



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Ive Sales Rezende

**O “PROJETO DIREITOS HUMANOS” NA FORMAÇÃO
ESTUDANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DA LEI N°
13.415/2017**

Goiânia

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Ive Sales Rezende

3. Título do trabalho

O "Projeto Direitos Humanos" na formação estudantil: Um estudo de caso na perspectiva da Lei nº 13.415/2017

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Ive Sales Rezende, Discente**, em 06/04/2026, às 08:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucineia Scremin Martins, Professor do Magistério Superior**, em 07/04/2026, às 08:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6097927** e o código CRC **C2846D7C**.

Referência: Processo nº 23070.015154/2026-15

SEI nº 6097927

IVE SALES REZENDE

**O “Projeto Direitos Humanos” Na Formação Estudantil: Um Estudo De
Caso Na Perspectiva Da Lei Nº 13.415/2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em Sociologia, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Área de Concentração: Trabalho, Formação e Representações Culturais

Orientadora: Lucineia Scremin Martins

Goiânia

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

REZENDE, Ive Sales
O "Projeto Direitos Humanos" Na Formação Estudantil: Um Estudo De Caso Na Perspectiva Da Lei Nº 13.415/2017 [manuscrito] / Ive Sales REZENDE. - 2026.
X, 120 f.: il. 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Lucineia Scremin Martins
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Goiânia, 2026.

Ilustrações.
Anexo.
Apêndice.
Bibliografia.
Inclui: siglas.

1. Sociologia. 2. Educação em Direitos Humanos. 3. Reforma do Ensino Médio. 4. Resistência Curricular. 5. Escola Pública.

I. Scremin Martins, Lucineia , orient. II. Título.

CDU 37:319



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 03/2026 da sessão de Defesa de Dissertação de Ive Sales Rezende, que confere o título de Mestra em Sociologia, na área de concentração em Sociedade, Política e Cultura.

Aos trinta dias do mês de março de dois mil e vinte e seis, a partir das quatorze horas, por videoconferência, por meio do link meet.google.com/mbf-ncpp-syg, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada O "Projeto Direitos Humanos" na formação estudantil: Um estudo de caso na perspectiva da Lei nº 13.415/2017. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Lucinéia Scremin Martins (PPGS/UFG), com a participação das demais integrantes da Banca Examinadora: Professora Doutora Jaqueline Pereira de Oliveira (PPGS/UFG), integrante titular interna; Professora Doutora Jaqueline Aparecida Martins Zarbato (UFMS), integrante titular externa e Professor Doutor Alexandre Aguiar dos Santos (UFG-Campus Goiás - UAECSA), integrante titular externo. Durante a arguição as membras da banca não/fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão reservada a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada por suas membras. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Lucinéia Scremin Martins, Presidenta da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que é assinada pelas integrantes da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Lucineia Scremin Martins, Professor do Magistério Superior**, em 30/03/2026, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Aguiar Dos Santos, Professor do Magistério Superior**, em 30/03/2026, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jaqueline Pereira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 30/03/2026, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Vettorassi, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 01/04/2026, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6090368** e o código CRC **89095626**.

Referência: Processo nº 23070.015154/2026-15

SEI nº 6090368

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, que esteve presente em todos os meus processos de escrita com a paciência e a experiência de quem acreditou no meu potencial.

Às professoras Jaqueline Zarbato e Jaqueline Pereira de Oliveira pelas ricas e assertivas contribuições no exame de qualificação. À professora Jaqueline Pereira, um agradecimento especial por ser inspiração de uma pesquisa apaixonada e otimista.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e à competente secretária Letícia Angélica, pelo suporte fundamental.

À CAPES, pela concessão da bolsa de mestrado que viabilizou uma dedicação mais presente e atuante a esta pesquisa.

Às pessoas que entrevistei, estudantes e professoras. Sinto-me honrada em poder escutá-los; a coragem e inteligência social de vocês moldaram este trabalho.

À minha mãe, Joana, ao meu pai, Marcos, e à minha avó, Dona Divina. O amor de vocês é o que me fortalece em todas as jornadas.

REZENDE, I.S. O “Projeto Direitos Humanos” Na Formação Estudantil: Um Estudo De Caso Na Perspectiva Da Lei Nº 13.415/2017. 122p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO. 2026.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a articulação entre o ensino de Sociologia e a Educação em Direitos Humanos (EDH) no contexto da Lei nº 13.415/2017. O estudo tem como objeto central o Projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH), desenvolvido no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Pedro Gomes, em Goiânia. O objetivo geral foi avaliar como este projeto se desenvolve e resiste ao esvaziamento do pensamento crítico promovido pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ressalta-se que, embora a Lei nº 14.945/2024 tenha recentemente reestruturado o Ensino Médio, esta dissertação concentra-se nos impactos da legislação de 2017 como um exercício de crítica à negligência com as Ciências Humanas. A fundamentação teórica ancora-se nos conceitos de "Imaginação Sociológica" de Wright Mills, "Prática da Liberdade" de Paulo Freire, "Autonomia Construída" de Emília Lima e na concepção de "Liberdade Positiva" de Nora Krawczyk. A metodologia caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, organizado em três etapas: levantamento bibliográfico e documental; análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e das diretrizes da MVDH; e coleta de dados empíricos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e docente, além da aplicação de questionários socioeconômicos e entrevistas com ex-estudantes. Os resultados revelam que a profundidade das discussões no MVDH é fruto da mediação pedagógica da professora de Sociologia, que utiliza o método científico para transformar a criação audiovisual em um exercício de reflexão crítica. A pesquisa evidencia que a escola adotou uma "autonomia construída" para enfrentar a redução da carga horária, utilizando o núcleo diversificado como espaço de resistência. Identificou-se que os estudantes percebem a Sociologia como um saber capaz de fornecer explicações reais sobre suas existências e identidades. Conclui-se que o MVDH atua como uma microrregulação que, ao convergir com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), reafirma a escola pública como espaço de formação democrática e emancipatória.

Palavras-chave: Sociologia; Educação em Direitos Humanos; Reforma do Ensino Médio; Resistência Curricular; Escola Pública.

ABSTRACT

This research analyzes the articulation between the teaching of Sociology and Human Rights Education (HRE) in the context of Law No. 13.415/2017. The study focuses on the Human Rights Video Showcase Project (MVDH), developed at the Pedro Gomes Full-Time Education Center (CEPI) in Goiânia. The general objective was to evaluate how this project develops and resists the erosion of critical thinking promoted by the High School Reform (Law No. 13.415/2017) and the National Common Curriculum Base (BNCC). It is important to note that, although Law No. 14.945/2024 recently restructured High School education, this dissertation focuses on the impacts of the 2017 legislation as an exercise in critiquing the neglect of the Humanities. The theoretical framework is anchored in the concepts of "Sociological Imagination" by Wright Mills, "Practice of Freedom" by Paulo Freire, "Constructed Autonomy" by Emília Lima, and the concept of "Positive Freedom" by Nora Krawczyk. The methodology is characterized as a qualitative case study, organized in three stages: bibliographic and documentary research; documentary analysis of the Political Pedagogical Project (PPP) and the guidelines of the MVDH; and collection of empirical data. Semi-structured interviews were conducted with the management and teaching staff, in addition to the application of socioeconomic questionnaires and interviews with former students. The results reveal that the depth of discussions in the MVDH is a result of the pedagogical mediation of the Sociology teacher, who uses the scientific method to transform audiovisual creation into an exercise in critical reflection. The research shows that the school adopted a "constructed autonomy" to cope with the reduction in teaching hours, using the diversified core as a space of resistance. It was identified that students perceive Sociology as a field of knowledge capable of providing real explanations about their existence and identities. It is concluded that the MVDH (National Program for the Promotion of Human Rights) acts as a micro-regulation that, by converging with the National Plan for Education in Human Rights (PNEDH), reaffirms the public school as a space for democratic and emancipatory education.

Keywords: Sociology; Human Rights Education; High School Reform; Curriculum Resistance; Public School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MP - Medida Provisória

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

OCNEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

MVDH - Mostra de Vídeos Direitos Humanos

CEPI Pedro Gomes – Centro de Ensino em Período Integral Pedro Gomes

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH - Educação em Direitos Humanos

PCNEM - Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio

ONU - Assembleia Geral das Nações Unidas

DH - Direitos Humanos

PNDH - Plano Nacional de Direitos Humanos

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

CNEDH - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

DNEDH - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - MÉTODOS E SUJEITOS PESQUISA.....	17
1.1 Desenho e abordagem teórico-metodológica	17
1.2 Etapas da Investigação	17
1.3 Contexto e Objeto da Pesquisa.....	18
1.3.1 Caracterização da Instituição.....	18
1.3.2 O Projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH)	22
1.4 Estratégia metodológica: estudo de caso.....	23
1.5 Entrevistas como instrumento de pesquisa.....	25
1.6 Participantes da pesquisa.....	26
1.7 Procedimentos de coleta de dados.....	26
1.7.1 Entrevistas com estudantes.....	27
1.7.2 Entrevistas com a equipe gestora.....	29
CAPÍTULO 2 – SOCIOLOGIA, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CURRICULARES DO PROJETO MOSTRA DE VÍDEOS DIREITOS HUMANOS	32
2.1 Educação em Direitos Humanos e escola: fundamentos, disputas e práticas formativas	32
2.2 A função formativa da Sociologia e sua articulação com os Direitos Humanos	40
2.3 A reforma (política) do ensino médio e os impactos da Lei nº 13.415/2017 sobre a Sociologia.....	45
2.4 A articulação entre conteúdos sociológicos, BNCC e DUDH no Projeto MVDH	60
CAPÍTULO 3 - O PROJETO MOSTRA DE VÍDEOS DIREITOS HUMANOS EM PRÁTICA: PERCEPÇÕES ESTUDANTIS, DIVERSIDADE E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA ESCOLAR.....	69
3.1 O contexto de criação do Projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos no CEPI Pedro Gomes.....	69
3.2 Observações sobre a Educação em Direitos Humanos e o Projeto MVDH: processos vivos, plurais e de construções coletivas.....	79
3.3 A percepção dos estudantes sobre a Sociologia no Projeto MVDH	81
3.4 A Sociologia como espaço de resistência e prática da liberdade	87
Considerações Finais	96
REFERÊNCIAS.....	99

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista com os Estudantes	107
APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista com a Diretora Sabrina.....	112
APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista com a professora Camila	113
ANEXO A - Quadro de critério de julgamento da MVDH 2023	114
ANEXO B – Quadro Cronograma Geral da MVDH Cepi Pedro Gomes (2023)	114
ANEXO C – Parecer Do Comitê De Ética	117

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira atravessa um período de intensas disputas e redefinições curriculares. A implementação da Lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe debates profundos sobre o papel das Ciências Humanas na formação da juventude, relativizando a permanência da Sociologia como campo de saber sistematizado e crítico. Nesse cenário, a Educação em Direitos Humanos, emerge não apenas como um conteúdo transversal, mas como um terreno de resistência pedagógica e política dentro da escola.

Vale ressaltar que, embora o cenário legislativo tenha sido recentemente atualizado pela Lei nº 14.945/2024¹, que buscou corrigir distorções da reforma anterior ao ampliar a carga horária da Formação Geral Básica e reforçar a presença de componentes como a Sociologia, esta pesquisa mantém seu foco analítico sobre os efeitos da Lei nº 13.415/2017. Tal escolha justifica-se pela necessidade de investigar o período em que essa legislação operou de forma impositiva no cotidiano escolar, gerando o esvaziamento curricular aqui discutido. Compreende-se que as recentes alterações normativas de 2024 não foram casuais, mas sim o resultado de uma intensa pressão exercida por movimentos estudantis, entidades de classe e pela própria produção acadêmica. Nesse sentido, este estudo se soma ao esforço coletivo de diagnosticar e criticar uma conduta de negligência com as Ciências Humanas que ecoa desde o Brasil Império e que, mesmo diante de 'correções' legais, exige vigilância constante para que a escola pública permaneça como um espaço de emancipação.

Investigar essas tensões exige mais do que um olhar puramente técnico, demanda compreender como as políticas públicas ganham vida, ou enfrentam obstáculos no cotidiano escolar. Esta pesquisa, portanto, não nasce apenas de uma inquietação acadêmica, mas de um percurso de vida dedicado à compreensão das desigualdades sociais e do potencial transformador da escola.

Meu interesse e envolvimento com causas sociais começou há mais de quinze anos, por meio do trabalho voluntário com crianças em situação de vulnerabilidade social. Nesse

¹ A sanção da Lei nº 14.945/2024 é apresentada pelo Ministério da Educação como uma resposta às demandas de docentes e discentes. Segundo o Ministro Camilo Santana (2024), a nova legislação prioriza a recomposição da carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas, visando garantir a densidade de disciplinas críticas como a Sociologia, além de organizar a oferta de itinerários formativos que, na vigência da Lei nº 13.415/2017, sofriam com uma "pulverização excessiva". (BRASIL, 2024). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 22 fev. 2026.

percurso, percebi que a falta de uma educação crítica e voltada aos direitos humanos é um dos diversos fatores que pesam na permanência das desigualdades. Esse interesse me levou naturalmente a cursar Ciências Sociais com habilitação em Políticas Públicas na Universidade Federal de Goiás (UFG).

No meu trabalho de conclusão de curso utilizei, como estudo de caso, uma escola comunitária no Rio Grande do Sul, que oferecia uma educação fora dos padrões tradicionais, focada na autonomia e na liberdade das crianças. Embora eu me identificasse com o projeto, notei uma falha: ele não tratava de justiça social. As crianças viviam em uma espécie de "bolha", um mundo sem conflitos sociais. Entendo que toda criança tem direito a um ambiente protegido, mas elas também têm o direito de saber, desde cedo, que esse mundo é restrito a poucos privilegiados e que existe uma realidade de exclusão para a maioria da população e minoria política.

Já no mestrado em Sociologia, busquei escolas públicas que estivessem preocupadas com essa formação crítica e coletiva. Foi assim que cheguei ao CEPI Pedro Gomes. Lá, o trabalho da professora de sociologia Camila, da gestão e dos estudantes por meio do Projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH), me motivou a seguir acreditando em uma educação pública que seja gratuita, de qualidade e, acima de tudo, emancipatória. Enquanto pesquisadora de políticas públicas educacionais, o meu desejo era discutir mais o papel da gestão escolar nesse processo, no entanto, essa abordagem não foi possível pelo tempo de duração do mestrado.

Sendo assim, esta pesquisa nasce da necessidade de entender como o referido Projeto resiste ao esvaziamento da disciplina de Sociologia promovido pela Lei nº 13.415/2017. O objetivo geral deste estudo é avaliar o desenvolvimento do Projeto MVDH no CEPI Pedro Gomes, analisando como ele contribui para a formação dos estudantes e como se articula com a disciplina de Sociologia diante dos impactos da Lei nº 13.415/2017. Para isso, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar como o Projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos se articula aos conteúdos e conceitos da disciplina de Sociologia no ensino médio.
2. Examinar de que maneira as mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 impactam a abordagem de temas relacionados aos direitos humanos, tradicionalmente trabalhados pela Sociologia.

3. Investigar como os estudantes percebem e se apropriam dos conteúdos de Sociologia no contexto do projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos.
4. Analisar se e como o projeto contribui para a promoção do respeito à diversidade e aos direitos humanos no espaço escolar.

A discussão está organizada em três capítulos principais. **O Capítulo 1** apresenta a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, detalhando o desenho do estudo de caso e os sujeitos envolvidos. **O Capítulo 2** aborda a fundamentação teórica e o contexto normativo, debatendo a Educação em Direitos Humanos, o papel da Sociologia e os efeitos da reforma curricular. Já o **Capítulo 3** se aprofunda na análise empírica do estudo de caso, detalhando a criação e a prática da MVDH, além de trazer as percepções de quem constrói o projeto - estudantes e equipe escolar. Aqui, investiga-se como a iniciativa promove o respeito à diversidade, revelando as estratégias de autonomia e gestão que sustentam o projeto no cotidiano da escola pública.

Ao associar a teoria com a prática, esta dissertação pretende contribuir com o debate sobre o futuro da Sociologia no Ensino Médio. É importante destacar que, mesmo que o projeto trate de temas sociais e seja guiado por uma professora de Sociologia, ele não ocupa o lugar da disciplina na grade escolar. O projeto é um espaço prático e de vivência, mas ele não substitui as aulas de Sociologia ao longo dos três anos do Ensino Médio. Pelo contrário, o estudo demonstra que iniciativas como essa são formas de resistência que ganham força justamente por causa do conhecimento sociológico. Assim, reafirma-se que, mesmo com os retrocessos das leis atuais, a escola pública continua sendo um espaço capaz de formar jovens comprometidos com a democracia e a justiça social.

CAPÍTULO 1 - MÉTODOS E SUJEITOS PESQUISA

1.1 Desenho e abordagem teórico-metodológica

De acordo com Antônio Carlos Gil (2008), a pesquisa é um processo racional e sistemático que visa responder a problemas específicos. Entretanto, como destacam Valdete Boni e Silvia Quaresma (2005), o pesquisador nunca é um sujeito totalmente neutro: a escolha do objeto de pesquisa é atravessada por experiências, interesses e referenciais teóricos que orientam a forma de interpretar os fenômenos sociais. Nessa perspectiva, Bourdieu (1997, p. 711) afirma que “toda leitura já está, senão obrigada, pelo menos orientada por esquemas interpretativos”.

Embora a neutralidade absoluta seja impossível, o rigor metodológico é essencial, pois garante clareza nos procedimentos e consistência nos resultados (Oscar Rover, 2014).

Dito isso, este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, apropriada para compreender significados, percepções e práticas sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos (Martin Bauer; George Gaskell, 2003). A pesquisa foi organizada em diferentes etapas, que combinam levantamento documental, análise de referenciais teóricos e normativos e entrevistas, conforme detalhado nos tópicos que seguem.

1.2 Etapas da Investigação

A pesquisa foi organizada em **três etapas principais** que conectam os fundamentos teóricos, a análise das normas educacionais e a investigação prática de campo.

A **primeira etapa** consistiu no levantamento bibliográfico e documental para construir a base teórica e normativa do trabalho. O foco aqui foi compreender a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um campo em constante disputa e a função da Sociologia na formação dos estudantes. Foram analisados documentos centrais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2018) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). O objetivo foi situar a Sociologia e a EDH diante dos efeitos da Lei nº 13.415/2017, revelando como a perda da obrigatoriedade da disciplina integra um projeto político que enfraquece a formação crítica e humanista na escola.

A **segunda etapa** buscou articular esses referenciais teóricos ao objeto de estudo. Para examinar documentos oficiais, históricos e pedagógicos, utilizou-se a Análise Documental que, segundo Paulo Lima Junior et al. (2021), foca no documento como fonte central para identificar fatos e responder a questões específicas da pesquisa. A partir desse método, foram analisados

documentos como: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2018), Projeto Político Pedagógico (PPP, 2023) do CEPI Pedro Gomes e as diretrizes da Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH). Nesta etapa, apresenta-se uma análise comparativa sistemática organizada em torno das Habilidades da Competência 5 da BNCC². A análise articula como a Sociologia contribui para o desenvolvimento de cada competência, relacionando-as aos Artigos da DUDH e aos Temas dos Documentários produzidos pelos estudantes. Essa estrutura permite compreender como a prática pedagógica se configura como uma estratégia de resistência ao esvaziamento do currículo, unindo a norma, a teoria e a produção escolar.

Por fim, a **terceira etapa** dedicou-se à coleta e análise de dados empíricos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a professora de Sociologia responsável pelo projeto, com a diretora da instituição e com seis ex-estudantes participantes. O grupo foi selecionado com base no recorte temporal de 2023. Para traçar o perfil dos estudantes, aplicou-se um questionário socioeconômico inspirado nos modelos do ENEM (2023) e do Censo Demográfico (IBGE, 2022), o que permitiu cruzar as trajetórias individuais com as percepções sobre o projeto. Esta etapa revelou como a MVDH atua como um espaço de “prática da liberdade” (Freire, 1967) e de resistência pedagógica, transformando a teoria sociológica em uma experiência viva e identitária para a comunidade escolar.

1.3 Contexto e Objeto da Pesquisa

1.3.1 Caracterização da Instituição

De acordo com seu Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2023)³, o Colégio Estadual Professor Pedro Gomes possui uma trajetória de forte conexão com a comunidade de Goiânia. Fundada pelo Decreto nº 018 de 1947 e oficializada em 1950, a instituição homenageia o escritor e professor Pedro Alberto Gomes de Oliveira (1882–1955), autor da obra regionalista “O Pito Aceso”⁴.

Desde sua instalação no bairro de Campinas, a escola consolidou-se não apenas como espaço de ensino, mas como um polo de formação cultural e política. Importante situar que, embora Campinas tenha sido o núcleo originário que deu suporte à construção de Goiânia, o

² A Competência Específica 5 constitui o principal eixo normativo da Educação em Direitos Humanos dentro da BNCC para o Ensino Médio, estabelecendo o compromisso de: “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p. 564).

³ Em 12 de setembro de 2023, solicitei via e-mail o documento da Escola com a justificativa que faria uma pesquisa acadêmica e me foi prontamente encaminhado.

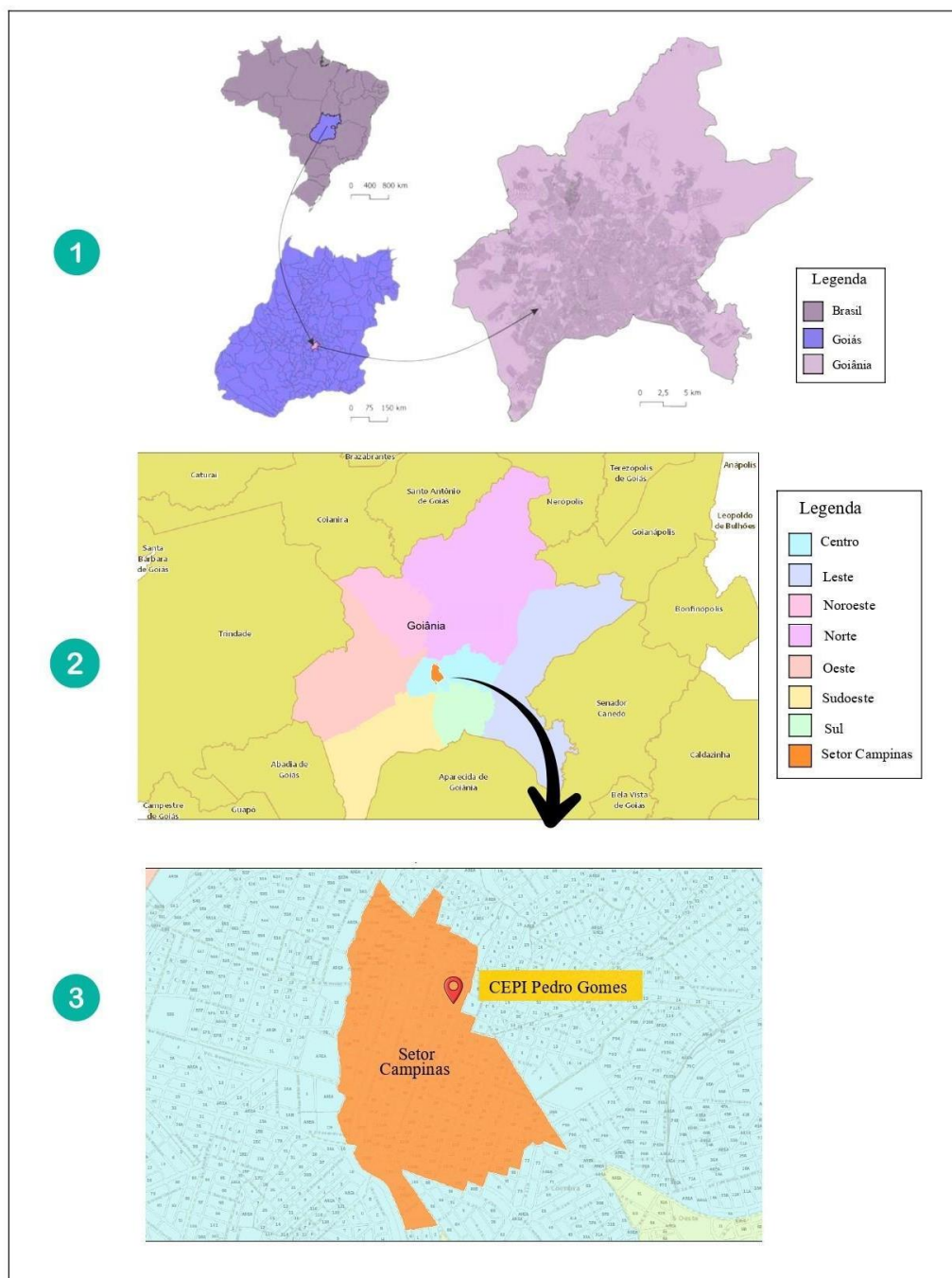
⁴ O Pito Aceso" é uma obra de contos regionalista da vida e dos costumes de Goiás na época, publicada em 1942.

bairro consolidou-se como um centro dinâmico e popular, com uma comunidade escolar densa e diversificada. Localizado fora do eixo administrativo central da capital, o colégio atrai estudantes tanto do entorno imediato quanto de bairros periféricos adjacentes, compondo uma rede social de grande alcance. Conforme destaca o Jornal A Redação (2021), na década de 1960, essa localização estratégica e a efervescência da comunidade local permitiram que as atividades extracurriculares ganhassem relevância mesmo sob o regime militar. Iniciativas como o Clube de História e a Biblioteca Literária Social (BLS) fomentaram debates sociais e revelaram lideranças que, mais tarde, ocuparam papéis importantes na política local.

