os indicadores dos dados e a leitura teórica. Primeiro, foram destacados agrupamentos temáticos recorrentes: tempo e carga horária; avaliação e evidência de

aprendizagem; currículo e legitimidade do conteúdo; pressões institucionais; engajamento e participação dos alunos; limites materiais; sentido do Projeto de Vida como tema transversal. Depois, esses agrupamentos foram reorganizados conforme a lógica do processo de intervenção, respeitando a cronologia dos ciclos.

Por fim, as categorias foram interpretadas pela lente da Sociologia do Cotidiano de Goffman. O bloco relacionado à BNCC, Projeto de Vida, limites curriculares e o que "conta como Sociologia" foi tratado como campo de enquadramentos. As categorias associadas ao andamento da aula, engajamento e participação foram lidas como problemas de interação social. Os trechos em que os professores justificam escolhas, explicitam cautelas e negociam expectativas foram analisados como trabalho de apresentação do self.

3.1.8 Sistematização do percurso analítico

Como estratégia de rigor metodológico, os produtos intermediários da mineração foram salvos e organizados, permitindo rastrear as etapas do processo e retomar decisões analíticas sempre que necessário. Esse cuidado mostrou-se particularmente importante para evitar que a interpretação dependesse apenas da memória do pesquisador e para favorecer a consistência entre as diferentes partes da análise.

Ao final, o material foi organizado em um quadro analítico que articulou: (a) ciclo/reunião de origem do trecho, (b) categoria emergente, (c) recorte de fala/registro, e (d) interpretação sociológica correspondente. Esse formato permitiu que cada achado permanecesse ancorado no processo real da intervenção, evitando generalizações soltas.

3.2 Organização sociológica da intervenção

A segunda dimensão da análise foi construída à luz da microsociologia de Erving Goffman, permitindo compreender como a aula se sustenta como situação social e como os professores, no cotidiano escolar, negociam sentidos, administram interações e constroem performances profissionais diante das exigências de integração do Projeto de Vida ao ensino de Sociologia.

A opção por Goffman justifica-se pela capacidade de sua obra em revelar os microprocessos que organizam a vida social, oferecendo categorias analíticas particularmente fecundas para investigar o ambiente escolar: enquadramento (frame), interação social e apresentação do self. Essas categorias não foram aplicadas mecanicamente, mas mobilizadas

como lentes interpretativas que ajudaram a tornar visível o trabalho invisível de sustentação da aula, as disputas de sentido em torno do currículo e as negociações silenciosas que definem o que é possível realizar em condições concretas.

3.2.1 Enquadramento docente e disputa de sentido na integração curricular

O conceito de enquadramento, desenvolvido por Goffman (1974), refere-se aos esquemas interpretativos que organizam a percepção e a ação dos sujeitos, definindo o que está acontecendo em determinada situação, quais papéis estão em jogo e quais respostas são consideradas adequadas. Na presente pesquisa, esse conceito mostrou-se decisivo para compreender como os professores nomeiam e situam o Projeto de Vida no interior de suas práticas pedagógicas.

Quando os docentes descrevem o Projeto de Vida como “*tema transversal*”, “*parte do itinerário formativo*”, “*demanda da rede*” ou, em alguns momentos, como “*algo que tira tempo do conteúdo*”, não estão apenas escolhendo palavras diferentes estão disputando o enquadramento dessa proposta dentro da aula, tentando estabilizar um entendimento compartilhado que torne suas escolhas justificáveis diante da comunidade escolar.

Ao longo dos ciclos da intervenção, foi possível observar como esses enquadramentos foram acionados e reordenados:

- **No diagnóstico**, o enquadramento tendia a aparecer como tensão entre prescrição normativa e possibilidade concreta;
- **No planejamento coletivo**, como tentativa de traduzir a demanda institucional em tarefas didáticas exequíveis;
- **Na implementação**, como confronto com a imprevisibilidade da sala de aula;
- **Na avaliação**, como reconstrução do sentido do que funcionou e do que não se sustentou na prática pedagógica em função das demandas cotidianas e do tempo reduzido da aula.
- **A análise do enquadramento** permitiu, assim, compreender que a integração do Projeto de Vida não se reduz a um ajuste de conteúdo programático, mas envolve uma disputa permanente sobre o lugar que essa transversalidade deve ocupar no trabalho pedagógico.

3.2.2 Interação social e seus mecanismos de manutenção

Goffman (1967) evidencia que os encontros face a face são atravessados por microrrituais de respeito, deferência, cooperação e manejo de rupturas. Nessa perspectiva, a aula pode ser compreendida como uma forma de ritual interacional, pois nela estão em jogo expectativas sobre quem conduz, quem responde, o que é aceitável dizer, como lidar com silêncios, discordâncias e resistências.

Quando os professores relatam dificuldades de manter o enquadramento dos alunos, de mediar conflitos, de assegurar participação nas aulas andar simultaneamente à inserção de metodologias ativas e de uma pauta transversal, estão descrevendo um problema tipicamente goffmaniano: como preservar a continuidade da interação sem perder a direção pedagógica.

A análise sociológica tratou muitos impasses não como "falhas individuais" dos docentes, mas como problemas de sustentação interacional, que emergem quando o enquadramento da aula alterna entre:

- Aula tradicional e metodologias ativas;
- Sociologia (Conteúdo disciplinar) e Projeto de Vida (tema transversal);
- Avaliação formal e produção coletiva.

Essas oscilações exigem do professor uma mediação permanente, um trabalho de reparo e renegociação constante para manter a qualidade do encontro pedagógico. As reuniões realizadas via Google Meet, com sua dinâmica de escuta ativa, exposição de conflitos e negociações de sentido, funcionaram como espaços privilegiados para observar esses mecanismos interacionais em operação.

3.2.3 Apresentação do self e gestão de impressões

Na leitura de goffmaniana, nos contextos sociais as pessoas organizaram suas ações de modo a manter uma imagem coerente de si diante perante outras pessoas, recorrendo a formas de apresentação, rotinas e sinais que transmitem competência e domínio da situação. No cotidiano escolar, isso se manifesta na forma como os professores se posicionam diante de públicos distintos, como alunos, equipe gestora e colegas, enquanto respondem às exigências institucionais que atravessam o trabalho docente, como materiais estruturados e avaliações externas.

A transversalidade proposta pela integração do Projeto de Vida adiciona uma camada de exigência a essa performance, esperando que o professor desenvolva um modelo de mediação em sala de aula que articule acolhimento e protagonismo do aluno sem perder o rigor conceitual. Assim, parte da tensão observada pôde ser compreendida como trabalho de "*manter a face profissional*" em um ambiente de mudança é necessário justificar escolhas, explicar por que se adaptou o material, defender critérios de avaliação e negociar expectativas sem se desautorizar as exigências institucionais.

O que apareceu nas falas como cautela, insegurança ou receio de não dar conta das exigências foi compreendido, no plano analítico, como um esforço de resguardar a credibilidade do papel docente diante do cenário institucional. Essa leitura também ajuda a explicar por que alguns ajustes pedagógicos acontecem de forma discreta ou compensatória. Na leitura goffmaniana, a escola se organiza em espaços de preparação e negociação, como reuniões, momentos de planejamento e conversas informais, nos quais os professores podem expor dúvidas e reconhecer limites. Já nos espaços públicos do trabalho, como a aula, os registros formais e as entregas esperadas, recai sobre eles a necessidade de sustentar coerência e demonstrar controle.

A pesquisa-ação colaborativa, ao criar encontros formativos como espaço protegido, ampliou o bastidor coletivo e permitiu que os professores explicitassem o que muitas vezes fica oculto: dúvidas sobre a legitimidade do conteúdo, receios quanto à avaliação, dilemas sobre autonomia e sobre o trabalho pedagógico com a transversalidade.

3.2.4 A articulação dos três eixos na análise do cotidiano escolar

A análise do material empírico foi organizada a partir desses três eixos goffmanianos, que ajudaram a tornar visível como o cotidiano escolar se constrói nas situações concretas, e não apenas no nível do que os documentos prescrevem. As evidências mostraram que, ao nomearem o Projeto de Vida de diferentes maneiras, os professores disputam seu lugar dentro da prática pedagógica (enquadramento); ao relatarem dificuldades de engajamento e mediação, descrevem problemas de sustentação interacional (interação); ao justificarem escolhas e defenderem critérios, realizam trabalhos de gestão de impressões (self).

Essa leitura também foi enriquecida pelo diálogo com estudos que, a partir de Goffman, indicam que rituais e performances não se reduzem a uma simples encenação, mas funcionam como mecanismos de criação de vínculos, de energia emocional e de pertencimento (COLLINS, 2004). Contribuições desse tipo ajudaram a compreender por que algumas

estratégias, como a produção coletiva em aulas-oficinas, conseguem reativar a aula como um acontecimento com sentido para o grupo. Ao mesmo tempo, evidenciam por que outras iniciativas se enfraquecem quando falta tempo institucional para consolidar rotinas ou quando os critérios de avaliação são percebidos como alheios à experiência construída em sala.

3.2.5 Sínteses integradora: intervenção pedagógica e análise sociológica

A articulação entre análise pedagógica e análise sociológica, apoiada pela mineração de dados, permitiu compreender que a integração do Projeto de Vida ao ensino de Sociologia não é automática nem se explica apenas pelo cumprimento de orientações curriculares. Trata-se de uma disputa de sentidos sustentada nas interações cotidianas, que envolve escolhas didáticas, mas também negociações de enquadramento, reparos interacionais e performances profissionais.

A análise pedagógica evidenciou os desafios metodológicos e curriculares enfrentados pelos docentes, revelando como as metodologias ativas podem funcionar como estratégias de mediação entre a prescrição normativa e a realidade concreta da sala de aula. A análise sociológica, por sua vez, desvelou os microprocessos de sustentação da aula, mostrando que o trabalho docente envolve não apenas decidir qual estratégia usar, mas construir entendimentos compartilhados com alunos, colegas e gestão sobre o que está acontecendo e quais combinados serão respeitados coletivamente.

Em conjunto, essas duas dimensões analíticas mostram que o cotidiano escolar é atravessado por tensões estruturais e microssociais que não podem ser ignoradas quando se propõe qualquer inovação pedagógica. A pesquisa-ação colaborativa, ao criar um espaço protegido de escuta e elaboração coletiva, permitiu que essas tensões viessem à tona e fossem trabalhadas de forma reflexiva, ampliando a consciência dos professores sobre os condicionantes de sua prática e sobre as possibilidades de ação dentro dos limites dados.

Assim, reafirma-se a Sociologia como componente indispensável à formação crítica e cidadã no Novo Ensino Médio, não apenas pelos conteúdos que mobiliza, mas pela perspectiva analítica que oferece para compreender a própria escola como espaço socialmente construído. A utilização da mineração de dados, por sua vez, legitima-se como estratégia metodológica capaz de dar conta do grande volume de informações gerado, ampliando a capacidade de compreender os discursos docentes e de relacioná-los às demandas contemporâneas da formação continuada e das diretrizes da BNCC.

4. ANÁLISE PEDAGÓGICA DA INTERVENÇÃO

Nessa seção é apresentada a análise da intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da pesquisa-ação colaborativa. O trabalho foi organizado em ciclos formativos que orientaram todo o percurso, com diagnóstico inicial, planejamento, acompanhamento e avaliação fundamentados na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP/PBL), planejamento, desenvolvimento e avaliação da aula-oficina. A análise buscou compreender as condições concretas que moldam a prática docente na integração entre o Projeto de Vida e o ensino de Sociologia, considerando as percepções dos professores sobre infraestrutura escolar, sobrecarga cotidiana, impactos na saúde e na identidade profissional, clareza conceitual do Projeto de Vida e o papel dos materiais estruturados da FGV/SEDUC/MT.

4.1 Ciclo do diagnóstico: infraestrutura, sobrecarga e impactos na docência

No início do percurso investigativo, correspondente à etapa de Diagnóstico da pesquisa-ação colaborativa, a construção dos questionamentos buscou identificar os problemas coletivos que circundam a prática docente. Como destaca Thiollent (2011), essa metodologia pressupõe uma “estreita associação com a resolução de um problema coletivo”, exigindo que o pesquisador e os docentes atuem de modo cooperativo desde a fase diagnóstica. Nesse sentido, os professores foram instigados a avaliar se a instituição em Juara/MT oferece uma estrutura adequada - englobando tempo, espaço físico e recursos - para que o trabalho com o Projeto de Vida ocorra de forma integrada ao ensino de Sociologia. Essa indagação é fundamental para mensurar o alcance pedagógico da intervenção, partindo da premissa de que a mudança pedagógica, para Moran (2018), só se efetiva quando ocorre um deslocamento real da lógica tradicional em direção a um formato participativo e investigativo. Sobre a realidade da infraestrutura e as condições para essa integração, os docentes relataram:

Professor A:

Em parte, porque a gente precisa ser realista com o que tem em mãos aqui em Juara. Se você olhar para o prédio, a estrutura física está lá; temos salas, temos o quadro, às vezes o projetor ajuda. Mas, no meu entendimento, estrutura não é só cimento. O que falta é o 'tempo de qualidade'. O currículo do Novo Ensino Médio chegou com essa proposta do Projeto de Vida, mas o nosso horário continua fragmentado. Eu tenho minhas aulas de Sociologia, o outro colega tem as dele, e o tempo que sobra para a gente sentar e planejar como integrar isso de verdade é quase nulo. Então, a escola oferece o 'espaço', mas nos nega o 'tempo' de articulação. Por isso, sinto que a estrutura é adequada apenas pela metade.

Professora B:

Para mim, a estrutura é totalmente adequada porque eu não vejo a escola apenas como um depósito de equipamentos tecnológicos. A estrutura maior é o próprio currículo e a nossa formação. Temos os guias pedagógicos, temos a sala de aula e temos a liberdade de cátedra. Se a Sociologia é a ciência que analisa a sociedade, e o Projeto de Vida é o aluno se pensando nessa sociedade, o recurso principal é o diálogo e o texto sociológico. A escola cumpre o papel dela ao nos dar o tempo de aula previsto. A integração, a meu ver, é muito mais um esforço intelectual e pedagógico do professor do que uma dependência de recursos materiais ou espaços diferenciados. Onde houver um professor e um aluno dispostos a pensar criticamente, a estrutura está completa.

Professora C:

Sendo sincera, eu marquei 'muito pouco' porque a minha prática exige muito mais do que a escola entrega hoje. Se a gente quer sair daquela Sociologia só de livro e partir para uma intervenção onde o aluno investigue a realidade local para construir o seu projeto de vida, a estrutura atual se torna um entrave. Falta quase tudo: a internet oscila muito e não suporta uma pesquisa simultânea, o laboratório é disputado por todas as disciplinas e, principalmente, não há uma cultura de colaboração no espaço da escola. A gente trabalha em ilhas. Para quem acredita em uma pedagogia de oficina, de 'mão na massa', o que a escola oferece é apenas o básico do básico do ensino tradicional, o que é insuficiente para as demandas de uma educação verdadeiramente transformadora e integrada.

A análise pedagógica desse cenário revela que a adequação estrutural da escola é percebida sob diferentes matizes conceituais. No relato do Professor A, o diagnóstico foca na dimensão temporal, onde a “fragmentação horária” aparece como um limite à articulação. Esse dado dialoga com a advertência de Alarcão (2003), que afirma que a construção de um pensamento crítico exige um tempo próprio que não se compadece com a fragmentação horária e a pressa burocrática das instituições educativas. Para a autora, quando o espaço do diálogo é cerceado pela rigidez cronológica, corre-se o risco de impedir que a interação comunicativa se converta em efetiva reconstrução do saber. Já a Professora B desloca a centralidade da estrutura material para a intencionalidade pedagógica, o que, embora resguarde a autonomia docente, tensiona o conceito de mediação de Moran (2018). Para este autor, o papel do professor hoje é o de curador e mediador, ajudando o aluno a processar informações e a transformá-las em conhecimento, processo que, como aponta a Professora C, pode ser dificultado pela “cultura de ilhas” e pela precariedade de recursos tecnológicos.

Essa fragmentação e o isolamento docente diagnosticados refletem-se diretamente na percepção de sobrecarga dos profissionais. Questionados sobre a frequência com que se sentem sobrecarregados por demandas extraclasse, os professores expuseram uma realidade de “aceleração” pedagógica:

Professor A:

Eu consigo levar bem a rotina na maior parte do tempo, mas o final do bimestre é o meu limite. Quando coincidem as correções de provas, o fechamento de notas e as reuniões de conselho, sinto que o trabalho invade minha vida pessoal e eu perco o controle. Nessas semanas, a sensação é de que estou apenas 'apagando incêndios' em vez de ensinar.

Professora B:

Eu já não lembro mais o que é terminar o dia com a sensação de dever cumprido. Todo dia surgem novas demandas: é um relatório burocrático de última hora, um problema familiar de aluno que cai no meu colo ou o planejamento que preciso fazer de madrugada porque não tive tempo na escola. Sinto que o sistema exige que eu seja super-humana, e o peso de não conseguir dar conta de tudo é constante.

Professora C:

É raro ter uma semana de paz. Parece que a exceção virou regra. Eu tento me organizar, mas as demandas extraclasse são tantas que o tempo que eu deveria usar para preparar uma aula incrível acaba sendo consumido por planilhas e burocracia. Sinto um cansaço físico e mental que já começa na noite de domingo.

Estes relatos confirmam a análise de Nóvoa (1995) sobre como a urgência do cotidiano escolar impõe aos professores um ritmo de trabalho que privilegia o cumprimento de tarefas em detrimento da profundidade das aprendizagens. Para o autor, essa “aceleração” muitas vezes impede que o tempo do ensino coincida com o tempo da aprendizagem, que é um tempo lento, de maturação. O diagnóstico de sobrecarga, portanto, evidencia que o “fazer sociologia”⁹ e a implementação de metodologias ativas encontram barreiras na rigidez do cronograma e na pressa burocrática que, como salienta Alarcão (2003), cerceia o espaço do diálogo indispensável para a educação reflexiva.

⁹ Campoy (2018), em seu artigo *Ensinar Sociologia fazendo Sociologia: memórias e notas de uma pessoa que aprende, ensina e ensina a ensinar Ciências Sociais*, discute que o ensino da disciplina não deve se restringir à transmissão de conteúdos prontos, mas sim à prática efetiva de “fazer sociologia” em sala de aula. Para o autor, o estudante aprende sociologia ao problematizar sua realidade e exercitar o olhar crítico, construindo conhecimento sociológico de forma ativa e reflexiva.

A consequência direta dessa saturação do cotidiano manifesta-se na saúde física e mental dos docentes, tornando-se um dado fundamental para a viabilidade da pesquisa-ação. Como aponta Thiollent (2011), as dificuldades encontradas no decorrer da intervenção revelam a complexidade do campo e as condições concretas de produção do conhecimento. Sobre os impactos em sua saúde, os professores relataram:

Professor A

Eu já senti em alguns momentos porque o impacto na minha saúde física é muito cíclico. Geralmente, quando o volume de trabalho ultrapassa o limite da escola, eu começo com uma gastrite nervosa ou uma dor lombar que me trava. Não é algo que me afasta do trabalho o ano todo, mas são sinais claros de que o estresse está cobrando o seu preço.

Professora B

Infelizmente sim, pois a minha saúde mental já está comprometida pelo cotidiano escolar. Não é algo passageiro; eu convivo com insônia e crises de ansiedade quase semanalmente. O ambiente de trabalho se tornou um gatilho. Às vezes, o simples fato de abrir o e-mail institucional já me causa palpitação.

Professora C

Percebo que meu corpo reage imediatamente aos picos de estresse da coordenação. Já tive episódios de perda de voz por puro cansaço e dores de cabeça que duram dias durante a entrega de notas. Embora eu tente manter a saúde mental em dia, é impossível não ser afetada quando a carga de trabalho dobra da noite para o dia.

A análise das falas dos professores sugere aquilo que Nóvoa (1995) vai apontar sobre a pressão dos programas curriculares, uma vez que limita o espaço de reflexão e sufoca a criatividade pedagógica dos professores, o que pode ser interpretado como um fator que também compromete sua integridade física.

A exaustão relatada pela Professora B e os sinais físicos e emocionais do Professor A e da Professora C, confirmam que a estrutura escolar prioriza a agilidade burocrática em detrimento da maturação do conhecimento e do bem-estar dos atores envolvidos. Sob a ótica de Bacich e Moran (2018), o engajamento cognitivo profundo dos estudantes depende de metodologias ativas que os coloquem como protagonistas da aprendizagem, o que requer que o professor reflita continuamente sobre sua própria prática e se reconheça como sujeito ativo nesse processo. Assim, as lacunas temporais e os impactos na saúde não são falhas do modelo de intervenção pedagógica, mas informações cruciais sobre as condições reais do campo que a pesquisa-ação colaborativa se propõe a transformar.

Dando prosseguimento ao processo de análise das percepções docentes que fundamentarão o Diagnóstico desta pesquisa-ação, buscou-se compreender se a fundamentação teórica e a clareza conceitual do “Projeto de Vida” são percebidas como suficientes para a transposição didática em sala de aula. Como destaca Thiollent (2011), a fase de produção do diagnóstico exige que o pesquisador identifique se as bases conceituais do problema estão pactuadas entre os participantes, pois a pesquisa-ação só se consolida através de uma base de informações comum que justifique a ação futura. A clareza sobre o objeto de ensino é determinante neste estágio inicial, pois, para Moran (2018), a transição para metodologias ativas pressupõe que o professor tenha segurança sobre o que é relevante para o aluno aprender, permitindo que a mediação pedagógica transforme a informação em conhecimento com sentido prático e social. Sobre a fundamentação e clareza do conceito de **Projeto de Vida**, os professores expressaram visões distintas que revelam as tensões do campo:

Professor A

Para mim, a proposta é muito clara porque ela é direta. O Projeto de Vida, da forma como foi apresentado nos guias e nas formações, foca na organização do futuro do aluno, no mercado de trabalho e nas escolhas de carreira. Não vejo mistério nisso. É um componente que serve para dar um norte prático ao estudante. Se a gente segue o que está no manual e as competências que a BNCC pede, o conceito se explica sozinho. É uma questão de planejamento: você define onde o aluno quer chegar e trabalha as etapas para ele atingir esse objetivo. No meu planejamento, isso já está bem estabelecido e não sinto necessidade de ficar rebuscando o que é para ser feito.

Professora B

Eu considero que o conceito está bem fundamentado porque ele se ampara na ideia de formação integral. Quando a base fala em autonomia e protagonismo, ela já está nos dando a fundamentação necessária. Entendo o Projeto de Vida como o eixo que unifica os conhecimentos escolares com os anseios individuais. Para a Sociologia, isso é muito nítido: é o indivíduo se percebendo como sujeito da sua própria história. Não sinto falta de novos conceitos ou de mais teoria, pois os documentos norteadores já trazem uma estrutura sólida. A clareza vem da leitura atenta das normas curriculares, que definem muito bem o que se espera dessa disciplina no Ensino Médio.

Professora C

Eu até entendo a intenção do Projeto de Vida, mas sinto que falta uma base mais profunda para a gente não cair no senso comum. Responder 'tenho certa clareza' é admitir que sei o que o currículo pede, mas não sinto que existam referências bibliográficas ou materiais de apoio que conectem isso de forma crítica à Sociologia. Fica uma coisa muito solta, às vezes parecendo um guia de autoajuda ou apenas

empreendedorismo. Para quem quer fazer uma intervenção séria, faltam textos, autores e exemplos de como tratar as trajetórias de vida sem ignorar as desigualdades sociais. Sei o que é para fazer no papel, mas sinto falta de um 'chão' teórico mais consistente para fundamentar a minha prática com os alunos.

A análise evidencia um contraste relevante para a construção do diagnóstico, que é a distância entre a aceitação normativa dos documentos oficiais e a necessidade de um aprofundamento crítico e sociológico. No relato do Professor A e da Professora B, a clareza do conceito aparece como derivada diretamente da BNCC e dos guias pedagógicos, o que sugere adesão ao que o currículo prescreve como formação integral e como orientação prática. Para Alarcão (2003), uma clareza apenas procedimental, entendida como saber o que o manual solicita, pode ser insuficiente quando não há espaço para que o professor reconstrua o conhecimento a partir da própria experiência. Quando se afirma que o conceito se explica sozinho nos manuais, corre-se o risco de reduzir a complexidade sociológica a um roteiro administrativo. A Professora B aproxima o tema Projeto de Vida ao ensino de Sociologia ao mencionar o sujeito da própria história, mas sua fala indica que a estrutura normativa seria, por si só, suficiente para sustentar a prática.

Em sentido oposto, a Professora C explicita uma lacuna teórica que a pesquisa-ação precisa tratar como prioridade na intervenção pedagógica. A preocupação da professora de que o tema Projeto de Vida, recaia no senso comum ou se aproxime de uma lógica de autoajuda remete ao princípio da desnaturalização dos conceitos sociais, fundamento do ensino de Sociologia. A falta de fundamento teórico apontada, sugere que, embora o currículo enfatize o protagonismo, a ausência de formação continuada sobre a integração do Projeto de Vida como tema transversal nos componentes curriculares, fragiliza a prática pedagógica e limita sua consistência formativa, para o aluno do ensino médio.

Conforme aponta Moran (2018), o professor deve atuar como um “curador crítico”; porém, o depoimento da Professora C sugere que os materiais de apoio atuais não oferecem o suporte necessário para essa “curadoria”. Este dado é fundamental para a análise final, pois indica que a intervenção pedagógica precisará oferecer o embasamento teórico que conecte a história de vida do aluno à estrutura social, evitando a simplificação do Projeto de Vida como mero planejamento individualista.

Em seguida, buscou-se identificar se os professores sentem dificuldade na elaboração de propostas pedagógicas que articulem a Sociologia ao Projeto de Vida. No âmbito da pesquisa-ação colaborativa, este questionamento é essencial para aferir o que Thiollent (2011) denomina como a capacidade de “ação consciente” sobre o problema; ou seja, identificar se o

grupo percebe a integração curricular como um processo fluido ou como um ponto crítico que exige intervenção. Conforme propõe Moran (2018), a elaboração de propostas integradoras é um dos pilares das metodologias ativas, exigindo que o docente abandone a transmissão isolada de conteúdos para atuar no planejamento de experiências que conectem o conhecimento científico à realidade vivida pelo estudante. Sobre a percepção dessa capacidade articuladora, as falas dos professores revelam posicionamentos distintos:

Professor A

Para mim não há dificuldade em articular o Projeto de Vida com a Sociologia. Consigo pensar em atividades que relacionam os conteúdos da disciplina com os objetivos pessoais dos alunos, e isso torna as aulas mais significativas.

Professora B

Não sinto dificuldade nesse processo. Acredito que a Sociologia já oferece muitas possibilidades de diálogo com o Projeto de Vida, então consigo elaborar propostas pedagógicas de forma tranquila.

Professora C

Frequentemente encontro dificuldades para elaborar propostas que façam essa articulação. Nem sempre os conteúdos de Sociologia se conectam de maneira clara com o Projeto de Vida, e isso exige bastante esforço de planejamento.

A análise dessas falas indica uma polaridade na percepção da prática pedagógica. Para o Professor A e a Professora B, a articulação é vista como um processo natural e de baixa complexidade, sugerindo uma apropriação dos conteúdos que permite a personalização da aprendizagem. Essa visão converge com a ideia de Bacich e Moran (2018) de que a conexão entre currículo e vida torna a aula mais significativa. Entretanto, sob a lente da pesquisa-ação, é necessário problematizar se essa ausência de dificuldade, relatada não estaria ligada à visão mais pragmática e normativa discutida no bloco anterior, onde o Projeto de Vida é seguido conforme os manuais, o que pode mascarar as tensões epistemológicas entre a Sociologia como uma ciência crítica e o Projeto de Vida como um componente de orientação.

Por outro lado, a Professora C argumenta um obstáculo que ressoa com as discussões de Alarcão (2003) sobre a complexidade da escola reflexiva. A dificuldade em conectar os conteúdos de maneira clara, revela que a integração curricular exige um esforço intelectual de planejamento que muitas vezes colide com a fragmentação do tempo escolar já analisada. Para a autora, a escola deve ser um espaço em que o saber se reconstrói.

Portanto, Quando a docente percebe que os conteúdos não se conectam de modo orgânico, isso sinaliza que a proposta do Novo Ensino Médio impõe um desafio de transposição

didática que ainda não foi plenamente enfrentado pela oferta de materiais e formações. Moran (2018) indica que o desenho de atividades capazes de articular dimensões tão distintas exige curadoria criteriosa. Nesse sentido, o relato de esforço constante da Professora C reforça que a autonomia pedagógica, sem suporte teórico, tempo institucional e condições de trabalho, pode resultar em sobrecarga e até em isolamento.

Assim, a análise indica que, embora parte do grupo se sinta segura na execução das propostas, permanece uma lacuna relevante sobre como realizar a integração sem perder a especificidade sociológica. Esse ponto é central para a intervenção pedagógica, pois sugere que a aprendizagem baseada em problemas e a aula-oficina podem funcionar como dispositivos de organização didática, capazes de sistematizar conexões que hoje acabam dependendo apenas do esforço individual ou da intuição de cada professor.

Dando seguimento, buscou-se analisar a percepção dos professores sobre o papel dos materiais pedagógicos do Sistema Estruturado da FGV/SEDUC/MT, no cotidiano escolar. No contexto da pesquisa-ação colaborativa, esse elemento é central para a intervenção, pois permite identificar se os recursos externos operam como suporte ou como limitação à autonomia pedagógica. Nessa perspectiva, Thiollent (2011) destaca que a pesquisa-ação deve considerar as ferramentas técnicas disponíveis e a forma como os atores se relacionam com elas, já que o êxito de uma intervenção depende do equilíbrio entre os recursos oferecidos e a capacidade de ação do grupo. A presença de materiais prontos também tenciona o papel do professor como “curador”, no sentido discutido por Moran (2018), ao defender que o docente precisa selecionar e adaptar conteúdo para que a aprendizagem se torne, de fato, personalizada e significativa. Quanto à funcionalidade desses materiais, os professores apresentaram as seguintes visões:

Professor A

Na minha experiência, os materiais estruturados acabam dificultando um pouco, porque são muito rígidos. Muitas vezes não consigo adaptá-los às necessidades da turma, e isso limita a criatividade no planejamento.

Professora B

Para mim, os materiais estruturados facilitam bastante o trabalho. Eles já trazem propostas organizadas e isso economiza tempo, além de servir como guia para integrar o Projeto de Vida às aulas.

Professora C

Os materiais ajudam em alguns aspectos, porque oferecem uma base inicial. Mas em outras situações sinto que preciso complementar ou adaptar bastante, já que nem sempre eles dialogam com a realidade dos alunos.

O cruzamento desses depoimentos revela um diagnóstico de ambivalência em relação aos materiais padronizados. Para a Professora B, o material estruturado da FGV/SEDUC/MT é um redutor de danos diante da escassez de tempo já analisada, servindo como um guia que organiza o percurso pedagógico. Essa perspectiva dialoga com a necessidade de suportes que facilitem a transição curricular em contextos de alta demanda. Contudo, o Professor A traz um contraponto crítico ao diagnosticar a “*rigidez*” desses instrumentos. Essa percepção converge com as reflexões de Alarcão (2003) sobre a autonomia docente, quando o material pedagógico é excessivamente prescritivo, ele pode cercear a capacidade do professor de refletir sobre sua própria prática e de ajustar o ensino às singularidades de sua turma, transformando o docente em um mero executor de roteiros alheios.

A fala da Professora C reforça a necessidade de uma mediação constante, apontando que o material, embora sirva como base inicial, falha ao não dialogar com a realidade local de Sinop-MT. Esse distanciamento entre o material padronizado e o contexto do aluno é um entrave para o que Moran (2018) define como a essência das metodologias ativas: a conexão com a vida e os interesses do estudante. Se o material é genérico, cabe ao professor um “esforço suplementar” de adaptação, o que nos remete novamente ao diagnóstico da sobrecarga de trabalho. Assim, os dados indicam que, para a intervenção pedagógica ter êxito no âmbito dessa pesquisa e da própria prática do professor, não basta a existência de um material; é preciso que a estratégia (como a aprendizagem baseado em problema e a aula-oficina) permita ao professor retomar seu papel de autor, utilizando o recurso apenas como ponto de partida para uma construção que faça sentido sociológico para o estudante. Identificada essa tensão entre padronização do material pedagógico e realidade local, a análise prossegue para investigar como esses fatores interferem no protagonismo dos alunos durante as atividades.

Dando continuidade à construção deste cenário diagnóstico, buscou-se verificar a percepção dos docentes quanto à margem de autonomia para a adaptação dos conteúdos às especificidades da turma e do contexto local. No âmbito da pesquisa-ação colaborativa, a percepção de liberdade pedagógica é um pressuposto fundamental, pois, como afirma Thiollent (2011), a eficácia de uma intervenção depende da capacidade dos atores de realizarem ajustes criativos e contextualizados diante dos problemas identificados no campo. Sem essa clareza sobre a autonomia de cátedra, a transposição didática corre o risco de tornar-se uma reprodução mecânica de manuais, esvaziando o potencial transformador da Sociologia e do Projeto de Vida. Sobre essa dimensão da prática, os professores manifestaram uma convergência de opiniões:

Professor A

Sinto total liberdade para adaptar os conteúdos. Isso me permite trazer exemplos e atividades que fazem sentido para os alunos, considerando a realidade da comunidade em que estão inseridos.

Professora B

Tenho plena autonomia para ajustar os conteúdos. Acho fundamental poder relacionar os temas do Projeto de Vida com situações concretas da vida dos estudantes.

Professora C

Sim, totalmente. Consigo adaptar os conteúdos sem restrições, e isso torna o trabalho muito mais significativo, porque os alunos se reconhecem nas propostas.

A análise pedagógica desses depoimentos revela um dado altamente positivo para a construção do diagnóstico: a existência de um ambiente de autonomia que favorece o que Alarcão (2003) descreve como a capacidade do professor de ser um “*gestor do currículo*”. Segundo a autora, a escola reflexiva se constrói quando o docente não é apenas um executor de ordens, mas um profissional capaz de tomar decisões fundamentadas sobre o que é mais relevante para o seu público. A unanimidade dos relatos sobre a liberdade de adaptação indica que, apesar das limitações estruturais e da rigidez de alguns materiais discutidas anteriormente, o espaço da sala de aula em Juara/MT ainda preserva a autonomia do professor.

Essa autonomia relatada é um facilitador para a implementação de metodologias participativas, uma vez que, para Moran (2018), o papel do professor como “*designer*” de experiências de aprendizagem exige essa flexibilidade para customizar o percurso. Quando os professores afirmam que os alunos “*se reconhecem nas propostas*”, eles sinalizam o alcance do que Bacich e Moran (2018) denominam como aprendizagem significativa, aquela que ancora o conhecimento novo em estruturas de significado já existentes na vida do estudante. Portanto, o diagnóstico revela que o terreno para a intervenção pedagógica é fértil no que se refere à liberdade de inovação, sugerindo que o desafio não está na proibição institucional de inovar, mas na organização do tempo e no suporte teórico para que essa autonomia seja exercida de modo pleno e crítico.

Logo após, buscou-se verificar o nível de segurança dos docentes para realizar a integração do Projeto de Vida à disciplina de Sociologia, mantendo a coerência com as diretrizes curriculares vigentes. No âmbito da pesquisa-ação, este dado é essencial para o diagnóstico, pois a confiança do pesquisador-participante na própria prática é o que Thiollent (2011) identifica como um fator catalisador para a resolução de problemas no campo. A

percepção de segurança não apenas valida a competência técnica do grupo, mas também sinaliza o potencial de êxito para a transposição didática de componentes que, por vezes, são vistos como externos à tradição das ciências sociais. Sobre esse sentimento de segurança, as respostas dos professores foram unânimes:

Professor A

Sim, me sinto plenamente seguro. Consigo relacionar o Projeto de Vida com os conteúdos da Sociologia de forma alinhada ao currículo, e isso dá mais confiança para propor atividades significativas.

Professora B

Sim, tenho total segurança nesse processo. Já sei como integrar o Projeto de Vida às minhas aulas e percebo que isso fortalece o vínculo dos alunos com o que aprendem.

Professora C

Sim, sinto-me completamente confiante para fazer essa integração. Acredito que consigo trabalhar o Projeto de Vida de maneira coerente e consistente, sem perder de vista os objetivos curriculares.

A análise pedagógica desses relatos revela um cenário de estabilidade profissional que é fundamental para o sucesso das metodologias ativas. De acordo com Moran (2018), a segurança do professor é o que permite que ele atue como um orientador seguro, capaz de abrir mão do controle absoluto da aula tradicional para mediar percursos de descoberta. No entanto, é necessário cruzar essa autopercepção de segurança com a análise de Braggio e Silva (2023), que discutem o Projeto de Vida no Novo Ensino Médio. As autoras apontam que a implementação deste componente exige cautela para que a integração curricular não se transforme em uma mera sobreposição burocrática ou em uma fragmentação que esvazie o sentido das disciplinas propedêuticas. O fato dos professores se sentirem “plenamente seguros” sugere que eles já estabeleceram uma síntese pessoal entre o que o currículo prescreve e a sua prática em sala.

Além disso, a percepção da Professora B de que essa integração “*fortalece o vínculo dos alunos*” corrobora a tese de Bacich e Moran (2018) de que a personalização do ensino aumenta o engajamento dos estudantes. Quando o professor domina a articulação entre a teoria sociológica e o Projeto de Vida, ele consegue, segundo Alarcão (2003), transformar a escola em um espaço de construção de sentidos e de desenvolvimento da identidade profissional. Contudo, conforme discutido por Braggio e Silva (2023), o diagnóstico para a intervenção pedagógica deve atentar para o fato de que, embora haja segurança na execução individual, a coerência sistêmica que conecta o aluno à estrutura social e às suas desigualdades, permanece

como um desafio intelectual de fundo, sustentando a prática pedagógica realizada em sala de aula.

Em sequência, investigou-se se a formação oferecida aos professores forneceu suporte específico para a implementação do Projeto de Vida como tema transversal. Pois, no contexto da pesquisa-ação, esse dado foi decisivo para a análise. Segundo Thiollent (2011), a capacitação dos atores envolvidos condiciona a viabilidade das transformações propostas no campo. Nessa forma, a formação funcionou como base para que o professor pudesse exercer o papel de mediador e, na perspectiva de Moran (2018), essa mediação demandou uma preparação que ultrapassasse o domínio técnico, alcançando a capacidade de articular saberes voltados ao desenvolvimento humano e social do estudante. Em relação ao suporte formativo recebido, as falas dos professores indicaram trajetórias distintas:

Professor A

Durante minha formação docente, tive acesso a conteúdo e orientações específicas sobre como trabalhar o Projeto de Vida. Isso me deu uma base sólida para integrar o tema de forma transversal nas aulas. As atividades propostas já vinham com exemplos práticos, o que facilitou bastante. Essa preparação me deixou mais seguro para aplicar o tema em diferentes contextos. Hoje consigo relacionar com tranquilidade o Projeto de Vida ao currículo.

Professora B

Na minha formação, houve um módulo dedicado ao Projeto de Vida, e isso fez toda a diferença. Tivemos discussões sobre como relacionar os objetivos pessoais dos estudantes com os conteúdos das disciplinas. Além disso, foram apresentados materiais de apoio e estratégias pedagógicas que ajudaram a visualizar a prática em sala de aula. Essa preparação inicial me deu clareza sobre o papel do Projeto de Vida como tema transversal. Com isso, pude planejar atividades mais contextualizadas. Também percebi que os alunos se engajam mais quando o tema é trabalhado de forma estruturada. Foi um suporte essencial para minha prática docente.

Professora C

Não tive suporte formal na minha formação inicial. Precisei buscar por conta própria materiais e cursos complementares para entender melhor como trabalhar o Projeto de Vida. Essa busca exigiu dedicação extra, mas me ajudou a construir caminhos práticos. Hoje aplico o tema com base nessas experiências pessoais.

A análise pedagógica desses dados, na composição do diagnóstico, evidenciou uma desigualdade no acesso ao conhecimento institucionalizado sobre o Novo Ensino Médio. Enquanto o Professor A e a Professora B contaram com suporte de módulos específicos e exemplos práticos, entendidos por Alarcão (2003) como instrumentos que favorecem o

desenvolvimento da autonomia profissional, a Professora C expressou uma realidade recorrente, na qual docentes precisaram recorrer à autoformação para compreender e operacionalizar a proposta. Essa busca individual, embora tenha revelado compromisso ético e disposição para aprender, também reforçou a experiência de sobrecarga, pois a dedicação extra consumiu um tempo que, conforme Nóvoa (1995), deveria ter assegurado à reflexão coletiva no interior da escola.

Nesse sentido, a análise de Braggio e Silva (2023) alerta para o fato de que a ausência de uma formação sólida e institucionalizada sobre o Projeto de Vida pode levar a uma aplicação superficial do tema, restringindo-o a uma dimensão meramente procedimental. Quando o professor não recebe suporte formal, a transversalidade corre o risco de ser fragmentada, dependendo exclusivamente da proatividade individual. Para a intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia, esse diagnóstico sugere que a proposta pedagógica deve nivelar esses conhecimentos, fornecendo a base sólida que faltou na formação inicial de parte do grupo. O objetivo é garantir que a articulação entre Sociologia e Projeto de Vida não seja apenas um esforço isolado, mas uma prática fundamentada que considere as implicações sociais das trajetórias de vida dos alunos.