A partir de 2013, a unidade passou a funcionar em tempo integral, tornando-se o Centro de Ensino em Período Integral Professor Pedro Gomes (CEPI). Essa transição trouxe o desafio de oferecer uma educação pública gratuita que integrasse o desenvolvimento intelectual, emocional e cultural dos jovens, superando o modelo escolar tradicional (PPP, 2023). Inicialmente focado no Ensino Médio, o CEPI expandiu seu atendimento em 2016 para os anos finais do Ensino Fundamental.

De acordo com os dados do Censo Escolar (2024), sistematizados pela plataforma QEdu, o CEPI Pedro Gomes conta com 508 matrículas ativas e 46 professores em exercício (QEDU, 2024). A escola está sendo jurisdicionada à Coordenação Regional de Educação (CRE – Metropolitana) e mantida pelo Governo do Estado de Goiás. Localizada na região Central de Goiânia, no endereço Av. Sergipe Benjamin Constant, SN Setor Campinas, ocupa uma área de cerca de 40.000 m². Sua localização pode ser visualizada no mapa abaixo:

Figura 1: Localização do Setor Campinas e do CEPI Pedro Gomes em Goiânia, Goiás, Brasil.



Elaborado pela autora (2025) a partir do SIGGO – Sistema de Informação Geográfica de Goiânia (2025).

A história da escola reflete as disputas políticas da época, que viam o acesso ao ensino secundário como peça-chave para a modernização da sociedade:

Vale destacar que a própria dinâmica de construção do Colégio Pedro Gomes e a oferta de equipamentos e bens públicos, como asfaltamento e sistema de água e esgoto no bairro de Campinas, está intimamente imbricado com um discurso populista e progressista característico dos anos 1950 e início dos 1960, período em

que se buscava dinamizar o avanço do capitalismo para o interior do Brasil (PPP, 2023, p. 07).

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, a diversidade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais são marcas da instituição. Atualmente a escola se caracteriza por ser um espaço plural, recebendo estudantes de diferentes regiões de Goiânia e da área metropolitana:

[...] vindas de famílias de classes baixa e média, com nível de instrução variado, bem como com crenças religiosas e posicionamentos políticos diversos, caracterizando um ambiente plural e inclusivo, extremamente importante para obtenção de bons resultados. Destaca-se, portanto como marca identitária do CEPI para além da diversidade, a importância do desenvolvimento entre os discentes das habilidades socioemocionais, que obviamente estão para além do currículo de uma escola tradicional. (PPP, 2023, p. 07).

Em reportagem concedida ao Jornal UFG (2019), o Diretor que estava à frente da escola em 2023, José Neto,⁵ ressalta que o diferencial da escola é a atenção integral dedicada aos/às estudantes, construída a partir de vínculos de escuta, apoio e acompanhamento próximo. Os/as professores/as atuam não apenas como mediadores de conteúdo, mas também como tutores, responsáveis por acompanhar grupos de estudantes em suas trajetórias escolares, conhecendo suas histórias, dificuldades, expectativas e projetos de vida (UFG, 2019).

Segundo o ex diretor, essa abordagem pedagógica centrada no estudante se concretiza em projetos inovadores, que buscam articular currículo, protagonismo juvenil e formação cidadã. Entre eles, destacam-se:

- Iniciação Científica para o Ensino Fundamental, na qual os estudantes escolhem temas de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento;
- Projeto Caritas (9º ano), voltado à formação em empatia, solidariedade e criticidade;
- Projeto Jovens Escritores (1ª série do ensino médio), que valoriza a escrita e a reflexão autobiográfica, resultando na produção de livros impressos ou e-books;
- Mostra de Vídeos Direitos Humanos (2ª série do ensino médio), em que os estudantes produzem curtas-metragens inspirados nos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, avaliados por comissões.

⁵ A formação do ex-diretor evidencia uma trajetória acadêmica e artística que contribui para o desenvolvimento de uma gestão comprometida com práticas inovadoras e com foco no protagonismo estudantil, conforme apresentado a seguir: Mestrado em Antropologia Social (PPGAS/UFG), Licenciado em Filosofia pela PUC-Goiás (2009), Bacharel em Artes Visuais, habilitação em Artes Plásticas pela FAV/UFG (2018). Professor de Filosofia da Secretaria de Estado da Educação. Membro do Coletivo de Artista Bunker desde 2012. Tem experiência na área de filosofia e Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: processos de criação, performance, corpo, educação e juventude

- Projeto Logos, inspirado no modelo do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), que envolve pesquisa orientada, redação de artigo científico e apresentação para uma banca avaliadora.

O ex diretor acrescenta que essas iniciativas reforçam o princípio de que a escola não é feita apenas para os/as estudantes, mas com os/as estudantes, valorizando a participação ativa e a corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem (UFG, 2019).

1.3.2 O Projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH)

O objeto central desta pesquisa, a Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH), surgiu em 2013 em consonância com a implantação do ensino em tempo integral na unidade escolar. O projeto constitui uma proposta interdisciplinar que articula educação em direitos humanos, produção audiovisual e metodologias ativas, buscando fomentar o protagonismo estudantil (PPP, 2023).

Na prática, os estudantes da 2ª série do Ensino Médio realizam um estudo sistemático da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), seguido de pesquisas de campo e entrevistas para a produção de curtas-metragens. As produções audiovisuais abordam temas sensíveis como desigualdades sociais, cidadania, justiça e identidades, culminando em uma mostra coletiva aberta à comunidade com premiação simbólica para os trabalhos que mais se destacam. Segue abaixo a descrição detalhada das etapas que compõem o ciclo de 2023 do projeto:

Quadro I: Descrição das etapas do Projeto

<p>1. Apresentação e estudo da Declaração Universal dos Direitos Humanos</p> <p>No início do ano, os estudantes têm contato sistemático com os 30 artigos da DUDH, trabalhados em sala de aula por professores das áreas de Humanas e Linguagens. Nessa fase, também são exibidos documentários e produções audiovisuais profissionais sobre temáticas relacionadas aos direitos humanos, como violência, migração, gênero, intolerância religiosa, dentre outros.</p>
<p>2. Formação dos grupos e escolha dos artigos</p> <p>Entre maio e junho, os estudantes se organizam em grupos de três a cinco integrantes e escolhem de um a três artigos da DUDH para fundamentar seus documentários. A escolha das temáticas é livre e orientada pelas experiências, vivências e interesses dos próprios estudantes</p>
<p>3. Elaboração do projeto e do roteiro</p> <p>A partir de agosto, os grupos elaboram um projeto escrito (introdução, justificativa e objetivos) e um roteiro audiovisual, com acompanhamento de um professor-orientador escolhido pelo grupo. Essa etapa contribui para o desenvolvimento da escrita acadêmica e do planejamento de pesquisa</p>
<p>4. Oficinas técnicas e produção dos vídeos</p>

Nos meses de setembro e outubro, os estudantes participam de oficinas de gravação e edição de vídeo, ministradas por profissionais da Universidade Federal de Goiás (UFG), especialmente da área de audiovisual. Em seguida, realizam as gravações e a edição dos documentários

5. Entrega, avaliação e Mostra de Vídeos

Os vídeos são entregues inicialmente aos professores-orientadores, que fazem os últimos ajustes. Posteriormente, ocorre a Mostra de Vídeos Direitos Humanos, realizada em auditórios externos aberta à comunidade escolar e às famílias. Os documentários são apresentados publicamente e avaliados por uma banca.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de CEPI Pedro Gomes (2023)

A estrutura aqui apresentada serve como base para as discussões que seguirão nesta dissertação: no segundo capítulo, analisaremos como essa dinâmica se articula aos fundamentos teóricos da Sociologia e às normativas da BNCC; já no terceiro capítulo, nos aprofundaremos na análise empírica das percepções dos sujeitos e nas estratégias de resistência observadas na prática. Para investigar essa experiência tão enraizada na realidade da escola, este estudo assume um caráter qualitativo e utiliza a estratégia do estudo de caso, como detalhado a seguir.

1.4 Estratégia metodológica: estudo de caso

No campo acadêmico, segundo Marluce Santos (2014), tem se ampliado o uso de métodos qualitativos em investigações voltadas à educação e ao funcionamento das instituições escolares. Essa escolha metodológica, de acordo com a autora, decorre, em grande medida, das particularidades que marcam as relações cotidianas no ambiente escolar. A autora apresenta o pensamento de Jânia Dauster (1996, p. 70), no qual destaca que a escola se configura como um espaço privilegiado por reunir sujeitos com diferentes visões de mundo, favorecendo o encontro, o diálogo e a troca de experiências e significados. Nesse sentido, as abordagens qualitativas permitem ao pesquisador lançar um olhar atento às interações entre professores, estudantes e demais profissionais da escola, considerando a heterogeneidade e a diversidade sociocultural presentes nesse contexto (Santos, 2014). É nesse sentido de ênfase nas abordagens qualitativas que se insere a adoção do estudo de caso como estratégia metodológica, utilizada neste trabalho.

De acordo com Marli André (2005), as raízes do estudo de caso estão na Sociologia e na Antropologia, especialmente entre o final do século XIX e o início do século XX, quando autores como Frédéric Le Play, na França, e Bronislaw Malinowski, além dos pesquisadores da Escola de Chicago, nos Estados Unidos, utilizaram essa estratégia. A autora, ao citar Hamel (1993), ressalta que o objetivo era compreender e destacar aspectos centrais da vida social.

André (2005) destaca que, na área educacional, os primeiros registros de estudos de caso surgem em manuais metodológicos das décadas de 1960 e 1970, geralmente associados a um sentido bastante restrito: o exame descritivo de uma unidade, como uma escola, uma turma, um professor ou um grupo de estudantes. A autora indica que nesses textos o estudo de caso era frequentemente classificado como um modelo pré-experimental, voltado à exploração preliminar de uma temática, com o propósito de fornecer pistas ou hipóteses para investigações posteriores.

Essa perspectiva contribuiu para a produção de pesquisas que, embora denominadas como estudos de caso, limitavam-se, na prática, ao exame pontual de um caso específico. Tais pesquisas tendiam a oferecer descrições superficiais de fragmentos da realidade escolar, sem necessariamente aprofundar as relações entre os dados empíricos coletados e o contexto social em que eram produzidos, tampouco os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos (André, 2005). A autora, no entanto, adverte que o estudo de caso não deve ser reduzido a uma etapa preliminar para pesquisas experimentais. O conhecimento gerado a partir dessa estratégia possui relevância própria, justamente por possibilitar análises contextualizadas e interpretativas. Ainda que recorra a técnicas como entrevistas, observações, análise documental, gravações ou registros de campo, comuns às tradições sociológica e antropológica, o que caracteriza o estudo de caso não são os instrumentos em si, mas a qualidade do conhecimento que emerge do processo investigativo (André, 2005).

Nesse mesmo sentido, Antonio Carlos Gil (2002) observa que o uso do estudo de caso tem se expandido nas ciências sociais, sobretudo em função de sua adequação a problemas complexos. O autor aponta como propósitos dessa estratégia: a) explorar situações da vida real, cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever o contexto em que ocorre a investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e) explicar variáveis causais em fenômenos cuja complexidade inviabiliza métodos mais estruturados, como levantamentos ou experimentos. Robert Yin (2001) reforça que o estudo de caso é especialmente pertinente quando se busca responder a questões do tipo “como” e “por que”, em situações em que o pesquisador não exerce controle sobre os eventos e o fenômeno investigado se encontra imerso em seu contexto real. Para o autor, o estudo de caso pode assumir formas exploratórias, descritivas ou explanatórias, sempre voltadas à compreensão de dinâmicas sociais complexas. Diferencia-se, ainda, das pesquisas históricas pelo recurso a fontes adicionais de evidência, como entrevistas sistemáticas e observação direta, além de documentos e artefatos, o que amplia sua capacidade de análise (Yin, 2001).

André (2005) apresenta concepções sobre o estudo de caso, destacando que o conhecimento produzido por essa estratégia difere de outras formas de investigação. Trata-se de um tipo de conhecimento que se aproxima da experiência vivida, pois é mais concreto, situado e interpretativo. Dessa forma, segundo a autora, esse conhecimento pode ser caracterizado da seguinte maneira:

- Concreto: é um saber que dialoga diretamente com a experiência, por ser vívido e sensorial, em contraste com formas de conhecimento mais abstratas;
- Contextualizado: assim como nossas vivências estão inseridas em contextos específicos, também o conhecimento derivado do estudo de caso é situado, diferindo de generalizações formais produzidas em outros tipos de pesquisa;
- Interpretativo: os leitores mobilizam suas próprias referências e experiências ao entrar em contato com um estudo de caso, o que lhes permite reinterpretar dados e, eventualmente, produzir novas generalizações;
- Referenciado pelo leitor: ao ampliar suas compreensões, o leitor projeta os achados para populações ou situações semelhantes às que conhece, participando ativamente da construção das generalizações.

Dentro dessa perspectiva, a definição do estudo de caso como estratégia investigativa também orienta a escolha dos instrumentos metodológicos utilizados, os quais são apresentados no subitem seguinte.

1.5 Entrevistas como instrumento de pesquisa

As entrevistas ocupam um papel central nesta investigação, funcionando como o meio para captar as percepções e os significados que os sujeitos atribuem à sua participação no Projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH).

As entrevistas abertas são especialmente adequadas para pesquisas exploratórias, pois permitem que os entrevistados expressem livremente suas percepções sobre determinado tema, em uma interação próxima de uma conversa informal. O entrevistador intervém apenas quando necessário para manter o fluxo da narrativa, o que favorece a obtenção de relatos ricos e detalhados (Maria Cecília Minayo, 1993).

Já as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, equilibrando liberdade e direcionamento. Embora sigam um roteiro previamente elaborado, mantêm flexibilidade para que o entrevistador aprofunde aspectos relevantes ou esclareça pontos pouco claros. Essa estratégia possibilita maior controle sobre os objetivos da pesquisa sem perder a espontaneidade dos relatos (Boni; Quaresma, 2005).

Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75):

Estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa.

Além disso, ambas as modalidades permitem o uso de recursos visuais, como fotografias, que podem auxiliar na recordação de experiências (Boni; Quaresma, 2005). Esse recurso foi aplicado nesta pesquisa, considerando o intervalo de tempo entre a participação dos estudantes no projeto (2023) e a realização das entrevistas (2025). Nesse caso, adotou-se a estratégia de “narrativa episódica” e “estímulo à memória”, conforme Fritz Schütze (2007), utilizando uma foto da premiação do projeto para facilitar a rememoração dos acontecimentos.

1.6 Participantes da pesquisa

Os participantes incluíram estudantes que atuaram na MVDH em 2023, além de membros da equipe gestora e docente da época. Todos participaram voluntariamente mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com garantias de anonimato e sigilo.

A escolha do ano de 2023 como recorte justifica-se por razões políticas e curriculares: foi o último ano em que a escola contou com uma professora de Sociologia específica. A partir de 2024, a disciplina foi assumida por docentes de História e Geografia, o que torna os dados de 2023 um registro crucial do impacto da disciplina e do Projeto MVDH sob a regência de um professor de sociologia.

1.7 Procedimentos de coleta de dados

Todas as entrevistas⁶ que compõem esta pesquisa foram realizadas de forma individual, entre abril e maio de 2025, por meio da plataforma Google Meet. O processo incluiu três grupos de participantes:

- Seis estudantes⁷ que participaram do Projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH) em 2023, quando cursavam a 2ª série do ensino médio. As entrevistas tiveram uma duração média de 25 min cada;

⁶ Todos os instrumentos de pesquisa constam no Apêndice para consulta e verificação.

⁷ O grupo de estudantes entrevistados foi indicado pela professora Camila, que realizou um contato prévio com eles. Após a autorização dos estudantes, a professora encaminhou os números de WhatsApp, possibilitando a continuidade do processo de entrevistas.

- A professora de Sociologia, que atuou como coordenadora pedagógica do projeto naquele período. A entrevista teve duração de 1 hora;
- A atual diretora da escola, que em 2023 desempenhava a função de professora colaboradora do projeto. A entrevista teve duração de 30 minutos.

Houve ainda a tentativa de entrevistar o diretor que estava à frente da escola em 2023, José Neto, mas a participação não foi possível.

No caso dos/das estudantes, optou-se por entrevistas semiestruturadas composta por 26 questões, disponibilizadas em formulário Google Forms. O questionário abrangeu tanto perguntas fechadas, voltadas à caracterização socioeconômica e familiar, quanto abertas, que buscavam aprofundar as percepções sobre a experiência no projeto e suas possíveis conexões com os conteúdos de Sociologia, e que são apresentados no apêndice desse trabalho. Durante a entrevista, os participantes respondiam às questões objetivas no próprio formulário e, em seguida, eram convidados a desenvolver suas respostas oralmente para os itens abertos, o que proporcionou narrativas mais ricas e detalhadas.

Já as entrevistas com a professora e a diretora foram inteiramente baseadas em perguntas abertas, permitindo maior liberdade de expressão e a possibilidade de explorar suas interpretações sobre a implementação, os desafios e os impactos do MVDH.

Todo o material coletado foi transcrito com o apoio de ferramenta de transcrição automática, seguido de revisão manual para assegurar fidelidade às falas. Os nomes de todos/as os/as participantes foram substituídos por pseudônimos, de modo a garantir o sigilo e a preservação de suas identidades.

1.7.1 Entrevistas com estudantes

No grupo dos seis estudantes entrevistados, havia uma distribuição de gênero, com três homens e três mulheres, e idades variando entre 17 e 19 anos. Todos se identificaram como cisgêneros. Quanto à orientação sexual, três estudantes se identificaram como heterossexuais, dois como homossexuais e um como bissexual.

No quesito raça/cor, de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), três estudantes se autodeclararam pretos, dois brancos e um pardo.

Em relação ao perfil socioeconômico, todos são atualmente universitários e não exercem atividade remunerada. As famílias apresentam faixas de renda variadas, oscilando entre aproximadamente um e cinco salários mínimos. Dois estudantes pertencem à faixa de menor rendimento, entre R\$ 759,01 e R\$ 1.518,00, o que indica maior vulnerabilidade econômica; um encontra-se na faixa de R\$ 1.518,01 a R\$ 3.036,00; outro situa-se entre R\$

3.036,01 e R\$ 4.554,00; e dois apresentam rendimentos variando de R\$ 4.554,01 a R\$ 7.590,00. A maioria reside com a mãe e irmãos ou com ambos os pais e irmãos. Um estudante vive apenas com o pai e irmãos, enquanto outro mora sozinho(a). Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2025) o salário mínimo ideal no Brasil, calculado em julho de 2025 para um trabalhador e sua família de quatro pessoas foi de R\$ 7.274,43, o que representa um valor superior ao salário mínimo oficial vigente de R\$ 1.518,00. O valor ideal é o que o DIEESE estima como necessário para suprir as despesas de uma família com alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência.

Para compreender a condição econômica deste grupo, utilizamos como referência o Salário Mínimo Ideal Per Capita (SM/P), calculado pelo DIEESE (2025) em R\$ 1.818,61. Ao cruzar a renda bruta familiar com o número de moradores por residência, a análise revela que cinco dos seis estudantes pertencem a famílias com rendimentos per capita que não atingem esse patamar mínimo, o que evidencia um estado de intensa vulnerabilidade econômica. Destes, quatro das seis famílias possuem uma renda per capita que não alcança 53% do valor ideal, enquanto a situação mais extrema atinge apenas 20,87% do SM/P, o que evidencia a insuficiência de renda na maioria dos lares dos participantes. Abaixo, o quadro com a apresentação dos dados da análise citada:

Quadro II: Renda per capita das famílias dos estudantes em relação ao salário mínimo ideal (DIEESE, 2025)

Estudante	Ponto Médio do Rendimento Bruto familiar	Quantidade de Moradores	Renda Per Capita	Percentual do SM/P Ideal
A	R\$ 1.138,50	2	R\$ 569,25	31,30%
B	R\$ 6.072,00	4	R\$ 1.518,00	83,47%
C	R\$ 1.138,50	3	R\$ 379,50	20,87%

D	R\$ 6.072,00	3	R\$ 2.024,00	111,30%
E	R\$ 3.795,00	4	R\$ 948,75	52,17%
F	R\$ 2.277,00	3	R\$ 759,00	41,73%

Fonte: Elaboração Própria (2025)

Michael Young (2007, p. 1294) defende que a educação de qualidade deve focar na transmissão de “conhecimento poderoso”: “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.” Dessa forma, para estudantes de baixa renda, o conhecimento poderoso é uma ferramenta importante para romper o ciclo da reprodução social. Entre os depoimentos, destaca-se o de um estudante que mencionou ter escolhido cursar uma graduação na área de Ciências Humanas inspirado pela atuação da professora de Sociologia.

Em relação à escolaridade dos pais e mães, é apresentado um cenário diverso. Os níveis de instrução vão desde a ausência de escolarização até o ensino superior completo, incluindo trajetórias intermediárias, como ensino fundamental completo, ensino médio incompleto e ensino médio completo. No entanto, as mães têm, em média, maior nível de escolaridade do que os pais, confirmando o que o dado do IBGE (2024) evidenciou: no Brasil, a escolaridade média das mulheres (10,3 anos) é superior à dos homens (9,9 anos). Sobre os pais há uma resposta “não sei”, indicando uma possível ausência de contato ou interesse entre o respondente e o genitor.

Esse conjunto de informações revela um grupo heterogêneo em termos socioeconômicos, culturais e familiares, atravessado por diferentes experiências de classe, raça, gênero e sexualidade. Apesar dessas diferenças, todos compartilham um elemento em comum: cursaram o ensino médio na escola CEPI Pedro Gomes e, atualmente, são estudantes universitários, o que pode ser interpretado como um indício de mobilidade social, ainda que marcado por trajetórias desiguais de acesso, permanência e condições no ensino superior.

1.7.2 Entrevistas com a equipe gestora

a) Perfil da professora de Sociologia Camila

Professora Camila é licenciada em História, concluiu o mestrado na mesma área pouco antes de ingressar no Colégio Estadual Pedro Gomes (CEPI) e possui graduação em Ciências Sociais na modalidade à Distância. Sua trajetória na instituição começou por meio de um contrato temporário, obtido através de processo seletivo do Estado, para lecionar aulas de História.

No início de sua atuação, ainda conciliando a conclusão do mestrado, Camila enfrentou os desafios típicos da precarização do trabalho docente, especialmente nas áreas de Ciências Humanas, marcadas pela instabilidade de contratos e pela alta rotatividade de professores. Com a chegada de um docente efetivo, perdeu as aulas de História que ministrava. Para permanecer na escola, foi convidada a assumir as aulas de Sociologia, área na qual ainda não tinha formação específica.

Movida pelo interesse crescente pela disciplina, a professora passou a estudar o currículo e os conteúdos por conta própria e, ao perceber afinidade com a Sociologia, decidiu iniciar uma segunda licenciatura em Sociologia. Optou por um curso a distância de curta duração, com carga horária reduzida e currículo limitado, que não contemplava plenamente os fundamentos teóricos da área. Apesar dessas limitações, concluiu a formação e buscou qualificação complementar, integrando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de ciências sociais Universidade Federal de Goiás (UFG). Participou de grupos de estudos e de atividades de pesquisa sobre Sociologia e Educação também vinculados a Faculdade de Ciências Sociais da UFG, o que possibilitou uma formação mais consistente e aprofundada em Sociologia. Dessa forma, se manteve como professora de Sociologia no ensino médio por sete anos.