Finalizando esta etapa de levantamento de dados para a consolidação da análise, pretendeu-se identificar, sob a ótica dos professores, quais são os maiores entraves para a integração efetiva do Projeto de Vida no ensino de Sociologia. No âmbito da pesquisa-ação colaborativa, a identificação das barreiras reais é o passo decisivo que encerra a fase diagnóstica, pois, como afirma Thiollent (2011), é necessário confrontar os objetivos ideais com as condições concretas do campo para que o planejamento da intervenção seja exequível. Para que a proposta pedagógica a ser desenvolvida nesta escola não seja um elemento alheio à realidade de Sinop/MT, este diagnóstico final precisa evidenciar o que impede a transformação das práticas tradicionais em estratégias inovadoras. Sobre os principais obstáculos enfrentados, as respostas dos professores revelaram uma convergência absoluta em torno de um fator determinante:

Professor A

A sobrecarga de trabalho é o principal entrave. Já temos muitas tarefas de planejamento e correção, e incluir o Projeto de Vida exige tempo extra. Isso torna difícil elaborar propostas mais aprofundadas. Muitas vezes precisamos simplificar para dar conta de tudo.

Professora B

Na minha visão, a sobrecarga de trabalho docente compromete bastante a integração do Projeto de Vida. O professor precisa lidar com conteúdos extensos e demandas burocráticas, o que reduz o tempo

disponível para planejar atividades diferenciadas. Essa falta de tempo gera limitações na qualidade das propostas. Acabamos recorrendo a soluções rápidas, sem conseguir explorar todo o potencial do tema. Isso desmotiva tanto os docentes quanto os alunos.

Professora C

O maior entrave é a sobrecarga de trabalho. Entre preparar aulas e atender às demandas da escola, sobra pouco espaço para planejar o Projeto de Vida. Isso limita a profundidade do tema em sala.

A análise pedagógica desses relatos consolidou um diagnóstico preocupante sobre a sustentabilidade da inovação educativa. A convergência em torno da sobrecarga de trabalho confirmou a análise de Nóvoa (1995) sobre a intensificação do trabalho docente, na qual a urgência do cotidiano sufocou o tempo necessário da reflexão e da inovação pedagógica. Quando o Professor A mencionou a necessidade de simplificar e a Professora B apontou o recurso a soluções rápidas, tornou-se visível o que Alarcão (2003) indicou como enfraquecimento do diálogo, provocado pela pressa burocrática e pela fragmentação do tempo escolar. Nesse contexto, Bodart (2019), argumenta que a profundidade analítica requerida pelo ensino de Sociologia foi, muitas vezes, comprometida pela necessidade de administrar demandas que excederam o próprio ato de ensinar.

Esse quadro de esgotamento do tempo disponível constituiu um entrave decisivo para a implementação das metodologias ativas. Moran (2018), argumenta que, o papel do professor como mediador demandou disponibilidade para acompanhar os percursos individuais dos alunos e sustentar processos de aprendizagem mais autorais. Entretanto, quando faltou tempo para planejar experiências integradoras, a inovação tendeu a perder densidade e correu o risco de se converter em discurso, mais do que em prática. Além disso, as reflexões de Braggio e Silva (2023) reforçaram que o Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, como não foi acompanhado de condições estruturais capazes de enfrentar a precarização do trabalho docente, pôde ser empurrado para um lugar secundário, enfraquecendo sua pretensão de eixo central na formação do estudante.

Portanto, esta análise concluiu que a intervenção pedagógica proposta no âmbito desta pesquisa no ProfSocio, bem como nas orientações voltadas à prática docente, precisou assumir um caráter estratégico e funcional. Dessa forma, considerou-se que o principal entrave identificado foi a escassez de tempo. Portanto, as propostas didáticas de Aprendizagem Baseada em Problemas e de Aula-oficina foram compreendidas como dispositivos capazes de otimizar a articulação curricular e oferecer o suporte teórico e metodológico que os professores apontaram como insuficiente. Assim, a superação da simplificação mencionada nos relatos

dependeu de uma proposta que promovesse engajamento cognitivo mais profundo, em consonância com Bacich e Moran (2018) foram os princípios da pesquisa-ação colaborativa, sem desconsiderar os limites concretos da realidade profissional identificada no diagnóstico.

4.2 Ciclo de Planejamento: a ABP/PBL como estratégia pedagógica

Com a conclusão da etapa do diagnóstico, o ciclo da pesquisa-ação colaborativa avança para a fase de Planejamento da intervenção pedagógica, momento em que a cooperação entre pesquisador e participantes se volta para a construção da intervenção fundamentada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP/PBL). Segundo Thiollent (2011), o planejamento na pesquisa-ação é um processo de elaboração conjunta que exige o exame crítico das condições de execução e das normas que regem o campo. Nesse sentido, o desenho da intervenção iniciou-se com a análise das potencialidades e limitações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que qualquer proposta de articulação entre Sociologia e Projeto de Vida deve navegar entre as prescrições oficiais e as necessidades reais do contexto escolar em Sinop/MT. Sobre o conhecimento e o posicionamento crítico em relação à BNCC, os professores manifestaram as seguintes percepções:

Professor A

Sim, conheço as potencialidades da BNCC, especialmente como uma garantia de aprendizagem para todos os alunos. No entanto, percebo limitações importantes para o trabalho docente. Muitas vezes as orientações são muito gerais e não contemplam as especificidades locais. Isso acaba restringindo a autonomia do professor.

Professora B

Sim, tenho clareza sobre os potenciais e limites da BNCC. Ela contribui para organizar o currículo e garantir uma base comum de aprendizagem, o que considero positivo. Ao mesmo tempo, percebo que há desafios, como a dificuldade em adaptar os conteúdos às diferentes realidades escolares. Essa padronização pode gerar desigualdades, já que nem todas as escolas têm condições de aplicar da mesma forma. Por isso, vejo a necessidade de formações constantes para lidar com essas questões.

Professora C

Sim, reconheço tanto os potenciais quanto os limites da BNCC. Ela pode orientar o trabalho, mas também traz riscos à autonomia docente e às desigualdades entre escolas. Vejo como essencial investir em formação continuada para superar esses entraves.

A análise pedagógica desses depoimentos revela que o planejamento da intervenção deve considerar a BNCC não como um marco consensual, mas como um terreno de tensões políticas e pedagógicas. O receio quanto à restrição da autonomia e à generalização das orientações, expresso pelos professores, evidencia os riscos de um currículo que prioriza competências em detrimento da profundidade dos saberes disciplinares. Para Alarcão (2003), a escola reflexiva só se mantém viva quando o docente exerce sua função de gestor do currículo, algo dificultado pela lógica de padronização da Base, que muitas vezes desconsidera as especificidades dos contextos locais.

No campo específico da Sociologia, a “diluição” mencionada indiretamente nos relatos encontra eco nas críticas de Bodart (2021) e Handfas (2020). As autoras e autores apontam que a BNCC fragmenta o conhecimento sociológico, transformando-o em ferramentas acessórias para o desenvolvimento de habilidades genéricas, o que pode levar à marginalização curricular da disciplina. Portanto, o planejamento desta intervenção pedagógica assume um caráter de resistência ao buscar, através da ABP/PBL, resgatar a densidade teórica da Sociologia. Como defendem Bacich e Moran (2018), a aprendizagem baseada em problemas permite que o professor atue como designer de um currículo que não se limita a “seguir o manual”, mas que utiliza a lente sociológica para desnaturalizar as realidades vividas pelos alunos.

A preocupação da Professora B com as desigualdades geradas pela padronização é corroborada por Braggio e Silva (2023), que alertam para a face excludente do Novo Ensino Médio se este ignorar as condições materiais das escolas. Diante desse cenário, a etapa de planejamento da ABP/PBL torna-se o espaço para a “ação consciente” de Thiollent (2011): ao identificar problemas locais e articulá-los ao Projeto de Vida, o grupo de professores de Sinop/MT busca superar a neutralidade técnica da BNCC. O objetivo é garantir que a integração curricular não resulte em um esvaziamento da formação crítica, mas em uma prática educativa que reconheça o estudante como sujeito capaz de compreender e transformar sua própria trajetória social.

Dando continuidade à etapa de Planejamento desta pesquisa-ação, buscou-se pactuar com o grupo de professores a viabilidade e a relevância das metodologias ativas que estruturam a proposta de intervenção: a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), e as Aulas-oficinas. Segundo Thiollent (2011), para que a pesquisa-ação atinja seus objetivos, é fundamental que os participantes compartilhem da convicção de que os métodos propostos são capazes de gerar soluções para os problemas diagnosticados. No caso da Sociologia, o planejamento de estratégias ativas visa romper com a passividade e promover o que Moran (2018) define como um ecossistema de aprendizagem onde o estudante é protagonista de sua descoberta. Sobre o

potencial dessas metodologias para o fortalecimento da disciplina, os professores registraram os seguintes posicionamentos:

Professor A

Sim, acredito que essas metodologias favorecem bastante a aprendizagem. Elas permitem que os alunos participem de forma mais ativa e crítica. Isso torna o ensino de Sociologia mais dinâmico e conectado à realidade. Vejo resultados positivos no engajamento da turma.

Professora B:

Sim, vejo grande potencial nas metodologias ativas para fortalecer o ensino de Sociologia. Elas estimulam os estudantes a pensar de forma autônoma e a relacionar os conteúdos com situações concretas. A aprendizagem baseada em problema, por exemplo, aproxima os alunos de temas sociais relevantes. As aulas-oficinas também criam espaço para experimentação e debate. No conjunto, essas práticas tornam o processo educativo mais significativo.

Professora C:

Sim, acredito que fortalecem o ensino, mas há desafios. Nem sempre temos tempo ou recursos para aplicar essas metodologias de forma consistente. Isso pode limitar seu impacto na prática cotidiana.

A análise desses depoimentos revela uma aceitação teórica das metodologias ativas como ferramentas de engajamento, mas também sinaliza as tensões de sua aplicação prática no Novo Ensino Médio. A fala do Professor A sobre a conexão com a realidade e a percepção da Professora B acerca da autonomia e do debate nas aulas-oficinas convergem com a proposta de Bacich e Moran (2018), que veem na PBL o caminho para o “engajamento cognitivo profundo”. Para o ensino de Sociologia, essas estratégias configuram-se como formas de resistência pedagógica contra a diluição de conteúdos na BNCC, pois permitem retomar a densidade dos temas sociais por meio da investigação científica e do rigor metodológico.

Entretanto, o planejamento da intervenção não pôde desconsiderar a advertência da Professora C. Ao mencionar a falta de tempo e de recursos, a docente trouxe à tona a realidade da precarização e da sobrecarga já identificadas no diagnóstico. Na perspectiva de Nóvoa (1995) e Alarcão (2003), a implementação de métodos inovadores exigiu tempo de maturação e condições de trabalho que a estrutura escolar, muitas vezes, não assegurou. Além disso, as reflexões de Braggio e Silva (2023) e Handfas (2020) indicaram que o uso dessas metodologias no contexto do Projeto de Vida precisou ser conduzido com cautela. Sem um suporte teórico sociológico consistente, como defendeu Bodart (2021), a aprendizagem baseada em problemas

poderia se reduzir a atividades lúdicas ou pragmáticas, enfraquecendo sua potência de crítica social.

Portanto, o planejamento da intervenção pedagógica deve contemplar essas limitações. A proposta da Aprendizagem Baseada em Problema (PBL), especificamente, apresenta-se como um dispositivo estratégico para otimizar o tempo e organizar a prática, garantindo que o protagonismo do aluno não ocorra em detrimento da profundidade teórica. O objetivo deste planejamento cooperativo é assegurar que a transição para métodos ativos resulte em uma experiência de ensino que valorize a Sociologia como ciência indispensável para a compreensão das trajetórias de vida e das transformações curriculares em curso.

Na sequência da etapa de planejamento, analisou-se como os professores perceberam a integração entre o Projeto de Vida e a disciplina de Sociologia. No marco da pesquisa-ação colaborativa, esse alinhamento foi crucial para que a intervenção pedagógica não fosse compreendida apenas como tarefa técnica, mas como ação educativa atenta às dimensões relacionais e políticas da escola. Conforme Thiollent (2011), a eficácia do planejamento dependeu da explicitação das tensões e dos diferentes entendimentos que os atores tiveram sobre o objeto de estudo, o que favoreceu a construção de uma ação capaz de incidir sobre problemas reais de integração. Em relação ao que envolveu esse processo integrador, os professores apresentaram visões que oscilaram entre uma compreensão mais relacional e outra mais burocrática.

Professor A

Para mim, integrar o Projeto de Vida nas aulas de Sociologia envolve lidar com questões de poder e a mediação de conflitos que surgem no ambiente escolar. É necessário praticar a escuta ativa para compreender os estudantes e suas demandas. Também percebo que há tensões constantes entre a teoria que ensinamos e a prática vivida pelos alunos. Esse equilíbrio exige sensibilidade e criatividade. A integração não é apenas curricular, mas também relacional. É nesse espaço que o Projeto de Vida ganha sentido.

Professora B

Entendo que a integração passa por aproximar os conteúdos da Sociologia das experiências concretas dos estudantes. Isso significa estimular o protagonismo juvenil e criar espaços de diálogo. As metodologias precisam favorecer a participação ativa e crítica. Só assim o Projeto de Vida se torna significativo.

Professora C

Na prática, acabo integrando o Projeto de Vida apenas para atender às exigências burocráticas da escola. O planejamento segue o que é solicitado institucionalmente. Isso limita a possibilidade de aprofundar o tema com os alunos.

A análise desses depoimentos revela um espectro de desafios que a intervenção por meio da PBL precisará enfrentar. O Professor A identifica a integração como um fenômeno relacional e de poder, o que reforça a percepção do ensino de Sociologia como um campo de negociação de sentidos e mediação de conflitos. A necessidade de “escuta ativa” e de equilibrar teoria e prática mencionada pelo docente é um dos pilares das metodologias ativas defendidas por Moran (2018), onde a mediação pedagógica substitui a mera transmissão de conteúdos, permitindo uma conexão mais profunda com a realidade discente.

Por outro lado, a Professora B valorizou o protagonismo juvenil e a atribuição de sentido ao aprendizado, em sintonia com Bacich e Moran (2018), ao defender metodologias que aproximem a escola da vida. Ainda assim, essa fala precisou ser lida à luz de Handfas (2020) e Bodart (2021), pois, para que o protagonismo não se reduzisse a uma competência socioemocional esvaziada de crítica, ele deveria estar sustentado pela análise sociológica das estruturas. Sem esse apoio, o Projeto de Vida poderia se converter em responsabilização individual do estudante por sucesso ou fracasso, desconsiderando desigualdades que Braggio e Silva (2023) problematizaram.

O ponto de maior atenção para o planejamento da intervenção reside no relato da Professora C, que descreve uma integração meramente burocrática. Esse dado alerta para o risco de que as reformas curriculares, quando percebidas como imposições externas, gerem uma adesão formal, mas sem substância pedagógica. Segundo Alarcão (2003), quando o planejamento se limita a atender exigências, o professor perde sua identidade reflexiva. Portanto, o planejamento das aulas através da PBL assume o compromisso de oferecer um roteiro que rompa com o burocratismo, fornecendo o suporte teórico necessário para que a integração entre Sociologia e Projeto de Vida ganhe a profundidade exigida pela formação crítica do estudante.

Posteriormente buscou-se pactuar com o grupo a viabilidade e o sentido pedagógico da integração do Projeto de Vida como tema transversal, conforme previsto na matriz curricular de 2025 para o ensino médio regular em Mato Grosso. No contexto da pesquisa-ação colaborativa, este alinhamento é fundamental para garantir que a intervenção não seja vista como um acréscimo arbitrário, mas como uma oportunidade de ressignificação da disciplina. Segundo Thiollent (2011), o planejamento deve ser um momento de construção de consensos sobre a utilidade social e pedagógica da ação, permitindo que os participantes se sintam corresponsáveis pela inovação proposta por meio da PBL e das aulas-oficinas. Sobre o potencial dessa integração para a prática docente, os professores manifestaram o seguinte entendimento:

Professor A

Sim, acredito que essa integração aproxima os conteúdos da realidade dos estudantes. Quando conseguimos relacionar os temas da Sociologia com o Projeto de Vida, as aulas ganham mais sentido. Os alunos passam a enxergar a disciplina como algo útil para suas trajetórias pessoais. Isso aumenta o engajamento e a participação. Vejo como uma prática que fortalece o aprendizado.

Professora B

Sim, vejo grande potencial nessa integração. O Projeto de Vida ajuda a contextualizar os conteúdos da Sociologia, tornando-os mais próximos das experiências cotidianas dos jovens. Além disso, cria oportunidades para discutir valores, escolhas e perspectivas de futuro, o que amplia o alcance da disciplina. Essa abordagem transversal também favorece o diálogo entre diferentes componentes curriculares. Os alunos percebem que o conhecimento não está fragmentado, mas conectado. Isso contribui para uma formação mais crítica e reflexiva. Para mi, é uma estratégia que enriquece muito a prática docente.

Professora C

Sim, acredito que a integração aproxima os conteúdos da realidade dos estudantes. As aulas ficam mais significativas e conectadas às suas vivências. Isso dá mais sentido ao ensino de Sociologia.

Verifica-se nas falas dos professores que o planejamento da intervenção pedagógica encontra sustentação no desejo docente por uma educação que rompa com o isolamento disciplinar. A fala da Professora B sobre a superação da fragmentação dialoga com o conceito de escola reflexiva¹⁰ de Alarcão (2003), onde o conhecimento é percebido em rede. No entanto, é necessário confrontar esse otimismo com as discussões críticas sobre como a transversalidade no currículo atual pode, por vezes, mascarar um processo de descaracterização das ciências humanas. Para que o “sentido” mencionado pelo Professor A não seja apenas um pragmatismo individualista, a intervenção precisa garantir que a Sociologia ofereça as ferramentas conceituais para que o aluno entenda seu projeto de vida dentro de uma estrutura social desigual.

Nesse sentido, o planejamento da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) deve ser desenhado para evitar o que Bodart (2021) e Handfas (2020) identificam como o esvaziamento da crítica social em prol de uma formação de caráter ou de competências puramente comportamentais. Como reforça a análise de Braggio e Silva (2023), o Projeto de

¹⁰ De acordo com Alarcão (2003), o conceito de **escola reflexiva** está ligado à ideia de que a escola deve ser um espaço de aprendizagem coletiva, crítica e colaborativa, em que professores e alunos se tornam sujeitos reflexivos, capazes de analisar suas práticas e transformá-las. Para essa autora, a escola reflexiva é aquela que se pensa, se avalia e se reconstrói continuamente, em diálogo com a sociedade e com os desafios da educação contemporânea.

Vida no Novo Ensino Médio corre o risco de se tornar uma ferramenta de ajustamento do jovem às incertezas do mercado de trabalho. Portanto, o planejamento das atividades de intervenção assume um caráter de resistência ao propor a transversalidade como forma de tensionar a realidade. Nesse contexto, as metodologias ativas configuram-se como espaços em que a trajetória pessoal do estudante é submetida ao rigor da análise sociológica.

A premissa que orienta o avanço deste planejamento é a de que a articulação entre Sociologia e Projeto de Vida deve transpor a esfera do interesse individual para alcançar a imaginação sociológica de que nos fala Mills (1959). Nesse sentido, a adesão dos professores torna-se o alicerce para que as metodologias ativas funcionem como dispositivos de engajamento que, conforme Moran (2018) e Bacich (2018), partem da realidade concreta para transformá-la, assegurando a densidade teórica necessária ao currículo da disciplina.

Em seguida, pretendeu-se aprofundar a reflexão sobre o impacto que poderiam ter as metodologias ativas específicas (PBL e aulas-oficinas) na construção de um ensino de Sociologia que seja, de fato, significativo. No escopo da pesquisa-ação, esta fase de planejamento requer que o pesquisador e os colaboradores analisem se as ferramentas escolhidas possuem aderência pedagógica para transformar a prática. Segundo Thiollent (2011), a escolha dos métodos deve ser objeto de discussão comum, assegurando que a inovação não seja apenas um exercício técnico, mas uma estratégia de superação dos limites impostos pela rotina escolar. Sobre a percepção de como essas estratégias podem ressignificar as aulas, os professores destacaram:

Professor A

Sim, acredito que essas metodologias favorecem muito a investigação e a construção coletiva do conhecimento. Os alunos deixam de ser apenas receptores e passam a participar ativamente do processo. Isso estimula o pensamento crítico e a autonomia. Além disso, cria um ambiente de colaboração entre os estudantes. Vejo que as aulas se tornam mais dinâmicas e envolventes. É uma forma de aproximar a Sociologia da realidade deles.

Professora B

Sim, considero que essas metodologias tornam as aulas mais significativas. Elas permitem que os alunos relacionem teoria e prática de forma concreta. A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, aproxima os conteúdos da vida cotidiana. Isso fortalece o interesse e a participação.

Professora C

Sim, vejo potencial nessas metodologias, mas dependem de tempo e condições adequadas. Nem sempre temos recursos ou espaço para aplicá-las plenamente. Isso limita o alcance dos resultados esperados.

A análise desses relatos reafirma a importância de uma transição metodológica que privilegie o protagonismo juvenil, ponto central em Moran (2018) e Bacich (2018). O Professor A identifica na investigação e na colaboração os motores para a autonomia, o que é essencial para que o ensino de Sociologia não seja reduzido a um conjunto de conceitos abstratos, mas se torne uma ferramenta de leitura de mundo. Entretanto, é fundamental cruzar essa busca pela realidade com as advertências de Bodart (2021) e Handfas (2020), das quais a metodologia ativa deve servir para desnaturalizar essa realidade e não apenas para reproduzi-la. O pensamento crítico mencionado só se concretiza se a PBL for acompanhada da densidade teórica que permite ao aluno questionar as estruturas sociais.

Nesse planejamento, a Professora B destaca a relação entre teoria e prática, o que reforça a importância de experiências de ensino que busquem dar sentido ao conteúdo em meio às transformações curriculares atuais. A integração dessas metodologias ao Projeto de Vida, sob a ótica de Braggio e Silva (2023), exige que o professor atue como um curador que seleciona problemas reais (PBL) que fujam do viés puramente empreendedor ou de ajustamento social. A finalidade é promover uma formação integral que respeite a trajetória histórica da disciplina como espaço de formação para a cidadania e para a compreensão crítica da sociedade.

Contudo, o planejamento da intervenção precisa considerar o fator limitador apontado pela Professora C, que aponta para a escassez de tempo e recursos, uma barreira estrutural que não pode ser ignorada. Conforme Alarcão (2003), o planejamento reflexivo deve ser realista para evitar frustrações docentes. Nesse sentido, a proposta da PBL mostra-se estratégica, pois oferece uma estrutura metodológica flexível e ativa, mas exequível dentro das janelas de tempo disponíveis na organização curricular do ensino médio em Mato Grosso. O objetivo é assegurar que a inovação pretendida se configure como um ato de resistência viável, fortalecendo a Sociologia frente às pressões da BNCC sem desconsiderar as condições materiais do trabalho docente.

Na etapa final do planejamento voltado à utilização da PBL e à definição da intervenção, buscou-se compreender a identidade profissional dos docentes diante da concepção de professor como agente de saber e produtor de conhecimento. No contexto da pesquisa-ação colaborativa, esse alinhamento de visões torna-se essencial, pois o êxito de uma proposta baseada na PBL depende diretamente da forma como os professores reconhecem sua própria capacidade de agir e criar. Quando o docente se percebe apenas como executor de tarefas, corre-se o risco de que a metodologia seja aplicada de maneira mecânica. Em contrapartida, uma intervenção desse tipo exige a figura do professor-pesquisador que,

conforme Alarcão (2003), reflete criticamente sobre o cotidiano escolar para construir caminhos pedagógicos próprios. A respeito dessa identidade docente, os participantes evidenciaram nuances significativas:

Professor A

Não me identifico totalmente com essa ideia. Vejo meu papel mais como mediador do conhecimento do que como produtor. Busco facilitar o acesso dos alunos às reflexões já construídas.

Professora B

Sim, em parte me identifico com essa concepção. [...] O professor também produz conhecimento quando articula teoria e prática em sala de aula. Essa produção não é isolada, mas acontece junto com os alunos, em um processo coletivo. [...] No entanto, reconheço que há limites impostos pelas condições de trabalho e pela estrutura escolar.

Professora C

Sim, me identifico com essa concepção, mas reconheço que enfrentamos muitas limitações na prática. O professor pode ser agente de saber e produtor de conhecimento, mas isso exige tempo, recursos e apoio institucional.

A interpretação desses relatos evidenciou tensionamentos pedagógicos e identitários que acompanharam a implementação do Novo Ensino Médio em Mato Grosso. A resistência do Professor A em se reconhecer como produtor do trabalho pedagógico refletiu o processo de intensificação e de simplificação do trabalho docente analisado por Nóvoa (1995), no qual o professor foi deslocado para uma posição mais próxima de facilitador de conteúdos previamente estruturados. No contexto da BNCC, esse quadro tornou-se ainda mais sensível, pois, como advertiram Bodart (2021) e Handfas (2020), a padronização curricular tendeu a converter o saber sociológico em recursos didáticos uniformizados, o que poderia enfraquecer a autonomia intelectual necessária ao ensino das Ciências Sociais. Quando o docente não se reconheceu como autor do próprio saber, a Sociologia ficou mais exposta ao risco de perder parte de sua potência de análise social.

Por outro lado, os relatos das Professoras B e C sinalizaram que a identidade de agente de saber permaneceu como aspiração presente, ainda que pressionada por barreiras estruturais. A produção de conhecimento mencionada pela Professora B, que emergiu do diálogo coletivo entre professor e aluno, ocupou um lugar central nas metodologias ativas. Para Moran (2018) e Bacich (2018), o papel do professor como designer consistiu em construir itinerários formativos originais a partir da realidade vivida. No entanto, essa produção se configurou como um exercício de resistência, pois exigiu tempo e apoio institucional, fatores que, quando insuficientes, limitaram o alcance das transformações pretendidas pela reforma curricular.

Portanto, o planejamento da intervenção pedagógica atua como um suporte para que essa identidade produtora seja fortalecida. Ao estruturar a PBL como início da intervenção pedagógica, busca-se oferecer um espaço onde o docente possa, apesar das pressões curriculares e das fragilidades apontadas por Braggio e Silva (2023), reafirmar seu papel de intelectual. O objetivo final deste planejamento é assegurar que a integração entre Sociologia e Projeto de Vida resulte na produção de conhecimentos legítimos, permitindo que os sujeitos envolvidos construam novos sentidos para a educação escolar.

4.3 Ciclo da Avaliação da ABP/PBL: desafio da prática e do protagonismo estudantil

A análise do ciclo de monitoramento e avaliação das práticas pedagógicas, sugeridas por Thiollent (2011) na metodologia da pesquisa-ação colaborativa permitiu investigar a viabilidade do pacto metodológico estabelecido entre os professores. O foco central da discussão consistiu em instigar os professores a refletirem sobre a transição para a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP/PBL), especificamente no esforço de reduzir a centralidade da autoridade docente para fomentar a autonomia e a criticidade dos estudantes, conforme sugerido por Moran (2018). Nesse sentido, os professores foram questionados sobre a capacidade de suas intervenções em provocar uma participação mais ativa, solicitando-se que sintetizassem as intercorrências observadas em sala de aula frente ao desafio de deslocar o professor do centro do processo de ensino-aprendizagem.

Professora B

E, para deixar os alunos mais “dentro” do assunto, eu propus que cada um pesquisasse um pilar da democracia: soberania popular, igualdade política, liberdade de expressão, Estado de Direito, separação de poderes e eleições livres e justas. Eu pedi que cada estudante pesquisasse sobre esses temas e dividi a turma em equipes. No encontro/aula seguinte, foi muito produtivo: fizemos uma roda na sala e eu fui dando espaço para cada equipe apresentar o seu pilar da democracia. A partir dessas apresentações, a gente foi discutindo o quanto cada pilar é sério e o quanto é importante para nós, enquanto cidadãos na sociedade. Isso foi muito positivo, porque eu percebi que eles compreenderam, de fato, a essência de cada pilar. Cada equipe falou sobre o seu tema e isso gerou um diálogo bem rico. Eu percebi neles vontade, esforço e motivação para falar daquele assunto. No final, foi muito gratificante — inclusive para eles, que ainda estão em formação e construção como cidadãos. ...dentro da nossa sociedade, considerando todo o contexto que a gente vive hoje — a política e a própria questão democrática. Muitos deles compreenderam que essa era a essência do trabalho. Para mim, foi muito gratificante. A turma realmente se empenhou.

O relato da Professora B exemplifica a operacionalização do que Libâneo (2013) define como aprendizagem significativa. Ao propor que os estudantes pesquisassem autonomamente os pilares da democracia, a docente promoveu o recuo de sua centralidade pedagógica, permitindo que os alunos assumissem o papel de sujeitos ativos na construção do conhecimento. A estratégia de organizar a sala em roda e abrir espaço para o protagonismo estudantil transformou a dinâmica escolar, democratizando a fala e incentivando a construção de saberes coletivos.

A eficácia dessa abordagem revela-se na superação do ensino meramente conteudista. Ao integrar conceitos como soberania popular e Estado de Direito ao contexto social atual, a professora A realizou a integração curricular defendida por Sacristán (2000) e Moreira e Candau (2007). Nesse caso, o conhecimento sociológico, deixou de ser um conteúdo isolado para se tornar um centro de interesse que mobiliza a percepção da utilidade social do que se aprende.

Dessa forma, a percepção de que os alunos demonstraram vontade, esforço e motivação reforçou a ideia de que, quando o saber escolar ofereceu instrumentos para analisar a própria realidade, a motivação se tornou mais intrínseca. O relato da professora indicou que a implementação da ABP/PBL fortaleceu o ofício de mestre descrito por Arroyo (2000), ao converter a sala de aula em um espaço de formação integral. Com isso, a prática pedagógica rompeu com a fragmentação curricular, articulou conteúdos e experiências, e aproximou o ensino de Sociologia das demandas vividas pela juventude contemporânea, tornando a aprendizagem mais significativa e sustentada no cotidiano.

Em seguida, o problema pedagógico se deslocou para a avaliação da organização do tempo e do espaço da aula, em função da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP/PBL). Para Gatti (2019), o planejamento coletivo é o momento em que se confrontam as diretrizes teóricas com as condições concretas de trabalho. Assim, o grupo de professores foram provocados a detalhar o desenho mecânico das atividades, questionando-se como a segmentação cronológica das aulas poderia sustentar o recuo da autoridade docente em favor da autonomia discente.

Professora B

Olha, professor, como a gente não tem muito tempo, eu fiz assim: eu entrei com o assunto da democracia em uma aula e, ao final, pedi que cada um pesquisasse sobre os pilares. Aí eu separei a turma em equipes. No outro encontro, na outra aula, a gente parou e eles apresentaram o que pesquisaram e o que entenderam. Depois, a gente

discutiu em sala a importância de cada pilar e como eles funcionam juntos, porque são pilares e precisam estar articulados.

Consta-se que a fala da Professora B revela o que Tardif (2014) descreve como a mobilização dos saberes profissionais para a gestão de situações complexas. A Professora B detalha uma estratégia de ensino por etapas (pesquisa prévia e posterior socialização), o que demonstra uma antecipação didática necessária para que a ABP/PBL não se torne um ativismo sem reflexão. Para Perrenoud (1999), planejar situações de aprendizagem exige que o professor crie dispositivos que regulem a atividade do aluno. Ao dividir a intervenção entre o aporte inicial do tema e o momento de interlocução em roda, a docente estrutura um cenário que permite ao aluno processar o conhecimento antes da discussão coletiva.

Com isso, a análise pedagógica desse planejamento evidencia que a eficácia da intervenção não é medida apenas pela duração da aula, mas pela clareza da transposição didática. Ao enfatizar na reunião que os pilares da democracia precisam estar articulados, a professora demonstra que seu planejamento visa a construção de uma visão sistêmica da Sociologia. Conforme preconiza a metodologia da pesquisa-ação, esse momento de planejamento colaborativo permite que a docente valide sua estratégia de mediação, garantindo que o tempo de sala de aula seja otimizado para o diálogo crítico, transformando a escassez de carga horária em uma ferramenta de foco pedagógico e engajamento sociológico.

Posteriormente, o foco da análise se concentrou na eficácia da Aprendizagem Baseada em Problemas como estratégia de desnaturalização social. A intenção foi provocar os professores a avaliarem se o uso da ABP/PBL nas aulas superou a simples transmissão de conceitos e, sobretudo, se favoreceu a construção de uma antítese. Em outras palavras, buscou-se verificar se o conceito de democracia foi compreendido a partir das tensões e contradições presentes em uma realidade marcada por experiências não democráticas. Nessa direção, a contribuição de Nóvoa (1992), indicou que a formação docente se consolidou quando se sustentou na reflexão sobre a prática, pois, nesse movimento, o professor deixou de atuar apenas como executor de técnicas e passou a assumir uma postura investigativa diante do próprio trabalho pedagógico.

Professora B

Não. Cada um deles falou o que era o conceito e, além disso, deram exemplos. Muitos, quando a gente foi discutindo cada pilar - como liberdade de expressão — disseram: “professora, liberdade de expressão é isso”, e trouxeram exemplos. Eles tentaram colocar cada pilar dentro da realidade que vivenciam. Eles conseguem fazer essa conexão: saem do conceito e vão para a aplicação na vida social, no que estão vendo e vivendo hoje em dia.

Professor A

O segundo capítulo, realmente, tem a democracia como palavra-chave. E a política também aparece com bastante ênfase no primeiro capítulo, então os dois ficam bem articulados. Então foi mais fácil de trabalhar. Inclusive, eu abri o primeiro capítulo falando do conceito de política, principalmente sobre os poderes da política. Eu fiquei com duas turmas: o 2º ano H e o 2º ano I, que são as turmas da tarde em que trabalho Sociologia. De manhã, eu já trabalho com Geografia. Nós fomos um pouco mais rápidos, tanto por causa do horário quanto pelo fato de ser apenas uma aula. E, como sempre, também existe o fator “tempo”: muitas vezes a aula é interrompida por recados e comunicados. Então, às vezes, não dá 45 minutos completos. Em alguns dias, a gente fica preso com avisos na sala dos professores e acaba chegando na turma com menos tempo. Mesmo assim, eu fui bem enfático e diretivo com eles, porque eu já tinha trabalhado anteriormente o conceito de política, justamente para eles terem uma noção mais verdadeira do que é política. E não, nós não começamos falando de política no sentido de partido, “lado A” e “lado B”. Não foi por aí. A ideia era construir um conceito inicial para, depois, entrar na discussão sobre os poderes. E, na parte da democracia, nós trabalhamos também com debate em roda, porque fica mais prático. As turmas do 2º H e do 2º I não são tão grandes e eles já estão bem maduros. Até porque, nessas últimas semanas, houve um movimento do cartório eleitoral na escola, fazendo os títulos, e isso também acabou aproximando-os do tema. Então isso também ajudou bastante. Na primeira aula, nós debatemos o processo democrático. Eu não separei grupos; preferi algo mais individualizado, em formato de debate, para não ficar pesado para eles e não saturar. Na outra aula, a gente se encontrou novamente e eles trouxeram exemplos dos pilares — como a Sabrina falou —, discutindo a importância e também os “vícios” que acontecem hoje na democracia. Foi bem debatido, porque as minhas duas turmas são muito autocríticas. Eu provoquei bastante, porque tem muita gente usando a democracia de um jeito que não é democracia. E isso aparece até dentro da sala, entre eles mesmos. Então a gente aprofundou bastante a discussão na segunda aula. E esses dois segundos anos estão bem... os meninos, principalmente: praticamente 100% da turma já tem título eleitoral. Eles entendem a importância de exercer a cidadania — principalmente quando você tira o título. A votação aos 16 anos não é obrigatória, mas, mesmo assim, eles já percebem o valor disso. E em nenhum momento a gente debateu política partidária; a gente tratou de cidadania, da importância do voto e, sobretudo, quando completarem 18 anos. Se a gente tivesse mais aulas, daria para aprofundar muito mais. Mas como o tempo é muito regado, às vezes a gente não consegue. E é bem naquela hora em que o assunto fica “bom”, quando todo mundo está chegando no entendimento... aí a gente precisa parar. Mesmo assim, foi produtivo. Chegou um momento em que a gente nem precisou do material estruturado para conduzir. Então, hoje, pelo menos nesses dois 2º anos,

eu vejo que eles ficaram com um conceito importante de política e de democracia, dentro desse contexto fundamental.

Em resposta a essa avaliação, o relato da Professora B confirma a transição do saber abstrato para a aplicação contextualizada. A docente destaca que os estudantes, ao serem provocados pelo dispositivo da ABP/PBL, realizaram o movimento de saída do conceito para a aplicação na vida social. Esse fenômeno encontra eco na teoria de John Dewey (1959, p. 29), para quem a educação é um processo de reconstrução da experiência: “A educação não é uma preparação para a vida; a educação é a própria vida. [...] O conhecimento só é real quando o indivíduo precisa resolver um problema que o afeta diretamente.”

O relato da Professora B evidencia que, ao discutirem a liberdade de expressão a partir de vivências hoje presentes em sua realidade, os alunos validaram a ABP/PBL não como exercício escolar, mas como ferramenta de leitura da vida. Por outro lado, o Professor A introduz na avaliação as variáveis do tempo institucional e as interrupções do cotidiano, que frequentemente colidem com a fluidez necessária às metodologias ativas.

Contudo, sua prática evidenciou uma adaptação estratégica, pois o docente utilizou a situação problema que emergiu no contexto da escola, marcada pela mobilização do cartório eleitoral. Ele avaliou que a intervenção alcançou êxito ao transformar o espaço escolar em um laboratório de cidadania, no qual os estudantes realizaram autocrítica sobre o modo como vivenciaram a democracia nas interações da sala de aula. Esse movimento tornou o aprendizado mais orgânico, porque conectou o conteúdo às experiências concretas e às escolhas cotidianas do grupo.

Nesta fase avaliativa, observa-se que o sucesso da ABP/PBL na Sociologia não dependeu da rigidez de um material estruturado, mas da capacidade docente de manter a ênfase diretiva em meio ao caos do tempo escolar. O debate em roda, consolidado pela maturidade dos alunos, demonstrou que a intervenção atingiu o objetivo de converter a informação em conhecimento político, transformando a escola em um espaço de vivência democrática real.

Em seguida, os professores foram questionados se a estrutura didática da aula permitiu, efetivamente, a transferência do protagonismo para os estudantes, conforme preconiza a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP/PBL). Ao solicitar que os docentes quantificassem o espaço ocupado por suas intervenções em relação à participação discente, buscou-se realizar um questionamento os desafios da prática pedagógica, isto é, em que medida o desenho didático favoreceu o recuo planejado do professor para dar lugar à investigação autônoma. Essa indagação provocou uma reflexão sobre os limites da mediação em face das restrições do tempo

escolar. Segundo Nóvoa (1992), esse movimento de análise coletiva permite que o grupo identifique a distância entre a prescrição metodológica e a realidade vivida no chão da escola.

Professora B

Na primeira aula, fui praticamente 100% eu. Mas, na segunda aula, quando eles tiveram que falar, eu fui mais ouvinte e fechei só no final, para amarrar.

E por isso eu fiquei muito satisfeita: eu vi que tive um retorno muito grande. Eles se interessaram em buscar, entender e trazer exemplos para dentro da sala, mostrando onde aquilo se encaixava.

Então, na segunda aula, foram mais eles do que eu. E eu apliquei isso também numa turma bem participativa, que é o curso técnico. Eles são muito participativos e, pelo menos comigo, é sempre produtivo. Para mim foi muito gratificante.

Professor A

Na primeira parte, eu diria 70% professor, porque você precisa deixar o aluno seguro. O que acontece é que muitos têm dúvidas e não têm informações corretas. Eles chegam com “vícios democráticos”, achando que certas coisas estão certas quando não estão. Então, na primeira aula, eu concordo com a Sabrina: a gente dá uma ênfase maior para tirar dúvidas e dar segurança. Já na segunda aula é diferente, porque eles vêm com uma bagagem mais correta e começam a debater entre eles.

E o interessante é que, na segunda aula, aparece um debate mais saudável. Eles mesmos vão regulando: “vamos deixar o colega falar primeiro”, “cada um tem seu espaço” ... e isso também é democracia. Na primeira, não tem como: a gente precisa falar um pouco mais para distribuir a informação correta. Na segunda, eles assumem mais. E aí volta no ponto: falta tempo. Eu vou bater nessa tecla sempre: falta tempo. E sem tempo, não tem qualidade. A gente não consegue entregar a qualidade que gostaria. E acontece muito: o aluno diz “professor, agora que a aula tá boa, acabou!”.

A fala da Professora B revela que a conquista da autonomia discente ocorreu de forma processual. Ela admite que, na aula inicial, sua atuação foi integral (100%), o que sinaliza a construção de uma base necessária para que, no segundo momento, os alunos assumissem a liderança do debate. A esse respeito, Mizukami (1986), vai dizer que essa conduta demonstra o papel do professor como organizador de condições de aprendizagem. O retorno positivo observado pela docente confirma que a estratégia de pesquisa prévia funcionou como um dispositivo mediador, permitindo que ela assumisse a posição de ouvinte enquanto os estudantes articulavam os conceitos de democracia às suas experiências sociais.

O Professor A, por sua vez, justifica a necessidade de manter uma intervenção inicial de 70% como uma estratégia de ancoragem teórica. Sua preocupação reside na desconstrução de “vícios democráticos” e distorções informais que os alunos portam. Para o docente, o debate

produtivo na ABP/PBL exige que os conceitos fundamentais estejam bem estabelecidos; caso contrário, a autonomia discente correria o risco de tornar-se uma troca de opiniões sem lastro crítico. Conforme afirma António Nóvoa (1992, p. 25): “A formação de professores deve passar por um processo de reflexão sobre a prática, permitindo que os docentes se apropriem de seus saberes e os transformem em novos modos de agir”.

Essa transformação é visível quando o professor A avalia que, na segunda entrada em sala, os estudantes já possuíam o repertório conceitual necessário para autogerir a discussão. A prática relatada evidencia que a democracia na sala de aula foi exercida não apenas como conteúdo, mas na própria gestão do espaço de fala, onde os alunos passaram a regular as interações. Apesar da fragmentação do tempo institucional, a avaliação coletiva sinaliza que a intervenção atingiu o objetivo de transformar a teoria sociológica em uma ferramenta de ação e reflexão política.

No prosseguimento da avaliação, os professores foram instigados a mapear o alcance da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP/PBL) dentro das diferentes turmas. Pretendeu-se com isso, verificar se essa estratégia didática da ABP/PBL possuía flexibilidade para se adaptar às especificidades de cada turma ou se as contingências do calendário escolar atuavam como barreiras intransponíveis. A análise desses dados, segundo Nóvoa (1992), vai permitir que o pesquisador-participante compreenda como os saberes da experiência docente são mobilizados para gerir as diferenças e desafios entre a proposta metodológica idealizada e a prática possível no contexto institucional.

Professora B

Foi nos dois técnicos, mas eu só consegui fazer o retorno em uma das turmas do técnico — a da terça-feira. Na quarta-feira eu não consegui, não deu tempo. É como o professor Alan falou: é tudo muito corrido. Tem quiz, tem prova, acontece alguma coisa... e a gente perde aquela aula. Mas, pelo menos, em um dos técnicos eu consegui e foi realmente muito produtivo.

Em seu relato, a Professora B evidenciou a dualidade entre o êxito pedagógico e a fragilidade do tempo escolar. Embora tivesse planejado a aplicação da ABP/PBL em duas turmas do ensino técnico, a docente indicou que apenas em uma delas conseguiu concluir o ciclo de retorno e debate. Ao mencionar as interrupções recorrentes, ela trouxe para o centro da análise o que Tardif (2014) descreveu como a natureza situada e temporal do trabalho docente e que o saber do professor não se apresentou como um repertório de técnicas aplicadas de forma isolada, mas como uma prática que se reconstruiu continuamente diante das urgências do cotidiano. Assim, o tempo apareceu como o espaço concreto em que o professor

precisou lidar com as tensões entre as exigências da pesquisa e o ritmo real de aprendizagem dos alunos, realizando ajustes e decisões constantes para sustentar a prática pedagógica.

Essa escolha apareceu com clareza na fala da Professora B quando ela priorizou a qualidade da discussão na turma em que o tempo favoreceu a continuidade da ABP/PBL, em vez de insistir em uma aplicação apenas formal na outra turma. Ao reconhecer que a experiência foi muito produtiva no grupo em que o ciclo se completou, a docente reforçou a compreensão de que a ABP/PBL demandou um tempo qualitativo de maturação, no qual a investigação pôde avançar com profundidade. Desse modo, a Professora B reiterou que a eficácia das metodologias ativas no ensino de Sociologia esteve diretamente associada à estabilidade do calendário e à preservação do espaço de debate. Sem essas condições, o trabalho crítico tendeu a perder força e correu o risco de ser interrompido pelas urgências administrativas que atravessaram o cotidiano escolar.

Dando continuidade ao processo de avaliação, os professores foram estimulados a refletirem sobre as fontes de pesquisa, sobretudo em relação a qualidade do material coletado pelos alunos, questionando sobre o rigor metodológico das fontes. A indagação residia em identificar se a transição para o protagonismo discente foi acompanhada de uma preocupação ética com a qualidade das fontes de pesquisa e procedência dos dados, ou se a autonomia resultou em uma coleta assistemática de opiniões. Afinal, em um realidade onde o debate sobre a democracia é atravessado por fluxos de desinformação, a distinção entre o ato de informar e o de desinformar torna-se um imperativo pedagógico, questionando se houve, por parte de professores e alunos, o cuidado de validar as fontes para sustentar os resultados apresentados.

Professor A

Bom, como eu também trabalho com Geografia, a gente lida muito com estatísticas e dados. Desde o início, em qualquer material — principalmente quando tem mapa, foto ou informação — a fonte é essencial. Isso eu sempre trabalho com as minhas turmas. E, principalmente hoje, com tanta informação distorcida e com fake news, isso vira uma orientação básica: em qualquer consulta, a primeira pergunta é “de onde veio?”. A fonte precisa ser a mais original possível. Eles perguntam: “Por quê, professor?”. E eu explico: porque muitas informações circulam distorcidas. E eles sabem disso, porque toda semana eu entro em sala trazendo alguma informação importante — às vezes jornalística, às vezes relacionada a algo que está “mexendo” com a semana. Nesta semana, por exemplo, comentei sobre a PEC. Na semana retrasada, trouxe a questão geopolítica envolvendo Brasil e Estados Unidos — que também dialoga com a Sociologia. E eu faço questão de mostrar de onde saiu a informação. Eles são muito conectados, mas o problema é que eles abrem “de tudo”. Então, às vezes, chegam com informação desinformada e a gente precisa corrigir: “não, essa fonte está errada; aqui tem problema”. E, no meu

caso, isso aparece em todas as minhas turmas: 2º H, 2º I e também nos primeiros anos. Fonte é essencial, porque faz parte do próprio trabalho com leitura de dados — e até da legenda: de onde veio aquela imagem, de onde veio aquela informação.....de onde está aquela informação, de que ano ela é, se é notícia, reportagem, vídeo... então eles precisam saber o que é fonte. E, passando para você, professor: a questão da fonte é o que sustenta a compreensão do conceito, tanto para o professor quanto para o aluno.

Para o Professor A, o cuidado sobre a origem dos dados é um elemento estruturante de sua prática. Devido à sua atuação interdisciplinar, ele argumenta que o trabalho com estatísticas e cartografia exige que a fonte seja o elemento primário de qualquer análise. Ao instruir os alunos a buscarem a informação “*mais original possível*”, o professor A atua na desconstrução de distorções e fake news, garantindo que o repertório conceitual da turma seja erguido sobre bases sólidas. Tardif (2014), argumenta que essa conduta mobiliza os saberes da experiência e da disciplina, transformando o professor em um mediador necessário diante da saturação informacional a que os jovens estão expostos.

— Dessa forma, o relato do professor A evidencia que a preocupação com a fonte não é apenas uma formalidade, mas o que permite a estabilização dos fundamentos teóricos discutidos. Ao trazer temas da conjuntura política para a sala de aula, o professor demonstra que a pesquisa na ABP/PBL não se encerra em si mesma, mas exige uma literacia crítica. Dessa forma, a questão da fonte passa a ser o que sustenta a compreensão do conceito, unindo o rigor da pesquisa à análise crítica da Sociologia.

Posteriormente, a discussão foi feita em cima das ferramentas de apoio pedagógico, direcionando o debate para a análise do material estruturado oficial fornecido pela Seduc/MT. O objetivo foi investigar se, na visão dos professores, o material oficial oferece subsídios teóricos confiáveis para o trabalho com conceitos complexos, como o de democracia, ou se a sua estrutura se apresenta insuficiente, demandando constantes intervenções e complementações. Essa indagação situa o professor como um avaliador crítico da política educacional, questionando se o suporte técnico-pedagógico da secretaria efetivamente cumpre o papel de ancorar o conhecimento científico.

A esse respeito, Gatti (2012) sustenta que as diretrizes curriculares não devem ser reduzidas a produtos estáticos destinados à mera execução; ao contrário, a autora defende que essas propostas constituem processos dinâmicos que exigem, obrigatoriamente, a mediação reflexiva e a independência intelectual do docente para que alcancem eficácia no ambiente escolar. Nessa perspectiva, buscou-se compreender como os professores percebem o material

estruturado da Seduc/MT, se realmente se constitui em apoio pedagógico fidedigno ou se sua natureza padronizada exige um esforço de validação externa para garantir o rigor acadêmico.

Professora B

Olha, eu sempre procuro não ficar só em uma fonte ou em um autor. Eu gosto de ver pelo menos uns três autores diferentes, para ter uma visão mais profunda do que, de fato, é aquilo que a gente está pesquisando. E, como nesse trabalho eu não pedi para eles me entregarem por escrito, eu não sei qual fonte cada um usou. Mas, nos trabalhos escritos que eles têm me entregado (de outros temas, não necessariamente democracia), eles estão colocando a fonte, sim. Eu sempre cobreí isso: colocar a referência bibliográfica, de onde tirou aquela informação, para eu conseguir verificar. A minha cobrança sempre foi essa.

Em sua resposta, a Professora B revela uma postura de cautela e independência em relação ao material oficial. Ao afirmar que "procura não ficar só em uma fonte ou em um autor", a docente exercita o que Pimenta (2005) define como a mobilização dos saberes da experiência e da teoria na construção da identidade docente. Para a autora, o professor não é um técnico que aplica manuais, mas um sujeito crítico que deve submeter o saber pedagógico e o saber científico a um constante processo de reflexão. Ao consultar três autores diferentes, a professora B demonstra que a qualidade do ensino de Sociologia exige uma pluralidade que a padronização do material da rede não consegue suprir, reafirmando seu papel como intelectual ativa no processo de transposição do conhecimento.

A docente enfatiza que sua prática é pautada por uma curadoria rigorosa, o que denota um descompasso entre a autossuficiência pretendida pelo material da Seduc/MT e a realidade da sala de aula. Para a Professora B, a confiabilidade do processo de ensino-aprendizagem não reside na obediência cega ao material estruturado, mas no compromisso ético de submeter qualquer conteúdo à confrontação teórica. Assim, a análise da docente, sob a ótica de Pimenta (2005), aponta que o material oficial serve apenas como um ponto de partida, sendo insuficiente se não passar pelo crivo da reflexividade docente, que garante a profundidade necessária aos conceitos trabalhados.

Em seguida, a Professora C foi questionada sobre o sentido de conscientização em sua prática, buscando delimitar as fronteiras entre a autoridade do saber sociológico e a autonomia do estudante. O objetivo desse questionamento era investigar como a professora C articula o protagonismo dos alunos sem abrir mão da fundamentação teórica, especialmente em um cenário onde a política é recebida com apatia ou resistência pelos jovens. Essa etapa da reunião

foi essencial para monitorar se a redução da centralidade docente na ABP/PBL estava sendo acompanhada por uma mediação que garantisse a ancoragem teórica dos resultados.

Professora C

Eu falo embasada em teoria científica. Eu não falo “da minha cabeça”; eu digo “segundo o autor”. Por exemplo: quando eu uso Weber para falar que poder é a capacidade que alguém tem de exercer sua vontade sobre o outro, eu busco a teoria para sustentar. Mas eu uso em forma de slides, porque, se eu proponho para eles lerem a parte teórica, eu ainda não consigo fazer com que eles se apropriem ou aprofundem a leitura do assunto. Para mim, não tem sido fácil. Eles têm um ato de resistência grande. Dizem: “Ah, não, professor, o senhor já vem com esse assunto de política... não gosto de falar disso”. Ai eu digo: “Olha, a política está internalizada dentro de cada um de nós, porque todos nós vivemos política em diferentes esferas sociais”. E começo a mostrar onde a política e a democracia aparecem. Nós falamos sobre democracia formal, democracia passiva e democracia ativa. Fica interessante quando eles observam esses conceitos e tentam se encaixar em algum deles. Eu pedi: “Diante desses conceitos, em qual vocês se encaixam? Onde vocês se veem?”. Alguns conseguem responder com sentido. Outros dizem que não importa, que não acreditam em política e democracia, e trazem exemplos para justificar.

A Professora C revela que a conscientização é operada por meio do deslocamento do “eu acho” para o “embasamento científico”. Ao mobilizar conceitos clássicos, como a definição de poder em Max Weber, a professora C estabelece que a autonomia do aluno na pesquisa não deve ser confundida com um vazio conceitual. Ela descreve um processo de transposição didática desafiador, uma vez que utilizou em suas aulas suportes visuais (slides) para mediar teorias densas que, se apresentadas de forma bruta, enfrentariam a resistência cultural dos estudantes. O relato expõe a realidade da sala de aula de Sociologia, onde o professor atua na zona de tensão entre o conhecimento acadêmico e o desinteresse dos alunos pelos temas políticos.

A professora C demonstra que o monitoramento do pacto metodológico passa pela capacidade de conectar tipos ideais de democracia - formal, passiva e ativa à realidade vivida pelos jovens. Ao instigar os estudantes a se encaixarem nessas categorias, a Professora C promove um exercício de imaginação sociológica, transformando a pesquisa em uma ferramenta de autoconhecimento político. O resultado da avaliação coletiva indica que, embora persistam desafios de engajamento, a estratégia da professora garante que a autonomia do aluno na ABP/PBL seja exercida dentro de um repertório conceitual sólido, permitindo que eles justifiquem suas próprias descrenças através de argumentos mais estruturados e menos baseados no senso comum.

A Professora C esclarece que sua escolha foi pautada pelo acompanhamento rigoroso do material estruturado, evidenciando que esse material pedagógico da Seduc-MT, orientou o caminho teórico dos modelos políticos. Contudo, a professora revela um impasse prático na aplicação da ABP/PBL, ou seja, a dificuldade de conciliar a proposta de investigação autônoma com a necessidade pragmática de *“fechar o bimestre”*. Essa confissão aponta para um dos maiores desafios das práticas pedagógicas na rede pública estadual de ensino - *o tempo pedagógico versus o tempo administrativo* - sugerindo que a profundidade da pesquisa proposta pela ABP/PBL pode ser comprometida pela urgência do cumprimento de prazos.

Outro ponto crítico emergente na fala da professora C é a qualidade da produção discente frente às novas tecnologias. A Professora C expõe a fragilidade da autonomia estudantil ao identificar o uso recorrente de Inteligência Artificial e a ausência de referências bibliográficas nos trabalhos entregues. Embora a ABP/PBL visasse fomentar a criticidade, o relato indica que o hábito do plágio e a facilidade das ferramentas automatizadas criam um vazio de autoria. Para a professora C, o resultado obtido até o momento *“não foi bem o que eu queria”*, o que demonstra que a transição para estratégias didáticas focadas unicamente nas metodologias ativas exige não apenas uma mudança de postura do professor, mas um combate contínuo às facilidades técnicas que mimetizam a pesquisa sem passar pelo esforço cognitivo e crítico da análise do aluno.

Assim, a análise desta etapa de avaliação da intervenção pedagógica mostrou que a implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino de Sociologia não se limitou a uma escolha de técnica didática, pois se constituiu como um exercício complexo de reconfiguração do fazer pedagógico. Embora o material estruturado da FGV/Seduc/MT tivesse oferecido um roteiro inicial, foi a mediação reflexiva dos professores que garantiu a fundamentação e a relevância social dos conceitos de política e democracia.

Os relatos também indicaram que a passagem para o protagonismo discente ocorreu de modo processual e marcado por tensões. De um lado, observou-se avanço na promoção da imaginação sociológica e na capacidade de relacionar conceitos à experiência vivida. De outro, apareceram obstáculos estruturais ligados ao tempo administrativo e desafios associados à autoria em um cenário atravessado pela Inteligência Artificial, o que exigiu ainda mais orientação, critérios e acompanhamento para sustentar a investigação crítica.

Um dado revelador deste ciclo avaliativo foi a quase total ausência de menções à transversalidade com o Projeto de Vida, componente que deveria articular as competências socioemocionais ao conhecimento das disciplinas. Esse silêncio nas falas professores é sintomático do desafio de integração curricular, uma vez que, sob a pressão do cumprimento de

prazos e do conteúdo prescrito, a transversalidade ainda é percebida como uma camada externa, e não como um eixo orgânico da prática sociológica.

Portanto, a avaliação da aplicação da ABP/PBL, confirma que a eficácia das metodologias ativas depende da capacidade do professor de atuar como curador de sua própria prática. Ao transformar a sala de aula em um laboratório de vivência democrática - onde a pesquisa serve para decodificar a vida social - a intervenção cumpriu o objetivo de deslocar o ensino de Sociologia da abstração para a cidadania ativa. Este ciclo valida a proposta inicial de formação continuada, sinalizando, contudo, que a plena integração curricular e a vigilância sobre os fluxos informacionais da juventude permanecem como horizontes a serem conquistados na educação pública.

4.4 Ciclo do Planejamento: Aula-oficina e integração colaborativa

Na etapa a seguir foi feita a análise da reunião de planejamento, cuja abordagem didática sugerida para essa etapa da formação continuada fosse aula-oficina da qual objetiva estimular os professores a refletirem sobre suas práticas e buscarem alternativas metodológicas inovadoras, críticas e reflexivas. Inicialmente os professores foram indagados sobre como estava estruturado o material do 4º bimestre e como está o planejamento deles.

Professor A

São apenas dois capítulos: o Capítulo 1 e o Capítulo 2. Em Sociologia, sempre foram só esses dois. Nós já começamos. Eu, inclusive, estou trabalhando a questão da discriminação e do racismo. Parei nessa parte porque a maioria ainda confunde discriminação com racismo. Por enquanto, eu parei ali no 2º ano. E, no momento, estou usando uma metodologia mais tradicional, por causa do tempo. Mas, por exemplo, agora eu quero levar para eles um caso da vida real, para mostrar como funcionam a discriminação e o racismo, para que eles “sintam” e compreendam vendo isso na prática. Na semana que vem, vou levar um vídeo para trabalhar esse tema, porque teremos dois feriados que vão atrapalhar as aulas. Eu dou aula na segunda e na terça, então, na outra semana, vai ter um feriado e eu não vou conseguir dar aula para eles. Por isso, vou aproveitar e levar esse material agora. Eu acredito que não adianta atropelar tudo com eles, porque o tempo é curto e eles precisam compreender de verdade o contexto do que estamos discutindo. E eles questionam, perguntam... é assim mesmo.

A fala do Professor A evidencia as tensões estruturais que atravessam o cotidiano docente no Ensino Médio. Ao mencionar que utiliza uma “metodologia mais tradicional por causa do tempo”, o professor revela como a extensão do currículo e os percalços do calendário

escolar (feriados e carga horária reduzida) muitas vezes forçam o recuo para modelos tradicionais de transmissão de conteúdo, em detrimento de práticas mais participativas.

No entanto, o Professor A evidenciou uma busca por romper com o abstracionismo, traço central da aula oficina. Ao planejar levar um caso vivido e um vídeo para que os alunos percebessem e compreendessem a discriminação e o racismo em situações concretas, ele se aproximou do que Barca apresentou como uso de fontes e evidências na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o trabalho com aula oficina não se sustentou apenas na exposição de conteúdo, pois dependeu de materiais capazes de provocar o pensamento e orientar a reflexão. Assim, o saber não apareceu como algo pronto, mas como resultado de um percurso interpretativo conduzido pelos estudantes a partir do contato com evidências e da mediação docente (BARCA, 2004).

A decisão do professor de interromper o andamento da aula e não acelerar o conteúdo para assegurar que os alunos compreendessem a distinção entre racismo e discriminação se articulou diretamente à perspectiva de Handfas. Para essa autora, o ensino de Sociologia precisou promover a desnaturalização da realidade social, de modo que o conceito sociológico deixasse de ser percebido como um saber abstrato e distante e passasse a funcionar como ferramenta de leitura crítica do mundo social (HANDFAS, 2018, p. 32). Nesse sentido, a escolha pedagógica do docente indicou que compreender o conceito com rigor importou mais do que cumprir etapas do programa, pois a aprendizagem exigiu tempo, mediação e aprofundamento para produzir sentido.

O Professor A indicou que os alunos questionaram e fizeram perguntas, o que sinalizou a presença de uma curiosidade espontânea. O desafio pedagógico presente em sua fala esteve justamente em mediar essa curiosidade e conduzi-la para além da impressão imediata. Para isso, ele precisou transformar o caso vivido em objeto de análise sociológica fundamentada, articulando a experiência concreta aos conceitos e categorias da teoria. Caso contrário, a limitação do tempo poderia ter reduzido a atividade a um episódio isolado, com efeito apenas ilustrativo, sem aprofundamento interpretativo e sem continuidade formativa.

Assim, essa passagem mostrou que o professor reconheceu a necessidade de uma metodologia investigativa, mas se sentiu pressionado pelas condições materiais do trabalho docente. Diante desse cenário, ele buscou na seleção de recursos audiovisuais e de casos práticos uma estratégia para potencializar a aprendizagem dentro do tempo disponível, sem abrir mão da profundidade que o tema exigiu.

Diante dessa realidade, a intervenção pedagógica foi guiada por um princípio de continuidade, evitando que as metodologias ativas sejam percebidas como uma imposição

externa. Esse cuidado ficou evidente quando o mediador sugeriu ao Professor A o desenvolvimento de uma aula-oficina. Em vez de exigir uma aplicação imediata, propôs-se um ajuste progressivo, respeitando o tempo do docente para evitar que uma mudança forçada desestruturasse seu planejamento ou esvaziasse o sentido pedagógico da atividade.

Tal postura fundamenta-se na compreensão de que a inovação educativa é um processo que exige respeito ao tempo de maturação do professor, conforme aponta Moran:

As mudanças na educação dependem, em grande parte, de os professores encontrarem sentido nelas. Por isso, as propostas de inovação devem ser graduais, integrando o que já funciona com novas possibilidades, em um processo de transição que respeite o ritmo de cada docente e de cada instituição (MORAN, 2018, p. 25).

Na mesma linha, ao dialogar com a Professora C, o mediador transformou as limitações de tempo em oportunidade. Sugeriu-se que manter o mesmo tema e cronograma da semana poderia favorecer a convergência do trabalho, desde que a estrutura planejada fosse preservada. Reforçou-se, assim, o consenso do grupo de que a inovação não deve causar rupturas abruptas no cotidiano escolar. Logo em seguida a Professora C, pediu a palavra e argumentou como estavam desenvolvendo as aulas de sociologia no 4º bimestre:

Professora C

Eu elaborei os slides para trabalhar porque, nas minhas turmas, eu estou encontrando um grande desafio em relação à participação na escrita. Eles participam bem na oralidade, então isso já pode ser considerado avaliativo, né? Esse estímulo à criticidade e à participação do estudante nos temas está acontecendo, mas eles não querem desenvolver nenhuma atividade escrita. Por isso, eu já estou levando os slides. Também estou levando vídeo: eu levei um vídeo sobre racismo, preconceito e discriminação, justamente para ajudar na diferenciação entre esses conceitos.

No relato da Professora C, evidencia-se um diagnóstico comum no cotidiano do ensino de Sociologia, isto é, o descompasso entre a fluidez da oralidade e a resistência à escrita. A professora identifica que o estímulo à criticidade ocorre de forma satisfatória no debate, mas encontra um obstáculo na formalização do conhecimento por meio de atividades escritas.

Para lidar com esse desafio, a professora mobiliza recursos audiovisuais e expositivos (slides e vídeos), buscando garantir a diferenciação conceitual entre temas complexos como racismo, preconceito e discriminação. Para Moran (2018), essa estratégia pode ser vista como uma tentativa de personalização e busca por engajamento, onde o professor adapta o suporte (do papel para o vídeo) para manter a conexão com a realidade dos estudantes. Contudo, o questionamento da professora “*isso já pode ser considerado avaliativo, né?*”, revela a busca

por legitimação de novas formas de avaliação que valorizem o processo e a participação oral em detrimento do produto escrito tradicional.

As metodologias ativas precisam estar conectadas com a realidade dos alunos, com seus interesses e com as linguagens que eles dominam. Isso exige do professor a flexibilidade para transitar entre diferentes suportes e formas de avaliação, valorizando o protagonismo e a participação em múltiplos formatos, não apenas no modelo escrito tradicional (MORAN, 2018, p. 18).

Na sequência, analisamos e decidimos coletivamente que os dois professores terminassem o que já estava em andamento dentro do tema da questão racial, para finalizar a Unidade 1 sem interrupções. Só depois, ao iniciar a Unidade 2, é que a mudança metodológica entrou no planejamento de forma mais clara, com a proposta de começar já pela estratégia da aula-oficina. Dessa forma, os dois professores foram indagados “*é isso*”. Confirmado o entendimento e evidenciado que o planejamento da 2ª unidade do material estruturado iniciaria com a aula-oficina marcando a abertura da nova unidade, dessa forma foi definido qual seria o tema, para que método e conteúdo caminchem juntos e não se convertam em ações soltas.

Professor C

É. Aí o capítulo dois ele cai na Violência como uma questão social. Pensar a violência como a questão social. Aí tem uns tópicos dentro do capítulo.

Professor A

*Sim. Tranquilo. É um tema bom. é um tema bom que eles estão bem atualizados sobre isso. Então, o nosso tema na unidade dois seria o “*mapa da violência no Brasil*”.*

A decisão coletiva de concluir a Unidade 1 antes de introduzir a aula-oficina revela uma gestão estratégica do tempo pedagógico. Ao optar por não interromper o fluxo de trabalho já em andamento, a intervenção respeita o princípio da continuidade, essencial para que a inovação não seja percebida como um evento isolado ou uma ruptura sem propósito. A escolha da Unidade 2, com o tema “*Mapa da Violência no Brasil*”, como marco inicial da mudança metodológica, demonstra a intenção de fazer com que método e conteúdo caminchem de forma integrada.

O diálogo entre os professores A e C evidencia que a escolha do tema é um fator determinante para o sucesso da aula-oficina. Ao identificarem que o assunto “*violência*” gera interesse e atualização nos estudantes, os docentes sinalizam a busca por uma aprendizagem significativa. Sob a ótica de Moran (2018), essa articulação entre o planejamento estruturado e a realidade do aluno é o que confere solidez às metodologias ativas:

O planejamento de modelos inovadores exige uma articulação coerente entre os objetivos de aprendizagem e as tecnologias ou metodologias escolhidas. Não se trata

de substituir o conteúdo pela técnica, mas de encontrar a melhor forma de organizar o currículo para que o estudante aprenda de modo profundo e aplicado (MORAN, 2018, p. 32).

Esse consenso em torno do “*Mapa da Violência*” assegura que a aula-oficina não se converta em uma “ação solta”. Pelo contrário, ela passa a ser o fio condutor de um conteúdo programático já previsto no material estruturado, permitindo que os professores se sintam seguros ao transitar para uma prática mais ativa e colaborativa.

O diálogo avançou para a definição da Aula-oficina como estratégia didática das próximas aulas. Ressaltou-se, contudo, a inviabilidade de executá-la em um único encontro, propondo-se a reserva de um período mais amplo, entre os dias 10 e 14 de novembro. Nesse ponto, evidenciou-se como o calendário escolar muitas vezes atropela o planejamento docente: a proximidade com o feriado de 20 de novembro exigiu que o cronograma da intervenção fosse ajustado ao tempo efetivamente disponível.

Consolidou-se, então, aquilo que Moran (2018) vai chamar de um acordo de percurso¹¹. Nesse caso, o acordo de percurso é o momento em que o mediador e os docentes alinham suas expectativas, transformando a intervenção em algo coletivo, onde o professor (no caso, os professores) deixam de ser objetos da pesquisa para se tornarem sujeitos do planejamento.

Após a anuência de todos os professores, estabeleceu-se uma sequência clara: finalizar a Unidade 1 nas semanas anteriores e iniciar a Unidade 2 em novembro (nos dias 3, 10 e 17). O tema escolhido foi o “*Mapa da Violência no Brasil*”, prevendo-se ainda uma reunião avaliativa e a aplicação do questionário final para o dia 19.

No momento de reflexão compartilhada, o grupo de professores foi convidado a enfrentar um desafio prático: como transformar o tema Mapa da Violência, estruturado em dados estatísticos, em uma aula-oficina significativa? A questão deslocou o foco da simples exposição para a necessidade de criar situações que convertam números em experiências de análise crítica. O objetivo definido coletivamente foi evitar a passividade dos estudantes, propondo atividades que os envolvam na interpretação dos dados, no confronto de diferentes perspectivas e na construção de conclusões próprias. Dessa forma, o planejamento buscou assegurar que a oficina não se limite a transmitir informações, mas se torne um espaço de participação ativa e de desenvolvimento da reflexão sociológica.

¹¹ Para Moran (2018) e Pimenta (2012), uma mudança metodológica só ocorre se o professor não se sentir um mero executor de tarefas.

Professor A

Aí, entram gráficos, mapas, tabelas, links e portais de consulta. E tem uma coisa que eu percebo muito com os alunos: eles já chegam trazendo referências de conteúdo da internet, inclusive de portais e páginas que divulgam casos de violência de forma sensacionalista. Eles comentam, mencionam isso em sala, chamam a gente para ver, e isso acaba prendendo bastante a atenção deles. Por isso, eu acho que é um tema bem relevante e que tende a manter a atenção e a participação da turma — principalmente se a gente conduzir com cuidado e transformar essa curiosidade em análise crítica, com dados, contexto e reflexão.

A resposta do Professor A revelou uma percepção sensível sobre a necessidade de aproximar os conteúdos científicos da Sociologia do repertório cultural e digital dos estudantes. Ao listar recursos como gráficos, mapas, tabelas, links e portais de consulta, o docente indicou que compreendeu a aula oficina como uma prática que exigiu variedade de suportes e caminhos de pesquisa, para além do livro didático tradicional. Com isso, ele se alinhou à ideia de curadoria e de ensino híbrido discutida por Moran, ao valorizar materiais múltiplos e estratégias que ampliaram as possibilidades de acesso, comparação e interpretação das informações em sala de aula (MORAN, 2018).

O ponto central da fala do professor, contudo, reside na identificação de um fenômeno contemporâneo: o consumo de informações sensacionalistas pelos alunos em redes sociais e portais de notícias. Em vez de ignorar esse interesse, muitas vezes desordenado e assistemático, o Professor A propõe utilizá-lo como o ponto de partida para a problematização. Sob a ótica das metodologias ativas, essa estratégia transforma o interesse espontâneo do professor, naquilo que Moran (2018) vai chamar de curiosidade epistemológica¹², permitindo que a sala de aula seja o espaço onde o senso comum é confrontado pelo rigor dos dados e do contexto sociológico.

Dessa forma, identifica-se que a proposta do docente não é apenas manter a atenção da turma, mas realizar uma transposição didática crítica. Isso porque, ao sugerir que a curiosidade deve ser convertida em análise, contexto e reflexão, o planejamento da aula-oficina ganha um objetivo claro: fornecer ao estudante as ferramentas necessárias para que ele deixe de ser um consumidor passivo de conteúdos virais e passe a ser um analista capaz de interpretar o “*Mapa da Violência*” com profundidade científica.

¹² Importante frisar que o termo “curiosidade epistemológica” é uma categoria central na obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire. Moran (2018) utiliza essa ideia freiriana e a adapta para o contexto das metodologias ativas, tratando-a como o motor para o engajamento e a pesquisa, argumentando que o papel do professor é instigar essa curiosidade para que o aluno deixe de ser um receptor passivo.

A reunião de planejamento foi encerrada com a ratificação do marco temporal para o início da Unidade 2, previsto para o final de outubro. O ponto nevrálgico desse planejamento reside no princípio fundamental da aula-oficina: a inversão da lógica tradicional, priorizando o fazer oficina em detrimento do dar aula. O desafio central estabelecido pelo grupo foi a transposição didática de dados, gráficos e estatísticas em atividades práticas que não sobrecarreguem o docente como único detentor da ação. Paralelamente, buscou-se converter a oficina em uma estratégia de investigação, voltando o olhar para o núcleo da pesquisa: observar a presença ou o silenciamento, do componente Projeto de Vida como tema transversal. Em qualquer cenário, a detecção dessa transversalidade constituirá em um dado relevante para a análise final desta pesquisa-ação.

Sob a perspectiva do pesquisador, essas interações revelam uma pesquisa-ação de natureza genuinamente colaborativa. Nela, a intervenção não se impõe como uma "receita" metodológica, mas se constrói mediante a negociação com os sujeitos e com as condições concretas da escola. Essa postura alinha-se ao pensamento de Thiollent (2011), que define a pesquisa-ação como uma investigação intrinsecamente articulada à participação e à tomada de decisão compartilhada durante o próprio processo.

Por outro lado, a opção pela aula-oficina não se apresenta como um modismo metodológico, mas como um formato integrado ao currículo real e à dinâmica das turmas para a produção de sentido. Conforme aponta Barca (2004), a aula-oficina ganha relevância ao organizar a aprendizagem como um percurso de trabalho em que os estudantes agem, analisam, discutem e sintetizam sob a mediação docente.

Assim, ao manter o planejamento anterior e ajustar cautelosamente a introdução da oficina, o grupo buscou evitar que a metodologia se tornasse uma exigência externa desconectada da rotina, preservando seu potencial formativo e investigativo. A análise desta etapa de planejamento revela que a viabilidade de uma reforma metodológica no ensino de Sociologia não depende apenas da inovação técnica, mas da solidez do vínculo colaborativo estabelecido entre os atores. O processo demonstrou que, ao respeitar o tempo do praticante docente e *negociar as transições curriculares* por meio de um “acordo de percurso”, a pesquisa-ação deixa de ser uma intervenção externa para se tornar uma construção orgânica da escola.

4.5 Ciclo da Avaliação: Aula-oficina, mediação e protagonismo.

Na etapa seguinte, realizou-se a análise da intervenção pedagógica correspondente à 2ª fase, conduzida sob a égide da pesquisa-ação colaborativa. Esta metodologia, conforme

destaca Thiollent (2011), pressupõe uma “estreita associação com a resolução de um problema coletivo”, exigindo que pesquisador e docentes atuem de modo cooperativo. No contexto desta investigação, a pesquisa-ação não se limitou a uma observação passiva, mas estruturou-se como um ciclo de formação continuada na ação, dividido entre o diagnóstico, o planejamento pactuado, a implementação e, por fim, a reflexão crítica.

Os resultados aqui apresentados dizem respeito à reunião de avaliação, momento em que se retomou, de forma intencional, o percurso vivido em sala de aula. O foco central dessa análise foi o desenvolvimento da aula-oficina, conceito que, segundo Barca (2004), se constitui como espaço de aprendizagem que deve ser concebido como um ambiente em que o aluno, orientado pelo professor, trabalha com fontes e evidências, confronta diferentes perspectivas e constrói suas próprias conclusões.

Nessa etapa, a avaliação foi assumida como um espaço de leitura crítica da própria prática. Mais do que conferir êxitos ou falhas, buscou-se estimular os professores a interpretarem o desenvolvimento da intervenção, reconhecendo limites e potências diante do ensinar e do aprender. O material analisado resulta da mineração dos dados brutos da reunião, da qual foram selecionados os aspectos mais significativos presentes nas falas dos participantes. Tais registros permitem compreender como a aula-oficina operou como estratégia didática e se conseguiu, de fato, provocar deslocamentos na prática docente e no tratamento do tema “*Violência no Brasil*”, que já estava previamente selecionado no material pedagógico Sistema Estruturado da FGV/SEDUC/MT.

A condução da conversa direcionou o foco para a clareza da proposta, verificando em que medida o docente logrou traduzir a teoria em prática concreta. Para tanto, observou-se a organização dos estudantes, o posicionamento do professor e a dinâmica estabelecida no espaço da aula. Esse recorte é fundamental pois, para Moran (2018), em uma pesquisa-ação colaborativa, a mudança pedagógica só se efetiva quando ocorre um deslocamento real da lógica tradicional em direção a um formato participativo e investigativo.

Assim, a reunião de avaliação foi aberta com o relato dos docentes sobre a execução da aula-oficina e sua repercussão entre os estudantes ao explorarem o “*Mapa da Violência no Brasil*”. A indagação inicial buscou identificar se a metodologia ativa gerou um movimento de descoberta e engajamento ou se a prática permaneceu presa ao roteiro previsto, sem romper efetivamente com a lógica habitual da sala de aula. Esse diagnóstico é fundamental para mensurar o alcance pedagógico da intervenção e o grau de adesão dos alunos à experiência de fazer sociologia.

Ao ser provocada sobre esse impacto, a Professora C trouxe elementos que evidenciam o desafio da transposição didática:

Professora C

Então, como eu havia falado, alguns deles não buscam tanto essa parte mais teórica. E outro ponto que eu esqueci de mencionar é sobre as músicas. Teve algumas músicas que eles citaram. [...] Já essa parte mais teórica, às vezes, eles não se apropriam tanto; eles se abstêm um pouco. [...], mas essa integração mais direta entre teoria e prática foi pouco mencionada. O que apareceu mais foram relatos de vivência e de experiência, além de notícias e informações que estão ocorrendo no Brasil.

Na fala da professora C, aparece com bastante nitidez um traço recorrente da dinâmica em sala quando se trabalha com temas socialmente sensíveis, como é o caso do tema escolhido para a aula-oficina: os alunos demonstram maior disposição para participar quando conseguem se apoiar em repertórios próximos, como músicas que circulam no cotidiano, experiências pessoais, relatos de vivência e notícias recentes sobre o país.

Este engajamento inicial, embora positivo, revela a complexidade de se efetivar o que a literatura das metodologias ativas descreve como o cerne da inovação pedagógica: a transição do engajamento emocional ou participativo para o engajamento cognitivo profundo. Conforme as perspectivas de Bacich e Moran (2018), o papel das estratégias ativas é proporcionar que o estudante deixe de ser um receptor passivo de informações para se tornar um sujeito que reflete criticamente sobre o que faz.

No relato da professora C, observa-se que, embora a oficina tenha aberto espaço para o protagonismo por meio da vivência, houve uma resistência à apropriação teórica, o que sugere que o conceito sociológico ainda é percebido como um saber apartado da realidade. Assim, a análise desse movimento indica que o sucesso da intervenção depende da mediação docente para garantir que os gatilhos de interesse (músicas e notícias) não sejam fins em si mesmos, mas pontos de partida para o desenvolvimento de uma autonomia intelectual que articule a experiência cotidiana ao rigor científico.

Por outro lado, esse movimento sugere que a aula se torna acessível quando o conteúdo encontra pontos de identificação e linguagem familiar, funcionando como um gatilho para a mobilização do repertório cultural e para a interpretação da realidade vivida. No entanto, ao apontar que os estudantes não buscam tanto a parte teórica, a professora revela um desafio central discutido por Sarandy (2004), a dificuldade de realizar a transposição didática de conceitos que, para o aluno, parecem distantes de sua subjetividade.

O limite identificado na fala da professora C demonstra que a teoria ainda é percebida como um saber abstrato, e não como a lente necessária para o processo de desnaturalização dos fenômenos sociais, conforme preconiza Handfas (2018). Sob essa perspectiva, o engajamento pautado apenas na vivência representa uma etapa inicial de participação que, embora legítima, ainda necessita da mediação pedagógica capaz de promover a ruptura com o senso comum. Assim, o desafio reside em transformar o relato espontâneo em conhecimento sociológico estruturado, permitindo que o estudante utilize o conceito não como um fardo acadêmico, mas como ferramenta para conferir novos significados à sua própria existência. (HANDFAS, 2018).

A partir desse cenário, a avaliação da aula-oficina retoma um ponto central do roteiro metodológico compartilhado com o grupo: a etapa final que exige, o voltar ao texto, o voltar à teoria, e, primordialmente, a construção da ponte entre teoria e prática ao abordar o “*Mapa da Violência no Brasil*”. O tom da intervenção revela que esse retorno não é tratado como um detalhe acessório, mas como o próprio núcleo do desafio formativo. Isso ocorre justamente porque existe o risco de a atividade permanecer presa a uma participação baseada meramente em vivências e relatos, sem alcançar a sistematização sociológica necessária.

Para avaliar se tal risco se concretizou, ao direcionar a interrogação aos professores, o foco da análise se desloca para uma questão central: a resposta dos alunos teria conseguido ultrapassar o nível do testemunho e da opinião? Buscou-se questionar se houve, de fato, uma leitura efetiva do material e se os estudantes foram capazes de mobilizar referências conceituais para além do senso comum. Em que medida apareceram sinais de apropriação do conhecimento sociológico - como a citação de autores, a retomada de argumentos do texto e a sustentação de interpretações fundamentadas? Nesse sentido, a pergunta funcionou como um indicador de qualidade da aula-oficina, partindo da premissa de que não basta apenas engajar o estudante; é preciso investigar se esse engajamento produziu elaboração intelectual e se o conteúdo teórico, enfim, conquistou seu lugar como ferramenta de compreensão do fenômeno social.