Desde sua chegada à escola, Camila também se envolveu em iniciativas pedagógicas inovadoras. Logo no início de sua atuação foi apresentada ao projeto de Direitos Humanos da instituição, que despertou seu interesse imediato. Esse envolvimento fortaleceu sua atuação como professora de Ciências Humanas, aproximando sua prática docente de abordagens interdisciplinares e de projetos voltados à reflexão crítica e ao protagonismo estudantil.

b) Perfil da diretora Sabrina

Sabrina, formada em Letras-Português e pós-graduada em Docência do Ensino Superior. Atualmente faz mestrado em Antropologia na Universidade Federal de Goiás. Ingressou no serviço público em 2010, ano em que concluía a graduação, quando foi aprovada em concurso público e direcionada para a Escola Pedro Gomes.

Na época, a escola funcionava em regime de ensino regular, e Sabrina iniciou sua trajetória lecionando Língua Portuguesa nos turnos da manhã e da tarde. Em 2013, com a

transição da instituição para o modelo de tempo integral, ela passou a exercer a função de coordenadora de área de Linguagens, cargo que acumulou com a docência.

Nesse período, especialmente entre 2012 e 2013, esteve envolvida ativamente na criação e no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, entre eles a Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH), que se consolidou como uma importante iniciativa pedagógica da escola.

Em maio de 2024, Sabrina assumiu oficialmente a função de diretora da Escola Pedro Gomes, cargo que ocupa atualmente, dando continuidade ao trabalho de gestão pedagógica e administrativa da instituição.

Dito isso, o que foi apresentado neste capítulo mostra que o CEPI Pedro Gomes é muito mais do que um local de reprodução de conteúdo; é um espaço onde a história da escola, as dificuldades do trabalho dos professores e a realidade social dos estudantes se encontram. Ao escolher o estudo de caso como método, foi possível perceber como a escola, os professores e os estudantes não são apenas sujeitos passivos, mas agentes que resistem e se movimentam de acordo com as necessidades reais da comunidade escolar. No entanto, para entender por que a trajetória dos participantes envolvidos é marcada por tamanho comprometimento, precisamos olhar para o que acontece fora dos muros da escola. Por isso, o próximo capítulo se aprofunda nas leis e teorias que explicam essa realidade. Nele, vamos analisar como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC pressionam a Sociologia e os Direitos Humanos, criando o cenário de desafios onde o projeto MVDH tenta sobreviver e desenvolver uma formação crítica e de qualidade.

CAPÍTULO 2 – SOCIOLOGIA, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CURRICULARES DO PROJETO MOSTRA DE VÍDEOS DIREITOS HUMANOS

2.1 Educação em Direitos Humanos e escola: fundamentos, disputas e práticas formativas

Nesta seção, vamos explorar as bases que sustentam a Educação em Direitos Humanos (EDH) na escola, entendendo-a como um terreno de constantes disputas políticas e pedagógicas. A ideia é mostrar como a relação entre cidadania e educação se transformou ao longo do tempo nas leis brasileiras, especialmente após as transformações curriculares da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC. Ao analisar documentos e teorias, fica claro que a EDH vai muito além de um simples conteúdo de sala de aula: ela é uma prática que busca promover a dignidade e o respeito à diversidade, sendo o alicerce para entender o projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH)

Com as alterações da Lei nº 13.415/2017, as competências das disciplinas de Ciências Humanas, incluindo a Sociologia, foram reorganizadas na BNCC em seis competências específicas. Nesse cenário, a educação em direitos humanos é contemplada explicitamente na Competência Específica nº 5, que propõe: “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p. 564). O texto explicativo dessa competência estabelece uma relação direta entre cidadania e EDH ao afirmar que: “o exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 564).

Antes dessa reforma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já indicava como um dos caminhos e objetivos da Sociologia, seria a formação para a cidadania, determinando que o currículo do ensino médio possibilitasse aos estudantes o “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, art. 36, §1º, III).

Sobre “cidadania”, José Murilo de Carvalho (2002, p. 07) define o conceito como o conjunto de direitos civis, políticos e sociais. Dessa forma, segundo autor, “o cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos.” O autor lembra que uma cidadania plena, a qual combine liberdade, participação e

igualdade para todos, é um ideal desenvolvido na cultura ocidental e talvez inatingível. Mas, segundo Carvalho (2002, p. 07), “esse ideal é importante porque tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico.”

Para o autor, direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei e sua ideia central é a liberdade individual. Os direitos políticos têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo e sua essência é a ideia de autogoverno. Por fim, há os direitos sociais. De acordo com autor, no Brasil, esses direitos foram conquistados antes dos direitos civis e políticos – diferentemente do que aconteceu na Inglaterra, onde a ordem foi inversa⁸:

Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo. Em tese eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social. (Carvalho, 2002, p. 07).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, (PCNEM, 1999, p. 78), o conceito de cidadania está relacionado a um contexto histórico, delineadas em diferentes épocas.

O significado, por exemplo, que a sociedade brasileira atual tem de cidadania não é o mesmo que tinham os atenienses da época de Péricles, assim como não é o mesmo que possuíam os revolucionários franceses de 1789. O sentido que a palavra assume para os brasileiros atualmente, de certa maneira, inclui os demais sentidos historicamente localizados, mas ultrapassa os seus contornos, incorporando problemáticas e anseios individuais, de classes, de gêneros, de grupos sociais, locais, regionais, nacionais e mundiais, que projetam a cidadania enquanto prática e enquanto realidade histórica [...]

Dessa forma, o documento expressa que, a compreensão de cidadania em uma perspectiva histórica, é entendida como resultado de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos.

Mas ser cidadão é o mesmo que ser titular de Direitos Humanos? Embora frequentemente coincidam, os direitos humanos e os direitos do cidadão não são sinônimos.

⁸ O surgimento sequencial dos direitos sugere que a própria ideia de direitos, e, portanto, a própria cidadania, é um fenômeno histórico. O ponto de chegada, o ideal da cidadania plena, pode ser semelhante, pelo menos na tradição ocidental dentro da qual nos movemos. Mas os caminhos são distintos e nem sempre seguem linha reta (Carvalho, 2002, p. 09)

De acordo com Maria Victoria Benevides (2005), os direitos humanos são históricos e universais, não se constituem como um conjunto fechado ou imutável; pelo contrário, estão em constante processo de ampliação e aperfeiçoamento, de acordo com as transformações sociais, culturais e científicas. Assim, novos direitos são incorporados ao longo do tempo, como os direitos relacionados ao meio ambiente, à orientação sexual e à proteção contra discriminações.

Por sua vez, a cidadania é um conceito vinculado a uma ordem jurídico-política específica, determinada pelo Estado e formalizada por meio da Constituição, que define quem é considerado cidadão, bem como quais são os seus direitos e deveres. Esses direitos podem variar de acordo com diversos critérios, como idade, estado civil, condição de saúde ou situação legal. Portanto, enquanto os direitos do cidadão são estabelecidos e regulamentados por leis nacionais e podem sofrer alterações conforme as escolhas políticas de um país, os direitos humanos se apresentam como uma referência mais ampla e universal, que não pode ser relativizada ou revogada, independentemente da legislação interna de cada Estado.

Ainda que distintos, há uma zona de interseção entre os dois: em sociedades efetivamente democráticas, os direitos do cidadão tendem a coincidir com os direitos humanos, garantindo que ambos sejam respeitados e protegidos. Entretanto, Benevides (2005, p.06) destaca que os direitos do cidadão não podem, em nenhuma hipótese, ser invocados para justificar violações aos direitos humanos. A autora exemplifica: “Os jovens têm direitos de cidadania limitados por faixas etárias, para votar, casar, abrir negócios, assumir cargos públicos, prestar contas à justiça etc. – mas são plenamente titulares dos direitos humanos. Isto é, daqueles direitos que garantem uma vida digna.”

Dessa forma, apesar de serem conceitos diferentes, mas, conectados, se faz superficial lecionar sobre cidadania para estudantes, sem mencionar os direitos humanos. Se, por um lado, os direitos humanos garantem a dignidade da pessoa humana em nível global, por outro, a cidadania é a via pela qual esses direitos são reivindicados, exercidos e protegidos no cotidiano social, civil e político. Portanto, para que esses direitos sejam garantidos e transmitidos, são necessários marcos históricos e documentos oficiais que sirvam como referência na luta por direitos fundamentais. Além da Constituição Federal de 1988 - a principal norma jurídica do Brasil e pilar da cidadania brasileira, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)⁹, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em dezembro de 1948, representa um divisor de águas na defesa dos direitos humanos individuais e coletivos.

⁹ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> acesso em 26/02/2025

Para além desses documentos, é preciso compreender que a afirmação desses direitos está inserida em uma trajetória histórico-política mais ampla. É justamente essa dimensão que a pesquisa de Fabíola Garcia (2021) evidencia, ao destacar que a agenda dos direitos humanos (DH) é uma construção histórica vinculada ao modelo de sociabilidade capitalista-industrial do século XX, tendo como principal referência a criação da Organização das Nações Unidas (ONU).

Segundo a autora, o cenário após a Segunda Guerra Mundial, a partir de 1945, foi profundamente influenciado por dois grandes fatores: o primeiro diz respeito a necessidade de responder às atrocidades cometidas durante a guerra, que gerou um amplo debate internacional sobre direitos humanos, justiça e paz. Já o segundo, se vincula a disputa ideológica entre o bloco capitalista (liderado pelos Estados Unidos e Europa Ocidental) e o bloco socialista-comunista (liderado pela União Soviética). Nesse contexto, os países capitalistas passaram a disputar a afirmação de seus valores políticos e sociais no cenário internacional, especialmente em oposição ao bloco socialista. Esse processo, contudo, não ocorreu de forma linear ou consensual, mas foi marcado por intensos embates e negociações tanto entre os diferentes Estados do bloco capitalista quanto nas relações com os países alinhados ao socialismo. A partir dessas disputas, buscou-se construir um marco normativo internacional que transcendesse, ao menos formalmente, os interesses imediatos de cada Estado, resultando na formulação de um conjunto de valores e princípios apresentados como universais¹⁰. Esses princípios foram institucionalizados, sobretudo, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), que se consolidou como um espaço de negociação e representação dos Estados, reunindo países com diferentes projetos políticos, ainda que atravessados pelas tensões próprias da ordem internacional (Garcia, 2021).

A autora argumenta que, na prática, essa afirmação dos direitos humanos, promovida pela ONU, também funcionava como um instrumento político e ideológico para reforçar a hegemonia do modelo capitalista no cenário internacional. A defesa dos direitos humanos, nesse caso, embora legítima, também servia como marcador de identidade e legitimidade política do Ocidente capitalista frente ao socialismo.

Apesar do contexto político de criação da ONU, Benevides (2004, p. 04) enfatiza sua importância: “sem dúvida, trata-se de uma grande conquista da humanidade ter chegado a algumas conclusões sobre a dignidade e a universalidade do ser humano.” Segundo ela:

¹⁰ No item 3.2 do capítulo 3, será discutido sobre o conceito de “universalidade” de direitos

O reconhecimento dos direitos humanos na Constituição de um país, assim como a adesão de um Estado aos acordos e declarações internacionais é um avanço civilizatório – no sentido humanista e progressista do termo – embora o estatuto não garanta, por si só, os direitos. No entanto, a existência legal, sem sombra de dúvida, facilita muito o trabalho de proteção e promoção dos DH (Benevides, 2005, p.04).

Afinal de contas, o conceito de direitos humanos antes do teor institucional, se relaciona ao conceito de dignidade que é intrínseco ao ser humano:

Direitos humanos são aqueles comuns a todos sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano. Os direitos humanos são naturais e universais; não se referem a um membro de uma nação ou de um Estado – mas à pessoa humana na sua universalidade. São naturais, porque vinculados à natureza humana e também porque existem antes e acima de qualquer lei, e não precisam estar legalmente explicitados para serem evocados (Benevides, 2005, p.04).

Segundo Garcia (2021), os desdobramentos mais efetivos da Declaração Universal dos Direitos Humanos passam a se estruturar a partir da segunda metade do século XX, em 1968, por meio da Primeira Conferência Mundial de Direitos Humanos, que reconhece e reforça a Declaração Universal dos Direitos Humanos como afirmação de uma visão compartilhada por todos os povos, baseada em direitos iguais e inalienáveis para todos os integrantes da humanidade, tornando, assim, seu cumprimento obrigatório para a comunidade internacional. No contexto do Brasil, a autora pontua que:

O Brasil, signatário desta concepção de direitos humanos, tem na constituição cidadã de 1988 os indicativos mais objetivos da aderência legal e sistemática a este ideário, representado pelo desenvolvimento de seu marco legal sobre o tema e pela movimentação de políticas públicas no sentido de ampliar os espaços de promoção e garantia de direitos, inclusive o direito humano em educação, trazendo-lhe materialidade nos campos político, social e econômico (Garcia, 2021, p. 37).

Dessa forma, é possível vislumbrar alguns desses indicativos educacionais por meio do Art. 205 da Constituição Federal, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Em 1993, ocorre a Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena, onde, dentre outras discussões, são discutidas propostas referentes à pauta dos Direitos Humanos para a Educação Básica, (Luzilete Ramos et al., 2021). Assim, ficou clara a necessidade de se reproduzir e ser comunicado o princípio dos direitos humanos pelas agências de cultura, como a escola e seus processos de ensino (Garcia, 2021).

Nesse sentido, a conferência convoca os estados signatários:

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma o dever dos Estados [...] de orientar a educação no sentido de que a mesma reforce o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. A Conferência sobre Direitos Humanos enfatiza a importância de incorporar a questão dos direitos humanos nos programas educacionais e solicita aos Estados que assim procedam. (ONU, 1993, p. 21).

Em resposta às recomendações da Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena (1993), o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foi instituído no Brasil em 1996 (Decreto n.º 1.904, de 13 de maio de 1996). O PNDH contempla um conjunto amplo de ações em direitos humanos, incluindo a dimensão educativa. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) teve seu processo de elaboração iniciado em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), sendo lançado oficialmente em 2006 com sua última atualização em 2018. Portanto, enquanto o PNDH aborda políticas públicas gerais de direitos humanos, o PNEDH sistematiza diretrizes específicas para a promoção da Educação em Direitos Humanos (EDH) em todas as modalidades e níveis de ensino.

A EDH é concebida como processo, portanto, permanente, contínuo, conforme a perspectiva da formação para o respeito e a garantia da dignidade humana, promovendo valores locais e universais como a justiça, a equidade entre gêneros e sexos, a liberdade, a ética, a solidariedade, a tolerância e a paz. Tais valores permitem esmiuçar diferentes violações de direitos comuns no Brasil, tais como a fome, as desigualdades sociais, a xenofobia, o racismo, a intolerância religiosa, de gênero (Ramos et. al, 2021).

Segundo o PNEDH, o documento está apoiado em normas e tratados internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos (Brasil, 2018). Segundo o Plano, com o objetivo de consolidar a educação em direitos humanos como eixo central das políticas públicas no Brasil, algumas estratégias institucionais foram criadas:

A elaboração e implementação de planos e programas nacionais e a criação de comitês estaduais de educação em direitos humanos se constituem, portanto, em uma ação global e estratégica do governo brasileiro para efetivar a Década da Educação em Direitos Humanos 1995-2004. Da mesma forma, no âmbito regional do MERCOSUL, Países Associados e Chancelarias, foi criado um Grupo de Trabalho para implementar ações de direitos humanos na esfera da educação e da cultura. Os Planos Nacionais e os Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos são dois importantes mecanismos apontados para o processo de implementação e monitoramento, de modo a efetivar a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública (Brasil, 2018, p. 11).

Sendo assim, segundo o documento, “a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões” (Brasil, 2018, p. 11):

- Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Ramos (et. al 2021) aponta que, em 30 de maio de 2012, o Conselho Nacional de Educação homologa a Resolução nº 1 que, dentre outras coisas, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Com isto, em 2013, o trabalho de implementação das DNEDH ganha a dimensão da gestão escolar das escolas do ensino fundamental, ampliando as responsabilidades das gestoras e gestores das unidades escolares do município. A necessidade do amplo envolvimento das equipes gestoras nesse processo se justifica pelo texto contido no artigo 6º da Resolução:

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação, o que justifica a necessidade de um amplo envolvimento das equipes gestoras nesse processo. (Brasil, 2012, p. 2).

Sobre a organização dos conhecimentos referentes a EDH nos currículos escolares, o Art 7º do documento determina:

[...] poderá ocorrer das seguintes formas: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (Brasil, 2012, p. 2).

Neste contexto, a EDH se firma enquanto um direito humano em si, agora institucionalizado por meio de uma determinação recomendada pela ONU, com o objetivo de promover uma noção comum sobre os direitos humanos e o respeito por eles. Dessa forma, Garcia (2021, p. 41) entende que a ligação objetiva da Declaração Universal dos Direitos Humanos com a educação está:

[...] na sua própria estrutura textual ao assumir que “toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. O ensino fundamental é obrigatório. A educação técnica e profissional deve ser generalizada” (ONU, 1948, p. 06). Isto é: na defesa de que os processos educativos, devem atentar-se “para o desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, além de promover a compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos” (ONU, 1948, p. 06).

Essa compreensão influencia de maneira significativa os sistemas educacionais dos países que assumiram tais compromissos, como é o caso do Brasil. Nessa perspectiva, educar em direitos humanos não se configura apenas como uma adesão formal a tratados internacionais, mas como uma prioridade fundamental para governos democráticos, sendo essencial para o fortalecimento da democracia, para a consolidação do Estado Democrático de Direito e para a implementação de políticas educacionais voltadas à formação cidadã (Garcia, 2021).

Ao implementar um Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e regulamentar a EDH em todas as escolas, de forma articulada com estados e municípios, o Brasil adota uma posição político-ideológica comprometida com a promoção e a garantia dos direitos humanos para todas as pessoas. Com isso, a educação escolar passa a assumir um papel transformador, uma vez que deve acolher e valorizar a diversidade humana e a interculturalidade que caracterizam um país de dimensões continentais e realidades profundamente diversas. Desse modo, a escola, em todos os níveis, se redefine como um espaço de politização, de exercício da liberdade, de emancipação e de responsabilidade crítica diante das desigualdades sociais, que se manifestam especialmente na tensão entre o dever do Estado, enquanto garantidor do direito à educação pública e de qualidade para todos.

Ao ser integrada ao cotidiano escolar, a EDH amplia a compreensão dos estudantes sobre suas realidades, possibilitando que reconheçam tanto seus direitos quanto suas responsabilidades enquanto sujeitos históricos. Essa proposta educativa, portanto, exige que o currículo escolar vá além do conteúdo técnico e utilitarista, promovido pela implementação da Lei 13.415/17, avançando com estratégias pedagógicas nas quais os estudantes possam se identificar, gerando engajamento.

Se por um lado, a EDH se firma como um direito em si e uma necessidade formativa para a construção de uma sociedade mais justa e plural, por outro, a disciplina de Sociologia oferece os instrumentos conceituais e metodológicos para a consolidação desses valores. Isso nos leva à próxima etapa da análise: como os conteúdos de Sociologia dialogam com os princípios dos direitos humanos e contribuem para formar estudantes conscientes, críticos, abertos a diversidade e historicamente situados. A seguir, aprofunda-se essa articulação entre os campos da Sociologia, da EDH e do Projeto MVDH.

2.2 A função formativa da Sociologia e sua articulação com os Direitos Humanos

Este item analisa o papel da disciplina de Sociologia no ensino médio e sua interface estrutural com a Educação em Direitos Humanos, destacando sua centralidade na formação crítica, cidadã e reflexiva dos estudantes. A partir de contribuições teóricas clássicas e contemporâneas da Sociologia da educação e do pensamento social, discute-se como conceitos como imaginação sociológica, consciência histórica, olhar sociológico e pensamento crítico constituem fundamentos essenciais para a compreensão das desigualdades, das relações de poder e das violações de direitos. Quando evidenciamos a afinidade entre os conteúdos sociológicos e os princípios dos direitos humanos, busca-se problematizar os impactos das recentes reformas educacionais sobre a disciplina, apontando tensões, fragilidades e desafios para a manutenção de sua função formativa no currículo do ensino médio.

Wright Mills (1969, p. 11), pontua que todo indivíduo vive, de uma geração até a próxima, em uma determinada biografia, numa determinada sociedade, num contexto de uma sucessão histórica. “E pelo fato de viver, contribui, por menos que seja, para o condicionamento dessa sociedade e para o curso de sua história, ao mesmo tempo em que é condicionado pela sociedade e pelo seu processo histórico.” A partir disso, o autor afirma que a primeira lição da ciência social é a ideia de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período histórico; só pode conhecer suas possibilidades na vida trazendo luz à consciência em relação as possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias em que ele. “Sob muitos aspectos, é uma lição terrível; sob muitos outros, magnífica.” Essa dicotomia se dá, segundo o autor, porque os limites da "natureza humana" são assustadoramente amplos, hora “realiza esforços supremos ou degrada-se voluntariamente, de agonia ou exultação, de brutalidade que traz prazer ou de deleite da razão.”

O autor segue seu raciocínio elaborando o conceito de “imaginação sociológica”, ideia essa que “nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade.” Ou seja:

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. (Mills, 1969, p. 11).

Mills (1969) ainda afirma que esses questionamentos se fundamentam sempre na necessidade de conhecer o sentido social e histórico do indivíduo na sociedade, e no período no qual sua qualidade e seu ser se manifestam.

Paulo Freire (1967, p. 48) reforça esse argumento, associando a necessidade de uma consciência sobre o “tempo”, uma vez que é por meio dessa percepção que os sentidos se manifestam:

O *sujeito*¹¹ existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. Na medida, porém, em que faz esta emergência do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente.

Em relação ao sentido da “imaginação sociológica”, de sua importância em um processo do despertar da consciência crítica, ou seja, de uma imaginação sociológica como o poder de pensar criticamente, Pedro Demo (2003) reforça que a marginalização social mais comprometedoras não é necessariamente a que se refere à falta de acesso a recursos materiais, mas aquela que está enraizada na repressão da individualidade, tendo como efeito mais nocivo a internalização da subordinação, especialmente quando inconsciente. Dessa forma, o autor entende que “o nível mais profundo de pobreza política é, assim, a condição de ignorância¹².”

O pobre sequer consegue saber e é coibido de saber que é pobre. Por conta disso, atribui sua pobreza a fatores externos, eventuais ou fortuitos, sem perceber que pobreza é processo histórico produzido, mantido e cultivado. Não chega à ideia crucial de que, para sair da pobreza, é mister, primeiro, compreender que se trata de injustiça e de imposição social, e, segundo, de desenhar projeto próprio de solução, no qual a peça fundamental seja o próprio pobre - certamente, toda solução social

¹¹ Em todas as citações que seguem de Paulo Freire, optamos por substituir a expressão "homem", utilizada originalmente pelo autor como categoria generalizadora, por termos neutros como "pessoa" ou "sujeito", a fim de adotar uma linguagem mais inclusiva, sem, contudo, alterar o sentido das citações.

¹² Assoma o fenômeno da ignorância, não no sentido educativo-cultural, já que, hermeneuticamente falando, ninguém é propriamente ignorante. Todos estão inseridos em contextos históricos prévios, culturalmente plantados, nos quais se têm linguagem comum, saberes compartilhados, noções da vida e da realidade. Falamos aqui da ignorância produzida socialmente como tática de manutenção da ordem vigente e que faz do pobre típica massa de manobra (Demo, 2003, p. 28).

mais profunda não pode ser feita apenas pelo pobre, mas, de qualquer forma, este é a “peça” mais central. (Demo, 2003, p. 27)

E o autor continua: “na verdade, o sistema não teme pobre com fome, mas teme pobre que sabe pensar” (Demo, 2003, p. 29). Dessa forma, a “imaginação sociológica”, como possibilidade de despertar a consciência crítica, de uma autoconsciência social e histórica, impacta diretamente a vida do indivíduo que a manifesta, alterando o sentido de sua existência:

Em grande parte, a visão autoconsciente que o homem contemporâneo tem de si, considerando-se pelo menos um forasteiro, quando não um estrangeiro permanente, baseia-se na compreensão da relatividade social e da capacidade transformadora da história. A imaginação sociológica é a forma mais frutífera dessa consciência. Usando-a, homens cujas mentalidades descreviam apenas uma série de órbitas limitadas passam a sentir-se como se subitamente acordassem numa casa que apenas aparentemente conheciam (Mills, 1969, p. 13).

No entanto, é fundamental destacar que o desenvolvimento da imaginação sociológica não ocorre exclusivamente nos espaços formais de educação (ou educação institucionalizada), como a escola. Essa capacidade crítica de compreender a própria realidade em relação aos processos históricos e sociais também é cultivada em diversos contextos da vida cotidiana e até mesmo em espaços organizados ocorridos por meio da “educação popular” (Richard Claude, 2005). A “cultura de resistência” emerge em diferentes expressões sociais e culturais, como na música, no grafite, na dança, na arte em geral, na moda e nos movimentos sociais organizados, revelando formas diversas de questionamento e tomada de consciência. Nesse sentido, é necessário evidenciar o papel essencial da disciplina de Sociologia no fomento dessa consciência crítica no espaço de educação formal, ocupando um lugar estratégico na formação dos estudantes, como menciona o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH (Brasil, 2018, p. 18): “não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado.”

Na direção da formação específica da disciplina de Sociologia, Flávio Sarandy (2001, p.05) tenta responder à questão “que é que tem o olhar sociológico que é diferente do olhar dessas outras disciplinas?”

Se ocorre esta domesticação do nosso olhar, do nosso ouvir e do nosso escrever pela formação disciplinada em ciências sociais, podemos afirmar que o contato dos jovens educandos com essas teorias, ainda que formatadas pela didática necessária ao nível médio de ensino, irá produzir neles uma percepção, uma compreensão e um modo de raciocínio que nenhuma outra disciplina poderá produzir. É exatamente essa compreensão ou essa percepção específica que indica a identidade da sociologia e que fornece seu sentido enquanto disciplina do ensino médio, não os seus conteúdos em si mesmos

Bernard Lahire (2014, p. 12) também pontua:

Uma das primeiras qualidades que o “olhar sociológico” supõe é uma capacidade de descrição e de narração daquilo que é possível observar diretamente (paisagens, lugares, ambientações, objetos, personagens, maneiras de falar ou de fazer), quando estamos armados de nossos sentidos e de nossas categorias de percepção do mundo social.

Ou seja, a identidade da Sociologia não está apenas nos conteúdos que aborda, mas no método de interpretação da realidade que ela promove. O foco da Sociologia como disciplina no ensino médio está em despertar nos e nas estudantes uma capacidade crítica e reflexiva para observar, ouvir e analisar o mundo social de maneira distinta. Esse modo de raciocínio, o “olhar sociológico” indicado por Lahire, ou a “imaginação sociológica” conceituada por Mills, contribui para que os e as estudantes se tornem mais conscientes das dinâmicas sociais, das relações de poder, das desigualdades e dos contextos sócio-históricos que moldam a sociedade. Sarandy (2011) argumenta que essa abordagem é única porque a Sociologia não se limita à transmissão de informações ou conteúdos, mas busca desenvolver uma forma de pensamento crítico, sistemático e reflexivo sobre os fenômenos sociais e suas relações. Essa habilidade é essencial para formar cidadãos ativos e conscientes, que consigam enxergar além das aparências e questionar estruturas e práticas sociais que muitas vezes são naturalizadas ou invisibilizadas por outros campos do conhecimento.

Como destacado por Anthony Giddens (2008), a Sociologia, como estudo da vida social humana e das interações em diferentes contextos, desempenha um papel importante na formação crítica dos indivíduos ao revelar as forças sociais e históricas que moldam nossas ações e crenças, muitas vezes tomadas como naturais ou inevitáveis. Essa perspectiva, segundo o autor, amplia nosso entendimento sobre o mundo e nos ensina a questionar o que parece óbvio, natural ou imutável. Essas características *sui generis* da disciplina comprovam que, além de necessária, a sociologia é altamente qualificada para discutir as competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio previstas na BNCC.

Dessa forma, a concepção de imaginação sociológica como uma ferramenta de desenvolvimento da consciência crítica, conforme discutido por Mills (1969), Freire (1967), Demo (2003), Sarandy (2011), Lahire (2014) e Giddens (2008), evidencia o papel central e insubstituível da disciplina de Sociologia na formação de sujeitos reflexivos e críticos. Trata-se, portanto, de uma potencialidade que transcende o conteúdo escolar, possibilitando o empoderamento intelectual e inspirando um desejo de emancipação.

É justamente essa dimensão formativa da Sociologia, aquela que desenvolve o pensamento autônomo, questionador e transformador, que se vê ameaçada com a implementação da Lei nº 13.415/2017.

Para que a “imaginação sociológica” não fique apenas na teoria, o/a estudante precisa de temas concretos para analisar. Ou seja, esse despertar crítico só acontece de verdade quando o/a estudante entra em contato com os conteúdos conectados à realidade pela disciplina. Por isso, para sair do campo das ideias e entender como isso funciona na sala de aula, precisamos identificar quais assuntos da realidade social são base para esse exercício. É justamente na escolha desses temas, que agora correm o risco de perder espaço com a Lei nº 13.415/2017, que a Sociologia e os Direitos Humanos se encontram de forma mais clara. A seguir, veremos como esses temas se organizam na escola e como eles dão o suporte necessário para que o jovem aprenda a questionar suas vivências e o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, Eduardo Ferreira (2020) lista os temas que costumam ser trabalhados nas aulas de sociologia e que servem como base para essa formação crítica. Com base na análise dos cinco livros selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, o autor observa um agrupamento de conhecimentos específicos organizados a partir de temas gerais, tais como: capital, cidadania, classes, consumismo, consumo, controle social, crime, cultura, democracia, desenvolvimento, desigualdades sociais, direitos humanos e sociais, diversidade, educação, escola, Estado, estratificação, etnia, gênero, globalização, identidade, ideologia, indivíduo, instituições sociais, justiça, juventudes, meio ambiente, modernidade, movimentos sociais, mudança social, multiculturalismo, neoliberalismo, participação, política, pensamento social brasileiro, poder, pós-democracia, pós-modernidade, raça, religião, secularismo, sexualidades, socialização, sociedade, sustentabilidade, técnica, tecnologia, trabalho, urbanização, violência.

O autor acredita que a ampliação das temáticas discutidas em sala de aula se deu em grande parte no período pós-obrigatoriedade da disciplina de sociologia (Lei nº 11.684/2008) e isso só foi possível porque:

[...] nesta última década temos acompanhado não só uma crescente rotinização dos conteúdos, como também a elevação do foco na *desconstrução* como objetivo central do ensino, o que tem legitimado um tipo de conhecimento escolar diferente do pensado em outros momentos. Isto é, a interface entre novas teorias, métodos e práticas de ensino, somadas à sempre renovada ambição de analisar os problemas sociais, dá origem à recontextualização de uma disciplina cada vez mais hibridizada entre conteúdos científicos e saberes ativistas, sempre objetivando o engajamento dos estudantes com temas socialmente relevantes, através de uma concepção de cidadania questionadora dos regimes de privilégios, violações de direitos, dentre outros, além de interpelar a própria neutralidade da escola (Ferreira, 2020, p. 259).

Com a ausência ou minimização da disciplina no currículo escolar, a abordagem das temáticas acima está prejudicada, visto que a presença da Sociologia no currículo escolar é essencial para o debate desses conceitos e suas relações, ao oferecer uma perspectiva única

sobre suas dinâmicas sociais, históricas e culturais. As recentes reformas educacionais, especialmente a Lei nº 13.415/2017, enfraquecem essa presença e colocam em risco a continuidade do papel formativo da disciplina.

2.3 A reforma (política) do ensino médio e os impactos da Lei nº 13.415/2017 sobre a Sociologia

Depois de apresentarmos a função formativa da disciplina de sociologia, este tópico analisa a trajetória de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio brasileiro, compreendendo o currículo não como um conjunto neutro de saberes, mas como um campo de intensas disputas políticas e ideológicas. A partir das lentes teóricas de autores como Durkheim, Apple e Althusser, discutiremos como a Lei nº 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio, alterou profundamente a presença da Sociologia nas escolas ao retirar sua obrigatoriedade. O objetivo é investigar como essa mudança reflete um projeto de educação moldado pela lógica neoliberal, que privilegia a formação técnica e instrumental em detrimento do pensamento crítico e da formação humana integral, gerando tensões entre as competências exigidas pela BNCC e a precarização real da disciplina no cotidiano escolar.

Durkheim (2011) acreditava que, cada sociedade, considerando seu tempo histórico e cultural, possui um sistema educacional. Dessa forma, há em cada momento um tipo regulador da educação.

Dito isso, situando essa pesquisa no Brasil, a partir do século XIX até a atualidade, é possível perceber que a inclusão de uma disciplina no conjunto de conhecimentos que compõe a escola, tanto como instituição quanto como cultura, com suas tradições, regras, códigos, memórias e condutas, ocorre por meio de múltiplos processos que envolvem diversas negociações e disputas ao longo do tempo. Assim, as disciplinas escolares são complexos relacionais que acompanham a construção social da escola e de suas funções. Portanto, elas não são produtos de um consenso sobre a relevância desses conhecimentos para a formação dos estudantes, mas sim o resultado de conflitos entre diferentes atores sociais, que conectam sujeitos e instituições, sociedade e indivíduos, como ressaltam Natália Marpica e Maria Aparecida Gibbi (2015). Para compreender a raiz dessas tensões, Michael Apple (2000) reforça o debate sobre os grupos que exercem mais poder na definição do conhecimento considerado legítimo, evidenciando que o currículo é um campo de conflito forjado por disputa, contradição e poder:

A educação está profundamente implicada na política cultural. O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece

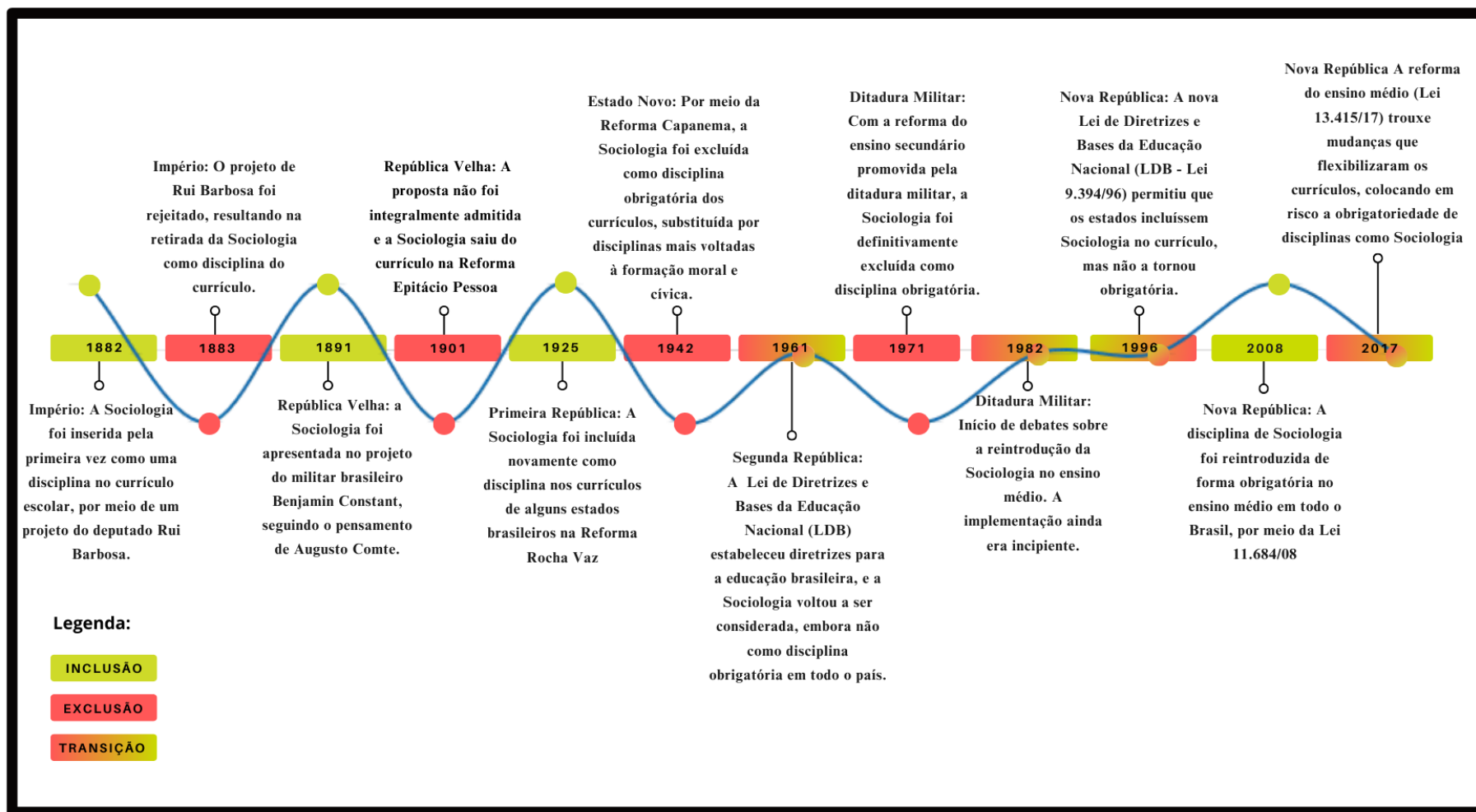
nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo [...] a decisão de definir o conhecimento detido por alguns grupos como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, enquanto o de outros grupos dificilmente chega a ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (Apple, 2000, p. 53).

Segundo o autor, por meio de seu currículo, a escola desempenha um papel fundamental na manutenção das desigualdades. Essa disputa reflete diretamente a integração das contradições econômicas, de raça, classe e de gênero na dinâmica social.

Nesse sentido, o processo de institucionalização da disciplina de Sociologia no Ensino Médio brasileiro, não foi diferente.

Segundo Maria Cristina Freitas e Carlos Eduardo França, (2016), a primeira vez em que a Sociologia foi mencionada como disciplina e sugerida sua inclusão no curso secundário (o que equivale ao que chamamos hoje de ensino médio), ocorreu no ano de 1882, no Império, e foi proposta pelo então deputado Rui Barbosa em um projeto que versava sobre a reestruturação do ensino. Nesse contexto, o Brasil passava por mudanças econômicas e sociais, com a necessidade de implementar um ensino que transformasse e inovasse o país, inspirado no que já acontecia na Europa. Depois disso, a disciplina de Sociologia passou por momentos de permanência e ausência no currículo por inúmeras vezes ao longo da história do Brasil, como relatado por autores e autoras como: Kelly Mota (2005), Marpica e Gibbi (2015), Simone Meucci (2015), Freitas; França (2016), Luiz Carlos de Freitas (2018) e Alessandra Wierczorkiewicz (2022). É possível visualizar o processo de inserção, transição e exclusão da disciplina de Sociologia na estrutura curricular do ensino médio no Brasil, do final do século XIX ao panorama atual através do infográfico construído por nós e apresentado a seguir:

Infográfico 1: A inserção, transição e exclusão da disciplina de Sociologia na estrutura curricular do ensino médio no Brasil, do final do século XIX ao panorama atual.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como demonstrado visualmente por meio do infográfico, a disciplina de Sociologia tem enfrentado ao longo do tempo períodos de instabilidade e incerteza no currículo escolar brasileiro. Dessa forma, as oscilações das reformas educacionais estão diretamente ligadas a interesses políticos e ideológicos. De acordo com Marpica e Gibbi (2015), enquanto em certos momentos a Sociologia foi vista como essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania, em outros períodos, especialmente durante regimes autoritários e conservadores, a disciplina foi considerada uma ameaça ao sistema estabelecido. Nesses contextos, a educação estava mais voltada para a formação voltada ao mercado de trabalho, e não para a construção de uma sociedade capaz de refletir e questionar os fenômenos sociais (Wieczorkiewicz, 2021).

A última intervenção que atingiu a educação escolar teve início em 2016, com a sanção da Medida Provisória nº 746 (MP) pelo então presidente Michel Temer que assumiu a presidência em função de um golpe (Freitas, 2018) que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). Tal MP, posteriormente, foi convertida na Lei nº13.415/17 de 16 de fevereiro de 2017, que se institui como uma política pública educacional, na busca de reorganizar o ensino médio no Brasil. A lei estabelece novas diretrizes para a estrutura da educação escolar, e sua aplicação se dá por meio dos sistemas de ensino e das escolas responsáveis por administrar o ensino médio.

Para explicitar como essas disputas se manifestaram no tempo e se articularam politicamente, vamos apresentar uma linha do tempo, construída a partir de Lucineia Martins et al. (2025) com referência a Freitas (2018) que organiza os principais acontecimentos envolvidos em sua formulação.

Quadro III: Linha do tempo cronológica da formulação política da BNCC

2011–2016: O governo Dilma Rousseff e o início das discussões sobre a BNCC e sobre a Reforma do Ensino Médio
Segundo Martins et al. (2025) ainda no período do governo Dilma Rousseff (2011–2016), iniciam-se as primeiras discussões formais sobre a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular e sobre a reorganização do ensino médio. Essas discussões, entretanto, ocorrem em um contexto de forte tensão política, que culminaria no golpe jurídico-midiático-parlamentar contra a presidenta, conforme caracterizado por Freitas (2018). Ainda assim, esse período marca a formulação inicial das primeiras versões da BNCC, que ganhariam maior visibilidade nos anos seguintes

2015: Publicação da primeira versão da BNCC

De acordo com Martins et al. (2025), a primeira versão da BNCC é publicada em setembro de 2015, ainda sob o governo Dilma. Essa versão inaugura o debate público sobre a definição de aprendizagens comuns para todo o território nacional, embora já enfrente pressões e disputas entre grupos técnicos, movimentos educacionais e setores privados que buscavam influenciar a direção do documento.

2016: Publicação da segunda versão da BNCC e o golpe contra Dilma Rousseff

Em abril de 2016, é divulgada a segunda versão da BNCC. No mesmo ano, ocorre o processo que Freitas (2018) caracteriza como golpe jurídico-midiático-parlamentar, resultando no afastamento de Dilma e na ascensão de Michel Temer (2016–2018). Segundo Martins et al. (2025), esse evento amplia significativamente a influência de setores empresariais e organismos internacionais sobre as políticas educacionais. A partir daí, o processo de formulação tanto da Reforma do Ensino Médio quanto da BNCC é acelerado para atender às exigências do mercado.

2016–2017: Aceleração das reformas e reestruturação da proposta do Ensino Médio

Com Michel Temer na presidência, o Estado passa a adotar uma agenda de reformas voltada à redução de direitos sociais e à adequação da educação aos interesses do setor privado. Nesse cenário, a Reforma do Ensino Médio, já debatida anteriormente no governo Dilma, é reorganizada e se consolida politicamente (Martins et al. (2025). A justificativa central, conforme ressaltado pelos autores, é a necessidade de adequar a formação escolar às demandas de empregabilidade e de produtividade econômica.

Fevereiro de 2017: Consolidação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)

Em 2017, formaliza-se a Lei nº 13.415, que altera a LDB e reestrutura o ensino médio brasileiro. De acordo com Martins et al. (2025), essa reforma aprofunda a lógica de flexibilização curricular e fortalece a concepção de formação por competências, criando as condições estruturais que moldariam posteriormente a BNCC do Ensino Médio. Assim, a legislação de 2017 torna-se um marco obrigatório para o desenho curricular nacional que seria homologado no ano seguinte.

2017: Duas novas versões da BNCC e o avanço do controle político sobre o documento

A BNCC passa por um processo intensificado de reformulação durante o governo Temer. Como menciona Martins et al. (2025): uma nova versão é publicada em abril de 2017; outra versão, mais ajustada à lógica da Reforma do Ensino Médio e às demandas de padronização curricular, é publicada em dezembro de 2017. Essa última versão de 2017 torna-se o documento final referente à educação infantil e ao ensino fundamental.

Fonte: adaptado de Martins et al. (2025)

Ou seja, a Lei nº 13.415/2017 conhecida como “reforma do ensino médio”, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996 - LDB) que, dentre as mudanças, retirou a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Espanhol do currículo do Ensino Médio. Essas disciplinas agora fazem parte dos itinerários formativos e podem ser oferecidas ou não, ficando a cargo do “entendimento” dos estados sobre a importância das disciplinas na escolha de anexá-las em seus currículos (Wierzchkiewicz 2022). A reforma objetiva a flexibilização da matriz curricular e assim possibilita ao estudante optar por certa área de conhecimento para aprimorar seus estudos. Assim sendo, os cinco itinerários formativos definidos pela lei, são: 1) Linguagens e suas tecnologias, 2) Matemática e suas tecnologias, 3) Ciências da natureza e suas tecnologias, 4) Ciências humanas e sociais aplicadas e 5) Formação técnica e profissional. Além disso, a partir da Lei, foi inserido no art. 61 da LDB a possibilidade de profissionais com “notório saber” atenderem ao itinerário de formação técnica e profissional.

Dessa forma, há uma preocupação com a retirada da sociologia enquanto disciplina obrigatória. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disciplina de Sociologia é inserida junto ao itinerário das Ciências Humanas, contudo, isso não significa a sua permanência na grade, mas a oportunidade de oferta ao estudante, caso ele a escolha para a sua formação, associada a decisão da escola ou da rede de ensino em incluí-la em sua proposta pedagógica (Wierzchkiewicz, 2022).

Diante desse panorama geral, marcado por avanços e retrocessos, percebe-se que, mesmo com a flexibilização imposta pela Lei nº 13.415/2017, a Sociologia continua desempenhando um papel essencial na formação do estudante do ensino médio. Tal relevância pode ser observada ao analisarmos a relação entre as competências específicas previstas para

as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC (Brasil, 2019, p. 570), e as contribuições próprias do ensino da Sociologia.

Quadro IV: Competências das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC (2018, **grifo nosso**)

Competência Específica 1: **Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais** nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Competência Específica 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, **mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades** e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Competência Específica 3: **Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo)** e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Competência Específica 4: **Analisar as relações de produção, capital e trabalho** em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Competência Específica 5: **Identificar e combater as diversas formas de injustiça**, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Competência Específica 6: **Participar do debate público de forma crítica**, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 570, **grifo nosso**)

Os termos destacados no Quadro IV mostram que as competências da BNCC dependem diretamente das ferramentas de análise próprias da Sociologia. Quando a competência reforça a análise da política, economia, cultura e o mundo do trabalho, ela está citando temas que se conectam diretamente com conteúdos da disciplina, conforme exposto no item 2.2 deste

trabalho. Entender como o poder funciona e como as instituições se organizam é, essencialmente, pensar com a sociologia. Além disso, para que o estudante realmente compreenda os Direitos Humanos e a democracia de forma prática, ele precisa da “imaginação sociológica” para converter conceitos abstratos, relacioná-los e desenvolver um olhar crítico sobre a realidade. Por isso, a Sociologia não é apenas uma disciplina “extra” no currículo; ela é a base que permite que as competências de Ciências Humanas¹³ aconteçam em sua potência na sala de aula.

Ao relacionar diretamente os objetivos educacionais da BNCC com os conteúdos e métodos próprios da Sociologia, Cristiano Bodart e Fernanda Feijó (2020) avaliam que a disciplina contribui decisivamente para a formação crítica, cidadã e plural dos estudantes. No entanto, essa constatação torna-se ainda mais relevante e paradoxal quando contrastada com os efeitos da Lei nº 13.415/2017, que retirou a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo do ensino médio. Cria-se, assim, uma evidente incoerência entre o discurso normativo da BNCC, que valoriza competências essencialmente sociológicas, e a política educacional que fragiliza a presença institucional da Sociologia nas escolas. Essa contradição compromete não apenas a coerência da proposta curricular, mas também a possibilidade de garantir uma formação integral aos estudantes, conforme preconizado pelo Art. 35-A, § 7º da Lei 13.415/17: “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida¹⁴ e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017).

Essa inconsistência entre o discurso normativo da BNCC e as medidas práticas adotadas pela reforma do ensino médio demanda uma análise mais aprofundada sobre os impactos reais da Lei nº 13.415/2017 no ensino da Sociologia, como será discutido a seguir.

Em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) apresentaram como o ensino de sociologia contribuía para a formação dos estudantes:

¹³ Ainda que a BNCC traga o conteúdo por área de conhecimento, é preciso ponderar a necessidade do conhecimento disciplinar e autônomo de cada uma das Ciências que compõe a área.