Professor A

Sim. Na verdade, o que acontece é o seguinte: essa mediação, essa ligação entre teoria e prática, foi trabalhada o tempo todo também. Até porque eles reclamam muito, já que é um tema forte, como violência. Eles dizem muito isso: “Na teoria é uma coisa, na prática é outra.” [...] Eu percebi uma diferença, nessa comparação entre a questão teórica e a questão prática. Só que eu ainda penso da seguinte forma: eu gostaria muito que a disciplina fosse trabalhada mais, não estou dizendo “sem teoria”, não é isso, mas eu queria que fosse mais aprofundada nos relatos de experiência, com pesquisas dos alunos, para não ficar tão frustrante só na teoria. Porque aí vem a pergunta: e a prática, como é que fica?

A resposta do professor A traz à tona a tensão inerente ao ensino de temas sensíveis: o conflito entre a sistematização teórica e a realidade imediata dos estudantes. Ao relatar que os alunos questionam a validade da teoria frente à crueza da prática - sintetizada na frase “na teoria é uma coisa, na prática é outra”, o docente evidencia a dificuldade de legitimar o saber sociológico diante de um tema tão urgente quanto a violência.

Nesse contexto, a fala do professor A revela um esforço contínuo de mediação, mas também uma inclinação metodológica que prioriza o aprofundamento via relatos de experiência e pesquisas de campo. Quando ele expressa o desejo de não deixar a disciplina “*frustrante*”, sugere que, para o aluno do Ensino Médio, a teoria isolada pode ser percebida como um obstáculo, e não como uma ponte. Essa percepção dialoga com o que Sarandy (2004) aponta sobre o desafio de conferir sentido aos conceitos sociológicos: para o Professor A a eficácia da aula-oficina parece residir mais na capacidade de o aluno investigar sua própria realidade do que na reprodução estrita de argumentos textuais.

Ao direcionar a avaliação para um ponto decisivo da aula-oficina, surge o questionamento sobre a gênese da compreensão dos alunos: em que medida ela emergiu do material didático e da leitura teórica ou se consolidou primordialmente a partir dos relatos de experiência? Em outras palavras, busca-se perceber se o aprendizado se apoiou no repertório prévio do mundo vivido ou se logrou avançar por meio do retorno ao texto, transformando o conteúdo em base para a argumentação e a interpretação. O objetivo é discernir se a apreensão do tema permaneceu restrita ao campo da experiência e do sentimento ou se, de fato, permitiu ao estudante utilizar o referencial teórico para pensar criticamente o fenômeno da violência.

Professora C

Eles pesquisaram, utilizaram os Chromebooks. A princípio, como eu falei, primeiro eu propus para eles; e, na outra aula, eu disponibilizei os Chromebooks para que eles pudessem pesquisar, além da leitura que já tinham feito no material, nas páginas que eu já havia indicado no capítulo dois. Então, eles usaram o Chromebook para pesquisar. Teve alguns que trouxeram o Mapa da Violência, falando mais sobre os tipos de violência existentes no Brasil, quais são as regiões, e foram pontuando. Como eu falei, alguns mencionaram isso na oralidade e outros passaram para a escrita.

Professor A

Então eu os deixei se dividirem em três grupos, eles mesmos se organizaram, na parte da oficina. O tema, como a gente tinha combinado, era o Mapa da Violência. E eu disse para eles escolherem a melhor forma de fazer essa oficina. Eles decidiram, juntos, que fariam por slides, que é uma forma mais tranquila, até porque eles têm muita coisa para fazer: não é só a minha matéria. [...]. Eles passaram os

slides para mim. Eu ficava no fundo da sala, porque, nas apresentações, eu gosto de ficar como espectador, isso é importante.

A análise dos relatos dos professores C e A permite identificar diferentes nuances sobre a gênese da compreensão dos alunos. No depoimento da Professora C, observa-se um esforço mais direto em vincular a compreensão dos estudantes ao suporte documental. Ao mencionar o uso de Chromebooks para investigar o “*Mapa da Violência*” e a leitura prévia do capítulo dois, a docente sugere que a apropriação do conhecimento não se limitou ao campo do sentimento. Pelo contrário, houve uma busca ativa por dados, tipos de violência e regiões, que serviram de lastro para a oralidade e a escrita. Aqui, o material didático parece ter funcionado como o balizador que permitiu ao aluno ultrapassar o relato puramente subjetivo, conferindo à aula um caráter de investigação fundamentada.

Por outro lado, o Professor A desloca a ênfase para a organização metodológica e a escolha da linguagem pela qual o conhecimento seria expresso. Ao permitir que os alunos decidissem o formato (slides) e se organizassem autonomamente, o docente priorizou o engajamento através da liberdade de escolha. No entanto, sua fala revela menos sobre o conteúdo da apropriação teórica e mais sobre a logística da oficina. A estratégia de posicionar-se como espectador no fundo da sala reforça a proposta das metodologias ativas de deslocar o centro da autoridade, mas deixa em aberto a questão inicial: em que medida os slides produzidos refletiram uma leitura crítica do material ou se tornaram apenas um suporte visual para a reprodução de informações gerais?

Em síntese, enquanto a Professora C fornece indícios de que os alunos utilizaram o material como referência para a argumentação, o Professor A destaca a importância da autonomia no processo de aprendizagem. Ambos os relatos confirmam que a Aula-oficina conseguiu retirar o aluno da passividade, mas também sinalizam que a ponte, entre a experiência e a teoria depende fortemente de quão estreita é a mediação entre a pesquisa e a apresentação dos dados sociais fornecidos pelo o “*Mapa da Violência*”.

No intuito de situar a dinâmica prática da intervenção, emergem questionamentos fundamentais: em quantas aulas o tema selecionado pôde ser efetivamente desenvolvido? De que maneira a variável tempo condicionou a aplicação da proposta ao longo das quatro semanas previstas? Buscou-se compreender se o percurso em sala permitiu a execução da aula-oficina em sua plenitude ou se as contingências do cotidiano escolar impuseram reajustes. Nesse sentido, caso a execução tenha se distanciado do planejamento original, cabe indagar: quais foram os limites encontrados? Sob a ótica da pesquisa-ação, tais lacunas não são lidas como

falhas, mas como elementos constitutivos do processo formativo e da própria intervenção pedagógica. A esse respeito, os professores responderam que:

Professora C

Ah, foram quatro aulas, né? Eu consegui, assim, porque com o adiamento e a prorrogação das datas, para mim foi melhor: eu consegui mais resultado. Embora não tenha sido exatamente como eu havia proposto no início, que fosse uns 15 dias para eles começarem a apresentação, se organizando e se preparando. Primeiro, eu propus que, no dia seguinte, eles utilizassem a aula para pesquisar e organizar a aula-oficina; e, no outro, eles já começaram apresentando. Como o tempo é bem limitado, não daria para fazer assim. Mas, em resumo, ter um mês de desenvolvimento, para mim, foi muito bom e eu alcancei um resultado que eu considero positivo. Quatro semanas. Uma aula por semana. Em média uns 30 minutos aproximadamente. Isso. Foram 120 minutos para isso. Porque, assim, depende da aula: tem aula que antecede o intervalo e, às vezes, ela fica só com 40 minutos; e tem outra que é após o intervalo e também acaba ficando com menos tempo, como no segundo ano “M”. O intervalo é de 20 minutos.

Professor A

Quanto ao nosso trabalho, à nossa oficina — como a Valmerice falou — o tempo é o nosso inimigo. Infelizmente, o tempo é nosso inimigo, não é só do Montovani; é no contexto geral. Às vezes você chega com a aula planejada e precisa ceder para uma prova aplicada sem aviso. Às vezes alguém passa na sala para dar recado. Então tem esses parâmetros. [...] Então, assim, faltou tempo, Oseias. Porque eles mesmos queriam mais tempo para conversar. Não dá para fazer uma oficina com 40 minutos — ou menos de 40 minutos — de aula. Fica muito puxado, pouco estimulante.

Ao analisar os depoimentos, percebe-se que a execução da aula-oficina ocorreu sob uma constante negociação com o tempo. A Professora C evidencia que a dilatação do prazo de “adiamento e prorrogação” foi o que permitiu um resultado positivo, ainda que a estrutura original tenha sofrido ajustes. O dado quantitativo trazido por ela “cerca de 120 minutos distribuídos em quatro semanas”, revela a precariedade do tempo útil na escola pública, muitas vezes corroído por intervalos e rotinas administrativas que reduzem aulas de 50 para 30 ou 40 minutos. Para a professora C, o limite de tempo impôs um ritmo acelerado, porque aquilo que deveria se desenvolver ao longo de quinze dias acabou sendo comprimido em uma única aula de pesquisa, já orientada para uma apresentação imediata.

Já o Professor A personifica o tempo como um “inimigo externo e onipresente”, destacando o que a literatura da pesquisa-ação frequentemente aponta como as contingências do cotidiano escolar. Dessa forma no relato do professor, a Aula-oficina compete com provas

aplicadas sem aviso e recados administrativos, fatores que fragmentam o pensamento sociológico. O ponto mais sensível de sua fala reside na percepção de que a escassez de tempo sufoca o diálogo: *“eles mesmos queriam mais tempo para conversar”*. Essa observação é crucial, pois sugere que a estrutura da aula-oficina desperta o interesse e o desejo de participação, mas a rigidez do cronograma escolar atua como um teto que impede que essa elaboração intelectual se aprofunde.

Portanto, sob a ótica da intervenção, as lacunas temporais relatadas não configuram uma falha no modelo da aula-oficina, mas confirmam que o desafio formativo na Sociologia exige uma luta constante por espaços de reflexão. O que se vive em sala mostra que, mesmo quando o engajamento acontece, a oficina raramente se realiza por inteiro, porque ela precisa de tempo para circular entre teoria e prática (BARCA, 2004). No entanto, esse movimento costuma ser encurtado por uma estrutura escolar que valoriza a rapidez e o cumprimento imediato de tarefas, deixando em segundo plano a maturação do conhecimento.

Na sequência, a análise da avaliação da etapa consolidou-se em torno de um duplo desafio: o objetivo temático, focado na abordagem de um objeto de conhecimento comum, e o objetivo didático, voltado à análise da exequibilidade da aula-oficina como metodologia ativa na prática docente. A adoção das metodologias ativas como eixo norteador do desenho da pesquisa mostrou-se fundamental, pois viabilizou a convergência para dois horizontes amplos do ensino de Sociologia: a promoção da consciência crítica e da formação cidadã, bem como a investigação sobre a capacidade da disciplina em incorporar a transversalidade do Projeto de Vida. Essa articulação foi operacionalizada pelos professores por meio da correlação entre os temas e as didáticas dentro da sala de aula.

Do ponto de vista teórico, esse duplo desafio, ao mesmo tempo prático e teórico, definiu a Aula oficina como um dispositivo que não se limitou a abordar um conteúdo, pois também exigiu traduzir esse conteúdo em uma dinâmica de estratégia inovadora. Nessa lógica, o estudante precisou atuar, decidir e elaborar sentidos ao longo do processo. Conforme discutiu Moran (2018), as metodologias ativas buscaram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes fizeram, refletiram sobre o que fizeram, conceituaram suas ações e construíram conhecimentos tanto sobre os conteúdos em estudo quanto sobre o próprio modo de aprender. Nesse arranjo, o aluno assumiu protagonismo e o professor atuou como orientador e mediador das situações propostas.

Ao mesmo tempo, esse desenho precisou se manter coerente com os objetivos mais amplos do ensino de Sociologia, uma vez que, ao final do ensino médio, o estudante deveria demonstrar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da

cidadania e que essa formação, porém, não ocorreu por automatismo, nem se estabeleceu de modo imediato, o que tornou decisiva a intencionalidade didática na mediação entre texto, teoria e realidade (BRASIL, 2006). Nesse horizonte, a transversalidade do Projeto de Vida ganhou força quando deixou de ser uma referência lateral e passou a orientar escolhas pedagógicas, pois a BNCC indicou o projeto de vida dos estudantes como eixo central em torno do qual a escola pôde organizar suas práticas (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, buscou-se compreender se os professores identificaram a emersão do Projeto de Vida nas temáticas trabalhadas. Os professores foram questionados se os estudantes conseguiram conectar os conteúdos às suas leituras de mundo e expectativas futuras, tentando fazer uma conexão com os cenários de violência no Brasil. Portanto, a análise desse questionamento procura revelar os desafios, limites e contradições que possam emergir da intervenção pedagógica, quando objetiva confrontar o contexto real dos alunos.

Professor A

Ah, vamos lá, então. Na verdade, esse Projeto de Vida eu trabalhei bastante — foi no Paulo Freire. Eu vou ser bem sincero: todo dia que eu entro na sala, eu falo alguma coisa ligada ao Projeto de Vida. Todo dia. Eu sempre digo que a educação é o único caminho para você viver melhor no futuro, trabalhar menos, ganhar bem. Então, assim, eu sempre tenho a consciência de trabalhar projeto de vida.

Na fala do Professor A, observa-se uma tensão pedagógica interessante: embora ele tenha a intenção de trabalhar o Projeto de Vida como um eixo central, sua prática relatada ainda se ancora fortemente na figura do professor como o “*detentor do caminho e da consciência*” “*Eu sempre digo que..., Eu sempre tenho a consciência de trabalhar*”.

A distinção entre o papel de mediador e o papel de mentor apareceu como um ponto decisivo, porque as metodologias ativas solicitaram do professor uma atuação orientadora, capaz de estimular o estudante a construir conexões próprias e produzir sentido a partir da investigação. No relato analisado, a prática docente pareceu ter se aproximado mais de uma mentoria moral do que de uma mediação investigativa, o que colocou um desafio central para a intervenção. Nesse contexto, foi necessário deslocar o discurso professoral para uma dinâmica de oficina em que o aluno pudesse identificar por conta própria como o cenário de violência atravessou suas escolhas e afetou sua vida cotidiana.

Nessa direção, Pimenta (2012) argumenta que a mediação pedagógica em propostas reflexivas exige que o professor supere a tendência de oferecer respostas prontas e orientações apenas moralizantes. Em vez de conduzir o aluno por caminhos previamente definidos, o professor precisou atuar como orientador de pesquisa, criando condições para que o aluno, ao

enfrentar problemas concretos de sua realidade, desenvolvesse autonomia e elaborasse sínteses próprias, com escolhas mais conscientes.

O Professor A busca a aprendizagem significativa ao tentar conectar a escola com a melhoria de vida futura “*viver melhor, ganhar bem*”. No entanto, do ponto de vista da metodologia ativa, essa conexão não deve ser apenas dita pelo professor, mas produzida pelo estudante através da resolução de problemas (ABP/PBL) ou da produção da oficina. A fala indica que a intervenção pedagógica enfrentou o desafio de transformar uma convicção pessoal do professor em uma descoberta ativa do aluno.

A análise da fala do Professor A revela uma tensão entre a intenção motivacional do tema Projeto de Vida e o perigo de desnaturalização dos fenômenos sociais. Enquanto a metodologia ativa busca o conflito cognitivo para instigar a reflexão sobre as contradições da violência, a fala do professor tende a suavizar esse embate ao oferecer a educação como uma resposta definitiva. Entretanto, para a pesquisa-ação comprometida com a inovação, o dado revela que a estrutura da aula-oficina deve funcionar como:

[...] um dispositivo pedagógico e investigativo que rompe com a verticalidade do ensino tradicional. Ela configura-se como um espaço de produção coletiva onde a ação e a reflexão se fundem, permitindo que os participantes não apenas recebam informações, mas operem sobre a realidade [...] (CANO, 2012, p. 34).

Nesse sentido, a mediação pedagógica não deve apenas apontar saídas, mas instrumentalizar o aluno para que ele próprio mapeie seus limites e possibilidades, transformando sua realidade vivida em objeto de análise crítica.

Ao analisar a prática do Professor A, reconhece-se que o professor introduz na discussão elementos subjetivos que, frequentemente, permanecem à margem de abordagens mais técnicas da Sociologia, como no tratamento do tema “*Mapa da Violência no Brasil*”. Observa-se que tal postura parece emergir mais de uma sensibilidade humana do que de uma intencionalidade previamente estruturada a partir do ensino sociológico e da transversalidade do Projeto de Vida.

Diante dessa constatação, cabe questionar os professores sobre a efetiva integração dessa atitude no panorama didático e metodológico, ou seja, no que se refere a transversalidade do Projeto de Vida no ensino de Sociologia, até que ponto essa postura configura-se como uma escolha pedagógica consciente, incorporada ao método e ao planejamento da aula? Indaga-se se tal abordagem se converteu em uma aprendizagem intencionalmente ensinada ou se permaneceu como uma postura profissional espontânea, situada à margem do currículo formal.

Professor A

Como eu não trabalho o Projeto de Vida em si, eu não tive, como se diz, acesso a nenhum conteúdo específico. Eu não tenho um componente “Projeto de Vida”; o que eu tenho é aprofundamento. E esse aprofundamento que eu tenho é nos primeiros anos. No segundo ano, é somente uma aula de Sociologia. Então, assim, é uma..., mas é claro que o Projeto de vida é muito importante para ser trabalhado em sala de aula.

Ao analisar a fala do Professor A sob a ótica da pesquisa-ação e das metodologias ativas, percebe-se um distanciamento entre a sensibilidade humanística do docente e a intencionalidade didática planejada. Embora ele reconheça a relevância do Projeto de Vida, sua prática revela uma visão compartimentada, na qual o tema é percebido como um componente isolado e não como um eixo transversal inerente ao ensino de Sociologia.

A justificativa baseada na escassez de carga horária e na falta de acesso a conteúdo específicos demonstra que a abordagem do futuro e da realidade social dos jovens ocorre de forma assistemática, situando-se mais no campo da “mentoria moral” espontânea do que de uma “mediação investigativa” estruturada. Essa lacuna confirma que a postura do docente, apesar de acolhedora, ainda não se converteu em uma escolha pedagógica consciente, integrada ao método da aula-oficina como uma aprendizagem intencionalmente ensinada.

Nesse cenário, a pesquisa-ação cumpre seu papel de diagnosticar os obstáculos reais que impedem a inovação didática, evidenciando que a estrutura da aula-oficina precisa de uma mediação que forneça ferramentas para o aluno mapear autonomamente seus limites e possibilidades. Segundo Thiollent (2011, p. 58):

Na pesquisa-ação, a ênfase não reside na transmissão de soluções previamente elaboradas, mas na criação de condições para que os sujeitos envolvidos no processo educativo desenvolvam capacidades de análise e de autogestão. A intervenção deve proporcionar instrumentos que permitam aos participantes diagnosticar sua própria situação, identificar os obstáculos reais e as possibilidades de transformação presentes em seu contexto.

A fala do Professor A revela que a transição do discurso professoral para uma dinâmica de protagonismo estudantil exige não apenas o reconhecimento da relevância do tema, mas também a apropriação de instrumentos pedagógicos capazes de transformar a sensibilidade individual em uma prática docente sistematizada e transformadora. Essa perspectiva dialoga com Moran (2018), ao destacar que metodologias ativas favorecem a autonomia e o protagonismo dos estudantes, deslocando o foco da transmissão de conteúdos para a construção compartilhada do conhecimento.

Nesse contexto, ao examinar a organização das práticas de ensino, coloca-se aos professores o desafio de refletir se o Projeto de Vida é efetivamente assumido como um princípio integrador de toda a dinâmica da aula ou se permanece restrito a situações pontuais e fragmentadas. Essa reflexão encontra respaldo em Nóvoa (1992), ao enfatizar que a identidade docente se constrói na articulação entre práticas, valores e projetos, exigindo que o planejamento pedagógico seja concebido como eixo estruturante e não como um acréscimo eventual às atividades já em andamento.

Professor A

Sim, com certeza. Eu já trabalhei Projeto de Vida em outras escolas: trabalhei na Paulo Freire e trabalhei também na São Vicente. Ele é parte fundamental, né? Agora, é aquela coisa: além do tempo — como você falou —, precisa de tempo e precisa também que a escola realmente nos dê todo o apoio material para que isso aconteça. Porque, vou falar a verdade para você: não é só teoria. Na prática, não tem nada que você diga assim: “Hoje tem um professor de Projeto de Vida arrebatando”, sabe? Desculpa, mas é difícil. O apoio didático do próprio Estado — estou falando do Estado — não tem. A gente fica ali “a ver”, né? Eu estou falando por causa do aprofundamento. No aprofundamento, nós, na escola, tivemos que correr atrás — obviamente seguindo todo o currículo que a gente tem que cumprir —, mas tivemos que ir atrás de material e de suporte. E com o Projeto de Vida é a mesma coisa. Não tem nada que chegue para nós, algo do tipo: “Opa, está aqui, vamos trabalhar.” Não. A gente precisa correr atrás para poder trabalhar. É como se dissessem: “Ó, está aqui a BNCC, está aqui o Projeto de Vida, está aqui o aprofundamento... vai atrás.” Se não, fica difícil. Então, a gente não tem esse apoio didático.

Professora C

Sim. É interessante quando o Alan coloca essa parte aí. Porque, na concepção e na visão dos alunos, eles veem Projeto de Vida — mesmo sendo um tema transversal — como algo que, na prática, não vai impactar na aprovação ou reprovação. A gente até consegue fazer bem essa junção na Sociologia, mas eles enxergam Projeto de Vida como “uma matéria que não reprova”. E muitos estudantes hoje buscam a qualificação para o trabalho. Aquilo que a gente estuda na Sociologia — Karl Marx fala sobre isso —: a desigualdade social se dá por meio dessa luta de classes. Então essa luta de classes que ocorre na sociedade, trazendo para as nossas vivências e experiências, aparece ali, porque eles buscam a aprovação. E, como Projeto de Vida não reprova, eles já têm essa concepção: “Projeto de Vida não reprova”, “aprofundamento também não reprova”. Então eles não se importam tanto com isso. Pelo menos nas minhas aulas — não só este ano, que estou no noturno, mas nos outros períodos em que também já trabalhei —, eles sempre deram pouca importância para Projeto de Vida. Embora, quando eu falo para eles o que é Sociologia, onde ela está presente na vida deles, tem uns que nem sabem, sendo que a gente já

trabalhou isso e eu venho revisando sempre. Eu digo: Sociologia é tudo na sua vida; é o estudo do ser social, é o estudo de você mesmo. E eu também falo: aqui na escola não é só fazer tudo o que o professor propõe. Você tem que analisar o que é importante para você, porque é “do portão para fora” que você vai lidar — como o Alan mencionou — com os problemas sociais, com as situações que a vida traz. A gente tenta planejar, por mais que planeje, nem sempre vai sair com coerência exatamente naquele projeto que nós já fizemos. Eu já trabalhei Projeto de Vida no ensino médio; no ano passado, inclusive, eu estava trabalhando Projeto de Vida. Então eu tenho uma certa experiência. Quando você consegue “fugir” um pouco da BNCC — mesmo sendo um tema proposto nela — e traz uma proposição de avaliação, isso ajuda. Eu dizia: “Olha, se vocês fizerem essa atividade, aqui não tem como lançar nota, mas eu vou lançar um conceito para vocês: conceito A.” Ou seja, o AVC, que aparece lá como “avançado”. Eu sempre fazia uma comparação: o básico “vale” seis, o intermediário “vale” oito e o AVC “vale” dez. Fazendo as atividades, eu vou dar o conceito AVC para vocês. Aí alguns até brincavam com “AVC” por causa do problema de saúde, né? Mas, quando eu explicava, eles entendiam. E, no Projeto de Vida, vem se discutindo muito essas questões de valores, de cultura, de diversidade cultural, como eu havia falado, e também os direitos da criança e do adolescente. Todo esse conteúdo está no material de Projeto de Vida, mas também aparece na Sociologia. Às vezes não dá para diferenciar tanto o que está sendo trabalhado, porque os temas se cruzam. O ECA, por exemplo: no primeiro ano aparece de um jeito; e, na Sociologia, pode aparecer em outro momento — talvez no segundo. Às vezes muda um pouco de série para série, porque hoje em dia o “ano certo” nem sempre fica tão fixo. Mas é interessante quando trazemos isso: é um tema bem transversal e é difícil dissociar do nosso dia a dia na Sociologia. O Projeto de Vida e os temas abordados ali dentro fazem os alunos pensarem em empatia, em valores que nós atribuímos à família. Eu estou falando a partir do que eu vi no material do ano passado. Ele pede para você mencionar momentos que você vivencia com sua família. E isso é uma forma de estímulo ao indivíduo, na formação da identidade, para que ele valorize mais a família e também tenha conhecimento dos seus direitos e deveres. Então... não sei se eu consegui responder.

Os relatos dos professores A e C revelam a fragilidade da implementação do Projeto de Vida no cotidiano escolar. Enquanto o Professor A destaca o “vazio material” e a ausência de suporte do governo estadual, que o obriga a um esforço solitário de “correr atrás”, a Professora C revela um “vazio de sentido” por parte dos alunos, que enxergam o componente como uma disciplina sem impacto na aprovação. Essa combinação cria um cenário perigoso, uma vez que o Projeto de Vida corre o risco de ser reduzido a uma atividade periférica, desprovida de rigor sociológico e baseada em uma moralidade abstrata.

Já a análise da Professora C sobre a necessidade de “*manobras*” avaliativas para gerar engajamento mostra que a transversalidade ainda não é percebida pelos alunos como uma ferramenta de leitura crítica da realidade, mas como um fardo burocrático. Quando o tema não é guiado por escolhas didáticas desde o início, ele acaba perdendo sua força de transformação social, tornando-se apenas um apêndice temático.

A convergência dos relatos evidencia que a implementação do Projeto de Vida no ensino de Sociologia é atravessada por uma dupla carência: de um lado, a ausência de suporte material e diretrizes claras que obriga o docente ao imprevisto (Professor A); de outro, o desinteresse pragmático dos alunos que não enxergam a disciplina como um conhecimento de valor de troca no currículo (Professora C). Esse cenário confirma a advertência de Dayrell sobre o risco de o Projeto de Vida se tornar um “*vazio social*”. Sem as ferramentas da Sociologia e sem uma metodologia que retire o aluno da passividade, o planejamento acaba por se diluir em temas genéricos que não instrumentalizam o estudante para enfrentar as barreiras reais de sua existência.

Portanto, a proposta da aula oficina no contexto desta pesquisa ação não buscou apenas suprir a falta de material mencionada, mas reorientou a lógica do engajamento em sala de aula. Ao converter temas transversais em dispositivos de investigação e de resolução de problemas, a mediação pedagógica deixou de assumir o tom de aconselhamento sobre o futuro e passou a operar como prática de desnaturalização das desigualdades. Em sintonia com a literatura sobre metodologias ativas, a integração curricular mostrou-se mais consistente quando o estudante reconheceu que o conhecimento sociológico funcionou como ferramenta para interpretar a realidade, tomar decisões e construir, com maior autonomia, a própria trajetória.

Ao chegar à última fase da avaliação, os professores foram instigados a fazer um balanço crítico da trajetória dos encontros, retomando as experiências desenvolvidas até aquele momento. O objetivo foi olhar para a intervenção pedagógica a partir de dois eixos fundamentais da pesquisa ação colaborativa. O primeiro eixo considerou a aplicação das metodologias ativas como estratégia de deslocamento do protagonismo para os estudantes. O segundo eixo examinou a consolidação do ensino de Sociologia orientado à formação crítica e ao exercício da cidadania. Nesse cenário, tornou-se pertinente interrogar os docentes sobre como as experiências vividas responderam aos dilemas do cotidiano escolar, como a escassez de tempo, o número elevado de turmas e a limitação de materiais didáticos, sem comprometer a qualidade do planejamento e a consistência do trabalho em sala de aula.

Indaga-se, portanto, até que ponto a mobilização da pesquisa-ação colaborativa e das metodologias ativas possibilitou a efetiva integração transversal do Projeto de Vida no ensino

de Sociologia, garantindo que tal prática não se reduzisse a um discurso abstrato, mas permanecesse ancorada nas condições concretas da experiência vivida pelos alunos.

Professor A

A troca de experiência e toda coletividade são bem-vindas. E, como a gente tem esse processo... eu sei que é chato ficar batendo na tecla, mas uma aula é muito pouco. O tempo é muito pouco para uma matéria tão importante nas nossas vidas e na vida dos alunos — no futuro do Brasil. Eu sempre falo isso. Mas, assim, é um projeto muito importante. Tem que ter perseverança e persistência para dar continuidade, porque não está fácil. Não é fácil para vocês encontrarem tempo para estarem aqui. Não é fácil. Então, como a Valmerice falou: quando você tiver um tempo, faça uma visita para nós, para você ver como é realmente. Fica ali meia hora, por exemplo. A gente vai ter o maior prazer de te receber na sala, para passar para os alunos a sua presença, porque o nosso desafio hoje — e o da Ilza — não é fácil. Para ninguém é fácil. Então, o trabalho em conjunto, como você falou, sem perder a autonomia, é de extrema importância para todo mundo. Mas eu falo que, por trás disso, tem que ter uma gestão realmente política, que faça todo mundo se unir mais, trabalhar mais em conjunto, direcionar mais, dar mais oportunidade. Porque Sociologia é social: a gente trabalha o ser humano no seu contexto geral. Então isso tem que ser mais aprofundado, tem que ser mais trabalhado. E os alunos estão pedindo isso, Oseias. Eles falam: “Tinha que ter mais aula. Uma aula, professor, é muito pouco.” Uhum. E, quando você vê um aluno — até aquele mais bagunceiro, que não gosta das outras aulas — falar isso, você percebe que ainda dá. Você pensa: “Cara, pode dar certo. Pode dar certo.” Porque a nossa clientela do Edeli hoje é, sim, uma clientela majoritariamente periférica. É um pessoal que vem de famílias sem base nenhuma, famílias rompidas. E o que os alunos precisam é de um direcionamento — principalmente do professor. Não é o professor chegar e dizer: “Ô, você não tem futuro”, “Ô, você fez de novo”, “Ah, não vou nem falar mais nada.” Não é isso. Então, assim: menos palavras, menos linguagem violenta e mais incentivo, mais ação social, para que a gente possa transformar. Só que o coletivo, nessa parte, peca muito. Porque todos nós somos diferentes e, às vezes, é difícil o professor “falar a mesma língua” nessa questão. E aí você tem razão, porque o que eu identifico — não sei se a Valmerice já identificou — é que o único momento coletivo que vocês têm de planejamento das aulas é, mal e mal, na semana pedagógica. Depois é cada um por si e Deus por todos. “Isso é verdade, você tem razão.”

Professor C

Sim. Como as pessoas falam, o pessoal de Humanas é muito coletivo, né? Então, assim, agrega muito conhecimento para nós essa partilha, essa interação, essa socialização. Nós somos seres sociáveis e, com isso, a gente aprende cada vez mais. Para mim foi muito rico. Esse projeto da Ilza também contribuiu bastante: me trouxe bastante conhecimento e experiência com os alunos, por meio dessas metodologias ativas que nós utilizamos. É interessante quando você

fala sobre autonomia e estímulo ao pensar. Os alunos se manifestaram em sala e eu vejo isso claramente. Eu tenho uma aluna do segundo ano... eu não sei se eu cheguei a falar para a Ilza que eu desenvolvi esse projeto em seis turmas de segundos anos, no período noturno. Não sei se eu mencionei a quantidade, mas foram seis turmas. E foi interessante o Alan mencionar a questão da gestão estar harmônica com o corpo docente. Isso é muito importante. Porque, se a coordenação tem uma visão sobre determinado assunto, isso impacta diretamente. Eu vou direto ao ponto e vou citar uma experiência que eu vivenciei: um fato que ocorreu agora no segundo semestre, entre agosto e setembro. A coordenadora sabe que o público noturno é diferenciado, porque são alunos trabalhadores; eles saem do trabalho, às vezes, quase às 18 horas. E aí ela entrou na sala e, mesmo dizendo que entrou respeitosamente, começou a impor que eles deveriam chegar no máximo até as 19h. Quem chegasse 19h01 já não entraria mais. Teve uma aluna do segundo ano que confrontou isso. Ela se opôs e falou: “Professora, como que a gente vai chegar? Eu saio do trabalho às 18h, tenho que ir em casa, tomar banho e voltar para cá. Eu não consigo chegar a tempo. E eu vou continuar vindo para a escola: quando eu chegar aqui, eu quero entrar.” Então, assim, é um direito dela.

A coordenadora respondeu que a prioridade do estudante menor de 18 anos é a escola, não o trabalho. Mas nós sabemos que, no contexto social em que estamos inseridos — uma sociedade capitalista e de consumo —, os alunos muitas vezes priorizam o trabalho. Se eles tiverem que escolher entre trabalho e escola, é claro que muitos vão evadir. É por isso que existem índices altos de evasão. Se a gente for comparar com o ensino médio no diurno, o número de alunos em sala é grande. Mas, se a gente pega a realidade do noturno, por exemplo: uma sala começou com 40 e poucos alunos no início do ano (dia 5 de fevereiro) e, hoje, os frequentes mesmo são 17 a 20. Às vezes vêm 30, mas, como eu falei, é rotativo: um dia sim, dois não. São várias situações. Então tudo isso mostra como essa coletividade precisa existir de verdade: coordenação e professores. Eu vejo, às vezes, uma flexibilização em algumas situações e, em outras, não. Este ano mesmo eu vivi uma situação que, para mim, foi desigual: tem um aluno que vem todos os dias, mas não produz, não faz nada, larga o material e sai da sala — e, mesmo assim, continua matriculado até hoje. E teve uma outra estudante que passou por um problema familiar: discutiu com a mãe, saiu de casa e ficou um tempo fora. Ela voltou depois de um mês e, quando chegou, a matrícula dela estava cancelada. Ela tentou resolver e não conseguiu. E ela era bem produtiva quando vinha às aulas. Então eu acho que precisa haver mais ajuste. E, como você mencionou, abrir formações e propiciar esse espaço de interação e socialização vai agregar mais conhecimento — não só para nós, de Humanas, mas também para a coordenação. Porque, às vezes, tem pessoas que são muito rígidas... não menosprezando outras áreas, mas nós, de Humanas, somos mais reflexivos. O pessoal de Exatas, às vezes,

é mais “se não for assim, não dá”. Não tem aquela empatia. E, naquela situação, talvez... faltou empatia.

A análise das falas dos professores revela que a pesquisa-ação colaborativa atuou como um dispositivo de ruptura com a solidão pedagógica, permitindo o enfrentamento dos dilemas do cotidiano escolar. O Professor A enfatiza que a “troca de experiência e a coletividade” são fundamentais, o que corrobora a perspectiva de Ibiapina (2008), ao afirmar que a pesquisa-ação não é um fazer solitário, mas um processo de formação que ocorre na interação entre pesquisador e colaboradores, visando a transformação de uma realidade comum. A fala docente denuncia o “cada um por si” como uma barreira estrutural que a intervenção buscou transpor ao instituir espaços de reflexão compartilhada, ainda que sob a pressão de uma carga horária reduzida.

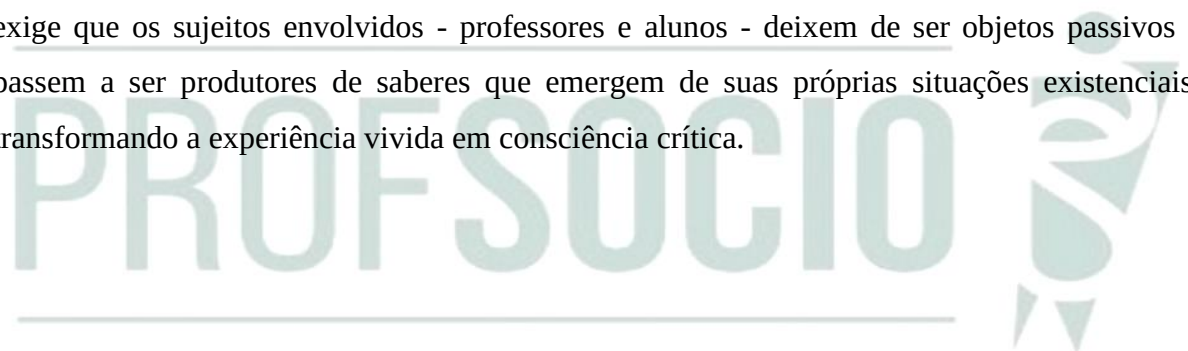
Em relação ao desafio da transversalidade do Projeto de Vida, a intervenção demonstrou que a Sociologia possui uma vocação intrínseca para essa integração, desde que ancorada na realidade social. O Professor C ilustra essa possibilidade ao relatar o embate entre a gestão e a aluna trabalhadora do ensino noturno. Aqui, a transversalidade deixa de ser um guia curricular abstrato e se materializa na defesa do direito à educação frente aos dilemas atuais da sociedade. Segundo Pimenta (2005), a pesquisa-ação crítica exige que o professor se posicione sobre as contradições do sistema, e o ensino de Sociologia, ao mediar o Projeto de Vida, oferece ao aluno não um “sonho” descontextualizado, mas a capacidade de situar sua trajetória individual nas estruturas coletivas.

As metodologias ativas, exemplificadas pelas oficinas e pelo estímulo à autonomia, surgem como as ferramentas que viabilizam essa conexão. O Professor C destaca o “estímulo ao pensar” e a manifestação dos alunos como resultados diretos dessa escolha metodológica. No contexto do ensino médio, as metodologias ativas na Sociologia funcionam como o que Franco (2012) denomina “prática pedagógica organizada”, onde o estudante deixa de ser receptor de conceitos teóricos para se tornar produtor de sentidos sobre sua própria existência social. A experiência relatada pelo Professor A, de envolver até o aluno “bagunceiro”, reforça que a oficina pedagógica, ao deslocar o eixo do ensino para a ação e o incentivo, minimiza as violências simbólicas do currículo tradicional e abre caminhos para a transformação social.

Portanto, a experiência da intervenção pedagógica cumpriu um duplo propósito: consolidou-se como um espaço de formação continuada, viabilizado pela pesquisa-ação colaborativa, e promoveu um repensar didático-metodológico a partir da aplicação de metodologias ativas, especificamente a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP/PBL) e a

aula-oficina. Essa trajetória revela que tais estratégias permitem à Sociologia cumprir seu papel de disciplina integradora, funcionando como um eixo articulador entre o saber científico e a realidade social dos estudantes. Embora os dilemas estruturais - como a escassez de tempo e a rigidez da gestão - persistam como obstáculos no cotidiano escolar, a pesquisa-ação colaborativa proporcionou aos docentes um suporte intelectual e afetivo essencial, capaz de resgatar a crença na eficácia da escola pública e na potência do ensino humanístico.

Essa percepção de suporte e transformação encontra eco na fundamentação de Thiollent (2011), para quem a pesquisa-ação deve estar intimamente ligada à resolução de problemas e à tomada de consciência dos participantes. Sob essa ótica, a intervenção deixa de ser uma mera aplicação de técnicas para se tornar um processo de investigação social ativa, no qual os dilemas do cotidiano são o combustível para a reflexão. Conforme indicam os relatos dos professores, a transversalidade do Projeto de Vida só ocorre efetivamente quando a metodologia permite que a “voz” do aluno periférico e trabalhador ecoe na sala de aula como objeto de reflexão sociológica. Para o autor, esse movimento é essencial, pois a pesquisa-ação exige que os sujeitos envolvidos - professores e alunos - deixem de ser objetos passivos e passem a ser produtores de saberes que emergem de suas próprias situações existenciais, transformando a experiência vivida em consciência crítica.



5. ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA INTERVENÇÃO

Esta seção apresenta a análise sociológica da intervenção pedagógica orientada pela microssociologia de Erving Goffman, tomando o cotidiano escolar como palco de interações. Em termos operacionais, a estratégia consistiu em articular três movimentos: a cronologia dos ciclos da pesquisa-ação, a organização das categorias emergentes e a interpretação dos trechos como cenas da vida escolar. A análise se organiza em torno dos três eixos goffmanianos principais, enquadramento, interação e apresentação do self, que revelam como decisões didáticas envolvem trabalho interacional de manutenção da face docente e negociação de sentidos. Assim, evidencia-se que a integração do Projeto de Vida não se sustenta apenas em prescrições normativas, mas depende de condições concretas de tempo, cooperação e reconhecimento no interior da escola.

5.1 Diagnóstico: microssociologia dos desafios pedagógicos

Nesta etapa do diagnóstico, a escola foi compreendida como um espaço de vida cotidiana no qual o ensino se realizou sob pressões concretas, como o tempo reduzido, a rotina fragmentada e a necessidade constante de ajustar decisões ao que se tornava possível em cada dia. Nesse cenário, o trabalho docente não se apresentou como execução linear de um planejamento, mas como um esforço contínuo de sustentar a aula como situação social legítima. A partir da Sociologia do Cotidiano de Goffman, com ênfase em enquadramento, interação e apresentação do self, foi possível perceber que a autoridade pedagógica precisou ser construída e preservada em cada encontro, por meio de pequenos acordos, formas de condução, e estratégias de proteção da face profissional diante de expectativas institucionais e sobrecargas.

Ao mesmo tempo, o diagnóstico se articulou à pesquisa ação colaborativa ao tratar a colaboração como condição prática de mudança e não apenas como intenção. A integração curricular dependeu de coordenação, partilha de decisões e tempo comum para alinhar objetivos, ajustar percursos e sustentar continuidade. Nesse contexto, as metodologias ativas apareceram como apoio e também como desafio, pois demandaram protagonismo estudantil, investigação e produção, o que exigiu maior estabilidade nas interações e um repertório teórico capaz de orientar a leitura crítica das experiências vividas em sala de aula.