¹⁴ Segundo o Ministério da Educação: “Projetar a vida perpassa por questionamentos sobre as diferentes violências físicas e simbólicas que se configuram diante das desigualdades sociais, étnicas e de gênero [...] entretanto, é importante que o projeto de vida se contextualize no mundo do trabalho, mas também que saibamos que trabalho é exatamente essa capacidade de projetar e idealizar, transformando a natureza, diferente de emprego, atividade remunerada, típica da sociedade industrial, donde se extrai que a pessoa é produtiva durante certo período da vida e improdutiva, quando criança ou quando idosa.” Ou seja, o “Projeto de Vida” envolve uma discussão de temáticas tradicionalmente trabalhadas na disciplina de Sociologia. Dessa forma, apesar do documento prever uma educação integral voltada ao projeto de vida, retira dessa equação uma das disciplinas que mais se aproxima dessa determinação. BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de vida: Ser ou existir?* In: *Caderno de Práticas – Aprofundamentos*. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>. Acesso em: 26 jun. 2025.

Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1º, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia stricto sensu, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez, o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa - preparar para a cidadania - ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores. (Brasil, 2006)

Walace Ferreira e Diego Santana (2018) pontuam que, considerando a apresentação da OCNEM (2006), o papel da Sociologia na educação básica é oferecer aos estudantes instrumentos valiosos para uma leitura crítica e ampla da realidade. Os conceitos de “desnaturalização” e “estranhamento”, utilizados como métodos de análise nesta ciência social, possibilitam aos jovens compreender o cotidiano com a percepção de que os fenômenos políticos, econômicos e culturais são construções resultantes de complexos processos históricos e sociais.

Nesse contexto, Anita Handfas (2017) destaca os avanços observados no ensino de Sociologia desde que a disciplina passou a ser obrigatória em 2008 pela Lei 11.684/08. De acordo com a autora, o campo tem construído um repertório sólido de experiências pedagógicas, estratégias didáticas e materiais de apoio, ainda mais considerando-se as idas e vindas da sociologia no âmbito do sistema escolar brasileiro, como demonstrado no infográfico I. Isso evidencia progressos significativos na mediação didática voltada ao público do ensino médio, especialmente no processo em que docentes transformam o saber científico em conhecimento acessível ao ambiente escolar. Esses avanços se concretizam por meio de propostas pedagógicas inovadoras no ensino da Sociologia. Tais melhorias, segundo a autora, também estão relacionadas à consolidação curricular da disciplina: sua “crescente estabilidade” decorre de discussões e consensos sobre os conteúdos essenciais e as temáticas prioritárias a serem trabalhadas em sala de aula. Contudo, a Reforma do Ensino Médio coloca em risco os ganhos obtidos ao longo dos anos, tanto na produção de conhecimento sobre o ensino de Sociologia quanto nas práticas educativas e na formação de professores da área. Segundo a autora, a possível descontinuidade da disciplina pode comprometer investimentos financeiros e pedagógicos, desestimular a procura pela formação em Ciências Sociais, minimizar a relevância da sociologia enquanto uma importante etapa de formação entre os jovens, dentre outros impactos negativos decorrentes da desvalorização da área.

No que se refere aos impactos da Lei, Bodart e Feijó (2020) avaliam que a mudança do caráter obrigatório para opcional, fragiliza o espaço da Sociologia, pois sua presença no currículo torna-se incerta e subordinada a escolhas locais, muitas vezes orientadas por interesses pragmáticos ou econômicos. Os autores ainda alertam para o risco da fragmentação do ensino das Ciências Humanas, pois ao não garantir a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina autônoma, a reforma propicia que seus conteúdos sejam diluídos ou tratados superficialmente dentro de abordagens interdisciplinares que não estão devidamente preparadas. Assim, os fundamentos epistemológicos e metodológicos próprios da Sociologia podem ser esvaziados. Dessa forma, quando a Sociologia se preocupa em fomentar o pensamento crítico, a reflexão sobre desigualdades, fenômenos sociais, culturais e políticos, existe uma contribuição para a formação de sujeitos conscientes e participativos, e sua precarização significa o empobrecimento dessa dimensão educativa.

No entanto, é importante destacar que os impactos da Lei são mais severos nas escolas públicas e gratuitas do que nas escolas privadas. Isso ocorre porque, na maioria das vezes, as redes públicas enfrentam sérias limitações de ordem estrutural, financeira e de pessoal, o que restringe significativamente sua capacidade de “escolher” ofertar a disciplina de Sociologia. Já nas escolas privadas, essa escolha é mais viável, uma vez que geralmente contam com melhores condições de infraestrutura, recursos humanos e autonomia, o que facilita a manutenção da disciplina no currículo.

Nesse contexto de desigualdade, torna-se evidente que as consequências da reforma recaem de forma mais intensa sobre as camadas populares. Dayanna Santos e Edson Carvalho (2020, p. 07) ajudam a compreender esse quadro ao destacar os interesses ideológicos que orientam a reforma:

O interesse neoliberal sobre a educação consiste na efetivação de uma educação hegemônica através do controle dos processos educativos, buscando impedir que os filhos dos trabalhadores possam ter a mesma educação que a camada dirigente, o que ameaçaria a organização atual, baseada na divisão social do trabalho inerente *status quo*. Ou seja, os neoliberais lutam para construir uma escola que sirva aos seus interesses.

Esse projeto ideológico materializa-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através de um novo aparato conceitual. O foco na adequação ao mercado de trabalho, traduzido pelas "competências e habilidades", não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma estratégia para naturalizar a intervenção empresarial nos objetivos do ensino público (Martins et al., 2025). Essa lógica prioriza um currículo utilitário em detrimento da formação humana e crítica, como se observa nos fundamentos pedagógicos da própria Base:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de **competências**. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “**saber fazer**” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do **mundo do trabalho**). (Brasil, 2018, p. 13, grifo nosso)

Embora o Ministério da Educação (2021) justifique que essas mudanças buscam aproximar a escola da "realidade dos estudantes" e das demandas do "mundo do trabalho", a prática revela uma orientação puramente instrumentalista. Esse direcionamento torna-se ainda mais evidente com a Lei nº 13.415/2017, que retirou a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia (além de Filosofia e Artes). Ao privilegiar o itinerário de "Formação Técnica e Profissional", a reforma promove o treinamento da força de trabalho em vez de uma educação integral e emancipadora.

O enfraquecimento da Sociologia compromete o acesso dos estudantes a temas essenciais para a formação da alteridade e do pensamento reflexivo e voltado aos direitos humanos. Não que a disciplina não forme o estudante para o mundo do trabalho, mas é uma formação mais crítica e consciente, diferente da abordagem instrumentalista orientada pela BNCC.

Além do prejuízo formativo aos jovens, há um impacto direto na valorização docente: com a redução da carga horária dessas disciplinas, observa-se um achatamento salarial e a precarização das condições de trabalho, o que dificulta a manutenção de um corpo docente qualificado e engajado na resistência pedagógica (Bodart e Feijó, 2020).

Dayanna Santos e Edson Carvalho (2020, p. 06) apontam que a Lei é parte de um projeto de “indução da inclusão da educação no mercado” e reforçam o argumento na perspectiva de Freitas (2018, p. 28):

[..] É esta visão social que também embasa as “soluções” propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma “empresa”, [...] os processos educativos tem de ser “padronizados” e submetidos a “controle”. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica sua privatização.

A respeito da lógica neoliberal mencionada acima, Santos e Carvalho (2020, p. 07) destacam que parte da ideia de que todos os indivíduos possuem as mesmas oportunidades para definir seu lugar na sociedade por meio de seu esforço individual, ou seja, uma verdadeira ode à meritocracia. A atuação do Estado seria, nessa perspectiva, um entrave à liberdade de competir, tornando-se desnecessária. Com isso, a oferta de serviços públicos, sobretudo na área

da educação, é desvalorizada ou mesmo negada. Dessa forma, os autores apontam que essa visão fundamenta a defesa da inserção da formação profissional no ensino médio, medida que foi intensificada pela Lei 13.415/17:

[...] que prioriza o dualismo histórico existente, em que a educação profissional é destinada aqueles que estão sendo preparados para executar o processo de trabalho, e a educação científico-acadêmica ofertada aqueles que vão conceber e controlar esse processo. Essa visão, que separa a educação geral, propedêutica, da educação específica e profissionalizante, é capaz de reduzir a educação profissional a treinamentos para preenchimentos de postos de trabalho.

Na prática, essa visão de eficiência e controle pode ser observada nos critérios de avaliação que definem o que é uma "escola de sucesso" hoje. Um exemplo claro está em reportagem produzida pelo Jornal UFG (2019), que destaca que o CEPI Professor Pedro Gomes alcançou reconhecimento nacional ao estar entre as cem escolas públicas de ensino médio selecionadas no estudo "Excelência com Equidade no Ensino Médio". Esta pesquisa foi conduzida por instituições que representam justamente o setor privado no debate educacional, como o Iede, Fundação Lemann¹⁵, Instituto Unibanco e Itaú¹⁶. O estudo analisou mais de 5.000 instituições, premiando aquelas que combinaram altos índices de aprovação (acima de 95%) e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática (Ideb) com o atendimento a comunidades de baixo nível socioeconômico.

Embora esse reconhecimento destaque a qualidade de um trabalho pragmático realizado na instituição, ele também evidencia a métrica da "escola-empresa" discutida por Freitas (2018): o foco recai sobre resultados quantitativos e padronizados que podem ser medidos por institutos ligados ao mercado financeiro. É nesse cenário, no qual a escola é pressionada a entregar "excelência e equidade", sob uma ótica de produtividade, que a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como a Sociologia se torna ainda mais estratégica para o capital.

Louis Althusser (1983, p.19) ressalta essa ideia quando menciona que uma das forças fundamentais para a manutenção do sistema capitalista, é a força de trabalho. Segundo o autor, "a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada e, portanto, reproduzida como tal. Diversamente: segundo as exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes posto e empregos." O autor esclarece que, no capitalismo, essa qualificação tende a ocorrer fora da produção, especialmente por meio da escola, que se torna uma das principais instituições responsáveis por essa tarefa. Isso não significa apenas aprender a ler, escrever e fazer contas,

¹⁵ De Jorge Paulo Lemann, o segundo homem mais rico do Brasil de acordo com a Forbes, enquanto aparelho privado de hegemonia empresarial (APHE).

¹⁶ Sobre a influencia das fundações sobre a orientação e condução de políticas públicas educacionais no Brasil conferir os trabalhos das autoras Peroni; Caetano; Arelaro, 2019 e Tarlau; Moeller, 2020.

mas também adquirir conhecimentos práticos e específicos que são úteis em diferentes funções dentro do sistema produtivo. Por exemplo, um operário aprende um tipo de saber, um técnico outro, um engenheiro outro ainda, e assim por diante. Cada nível educacional prepara indivíduos para ocupar lugares diferentes na estrutura produtiva capitalista. Nessa perspectiva, essa nova configuração do currículo escolar não é neutra, mas responde diretamente à lógica de adequação da força de trabalho às exigências do capital. A escola pública, por ser a mais impactada por essas medidas, acaba sendo moldada para atender prioritariamente às demandas produtivistas, deixando de lado conteúdos voltados à reflexão crítica e à transformação social. Como afirma Freitas (2018, p. 28), “se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para ‘competir’ nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador.”

Ramon Oliveira (2020, p. 05) pontua que a ação conjunta de medidas associadas à Lei 13.415/2017, expressa que a reforma tem como objetivo “retroceder no campo dos direitos sociais e reafirmar os interesses do capital nacional e internacional”. Para o autor, a reforma não surge de um vazio político, mas se insere em uma lógica mais ampla de mercantilização da educação, na qual os direitos universais são substituídos por um modelo seletivo, competitivo e voltado à lógica do mercado.

Essa crítica é aprofundada por Ferreira e Santana (2018), que evidenciam como o desmonte da escola pública tem favorecido o avanço de conglomerados empresariais no campo educacional, transformando o ensino em um negócio altamente lucrativo:

o desmanche do setor público e da escola pública está ligado à valorização do mercado empresarial voltado à educação, criando poderosos grupos que fazem do ensino um lucrativo negócio. A referência é o mercado, para o qual os direitos são escassos e a competição constitui-se no principal horizonte. Se esse processo já era evidenciado nas últimas décadas do século XX, principalmente em decorrência da globalização, ele tem sido retomado sob o atual governo, de modo que a política educacional encampa inexoravelmente essa perspectiva.

Como resultado, o ensino médio passa a ser reconfigurado em consonância com a racionalidade empresarial, conforme já alertavam Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (2005). Esses autores criticam a concepção utilitarista e tecnicista da formação escolar, que privilegia a rápida inserção no mercado de trabalho em detrimento de uma formação humana integral. Para eles, é necessário superar a divisão histórica entre trabalho manual e intelectual, garantindo ao estudante o direito a uma formação que lhe permita não apenas executar tarefas, mas compreender criticamente o mundo que o cerca. Isso significa romper

com a visão de educação como mera preparação técnica, e reafirmá-la como um processo de formação plena do sujeito enquanto cidadão.

Portanto, a educação passa a operar como ferramenta de adequação às demandas do mercado, oferecendo mão de obra barata e adaptável aos interesses econômicos. Essa lógica enfraquece o papel transformador da escola, restringe o acesso ao pensamento crítico e reduz o currículo a competências técnicas, desvalorizando saberes das ciências humanas, como a Sociologia (Ferreira e Santana, 2018).

Althusser (1983) chama a atenção para o fato de que, além dessas habilidades técnicas (os chamados *savoirs-faire*, ou “saberes práticos”), os indivíduos aprendem na escola formas de pensamento e comportamento que também os adaptam ideologicamente ao sistema capitalista. Portanto, a escola, no ponto de vista do autor não é neutra: ela é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, ou seja, instituições que funcionam para manter e reproduzir as condições ideológicas necessárias à perpetuação do capitalismo, tanto no plano econômico quanto no plano ideológico. Trazendo essa perspectiva para a Lei 13.415/17, fica evidente que a retirada da obrigatoriedade da disciplina de sociologia faz parte de um projeto neoliberal de desmonte da educação pública e de qualidade que deveria ser voltada para uma emancipação de vida.

Antônio Gramsci (1982) enriquece a discussão, criticando a divisão histórica entre a formação voltada para a execução prática, geralmente destinada às classes trabalhadoras, e a formação intelectual, reservada às elites. Para ele, essa divisão serve à lógica de manutenção das desigualdades sociais, uma vez que impede a classe trabalhadora de desenvolver uma consciência crítica e reflexiva sobre sua realidade. A educação técnica, utilitarista e desprovida de reflexão crítica acaba por restringir o potencial emancipador da escola, tornando-a um instrumento de reprodução das relações sociais dominantes. Como resposta a esse modelo fragmentado, o autor propõe um modelo anticapitalista, a “escola unitária”, uma concepção educacional que busca integrar o desenvolvimento intelectual e técnico, articulando o saber teórico com a prática. Ele afirma:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 1982, p. 118).

Nessa perspectiva, a escola assume um papel estratégico na formação de sujeitos autônomos e conscientes por meio da associação entre teoria e prática, capazes de compreender o mundo das ideias e materialmente transformar realidades.

Dito isso, considerando as decisões políticas no que tange à manutenção e exclusão da sociologia enquanto disciplina escolar, Fabiola Garcia (2021) ressalta que o Estado não deve ser entendido como uma instituição neutra, desvinculada das relações e contradições presentes na sociedade. Ao contrário, ele atua de forma orientada, funcionando como instrumento de mediação e controle dos conflitos sociais, geralmente alinhado aos interesses da classe dominante, na tentativa de consolidar um consenso hegemônico. Dessa forma, a autora denuncia:

A proposição das reformas curriculares em curso no Brasil precisa ser compreendida como resultado de profundas disputas e da capacidade de reprodução do modelo estatal vigente [...] portanto, o Estado em ação, ou seja, o Estado como indutor de políticas sociais, entre elas: as políticas educacionais, precisa ser compreendido no contexto daquilo que política e economicamente se expressa como hegemônico no contexto brasileiro e que a literatura costuma nominar de Estado neoliberal. Se o Estado Brasileiro é, política e economicamente, signatário da agenda neoliberal, convém admitir que as reformas curriculares para o Ensino Médio em curso e seu impacto para a educação como direito e em direitos humanos depende do que este modelo de Estado entende por direito (Garcia, 2021, p. 49).

Como discutido, a Sociologia como disciplina escolar, desempenha um papel fundamental na formação crítica dos sujeitos, estimulando a compreensão das vivências individuais como parte de processos sociais e históricos amplos. Mais do que transmitir conteúdos, a Sociologia contribui para o desenvolvimento de uma consciência reflexiva, histórica e emancipadora.

No entanto, com a implementação da Lei nº 13.415/2017, esse potencial formativo da Sociologia encontra-se sob ameaça. Esse risco se manifesta tanto na perda da obrigatoriedade da disciplina quanto na própria lógica utilitarista e mercadológica que sustenta a reforma. O esvaziamento do ensino sociológico não apenas prejudica a formação integral dos estudantes, mas sinaliza um movimento maior de desvalorização do pensamento crítico nas políticas educacionais do Brasil, especialmente no campo da educação em direitos humanos. O currículo, portanto, torna-se o palco de uma disputa entre duas concepções opostas de educação: de um lado, uma proposta voltada para a cidadania ativa e a emancipação do sujeito; de outro, um modelo moldado estritamente pela produtividade e pela meritocracia. Nesse cenário de tensões, torna-se essencial dar visibilidade a experiências pedagógicas que resistem a essa padronização e propõem alternativas de formação comprometidas com a dignidade humana. Uma dessas iniciativas de resistência é o Projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH), realizado no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Professor Pedro Gomes, em Goiânia.

2.4 A articulação entre conteúdos sociológicos, BNCC e DUDH no Projeto MVDH

Após discutir as contribuições teóricas e curriculares da disciplina de Sociologia para o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã, bem como os impactos da reforma do ensino médio sobre seu lugar no currículo escolar, torna-se necessário examinar de maneira mais direta como os conteúdos sociológicos dialogam com os princípios e temas da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Essa análise permite verificar de forma objetiva como os direitos humanos, ainda que nem sempre explicitamente nomeados nos documentos curriculares, permanecem fortemente presentes nas práticas pedagógicas associadas à Sociologia.

Para estruturar esta análise, tomamos como eixo central a Competência Específica nº 5 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC, que trata especificamente do combate às desigualdades e do respeito aos direitos humanos. Nosso objetivo é demonstrar, de forma organizada, como as habilidades previstas na Base, os artigos da DUDH e as produções audiovisuais dos estudantes convergem para uma formação cidadã e sociológica. Ao cruzar esses dados, o Projeto MVDH revela-se mais do que uma simples atividade de sala de aula: ele se confirma como uma experiência pedagógica crítica e um ato de resistência contra o esvaziamento da Sociologia no currículo atual.

Diante dos desafios impostos pela Reforma do Ensino Médio, o objetivo é apresentar que os direitos humanos continuam vivos no ensino de Sociologia por meio de atividades práticas e conectadas à realidade dos estudantes. Ao mesmo tempo, busca-se evidenciar que iniciativas como essa são formas de resistência, que ganham força justamente por causa do conhecimento sociológico.

Maria Valéria Barbosa (2020) observa que embora o debate sociológico nem sempre se vincule diretamente aos artigos proclamados pela DUDH, ele se aproxima de seus princípios por meio de temas transversais recorrentes, como cidadania, gênero, sexualidade, diversidade cultural, trabalho, racismo, movimentos sociais, igualdade e desigualdades, meio ambiente e Estado. Essa afinidade evidencia a convergência histórica e conceitual entre a Educação em Direitos Humanos e o currículo de Sociologia no ensino médio. No entanto, a autora chama atenção para uma tensão importante: apesar dessa proximidade temática, os direitos humanos nem sempre ocupam um lugar sistemático na formação inicial de professores de Sociologia, o que exige desses docentes um esforço adicional de apropriação conceitual e de transposição didática do saber acadêmico para o saber escolar.

Além da cidadania, conteúdo historicamente associado à Sociologia, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), diversos outros temas presentes na DUDH dialogam diretamente com os conteúdos trabalhados pela disciplina no ensino médio. No entanto, como já discutido, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC alteraram esse cenário ao retirar a obrigatoriedade da Sociologia e diluir os conteúdos das Ciências Humanas em um bloco generalista. Diante desse novo arranjo curricular, tornou-se necessário redefinir o referencial de análise dos conteúdos sociológicos.

Para entender como tudo isso se conecta, utilizamos como base a Competência 5 da BNCC, que é o espaço oficial onde a educação em direitos humanos aparece no currículo. O Quadro V organiza essa análise, mostrando o "fio condutor" entre quatro pontos: as regras da Base, a contribuição teórica da Sociologia, os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, finalmente, os documentários criados pelos estudantes.

O quadro escancara uma ironia da própria lei: ao mesmo tempo que a reforma tenta diminuir o espaço da Sociologia, ela mantém conteúdos intrínsecos ao olhar sociológico. O fato de cada documentário ter nascido de uma escolha dos próprios estudantes prova que os temas da disciplina continuam vivos e pulsantes. Assim, a Mostra de Vídeos se revela como um verdadeiro projeto de resistência, garantindo que o pensamento crítico se mantenha ativo, mesmo com as tentativas de esvaziamento do currículo.

Quadro V: A relação entre a Competência Específica 5 da BNCC (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), A contribuição da Sociologia para a competência, os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e os documentários do Projeto MVDH

Habilidades da Competência 5	Como a Sociologia contribui para o desenvolvimento da competência	Artigos da DUDH Relacionados	Temas dos Documentários
<p>01) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).</p>	<p>A Sociologia contribui para o desenvolvimento dessa competência ao possibilitar a compreensão da ética como uma construção social e histórica, produzida nas relações entre indivíduos, grupos e culturas. Ao analisar valores, normas e formas de regulação social, a disciplina permite reconhecer que a moralidade não é natural ou universal, mas socialmente construída, conforme apontado por Durkheim (2008), ao tratar da moral como fato social. Além disso, a reflexão sociológica favorece a formação de sujeitos autônomos e críticos, na medida em que problematiza os processos de socialização e as condições sociais que moldam as escolhas individuais, dialogando com a noção de agência presente em autores como Giddens (2008).</p>	<p>Art. 1 (liberdade, dignidade e direitos iguais); Art. 2 (não discriminação); Art. 18 (liberdade de pensamento, consciência e religião); Art. 19 (liberdade de opinião e expressão); Art. 27 (direito à vida cultural).</p>	<p>RESPEITE A MINHA FÉ – O documentário apresenta o universo das religiões afro, onde indivíduos enfrentam diariamente a dura realidade da intolerância religiosa.</p> <p>A IMPORTÂNCIA DO CENTRO PARA AS CULTURAS ALTERNATIVAS DE GOIÂNIA – O documentário apresenta a diversidade e cultura que existe no Centro de Goiânia e traz reflexões da importância para as culturas alternativas que vivem em Goiânia.</p>
<p>02) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.</p>	<p>A Sociologia é fundamental para essa habilidade ao oferecer instrumentos teóricos que permitem desnaturalizar desigualdades e preconceitos presentes no cotidiano social. Por meio da análise das relações de classe, gênero, raça e etnia, a disciplina evidencia que tais desigualdades são produzidas historicamente e atravessadas por relações de poder, conforme discutido por Lélia Gonzalez (1988), ao analisar o racismo e o sexismo como elementos estruturantes da sociedade brasileira. De modo complementar, Bell Hooks (2013) contribui ao enfatizar uma educação crítica e emancipatória, capaz de</p>	<p>Art. 1 (liberdade, dignidade e direitos iguais); Art. 2 (não discriminação); Art. 7 (igualdade perante a lei); Art. 22 (direitos econômicos, sociais e culturais); Art. 25 (direito ao bem-estar); Art. 26 (direito à educação).</p>	<p>TRANSFOBIA NA ADOLESCÊNCIA – Além de abordar a transfobia, o documentário mostra histórias de superação e resiliência.</p> <p>QUEBRANDO BARREIRAS: COMBATENDO A DESIGUALDADE DE GÊNERO NO ESPORTE – Apresenta relatos de ex-jogadoras sobre desigualdade de gênero no esporte.</p> <p>DESIGUALDADE RACIAL: UM SÉCULO DE INVISIBILIDADE E LUTA – Aborda o racismo estrutural e seus impactos históricos e sociais.</p> <p>DESIGUALDADE SOCIAL ECONÔMICA EM GOIÂNIA – Entrevistas sobre percepções das</p>

	<p>problematizar opressões interseccionais e de estimular a consciência social e política dos sujeitos. A partir desse olhar crítico, os estudantes são incentivados a reconhecer injustiças sociais e a refletir sobre ações coletivas e solidárias, em consonância com os princípios dos Direitos Humanos e da cidadania democrática.</p>		<p>desigualdades socioeconômicas na cidade.</p> <p>PROSTITUIÇÃO: ENTRE A ESCOLHA E A NECESSIDADE – Discute estigmas sociais, segurança pessoal e condições de vulnerabilidade.</p> <p>DESIGUALDADE ENTRE GÊNEROS: DESAFIOS DO MUNDO FEMININO NO TRABALHO – Analisa desigualdades de gênero nas relações de trabalho.</p>
<p>3) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.</p>	<p>A Sociologia contribui para essa competência ao compreender a violência como fenômeno social complexo, que ultrapassa sua dimensão física e se manifesta também de forma simbólica, institucional e estrutural. Autores como Bourdieu (2012) evidenciam como a violência simbólica atua de maneira invisível na reprodução das desigualdades, enquanto Foucault (2014) analisa os mecanismos de poder, disciplina e controle social presentes nas instituições. Esse aporte teórico permite que os estudantes identifiquem as múltiplas expressões da violência e desenvolvam uma postura crítica e ética diante de práticas naturalizadas, favorecendo a construção de estratégias de enfrentamento baseadas nos Direitos Humanos.</p>	<p>Art. 3 (direito à vida, liberdade e segurança); Art. 5 (proibição de tortura e tratamento cruel); Art. 6 (reconhecimento como pessoa perante a lei); Art. 9 (prisões arbitrárias); Art. 10 (direito a julgamento justo); Art. 11 (presunção de inocência).</p>	<p>LÍNGUAS MUTILADAS – PERSEGUIÇÃO ÀS TRAVESTIS DURANTE A DITADURA MILITAR – Aborda a violência estatal contra travestis durante a ditadura.</p> <p>OS TRAUMAS PSICOLÓGICOS CAUSADOS PELO ABUSO INFANTIL – Explora as marcas da violência na infância.</p> <p>ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO – Trata do estigma social em torno das doenças mentais.</p> <p>NOS CORREDORES DA LOUCURA – Alusão às violências sofridas no Hospital Colônia de Barbacena.</p> <p>O MAL DO SÉCULO – Denuncia maus-tratos em instituições psiquiátricas.</p> <p>DIÁRIO DE UMA DETENTA – Discute as violências vivenciadas por mulheres no sistema prisional.</p>

<p>04) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</p>	<p>A Sociologia contribui para o desenvolvimento dessa habilidade ao possibilitar a análise crítica dos impasses ético-políticos associados às transformações científicas e tecnológicas, especialmente quando estas são apresentadas como neutras ou inevitáveis. A partir de uma perspectiva decolonial, autores como Ailton Krenak (2019) questionam a ideia moderna de progresso ilimitado, denunciando os impactos da racionalidade técnico-científica sobre a natureza, os modos de vida tradicionais e as relações sociais, ao afirmar que o modelo civilizatório ocidental opera pela separação entre humanidade e natureza. De forma convergente, Nego Bispo (2023) problematiza a lógica colonial do desenvolvimento e da técnica, evidenciando como os saberes tradicionais, comunitários e ancestrais são historicamente deslegitimados frente ao conhecimento científico hegemônico.</p>	<p>Art. 14 (direito de buscar asilo); Art. 22 (direitos econômicos, sociais e culturais); Art. 23 (direito ao trabalho); Art. 24 (direito ao lazer); Art. 25 (direito ao bem-estar); Art. 17 (direito à propriedade).</p>	<p>ENTRE O VERDE E O CINZA – Discute impactos ambientais e uso da propriedade rural.</p> <p>TRABALHO INFANTIL = INFÂNCIA PERDIDA – Denuncia a violação de direitos de crianças trabalhadoras.</p> <p>VOZES INVISÍVEIS: MULHERES EM SITUAÇÃO DE RUA – Aborda exclusão social e vulnerabilidade extrema.</p> <p>MARCONews: DESAFIOS LONGE DE CASA – Retrata a condição de refugiados diante de crises econômicas e políticas.</p> <p>AMOR SEM FRONTEIRAS: A JORNADA DE UMA FAMÍLIA ATRAVÉS DA ADOÇÃO – Discute direitos da infância, família e proteção social.</p>
---	---	--	--

Fonte: Elaboração própria (2026)

A análise revela que o Projeto MVDH não foi apenas uma atividade extracurricular, mas um ponto de encontro entre quatro pilares fundamentais. Primeiro, a prática dos vídeos deu vida às habilidades da Competência 5 da BNCC, tirando-as do papel. Segundo, essa execução permitiu que os estudantes explorassem os Artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, conectando direitos fundamentais a temas urgentes como racismo, transfobia e violência de gênero.

O grande diferencial, no entanto, é o papel da Sociologia como suporte científico para essa ponte. O quadro demonstra que é possível e necessário associar as diretrizes da Base a autores que ajudam a ler o mundo: seja desnaturalizando a moral com Durkheim, combatendo o racismo e a violência de gênero com Lélia Gonzalez, identificando violências simbólicas com Bourdieu ou questionando o “progresso” social e econômico com Krenak. Finalmente, os 19 documentários produzidos materializam essa união, provando que quando a teoria sociológica orienta a prática, o estudante deixa de ser um espectador passivo da BNCC para se tornar um crítico consciente da sua própria realidade.

Cabe destacar que a diversidade temática observada nos documentários constitui um indicativo de que o projeto não orienta os estudantes para um conjunto restrito de temas, mas apresenta de forma ampla os diferentes eixos dos direitos humanos, permitindo que cada grupo escolha aquele que mais se aproxima de suas experiências, vivências e críticas sociais. A presença de produções que abordam, por exemplo, a liberdade religiosa, a violência de gênero, o racismo, a violência institucional, os direitos da infância, a questão do descaso ambiental evidencia que os estudantes tiveram acesso a um repertório diverso de temas e conceitos. Assim, a escolha dos temas não acontece mediante a uma determinação prévia imposta pelo projeto, mas da identificação dos estudantes com determinadas problemáticas, o que reforça o caráter formativo, crítico e democrático do MVDH.

Os documentários que abordam a violência institucional e a violação de direitos fundamentais como “Línguas Mutiladas”, “Nos Corredores da Loucura”, “O Mal do Século” e “Diário de uma Detenta”, relacionam-se, dentro da competência nº 5, diretamente com a Habilidade 03, ao identificar diferentes formas de violência e refletir criticamente sobre seus usos sociais e políticos. Essas produções dialogam com os Artigos 3º, 5º, 9º, 10º e 11º da DUDH, que asseguram o direito à vida, à segurança, à proteção contra tratamentos cruéis e à garantia de justiça.

Já documentários como “Trabalho Infantil = Infância Perdida”, “Vozes Invisíveis: Mulheres em Situação de Rua” e “Desigualdade entre Gêneros: Desafios do Mundo Feminino no Trabalho” articulam-se à Habilidade 01, ao tratar de valores éticos ligados à cidadania, ao

direito ao trabalho, à educação e ao bem-estar social, previstos nos Artigos 22º, 23º, 25º e 26º da DUDH. Por fim, produções como “Respeite a Minha Fé”, “A Importância do Centro para as Culturas Alternativas de Goiânia” e “Entre o Verde e o Cinza” conversam com a Habilidade 04, ao problematizar questões ético-políticas relacionadas à cultura, à tecnologia, ao meio ambiente e à diversidade de modos de vida, reafirmando direitos culturais e coletivos assegurados nos Artigos 17º, 18º, 19º e 27º da DUDH.

Dentro da concepção do projeto, destacam-se práticas como a pesquisa teórica realizada pelos estudantes, que resultou na elaboração de um artigo científico vinculado a produção do documentário e o incentivo ao debate para a contextualização dos estudantes na educação em direitos humanos. Em 2023, o projeto contou com a participação ativa da professora de Sociologia Camila. Em entrevista, a professora ressaltou sua preocupação em garantir que os estudantes compreendessem o conceito de “lugar de fala”¹⁷ na construção dos documentários. Essas ações refletem práticas pedagógicas alinhadas à Sociologia, evidenciando uma abordagem que valoriza o pensamento crítico, a escuta ativa e a compreensão das múltiplas dimensões da realidade social.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2018, p. 19) estabelece que:

[...] a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação.

Dessa forma, percebe-se uma forte relação entre os princípios da Educação em Direitos Humanos, o Projeto MVDH e os conteúdos historicamente abordados pela disciplina de Sociologia. Essa proximidade revela que a Sociologia constitui um campo privilegiado para a discussão dos direitos fundamentais, abarcando questões sociais, ambientais, culturais e econômicas. A articulação entre o projeto e a disciplina se alinha diretamente às orientações do PNEDH, ao propor uma educação voltada à diversidade, à cidadania e à justiça social.

No entanto, se faz necessário destacar que a profundidade sociológica das discussões no MVDH, em 2023, foi resultado direto da coordenação da professora de Sociologia. Embora o projeto não tenha nascido com o objetivo específico de enfrentar a Reforma do Ensino Médio, sua condução por uma especialista da área serviu como um motor para a educação crítica e

¹⁷ “A reflexão ética e política sobre ‘lugar de fala’ se consolidou no Brasil com os escritos de Djamila Ribeiro (2020). O paralelismo ‘falar com/falar sobre’ foi explorado por Linda Alcoff (2020)” (Diniz, 2024, p. 64).

reflexiva. Isso revelou a força da resistência docente contra as pressões que tentam reduzir o espaço do pensamento crítico na escola.

Ficou evidente que a conexão entre as teorias sociais e o cotidiano dos estudantes não aconteceu por acaso; ela dependeu da mediação pedagógica da professora de Sociologia para transformar a criação de vídeos em uma verdadeira ferramenta de imaginação sociológica. Assim, a resistência ocorreu na prática, reafirmando que o potencial crítico do projeto está ligado à presença da disciplina e de sua professora. Ao garantir que o pensamento científico-social permanecesse no centro do aprendizado, a professora subverteu a lógica utilitarista da Lei nº 13.415/17.

CAPÍTULO 3 - O PROJETO MOSTRA DE VÍDEOS DIREITOS HUMANOS EM PRÁTICA: PERCEPÇÕES ESTUDANTIS, DIVERSIDADE E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA ESCOLAR

3.1 O contexto de criação do Projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos no CEPI Pedro Gomes

Neste tópico, explicamos como o Projeto MVDH nasceu e se fortaleceu no CEPI Pedro Gomes a partir das necessidades reais da escola. Com base em documentos e conversas com a diretora, professora e estudantes, buscamos entender como o projeto surgiu para enfrentar problemas como a intolerância e o desrespeito. Para isso, a atividade associa a educação em direitos humanos, o uso do audiovisual e o protagonismo estudantil. Ao apresentar a história e a organização do projeto, evidenciamos uma iniciativa institucionalizada e mantida coletivamente pela escola.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2023) da Escola estadual CEPI Pedro Gomes, a Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH) surgiu em 2013, ano em que a escola se tornou CEPI (Centro de Ensino em Período Integral), por iniciativa dos professores de Filosofia e Língua Portuguesa.

A professora de Sociologia, Camila, entrevistada nesta pesquisa, é uma das colaboradoras do projeto e relata como se deram os primeiros passos que levaram a criação da iniciativa. Segundo ela, certa vez, durante uma aula de Filosofia, o diretor da época, José Neto, abordava o tema do Holocausto e exibiu um vídeo que mostrava os corpos de judeus sendo lançados por uma alavanca para serem enterrados. Durante a exibição, alguns estudantes reagiram com banalização, fazendo comentários como: "Olha lá, que louco! Eles estão descendo um tobogã!". Os estudantes acharam a cena engraçada, fazendo comédia de algo extremamente trágico, o que causou um impacto no professor. Diante dessa reação, ele concluiu que a escola e aqueles estudantes precisavam ser imersos no tema dos direitos humanos. Para ele, essa falta de sensibilidade e de humanidade se devia à ausência de conhecimento, prática e, principalmente, a incapacidade de se reconhecerem enquanto sujeitos de direitos humanos.

Simultaneamente, a atual diretora Sabrina, na época, professora de Língua Portuguesa, também observava o universo escolar. Ela percebeu que os estudantes participavam com entusiasmo de um projeto relacionado à produção de vídeos na disciplina de Química, coordenado por um professor que estimulava bastante o uso de recursos audiovisuais: "eles não gostavam muito de Química, tinham dificuldades, mas quando era para fazer o filme, eles se engajavam mais".

Em 2013, com a transição da escola para o modelo de ensino integral, o professor de Química deixou a instituição, pois também atuava na rede privada. Foi nesse momento que Sabrina percebeu a necessidade de dar continuidade a um projeto que envolvesse a produção audiovisual, já que esse formato fazia sentido para os estudantes e aumentava o engajamento. Então, ela e o diretor da escola na época, José Neto, pensaram em uma nova proposta pedagógica. Ele, já sensibilizado com a temática de Direitos Humanos, pensou, em conjunto com Sabrina, sobre esta abordagem, uma vez que a professora notava a dificuldade dos estudantes em compreenderem o tema, especialmente em função das exigências do ENEM: “sempre que aparecia lá: ‘se ferir os direitos humanos, vai zerar a redação’, eles me perguntavam: ‘mas o que é ferir os direitos humanos?’”.

Segundo Sabrina, os estudantes conheciam a expressão “direitos humanos” apenas através do filme “Tropa de Elite”, o que limitava sua compreensão à visão estereotipada e negativa apresentada pela mídia: “eles só conheciam essa realidade na época”. Diante disso, ela e José Neto concluíram que era preciso apresentar o significado real de direitos humanos, promovendo um projeto que fosse dinâmico e atrativo possibilitado pelo recurso audiovisual, mas que também ampliasse o conhecimento crítico e cidadão dos estudantes. Assim surgiu a ideia de criar um projeto audiovisual voltado para os Direitos Humanos.

O projeto é dedicado aos estudantes de 2ª série do ensino médio da própria escola. Segundo o PPP (2023), a Mostra instiga os estudantes a conhecer, analisar, refletir, problematizar as questões tratadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), além de fomentar o uso das novas tecnologias, desenvolvendo a criatividade dos e das participantes. Dessa forma, a proposta é capacitar os participantes para a temática de Direitos Humanos por meio de aulas expositivas, jogos, documentários, leituras e discussões em sala de aula. Após a contextualização da temática, os estudantes se organizam em grupos e são orientados a produzirem um Projeto escrito¹⁸, incluindo a criação de um roteiro¹⁹. A professora de Sociologia, Camila, que participou do projeto entre 2017 a 2023, ressalta:

O projeto é construído pelos estudantes. São apresentados a eles os artigos de direitos humanos e são sensibilizados em relação aos temas aos quais eles podem trabalhar. Formam grupos e desenvolvem uma pesquisa acadêmica sobre bibliografia, sobre dados, sobre entrevista (Camila, entrevista, 2025).

¹⁸ O Projeto escrito deve abordar de 1 a 3 artigos presentes na DUDH à escolha dos estudantes e conter os seguintes conteúdos: capa; folha de rosto; introdução - resumo do que será apresentado no projeto, justificativa; objetivo; pesquisa a respeito do subtema escolhido; roteiro do vídeo; referências.

¹⁹ O roteiro do vídeo deve responder aos seguintes tópicos: tema/artigo; tipo de vídeo; sinopse; argumento; personagens; equipamentos e locações; produção; roteiro; referências.

Em 2023, o projeto contou com a realização de uma oficina de filmagem e edição pela TV UFG, trazida para a escola através da parceria do CEPI com o projeto de extensão, ensino e pesquisa “Podcast Socializando²⁰”, proposto pela Faculdade de Ciências Sociais (FCS) e pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG.

Após a etapa escrita do Projeto e do roteiro, os participantes tiveram que produzir um vídeo - no mínimo 3 minutos e no máximo 6 minutos. Na fase de gravações, conforme relatado pela diretora Sabrina em entrevista, houve também a participação das famílias, especialmente no apoio logístico às gravações externas, embora a diretora destaque que o engajamento familiar ainda é um desafio a ser ampliado.

Ao final das etapas, ocorre a Mostra onde todos e todas os/as participantes se reúnem, assistem aos vídeos e ocorre um julgamento por um grupo de jurados previamente selecionados pela coordenação do Projeto (critério de julgamento presentes no Anexo A). A exposição e o julgamento foram realizados no Cinema da UFG, também em parceria com o projeto “Podcast Socializando”, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o Estágio Supervisionado do Curso de Ciências Sociais e de outros cursos da área de humanas da UFG. Estas parcerias possibilitaram a participação de professores e estudantes da graduação da UFG na composição do Juri para o processo de escolha dos melhores vídeos produzidos pela Mostra. Os três primeiros colocados recebem uma premiação simbólica. No Anexo B é possível visualizar o cronograma detalhado da Mostra.

Em entrevista realizada com a coordenadora Camila, ela afirma que o projeto “Mostra de Vídeos Direitos Humanos” não possuía uma carga horária formalmente definida em horas, mas estava integrado ao currículo do CEPI Pedro Gomes, especialmente às aulas de Sociologia da 2ª série do Ensino Médio, com ampliação do tempo pedagógico garantida pelo núcleo diversificado da escola de tempo integral, o que possibilitava seu desenvolvimento contínuo ao longo do ano letivo. O projeto teve início em 2013 e passou a ser realizado anualmente. Embora a Sociologia desempenhasse um papel central teórico e pedagógico, o projeto não se restringia a essa disciplina, envolvendo professores de História, Filosofia, Geografia, Artes, Língua

²⁰ O “Podcast Socializando” é um projeto de extensão, ensino e pesquisa proposto pela Faculdade de Ciências Sociais (FCS) e pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG, foi coordenado pelas professoras Suzane de Alencar Vieira, antropóloga e Lucinéia Scremin Martins, socióloga, ambas professoras do curso de Ciências Sociais da UFG e também pelo professor Danilo Rabelo, professor de Sociologia do CEPAE. O projeto buscou conjugar o ensino de conteúdos de sociologia na Educação básica, a formação de cientistas sociais, a divulgação científica da sociologia e a comunicação digital. O objetivo do projeto foi desenvolver uma metodologia de ensino de ciências sociais a partir da produção de episódios de podcast. O Podcast Socializando foi construído coletivamente por estudantes e professores do ensino superior e da educação básica, desde o ano de 2020 e encerrando em 2025.

Portuguesa e Matemática, caracterizando-se como uma proposta interdisciplinar (essa relação interdisciplinar será melhor discutida no item 3.4).

Segundo o PPP (2023), ao reunir conhecimentos de diversas áreas, o projeto prepara os estudantes do Ensino Médio não apenas para os processos seletivos e vestibulares, mas também para a vida, incentivando a reflexão crítica sobre os dilemas humanos. Em relação a produção audiovisual, o documento afirma que a atividade diversifica a forma do estudante aprender, utilizando um instrumento de expressão atual e que faz parte do universo jovem. Segundo a proposta, transformar o roteiro de estudo em um produto audiovisual permite que o estudante reflita sobre o papel das mídias, compreendendo melhor seu alcance, sua linguagem e o impacto que essas produções geram na sociedade.

Segue abaixo os objetivos do Projeto, segundo o PPP (2023):

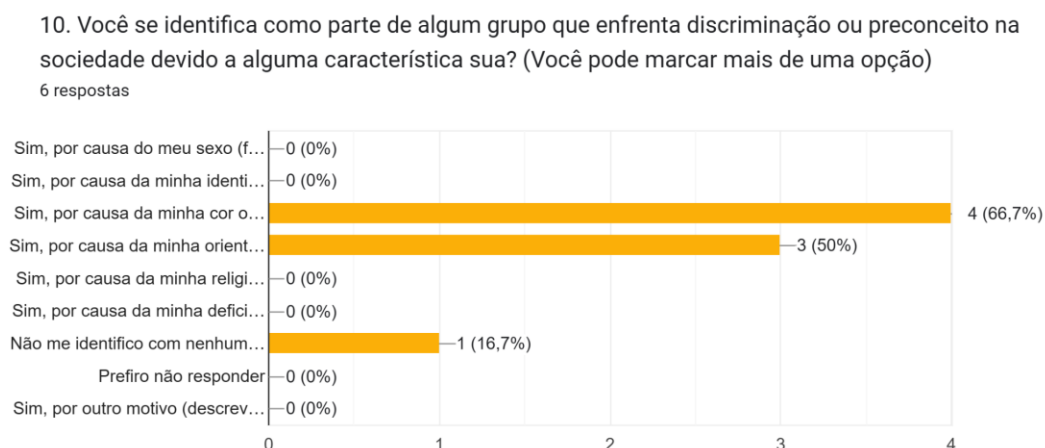
- Contribuir para o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- Cooperar para a reflexão acerca dos valores, da prática da virtude e do posicionamento crítico;
- Fomentar o protagonismo juvenil e o desenvolvimento da solidariedade;
- Contribuir para a formação crítica e pautada nos Direitos humanos.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da instituição, o ambiente escolar deve ser um espaço de construção do conhecimento em suas mais diversas formas. O documento ancora-se no artigo 1º da LDB (Lei nº 9.394/96), compreendendo a educação como um processo formativo que transborda a sala de aula e se desenvolve na convivência humana e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Sobre a especificidade do Projeto MVDH, o PPP ressalta:

Para além do mero conhecimento acerca dos artigos da DUDH, o Projeto se justifica na tentativa de estabelecer, fomentar e possibilitar um olhar criterioso e reflexivo sobre a realidade que circunda as nossas comunidades, as fragilidades sociais do nosso país e as violações vividas por seres humanos em todo o mundo. Esse olhar colabora para a formação de um sujeito solidário, compreendido no CEPI como a capacidade de valer-se do aprendizado para pensar soluções para problemas da vida privada e comunitária, sendo fonte de iniciativa e compromisso. Ademais, é necessária a compreensão de que todos somos responsáveis pela trajetória humana, e que se faz urgente um engajamento nas soluções dos dramas que envolvem a violação dos aspectos mais essenciais da dignidade humana (PPP, CEPI Pedro Gomes, 2023, p. 02).

Essa intenção pedagógica de "olhar para a realidade" ganha contornos concretos quando analisamos o perfil dos estudantes. Ao serem questionados sobre experiências de preconceito

ou discriminação, a quase totalidade dos entrevistados reconheceu-se em algum marcador de diferença, seja por raça, gênero ou orientação sexual (Gráfico I).



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Esses dados revelam que a MVDH toca em feridas reais da comunidade escolar. Mais do que uma atividade avaliativa, o projeto constitui-se como um espaço de acolhimento e elaboração, onde os jovens lidam com suas identidades e com as violações de direitos que, muitas vezes, sofrem na pele. Essa conexão entre a dor individual e a produção coletiva é confirmada pela diretora Sabrina ao ser questionada se o projeto contribui para um ambiente mais democrático e intercultural:

Com certeza. Normalmente os vídeos falam da realidade dos estudantes. Então, a gente tem vídeos de temáticas muito delicadas, temáticas muito diferentes [...] São realidades dos estudantes, realidades que eles vivem dentro da escola e que, de alguma forma, querem discutir sobre isso, querem mostrar pra sociedade o que eles estão vivendo e querem, de alguma forma, tentar melhorar a situação deles dentro da escola e dentro da sociedade (Sabrina, entrevista, 2025).

Em outro exemplo, Sabrina cita a trajetória de uma estudante trans que, ao produzir um documentário sobre o movimento LGBTQIA+, compreendeu sua experiência como parte de uma luta coletiva. Hoje, ela atua no mercado da moda e inspira outros estudantes. A diretora também relata avanços no debate sobre intolerância religiosa, tema antes invisível na escola, mas que passou a ser discutido após produções audiovisuais sobre religiões de matriz africana.

A professora Camila, também percebeu transformações significativas. Em sua avaliação, o projeto contribui para o desenvolvimento de consciência crítica e respeito à diversidade. Quando perguntando para a professora de sociologia: “você observa mudanças no comportamento ou nas atitudes dos estudantes em relação a uma consciência crítica e respeito à diversidade após participarem do projeto?” a resposta foi:

No ensino médio, eu considero que o *bullying* e as formas de desrespeito, elas são mais sutis do que no ensino fundamental, né? Lá no ensino médio, o *bullying* e a forma de desrespeito, elas acontecem, eu diria que veladas pela forma da brincadeira. Então, por exemplo, uma coisa que era muito comum lá no Pedro Gomes, era um menino que veio do Nordeste, sobretudo do Maranhão, e aí esse menino chegava na sala de aula e já estavam cantando ‘Maranhão é terra da macumba’. E aí quando eles fazem um projeto de direitos humanos e surgem vários vídeos sobre intolerância religiosa, chega um menino na sala de aula e tem um desavisado que canta que ‘Maranhão é terra da macumba’. E aí os meninos falam: ‘eu não sei se eu te chamo de xenofóbico, eu não sei se eu te chamo de intolerante religioso, eu não sei se eu te entrego pra coordenação te dar uma advertência’ (Camila, entrevista, 2025).