5.1.1 Enquadramentos docentes sobre estrutura e integração curricular

No conjunto das falas, a noção de estrutura não apareceu como um dado fixo e comum a todos, mas como uma interpretação atravessada por divergências. Cada docente descreveu a realidade a partir de um enquadramento próprio do que estava acontecendo na escola e, com base nisso, definiu quais fatores realmente pesaram e quais condições precisaram existir para que Projeto de Vida e Sociologia se integrassem na prática (GOFFMAN, 2012). O Professor A, ao afirmar que a escola ofereceu espaço, mas não garantiu tempo, deslocou o foco da materialidade do prédio para a organização temporal do trabalho. Para ele, o problema central não esteve na ausência de sala, mas na forma como o cotidiano fragmentou o planejamento coletivo e reduziu a integração a uma prática incompleta. Já a Professora B reenquadrou a situação a partir de uma chave de autossuficiência pedagógica, na qual a estrutura foi considerada suficiente sempre que existiram professor e aluno dispostos, como se essa disposição, por si só, completasse as condições necessárias.

Nesse enquadramento, o eixo deixou de ser a infraestrutura e passou a ser a intencionalidade e a autonomia, o que preservou o protagonismo docente, mas tendeu a suavizar a dimensão institucional das condições de trabalho. A Professora C, por sua vez, apresentou um enquadramento mais crítico e material. Sem internet estável, com laboratório disputado e sem cultura de colaboração, a integração se tornou um obstáculo permanente, sobretudo quando se buscou uma prática de investigação e oficina, com participação ativa e produção dos estudantes. Em termos goffmanianos, essas falas não se reduziram a opiniões isoladas, pois funcionaram como definições concorrentes da situação, orientando o que foi percebido como possível e legítimo no cotidiano escolar (GOFFMAN, 2012).

Esse jogo de enquadramentos se aprofundou quando o diagnóstico abordou o próprio sentido atribuído à integração do Projeto de Vida. Para o Professor A a ideia se resolveu no manual, associada ao futuro, carreira e planejamento. Para a Professora B, ela se justificou pela formação integral prevista nas normas. Para a Professora C, porém, faltou base teórica e a proposta correu o risco de se reduzir a senso comum, autoajuda ou empreendedorismo desconectado da crítica sociológica. Nesse ponto, o enquadramento decisivo recaiu sobre a natureza do conteúdo, pois foi necessário distinguir se a proposta se limitou a um roteiro procedimental ou se exigiu uma mediação conceitual mais consistente para tratar de trajetórias, desigualdades e condicionantes sociais.

O diagnóstico indicou que a escola operou com uma dupla definição do Projeto de Vida. De um lado, apareceu a clareza normativa que trouxe segurança e orientou o cumprimento

do previsto. De outro, emergiu uma fragilidade teórica que ameaçou a densidade sociológica da integração. Essa tensão se tornou sociologicamente relevante porque evidenciou que a integração pôde estar correta no papel, alinhada a currículo e orientações, mas ainda não se consolidou no cotidiano escolar como prática pedagógica crítica, capaz de interpretar a realidade e enfrentar a desigualdade social. Foi isso que a Professora C explicitou ao afirmar que precisou de referências e exemplos para sustentar uma intervenção consistente, e não apenas uma atividade formalmente adequada (GOFFMAN, 2012).

Assim, ao observar os diferentes enquadramentos construídos pelos professores sobre estrutura e sobre o próprio Projeto de Vida, percebeu-se que não se tratou de discordâncias pontuais, mas de modos concorrentes de interpretar e dar sentido ao cotidiano escolar. Essa disputa revelou que a integração entre Projeto de Vida e o ensino de Sociologia não dependeu somente de normas ou de recursos materiais, mas da forma como cada professor definiu o que foi legítimo e possível em sua prática. Na leitura goffmaniana, a mesma situação pôde ser vivida como oportunidade, como obstáculo ou como formalidade, e essa definição orientou não apenas o discurso, mas também as ações concretas. Reconhecer a pluralidade de enquadramentos tornou-se fundamental para compreender que a escola não funcionou como espaço homogêneo, mas como campo de negociações permanentes, no qual a densidade teórica e a crítica sociológica puderam fazer diferença para transformar a integração em prática pedagógica significativa e emancipadora (GOFFMAN, 2012).

A análise sociológica do diagnóstico evidencia que a principal barreira para integrar o Projeto de Vida ao ensino de Sociologia não está apenas no conteúdo, mas na ordem prática do cotidiano escolar. Inspirada em Goffman, a leitura mostra que a vida social depende de uma ordem interacional sustentada por rotinas e arranjos cooperativos. Quando esses mecanismos falham, como na “*cultura de ilhas*” descrita pela Professora C ou na ausência de “*tempo de articulação*” relatada pelo Professor A a integração se fragiliza.

Nesse cenário, a sobrecarga e o regime de aceleração empurram o trabalho para soluções imediatistas, privilegiando tarefas burocráticas e mensuráveis em detrimento da densidade crítica da Sociologia. A aula, como situação interacional, passa a ser sustentada por improvisos e atalhos, o que intensifica desigualdades e reduz continuidade. Os materiais estruturados aparecem como recurso contraditório, do qual estabilizam a rotina e economizam tempo, mas podem limitar autoria e criatividade, deslocando o protagonismo docente.

Segundo Goffman (2012), a análise sociológica revela que a interação só se torna realidade quando deixa de depender do heroísmo individual e passa a ser sustentada por acordos coletivos de cooperação, combinando tempos, alinhando expectativas, dividindo tarefas e

construindo planejamento comum. Mais do que aderir a materiais prontos, o desafio é reinterpretá-los criticamente, disputando sentidos e recuperando autoria pedagógica. É nesse ponto que a pesquisa-ação colaborativa se mostra pertinente ao organizar a escuta dos problemas e experimentar ajustes viáveis, transformando o material em recurso de investigação e decisão coletiva, fortalecendo a autonomia profissional e criando condições institucionais para que a integração seja uma prática significativa e não apenas prescrição burocrática.

5.1.2 Integração e ordem interacional: aceleração e soluções rápidas

A análise do diagnóstico revela que a maior barreira não é apenas de “conteúdo”, mas de integração prática, pois a escola funciona por rotinas e coordenações miúdas que, quando falham, geram desgaste e simplificação do trabalho. Em Goffman, a vida social cotidiana depende de uma ordem interacional, isto é, de regras implícitas e arranjos cooperativos que permitem que as situações se mantenham “de pé” (GOFFMAN, 2019). Quando a Professora C descreve a “cultura de ilhas”, e o Professor A relata a ausência de “tempo de articulação”, o que aparece é uma integração institucional frágil, pois falta um “chão comum” de planejamento e partilha que sustente a proposta integrada como prática coletiva. Assim, a integração entre Projeto de Vida e ensino de Sociologia tende a virar um trabalho de “adaptação solitária”, dependente do repertório, energia e tempo de cada professor, o que, no cotidiano, aumenta a assimetria entre práticas e intensifica a sensação de provisoriade o que produz desigualdade e pouca continuidade no trabalho (ALVES, 2003).

Contudo, a sobrecarga relatada “apagando incêndios”, “ser super-humana”, “cansaço que começa no domingo”, indica que a escola opera sob um regime de aceleração que empurra o trabalho para o curto prazo. Nesse cenário, a integração curricular passa a competir com a urgência burocrática e com os rituais do fechamento (preenchimento de diários, provas internas e externas, notas bimestrais, conselhos de classe, relatórios), e a sociologia, que exige tempo de leitura, debate e maturação, tende a perder espaço para o que é imediatamente mensurável e entregável. Do ponto de vista da ordem interacional, esse contexto não apenas “cansa”, mas, também altera a forma como a situação “aula” é sustentada. Com a intensificação do tempo, crescem as probabilidades de soluções rápidas, padronizações e procedimentos que garantem funcionamento mínimo, e, é nesse ponto que o diagnóstico mostra o risco do Projeto de Vida se reduzir a uma camada burocrática, conectada à aula, mas sem produzir reconstrução crítica de sentidos (OLIVEIRA, 2004).

Contudo, os materiais estruturados (SEDUC/FGV) entram como peça ambivalente dessa integração (GOFFMAN, 2011). Para a Professora B, os materiais estruturados “funcionam como suporte diante da escassez de tempo, oferecendo organização e economia de esforço”; para o Professor A, “são rígidos e limitam a criatividade”; para a Professora C, “ajudam como base, mas exigem complementação para dialogar com a realidade local”. Sociologicamente, isso indica que o material opera como “ordem da interação”, estabilizando a rotina e reduzindo incertezas, mas também pode deslocar a autoria e estreitar margens de reconstrução didática, especialmente quando a escola já está sob pressão temporal (GASTALDO, 2008). Assim, a análise do diagnóstico sugere que a integração efetiva não depende só de “ter material”, mas de produzir condições de cooperação e tempo compartilhado para que o material seja ponto de partida, e não “trilho” obrigatório. É por isso, que a pesquisa-ação colaborativa se mostra pertinente, pois, ela parte do problema vivido no cotidiano e organiza a produção de soluções com participação dos envolvidos, transformando o material em recurso de investigação e decisão coletiva, e não em roteiro obrigatório a ser seguido. (THIOLLENT, 2011).

Nesse ponto, a análise do diagnóstico aponta que a integração só “vira realidade” quando deixa de depender do “heroísmo” individual e passa a ser sustentada por acordos práticos de cooperação como: combinar tempos, alinhar expectativas, dividir tarefas e construir um planejamento comum do que conta como tema transversal. Em termos goffmanianos, isso significa fortalecer as condições para que a situação se mantenha estável e reconhecida pelos participantes, evitando que o cotidiano empurre tudo para imprevistos e atalhos (GOFFMAN, 2019). Contudo, a sobrecarga, não é apenas um dado externo, ela reconfigura a própria experiência escolar, seleciona o que é possível, favorece soluções rápidas e naturaliza uma rotina de baixa reflexão, o que amplia desigualdades entre turmas e professores (ALVES, 2003). Por isso, mais do que “aderir” ao material estruturado, o desafio é criar um espaço coletivo para reinterpretá-lo, disputá-lo e localizá-lo, recuperando autoria pedagógica e sentido crítico no interior das pressões do calendário (GASTALDO, 2008). Nessa chave, a pesquisa-ação colaborativa aparece como caminho para transformar para organizar a escuta do problema, experimentar ajustes pequenos e viáveis, e produzir continuidade institucional, não como promessa abstrata, mas como prática construída com quem vive a escola por dentro (THIOLLENT, 2011).

5.1.3 A apresentação do self docente e a sustentação no ambiente escolar

A apresentação do self, embora não seja o eixo dominante da análise, constitui uma camada interpretativa essencial para compreender como os docentes sustentam sua legitimidade profissional em meio à sobrecarga cotidiana (GOFFMAN, 1985). O Professor A performa um self de realismo competente¹³, reconhecendo recursos disponíveis, mas denunciando a falta de tempo, ao mesmo tempo em que afirma sua capacidade de articular propostas. A Professora B constrói um self de autonomia e compromisso, enfatizando liberdade de cátedra¹⁴ e centralidade do diálogo, mas descrevendo um cotidiano em que o sistema exige disposição excessiva do professor, revelando a tensão entre ideal profissional e limites materiais. Já a Professora C assume um self crítico e exigente, apontando precariedades e cobrando fundamento teórico para evitar o senso comum, sem abdicar de sua capacidade para adaptar conteúdos.

Em todos os casos, o self docente se sustenta por meio de justificativas socialmente aceitáveis, que preservam a imagem de profissionalismo e legitimidade, mesmo quando os custos pessoais se tornam explícitos, manifestando-se em sérios casos de adoecimentos. Isso evidencia que a docência não é apenas trabalho técnico, mas também um esforço constante de manter a cena funcionando e preservar a face diante de exigências que frequentemente excedem o possível (GOFFMAN, 2011).

A relevância sociológica desse ponto está em mostrar que a integração do Projeto de Vida ao ensino de Sociologia não se reduz ao desenho didático, pois, segundo Pimenta (1999), essa integração incide diretamente sobre as identidades profissionais e sobre o modo como o professor se percebe como autor, mediador e responsável pela sustentação e pelos resultados da prática pedagógica. Quando há divergência entre segurança procedimental e insegurança teórica, o cotidiano empurra o docente a fechar a situação com soluções possíveis, como cumprir, adaptar ou simplificar. Nesse movimento, a apresentação do self funciona como sustentação simbólica do trabalho, permitindo que o professor siga reconhecível como

¹³ Em Goffman, a ideia de “realismo competente” ajuda a entender que, nas interações, não basta parecer verdadeiro, é preciso sustentar uma realidade social convincente e bem executada. Isso se constrói na apresentação do self e no trabalho de performance, quando o sujeito organiza falas, gestos, rotinas, materiais e o próprio cenário para que a situação seja reconhecida como legítima e conduzida com competência. Quando esse realismo não se mantém, a cena perde credibilidade e pode ocorrer uma quebra de enquadramento, gerando constrangimento, dúvida e abalos na autoridade percebida. (GOFFMAN, 1959; 1974).

¹⁴ Liberdade de cátedra refere-se à autonomia intelectual do professor para ensinar, pesquisar e expressar ideias no âmbito acadêmico, sem censura ou intimidação por motivos ideológicos, políticos ou religiosos. No Brasil, essa garantia se vincula aos princípios constitucionais da educação, especialmente à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, e também ao pluralismo de ideias, que protegem a escola como espaço de debate responsável e de formação crítica. (BRASIL, 1988, art. 206, II; BRASIL, 1996, art. 3º, II).

competente, mesmo diante da ausência de tempo, recursos ou colaboração institucional. Assim, o diagnóstico revela que qualquer intervenção precisa considerar, além da metodologia, as condições de reconhecimento do trabalho pedagógico, sob pena de transformar a integração em mais um motivo de desgaste e culpabilização individual (GOFFMAN, 1985).

Em síntese, a análise mostra que a integração do Projeto de Vida à Sociologia atravessa não apenas em como fazer o pedagógico, mas também como sustentar-se profissionalmente dentro da cena escolar. O manejo da face e as justificações não são vaidade individual, mas trabalho interacional indispensável para preservar legitimidade e estabilidade da aula. Por isso, uma intervenção efetiva deve deslocar o foco do desempenho isolado para condições coletivas de tempo, cooperação, formação e suporte, permitindo que o professor seja autor e mediador sem transformar cada ajuste cotidiano em prova de sacrifício.

Portanto, considerar o self docente como dimensão sociológica do trabalho é fundamental para compreender que a inovação pedagógica só se sustenta quando também produz reconhecimento e segurança para quem a executa. Na leitura goffmaniana, isso se relaciona ao esforço contínuo de manter uma performance crível e proteger a legitimidade do papel diante dos outros, já que a autoridade prática do professor depende de condições mínimas para sustentar a definição da situação sem rupturas e sem constrangimentos. Segundo Gastaldo (2008) quando essas condições falham, a inovação tende a se converter em mais uma tarefa a ser salva no imprevisto, deslocando para o professor o custo de preservar a cena e ampliando o desgaste em um cotidiano já marcado pela sobrecarga.

5.2 Planejamento da ABP/PBL e seus efeitos na integração curricular

Neste tópico foi realizada a análise da etapa de Planejamento da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP/PBL), estruturada em três momentos principais: primeiro, o enquadramento mostrando como a BNCC e o Projeto de Vida se colocam entre burocracia e estratégia, revelando disputas sobre o sentido da integração e sobre o que é considerado trabalho legítimo em Sociologia. Em seguida, a interação foi observada como dimensão relacional que sustenta o engajamento dos estudantes, indo além do cumprimento formal e se concretizando na escuta, pactuação e mediação. Por fim, a apresentação de self evidenciou como os professores sustentam sua legitimidade profissional ao delimitar papéis, possibilidades e limites diante das pressões institucionais, reafirmando-se como autores e mediadores da prática pedagógica. Essa organização hierárquica permitiu compreender o planejamento não como

técnica isolada, mas como prática social que articula sentidos coletivos e condições de cooperação, transformando a integração entre Projeto de Vida e o Ensino de Sociologia em experiência pedagógica significativa.

5.2.1 O enquadramento do planejamento e a disputa do que conta como aula

Na etapa de planejamento da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), o ponto central não é apenas a escolha da metodologia, mas a forma como os professores definem a situação em que atuam. Na perspectiva da análise goffmaniana, esse trabalho de enquadramento se traduz na pergunta prática que organiza o cotidiano: “o que está acontecendo aqui?”. A análise mostra que a BNCC e o Novo Ensino Médio não aparecem como referências neutras, mas como marcos institucionais disputados, ora vistos como garantia de aprendizagem, ora como restrição às particularidades da realidade escolar. Nesse enquadramento contraditório, a padronização pode oferecer estabilidade e expectativas comuns, mas também estreitar margens de escolha e produzir desigualdades quando não dialoga com os recursos e tempos disponíveis nas escolas (GOFFMAN, 2012).

As falas dos professores tornam visível que a BNCC funciona como enquadramento institucional que organiza expectativas, mas não resolve, por si só, a definição prática da situação. O Professor A reconhece o potencial da BNCC como base comum, mas denuncia a generalidade das orientações, que não reconhecem o contexto local. A Professora B valoriza a organização curricular, mas alerta para desigualdades de implementação, defendendo a formação continuada como ponte entre prescrição e realidade social. Já a Professora C reconhece o caráter orientador da BNCC, mas a enquadra como risco à autonomia e portador de desigualdade. Em todos os casos, o planejamento aparece como campo de negociação entre promessa normativa e adaptação cotidiana.

Esse jogo de enquadramentos se intensifica quando os professores falam da integração entre Projeto de Vida e Sociologia. Para o Professor A, integrar significa reorganizar a cena escolar como espaço de mediação e debate. Já para a Professora B, é ponte de sentido que aproxima conteúdo da experiência do estudante. E para a Professora C, é exigência burocrática que limita aprofundamento. São definições distintas da situação que orientam práticas diferentes sobre o que conta como aula e como integração. Assim, a integração se torna arena de interpretações concorrentes, revelando que não basta cumprir o prescrito, mas é preciso construir condições para que a prática seja reconhecida como legítima e significativa (GOFFMAN, 2012).

A ABP/PBL, nesse contexto, aparece como tentativa de reenquadrar o cotidiano escolar. Ao organizar o trabalho em torno de problemas socialmente relevantes, ela promete reunir o que a rotina fragmenta, em termos de tempo, participação, relevância e cooperação, deslocando a integração do plano do “*cumprir*” para o plano do “*fazer sentido*”. No sentido goffmaniano, o problema funcionou como eixo que estabilizou o enquadramento da aula, ajudando professores e estudantes a reconhecerem as regras do jogo, como pesquisar, argumentar, justificar e produzir sentido coletivo. Assim, a análise sociológica indicou que o planejamento da ABP/PBL, não se limitou a uma escolha metodológica, pois se constituiu como trabalho de enquadramento que definiu se a integração entre Projeto de Vida e o ensino de Sociologia foi vivida como uma exigência meramente formal ou como uma prática pedagógica crítica.

5.2.2 A apresentação do self e a negociação da identidade profissional

Embora o enquadramento seja o eixo dominante nos dados de análise, o texto das análises pedagógicas abre uma janela importante para a categoria da apresentação do self, especialmente quando os professores falam do próprio lugar e da própria identidade profissional. Em Goffman, a “*apresentação do eu*” não é “*teatro*” no sentido de falsidade, mas o modo como as pessoas sustentam uma imagem reconhecível e legítima diante de expectativas sociais, institucionais e do público com quem interagem (GOFFMAN, 1985). Nas análises da intervenção pedagógica, essa dinâmica aparece quando o professor se posiciona como mediador ou quando reconhece que a produção de conhecimento junto com os alunos é desejável, mas depende de condições concretas como tempo, recursos e organização institucional. O ponto sociologicamente relevante é que essas falas não apenas descrevem preferências, mas compõem justificações e limites que protegem a legitimidade do papel docente em um cotidiano de sobrecarga e cobrança por resultados.

A categoria de self aparece com força quando os professores falam de identidade profissional e autoria. O professor A afirma que não se identifica totalmente com a ideia de professor produtor, preferindo o papel de mediador do conhecimento, alguém que facilita o acesso às reflexões já construídas. Em Goffman (1985), esse posicionamento funciona como manejo de legitimidade, pois diante de pressões por resultados e prescrições curriculares, afirma-se que o mediador pode proteger a coerência do papel e evitar a cobrança por uma autoria que a estrutura tende a bloquear. A professora B assume um self mais híbrido, reconhecendo que o professor produz conhecimento quando articula teoria e prática com os

alunos, mas admitindo limites da estrutura e das condições de trabalho. A professora C também se identifica com a concepção de agente de saber, porém condiciona essa autoria a tempo, recursos e apoio institucional.

O elemento comum aqui é que a autoria docente aparece como aspiração situada, não como virtude individual. O self docente é negociado entre ideal profissional e restrições materiais. Essa leitura dá consistência à análise pedagógica ao deslocar o debate do moralismo da falta de vontade para o plano sociológico das condições que permitem sustentar o papel. Nessa direção, a autoria do professor pode ser lida como identidade profissional em construção, negociada entre o ideal do ofício e as condições institucionais que reconhecem, limitam ou viabilizam o exercício do papel inovador (DUBAR, 2005). Nessa perspectiva, inovar não é apenas aderir a uma linguagem da modernização, mas construir sentidos pedagógicos no chão da escola, com reflexão crítica e ajuste contínuo entre intenção e possibilidade.

Assim, a renovação do fazer pedagógico aparece como processo formativo permanente, sustentado por análise da experiência, diálogo e reorganização do trabalho, e não como simples atualização de métodos por modismo (NÓVOA, 1995). Na perspectiva goffmaniana, o self docente que aparece na análise é um self negociado, que tenta manter compromisso e sentido com a aprendizagem, mas não ignora a materialidade e os limites cotidianos que atravessam a prática em sala de aula.

Em síntese, olhar para esse planejamento pela teoria goffmaniana revela que o desafio não está apenas em aplicar a ABP/PBL, mas em sustentar coletivamente uma definição de situação que faça sentido para o cotidiano escolar, com seus limites e urgências. Quando a integração é tratada apenas como exigência, ela tende a produzir adesão formal. Quando é assumida como construção pedagógica, abre espaço para que Projeto de Vida e o Ensino de Sociologia se encontrem sem esvaziar o conteúdo crítico. A ABP/PBL ganha força nesse contexto como dispositivo de reorganização do cotidiano, pois pode transformar a integração em prática viva, ancorada em problemas significativos, com critérios compartilhados e participação orientada (MORAN, 2018).

A análise evidencia que o self docente é uma identidade negociada entre expectativas institucionais e condições concretas de trabalho. Essa negociação protege a legitimidade do papel do professor e desloca o debate da moralização para a compreensão sociológica das condições que sustentam a prática pedagógica. A ABP/PBL, nesse cenário, não deve ser vista apenas como metodologia, mas como oportunidade de fortalecer o self docente em sua dimensão crítica e coletiva. Assim, o planejamento escolar se torna espaço de engajamento real

e significativo, capaz de transformar a integração em experiência pedagógica viva e socialmente relevante.

5.2.3 Entre a interação e o planejamento da prática em sala de aula

A categoria interação, na perspectiva goffmaniana, é o meio pelo qual enquadramentos e selfs se tornam realidade. Ela não se limita a ser um conceito abstrato, mas constitui o espaço prático em que normas, expectativas e identidades se materializam. Por isso, neste tópico, não aparecem as falas individuais dos professores. O foco não está em relatos pessoais, mas na dinâmica interativa que, segundo Goffman, sustenta o planejamento pedagógico ao transformar enquadramentos e selfs em realidade prática. A ausência das falas evidencia que o objeto da análise não é a opinião isolada, mas o processo coletivo de construção de sentido que emerge da interação. Quando se menciona escuta ativa, mediação de conflitos, negociação entre teoria e prática e valorização do protagonismo, o que se registra é a centralidade da interação como trabalho cotidiano, combinando expectativas, organizando a fala, administrando tensões e mantendo a aula minimamente estruturada.

Nesse sentido, a PBL pode ser compreendida como uma reorganização da interação, em que a participação não se reduz à permissão para o aluno falar, mas se orienta por problemas, critérios e construção coletiva. Essa lógica aproxima-se das metodologias ativas quando tratadas como desenho intencional de experiências de aprendizagem, e não como mera mudança de formato (MORAN, 2018).

Em contrapartida, quando a integração aparece apenas como exigência burocrática, a interação institucional tende a produzir uma adesão suficiente para manter a rotina funcionando, sem necessariamente gerar engajamento. Sociologicamente, isso é relevante porque a escola pode sustentar a aparência de cumprimento e, ainda assim, não consolidar um enquadramento compartilhado de sentido (GOFFMAN, 2011).

É nesse ponto que a pesquisa-ação e o planejamento colaborativo ganham importância, pois propõem pactuação e construção conjunta de critérios, transformando o que seria um roteiro imposto em acordo prático que faça sentido para quem vive o cotidiano (THIOLLENT, 2011). Em termos goffmanianos, trata-se de proteger a definição da situação para que “integrar” não seja apenas responder a uma demanda externa, mas construir uma cena pedagógica em que a Sociologia mantenha sua função crítica de leitura do social (GOFFMAN, 2011).

A categoria interação é decisiva para compreender o planejamento da PBL como prática sociológica. É nela que enquadramentos institucionais se tornam palpáveis e que os selfs

docentes e discentes se afirmam. Sem interação, o planejamento corre o risco de permanecer como prescrição abstrata, e com interação ele se transforma em experiência significativa, capaz de sustentar engajamento e dar legitimidade às práticas pedagógicas. Assim, a análise sociológica mostra que planejar não é apenas organizar conteúdos ou cumprir normas, mas construir condições interativas que estabilizem sentidos compartilhados e tornem a aprendizagem reconhecida como legítima no cotidiano escolar.

5.3 A avaliação da ABP/PBL: prática e trabalho interacional no cotidiano escolar

A avaliação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP/PBL) apresentada neste capítulo adota um olhar sociológico para compreender como a metodologia se materializa no cotidiano escolar a partir das falas dos professores. Em vez de tratar a intervenção como um roteiro técnico de aplicação automática, a análise desloca o foco para as disputas, ajustes e negociações que sustentam a aula como prática social viva. A investigação está estruturada em três eixos analíticos. O primeiro examina o trabalho cotidiano de sustentação do enquadramento da aula, permanentemente ameaçado por interrupções institucionais, resistências ao tema político e riscos de polarização. O segundo volta-se para a dinâmica de circulação da fala e a renegociação dos papéis interacionais, revelando como a autonomia dos alunos se constrói como rearranjo gradual da participação. O terceiro aborda as performances públicas exigidas no ato de ensinar e aprender, destacando as estratégias mobilizadas pelos professores para sustentar a seriedade do encontro, proteger a credibilidade do conhecimento e garantir a legitimidade do espaço formativo diante das tensões cotidianas.

5.3.1 Enquadramento e a sustentação da aula

Em Goffman (2012), a análise da avaliação da ABP/PBL mostra que o enquadramento da aula não nasce pronto, ele é produzido na prática, quando professor e turma reconhecem o que está valendo como atividade legítima e o que passa a orientar o foco coletivo. Quando a Professora B relata que propôs a pesquisa por pilares da democracia e reorganizou a sala em roda, o que se observa é uma redefinição do que conta como aula naquele momento, com mudança do modo explicação para o modo evento interativo, sustentado por tarefas e por uma circulação de fala que depende de reconhecimento mútuo.

Isso se torna visível quando a Professora B descreve o efeito na turma ao afirmar que *“no encontro da aula seguinte, foi muito produtivo, fizemos uma roda na sala e eu fui dando*

espaço para cada equipe apresentar o seu pilar da democracia”, acrescentando que “isso gerou um diálogo bem rico” e que percebeu “vontade, esforço e motivação” na participação do aluno. Com isso, segundo Gastaldo (2004), a cena, na análise goffmaniana, ganha estabilidade porque os alunos entendem o que está acontecendo ali e passa a agir dentro desse quadro com segurança para participar, ideia compatível com a noção de enquadramentos que organizam a experiência em situação.

Nesse mesmo contexto, o Professor A descreve um enquadramento que opera como proteção da situação quando o tema é política e, por isso, pode ser rapidamente capturado por polarizações ou por moralizações apressadas. Ao narrar sua condução, esse professor deixa evidente o esforço de sustentar um quadro de discussão sociológica, separando cidadania e debate conceitual de disputas partidárias, quando afirma que *“em nenhum momento a gente debateu política partidária, a gente tratou de cidadania, da importância do voto”*. Segundo Gastaldo (2004), ao se referir a Goffman, essa escolha revela um trabalho de definição da situação, no qual a aula precisa permanecer inteligível e legítima para que a interação não se desorganize e para que a participação se mantenha possível em cena.

Ao mesmo tempo, esse enquadramento é atravessado pelo tempo institucional e pelas interrupções da rotina escolar, o que ameaça a continuidade do encontro e exige recomposição constante do foco (GOFFMAN, 2012). Isso aparece quando o professor A relata que *“muitas vezes a aula é interrompida por recados e comunicados, então, às vezes, não dá 45 minutos completos”* e quando registra que *“é bem naquela hora em que o assunto fica bom, quando todo mundo está chegando no entendimento, aí a gente precisa parar”*. Essas falas revelam que a sustentação da ordem interacional depende de ajustes situacionais, como enfatiza Gastaldo (2008), e também da capacidade de transformar acontecimentos do entorno em recurso didático, tal como ocorre quando o Professor A incorpora a mobilização do cartório eleitoral na escola e observa que isso *“acabou aproximando os alunos do tema”*. Além disso, ao reconhecer essas adaptações como parte do processo, a avaliação se aproxima do sentido da pesquisa ação colaborativa, pois evidencia que compreender a intervenção implica valorizar o percurso, as negociações e os efeitos situados da prática pedagógica, e não apenas medir resultados como se estivessem fora do contexto (THIOLLENT, 2011).

Diante disso, a avaliação da ABP/PBL evidencia que a aula se sustenta como prática social precisamente porque é construída em situação, por meio de negociações entre tempo, tema e participação. As falas dos professores mostram que o enquadramento não é um pano de fundo neutro, mas um trabalho cotidiano de tornar a experiência inteligível e legítima para a turma, inclusive quando a escola impõe interrupções e quando o debate público tende a

escorregar para a polarização. Nesse sentido, a intervenção pedagógica se confirma como processo, pois, para Goffman (2012), a ordem da interação precisa ser mantida para que a participação tenha continuidade, e, conforme Thiollent (2011), a pesquisa ação colaborativa ganha densidade justamente quando reconhece as adaptações e os efeitos situados que tornam a prática possível no ambiente escolar.

5.3.2 A renegociação dos papéis e a construção gradual do protagonismo discente

Na análise goffmaniana, a interação face a face, da avaliação evidencia que a autonomia dos alunos não aparece como ideal abstrato, ela se constrói como rearranjo gradual de papéis na cena. A Professora B descreve com precisão essa transição, reconhecendo o momento inicial de maior centralidade docente e o momento posterior em que a palavra se desloca para os estudantes. Essa professora admite que *“na primeira aula, fui praticamente 100 por cento eu”*, mas que, na segunda etapa, *“eu fui mais ouvinte e fechei só no final, para amarrar”*, registrando ainda que *“na segunda aula, foram mais eles do que eu”*. Em Goffman (2011), essa passagem é sociologicamente relevante porque revela uma negociação de autoridade que não elimina a direção pedagógica, apenas reposiciona a condução, permitindo que os alunos ocupem a cena de forma mais responsável, dentro de combinados informais que asseguram continuidade ao debate.

O Professor A formula uma lógica semelhante ao dimensionar percentuais de fala e ao justificar a presença docente inicial como sustentação de segurança cognitiva. Ele afirma que *“na primeira parte, eu diria 70 por cento professor, porque você precisa deixar o aluno seguro”*, explicando que parte da turma chega com *“vícios democráticos e informações distorcidas”*. A partir desse chão comum, a interação ganha condições para um debate mais autorregulado, como o professor observa quando relata que *“na segunda aula, aparece um debate mais saudável”* e que os próprios estudantes passam a organizar a circulação de fala ao dizerem *“vamos deixar o colega falar primeiro”* e *“cada um tem seu espaço”*. Nessa dinâmica, o tema Democracia se torna uma prática interativa com forma de organizar a convivência e de garantir reconhecimento recíproco no interior da aula. Esse ponto se aproxima da leitura de Gastaldo (2008), sobre a ordem da interação como algo atravessado por ajustes situacionais¹⁵ e relações que regulam quem fala, quando fala e com que legitimidade.

¹⁵ Em Goffman (2011), a ideia de “ajustes situacionais” ou ajustamentos situacionais diz respeito ao modo como os indivíduos modulam comportamento, conduta e apresentação do “eu” para se adequarem às regras, normas e expectativas que organizam uma situação social específica.

Ainda dentro do eixo interacional, a Professora B descreve o movimento de tradução do conceito para exemplos situados, quando relata que os estudantes “*conseguem fazer essa conexão, saem do conceito e vão para a aplicação na vida social, no que estão vendo e vivendo hoje em dia*”. Esse deslocamento, na perspectiva goffmaniana, é central para compreender como a ABP/ PBL sustenta o foco compartilhado e produz engajamento, pois a participação dos alunos cresce quando eles conseguem ancorar o debate em experiências e observações que consideram relevantes, sem reduzir o tema a opinião solta.

Assim, a avaliação indica que a redistribuição da fala e do foco dos alunos sobre o tema principal não ocorre por simples decisão metodológica, ela se consolida quando os alunos reconhecem a dinâmica proposta e passa a sustentar coletivamente a continuidade da aula. As falas dos professores sugerem que o protagonismo do aluno depende de uma mediação que organiza o processo sem bloquear a participação, criando condições para que a fala circule com sentido, critério e escuta (MORAN, 2018). Nessa direção, o que se observa, em diálogo com Goffman (2011), é que a aula se mantém quando a ordem interacional é preservada e quando os papéis são renegociados sem romper a definição da situação.

5.3.3 Autoridade pedagógica nas performances públicas da aula

Na análise da avaliação da dimensão da apresentação do self, fica evidente que ensinar e aprender exigem performances públicas reguladas, não no sentido de fingimento, mas no sentido goffmaniano de que toda interação pública demanda organização do papel e manutenção de credibilidade¹⁶. A Professora B, ao alternar entre conduzir e ouvir, realiza uma forma de autoridade que organiza a participação sem sufocar a iniciativa dos alunos, algo que aparece quando ela prefere “*fechar só no final, para amarrar*”, mostrando que a cena precisa de fechamento para manter coerência e para evitar dispersão.

O Professor A apresenta outra face do mesmo problema, ligada ao trabalho de manter o enquadramento da aula. A preocupação com desinformação, fontes frágeis e circulação de conteúdos distorcidos aparece como parte do esforço de sustentar a seriedade do encontro, preservando a fronteira entre argumentação consistente e ruído que desorganiza o debate. Esse

¹⁶ Para Goffman (2009), a vida social é análoga a uma representação teatral: os indivíduos, como atores, desempenham papéis e gerenciam impressões para transmitir uma imagem coerente de si aos outros. Nesse sentido, afirmar que o ato de ensinar é uma “performance pública regulada” não implica falsidade, mas sim o reconhecimento de que, em qualquer interação face a face, há uma “fachada” (setting e aparência pessoal) que precisa ser mantida para que a interação seja bem-sucedida e a credibilidade do ator (no caso, o professor) seja sustentada perante sua plateia (os alunos).

professor relata uma regra prática que se repete como ritual de validação, quando afirma que *“em qualquer consulta, a primeira pergunta é de onde veio”* e insiste que *“a fonte precisa ser a mais original possível”*, explicando que *“muitas informações circulam distorcidas”* e que a correção faz parte do cotidiano porque alunos *“abrem de tudo”*. Ao final, o professor A sintetiza a função sociopedagógica desse cuidado ao dizer que *“a questão da fonte é o que sustenta a compreensão do conceito, tanto para o professor quanto para o aluno”*. A esse respeito, Gastaldo (2008), vai argumentar que, na perspectiva goffmaniana, esse ponto indica que a apresentação do self docente aparece como a de um mediador que protege a credibilidade do conhecimento e, ao mesmo tempo, protege a face dos estudantes, na medida em que oferece critérios que reduzem o risco de exposição pública por erro ou por informação incorreta durante o debate.

Já a Professora C explicita uma tensão ainda mais direta entre autoridade científica e resistência juvenil ao tema político ao afirmar que: *“eu falo embasada em teoria científica, eu não falo da minha cabeça, eu digo segundo o autor”*. Nesse caso, essa professora marca a fronteira entre experiência pessoal e conhecimento legitimado, ao mesmo tempo em que reconhece a dificuldade de fazer a turma se apropriar de leitura teórica mais densa. A resistência aparece quando os alunos reagem com *“ah, não, professora, a senhora já vem com esse assunto de política, não gosto de falar disso”*, e a professora reenquadra a situação ao sustentar que *“a política está internalizada dentro de cada um de nós, porque todos nós vivemos política em diferentes esferas sociais”*. Para manter a participação política possível, a Professora C recorre a mediações como slides e estrutura categorias que ajudam os alunos a se situarem e a falar com menor risco de embaraço. Isso aparece quando propõe *“diante desses conceitos, em qual vocês se encaixam, onde vocês se veem”*, observando que *“parte da turma consegue responder com sentido”*, enquanto outra parte afirma *“que não importa, que não acreditam em política e democracia, e trazem exemplos para justificar”*. Nessa cena, segundo a perspectiva goffmaniana, a descrença não é apenas desinteresse, ela se torna disputa pela definição do que vale como problema, e a condução do professor tenta preservar o quadro como debate sociológico, sem transformar a aula em conflito moral.

Portanto, a análise sociológica permite compreender que a credibilidade da aula não se garante apenas pelo conteúdo, mas pelo modo como professor e estudantes sustentam a cena em tempo real, negociando limites, turnos de fala e critérios de validação para que o encontro não se desfaça. Na perspectiva teórica goffmaniana, essa pesquisa/intervenção se expressa na organização do papel docente e discente, na preservação da face e na manutenção de uma definição de situação que torne possível aprender sem constrangimento e sem ruído. É por isso

que para Gastaldo (2008), fica evidente que a ordem interacional depende de ajustes situacionais contínuos, capazes de proteger a discussão de polarizações e de ancorar a participação em referências mais consistentes, como as exigências de fonte e de argumentação. Desse modo, a ABP/PBL, quando efetivamente incorporada, não elimina a autoridade, mas a reposiciona como competência relacional e pedagógica de alta exigência, pois exige sustentar o quadro, regular a interação e manter a legitimidade do conhecimento em cena, mesmo diante de resistências e tensões do cotidiano escolar.

5.4 Planejamento da Aula Oficina como ajuste interacional entre intenção e prática

Este texto introduz uma análise do planejamento da Aula-Oficina tomando como referência a perspectiva de Erving Goffman. Parte-se da ideia de que, entre o planejamento e o momento em que a aula acontece, não existe apenas um “vão” entre intenção e execução, mas um processo cotidiano de ajustes, escolhas e negociações. No chão da escola, o planejamento aparece como um esforço de organizar o possível e dar sustentação à aprendizagem, enquanto a aula, ao vivo, impõe imprevistos, interrupções e demandas que redesenham o percurso pensado. Nesse cenário, os professores não apenas aplicam metodologias, mas constroem, na prática, critérios sobre o que conta como aula, o que pode ser reconhecido como participação e quais sinais serão aceitos como evidência de aprendizagem. Com Goffman, a aula é compreendida como uma situação social complexa, atravessada por enquadramentos, coordenação da interação e apresentação do self, em que a ordem interacional é frágil e precisa ser continuamente sustentada. Assim, olhar para o planejamento da Aula-Oficina permite compreender como transversalidade e inovação se movem entre promessa e tensão, e como ensinar, no cotidiano escolar, envolve administrar sentidos, riscos e identidades em tempo real.

5.4.1 O enquadramento do possível e a Aula-oficina como estratégia de continuidade

Na perspectiva de Goffman (2012), a fala do Professor A já inicia delimitando a situação como um recorte curricular curto e em andamento. Ele indica que o trabalho se concentra em apenas dois capítulos e que a turma já se encontra situada em um ponto específico desse percurso, o que fixa desde o início, o caminho do que é possível desenvolver no tempo disponível. E ao dizer *"estou usando uma metodologia mais tradicional, por causa do tempo"*, o Professor A faz o enquadramento do possível, mostrando que a escolha metodológica não é preferência livre, é o resultado da adaptação às condições concretas do trabalho, pois o tempo

aparece como regra social que decide o ritmo e limita a profundidade teórica. Sendo assim, o enquadramento, não é só didático, é também uma forma de proteger a legitimidade do trabalho diante do cotidiano, delimitando o que a aula pode oferecer, para não virar um anúncio de inovação sem sustentação. Nessa direção, em diálogo com Goffman, Gastaldo (2008) ajuda a compreender que a vida social envolve um trabalho constante de preservação da imagem pública e de gestão de tempo, o que torna decisivo manter coerência entre o que se anuncia e o que, de fato, pode ser realizado em sala de aula, para preservar a credibilidade do fazer pedagógico.

Paralelamente, o Professor A busca reconfigurar o enquadramento da aula sem romper com o tempo institucional disponível. Ao anunciar que *“agora eu quero levar para eles um caso da vida real”*, ele opera um deslocamento pedagógico significativo: transfere o foco do plano abstrato dos conceitos para a materialidade das experiências vividas pelos alunos. Isso reconfigura a situação, pois o conteúdo deixa de ser só definição e passa a ser prova, comparação e interpretação. O vídeo entra como suporte que ajuda a estabilizar o conteúdo mesmo com encontros reduzidos. Dessa forma, o professor procura assegurar que a aula continue sendo reconhecida, ainda que por outra via de acesso ao tema. Na perspectiva de Goffman (2012), esse movimento é um trabalho de estabilização do enquadramento, pois é ele que impede que a atividade deslize para conversa solta, moralização rápida ou simples produção de tarefa. Assim, o enquadramento funciona como uma ética do ritmo, em que compreender vale mais do que apenas cumprir, e a Aula-Oficina surge como possibilidade real, desde que seja planejada como processo contínuo e não como episódio isolado (BARCA, 2004).

A Professora C também enquadra a situação a partir de um diagnóstico do tipo de participação que sua turma aceita. Quando diz *“eles participam bem na oralidade”* ela define a aula como espaço de debate que produz presença e engajamento. Mas ao afirmar *“eles não querem desenvolver nenhuma atividade escrita”* essa professora mostra a fronteira onde a cena trava. Esse contraste cria uma estratégia de aprendizagem que não se deixa registrar como tradicional. Ao perguntar *“isso já pode ser considerado avaliativo, né?”*, o professor deixa claro que o enquadramento da aula não se limita a organizar o que acontece, mas também define o que será legitimado como evidência de aprendizagem. A dúvida revela a preocupação com as regras de validação que convertem participação em avaliação. Os slides e o vídeo surgem como tentativa de manter a aprendizagem, mesmo quando a escrita recusa. Sobre isso, Gastaldo (2008), em diálogo com Goffman, ajuda a compreender que o cotidiano escolar exige um esforço constante de manter a cena coerente e reconhecível, administrando riscos de dispersão e de desorganização que podem comprometer a credibilidade do que está sendo proposto.

Quando o grupo de professores decide concluir a Unidade 1 e só depois iniciar a Unidade 2 com a oficina, há um enquadramento coletivo do processo. A decisão define que a inovação não entra como um corte brusco, mas como a abertura de uma nova etapa. Isso evita que a oficina seja percebida como atividade solta, sem vínculo com o percurso do material. A fala da Professora C “*o capítulo dois ele cai na Violência como uma questão social*” delimita um novo terreno temático. Em seguida, o Professor A afirma “*o nosso tema na unidade dois seria o mapa da violência no Brasil*” consolidando o enquadramento. O tema é escolhido porque já mobiliza interesse e atualização dos alunos, o que fortalece a situação de aprendizagem. Na análise sociológica goffmaniana, o enquadramento combina método e conteúdo para produzir sentido e previsibilidade.

Assim, a Aula-oficina passa a ser definida como um modo de trabalhar com dados e evidências, e não como um adereço estratégico colocado para diferenciar a aula. Por sua vez, o planejamento, incorpora o tempo real da escola, com feriados e datas já previstas, como parte do desenho possível da intervenção pedagógica, ajustando etapas e expectativas para que o percurso não se quebre. Nesse sentido, a aula-oficina se aproxima do que Barca (2004) propõe ao compreendê-la como um processo organizado, atravessado por intencionalidade, etapas de investigação, sistematização e síntese, no qual a atividade só se torna efetivamente formativa quando conduz a uma elaboração orientada e a critérios de leitura do material trabalhado. Desse modo, o que passa a contar como aula inovadora não é o formato em si, mas a construção prática que sustenta ritmo, continuidade e viabilidade, permitindo que a participação se converta em aprendizagem e que o trabalho com evidências permaneça reconhecível, para a turma, como experiência de aula.

5.4.2 Interação, ritmo e mediação do engajamento na Aula-oficina

O conceito de interação em Goffman (2011) evidencia a cena social como um espaço vivo, marcado pela reciprocidade entre professor e aluno. Nesse sentido, a fala do Professor A revela uma dinâmica em que os alunos não apenas recebem informações, mas reagem e devolvem perguntas. Ao afirmar “*eles questionam, perguntam*”, esse professor descreve uma sala que se transforma em ambiente rico de aprendizagem, sustentado pelo protagonismo estudantil. Dessa forma, o professor precisa administrar a organização das falas, atenção coletiva e tempo de compreensão. Ao afirmar “*eu acredito que não adianta atropelar tudo com*

eles” o Professor A reconhece o limite interacional da pressa¹⁷. Nesse caso, o termo *atropelar* significa quebrar a sequência, aumentando o ruído e podendo transformar o conteúdo em mera transmissão sem aprendizagem. Em Goffman (2011), é justamente a ordem interacional que torna a situação social possível, porque ela organiza expectativas, regula turnos, define o que é apropriado e permite que alunos e professores reconheçam o que está acontecendo e como devem agir dentro daquele grupo.

Quando o Professor A decide trazer um caso e um vídeo, ele está preparando a interação para produzir engajamento orientado. A ideia de que os alunos “*sintam*” indica que a participação pode nascer do reconhecimento de uma situação concreta. Isso cria oportunidade para discutir conceitos sem depender apenas de explicação expositiva. Ao mesmo tempo, a interação pode se intensificar e exigir mediação cuidadosa para não virar reação emocional sem análise. O professor antecipa esse risco e escolhe recursos que organizem a conversa. A aula-oficina, nesse sentido, pede condução do processo e não apenas abertura do debate. O que se busca é que a turma fale, mas fale com critérios, distinguindo termos e argumentos e que a mediação aparece como ação contínua, que mantém a discussão dentro do tema e do objetivo (BARCA, 2004).

No relato da Professora C, a interação mostra duas formas de participação que não têm o mesmo peso social para o aluno. Ao afirmar “*eles participam bem na oralidade*” ela descreve um ambiente em que a fala circula e produz presença. Mas ao dizer “*eles não querem desenvolver nenhuma atividade escrita*” ela revela um bloqueio na passagem do oral ao registro. Isso altera a interação, pois a escrita costuma funcionar como fechamento, síntese e prova do que foi compreendido¹⁸. Quando a professora pergunta “*isso já pode ser considerado avaliativo, né?*” ela tenta negociar regras para não interromper o fluxo. Na análise goffmaniana, a interação precisa ser sustentada para que não se converta em retraimento e silêncio. Nesse sentido, o uso de slides e vídeos ajuda a manter a turma conectada ao tema e a diminuir a fricção do formato da aula, favorecendo a continuidade da participação. O desafio, porém, desloca-se

¹⁷ A expressão “*limite interacional da pressa*” é utilizada aqui como categoria analítica para nomear o ponto em que a aceleração do tempo escolar fragiliza a ordem da interação e reduz as condições de continuidade do encontro pedagógico, em diálogo com a perspectiva de Goffman (2011) sobre a sustentação situacional da interação face a face.

¹⁸ Essa formulação dialoga com Bezerra (2018) ao destacar que, em muitas situações escolares, o estudante participa com maior fluidez pela oralidade, mas enfrenta obstáculos ao transformar essa participação em registro escrito. Esse descompasso evidencia que a escrita demanda organização, seleção e sistematização do pensamento, podendo gerar bloqueios mesmo diante da compreensão oral. Nessa perspectiva, o registro escrito funciona como fechamento e síntese do trabalho, constituindo evidência do que foi elaborado e compreendido, sem que a dificuldade de escrever seja confundida com ausência de entendimento.

para outro ponto, fazer com que a fala se transforme em elaboração, com critérios e síntese, e não permaneça apenas como opinião solta.

Nesse movimento, a mediação docente se desloca para sustentar profundidade sem depender de uma única forma de participação, abrindo caminhos para que diferentes alunos consigam entrar no debate sem perder o fio analítico. Nesse sentido, Goffman citado por Gastaldo (2008) ajuda a compreender que a interação é atravessada por regras implícitas de reconhecimento e por um cuidado constante com a imagem pública, o que explica por que a validação *do que se diz, como se diz e quando se diz* pesa tanto no engajamento. Assim, a interação vira um trabalho cuidadoso de ajuste entre linguagem, envolvimento e validação, no qual o professor precisa organizar o espaço de fala para que a participação não se transforme em exposição descontrolada, nem em silêncio defensivo. Nesse enquadramento, a aula ganha densidade quando a fala encontra critérios e referências que a fazem avançar, preservando o vínculo e mantendo a cena reconhecível como aprendizagem (GASTALDO, 2008).

Quando o Professor A relata que os alunos trazem conteúdo da internet, ele explicita um elemento interacional decisivo do presente, pois a aula já começa atravessada por referências que circulam fora da escola. Ao afirmar que “eles já chegam trazendo referências de conteúdo da internet”, o docente mostra que isso redefine o ponto de partida da conversa e desloca o planejamento para uma gestão imediata do que já está em circulação entre os estudantes, algo que dialoga com Gastaldo (2008) ao enfatizar que a ordem da interação é atravessada por ajustes situacionais e disputas por atenção que sustentam a cena. Quando acrescenta que essas referências vêm “de portais e páginas que divulgam casos de violência de forma sensacionalista”, evidencia que a atenção discente já chega capturada por um enquadramento do choque, o que exige do professor um trabalho de reorientação do foco para que o debate possa ganhar densidade e critério. A interação pode ser puxada para o choque e para a moralização rápida, dependendo de como o assunto entra. O professor descreve que os alunos “*comentam, mencionam isso em sala, chamam a gente para ver*” indicando convite direto à cena. A questão passa a ser como receber esse convite sem perder o controle do foco e do rigor. Ele propõe “*transformar essa curiosidade em análise crítica, com dados, contexto e reflexão*” como regra de condução da interação.

Com isso, a Aula-oficina se afirma como uma estratégia de reorganizar momentos de falas, evidências e interpretações, para que a atividade não se reduza a apresentação de opiniões. Na perspectiva de Barca (2004), essa estratégia pedagógica de aula ganha consistência quando é conduzida como percurso investigativo, com etapas e critérios, em que os alunos trabalham com materiais, selecionam dados, comparam informações e produzem sínteses orientadas. Já

na análise goffmaniana, a interação deixa de ser apenas consumo de relato e passa a depender da manutenção de uma ordem do encontro que torne a situação reconhecível como aula de análise, com regras de participação, ritmo e foco compartilhado. Em diálogo com Goffman, Gastaldo (2008) ajuda a compreender que sustentar essa cena exige administrar expectativas, evitar limitações e proteger a segurança do processo, para que a participação se mantenha possível e produtiva.

5.4.3 O Self docente como mediação e legitimação das escolhas e desafios do tempo

O conceito de self em Goffman (1985) refere-se à identidade construída e apresentada pelo indivíduo em situações de interação, sempre em busca de coerência diante dos outros. O objetivo deste tópico é analisar como essa apresentação se manifesta na prática docente, especialmente quando o tempo curto impõe escolhas metodológicas. Na fala do Professor A o self aparece como responsabilidade assumida ao afirmar “*estou usando uma metodologia mais tradicional, por causa do tempo*”, ele constrói uma justificativa pública que protege sua imagem profissional contra interpretações de acomodação ou falta de criatividade. Essa justificativa mostra que sua decisão é contextual e não sinal de descompromisso com a aprendizagem.

O Professor A ao afirmar que “*não adianta atropelar tudo*”, constrói um self docente que se apoia em prudência e responsabilidade, porque justifica publicamente suas escolhas metodológicas sem perder o compromisso com a aprendizagem real. Assim, consolida-se uma identidade docente guiada por prudência e critério, mesmo sob a pressão do calendário. Ao priorizar a compreensão real dos alunos, o professor evita a lógica de apenas cumprir conteúdos. Sua credibilidade nasce da coerência entre a intenção pedagógica e os limites concretos de tempo e condições de trabalho. Quando os estudantes percebem direção e cuidado no ritmo da aula, o self docente se fortalece e cria a confiança necessária para, mais adiante, implementar metodologias mais ativas sem perda de sentido para a turma.

Quando o Professor A afirma que pretende levar um caso real e um vídeo, ele performa um self de mediador, aproximando os alunos sem simplificar a complexidade da frase “*para mostrar como funcionam a discriminação e o racismo*”. Essa escolha revela compromisso com a clareza conceitual e com a construção de uma experiência significativa. Ao acrescentar que os estudantes devem “*sentir*” e “*compreender na prática*”, apresenta-se como um professor que organiza vivências orientadas, indo além da simples transmissão de conteúdo.

Nesse movimento, a autoridade docente é redefinida e deixa de depender exclusivamente da explicação verbal, passando a se apoiar na capacidade de estruturar situações

de aprendizagem que tornam o tema mais claro e relevante. Em termos goffmanianos, essa autoridade se sustenta na preservação da face e na apresentação do self como identidade construída na interação, o que reforça a credibilidade do professor diante dos alunos. Gastaldo (2008), ajuda a compreender que preservar a confiança envolve ajustar expectativas e legitimar escolhas pedagógicas, de modo que a autoridade não se confunda com imposição, mas com a habilidade de organizar experiências significativas de aprendizagem.

Gastaldo (2008) ajuda a compreender que, no cotidiano, preservar a confiança passa por ajustar expectativas e cuidar da forma como o trabalho docente é reconhecido em sala, pois mesmo com o tempo curto, o professor preserva sua face ao sinalizar que a fundamentação não será abandonada e se coloca como alguém que sabe escolher o que priorizar para manter o núcleo do debate firme. Essa postura tende a fortalecer a confiança dos alunos, porque evidencia intenção e direção, e também sustenta legitimidade diante do planejamento, já que o ajuste aparece como estratégia coerente e não como correção apressada. Logo, a análise o self docente se afirma como um equilíbrio entre viabilidade e rigor, mantendo a aula reconhecível como trabalho sério de aprendizagem.

Já a Professora C apresenta um self docente que se baseia em diagnóstico fino do grupo e abertura para negociar critérios. Ao dizer *“eu estou encontrando um grande desafio”* a professora assume a dificuldade como dado do contexto, e não como culpa do aluno. E quando afirma *“eles participam bem na oralidade”* ela reconhece essa qualidade e evita reduzir a turma a déficit. Mas ao declarar *“eles não querem desenvolver nenhuma atividade escrita”* a professora revela o limite que afeta o formato tradicional de avaliação.

Assim, a pergunta *“isso já pode ser considerado avaliativo, né?”* revela busca por legitimação da própria escolha pedagógica. E ao usar slides e vídeo, a Professora C comunica adaptação competente às linguagens que capturam atenção e facilitam diferenciação conceitual. Na perspectiva goffmaniana, o self docente se mostra flexível, mas não permissivo, porque preserva o foco na distinção entre conceitos. Essa forma de atuação resguarda a face da professora e também a dos alunos, criando condições de participação sem forçar exposição quando a escrita é recusada e assim, a aula mantém rigor sem transformar a dificuldade em constrangimento público.

A apresentação do self emerge no acordo coletivo que define transição para a Unidade 2 com a aula-oficina. Quando a Professora C diz *“pensar a violência como a questão social”* ela se posiciona dentro de uma perspectiva sociológica do tema. Quando o Professor A afirma *“é um tema bom”* ele comunica confiança e alinhamento com o interesse dos estudantes. Ao completar *“o nosso tema na unidade dois seria o mapa da violência no Brasil”* ele assume

liderança prática no encaminhamento. Em Goffman (1985) esse movimento constrói um self colaborativo, que reconhece a importância de método e conteúdo caminharem juntos. Também constrói um self prudente, porque a mudança entra como continuidade planejada e não como ruptura.

Quando o Professor A observa que os alunos chegam com referências sensacionalistas, ele se apresenta como alguém atento ao mundo social que atravessa a experiência do estudante. E ao propor transformar curiosidade em análise com dados e contexto, ele se coloca como professor que amplia o repertório sem desqualificar, conduzindo a turma da reação imediata para uma leitura mais elaborada. Nessa cena, a autoridade se sustenta menos na imposição de silêncio e mais na capacidade de converter interesse em investigação, organizando o debate para que a participação produza compreensão. Dessa forma, o self docente se mantém legítimo em tempo real, ao mediar riscos de exposição, estabilizar sentidos e preservar identidades no cotidiano escolar.

Em síntese, a análise do planejamento da aula oficina mostrou que o trabalho docente foi, antes de tudo, um esforço contínuo de sustentar a interação e manter a aula possível nas condições reais de tempo, atenção e repertórios da turma. Em Goffman (1985), o self docente não se configurou como um traço fixo, mas como uma apresentação situada, construída no próprio andamento da aula, na qual o professor sustentou sua credibilidade, preservando a sua face e a face dos alunos. Nesse processo, o tradicional e o inovador não se colocaram como opostos, mas como alternativas pragmáticas negociadas para garantir rigor conceitual e sentido pedagógico. Assim, o planejamento funcionou como bastidor e palco ao mesmo tempo, combinando viabilidade e critério, para que a Aula-oficina fosse desenvolvida com eficácia.

5.5 Avaliação da Aula-oficina como negociação de sentidos e legitimação da prática

Na avaliação da aula-oficina, a análise sociológica se inicia destacando as categorias enquadramento, interação e apresentação do Self. Com isso, a oficina, enquanto prática pedagógica investigativa, coloca o professor diante da necessidade de sustentar uma imagem profissional reconhecível, equilibrando cuidado e exigência, proximidade e mediação. É nesse cenário que a análise sociológica se organiza, observando como os docentes negociam sentidos, administram riscos de exposição e constroem coletivamente a legitimidade da aula-oficina como experiência pedagógica.

5.5.1 Enquadramento, teoria e tempo na sustentação da Aula-oficina

Nesse tópico, o conceito de enquadramento de Goffman ajuda a compreender como o professor organiza e delimita o que conta como aula e o que deve ser interpretado como objeto de análise. Nesse sentido, a aula se torna uma disputa prática sobre o que está acontecendo ali, se é apenas cumprir um conteúdo ou construir interpretação sociológica do vivido. O Professor A sinaliza essa tensão ao afirmar “*essa mediação, essa ligação entre teoria e prática, foi trabalhada o tempo todo também*”, apontando que o esforço central não é repetir conceitos, mas torná-los inteligíveis no mundo do aluno. Ao mesmo tempo, ele registra que “*eles reclamam muito, já que é um tema forte, como violência*”, o que revela como a intensidade do tema pode empurrar a situação para a reação imediata e para a leitura moral rápida. Nesse cenário, enquadrar é proteger o sentido da aula, garantindo que experiências e notícias não substituam a teoria, mas se tornem matéria para análise.

O enquadramento, portanto, não é detalhe didático, é a condição social para que a os alunos reconheçam que estão participando de uma aula de Sociologia e não apenas de uma conversa sobre um assunto difícil. Por isso, quando o Professor A insiste em “*voltar ao texto*” e “*voltar à teoria*”, ele está tentando garantir que o enquadramento não desapareça e que a atividade não se torne só produção, mas produção e interpretação com leitura sociológica. Demo (2003) ajuda a sustentar essa análise ao criticar práticas reprodutivas e afirmar que aprender exige questionamento reconstrutivo, com escrita, elaboração e autoria, e não simples reprodução organizada. Esse autor enfatiza ainda que a produção só vira aprendizagem quando está ancorada em pesquisa com leitura conceitual e interpretação, não apenas em montagem de material.

A Professora C reforça que essa noção de enquadramento tende a se firmar quando a aula se ancora em repertórios próximos do cotidiano dos alunos. A professora observa que “*alguns não buscam tanto essa parte mais teórica*” e que “*às vezes, eles não se apropriam tanto, eles se abstem um pouco*”, mostrando que a teoria pode ser percebida como distância ou como linguagem que não se encaixa na experiência. Em contraste, a Professora C destaca que “*o que apareceu mais foram relatos de vivência e de experiência, além de notícias e informações que estão ocorrendo no Brasil*”, o que dá à aula uma moldura de reconhecimento imediato. A professora ainda acrescenta sobre as músicas, onde “*teve algumas músicas que eles citaram*”, indicando como a aula ganha aceitação quando atravessa cultura e memória. Em Goffman (2012), esse cuidado se traduz na necessidade de estabilizar um enquadramento

analítico¹⁹, porque, se a aula não é sustentada com teoria, a interação tende a escorregar para moralização, opinião solta ou descrição sem fundamentação.

Nessa perspectiva a aula-oficina aparece como um movimento deliberado para reorganizar a moldura²⁰ do encontro, deslocando a aula de um formato centrado na fala do professor para um percurso em etapas com pesquisa, seleção de evidências e apresentação. A Professora C, descreve o processo ao afirmar que *“eles pesquisaram, utilizaram os Chromebooks”* e que *“as páginas que eu já havia indicado no capítulo dois”*, deixando claro que a pesquisa não foi livre, mas orientada por um roteiro e por fontes delimitadas. A Professora C ainda relata que alguns alunos trouxeram o mapa *“falando mais sobre os tipos de violência existentes no Brasil, quais são as regiões, e foram pontuando”*, o que aponta tentativa de trabalhar com dados e não apenas com impressões.

A Professora C, também argumenta sobre diferenças de registro quando afirma que *“alguns mencionaram isso na oralidade e outros passaram para a escrita”*, revelando que a oficina cria múltiplas portas de entrada para o conteúdo. O Professor A confirma essa autonomia ao dizer *“eu os deixei se dividirem em três grupos, eles mesmos se organizaram”* e que pediu que escolhessem *“a melhor forma de fazer essa oficina”*, fortalecendo a ideia de participação como processo. Quando ele relata *“eles decidiram, juntos, que fariam por slides, que é uma forma mais tranquila”*, a oficina se estabiliza como forma reconhecível e didática para os alunos.

Os limites estruturais surgem como o principal reenquadrador da aula, porque o tempo institucional empurra o processo para o modo defensivo, pois, quando a Professora C quantifica a experiência e fala *“foram quatro aulas”*, mas ressalta que no total *“foram 120 minutos para isso”*, ela está evidenciando o quanto a oficina precisou dividir em recortes estreitos. Ela explica que era *“uma aula por semana”* e que o tempo real foi *“em média uns 30 minutos aproximadamente”*, sugerindo que a rotina escolar encurta a aula muito além do previsto. Já o

¹⁹ O termo enquadramento analítico, em Goffman (2012), refere-se ao uso do conceito de frame como ferramenta para interpretar e organizar situações sociais. Ele indica como os atores definem “o que está acontecendo” em determinado contexto, delimitando sentidos e orientando interações. No campo da pesquisa, o enquadramento analítico é empregado para destacar os ganhos metodológicos de observar como significados são produzidos e negociados em instituições ou práticas sociais, funcionando como uma lente que protege e dá coerência ao objeto de estudo.

²⁰ Em Goffman, o termo moldura (ou frame) designa o esquema interpretativo que as pessoas utilizam para dar sentido às situações sociais. É como um enquadramento que organiza a experiência, permitindo que os participantes reconheçam “o que está acontecendo aqui” e ajustem seus comportamentos de acordo. A moldura, portanto, não é apenas um limite visual ou estrutural, mas um dispositivo cognitivo e interacional que protege o significado da cena e orienta a ação dentro dela.

Professor A sintetiza essa condição ao afirmar “*o tempo é o nosso inimigo*” e reforçar “*faltou tempo*”, pois os alunos queriam “*mais tempo para conversar*”, o que indica que o desejo de aprofundar existiu, mas foi comprimido. Ele fala que “*não dá para fazer uma oficina com 40 minutos, ou menos de 40 minutos, de aula*”, porque “*fica muito puxado, pouco estimulante*”, revelando que a fragmentação do tempo escolar ameaça o desenvolvimento da Aula-Oficina como experiência investigativa, comprometendo o enquadramento da aula e, por conseguinte, a aprendizagem como um todo.

Assim em Goffman (2012), o que as falas dos professores revelam é que o enquadramento da aula não se mantém sozinho, precisando ser produzido e protegido o tempo todo para que teoria, prática e experiência não se dissolvam em narrativa ou moralização rápida. O esforço do professor de “*voltar ao texto*” e “*voltar à teoria*” aparece como estratégia de manter a aula sem perder a força do tema e sem reduzir o debate a opiniões soltas. Segundo Barca (2004), a Aula-oficina, ganha densidade quando articula pesquisa orientada, seleção de evidências e síntese, oferecendo múltiplas formas de participação que tornam a aprendizagem mais acessível e reconhecível para a turma.

Conclui-se que, na perspectiva goffmaniana, a análise evidencia que a estabilidade do enquadramento não se sustenta apenas pela intenção pedagógica, ela depende de condições institucionais que garantam continuidade. E quando o tempo escolar se fragmenta, os processos se encurtam, a transversalidade e a Aula-oficina ficam totalmente comprometidas como experiência investigativa. Nesse contexto, não basta propor estratégias inovadoras para integrar o Projeto de Vida como tema transversal, pois a consolidação do trabalho docente exige que a escola sustente socialmente e materialmente a prática pedagógica. Essa instabilidade ameaça a construção de sentido, pois dispersa a atenção e enfraquece a mediação entre teoria e prática.

5.5.2 Interação, proteção da face e circulação da fala na Aula-oficina

A interação, no sentido goffmaniano, é o trabalho de sustentar a aula como um encontro possível, com regras de participação que evitem exposições desnecessárias e, ao mesmo tempo, mantenham a situação organizada. Na aula-oficina, isso aparece quando o professor transforma o que os alunos fazem e dizem em evidências de aprendizagem, sem reduzir a experiência a um simples certo ou errado. A Professora C, por exemplo, descreve um ponto decisivo ao afirmar que “*parte da turma consegue se expressar melhor na oralidade e outra parte só transfere algo para a escrita*”, o que mostra que participar envolve riscos diferentes.

A esse respeito, Gastaldo (2008), vai afirmar que pensar as dinâmicas do cotidiano, implica reconhecer que a vida social é atravessada por um trabalho constante de evitar vexames e proteger a própria imagem diante dos outros. Isso ajuda a entender por que, na sala de aula, muitos alunos preferem o silêncio, controlam o que dizem ou evitam a escrita quando percebem que podem ser julgados. Nesse cenário, a mediação do professor funciona como uma trava de proteção para que o aluno não se sinta constrangido ao tentar expor o seu conhecimento e para que a interação não se torne gestão de vulnerabilidade.

Contudo, a Aula-oficina reorganiza a ordem da interação ao deslocar o centro da cena para os alunos, ampliando envolvimento e também a exposição pública. O Professor A explica que entregou uma decisão importante ao grupo quando disse *“eu disse para eles escolherem a melhor forma de fazer essa oficina”* e registrou que *“eles decidiram, juntos, que fariam por slides”*. O professor justifica a escolha ao reconhecer a sobrecarga dos alunos e afirmar *“eles têm muita coisa para fazer, não é só a minha matéria”*, indicando que a interação em sala não é isolada do resto da vida escolar.

O Professor A também descreve como administra o próprio papel na cena ao afirmar *“eu ficava no fundo da sala, porque, nas apresentações, eu gosto de ficar como espectador”*, e acrescenta *“isso é importante, pois o professor, ao recuar, cria espaço para o aluno sustentar a fala”*. A postura do Professor A dialoga com Goffman (2011), ao evidenciar que se expor na interação envolve risco e nem todos os alunos aceitam esse custo. Por isso, o que parece distanciamento do professor é, na verdade, um trabalho de organizar a participação, protegendo o clima, o respeito e o tempo de fala dos alunos para manter a aula-oficina viável.

A rotina escolar aparece como fator que rompe o encadeamento interacional e obriga a aula a se reconstruir muitas vezes. A esse respeito, o Professor A descreve a instabilidade ao dizer *“às vezes você chega com a aula planejada e precisa ceder para uma prova aplicada sem aviso”*, evidenciando que o planejamento pode ser interrompido por decisões externas. O professor completa *“às vezes alguém passa na sala para dar recado”*, o que revela como a aula é atravessada²¹ por demandas administrativas que diluem o tempo pedagógico. Nessa condição, a aula pode perder continuidade e empurrar a participação para o mínimo necessário, porque o aluno percebe que não haverá tempo para desenvolver, corrigir e retomar. O próprio professor

²¹ Cf. José Gimeno Sacristán, O currículo: uma reflexão sobre a prática (Porto Alegre: ArtMed, 1998). O autor evidencia que o tempo escolar é frequentemente atravessado por demandas administrativas e institucionais, o que fragmenta a continuidade pedagógica e compromete a coerência do processo de ensino-aprendizagem.

sugere isso ao afirmar que os estudantes queriam “*mais tempo para conversar*”, indicando que a interação desejada existia, mas era cortada.

Nessa perspectiva, cada interrupção da aula exige reparos, como retomar foco, recolocar regras, reconstruir o clima de trabalho e lembrar o que estava em jogo, e isso, aumentam os riscos de exposição, porque o aluno se sente obrigado a apresentar no debate sem preparação suficiente. Nesse sentido, Gastaldo (2008), evidencia que o cotidiano é ordenado por dispositivos de coerção simbólica vinculados à possibilidade de vergonha, constrangimento e desmoralização pública. Diante desse risco interacional, os sujeitos tendem a regular suas condutas, calibrando falas e gestos, para preservar a face e manter sua credibilidade na situação.

Os conflitos envolvendo regras do noturno mostram que a interação também é disputa por legitimidade e reconhecimento. A Professora C, relata a rigidez ao afirmar que a coordenação impôs chegada “*no máximo até as 19h*” e que “*quem chegasse 19h01 já não entraria mais*”, o que revela uma ordem baseada em controle e padronização. A professora narra a reação de uma aluna, “*Professora, como que a gente vai chegar, eu saio do trabalho às 18h, tenho que ir em casa, tomar banho e voltar para cá*”, evidenciando o choque entre norma escolar e realidade social. A aluna insiste “*eu vou continuar vindo para a escola, quando eu chegar aqui, eu quero entrar*”, e a professora conclui “*é um direito dela*”, reposicionando a situação como questão de justiça.

A Professora C, ainda contextualiza o problema da evasão e afirma que a turma começou com “*40 e poucos*” e que os frequentes ficam “*17 a 20*”, e que “*é rotativo, um dia sim, dois não*”, indicando que a ordem imposta não produz pertencimento, mas afastamento. Sociologicamente, a interação se torna arena de disputa entre critérios institucionais e experiências concretas de vida, e quando a escola é percebida como injusta, o vínculo se fragiliza e o engajamento cai. Aqui, a interação não é só conversa, é confronto de mundos e de critérios. E isso impacta diretamente o trabalho pedagógico, porque um cotidiano percebido como injusta quebra vínculos e produz evasão. Para Gastaldo (2008), em termos goffmaniano, vai afirmar que essas situações mostram como o cotidiano é atravessado por relações de poder que operam justamente pela definição da situação.

Em Goffman (2011), a interação na aula-oficina pode ser lida como um trabalho cotidiano de sustentar a aula como um encontro possível. Participar implica exposição e, por isso, exige cuidados com a face e regras mínimas de respeito, tal como operam os rituais de interação. As falas mostram que oralidade e escrita não são apenas formatos, mas riscos diferentes a administrar. Com isso, a fala permite ajuste imediato e reparo, enquanto a escrita fixa o desempenho e prolonga o julgamento. Nessa perspectiva, silêncios e recusas aparecem

menos como desinteresse e mais como uma forma de proteção quando o custo de ser avaliado se intensifica.

Conclui-se que em Goffman (2011), quando a rotina escolar fragmenta o tempo com provas e recados, a interação perde sequência e precisa ser refeita, exigindo reparos constantes para recuperar foco, regras e sentido, o que aumenta a sensação de improviso e a vulnerabilidade do aluno diante do grupo. E, é no período noturno, que a rigidez institucional revela que a interação também é disputa por legitimidade, porque normas descoladas da realidade produzem injustiça percebida, enfraquecem vínculos e alimentam evasão, mostrando como a definição da situação é construída na prática, por acordos e interpretações situadas, e não apenas por regras formais.

5.5.3 Self docente e legitimidade da Aula-oficina no cotidiano escolar

A análise sociológica goffmaniana da categoria *apresentação do Self* é aqui compreendida como o trabalho de apresentação do professor diante das múltiplas expectativas, em que sua performance precisa equilibrar cuidado e exigência, proximidade e mediação, para que a aula-oficina se mantenha como uma situação pedagógica legítima. Assim, o professor sustenta uma imagem pública de autoridade e propósito, e essa apresentação de si é parte do trabalho de ensinar. Nessa perspectiva, o Professor A constrói um self de orientação cotidiana ao afirmar “*todo dia que eu entro na sala, eu falo alguma coisa ligada ao Projeto de Vida, todo dia*”, indicando uma prática constante de legitimar o valor da escola. Esse professor reforça “*eu sempre digo que a educação é o único caminho para você viver melhor no futuro*” e conclui “*eu sempre tenho a consciência de trabalhar projeto de vida*”, evidenciando que sua autoridade se apoia em incentivo e direção moral.

Sendo assim, esse modo de se apresentar funciona como tentativa de estabilizar sentido em ambientes marcados por dispersão e por expectativas frágeis em relação ao futuro. Em termos goffmanianos esse self precisa se articular com a oficina, pois a aula investigativa exige que o aluno construa conexões e não apenas receba motivação. Por isso, a apresentação do professor precisa equilibrar cuidado e exigência, proximidade e mediação, para manter a aula como experiência pedagógica reconhecível.

O Professor A também performa um self de credibilidade interacional ao nomear limites estruturais sem transformar o cenário em fracasso pessoal. Ele afirma “*o tempo é muito pouco para uma matéria tão importante*” e insiste “*uma aula é muito pouco*”, convertendo a limitação em argumento público que protege sua face profissional. Ele contextualiza o território

ao dizer que a maioria dos alunos é “*majoritariamente periférica*” e que há “*famílias rompidas*”, sustentando que os alunos precisam de “*um direcionamento, principalmente do professor*”. Com isso, o Professor A recusa uma postura desmoralizadora ao dramatizar o que não deve ocorrer, quando afirma que “*não é o professor chegar e dizer...Ô, você não tem futuro*”. A partir dessa delimitação, ele desloca a cena para outro enquadramento, propondo um caminho mais pedagógico e menos agressivo, ao defender “*menos palavras, menos linguagem violenta e mais incentivo, mais ação social*”.

O Professor A denuncia ainda a falta de unidade institucional ao afirmar que o coletivo de professores “*peca muito*” e que, fora da semana pedagógica, vira “*cada um por si e Deus por todos*”, sugerindo que a identidade docente fica isolada e sem suporte. Dessa forma, essa apresentação do Self, na perspectiva goffmaniana, combina crítica e responsabilidade, preservando a dignidade do professor diante de cobranças que ignoram condições concretas, para manter a legitimidade do papel em uma cena instável²².

A Professora C constrói sua apresentação do Self como crítica e contextualizadora, sustentando autoridade pela leitura sociológica do cotidiano, especialmente com a turma do noturno. Ela defende que “*coordenação e professores*” precisam caminhar juntos, indicando que a legitimidade não pode ser individual, precisando ser institucional e coletiva. A professora critica incoerências ao relatar que um aluno “*vem todos os dias, mas não produz*” e, mesmo assim, “*continua matriculado até hoje*”, enquanto uma outra aluna produtiva teve a matrícula cancelada, e afirma que ela “*era bem produtiva quando vinha às aulas*”. A Professora C nomeia essa situação como desigual e conclui “*eu acho que precisa haver mais ajuste*”, e interpreta o caso como falha humana ao dizer “*naquela situação, talvez faltou empatia*”.

Nessa apresentação do Self, a professora sustenta sua face não pelo controle rígido, mas pelo compromisso com justiça, permanência e reconhecimento das trajetórias. Na perspectiva analítica goffmaniana, a Professora C se posiciona como mediadora capaz de interpretar conflitos sem reduzir o aluno a desvio. Esse Self se torna fundamental para manter vínculos quando a escola corre o risco de virar apenas procedimento.

Por outro lado, a apresentação do Self também aparece quando os professores justificam limites para a transversalidade do Projeto de Vida e explicam por que a integração não se estabiliza automaticamente. O Professor A afirma “*como eu não trabalho o Projeto de*

²² Em Goffman (2009), a análise dramática mostra que uma “cena instável” ocorre quando a continuidade da interação é ameaçada por rupturas, conflitos ou resistências, isto é, quando os atores não conseguem manter a coerência da representação ou quando os enquadramentos que organizam a situação entram em disputa, exigindo trabalho adicional de reparo e mediação para preservar a ordem interacional

Vida em si, eu não tive acesso a nenhum conteúdo específico” e completa “*eu não tenho um componente Projeto de Vida*”, delimitando o lugar institucional de sua atuação. Ele reforça a escassez ao dizer “*no segundo ano, é somente uma aula de Sociologia*”, e amplia a crítica ao afirmar que a escola precisa “*dar todo o apoio material para que isso aconteça*”. O professor A é direto ao afirmar “*o apoio didático do próprio Estado não tem*”, descreve a sensação de abandono com “*a gente fica a ver*”, e conclui “*a gente precisa correr atrás para poder trabalhar*”, citando a lógica de repasse “*está aqui a BNCC, está aqui o Projeto de Vida, vai atrás*”. A Professora C complementa do ponto de vista discente ao registrar “*que os estudantes veem Projeto de Vida como uma matéria que não reprova*”, o que revela baixa legitimidade da integração do Projeto de Vida ao ensino de Sociologia. Na perspectiva goffmaniana, o Self docente precisa sustentar sentido e relevância em um ambiente onde a estrutura não garante tempo, material e reconhecimento, mostrando que a identidade profissional é construída em luta diária para manter coerência, face e finalidade pedagógica em meio à precariedade.

Assim, as falas dos professores revelam que a apresentação do Self docente não é um traço pessoal, mas um trabalho contínuo de sustentar legitimidade em uma cena instável, onde a autoridade precisa coexistir com cuidado e mediação. No Professor A essa identidade se constrói entre incentivo e realismo, pois ele reafirma diariamente o valor da educação e, ao mesmo tempo, justifica limites de tempo e de estrutura para proteger a própria face e manter credibilidade diante dos alunos. Já na Professora C, a autoridade se ancora na leitura contextual e na defesa de justiça, buscando preservar vínculos e reconhecer trajetórias sem reduzir o aluno a desvio ou falta.

Dessa forma, quando os professores revelam a fragilidade institucional para sustentar a transversalidade do Projeto de Vida, aparece que a imagem profissional não se mantém só por vontade, ela depende de condições coletivas de trabalho, apoio e continuidade. Portanto, segundo Gastaldo (2008), o Self enquanto identidade docente, emerge como prática de resistência cotidiana, na qual coerência, reconhecimento e finalidade pedagógica precisam ser renegociados continuamente para que a escola não se reduza a procedimento, e, para que o ato de ensinar permaneça possível com dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como professores de Sociologia do Ensino Médio, em uma escola da rede estadual de Mato Grosso, percebem e vivenciam a integração do tema transversal Projeto de Vida (BNCC) às suas práticas pedagógicas, e por que essa integração, embora fortemente prescrita nos documentos das DRC/MT, encontra limites quando precisa se transformar em planejamento, aula e aprendizagem efetiva. No geral, o resultado das análises desenvolvidas revelou um problema que se mostrou menos de ordem “técnica” e mais de natureza sociológica e institucional, isto é, **a distância entre o currículo prescrito e o currículo vivido**. Esse descompasso evidencia a diferença entre o que os documentos oficiais orientam e o que, de fato, se estabiliza como prática pedagógica possível no cotidiano escolar, marcado por rotinas, pressões e condições materiais concretas.

Com isso, torna-se evidente que a integração do Projeto de Vida ao ensino de Sociologia não se resolve como simples “encaixe” de tema transversal nem como ajuste superficial de metodologia e estratégias didáticas variadas. Ela é atravessada por disputas de sentido sobre o que conta como aula, o que conta como conteúdo legítimo e o que se reconhece como evidência de aprendizagem. Por isso, mais do que registrar dificuldades, esta pesquisa buscou compreender como tais dificuldades são fabricadas e sustentadas por arranjos institucionais, culturas escolares e microprocessos interacionais em sala de aula. Nesse sentido, esta pesquisa parte do entendimento de que as políticas curriculares (BNCC, DRC/MT) não funcionam por si mesmas nem se aplicam de maneira automática nas escolas. Elas precisam ser lidas, compreendidas e colocadas em prática por professores reais, que trabalham em condições específicas, lidam com turmas concretas e enfrentam limites objetivos de tempo, recursos e apoio institucional. O que acontece na sala de aula, portanto, é sempre uma tradução situada dessas orientações, atravessada pelas experiências, saberes e escolhas dos docentes que tentam fazer o currículo funcionar no cotidiano escolar.

Já no campo empírico, a Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, em Sinop-MT, não apareceu como cenário neutro. Ao contrário, revelou-se como um território institucional vivo, marcado por grande complexidade, com uma diversidade de modalidades ofertadas, público numeroso, heterogeneidade social, demandas formativas e organização do trabalho pedagógico atravessada por sistemas padronizados e avaliações externas. A escola, como tantas outras, precisa produzir “estabilidade” diariamente para que o trabalho aconteça. Isso implica em gerir tempo, garantir rotina mínima, responder a urgências, administrar expectativas de

desempenho, lidar com ausências e interrupções. Nesse contexto, inserir transversalidade com densidade conceitual, não pode ser tratada apenas como formalidade burocrática e administrava, mas exige uma arquitetura institucional que raramente está plenamente disponível.