A professora afirma que a escola aplica sanções aos estudantes que persistem em comportamentos discriminatórios, justamente porque já passaram por formações específicas no projeto. Ela complementa dizendo que os próprios estudantes atuam no constrangimento do colega “desavisado”:

Quando eles têm o conhecimento do que é preconceito, do que é prejudicial, é maravilhoso, é incrível! Porque aí eles constroem tanto o colega que não conseguiu ainda internalizar o que ele deve internalizar para ser um sujeito não preconceituoso. Esse menino é tão constrangido por ele ser preconceituoso que ele simplesmente pára. Eu não consigo falar pra você a dimensão de até onde isso vai pra ele. Se ele consegue internalizar, se ele consegue fazer uma revisão enquanto sujeito. Mas a prática do *bullying*, do desrespeito, do crime, ela vai ser encerrada, ele vai parar (Camila, entrevista, 2025).

Ao ser perguntado se o Projeto Direitos Humanos contribui para tornar a escola um espaço mais democrático e respeitoso com a diversidade, Júlio, ex-estudante do CEPI Pedro Gomes, hoje com 19 anos, respondeu que sim. Para ele, o projeto amplia a visão não apenas dos estudantes, mas também de pais e professores. Segundo Júlio, a exibição dos documentários é um momento de reflexão importante, pois os temas abordados, aliados à qualidade das produções, que são exibidas à comunidade e publicadas no YouTube, ajudam as pessoas a enxergarem o mundo de uma forma diferente.

A respeito dessa metodologia, assim como Júlio, a doutora em sociologia e antropologia Ana Lúcia Martins (2020, p. 76) entra na defesa sobre o uso de recursos audiovisuais como estratégia pedagógica a fim de proporcionar abertura para a aprendizagem da Sociologia. Segundo a autora, “nas últimas décadas, o uso de filmes de ficção e documentário no ensino da Sociologia se tornou um lugar de exercício da ‘imaginação sociológica’, de estranhar aquilo que é familiar e indagar por questões de natureza *pública*.” Ou seja, o uso de recursos audiovisuais no ensino de Sociologia implica um trabalho cognitivo com aumento da intensidade do olhar e da qualidade da imaginação sociológica. Isso ocorre, segundo a autora, porque entre a imagem e o espectador existem diversas mediações a serem consideradas, como os conhecimentos prévios sobre o tema abordado, bem como a reflexão sobre a natureza da

imagem, especialmente a cinematográfica. Dessa forma, o ato de assistir vai além da simples recepção: trata-se de uma prática ativa e interpretativa, na qual o espectador constrói sentidos próprios. A mensagem audiovisual não é recebida de forma passiva, mas atravessada por interpretações, reações, adaptações e até resistências. Nesse contexto, compreender o papel do espectador é essencial para pensar uma proposta pedagógica eficaz, já que esse sujeito está imerso em uma rede de percepções, saberes, valores e afetividades moldadas por configurações histórico-sociais, culturais e psíquicas, o que contribui para a diversidade das interpretações possíveis. Ou seja, por meio do estímulo audiovisual, é possível enxergar outras realidades com mais facilidade, e a construção de percepções se dá tanto do ponto de vista de quem assiste quanto do ponto de vista de quem produz.

Bento, estudante de 17 anos, também acredita que o projeto tem um papel importante na promoção da diversidade e alteridade. Em suas palavras: “Ele ajuda mostrando sobre as diversidades que existem. Não é só a nossa. [...] a gente começa a entender e se colocar no lugar do outro e pensar a partir disso.”

Em se tratando da educação em direitos humanos, o PNEDH (Brasil, 2018, p. 18) ressalta: “O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade.” Essa concepção está alinhada ao que Vera Maria Candau (2006) discute sobre construção da própria identidade como parte essencial para vivenciar os direitos humanos em sua pluralidade. No Projeto MVDH, essa perspectiva se concretiza ao permitir que os estudantes escolham livremente os temas que desejam abordar, pesquisem, entrevistem, elaborem roteiros e se expressem artisticamente por meio dos documentários. Dessa forma, o projeto atua como um espaço de formação crítica, conectando os direitos humanos à realidade vivida pelos próprios estudantes.

Camila, a professora de sociologia relata sobre as mudanças percebidas nos estudantes:

Muito interessante ver como que os meninos internalizam isso. Porque é o momento que aparece a diversidade religiosa, a diversidade de orientação sexual, a diversidade de compreensão do mundo. E quando eles vão captando isso, eu diria que há uma “virada de chave”, há um deslocamento para o que eles são. E é muito bonito de se ver, é emocionante de se ver, eu diria. É uma coisa que acontece e que impacta a gente profundamente, de perceber como esses meninos vão deslocando o olhar deles para outras possibilidades.

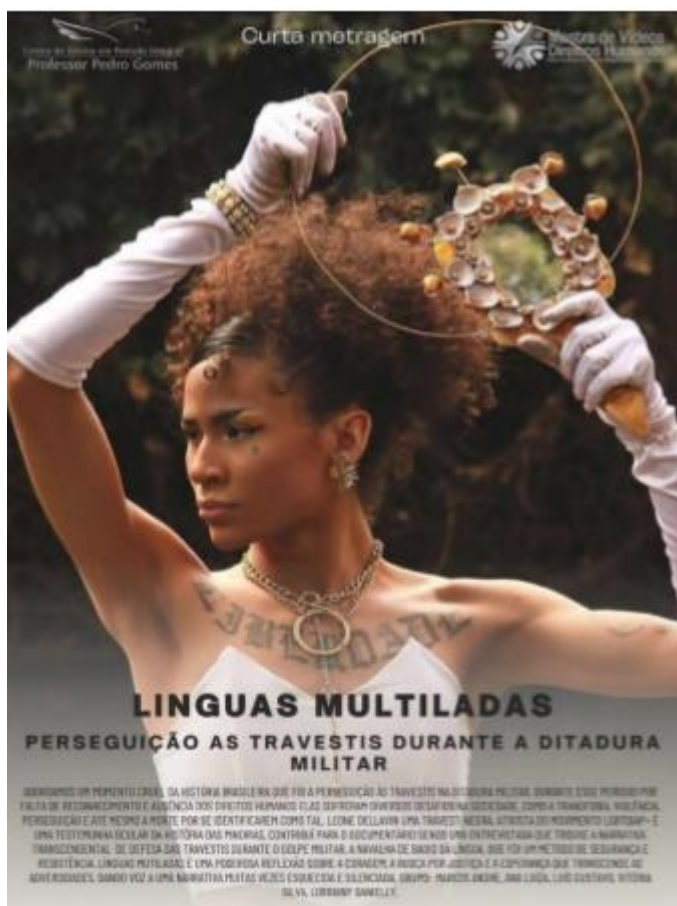
Por fim, Camila ressalta a importância do “lugar de fala” no processo formativo:

Uma coisa muito interessante que a gente sempre orienta esses meninos a procurarem alguém que tenha propriedade da fala. Você vai fazer um vídeo sobre povos

originários dentro de direitos humanos? ok. Só que você vai procurar alguma pessoa que pertence a povos originários para te dar essa entrevista (Camila, entrevista, 2025).

Como exemplo dessa busca pela "propriedade da fala" e pela profundidade de pesquisa, a Figura 1 apresenta a capa do documentário que conquistou o primeiro lugar em 2023. A obra "Línguas Mutiladas - Perseguição As Travestis Durante A Ditadura Militar"²¹ aborda a perseguição às travestis durante o golpe de estado de 1964 e dá voz a ativista travesti Leonne Dellavin, trazendo seu relato ao simbolismo da "navalha sob a língua" como estratégia de sobrevivência e resistência deste grupo na época (CEPI Pedro Gomes, 2023)

Figura 2: Capa do documentário vencedor do 1º lugar no MVDH 2023



Fonte: Arquivo do Projeto MVDH / CEPI Pedro Gomes (2023).

Nesse conjunto de experiências, evidências e relatos, compreendemos que o MVDH não apenas cumpre um papel pedagógico no enfrentamento das desigualdades, na valorização das diferenças e no fomento da pesquisa, mas também representa uma prática concreta de Educação

²¹ CEPI PEDRO GOMES. **Línguas Mutiladas**. YouTube, 30 nov. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AVeo-cdRpno>. Acesso em: 02 abril. 2025

em Direitos Humanos, alinhada com os princípios de justiça social, dignidade e interculturalidade.

Em resposta ao questionamento sobre como o projeto promove a diversidade, o quadro a seguir evidencia a variedade de temas escolhidos pelos estudantes, refletindo diferentes vivências, identidades e realidades sociais.

Quadro VI – Temas dos documentários dos estudantes do CEPI Pedro Gomes em 2023

Temas	Documentários
Diversidade sexual e identidade de gênero	- Transfobia na Adolescência - Línguas Mutiladas - Quebrando Barreiras: Desigualdade de Gênero no Esporte - Desigualdade de Gêneros: Desafios do Mundo Feminino no Trabalho
Direitos da infância e da juventude	- Trabalho Infantil = Infância Perdida - Os Traumas Psicológicos Causados pelo Abuso Infantil - Amor sem Fronteiras: Adoção
Saúde mental e instituições totais	- O Mal do Século - Nos Corredores da Loucura - Entre o Real e o Imaginário - Diário de uma Detenta
Religião e intolerância	Respeite a Minha Fé
Desigualdade social, econômica e racial	- Desigualdade Social Econômica em Goiânia - Desigualdade Racial: Um Século de Invisibilidade e Luta - Vozes Invisíveis: Mulheres em Situação de Rua
Meio ambiente e direitos coletivos	Entre o verde e o cinza

Fonte: elaboração própria (2025)

Dessa forma, compreende-se que a diversidade de temas escolhidos indica que os estudantes não apenas reconhecem as desigualdades, mas também produzem conhecimento a partir das suas vivências e percepções de mundo, contribuindo na promoção da alteridade e possíveis transformações individuais e coletivas.

Em entrevista, a professora Camila explica que o primeiro desafio é fazer com que o estudante sinta que o tema tem a ver com ele. Ela destaca que, nas aulas de Sociologia, o objetivo é transformar os Direitos Humanos de um assunto "dos outros" em algo que faz parte da própria vida do estudante:

eles começam a entender que o direito humano não é um direito humano de alguém, é um direito humano deles, né? É necessário haver uma sensibilização pra que esse menino se perceba enquanto sujeito dos direitos humanos. Porque até então os direitos humanos é de alguém, não é dele.

Essa mudança de visão acontece quando o estudante percebe que a teoria explicada em sala serve para entender a sua própria realidade. Camila relata como os artigos da Declaração passam a ganhar nome e rosto, ligando-se a questões de família, cor, renda e identidade de cada jovem:

[...] Ele começa a perceber que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é sobre a mãe solo dele. Ele começa a perceber que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é sobre a necessidade dele querer usar um banheiro que não é do sexo biológico ao qual ele pertence e a escola faz essa defesa para poder compreendê-lo. Ele começa a perceber que esse Direitos Humanos é sobre o quanto ele foi reprimido na família dele por ser um menino homossexual. Ele começa a perceber que esse Direitos Humanos é sobre o direito dele de ser um estudante periférico, um estudante negro, um estudante gay, um estudante pobre, um estudante filho de mãe solo e de ingressar na Universidade de Medicina, de Direito, Filosofia e Sociologia. Ele começa a perceber que esses direitos humanos são sobre ele, não sobre o outro, e aí esses meninos começam a incorporar essa sensibilização, eles vão pensando sobre a escolha do tema [...] e são temas muito variados.

Por fim, a professora reforça que a diversidade de assuntos nos vídeos só é possível porque os temas não são impostos. O projeto funciona como um espaço de liberdade onde o que guia a pesquisa é a curiosidade ou o sentimento de injustiça que cada grupo sente diante da realidade:

Então vai aparecer tema ali desde a falta de lazer no centro de Goiânia, que é uma preocupação humanitária que esses meninos têm, porque eles não têm onde ter lazer dentro de Goiânia e vão aparecer temas sobre como a ditadura militar tratava as travestis e as transexuais num período militarizado no Brasil. Esses temas vão partir dos estudantes, não da intervenção do professor, porque a gente acredita que esse tema tem que estar ligado a tópicos sensíveis para o estudante. O que é que no Direitos Humanos comove esse menino? O que é que no Direitos Humanos revolta esse grupo? O que é que no Direitos Humanos chama atenção?

Conforme já apresentado, PNEDH (2018), estabelece que esse processo formativo deve estar voltado ao reconhecimento da pluralidade, da alteridade e ao enfrentamento das desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira. O relato da professora além do quadro apresentado, que organiza os documentários por temas, demonstra que os estudantes abordam questões como racismo, desigualdade de gênero, identidade de gênero, instituições totais, intolerância religiosa, entre outros. São temas que expressam não apenas discussões sociológicas, mas também engajamento ético e político com os direitos humanos. Nesse sentido, o MVDH contribui de forma importante para a construção de um espaço escolar democrático, que valoriza a escuta, o respeito às diferenças e a formação de sujeitos capazes de se expressarem criticamente diante das violações de direitos. Ou seja, fomenta fortemente o pensamento sociológico.

Adorno (2003), ao refletir sobre o papel da escola frente a barbárie, defende que a principal finalidade da educação deve ser evitar que horrores como Auschwitz se repitam. No contexto brasileiro, marcado por inúmeros episódios de barbárie ao longo da história, se faz necessária a atuação da educação politizada, como mencionada pelo autor. Desde a colonização, no início do sec. XVI, quando povos indígenas e africanos foram submetidos a escravidão, forjando as estruturas sociais, cultura e valores que atravessaram séculos e estão presentes na

sociedade brasileira de hoje, até acontecimentos contemporâneos como a ditadura militar (1964), o massacre do Carandiru (1992), a chacina da Candelária (1993), o assassinato de Galdino Jesus dos Santos - indígena queimado vivo por adolescentes (1997), o assassinato da socióloga, ativista e vereadora Marielle Franco (2018), dentre outros inúmeros episódios, a história do Brasil apresenta uma persistente violência estrutural. Esse cenário revela a urgência de uma educação comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a memória histórica.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) constitui-se como um campo político, histórico e pedagógico fundamental para a consolidação da cidadania e da democracia nas sociedades contemporâneas. Mais do que a transmissão de normas ou conteúdos jurídicos, a EDH compreende um processo formativo contínuo, voltado ao reconhecimento da dignidade humana, à valorização da diversidade e à problematização das desigualdades sociais. Nesse sentido, a escola ocupa um papel central, uma vez que se configura como espaço privilegiado de socialização, produção de sentidos e formação ética e crítica dos sujeitos. É nesse contexto que se insere o Projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH), desenvolvido no CEPI Pedro Gomes, o qual materializa, no cotidiano escolar, princípios legais, políticos e pedagógicos da Educação em Direitos Humanos.

Diante disso, observa-se que o Projeto MVDH nasce de uma necessidade real do CEPI Pedro Gomes e se firma como uma prática educativa sólida, capaz de unir formação ética, pensamento crítico e valorização da diversidade. Ao integrar diferentes disciplinas, utilizar o cinema e valorizar a realidade dos estudantes como base para o aprendizado, o projeto deixa de ser uma atividade isolada e se torna uma estratégia contínua de Educação em Direitos Humanos. Esse percurso mostra que o MVDH faz mais do que apenas enfrentar a intolerância e a violência no dia a dia da escola: ele cria espaço para a construção de um ambiente mais democrático e plural e mantém vivo o pensamento sociológico por meio de uma aprendizagem fundamentada no protagonismo estudantil.

3.2 Observações sobre a Educação em Direitos Humanos e o Projeto MVDH: processos vivos, plurais e de construções coletivas

Este item analisa a prática do Projeto MVDH no CEPI Pedro Gomes, tomando a Educação em Direitos Humanos e a interculturalidade como seus pilares centrais. O objetivo é compreender as escolhas éticas e políticas que sustentam o projeto, situando-o como uma resposta pedagógica às necessidades reais de convivência e respeito às diferenças no “chão da escola”. Mais do que uma atividade isolada, o MVDH é analisado aqui como um processo vivo

e plural, onde a teoria se une ao cotidiano escolar para transformar os Direitos Humanos em uma construção coletiva. Ao trazer as realidades dos estudantes para o centro do debate, o projeto deixa de ser um ensino de normas abstratas e passa a ser uma experiência de diálogo intercultural e formação para a cidadania.

Natália Oliveira e Silzane Carneiro (2017) apresentam que, embora sejam considerados universais, os Direitos Humanos, assim como os direitos do cidadão, não são inatos ou naturais. Eles constituem um conjunto de direitos construídos ao longo da história, resultado de processos sociais, lutas políticas e acordos internacionais, desenvolvidos de forma progressiva. Por serem fruto de contextos históricos e sociais, os Direitos Humanos estão em constante transformação, ou seja, não são fixos ou imutáveis. Eles se desenvolvem com o tempo, à medida que surgem novas demandas sociais e que há reconhecimento dessas demandas, tanto por meio dos debates culturais e acadêmicos quanto pela mobilização dos movimentos sociais e ações dos Estados. As autoras afirmam que, essa característica faz com que os Direitos Humanos operem em um equilíbrio entre a promoção da igualdade e o respeito às diferenças, buscando combater as desigualdades que atentam contra a dignidade humana, ao mesmo tempo em que acolhem e valorizam a diversidade cultural. Seu dinamismo reside justamente na capacidade de incluir sujeitos historicamente marginalizados, garantindo-lhes igualdade no acesso e na proteção dos direitos.

Essa compreensão dinâmica e situada dos Direitos Humanos é aprofundada por Candau (2006), ao refletir sobre a perspectiva intercultural na Educação em Direitos Humanos, onde fundamenta sua análise nas observações do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2006). Para Candau (2006), o autor questiona a maneira como os direitos humanos foram historicamente concebidos sob uma ótica hegemônica e eurocentrada, que tende a universalizar valores ocidentais como se fossem neutros ou naturais. Essa concepção, que ele denomina de "localismo globalizado", contribuiu para uma forma dominante de globalização, que invisibiliza outras formas de pensar e viver a dignidade humana.

Com base nessa observação, Candau (2006) afirma que o autor propõe uma reconceitualização dos direitos humanos a partir de uma abordagem intercultural. Essa reformulação visa torná-los parte de um "cosmopolitismo insurgente", ou seja, uma globalização contra-hegemônica, construída a partir das lutas e experiências de grupos historicamente marginalizados. Para que isso ocorra, são necessárias algumas premissas, são elas: 1. superar a dicotomia entre universalismo e relativismo cultural; 2. reconhecer que todas as culturas, mesmo que não utilizem a expressão "direitos humanos", têm compreensões próprias sobre o que é uma vida digna; 3. admitir que nenhuma cultura é completa ou

homogênea, todas são atravessadas por disputas e interpretações diversas sobre a dignidade humana.

Candau (2006) admite que essa visão exige uma articulação entre igualdade e diferença. A igualdade não pode apagar as diferenças culturais, assim como o reconhecimento da diferença não pode justificar desigualdades. Esse equilíbrio, segundo Santos (2006, p. 462), deve ser guiado por um princípio ético e político que afirma: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza, e temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.”

Nesse sentido, a abordagem intercultural proposta pela autora inspirada em Santos (2006), defende a construção de um diálogo horizontal entre culturas, capaz de ampliar as concepções de dignidade humana e de promover uma prática educativa comprometida com a justiça social, o respeito às diferenças e a superação das desigualdades. Trata-se de um convite para pensar os direitos humanos não como um conjunto fixo de normas, mas como um processo vivo e plural, em constante construção coletiva.

Nesse cenário, Oliveira e Carneiro (2017) ressaltam que a Educação em Direitos Humanos tem um papel essencial: destacar essas questões no contexto escolar, incentivando a reflexão crítica e levando os estudantes a reconhecerem sua responsabilidade na defesa da dignidade humana em múltiplas dimensões da vida social.

Nesse sentido, o Projeto MVDH funciona como uma aplicação prática dessa visão dinâmica e intercultural de Direitos Humanos. Ao envolver gestão, professores e estudantes na criação de documentários, a escola deixa de apenas ensinar normas prontas e passa a ser um espaço de diálogo e construção. Esse trabalho a “muitas mãos” permite que os jovens tragam suas próprias realidades e visões de mundo para o centro da escola. Assim, o projeto se transforma em um processo vivo e plural, onde a dignidade humana não é apenas um conceito abstrato, mas algo construído coletivamente por meio da escuta, da pesquisa e da expressão artística dos estudantes. Essa construção, no entanto, não é aleatória, ela encontra na Sociologia o suporte teórico e metodológico necessário para que o diálogo intercultural se transforme em consciência crítica.

3.3 A percepção dos estudantes sobre a Sociologia no Projeto MVDH

Após compreender as bases políticas e pedagógicas do projeto, este item se dedica a analisar como os estudantes percebem a presença da Sociologia em suas vivências no MVDH. O objetivo é verificar se os estudantes conseguem identificar os conteúdos teóricos da disciplina

dentro das atividades práticas de produção audiovisual. Para isso, foram coletados relatos de ex-estudantes do CEPI Pedro Gomes, buscando entender se a mediação da Sociologia foi capaz de transformar o debate sobre direitos humanos em um conhecimento concreto e aplicado. A análise a seguir demonstra que, na visão dos participantes, o projeto não foi apenas uma atividade extra, mas um espaço onde os conceitos sociológicos ganharam vida e sentido.

Ao serem questionados sobre como o projeto contribuiu para as discussões sociológicas, seis ex-estudantes do CEPI Pedro Gomes foram apresentados a eixos temáticos adaptados para facilitar a identificação com os conteúdos trabalhados. Partindo dos eixos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999)²², "Indivíduo e sociedade; Cultura e sociedade; Trabalho e sociedade; Política e sociedade", a proposta foi adaptada, inspirada no livro Sociologia para o Ensino Médio (Nelson Tomazi e Marco Rossi, 2020), buscando tornar os temas mais próximos da realidade dos estudantes. Assim, as opções aprestandas foram:

- Cultura e Identidade – Cultura popular brasileira, diversidade e indústria cultural.
- Movimentos Sociais e Cidadania – Direitos, participação política e transformação social.
- Trabalho e Desigualdade Social – Condições de trabalho, mobilidade social e desigualdade no Brasil.
- Política e Poder – Relações de poder, Estado e participação democrática.
- Não ajudam em nenhum item acima
- Não sei opinar

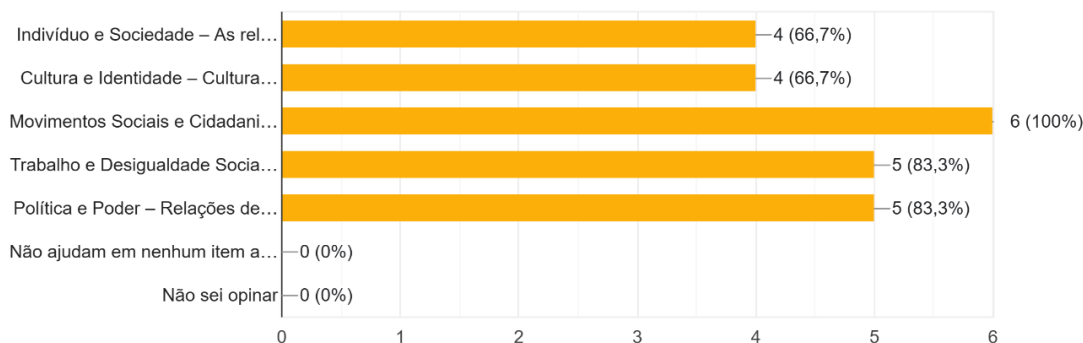
Abaixo, seguem os dados de respostas:

²² A escolha pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999) como base para essa classificação justifica-se por ser este o último documento oficial a delimitar com clareza os objetos de estudo e campos temáticos da Sociologia escolar, facilitando a operacionalização da pesquisa.