Os sujeitos participantes da pesquisa, dentre os professores de Sociologia com diferentes trajetórias e vínculos, evidenciaram, desde o diagnóstico, que a transversalidade é percebida simultaneamente como *exigência* e como *promessa*. Como exigência, ela chega pela força normativa, tal como BNCC, DRC/MT, Novo Ensino Médio, materiais estruturados SEDUC/FGV, plataformas e metas. Como promessa, ela aparece no discurso de formação integral, protagonismo e construção de futuro. Mas o que as falas dos professores tornam visível é que, entre exigência e promessa, existe o cotidiano, do qual, antes de tudo, se constitui num campo de disputa pelo tempo efetivo de aula. A aula precisa “caber” em 50 minutos, mas esse tempo é continuamente “consumido” por transições, rituais de ordem e exigências burocráticas, onde o deslocamento e a troca de sala, a recomposição da “fachada” da aula e o estabelecimento da ordem, a chamada e a abertura de sistemas/diários, além da gestão de intercorrências. Somados, esses movimentos rotineiros podem reduzir o tempo realmente disponível para o trabalho pedagógico a algo em torno de 25 a 30 minutos, antes mesmo de considerar feriados, eventos escolares e demandas administrativas que recortam a semana.

Dessa forma, o Projeto de Vida só pode ganhar densidade quando se articula ao conhecimento sociológico e consegue se estabilizar nesse tempo efetivo. Por outro lado, corre-se um sério risco de ser empurrado para a borda do currículo, permanecendo como consenso discursivo, sem materialidade pedagógica consistente.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa-ação colaborativa constituiu o eixo estruturante da pesquisa e, ao mesmo tempo, uma escolha de fundamento para produzir conhecimento. Com isso, o processo de pesquisa forçou a se colocarmos não como observador distante, mas como um professor/pesquisador, que também é professor nessa mesma escola, fazendo parte de um processo de formação continuada compartilhada com os professores, em ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão.

O diferencial desse modelo metodológico de pesquisa não esteve em oferecer “receitas”, mas em criar um espaço real de elaboração pedagógica e de produção de saber profissional dialogado e compartilhado. Nessa direção, o planejamento apareceu não como burocracia, mas como trabalho social de alta complexidade, sobretudo porque se constituiu num esforço de alinhar expectativas, distribuir responsabilidades, construir critérios de avaliação e proteger a prática docente de se reduzir a improviso individual sob pressão institucional.

Os encontros formativos, realizados via Google Meet, revelaram aquilo que, com frequência, permanece invisível ou naturalizado na rotina escolar, isto é, inseguranças metodológicas, tensão entre cumprimento e sentido, ambivalências em relação aos materiais estruturados, dúvidas sobre critérios de avaliação e a constante negociação entre autonomia docente e padronização. A intervenção pedagógica possibilitou que os professores nomeassem problemas antes difusos, transformando inquietações em questões pedagógicas mais nítidas, e permitindo que escolhas metodológicas fossem testadas e reavaliadas. Assim, a pesquisa-ação funcionou como um dispositivo de reconhecimento, valorizando o professor como sujeito que interpreta o currículo, toma decisões, adapta e produz conhecimento pedagógico, em vez de reduzi-lo a mero executor de um roteiro externo.

No plano das análises pedagógicas, um dos resultados mais consistentes foi a evidência de que metodologias ativas, em especial Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP/PBL) e Aula-oficina, podem operar como portas de entrada potentes para o ensino de Sociologia, sobretudo quando organizam a aula em torno de problemas socialmente relevantes, pesquisa, debate e argumentação. Os professores identificaram ganhos no engajamento discente quando a Sociologia se aproxima de situações concretas e quando os estudantes são convidados a investigar, apresentar e sustentar posições. Entretanto, a mesma evidência aponta um limite decisivo, uma vez que essas metodologias não se estabilizam como rotina apenas por mudança de “formato”. Elas exigem continuidade, tempo institucional, acompanhamento, critérios e avaliação coerentes com o percurso, condições que frequentemente são pressionadas pela fragmentação do calendário, pela carga horária reduzida e pela cultura de cumprimento. Assim, a inovação não falha por falta de intenção docente, mas porque a escola, muitas vezes, obriga escolhas improvisadas e adaptadas para manter a aula funcionando.

Um dado relevante particularmente interessante, foi a tensão recorrente entre oralidade e escrita. As falas dos professores sugerem que muitos estudantes se engajam mais no debate oral, em recursos audiovisuais e em atividades que não os exponham publicamente ao erro “fixado” no papel. A escrita, por sua vez, aparece como zona de risco, uma vez que o erro fica visível, o desempenho parece congelar, e a avaliação pode ser percebida como punição. Isso exige uma mediação didática refinada no sentido de construir passos intermediários, pactuar critérios, garantir tempo, oferecer devolutivas que não humilhem, e transformar produção escrita em aprendizagem e não em barreira. Esse ponto é decisivo para o desafio de integrar o Projeto de Vida, pois a proposta de protagonismo dos estudantes pode se fragilizar quando as condições de participação não são socialmente seguras.

No plano das análises sociológicas, a contribuição da microsociologia de Erving Goffman foi central para compreender que a aula não é apenas transmissão de conteúdos, mas situação social em funcionamento, sustentada por regras, expectativas, papéis e riscos. Ao mobilizar as categorias goffmanianas de *enquadramento (frames)*, *interação* e *apresentação de self*, tornou-se possível interpretar o cotidiano escolar como um trabalho constante de manutenção, voltado a manter a aula reconhecível, a participação viável, a autoridade docente sem bloquear o protagonismo do estudante e reafirmando a legitimidade do que se ensina em meio a pressões diversas.

A noção de *enquadramento* permitiu compreender que a integração do Projeto de Vida depende, antes de tudo, de como a escola e os professores definem “o que está acontecendo?” quando se fala em transversalidade. O Projeto de Vida pode ser enquadrado como exigência burocrática, como linguagem motivacional, como moralização do esforço individual, ou como oportunidade de leitura crítica da realidade e ampliação de horizontes. Cada enquadramento organiza expectativas distintas e produz efeitos práticos na aula, destacando o que é valorizado, o que é possível cobrar e o que é reconhecido como aprendizagem. Quando os enquadramentos não se estabilizam, o professor precisa reenquadrar continuamente a cena para impedir que a aula se fragmente e não corra o risco de consumir mais energia pedagógica e tempo real.

A categoria de *interação* ajudou a deslocar o olhar das dificuldades individuais para os mecanismos que sustentam o encontro pedagógico. A sala de aula se mostrou como uma ordem interacional delicada, em que silêncios, resistências, conflitos e interrupções não aparecem apenas como ruídos, mas como elementos que ameaçam a continuidade do encontro e, por isso, exigem reparos constantes. Assim, integrar o Projeto de Vida, especialmente por meio de metodologias ativas, reconfigura a aula e redistribui fala, autoria e autoridade, o que intensifica a necessidade de acordos interacionais claros, para que a participação não se converta em desorganização e para que a aprendizagem não se dilua em atividade sem densidade. Nesse sentido, esse encontro pedagógico, sob o olhar da categoria interação, evidencia que a Sociologia, quando ensinada como debate e investigação, também ensina formas de participação pública, como argumentar, como escutar, como sustentar a discordância e como regular o tempo de fala. Assim, a própria aprendizagem se revela como um fenômeno social situado.

A noção de *apresentação do self* mostrou que o professor atua diante de múltiplas plateias e precisa demonstrar coerência, domínio e alinhamento, ao mesmo tempo em que administra a imprevisibilidade da aula. Parte do que aparece como “cautela”, “insegurança” ou “medo de não cumprir” pode ser lido como esforço de proteção da credibilidade profissional

em um cenário em que padronização, avaliações externas e rotinas de controle estreitam a margem de experimentação. A pesquisa-ação colaborativa, ao ampliar o “*bastidor*” coletivo (reuniões, reflexão, elaboração), ofereceu um espaço protegido para explicitar dúvidas, reconhecer limites e produzir encaminhamentos possíveis. Porém, a passagem do *bastidor* para o *palco* da aula permaneceu atravessada por pressões institucionais e pelo tempo curto que dificulta estabilizar novas rotinas.

Ao articular essas dimensões sociológicas e seus efeitos pedagógicos, a pesquisa confirma um ponto decisivo: a transversalidade não se sustenta por prescrição. Ela exige condições institucionais para virar rotina, e exige mediação conceitual para não se reduzir a discurso genérico. Por isso, os resultados mais relevantes convergem para a compreensão de que o Projeto de Vida ganha intensidade formativa quando a Sociologia impede sua captura por uma lógica de responsabilização individual do estudante. Quando a leitura sociológica entra em cena, o “futuro” deixa de ser apenas promessa abstrata e passa a ser um problema público, condicionado por desigualdades, território, raça, gênero, trabalho, acesso a oportunidades e redes de proteção social. Nesse sentido, integrar Projeto de Vida ao ensino de Sociologia significa ampliar repertório, produzir consciência das condições de escolha e, ao mesmo tempo, evitar que a escola transforme projeto em culpa.

Do ponto de vista dos autores mobilizados, a pesquisa se sustentou em um conjunto teórico coerente com a complexidade do problema. Sendo assim, a formação docente reflexiva e a construção da identidade profissional foram discutidas a partir de autores que ressaltam a docência como trabalho de interpretação e reinvenção e não como mera aplicação técnica. Já as metodologias ativas foram tratadas como arranjos pedagógicos que exigem intencionalidade, continuidade e condições reais. E a microssociologia de Goffman foi utilizada como lente para enxergar a sala de aula como situação social, onde o currículo se realiza por negociações, performances e enquadramentos. Utilizou-se também um outro conjunto de autores críticos do currículo e das políticas educacionais que ajudaram a situar a padronização e o controle como dimensões que impactam sobre autonomia e possibilidades de inovação. Esse conjunto de autores deu robustez teórica e permitiu que a pesquisa não ficasse apenas no relato do “que aconteceu”, mas explicasse por que aconteceu desse modo.

Outro aspecto a destacar na organização e tratamento dos dados foi a opção por mineração de dados com o *software R* que atuou como estratégia de sistematização de um volume significativo de falas. Importa destacar que não se tratou de substituir análise qualitativa por contagem de palavras, mas de produzir uma visão de conjunto que facilitasse localizar recorrências, zonas de tensão e deslocamentos temáticos entre ciclos. Essa decisão

metodológica fortaleceu o rigor da pesquisa, assegurando coerência com os resultados, conectando indicadores exploratórios ao retorno constante dos trechos originais e ao contexto de produção das falas. Com isso, a pesquisa permitiu interpretações ancoradas no processo concreto da intervenção pedagógica, evitando repetição e generalizações soltas.

Assim, a pesquisa evidencia que, nesta intervenção pedagógica, a integração do Projeto de Vida ao ensino de Sociologia não se consolidou como transversalidade plenamente estabilizada no planejamento e na rotina pedagógica. Esse resultado não deve ser lido como fracasso docente, mas como diagnóstico estrutural e interacional, pois faltou tempo institucional para garantir continuidade, assim como faltaram condições mais robustas de planejamento coletivo. Além disso, a pressão por cumprimento e por evidências de aprendizagem competiu com a densidade sociológica e a fragmentação do cotidiano limitou a sustentação de metodologias ativas como prática regular. A transversalidade, assim, corre o risco de permanecer como “consenso discursivo”, existindo nos registros e nas orientações, mas sem se transformar em experiência pedagógica consistente, a menos que a escola consiga converter diretrizes em organização concreta do trabalho.

É preciso também ressaltar os limites da pesquisa, uma vez o recorte empírico concentrou-se em uma escola e em um grupo de docentes, com encontros remotos e tempo definido de intervenção pedagógica. Isso confere densidade localizada aos resultados da análise, mas não permite generalizações para toda a rede estadual, já que os territórios escolares variam em gestão, cultura institucional, recursos e perfis de turma. Além disso, práticas pedagógicas integradas exigem tempo maior para estabilização, sobretudo ações com foco na formação continuada, para produzir efeito duradouro, precisa de continuidade e acompanhamento, para que a inovação não se converta em evento episódico. Ainda assim, essa pesquisa cumpriu um papel essencial, uma vez que demonstrou, com evidência e interpretação, por que a integração do Projeto de Vida no Ensino de Sociologia, não se resolve por decreto e por que a formação precisa trabalhar com a realidade concreta da escola.

Como desdobramentos e recomendações, os resultados dessa pesquisa apontam caminhos concretos. Primeiro, é indispensável garantir tempo institucional para planejamento coletivo, pois integração não nasce de improviso individual. Segundo, a rede estadual (SEDUC/MT) precisa ofertar formação continuada específica, que articule teoria sociológica, currículo e metodologias ativas, evitando que Projeto de Vida se reduza a repertórios genéricos ou moralizantes. Terceiro, é necessário alinhar avaliação ao percurso, para que ABP/PBL e aula-oficina não sejam apenas experiências pontuais sem continuidade. Quarto, é preciso oferecer condições mínimas de infraestrutura e organização do trabalho pedagógico, porque

inovação exige suporte material e simbólico para não se transformar em sobrecarga adicional. Por fim, a transversalidade deve ser tratada como política de condições, e não como expectativa moral depositada sobre o professor.

Portanto, esta pesquisa, resultado da integração entre intervenção pedagógica e pesquisa sociológica, reafirma a relevância do ensino de Sociologia no Novo Ensino Médio e, ao mesmo tempo, evidencia que integrar Projeto de Vida com densidade crítica é tarefa que envolve disputa de sentidos, sustentação interacional e condições institucionais. A Sociologia pode qualificar o Projeto de Vida ao recolocar o futuro como questão socialmente condicionada, sem negar o desejo e a autonomia dos estudantes, mas recusando a responsabilização individual diante de desigualdades concretas. Entretanto, para que esse objetivo se materialize como prática, é necessário que a escola e a rede construam as bases de sustentação: tempo, colaboração, formação, critérios e continuidade. Só assim a transversalidade deixará de ser promessa e poderá se tornar experiência pedagógica efetiva, capaz de produzir aprendizagem, sentido e ampliação de horizontes no cotidiano real da escola pública.



REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005. p. 37-72.

ACUNA, José Tadeu. **Desenvolvimento de autoconhecimento e projeto de vida na Orientação Vocacional: um relato de caso**. Nova Perspectiva Sistêmica, v. 29, n. 68, p. 91–104, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.38034/nps.v29i68.518>. Acesso em: 7 de maio de 2025.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Mariângela Lima de; QUEIROZ, Rafael Carlos; FLORES, Maria Aparecida; PEREIRA, Débora Aparecida Rodrigues. **A pesquisa-ação crítica no desenvolvimento de políticas de formação continuada para profissionais da educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.2, p. 1199–1214, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15121>. Acesso em: 5 de maio de 2025.

AMARAL, Manoel Francisco do. **Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica**. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 65–91, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668490>. Acesso em: 21 de abril de 2025.

AMARAL, Miriam Matos. **A pedagogia das competências e suas implicações na formação docente: um olhar crítico**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TESEMiriamAmaral%20>. Acesso em: 21 de abril de 2025.

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

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Impasses e desafios da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALL, Stephen J. **Política educacional, textos, leitores e vozes. Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 10–32, jul./dez. 2002. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/ball.htm>. Acesso em: 11 de maio de 2024.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BARCA, Isabel. **Aula oficina: do projeto à avaliação**. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004, Braga. Para uma educação de qualidade: atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED); Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 19, n. 1, p. 139-154, 1998.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 256-281, jul./dez. 2017.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. **Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações**. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, v. 55, n. 2, p. 246-259, maio/ago. 2019.

BODART, Cristiano das Neves. **Um retrato das pesquisas sobre livros didáticos de Sociologia no Brasil**. Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais, v. 31, p. 293-326, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Efeitos de lugar**. In: BOURDIEU, Pierre (org.). A miséria do mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 159-166.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 de maio de 2024.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. **Guia Digital PNLD-2021: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Brasília: Ministério da Educação, [s.d.]. 29 de agosto de 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio. Acesso em: 29 abril de 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 11 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera o Decreto-Lei no 5.452,

de 1o de maio de 1943, e a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 11 janeiro. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 nov. 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file>. Acesso em: 19 de abril de 2025.

CAMPOY, Leonardo Carbonieri. **Ensinar sociologia fazendo sociologia: memórias e notas de uma pessoa que aprende, ensina e ensina a ensinar Ciências Sociais**. Revista Eletrônica Ensino de Sociologia em Debate, Londrina, v. 1, n. 11, p. 1-18, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/11%20Edicao%20Dossie%20Educacao%20Juventudes%20e%20Desigualdades/03CAMPOY%20Leonardo%20Carbonieri.%20Ensinar%20Sociologia%20Fazendo%20Sociologia%20Memorias%20E%20Notas%20De%20Uma%20Pessoa%20Que%20Aprende%20Ensina%20E%20Ensina%20A%20Ensinar%20Ciencias%20Sociais.pdf>. Acesso em: 03 de novembro, 2025.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Multiculturalismo e educação: texturas e tessituras**. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000036791>. Acesso em: 18 de abril de 2025.

CANO, Agustín. **A metodologia da oficina na educação popular e extensão universitária**. 2. ed. Montevideu: Tradução livre/Udelar, 2012.

CANUTO, Mônica Barbosa; OLIVEIRA, Marcia Betânia de. **Sentidos de protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC Ensino Médio**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/10356>. Acesso em: 29 de abril de 2025.

CARVALHO, Carlos Alberto de. **Sobre limites e possibilidades do conceito de enquadramento jornalístico**. Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura, Salvador, v. 7, n. 2, dez. 2009.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002310265>. Acesso em: 19 outubro. 2025.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2004. Disponível em: <https://ifrs.pergamum.com.br/acervo/2858>. Acesso em: 19 jan. 2025.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. **O ensino de Sociologia como tema de pesquisa na pós-graduação brasileira (1993-2021)**. Sociologias, Porto Alegre, v. 27, n. 64, e131987, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0337/e131987>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/C6QdfvjyyQy3fLpJLHm8bTS/>. Acesso em: 11 de novembro. 2025.

CIGALES, Marcelo; FRANKE, Felipe; DALLMANN, Matheus. **História e sentido pedagógicos da Sociologia no Brasil**. In: O ensino de Sociologia no Brasil. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. Disponível em: https://cafecomsociologia.com/wp-content/uploads/2020/08/100002_miolo-112.pdf. Acesso em: 11 de maio de 2024.

COLLINS, Randall. **Quatro tradições sociológicas**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COSTA, Alan William Ribeiro da. **Ensino de Sociologia na Educação Básica Brasileira: um debate pertinente na contemporaneidade**. Revista Discente Planície Científica, Campos dos Goytacazes – RJ, v. 1, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/planiciecientifica/article/view/29587/pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2024.

COSTA, Márcio da. **Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 455–469, set /dez. 2008.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. **Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, e240047, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/>. Acesso em: 11 de maio de 2024>.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FIORIO, M. et al. **A literatura de autoajuda em processos de socialização: Implicações na formação e na profissionalização docente**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v.

32, n. 72, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8458>. Acesso em: 21 de abril de 2025.

FISCHER, Juliana Maria. **O Projeto de Vida na BNCC e Novo Ensino Médio: uma análise sociológica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/254168/TCL%20-%20Juliana%20Maria%20Fischer.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 de abril de 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pesquisa-ação pedagógica: passagens e veredas**. Campinas: SP. Autores Associados, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt>. Acesso em: 8 de maio de 2025.

_____. **Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 11, n. 25, p. 358-370, set./dez. 2019.

FREHSE, Fraya. Erving Goffman, **sociólogo do espaço**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2008.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; INSTITUTO REÚNA. **Matriz curricular: ensino médio** – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São Paulo: Fundação Roberto Marinho; Instituto Reúna, 2020. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/16433222/Ci%C3%A7ncias%2BHumana s_EM_%2825%29%281%29.pdf/d55f3d51-f53a-8a31-caa1-b637c50bb49b. Acesso em: 21 fev. 2026.

GASTALDO, Édison. **Goffman e as relações de poder na vida cotidiana**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 23, n. 68, p. 149–153, out. 2008. DOI: 10.1590/S0102-69092008000300013.

GASTALDO, Edison (Org.). **Erving Goffman: desbravador do cotidiano**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Formação de professores para o ensino médio: desafios e perspectivas**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 8 de abril de 2025.

_____; et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 8 de abril de 2025.

GHIZONE, Simone Ricken. **A resignificação do componente curricular “Projeto de Vida” em uma perspectiva sociológica para o Novo Ensino Médio**. 2023. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/f2f1fee5-59f4-4d12-8a42-f8fc0ac7bacf>. Acesso em: 18 de abril de 2025.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei. BNCC, **Reforma do Ensino Médio e Questões de Gênero: disputas para o controle do conhecimento**. 2022. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470348054> Acesso em: 11 de maio de 2024.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

_____. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise**. Prefácio de Bennett M. Berger. Tradução de Gentil A. Tilton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOMES, Diogo Bruno Wanderley Grandidier. **Os desafios de implementação da pesquisa sociológica no contexto da escola pública: construindo o entendimento de racismo institucional**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584544>. Acesso em: 1 de maio de 2025.

GRISOLIA, Letícia da Silva Gloria. **A sociologia e o projeto de vida: uma intervenção pedagógica realizada na escola E.E.B. Prefeito Germano Brandes Júnior da rede pública estadual de Santa Catarina**. 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/869461/2/UFPR_LET%C3%8DCIA%20DA%20SILVA%20GLORIA%20GRISOLIA_Disserta%C3%A7%C3%A3o_10.05.2024.pdf. Acesso em: 1 de maio de 2025.

HANDEFAS, Anita. Prefácio. In: CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de; SOUZA FILHO, Benedito (org.). **Sociologia e educação: desafios da formação de professores para o ensino de sociologia na educação básica**. São Luís: EDUFMA, 2018. p. 1-2. Disponível em: <https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/sociologia-e-educacao-desafios-da-formacao-de-professores-para-o-ensino-de-sociologia-na-educacao-basica/>. Acesso em: 19 nov. 2025.

_____. **A relação entre educação e produção na concepção de Antonio Gramsci**. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 60-79, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n27p60-79. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/7349>. Acesso em: 19 fev. 2025.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa-ação colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

KAMPFF, A. J. C. et al. **Mineração de dados educacionais para a construção de alertas em ambientes virtuais de aprendizagem como apoio à prática docente**. Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 6, n. 2, dez. 2008

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, abr./jun. 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017177723.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Lucio Mauro Lira de. **A temática história e cultura afro-brasileira no ensino de Sociologia: intervenção pedagógica em duas escolas do interior de Pernambuco**. 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/702966/2/LIMA%2C%20Lucio.%20Tcc%20Pr%20of%20socio.%20Recife.%20Fundaj.%202022.pdf>. Acesso em: 1 de maio de 2025.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2024. Disponível em: <file:///Users/User/Desktop/6%20Políticas%20curriculares%20-%20continuidade%20ou%20mudança%20de%20rumos> Acesso em: 06 de abril de 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: construção de identidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2010. Disponível em: <https://www.anpocs2021.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6ImBhcmFtcyI7czoZNToiYTToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPIjtzOjQ6IjY1MTEiO30iO3M6MTToiaCI7czoZMjoiYjUzZTliYWJkOTdiZWVhZjZiNWUzZjIxZTBmZmJjN2YiO30%3D>. Acesso em: 06 de abril de 2025.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015)**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184–204, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184>. Acesso em: 29 de abril de 2025.

MARINHO, Cristiane; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventudes e ensino médio: sujeitos e experiências em contextos de desigualdade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MARTINS, Carlos Benedito de Campos. **Dossiê Goffman: apresentação**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 23, n. 68, p. 135–136, out. 2008. DOI: 10.1590/S0102-69092008000300010.

MARTINS, José de Souza. **O senso comum e a vida cotidiana**. Tempo Social: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-8, maio 1998. DOI: 10.1590/ts.v10i1.86696. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ts/article/view/86696>. Acesso em: 19 fevereiro, 2025.

MATO GROSSO (Estado). **Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). AVALIA MT**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/16428390-avalia-mt>. Acesso em: 20 de novembro, 2025.

_____. **Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). AVALIA MT 2022**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2022. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/avalia-mt-2022>. Acesso em: 21 fevereiro, 2025.

_____. **Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). Apostilas do Sistema Estruturado**. Cuiabá: SEDUC-MT, 05 fev. 2022. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18865697-apostilas-do-sistema-estruturado-comecam-a-ser-entregues-a-partir-da-proxima-semana-para-as-escolas-estaduais>. Acesso em: 21 de abril, 2025.

_____. **Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). Governo firma contrato com a FGV e implementa método de ensino inovador na rede estadual**. Cuiabá: SEDUC-MT, 10 dez. 2021. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18586235-governo-firma-contrato-com-a-fgv-e-implementa-metodo-de-ensino-inovador-na-rede-estadual>. Acesso em: 21 fevereiro, 2025

_____. **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC-MT-EM)**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMT.pdf>. Acesso em: 02 de março, 2025.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOCELIN, Daniel Gustavo. **A pesquisa em defesa da Sociologia Escolar**. Revista Contemporânea, v. 3, n. 8, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/download/723/866/3370>. Acesso em: 11 de maio de 2024.

MOIMAZ, Rodolfo Soares; SANTOS, André da Rocha. **Sociologia e projeto de vida como expressões de contradições: disputas sobre os currículos, concepções de escola e juventudes**. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 29, n. esp. 1, p. 783-803, jul./dez. 2024. DOI: 10.52780/res.v29iesp1.19386.

MORAES, Amaury César; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. **Discussão sobre estranhamento, desnaturalização e pesquisa no ensino de Sociologia**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Sociologia: ensino médio. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; TORRES MORALES, Ofélia Elisa (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 18 fevereiro 2025.

_____. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NAIZA, Cláudia. **Círculos de diálogos como recurso didático no ensino de Sociologia: uma intervenção pedagógica no ensino médio**. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/643955/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DE%20MESTRADO%20EM%20SOCIOLOGIA%20UFMG%20%20CL%C3%81UDIA%20NAIZA.pdf>. Acesso em: 1 de maio de 2025.

NETA, Raquel Vasconcelos dos Santos. **Representações sociais de jovens estudantes sobre o ensino de Sociologia: reflexões acerca das relações entre juventudes, escola e o ensino de Sociologia**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro-BA, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/584548/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Raquel%20PROFSOCIO>. Acesso em: 20 de abril de 2025.

NEVES BODART, Cristiano das. **O ensino de Sociologia no contexto da BNCC**. 2020. <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/298> Acesso em: 11 de maio de 2024.

OLIVEIRA, Amurai. **O campo do ensino de Sociologia no Brasil: uma análise de seu processo de autonomização**. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, v.7, n.1, p.79101, jan./jul.2023. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/424/362>. Acesso em: 11 maio 2024.

OLIVEIRA, A.; CIGALES, M. P. **O ensino de Sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017**. Revista Temas em Educação, v. 28, n. 2, p. 42-58, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46060>. Acesso em: 4 maio 2021.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima da. **O impacto da BNCC no Ensino de Sociologia para o Ensino Médio: o retrocesso mediante as OCN**. Marília: UNESP, 2021. Disponível em: <https://www.anpocs2021.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSUZPIjtzOjQ6IjY1MTEiO3oiO3M6MToiCI7czozMjoiYjUzZTliYWJkOTdiZWVkJZjZiNWUzZjlxZTBmZmJjN2YiO30%3D>. Acesso em: 11 de maio de 2024.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Meu projeto de vida: uma aventura entre sonhos e desafios**. Canoas, RS: Tulipa, 2020. Disponível em: <https://ru.scribd.com/document/582131960/LIVRO-DIDA-TICO-MEU-PROJETO-DE-VIDA-Prof-Alexandre-Barbosa-Pereira>. Acesso em: 18 de abril de 2025.

PEREIRA, Maria das Graças Dias; GASTALDO, Édison; VIEIRA, Amitza Torres. **O legado de Erving Goffman aos estudos da interação social**. Veredas – Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 25, n. 1, p. 1–11, 2021.

PEREIRA, Rosilaine. **Rituais escolares e processos de estigmatização de estudantes: uma análise de casos encaminhados ao Conselho Tutelar**. Revista de Antropologia da UFSCar, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 254-279, 2022. DOI: 10.52426/rau.v13i2.401. Disponível em: <https://www.rau2.ufscar.br/index.php/rau/article/view/401>. Acesso em: 11 novembro. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. Ed - São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIOTTO, Débora Cristina. **A escola e os estudantes das camadas populares: relações entre sucesso e fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Experiências escolares de estudantes de origem popular: trajetórias e relações com o saber**. São Paulo: Cortez, 2014.

R CORE TEAM. R: **A Language and Environment for Statistical Computing**. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2023. Disponível em: <https://www.R-project.org/>.

RAIZER, Leandro, et al. **A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios**. Em Aberto, Brasília, v. 34, n. 111, p. 55–71, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4837>. Acesso em: 3 de maio de 2025.

REIS, Liliane Rodrigues. **O componente curricular Projeto de Vida no "Novo Ensino Médio" e a formação do sujeito neoliberal**. 2024. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3767/1/Liliane%20Rodrigues%20Reis.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2025.

ROLON, Carolina Esther Kotovicz; MATIJASCIC, Milko. **Novo ensino médio: argumentos críticos e a experiência dos estados Ceará, Goiás e Paraná na gestão, em escolas selecionadas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2023. (Disoc: Nota Técnica, n. 107). DOI: 10.38116/disoc107. Disponível em: Repositório do Ipea. Acesso em: 20 out. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/pdfcoffee.com_o-curriculo-

uma-reflexao-sobre-a-pratica-by-j-gimeno-sacristan-z-lib-pdf-free Acesso em: 08 de maio de 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. B. **A Sociologia no contexto das Reformas do Ensino Médio**. In: CARVALHO, L. M. G. (org.). *Sociologia em debate*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SANTOS, M. A.; KIOURANIS, N. M. **Mineração de dados educacionais: conceitos, técnicas e aplicações**. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, 2020.

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

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho (org.). **Mérito, desigualdades e diferenças: cenários da (in)justiça escolar Brasil e Portugal**. São Paulo: Annablume, 2017. 206 p. ISBN 978-85-391-0842-8.

SILVA, Clara Wesllyane Moraes da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Novo Ensino Médio e o projeto de vida: articulações e sentidos na atuação docente**. *Revista Pensar a Educação em Revista*, v. 6, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/11840>. Acesso em: 3 de maio de 2025.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; LIMA, Ângela Maria de Sousa. **A formação continuada de professores/as de sociologia da educação básica e os desafios para a pós-graduação stricto sensu**. *Teoria e Cultura, Juiz de Fora*, v. 12, n. 1, p. 36–53, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12352>. Acesso em: 3 de maio de 2025.

SILVA, Kaliana Santos; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. **Ensino Médio e Projeto de Vida: possibilidades e desafios**. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, Brasília/DF, v. 2, n. 1, p. 19–34, 2020. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/27>. Acesso em: 3 de maio de 2025.

SILVA, Willian Oliveira da. **Entre currículos e plataformas educacionais: a precarização do trabalho dos professores de Sociologia do Paraná**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/869462/2/UFPR_WILLIAN%20OLIVEIRA%20ODA%20SILVA_Disserta%C3%A7%C3%A3o_02.05.2024. Acesso em: 20 de abril de 2025.

SILVA, I. F. **O ensino dos fundamentos sociológicos da Educação: pressupostos e metodologias**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (org.). **Fundamentos teórico-**

metodológicos das disciplinas da proposta pedagógica curricular do curso de Formação de Docentes – Normal, em Nível Médio. Curitiba: SEED-PR, 2008. v. 1, p. 1-17.

_____. **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/pdf_60. Acesso em: 16 novembro. 2025.

SILVA JÚNIOR, Sílvia Nunes da. **O lugar da diversidade na BNCC para Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio.** Revista Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, v. 27, n. 55, p. 1-30, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4164>. Acesso em: 8 de maio de 2025.

SOARES, Mayara Tâmea Santos. **Construção de uma cartilha para docentes a partir da percepção dos(as) estudantes acerca da Sociologia escolar.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/732878/2/TCC_Mayara_T%C3%A2mea_Santos_Soares_Disserta%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 20 de abril de 2025.

SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira, et al. **Ação na pesquisa-ação: análise de teses e dissertações que investigaram a formação continuada de professores da educação básica no Brasil.** Revista Roteiro, Joaçaba, v. 49, e34951, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/34951>. Acesso em: 3 de maio de 2025.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes e; ALVES, Maria Zenaide. **Projetos de vida, um conceito em construção.** Revista Ciências Humanas, Frederico Westphalen, RS, v. 10, n. 2, p. 145-165, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336204804_PROJETOS_DE_VIDA_UM_CONCEITO_EM_CONSTRUCAO. Acesso em: 3 de maio de 2025.

SOUSA, Vanderlúcia Gomes de. **A importância da pesquisa como metodologia ativa na construção de debates sociológicos no ensino médio.** 2023. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700183>. Acesso em: 1 de maio de 2025.

SOUZA, Márcia Lúcia de; CERCE, Livia Maria Rassi; BRITO, Renato de Oliveira. **A contribuição do desenvolvimento das competências socioemocionais na construção do projeto de vida na educação profissional e tecnológica.** Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, v. 11, n. 1, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/dect.v11i01.1461>. Acesso em: 21 de abril de 2025.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. **A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e170308, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201712170308>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cdSt3xCththpDM9rwbrNGVg/>. Acesso em: 11 jan. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

- _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2025.
- TOMAZI, N. D. **Sociologia para o Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VELHO, Gilberto. Becker, **Goffman e a antropologia no Brasil**. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 38, p. 9-17, 2002. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/374/1/article_hdl374.pdf. Acesso em: 19 de dezembro. 2026.
- ZAGANINI, Maria Aparecida. **A sequência didática como método de aplicação de conteúdo científico que contempla a observação, percepção, compreensão e questionamento sobre a realidade cotidiana, possibilitando aos estudantes participarem como sujeitos da sua formação e do processo de ensino e aprendizagem**. 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/279240/001211046.pdf>. Acesso em: 1 de maio de 2025.
- ZANARDI, Gabriel Seretti. De Benjamin Constant à Lei 11.684/08: **uma breve trajetória das tentativas de inclusão da disciplina Sociologia no currículo da escola brasileira**. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/download/64736/37662>. Acesso em: 11 de maio de 2024.
- ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>. Acesso em: 3 de maio de 2025.

PROFSOCIO



ANEXOS

ANEXOS





Governo do Estado de Mato Grosso
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

MANIFESTAÇÃO TÉCNICA Nº 14276/2025/CDES/SEDUC

Cuiabá/MT, 16 de junho de 2025

Assunto: SOLICITA AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA NA ESCOLA ESTADUAL EDELI MANTOVANI.

Trata-se do processo SEDUC-PRO-2025/91807, que versa sobre solicitação de autorização para a pesquisa científica intitulada **“Projeto de Vida no Ensino de Sociologia - Intervenção Pedagógica, através da pesquisa-ação colaborativa em uma escola de ensino médio de Sinop-MT”**, de autoria da pesquisadora e servidora **Ilza Rodrigues Pereira Lucena**, CPF: 372.143.572-91, Matrícula: 125336, lotada na EE Prof.^a EDELI MANTOVANI, em Sinop e não usufrui de afastamento para Licença Qualificação Profissional – LQP.

A pesquisadora em questão está regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional de Sociologia em Rede - PROFSOCIO, na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e pretende realizar a pesquisa no ano letivo de 2025, na Escola Estadual Edeli Mantovani, com 04 (quatro) professores de sociologia.

A pesquisa tem por objetivo geral avaliar os obstáculos enfrentados por professores ao tentar articular o componente Projeto de Vida com os conteúdos e finalidades do ensino de Sociologia no contexto da escola pública e propõem uma intervenção pedagógica fundamentada na pesquisa-ação colaborativa que promova a ressignificação das práticas pedagógicas em Sociologia no Ensino Médio, com ênfase na integração crítica entre o Projeto de Vida da BNCC e os conteúdos sociológicos.

A contribuição para a rede de ensino estadual será o aprofundamento da compreensão sobre o Projeto de Vida enquanto tema transversal, muitas vezes compreendido de forma superficial ou desvinculado das disciplinas. Ao promover uma reflexão crítica sobre esse componente, articulando-o com os fundamentos da Sociologia, a proposta busca ampliar o repertório dos professores e fomentar práticas pedagógicas mais integradas, sensíveis às trajetórias e realidades dos estudantes.

Classif. documental	996
---------------------	-----



Assinado com senha por FABIO CESAR PEREIRA JUNIOR - 16/06/2025 às 08:44:32, MARY DIANA DA SILVA MIRANDA RODRIGUES - 16/06/2025 às 08:50:59 +2 Pessoas - Para verificar todas as assinaturas consulte o link de autenticação.
Documento Nº: 27866321-7335 - consulta à autenticidade em
<https://www.sigadoc.mt.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=27866321-7335>



SEDUCMAN202514276A



Governo do Estado de Mato Grosso

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

No presente processo consta o Requerimento para Realização da Pesquisa Científica, a apresentação do Projeto de Pesquisa e de informações sobre Tratamento de Dados no âmbito da SEDUC, com a finalidade de atender a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), bem como os Documentos Pessoais e Autorização do Interessado e Orientadora, devidamente preenchidos e assinados.

Ademais, foi apresentado o Projeto de Pesquisa na íntegra, fls. 30 a 66, composto por introdução com objetivos gerais e específicos, justificativa, referencial teórico, percurso investigativo, desenvolvimento, metodologia, público alvo, cronograma, resultados esperados, discussões, considerações finais e referências.

Desta feita, diante de todo o exposto, opinamos pelo Parecer Favorável para a realização da pesquisa em epígrafe, ressaltando o necessário acompanhamento da Coordenadoria de Formação Continuada – COFOR da Diretoria Regional Educação – DRE de Sinop.

Deste modo, submetemos o presente pedido a sua consideração, para análise e deliberação, ao passo que nos colocamos à disposição no que for necessário.

Respeitosamente,

FABIO CESAR PEREIRA JUNIOR
ESTAGIARIO POS GRADUACAO
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO

MARY DIANA DA SILVA MIRANDA RODRIGUES
COORDENADOR
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO





Governo do Estado de Mato Grosso
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

DANIELE TREVISAN
SUPERINTENDENTE
SUPERINTENDENCIA DE DESENVOLVIMENTO APLICACAO SAUDE E
SEGURANCA

LUCIMEIRE ALVES CASSIANO
SECRETARIO ADJUNTO
GABINETE DO SECRETARIO ADJUNTO DE GESTAO DE PESSOAS



Assinado com senha por FABIO CESAR PEREIRA JUNIOR - 16/06/2025 às 08:44:32, MARY DIANA DA SILVA MIRANDA RODRIGUES - 16/06/2025 às 08:50:59 +2 Pessoas - Para verificar todas as assinaturas consulte o link de autenticação.
Documento Nº: 27866321-7335 - consulta à autenticidade em
<https://www.sigadoc.mt.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=27866321-7335>



SEDUCMAN202514276A

ANO LETIVO: 2010  USUÁRIO: SANDRA EDNA CARVALHO PELDIAK - SECRETÁRIO 

UNIDADE ESCOLAR: 91448 - EE PROFª EDELI MANTOVANI / MUNICÍPIO: SINOP

▼ Cadastro ▼ Matriz Curricular Página Inicial Sair

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2010 EE PROFª EDELI MANTOVANI

MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares		1º ANO				2º ANO				3º ANO			
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: LCT - LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	L. ESTRANG (ESPANHOL)	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	LINGUA PORTUGUESA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	ARTE	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	Sub-Total Área:	6	S	240	6	S	240	6	S	240			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CNMT - CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	FÍSICA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	MATEMÁTICA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	QUÍMICA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	Sub-Total Área:	8	S	320	8	S	320	8	S	320			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CHT - CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	FILOSOFIA	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	GEOGRAFIA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	HISTÓRIA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	SOCIOLOGIA	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	Sub-Total Área:	6	S	240	6	S	240	6	S	240			
Total Geral:		20	00	S	0800	20	00	S	0800	20	00	S	0800
Nº de Dias Letivo Anual: 200		Legendas HAS Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial HAE Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância OB Hora/Aula Obrigatória OP Hora/Aula Opcional TC Hora/Aula Tempo Comunidade HAAN Hora/Aula Anual											
Nº de Dias Letivo Semanal: 5													
Nº de Semanas: 40.00													
Duração Hora Aula Diária: 60													

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
SUEB

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
GESTÃO

DIRETOR

ANO LETIVO: 2011  USUÁRIO: SANDRA EDNA CARVALHO PELDIAK - SECRETÁRIO 

UNIDADE ESCOLAR: 91448 - EE PROFª EDELI MANTOVANI / MUNICÍPIO: SINOP

▼ Cadastro ▼ Matriz Curricular Página Inicial Sair

Sua sessão expira em: **99:59**

ANO LETIVO: **2011 EE PROFª EDELI MANTOVANI**
MATRIZ CURRICULAR: **DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO**

Componentes Curriculares		1º ANO				2º ANO				3º ANO			
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: LCT - LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	L. ESTRANG (ESPANHOL)	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	LINGUA PORTUGUESA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	ARTE	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	Sub-Total Área:	6	S	240	6	S	240	6	S	240			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CNMT - CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	FÍSICA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	MATEMÁTICA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	QUÍMICA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	Sub-Total Área:	8	S	320	8	S	320	8	S	320			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CHT - CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	FILOSOFIA	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	GEOGRAFIA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	HISTÓRIA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	SOCIOLOGIA	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	Sub-Total Área:	6	S	240	6	S	240	6	S	240			
Total Geral:		20	00	S	0800	20	00	S	0800	20	00	S	0800

Nº de Dias Letivo Anual: 200

Nº de Dias Letivo Semanal: 5

Nº de Semanas: 40.00

Duração Hora Aula Diária: 60

Legendas

HAS Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial

HAE Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância

OB Hora/Aula Obrigatória

OP Hora/Aula Opcional

TC Hora/Aula Tempo Comunidade

HAAN Hora/Aula Anual

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
SUEB

EE PROFª EDELI MANTOVANI
GESTÃO

DIRETOR

ANO LETIVO: 2012  USUÁRIO: SANDRA EDNA CARVALHO PELDIAK - SECRETÁRIO 

UNIDADE ESCOLAR: 91448 - EE PROFª EDELI MANTOVANI / MUNICÍPIO: SINOP

▼ Cadastro ▼ Matriz Curricular Página Inicial Sair

Sua sessão expira em: **99:59**

ANO LETIVO: **2012 EE PROFª EDELI MANTOVANI**

MATRIZ CURRICULAR: **DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO**

Componentes Curriculares		1º ANO				2º ANO				3º ANO			
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: LCT - LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	L. ESTRANG (ESPANHOL)	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	LINGUA PORTUGUESA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	ARTE	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	Sub-Total Área:	6	S	240	6	S	240	6	S	240			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CNMT - CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	FÍSICA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	MATEMÁTICA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	QUÍMICA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	Sub-Total Área:	8	S	320	8	S	320	8	S	320			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CHT - CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	FILOSOFIA	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	GEOGRAFIA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	HISTÓRIA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	SOCIOLOGIA	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	Sub-Total Área:	6	S	240	6	S	240	6	S	240			
Total Geral:		20	00	S	0800	20	00	S	0800	20	00	S	0800

Nº de Dias Letivo Anual:	200
Nº de Dias Letivo Semanal:	5
Nº de Semanas:	40.00
Duração Hora Aula Diária:	60

Legendas	
HAS	Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial
HAE	Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância
OB	Hora/Aula Obrigatória
OP	Hora/Aula Opcional
TC	Hora/Aula Tempo Comunidade
HAAN	Hora/Aula Anual

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
SUEB

EE PROFª EDELI MANTOVANI
GESTÃO

DIRETOR

ANO LETIVO: 2013  USUÁRIO: SANDRA EDNA CARVALHO PELDIAK - SECRETÁRIO 

UNIDADE ESCOLAR: 91448 - EE PROFª EDELI MANTOVANI / MUNICÍPIO: SINOP

▼ Cadastro ▼ Matriz Curricular Página Inicial Sair

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2013 **EE PROFª EDELI MANTOVANI**
MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares		1º ANO				2º ANO				3º ANO			
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: LCT - LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	L. ESTRANG (ESPANHOL)	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	LINGUA PORTUGUESA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	ARTE	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	Sub-Total Área:	6	S	240	6	S	240	6	S	240			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CNMT - CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	FÍSICA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	MATEMÁTICA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	QUÍMICA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	Sub-Total Área:	8	S	320	8	S	320	8	S	320			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CHT - CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	FILOSOFIA	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	GEOGRAFIA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	HISTÓRIA	2	S	80	2	S	80	2	S	80			
	SOCIOLOGIA	1	S	40	1	S	40	1	S	40			
	Sub-Total Área:	6	S	240	6	S	240	6	S	240			
Total Geral:		20	00	S	0800	20	00	S	0800	20	00	S	0800

Nº de Dias Letivo Anual:	200
Nº de Dias Letivo Semanal:	5
Nº de Semanas:	40.00
Duração Hora Aula Diária:	60

Legendas	
HAS	Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial
HAE	Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância
OB	Hora/Aula Obrigatória
OP	Hora/Aula Opcional
TC	Hora/Aula Tempo Comunidade
HAAN	Hora/Aula Anual

WALESKA GONCALVES DE LIMA
SUEB

ANDREIA LOBO MOREIRA
GESTÃO

DIRETOR

ANO LETIVO: 2014  USUÁRIO: SANDRA EDNA CARVALHO PELDIAK - SECRETÁRIO 

UNIDADE ESCOLAR: 91448 - EE PROFª EDELI MANTOVANI / MUNICÍPIO: SINOP

▼ Cadastro ▼ Matriz Curricular Página Inicial Sair

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2014 **EE PROFª EDELI MANTOVANI**
MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares		1º ANO				2º ANO				3º ANO			
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: LGS - LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1		S	1		S	1		S			
	L. ESTRANG (ESPANHOL)	1		S	1		S	1		S			
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1		S	1		S	1		S			
	LINGUA PORTUGUESA	2		S	2		S	2		S			
	ARTE	1		S	1		S	1		S			
	Sub-Total Área:	6		S	6		S	6		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: MAT - MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	2		S	2		S	2		S			
	Sub-Total Área:	2		S	2		S	2		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CH - CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	1		S	1		S	1		S			
	GEOGRAFIA	2		S	2		S	2		S			
	HISTÓRIA	2		S	2		S	2		S			
	SOCIOLOGIA	1		S	1		S	1		S			
	Sub-Total Área:	6		S	6		S	6		S			
		2		S	2		S	2		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CDN - CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2		S	2		S	2		S			
	FÍSICA	2		S	2		S	2		S			
	QUÍMICA	2		S	2		S	2		S			
	Sub-Total Área:	6		S	6		S	6		S			
Total Geral:		20 00 S 0800 20 00 S 0800 20 00 S 0800											
Nº de Dias Letivo Anual:		200											
Nº de Dias Letivo Semanal:		5											
Nº de Semanas:		0.00											
Duração Hora Aula Diária:		0											
		Legendas											
		HAS Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial											
		HAE Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância											
		OB Hora/Aula Obrigatória											
		OP Hora/Aula Opcional											
		TC Hora/Aula Tempo Comunidade											
		HAAN Hora/Aula Anual											

ANDREIA LOBO MOREIRA
SUEB

SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD
GESTÃO

DIRETOR

ANO LETIVO: 2015  USUÁRIO: SANDRA EDNA CARVALHO PELDIAK - SECRETÁRIO 

UNIDADE ESCOLAR: 91448 - EE PROFª EDELI MANTOVANI / MUNICÍPIO: SINOP

▼ Cadastro ▼ Matriz Curricular Página Inicial Sair

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2015 **EE PROFª EDELI MANTOVANI**
MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares		1º ANO				2º ANO				3º ANO			
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: LGS - LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1		S	1		S	1		S			
	L. ESTRANG (ESPANHOL)	1		S	1		S	1		S			
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1		S	1		S	1		S			
	LINGUA PORTUGUESA	3		S	2		S	2		S			
	ARTE	1		S	1		S	1		S			
	Sub-Total Área:	7		S	6		S	6		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: MAT - MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	3		S	2		S	2		S			
	Sub-Total Área:	3		S	2		S	2		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CH - CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	1		S	1		S	1		S			
	GEOGRAFIA	2		S	2		S	2		S			
	HISTÓRIA	2		S	2		S	2		S			
	SOCIOLOGIA	1		S	1		S	1		S			
	Sub-Total Área:	6		S	6		S	6		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CDN - CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2		S	2		S	2		S			
	FÍSICA	2		S	2		S	2		S			
	QUÍMICA	2		S	2		S	2		S			
	Sub-Total Área:	6		S	6		S	6		S			

Total Geral: 22 00 S 0880 20 00 S 0800 20 00 S 0800

Nº de Dias Letivo Anual:	200
Nº de Dias Letivo Semanal:	5
Nº de Semanas:	0.00
Duração Hora Aula Diária:	60

Legendas	
HAS	Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial
HAE	Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância
OB	Hora/Aula Obrigatória
OP	Hora/Aula Opcional
TC	Hora/Aula Tempo Comunidade
HAAN	Hora/Aula Anual

ANDREIA LOBO MOREIRA
SUEB

SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD
GESTÃO

DIRETOR

ANO LETIVO: 2016  USUÁRIO: SANDRA EDNA CARVALHO PELDIAK - SECRETÁRIO 

UNIDADE ESCOLAR: 91448 - EE PROFª EDELI MANTOVANI / MUNICÍPIO: SINOP

▼ Cadastro ▼ Matriz Curricular Página Inicial Sair

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2016 EE PROFª EDELI MANTOVANI
MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares		1º ANO				2º ANO				3º ANO			
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: LGS - LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1		S	1		S	1		S			
	L. ESTRANG (ESPANHOL)	1		S	1		S	1		S			
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1		S	1		S	1		S			
	LINGUA PORTUGUESA	3		S	2		S	2		S			
	ARTE	1		S	1		S	1		S			
	Sub-Total Área:	7		S	6		S	6		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: MAT - MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	3		S	2		S	2		S			
	Sub-Total Área:	3		S	2		S	2		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CH - CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	1		S	1		S	1		S			
	GEOGRAFIA	2		S	2		S	2		S			
	HISTÓRIA	2		S	2		S	2		S			
	SOCIOLOGIA	1		S	1		S	1		S			
	Sub-Total Área:	6		S	6		S	6		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CDN - CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2		S	2		S	2		S			
	FÍSICA	2		S	2		S	2		S			
	QUÍMICA	2		S	2		S	2		S			
	Sub-Total Área:	6		S	6		S	6		S			

Total Geral: 22 00 S 0880 20 00 S 0800 20 00 S 0800

Nº de Días Letivo Anual:	200
Nº de Días Letivo Semanal:	5
Nº de Semanas:	0.00
Duração Hora Aula Diária:	60

Legendas	
HAS	Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial
HAE	Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância
OB	Hora/Aula Obrigatória
OP	Hora/Aula Opcional
TC	Hora/Aula Tempo Comunidade
HAAN	Hora/Aula Anual

ANDREIA LOBO MOREIRA
SUEB

ANEZIO BACH
GESTÃO

DIRETOR

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2017 EE PROFª EDELI MANTOVANI

MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares		1º ANO				2º ANO				3º ANO			
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: LGS - LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1		S	1		S	1		S			
	L. ESTRANG (ESPANHOL)	1		S	1		S	1		S			
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1		S	1		S	1		S			
	LÍNGUA PORTUGUESA	3		S	2		S	2		S			
	ARTE	1		S	1		S	1		S			
	Sub-Total Área:	7		S	6		S	6		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: MAT - MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	3		S	2		S	2		S			
	Sub-Total Área:	3		S	2		S	2		S			
	FILOSOFIA	1		S	1		S	1		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CH - CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2		S	2		S	2		S			
	HISTÓRIA	2		S	2		S	2		S			
	SOCIOLOGIA	1		S	1		S	1		S			
	Sub-Total Área:	6		S	6		S	6		S			
	BIOLOGIA	2		S	2		S	2		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CDN - CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2		S	2		S	2		S			
	QUÍMICA	2		S	2		S	2		S			
	Sub-Total Área:	6		S	6		S	6		S			
	Total Geral:		22 00 S 0880 20 00 S 0800 20 00 S 0800										
Nº de Dias Letivo Anual:		200		Legendas HAS HAE OB OP TC HAAN Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância Hora/Aula Obrigatória Hora/Aula Opcional Hora/Aula Tempo Comunidade Hora/Aula Anual									
Nº de Dias Letivo Semanal:		5											
Nº de Semanas:		0.00											
Duração Hora Aula Diária:		60											

ANO LETIVO: 2018  USUÁRIO: SANDRA EDNA CARVALHO PELDIAK - SECRETÁRIO 

UNIDADE ESCOLAR: 91448 - EE PROFª EDELI MANTOVANI / MUNICÍPIO: SINOP

▼ Cadastro ▼ Matriz Curricular Página Inicial Sair

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2018 **EE PROFª EDELI MANTOVANI**
MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares		1º ANO				2º ANO				3º ANO			
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: LGS - LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1		S	1		S	1		S			
	L. ESTRANG (ESPANHOL)	1		S	1		S	1		S			
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1		S	1		S	1		S			
	LINGUA PORTUGUESA	3		S	2		S	2		S			
	ARTE	1		S	1		S	1		S			
	Sub-Total Área:	7		S	6		S	6		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: MAT - MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	3		S	2		S	2		S			
	Sub-Total Área:	3		S	2		S	2		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CH - CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	1		S	1		S	1		S			
	GEOGRAFIA	2		S	2		S	2		S			
	HISTÓRIA	2		S	2		S	2		S			
	SOCIOLOGIA	1		S	1		S	1		S			
	Sub-Total Área:	6		S	6		S	6		S			
	BIOLOGIA	2		S	2		S	2		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CDN - CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2		S	2		S	2		S			
	QUÍMICA	2		S	2		S	2		S			
	Sub-Total Área:	6		S	6		S	6		S			
Total Geral:		22	00	S	0880	20	00	S	0800	20	00	S	0800
Nº de Dias Letivo Anual:		200											
Nº de Dias Letivo Semanal:		5											
Nº de Semanas:		0.00											
Duração Hora Aula Diária:		60											
		Legendas											
		HAS Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial											
		HAE Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância											
		OB Hora/Aula Obrigatória											
		OP Hora/Aula Opcional											
		TC Hora/Aula Tempo Comunidade											
		HAAN Hora/Aula Anual											

FABIULA TORRES COSTA LOPES
SUEB

ILZA RODRIGUES PEREIRA LUCENA
GESTÃO

DIRETOR

ANO LETIVO: 2019  USUÁRIO: SANDRA EDNA CARVALHO PELDIAK - SECRETÁRIO 

UNIDADE ESCOLAR: 91448 - EE PROFª EDELI MANTOVANI / MUNICÍPIO: SINOP

▼ Cadastro ▼ Matriz Curricular Página Inicial Sair

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2019 **EE PROFª EDELI MANTOVANI**
MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares		1º ANO				2º ANO				3º ANO			
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: LGS - LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1		S	1		S	1		S			
	L. ESTRANG (ESPANHOL)	1		S	1		S	1		S			
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1		S	1		S	1		S			
	LINGUA PORTUGUESA	3		S	2		S	2		S			
	ARTE	1		S	1		S	1		S			
	Sub-Total Área:	7		S	6		S	6		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: MAT - MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	3		S	2		S	2		S			
	Sub-Total Área:	3		S	2		S	2		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CH - CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	1		S	1		S	1		S			
	GEOGRAFIA	2		S	2		S	2		S			
	HISTÓRIA	2		S	2		S	2		S			
	SOCIOLOGIA	1		S	1		S	1		S			
	Sub-Total Área:	6		S	6		S	6		S			
	BIOLOGIA	2		S	2		S	2		S			
ÁREA DE CONHECIMENTO: CDN - CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2		S	2		S	2		S			
	QUÍMICA	2		S	2		S	2		S			
	Sub-Total Área:	6		S	6		S	6		S			
Total Geral:		22	00	S	0880	20	00	S	0800	20	00	S	0800
Nº de Dias Letivo Anual:		200											
Nº de Dias Letivo Semanal:		5											
Nº de Semanas:		0.00											
Duração Hora Aula Diária:		60											
		Legendas											
		HAS Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial											
		HAE Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância											
		OB Hora/Aula Obrigatória											
		OP Hora/Aula Opcional											
		TC Hora/Aula Tempo Comunidade											
		HAAN Hora/Aula Anual											

PATRICIA GROSCHANK CAROLO NASCIMENTO
SUEB

SIRLEI INES DIETRICH ESTRELA
GESTÃO

DIRETOR

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2020 EE PROFª EDELI MANTOVANI

MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares		1º ANO				2º ANO				3º ANO						
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN			
ÁREA DE CONHECIMENTO: LGS - LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1		S	1		S	1		S						
	L. ESTRANG (ESPANHOL)	1		S	1		S	1		S						
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1		S	1		S	1		S						
	LINGUA PORTUGUESA	3		S	2		S	2		S						
	ARTE	1		S	1		S	1		S						
	Sub-Total Área:	7		S	6		S	6		S						
ÁREA DE CONHECIMENTO: MAT - MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	3		S	2		S	2		S						
	Sub-Total Área:	3		S	2		S	2		S						
ÁREA DE CONHECIMENTO: CH - CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	1		S	1		S	1		S						
	GEOGRAFIA	2		S	2		S	2		S						
	HISTÓRIA	2		S	2		S	2		S						
	SOCIOLOGIA	1		S	1		S	1		S						
	Sub-Total Área:	6		S	6		S	6		S						
		2		S	2		S	2		S						
ÁREA DE CONHECIMENTO: CDN - CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2		S	2		S	2		S						
	QUÍMICA	2		S	2		S	2		S						
	Sub-Total Área:	6		S	6		S	6		S						
		2		S	2		S	2		S						
Total Geral:		22	00	S	05	50	20	00	S	05	00	20	00	S	05	00

Nº de Dias Letivo Anual:	200
Nº de Dias Letivo Semanal:	5
Nº de Semanas:	0.00
Duração Hora Aula Diária:	60

Legendas

HAS

HAE

OB

OP

TC

HAAN

Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial

Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância

Hora/Aula Obrigatória

Hora/Aula Opcional

Hora/Aula Tempo Comunidade

Hora/Aula Anual

SUEB

MICHELE NUNES AMARAL

GESTÃO

DIRETOR

ANO LETIVO: 2021

USUÁRIO: SANDRA EDNA CARVALHO PELDIAK - SECRETÁRIO

UNIDADE ESCOLAR: 91448 - EE PROFª EDELI MANTOVANI / MUNICÍPIO: SINOP

▼ Cadastro ▼ Matriz Curricular Página Inicial Sair

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2021 EE PROFª EDELI MANTOVANI

MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares		1º ANO				1º/2º ANO				2º/3º ANO			
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: LGS - LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	S		1	S		1	S				
	L. ESTRANG (ESPANHOL)	1	S		1	S		1	S				
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1	S		1	S		1	S				
	LINGUA PORTUGUESA	3	S		2	S		2	S				
	ARTE	1	S		1	S		1	S				
	Sub-Total Área:	7	S		6	S		6	S				
ÁREA DE CONHECIMENTO: MAT - MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	3	S		2	S		2	S				
	Sub-Total Área:	3	S		2	S		2	S				
ÁREA DE CONHECIMENTO: CH - CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	1	S		1	S		1	S				
	GEOGRAFIA	2	S		2	S		2	S				
	HISTÓRIA	2	S		2	S		2	S				
	SOCIOLOGIA	1	S		1	S		1	S				
	Sub-Total Área:	6	S		6	S		6	S				
	BIOLOGIA	2	S		2	S		2	S				
ÁREA DE CONHECIMENTO: CDN - CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2	S		2	S		2	S				
	QUÍMICA	2	S		2	S		2	S				
	Sub-Total Área:	6	S		6	S		6	S				
	LINGUAGENS - PC	3	S		3	S		3	S				
PARTE COMPLEMENTAR: PC - PARTE COMPLEMENTAR	CIÊNCIAS HUMANAS - PC	1	S		1	S		1	S				
	CIÊNCIAS DA NATUREZA - PC	1	S		1	S		1	S				
	MATEMÁTICA - PC	3	S		3	S		3	S				
	Sub-Total Área:	8	S		8	S		8	S				
Total Geral:		30	00	S	1200	28	00	S	1120	28	00	S	1120

Nº de Dias Letivo Anual: 200
Nº de Dias Letivo Semanal: 5
Nº de Semanas: 0.00
Duração Hora Aula Diária: 60

Legendas
HAS Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial
HAE Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância
OB Hora/Aula Obrigatória
OP Hora/Aula Opcional
TC Hora/Aula Tempo Comunidade
HAAN Hora/Aula Anual

ADINEIA DA SILVA LEME
SUEB

ADINEIA DA SILVA LEME
GESTÃO

DIRETOR

ANO LETIVO: 2022  USUÁRIO: SANDRA EDNA CARVALHO PELDIAK - SECRETÁRIO 

UNIDADE ESCOLAR: 91448 - EE PROFª EDELI MANTOVANI / MUNICÍPIO: SINOP

▼ Cadastro ▼ Matriz Curricular Página Inicial Sair

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2022 **EE PROFª EDELI MANTOVANI**
MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares		1º ANO				1º ANO EDUC.PROF. TECNOLÓGICA			
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-LGG - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1		S				S	
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1		S				S	
	LINGUA PORTUGUESA	2		S				S	
	Sub-Total Área:	4		S					
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-MAT - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3		S				S	
	Sub-Total Área:	3		S					
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-CHSA - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	1		S				S	
	GEOGRAFIA	1		S				S	
	HISTÓRIA	1		S				S	
	SOCIOLOGIA	1		S				S	
	Sub-Total Área:	4		S					
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-CNT - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	1		S				S	
	FÍSICA	1		S				S	
	QUÍMICA	2		S				S	
	Sub-Total Área:	4		S					
ITINERÁRIO FORMATIVO: IFPDV - PROJETO DE VIDA	PROJETO DE VIDA IF/TA			S	3			S	
	Sub-Total Área:	10		S					
ITINERÁRIO FORMATIVO: TAEPT - TRILHA DE APROFUNDAMENTO - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA	FUNDAMENTOS DA INDÚSTRIA 4.0			S	3			S	
	TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO PARA MUNDO DO TRABALHO			S	4			S	
	Sub-Total Área:	10		S					
	PROJETO DE VIDA IF/TA	2		S				S	
ITINERÁRIO FORMATIVO: IFPDV - PROJETO DE VIDA	Sub-Total Área:	10		S	15			S	
	ELETIVA - CIÊNCIA DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	2		S				S	
ITINERÁRIO FORMATIVO: IFELT - ELETIVAS	ELETIVA - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	2		S				S	
	ELETIVA - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	1		S				S	
	ELETIVA - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	1		S				S	
	ELETIVA - ARTE	1		S				S	
	ELETIVA - LÍNGUA PORTUGUESA	1		S				S	
	Sub-Total Área:	10		S	15			S	
	FILOSOFIA			S	1			S	
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-CHSA - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	GEOGRAFIA			S	1			S	
	HISTÓRIA			S	1			S	
	SOCIOLOGIA			S	1			S	
	Sub-Total Área:	10		S	15			S	
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-LGG - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	EDUCAÇÃO FÍSICA			S	1			S	
	L. ESTRANG (INGLÊS)			S	1			S	
	LINGUA PORTUGUESA			S	2			S	
	Sub-Total Área:	10		S	15			S	
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-CNT - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA			S	1			S	
	FÍSICA			S	1			S	
	QUÍMICA			S	2			S	
	Sub-Total Área:	10		S	15			S	
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-MAT - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA			S	3			S	
	Sub-Total Área:	10		S	15			S	

Total Geral: 25 00 S 1000 25 00 S 1000

Nº de Dias Letivo Anual:	200
Nº de Dias Letivo Semanal:	5
Nº de Semanas:	0.00
Duração Hora Aula Diária:	60

Legendas	
HAS	Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial
HAE	Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância
OB	Hora/Aula Obrigatória
OP	Hora/Aula Opcional
TC	Hora/Aula Tempo Comunidade
HAAN	Hora/Aula Anual

MARCOS PAULO SOUZA SILVA
SUEB

MARCOS PAULO SOUZA SILVA
GESTÃO

DIRETOR

USUÁRIO: SANDRA EDNA CARVALHO PELDIK - SECRETÁRIO

UNIDADE ESCOLAR: 91448 - EE PROFª EDELI MANTOVANI / MUNICÍPIO: SINOP

▼ Cadastro ▼ Matriz Curricular **Página Inicial** Sair

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2022 EE PROF^a EDELI MANTOVANI

MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares		2º ANO			3º ANO		
		HAS	HAE	OB HAAN	HAS	HAE	OB HAAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: LGS - LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	S	1	S		
	L.ESTRANG (ESPANHOL)	1	S	1	S		
	L.ESTRANG (INGLÊS)	1	S	1	S		
	LÍNGUA PORTUGUESA	2	S	2	S		
	ARTE	1	S	1	S		
	Sub-Total Área:	6	S	6	S		
ÁREA DE CONHECIMENTO: MAT - MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	2	S	2	S		
	Sub-Total Área:	2	S	2	S		
	FILOSOFIA	1	S	1	S		
ÁREA DE CONHECIMENTO: CH. - CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	S	2	S		
	HISTÓRIA	2	S	2	S		
	SOCIOLOGIA	1	S	1	S		
	Sub-Total Área:	6	S	6	S		
	BIOLOGIA	2	S	2	S		
ÁREA DE CONHECIMENTO: CDN - CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2	S	2	S		
	QUÍMICA	2	S	2	S		
	Sub-Total Área:	6	S	6	S		

Total Geral:	20	00	S	0800	20	00	S	0800
---------------------	----	----	---	------	----	----	---	------

Nº de Dias Letivo Anual:	200
Nº de Dias Letivo Semanal:	5
Nº de Semanas:	0.00
Duração Hora Aula Diária:	60

Legendas

HAS Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial

HAE Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância

OB Hora/Aula Obrigatória

OP Hora/Aula Opcional

TC	Hora/Aula Tempo Comunidade
-----------	----------------------------

HAAN Hora/Aula Anual

GEORGIO BARBOSA RIBEIRO
SUEB

GEORGIO BARBOSA RIBEIRO
GESTÃO

DIRECTOR

ANO LETIVO: 2022  USUÁRIO: SANDRA EDNA CARVALHO PELDIAK - SECRETÁRIO 

UNIDADE ESCOLAR: 91448 - EE PROFª EDELI MANTOVANI / MUNICÍPIO: SINOP

▼ Cadastro ▼ Matriz Curricular Página Inicial Sair

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2022 **EE PROFª EDELI MANTOVANI**
MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares		2º ANO				3º ANO			
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: LGS - LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1		S		1		S	
	L. ESTRANG (ESPANHOL)	1		S		1		S	
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1		S		1		S	
	LINGUA PORTUGUESA	2		S		2		S	
	ARTE	1		S		1		S	
	Sub-Total Área:	6		S		6		S	
ÁREA DE CONHECIMENTO: MAT - MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	2		S		2		S	
	Sub-Total Área:	2		S		2		S	
	FILOSOFIA	1		S		1		S	
ÁREA DE CONHECIMENTO: CH. - CIENCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2		S		2		S	
	HISTÓRIA	2		S		2		S	
	SOCIOLOGIA	1		S		1		S	
	Sub-Total Área:	6		S		6		S	
	BIOLOGIA	2		S		2		S	
ÁREA DE CONHECIMENTO: CDN - CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2		S		2		S	
	QUÍMICA	2		S		2		S	
	Sub-Total Área:	6		S		6		S	
	Total Geral:		20 00 S 0800 20 00 S 0800						

Nº de Dias Letivo Anual:	200	Legendas HAS Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial HAE Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância OB Hora/Aula Obrigatória OP Hora/Aula Opcional TC Hora/Aula Tempo Comunidade HAAN Hora/Aula Anual
Nº de Dias Letivo Semanal:	5	
Nº de Semanas:	0.00	
Duração Hora Aula Diária:	60	

GEORGIO BARBOSA RIBEIRO
SUEB

GEORGIO BARBOSA RIBEIRO
GESTÃO

DIRETOR

USUÁRIO: SANDRA EDNA CARVALHO PELDIK - SECRETÁRIO

▼ Cadastro ▼ Matriz Curricular **Página Inicial** Sair

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2023 EE PROFª EDELI MANTOVANI
MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares	1º ANO- LINGUAGENS/CIÊNCIAS HUMANAS				2º ANO- LINGUAGENS/CIÊNCIAS HUMANAS				1º ANO-MAT/CIÊNCIAS NATUREZA				2º ANO-MAT/CIÊNCIAS NATUREZA				1º ANO-MAT/CIÊNCIAS HUMANAS				2º ANO-MAT/CIÊNCIAS HUMANAS				1º ANO-CIÊNCIAS NATUREZA/CIÊNCIAS HUMANAS				2º ANO-CIÊN- NATUREZA/CIÊN- HUMANAS			
	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN
ITINERÁRIO FORMATIVO: IFELT - ELETIVAS	ELETIVA - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	1			S				S				S				S				S				S				1			S
	ELETIVA - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	1			S		1		S			1	S				S			1	S			1	S							S
	ELETIVA - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS				S		1		S		1		S		1		S		1		S		1		S			1				S
	ELETIVA - CIÊNCIA DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS				S				S		1		S				S				S				S			1				S
	Sub-Total Área:	10			S		10		S		10		S		10		S		10		S		10		S			10				
ITINERÁRIO FORMATIVO: IFTALGG - TRILHA DE APROFUNDAMENTO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS (LGG)	LESTRANGEIRA IF/TA	1			S				S				S				S				S				S							S
	LÍNGUA PORTUGUESA IF/TA	1			S		1		S				S				S				S				S							S
	EDUCAÇÃO FÍSICA IF/TA				S		1		S				S				S				S				S							S
	ARTE IF/TA				S		1		S				S				S				S				S							S
	Sub-Total Área:	10			S		10		S		10		S		10		S		10		S		10		S			10				
ITINERÁRIO FORMATIVO: IFTACHSA - TRILHA DE APROFUNDAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS (CHSA)	FILOSOFIA IF/TA	1			S		1		S				S		1		S		1		S		1		S			1				S
	GEOGRAFIA IF/TA	1			S		1		S				S		1		S		1		S		1		S			1				S
	HISTÓRIA IF/TA	1			S		1		S				S		1		S		1		S		1		S			1				S
	SOCIOLOGIA IF/TA	1			S		1		S				S				S		1		S				S			1				S
	Sub-Total Área:	10			S		10		S		10		S		10		S		10		S		10		S			10				
ITINERÁRIO FORMATIVO: IFTAMAT - TRILHA DE APROFUNDAMENTO DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS (MAT)	MATEMÁTICA IF/TA				S				S		3		S		3		S		3		S				S							S
	Sub-Total Área:	10			S		10		S		10		S		10		S		10		S		10		S			10				
ITINERÁRIO FORMATIVO: IFTACNT - TRILHA DE APROFUNDAMENTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS (CNT)	BIOLOGIA IF/TA				S				S		1		S		1		S				S		1		S			1				S
	FÍSICA IF/TA				S				S		1		S		1		S				S		1		S			1				S
	QUÍMICA IF/TA				S				S		1		S		2		S				S		1		S			1				S
	Sub-Total Área:	10			S		10		S		10		S		10		S		10		S		10		S			10				
ITINERÁRIO FORMATIVO: IFPV - ITINERÁRIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA IF/TA	2			S		1		S		2		S		1		S		2		S		1		S			2				S
	Sub-Total Área:	10			S		10		S		10		S		10		S		10		S		10		S			10				
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB- CHSA - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	GEOGRAFIA	1			S		1		S		1		S		1		S		1		S		1		S			1				S
	HISTÓRIA	1			S		1		S		1		S		1		S		1		S		1		S			1				S
	SOCIOLOGIA	1			S				S		1		S				S		1		S				S			1				S
	FILOSOFIA				S		1		S				S		1		S				S		1		S				1			S
	Sub-Total Área:	15			S		15		S		15		S		15		S		15		S		15		S			15				
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-LGG - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	2			S		2		S		2		S		2		S		2		S		2		S			2				S
	LESTRANG (INGLÊS)	1			S		1		S		1		S		1		S		1		S		1		S			1				S
	LÍNGUA PORTUGUESA	3			S		2		S		3		S		2		S		3		S		2		S			3				S
	ARTE	1			S		1		S		1		S		1		S		1		S		1		S			1				S
	Sub-Total Área:	15			S		15		S		15		S		15		S		15		S		15		S			15				
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB- CNT - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	1			S		1		S		1		S		1		S		1		S		1		S			1				S
	FÍSICA	1			S		1		S		1		S		1		S		1		S		1		S			1				S
	QUÍMICA	1			S		1		S		1		S		1		S		1		S		1		S			1				S
	Sub-Total Área:	15			S		15		S		15		S		15		S		15		S		15		S			15				
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB- MAT - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	2			S		3		S		2		S		3		S		2		S		3		S			2				S
	Sub-Total Área:	15			S		15		S		15		S		15		S		15		S		15		S			15				

[illegible]

Nº de Dias Letivo Anual:	200
Nº de Dias Letivo Semanal:	5
Nº de Semanas:	0.00
Duração Hora Aula Diária:	60

Legendas

HAS	Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial
HA E	Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância
OB	Hora/Aula Obrigatória
OP	Hora/Aula Opcional
TC	Hora/Aula Tempo Comunidade
HA AN	Hora/Aula Anual



ANO LETIVO: 2023  USUÁRIO: SANDRA EDNA CARVALHO PELDIAK - SECRETÁRIO 

UNIDADE ESCOLAR: 91448 - EE PROFª EDELI MANTOVANI / MUNICÍPIO: SINOP

[▼ Cadastro](#) [▼ Matriz Curricular](#) [Página Inicial](#) [Sair](#)

Sua sessão expira em: **99:59**

ANO LETIVO: **2023 EE PROFª EDELI MANTOVANI**
MATRIZ CURRICULAR: **DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO**

		3º ANO			
Componentes Curriculares		HAS	HAE	OB	HAAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: LGS - LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	S		
	L. ESTRANG (ESPANHOL)	1	S		
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1	S		
	LINGUA PORTUGUESA	2	S		
	ARTE	1	S		
	Sub-Total Área:	6	S		
ÁREA DE CONHECIMENTO: MAT - MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	2	S		
	Sub-Total Área:	2	S		
ÁREA DE CONHECIMENTO: CH. - CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	1	S		
	GEOGRAFIA	2	S		
	HISTÓRIA	2	S		
	SOCIOLOGIA	1	S		
	Sub-Total Área:	6	S		
	BIOLOGIA	2	S		
ÁREA DE CONHECIMENTO: CDN - CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2	S		
	QUÍMICA	2	S		
	Sub-Total Área:	6	S		
Total Geral:		20	00	S	0800

Nº de Dias Letivo Anual: 200

Nº de Dias Letivo Semanal: 5

Nº de Semanas: 0.00

Duração Hora Aula Diária: 60

Legendas

HAS Hora/Aula Semanal Coletiva ou Presencial

HAE Hora/Aula Extra-Classe ou à Distância

OB Hora/Aula Obrigatória

OP Hora/Aula Opcional

TC Hora/Aula Tempo Comunidade

HAAN Hora/Aula Anual

ANDREIA GOMES FURTADO AGUILLERA
SUEB

ANDREIA GOMES FURTADO AGUILLERA
GESTÃO

DIRETOR

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2024 EE PROFª EDELI MANTOVANI

MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares	1º ANO- LINGUAGENS/CIÊNCIAS HUMANAS				2º ANO- LINGUAGENS/CIÊNCIAS HUMANAS				3º ANO- LINGUAGENS/CIÊNCIAS HUMANAS				1º ANO-MAT/CIÊNCIAS NATUREZA				2º ANO-MAT/CIÊNCIAS NATUREZA				3º ANO-MAT/CIÊNCIAS NATUREZA				1º ANO-MAT/CIÊNCIAS HUMANAS				2º ANO-MAT/CIÊNCIAS HUMANAS				
	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	
ITINERÁRIO FORMATIVO: IFELT - ELETIVAS	ELETIVA - CIÊNCIA DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS		1		S			1		S			1		S				S				S			1		S			1		
	ELETIVA - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS		1		S			1		S			1		S				S				S					S					
	ELETIVA - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS				S					S					S			1		S			1		S				S				
	ELETIVA - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS				S					S					S			1		S			1		S			1		S		1	
	Sub-Total Área:	12			S			12		S			12		S			12		S			12		S			12		S		12	
ITINERÁRIO FORMATIVO: IFTALGG - TRILHA DE APROFUNDAMENTO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS (LGG)	LÍNGUA PORTUGUESA IF/TA	3			S			3		S			3		S				S				S					S					
	ARTE IF/TA	1			S			1		S			1		S				S				S					S					
	Sub-Total Área:	12			S			12		S			12		S			12		S			12		S			12		S		12	
ITINERÁRIO FORMATIVO: IFTACHSA - TRILHA DE APROFUNDAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS (CHSA)	FILOSOFIA IF/TA	1			S			1		S			1		S				S				S			1		S			1		
	GEOGRAFIA IF/TA	1			S			1		S			1		S				S				S			2		S			2		
	HISTÓRIA IF/TA	1			S			1		S			1		S				S				S			2		S			2		
	SOCIOLOGIA IF/TA	1			S			1		S			1		S				S				S			1		S			1		
	Sub-Total Área:	12			S			12		S			12		S			12		S			12		S			12		S		12	
ITINERÁRIO FORMATIVO: IFTAMAT - TRILHA DE APROFUNDAMENTO DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS (MAT)	MATEMÁTICA IF/TA				S					S					S			2		S			2		S			2		S		2	
	Sub-Total Área:	12			S			12		S			12		S			12		S			12		S			12		S		12	
ITINERÁRIO FORMATIVO: IFTACNT - TRILHA DE APROFUNDAMENTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS (CNT)	BIOLOGIA IF/TA				S					S					S			2		S			2		S				S				
	FÍSICA IF/TA				S					S					S			2		S			2		S				S				
	QUÍMICA IF/TA				S					S					S			2		S			2		S				S				
	Sub-Total Área:	12			S			12		S			12		S			12		S			12		S			12		S		12	
ITINERÁRIO FORMATIVO: IFPV - ITINERÁRIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA IF/TA	2			S			2		S			2		S			2		S			2		S			2		S		2	
	Sub-Total Área:	12			S			12		S			12		S			12		S			12		S			12		S		12	
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-CHSA - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	1			S			1		S			1		S			1		S			1		S			1		S		1	
	GEOGRAFIA	1			S			1		S			1		S			1		S			1		S			1		S		1	
	HISTÓRIA	1			S			1		S			1		S			1		S			1		S			1		S		1	
	SOCIOLOGIA	1			S			1		S			1		S			1		S			1		S			1		S		1	
	Sub-Total Área:	18			S			18		S			18		S			18		S			18		S			18		S		18	
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-LGG - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	2			S			2		S			2		S			2		S			2		S			2		S		2	
	L. ESTRANG. (INGLÊS)	3			S			3		S			3		S			3		S			3		S			3		S		3	
	LÍNGUA PORTUGUESA	3			S			3		S			3		S			3		S			3		S			3		S		3	
	ARTE	1			S			1		S			1		S			1		S			1		S			1		S		1	
	Sub-Total Área:	18			S			18		S			18		S			18		S			18		S			18		S		18	
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-CNT - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	1			S			1		S			1		S			1		S			1		S			1		S		1	
	FÍSICA	1			S			1		S			1		S			1		S			1		S			1		S		1	
	QUÍMICA	1			S			1		S			1		S			1		S			1		S			1		S		1	
	Sub-Total Área:	18			S			18		S			18		S			18		S			18		S			18		S		18	
ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-MAT - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	2			S			2		S			2		S			2		S			2		S			2		S		2	
	Sub-Total Área:	18			S			18		S			18		S			18		S			18		S			18		S		18	
Total Geral:		30	00		S	1200	30	00		S	1200	30	00		S	1200	30	00		S	1200	30	00		S	1200	30	00		S	1200	30	00
Nº de Dias Letivo Anual:		200																															
Nº de Dias Letivo Semanal:		5																															
Nº de Semanas:		0.00																															
Duração Hora Aula Diária:		60																															

WEDER DE ALMEIDA DA SILVA
SUEB

WEDER DE ALMEIDA DA SILVA
GESTÃO

DIRETOR

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2025 EE PROFª EDELI MANTOVANI

MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares		1º ANO- LINGUAGENS/CIÊNCIAS HUMANAS				2º ANO- LINGUAGENS/CIÊNCIAS HUMANAS				3º ANO- LINGUAGENS/CIÊNCIAS HUMANAS				1º ANO-MAT/CIÊNCIAS NATUREZA				2º ANO-MAT/CIÊNCIAS NATUREZA				3º ANO-MAT/CIÊNCIAS NATUREZA				2º ANO-MAT/CIÊNCIAS HUMANAS				3º ANO-MAT/CIÊNCIAS HUMANAS																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
ITINERÁRIO FORMATIVO: APROES - APROFUNDAMENTOS DE ESTUDOS	LITERATURA E PRODUÇÃO DE TEXTO					1			S				1			S																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			

GEORGIO BARBOSA RIBEIRO

SUEB

GEORGIO BARBOSA RIBEIRO

GESTÃO

DIRETOR

Sua sessão expira em: 99:59

ANO LETIVO: 2025 EE PROFª EDELI MANTOVANI

MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > ANO

Componentes Curriculares		1º ANO- LINGUAGENS/CIÊNCIAS HUMANAS				2º ANO- LINGUAGENS/CIÊNCIAS HUMANAS				3º ANO- LINGUAGENS/CIÊNCIAS HUMANAS				1º ANO-MAT/CIÊNCIAS NATUREZA				2º ANO-MAT/CIÊNCIAS NATUREZA				3º ANO-MAT/CIÊNCIAS NATUREZA				2º ANO-MAT/CIÊNCIAS HUMANAS				3º ANO-MAT/CIÊNCIAS HUMANAS																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
		HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN	HAS	HAE	OB	HAAN																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
ITINERÁRIO FORMATIVO: APROES - APROFUNDAMENTOS DE ESTUDOS	LITERATURA E PRODUÇÃO DE TEXTO					1			S				1			S																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			

GEORGIO BARBOSA RIBEIRO

SUEB

GEORGIO BARBOSA RIBEIRO

GESTÃO

DIRETOR