Gráfico II

24. Na sua opinião, as discussões feitas no Projeto Direitos Humanos ajudam nas discussões dos temas abaixo que você estuda na aula de Sociologia? (Você pode marcar mais de uma opção)

6 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O gráfico demonstra que o Projeto Direitos Humanos teve impacto direto na percepção dos estudantes sobre os temas sociológicos trabalhados em sala, com destaque para “movimentos sociais e cidadania”, “política e poder” e “trabalho e desigualdades sociais”. Além disso, o fato de nenhum estudante ter selecionado as opções "Não ajudam em nenhum item acima" ou "Não sei opinar" reforça a ideia de que os estudantes reconhecem uma forte aproximação entre as discussões do projeto e os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Sociologia.

Ao ser questionada sobre se o Projeto MVDH conseguiria suprir as lacunas deixadas pela diminuição da carga horária da Sociologia após a implementação da Lei nº 13.415/2017, a professora Camila pondera que essa capacidade depende diretamente da estrutura escolar em que o projeto é desenvolvido. No caso do CEPI Pedro Gomes, por se tratar de uma escola de tempo integral, há uma organização curricular que contempla, além do núcleo comum composto pelas disciplinas obrigatórias, um núcleo diversificado. Este, possibilita que a escola tenha certa autonomia para desenvolver conteúdos adicionais conforme sua realidade e suas demandas formativas.

Segundo a professora, foi justamente nesse espaço que o Projeto de Direitos Humanos encontrou viabilidade, ocupando parte da carga horária diversificada e funcionando como um mecanismo de ampliação dos debates sobre temas ligados à disciplina de Sociologia, como cidadania, diversidade, justiça social e direitos humanos. No entanto, a professora ressalta que essa experiência dificilmente seria replicável em escolas de tempo regular, onde a limitação da carga horária compromete a possibilidade de aprofundamento desses temas de forma

transversal ou por meio de projetos interdisciplinares. Assim, embora o projeto tenha cumprido um papel relevante no CEPI Pedro Gomes, sua efetividade em outros contextos depende de fatores estruturais e organizacionais próprios de cada instituição.

Ao ser questionada sobre quais conteúdos da disciplina de Sociologia mais se articulam com a proposta do projeto, a professora Camila observa que a conexão entre os temas curriculares e a Educação em Direitos Humanos é recorrente e abrangente. Em sua experiência, poucos são os conteúdos da Sociologia que não oferecem oportunidades claras para o diálogo com os direitos humanos:

Por exemplo, o conteúdo lá do terceiro semestre da sociologia são questões ambientais no Brasil, comunidades ribeirinhas e comunidades que moram em situação de risco. Então está aí uma lacuna gigante para falar de direitos humanos. Não é um empecilho. Quando a gente vai falar lá de fato social, na sociologia clássica, também mais uma vez tem uma possibilidade para falar de direitos humanos. Então eu acho que todos os conteúdos abordam uma possibilidade de uma educação para os direitos humanos, pelo menos a gente sempre conseguiu enxergar dessa forma (Camila, entrevista, 2025).

Na pergunta aberta feita aos seis ex-estudantes do CEPI Pedro Gomes “Você percebe uma conexão entre o que é ensinado nas aulas de sociologia e as atividades do “Projeto Direitos Humanos”? A percepção foi unânime: todos identificaram uma relação direta entre os conteúdos da disciplina e as temáticas abordadas no projeto. O estudante João de 18 anos, exemplificou essa relação da seguinte forma:

Com certeza. Eu acho que a sociologia, ela vem como uma matéria que faz a gente estudar sobre as diferentes sociedades e faz a gente estudar sobre perspectivas dentro da sociedade e autores que falam bastante sobre feminismo, sobre pautas importantes, como por exemplo [...] Diversidade e cultura afro brasileira. Então, querendo ou não, tem essa conexão com o projeto de direitos humanos, porque nos prepara para conseguir inserir dentro desse projeto. Tendo em vista que estudamos bastante sobre alguns temas parecidos com os quais a gente escolhe [no MVDH]. Então já ajuda ter uma base ali para conseguir desenvolver o projeto (João, entrevista, 2025).

Outra entrevistada, Nayara, de 18 anos, também reconheceu essa relação ao citar conteúdos vistos nas aulas de Sociologia que se conectavam com discussões do projeto:

[...] Percebo sim, porque a gente teve muita aula de sociologia com a Camila nessa época. Exemplo, eu não vou recordar muito, mas ela trabalhou [...] sobre questão de alienação, eu acho, da indústria, né, tipo, você trabalha, mas você não vê seu produto final [...] e isso entrou também nos Direitos Humanos, porque engloba esse negócio da indústria, né. Teve uma conexão, porque com a ajuda dela, com as nossas aulas, e com as aulas que a gente tinha sobre Direitos Humanos, a gente conseguiu encaixar (Nayara, entrevista, 2025).

A fala de Nayara evidencia que ela consegue relacionar os conteúdos discutidos nas aulas de Sociologia, como a crítica marxista ao sistema capitalista, com os temas abordados no Projeto Direitos Humanos. O conceito de “alienação”, conforme desenvolvido por Karl Marx,

aparece como ponto de conexão. Marx (2015), descreve como no capitalismo o trabalhador se separa do processo de trabalho e do produto de seu trabalho, o que compromete sua humanidade e criatividade:

A alienação do trabalhador no seu objeto exprime-se, segundo as leis nacional-econômicas, em modo tal que, quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; em que, quanto mais valores ele cria, tanto mais sem valor (*wertloser*) e indigno se torna; em que, quanto mais formado o seu produto, mais deformado o trabalhador; em que, quanto mais civilizado o seu objeto, tanto mais bárbaro o trabalhador; em que, quanto mais potente (*mächtiger*) o trabalho, tanto mais impotente (*ohnmächtiger*) o trabalhador; em que, quanto mais espiritualmente rico o trabalho, tanto mais sem espírito (*geistloser*) e servo da natureza se torna o trabalhador. (Marx, 2015, p. 307).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), por sua vez, garante em seus artigos 23 e 24 direitos fundamentais relacionados ao trabalho e à dignidade humana:

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
 2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
 3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.
 4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses (ONU, 1948, Art. 23).
- Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas (ONU, 1948, Art. 24).

Diante disso, é possível perceber que a estudante demonstra reconhecer e estabelecer, ainda que de forma inicial, conexões entre os conteúdos trabalhados nas aulas de Sociologia, especialmente os fundamentos da crítica marxista, e os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Essa articulação revela uma compreensão integrada entre teoria social e direitos fundamentais. No entanto, cabe destacar que não se espera da escola uma formação aprofundada em Sociologia, tampouco que os estudantes apresentem uma análise crítica sofisticada sobre o tema. O objetivo, ao analisar a resposta de Nayara, foi identificar se ela conseguia perceber relações entre os conteúdos disciplinares. O simples reconhecimento dessa conexão já representa um passo importante na construção de uma consciência crítica, reflexiva e potencialmente emancipadora.

A professora dá um exemplo de atividade realizada em sua disciplina, pela qual consegue introduzir um conteúdo tratado na aula de sociologia, associando-o a um conteúdo proposto pela EDH:

No conteúdo ali, por exemplo, que os meninos têm no início do bimestre uma certa resistência – é meritocracia social. A gente já começa essa aula fazendo uma caminhada dos privilégios. Leva esses meninos para a quadra, coloca eles alinhados e

aí começa [a atividade]: “Dê um passo à frente se você pode dar um passo à frente”, “Dê um passo à frente se você foi criado num ambiente saudável, com livros”. E aí os estudantes vão entendendo ali, na prática, o que são os direitos humanos. Então, em relação ao conteúdo, eu acho que a gente sempre conseguiu se adequar. Até porque, assim, se a educação não é voltada para os direitos humanos, eu acho que é o papel do professor conseguir fazer essa adaptação, né? (Camila, entrevista, 2025).

A articulação entre o MVDH e os conteúdos da disciplina de Sociologia revela uma forte conexão entre prática pedagógica e formação crítica. Enquanto o projeto possibilita aos estudantes uma vivência concreta dos direitos humanos por meio da produção audiovisual, da pesquisa, da escuta ativa de sujeitos historicamente marginalizados e do exercício do protagonismo estudantil, a Sociologia oferece o referencial teórico necessário para interpretar essas experiências sob a ótica das estruturas sociais, das desigualdades e dos processos históricos. Essa integração aproxima-se do conceito de “imaginação sociológica” proposto por Mills (1969), ao permitir que os estudantes compreendam suas vivências e as dos outros em relação aos contextos sociais mais amplos.

Além disso, compreende-se que a discussão realizada no item 2.3, ao abordar a “esterilização” dos conteúdos escolares tendo em vista a redução do currículo a aspectos técnicos e mercadológicos (Oliveira e Carneiro, 2017), evidencia que a Lei nº 13.415/2017 compromete a formação dos estudantes voltada para os direitos humanos. Nesse cenário, o Projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH), desenvolvido no CEPI Pedro Gomes, emerge como uma resposta concreta a esse vazio formativo. A proposta foi motivada por episódios que demonstraram o desconhecimento e a banalização, por parte dos estudantes de violações de direitos humanos. Embora não tenha sido criado diretamente como uma reação à reforma curricular, o projeto, quando conduzido ou fortemente influenciado por professores de Sociologia, como ocorreu em 2023, configura-se também como uma forma de resistência pedagógica ao esvaziamento curricular provocado pela retirada da obrigatoriedade da disciplina.

Nesse sentido, entende-se que o Projeto MVDH não substitui a necessidade da carga horária regular de Sociologia, mas atua como uma prática pedagógica de complemento fundamental quando mediada por um profissional da área e abraçada pela comunidade escolar. Mais do que preencher lacunas, o projeto se propõe como um instrumento de educação emancipatória, potencializando o diálogo entre os conteúdos teóricos e o compromisso com a dignidade humana, a diversidade e a justiça social. É essa articulação que discutiremos na próxima seção: Mais do que uma atividade isolada, como o MVDH se torna uma estratégia de sobrevivência do pensamento crítico, transformando a escola em um território onde a

Sociologia deixa de ser apenas uma disciplina ameaçada para se tornar uma “prática da liberdade”.

3.4 A Sociologia como espaço de resistência e prática da liberdade

Este item parte do entendimento de que a Sociologia, enquanto componente curricular estruturante, desempenha um papel insubstituível na formação crítica, ética e política dos estudantes do ensino médio. A redução de seu espaço no currículo, promovida pela Lei nº 13.415/2017, não representa apenas uma reorganização de cargas horárias, mas implica perdas significativas na autonomia estudantil e na capacidade da escola de formar sujeitos conscientes de sua realidade social.

É preciso pontuar que, embora o Projeto Direitos Humanos tenha um forte vínculo com a Sociologia, seja pelos temas que aborda, seja pela atuação decisiva da professora da área, ele não substitui a presença da disciplina nos três anos do Ensino Médio. Uma iniciativa isolada não consegue dar conta de todo o currículo que foi perdido, assim como também outras disciplinas das ciências humanas não vão conseguir abordar metodologicamente conteúdos que são próprios da sociologia. Sobre esse risco de um ensino genérico e a importância do olhar especializado do sociólogo, a professora Camila observa:

O currículo hoje do Estado de Goiás, [decorrentes da] a BNCC [...] são currículos muito amplos. Por exemplo, vem ali juventude e sociedade. E o que é juventude e sociedade? É tanta coisa. Então eu acho que é possível o professor, se ele tiver um olhar atento, fazer essas adequações e estabelecer os recortes dentro do seu objetivo. O nosso objetivo sempre esteve muito claro que era para uma educação voltada para os direitos humanos. Só que o meu temor é que esses currículos tão generalizados, esse conteúdo ali que está tão expansivo, ele vai chegar em comunidades e vai chegar em escolas onde há ausência de um professor de sociologia. E aí esse currículo vai ser ministrado de uma forma genérica, pela história, pela geografia, pela formação de origem desse professor. Essa abordagem sociológica não vai acontecer.

Então o estudo vai depender muito mais da escola que vai receber esse currículo para ser ministrado, do que do próprio currículo em si. Porque cada um vai puxar para a sua área de formação. Porque para falar de sociedade e juventude, poderia ser o professor de história, de geografia. Só que no Pedro Gomes, nesse período que eu estive lá, por ter todos os professores da área de ciências humanas, cada professor conseguia fazer a sua abordagem. Isso era muito rico, muito potente.

No entanto, como a Lei nº 13.415/2017 já é uma realidade aplicada, o objetivo deste tópico não é apenas lamentar a perda de espaço político e pedagógico da Sociologia. O desafio atual é identificar formas práticas de garantir que o pensamento sociológico continue ocupando um lugar legítimo na formação dos jovens. Como veremos adiante, a resposta para esse desafio muitas vezes nasce dentro da própria escola, por meio de estratégias de resistência e criatividade pedagógica.

O educador brasileiro Paulo Freire, apresenta a ideia de “práxis”: agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo. Freire (1967) aponta que o ser humano não é um ser passivo diante do mundo, mas um sujeito ativo, que está com e na realidade, ou seja, ele participa dela e a transforma ao mesmo tempo.

A partir das relações do sujeito com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do sujeito com o mundo e do sujeito com os sujeitos, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (Freire, 1967, p.50).

Freire (1967) pontua que é fundamental que o ser humano adote uma atitude crítica permanente, pois essa seria a única forma de se realizar uma vocação essencial: integrar-se de maneira ativa e consciente à realidade histórica, social e cultural, e não apenas se ajustar ou acomodar-se passivamente a ela. O autor reforça que sem a capacidade de captar criticamente os contextos, de conhecer a realidade que o cerca para interferir, o sujeito é facilmente levado pelo jogo das próprias mudanças e manipulado pelas forças que lhe são impostas. O sujeito teria uma percepção minimizada, que entenderia que os tempos mudam, mas não perceberia o significado dramático dessa mudança. Assim, ele estaria mais imerso nela que emerso.

Dessa forma, para o autor, a educação assume um papel fundamental: em momentos históricos de transição, quando uma velha ordem está se esgotando e uma nova sociedade começa a se formar, ela é a principal ferramenta capaz de ajudar as pessoas a compreenderem criticamente esse processo dinâmico e a atuarem de maneira consciente e transformadora. No entanto, o autor alerta que o sucesso da educação nesse contexto não depende apenas do ato de educar, mas sim da capacidade de educadores e educandos de distinguirem os elementos que fazem parte dessa nova época que está emergindo, daqueles que, embora ainda presentes, pertencem ao passado e buscam se manter ou se preservar.

Assim, para que essa troca de saberes seja possível, Freire (1967) destaca a importância do diálogo em sala de aula. Em sua argumentação, ele valoriza tanto a presença do diálogo no ambiente educacional que introduz em seu texto a palavra “amor”, entendida não apenas como afeto, mas também como expressão de compreensão, troca, empatia e, nesse contexto, até mesmo de curiosidade em relação ao outro.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca e algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (Freire, 1967, p.104).

Inspirada nos ideais do grande educador Paulo Freire, outra grande professora, Bell Hooks (2013), elaborou sobre a dimensão da educação que estivesse preparada para formar estudantes críticos, receptivos ao diálogo e, principalmente, entusiasmados em aprender.

Hooks (2013), defende uma pedagogia onde acredita que, dentro da sala de aula, estudantes e professores devem encarar uns aos outros como seres humanos “integrais”, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo.

A autora afirma que o primeiro paradigma que moldou sua pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. No entanto, caso o tédio se manifestasse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a “energia” da sala, até mesmo a desafiassem. Entretanto, a autora destaca que o mero entusiasmo pelas ideias não é suficiente para construir um processo de aprendizagem envolvente. Ela afirma que a comunidade na sala de aula e a habilidade de gerar entusiasmo dependem profundamente do interesse mútuo e da escuta atenta. Considerando que a maioria dos estudantes é formada por práticas educacionais tradicionais e conservadoras, nas quais apenas a presença do professor costuma ser valorizada, ela considera que toda proposta de pedagogia radical precisa enfatizar a importância de que todos e todas sejam reconhecidos em sua presença e participação.

Contudo, segundo a educadora, essa valorização não pode se restringir a declarações formais; é necessário que seja efetivada através de práticas pedagógicas concretas. O professor, nesse sentido, deve realmente valorizar a presença de cada estudante, reconhecendo continuamente que cada um influencia a dinâmica da sala, contribuindo com saberes e experiências que são, na verdade, recursos valiosos. Quando essas contribuições são utilizadas de forma construtiva, fortalecem a capacidade do grupo de construir uma comunidade aberta de aprendizagem. A constante percepção da sala de aula como um espaço comunitário aumenta significativamente as chances de que haja um esforço coletivo para criar e sustentar um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras e para além

delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade (Hooks, 2013, p. 13).

Na entrevista realizada com a professora Camila, ela ressalta que a disciplina de sociologia é frequentemente alvo de ataques do Estado moderno, justamente por ter, em sua essência, a função de fomentar o pensamento crítico. No entanto, a professora enfatiza que, além de estimular a criticidade, é fundamental que os educandos se identifiquem com as aulas. Isso nos leva a compreender a necessidade de estabelecer uma relação dialógica em sala de aula e de construir uma pedagogia capaz de gerar entusiasmo entre os estudantes (Freire, 1967; Hooks, 2013), o que levaria ao caminho da identificação. A professora acredita que, com a força e o engajamento dos estudantes, a disciplina de Sociologia tem mais chances de resistir como componente curricular obrigatório:

A gente sabe que existem instâncias maiores que deliberaram para que o ensino de sociologia seja reduzido dentro do espaço escolar. E a gente sabe que é um projeto do Estado moderno, extinguir a sociologia. A gente consegue identificar os motivos. E a gente luta para que isso não aconteça, resistindo bravamente dentro da escola. E eu acho que a luta para que o ensino de sociologia não seja reduzido tem que ser por parte dos professores em conscientizar esses estudantes porque quando o estudante se identifica na aula de sociologia, ele é o primeiro a defender esse componente curricular. E quando ele é o primeiro a defender esse componente curricular, esse componente curricular consegue resistir (Camila, entrevista, 2025).

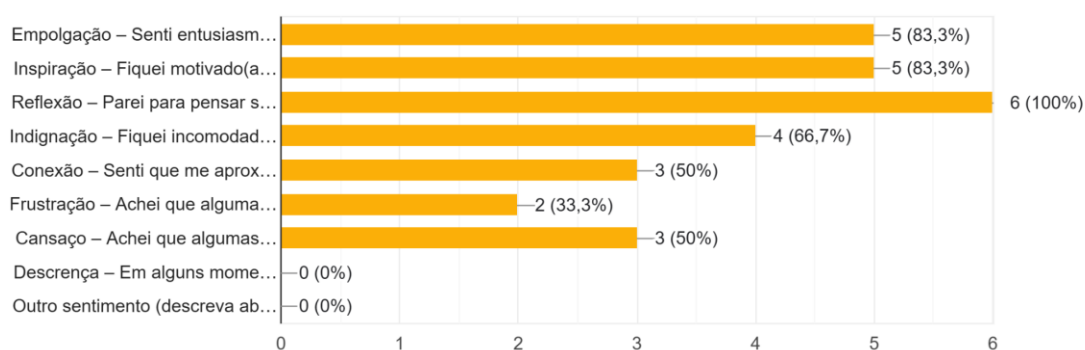
Durante a entrevista, a professora lembra um momento em que a Secretaria de Educação do estado de Goiás (SEDUC) desenvolveu um projeto - alheio a disciplina de sociologia - e determinou que as escolas, incluindo o Pedro Gomes, o implementassem na aula de sociologia que acontecia uma vez por semana, comprometendo os conteúdos da disciplina. Dessa forma, a professora relata que:

Os meninos não aceitaram, eles lutaram bravamente. “Não, não vai desenvolver nessa aula. Porque matemática já tem seis aulas, então não é nessa aula que vai desenvolver. Não vai ser aqui”. Então, eles defendem um espaço ao qual eles precisam para se entender como sujeito, né? Porque essa aula dá um retorno para eles, então, eles precisam dessa aula para alguma coisa. E é aí que a gente consegue resistir. Quando a gente convence o estudante de que aquela aula é para ele, ele [entende que] precisa muito daquela aula (Camila, entrevista, 2025).

Na entrevista realizada com os ex estudantes do Pedro Gomes, foi feita uma pergunta sobre sentimentos e emoções que poderiam ter surgido ao participarem das atividades do MVDH. As respostas foram as seguintes:

Gráfico III

22. Durante sua participação no Projeto Direitos Humanos, diferentes sentimentos podem ter surgido ao longo das atividades. Quais dessas em...er sentido? Você pode marcar mais de uma opção.
6 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025

Segue abaixo os sentimentos/emoções com suas descrições:

- Empolgação: senti entusiasmo ao participar da atividade;
- Inspiração: fiquei motivado(a) a aprender mais sobre direitos humanos;
- Reflexão: parei pra pensar em temas que nunca tinha refletido antes;
- Indignação: fiquei incomodado(a) com injustiças que aprendi no projeto;
- Conexão: senti que me aproximei mais de colegas e professores;
- Frustração: achei que algumas coisas poderiam ter sido diferentes;
- Cansaço: achei que algumas atividades exigiram muito esforço ou tempo;
- Descrença: Em alguns momentos, senti que nada mudaria, apesar do aprendizado;
- Outro sentimento (descreva).

Apesar de outros sentimentos terem sido mencionados na pesquisa com os estudantes, “empolgação”, “inspiração” e “reflexão” foram os mais sentidos. “Descrença” de que nada mudaria, um sentimento comum quando nos deparamos com realidades difíceis, não foi votado, reforçando a ideia de que os sentimentos de “empolgação” e “inspiração” estavam latentes. “Indignação” foi o quarto sentimento mais mencionado, indicando a capacidade de pensamento crítico dos estudantes ao se depararem com situações em que direitos humanos foram violados. Na sequência, três estudantes afirmaram que se aproximaram mais de colegas e professores durante as atividades, o que é possível supor que o projeto contribui para a criação de um ambiente escolar mais solidário, democrático e intercultural. No entanto, três estudantes também relataram cansaço, pois algumas atividades exigiram muito esforço ou tempo. Dois

respondentes relataram frustração com o projeto, indicando que algumas coisas poderiam ter sido diferentes.

O que a pesquisa apresenta são exemplos de resultados positivos em decorrência de uma educação empolgante, crítica e dialógica. A educação precisa de cuidado porque está longe de ser uma atividade puramente instrumental. Em um ambiente escolar onde adolescentes estão em uma fase dramática da vida, construindo suas personalidades e percepções de mundo, entende-se a necessidade desse olhar cuidadoso da escola.

No entanto, é necessário enfatizar que o “olhar cuidadoso” não deve ser direcionado apenas aos estudantes, mas também para educadores e toda a equipe escolar. Afinal, é difícil cuidar e até “amar” - como menciona Paulo Freire, quando não há condições adequadas de trabalho, que passam por várias questões, entre elas, tipos de contratos de trabalho com carreiras e direitos, salários, jornada de trabalho, etc. A professora Camila, menciona um vínculo de contrato com uma escola pública estadual e afirma o quanto a realidade do cotidiano de trabalho pode dificultar a atuação profissional de educar:

Eu comecei a administrar aulas e com o passar do tempo, [houve muita dificuldade] por ser contrato [temporário], a precarização do trabalho, a dificuldade de concepção de aulas na área de humanas, que é uma dificuldade que todos os professores com contrato enfrentam, não somente da sociologia, mas da história, da filosofia, componentes curriculares de humanas. Porque quando o professor tá no [tempo de trabalho] integral, ele trabalha das 7h às 5h da tarde, né? E aí [no meu caso] tem a questão de morar longe, região periférica, ter filho, ser mãe solo, enfim (Camila, entrevista, 2025).

Para enfrentar esse cenário de sobrecarga, os professores buscaram no trabalho conjunto entre diferentes matérias uma forma de tornar a rotina mais viável e menos solitária. Segundo a professora Camila, essa união não surgiu de uma imposição, mas como uma estratégia prática para lidar com o cansaço real de docentes e estudantes. Assim, a interdisciplinaridade aconteceu de forma negociada: cada professor passou a integrar os direitos humanos à sua própria área, dividindo o peso das responsabilidades. Essa adaptação também contou com o apoio da gestão escolar, como explica Camila ao falar sobre o desafio de realizar o projeto dentro de uma carga horária tão intensa:

Qualquer projeto que se implementa na escola, os professores consideram que é uma demanda a mais de trabalho, e não deixa de ser. E o professor está exausto, ele não aguenta mais, porque a carga horária dele é infinita. Os problemas e demandas aos quais ele tem que resolver são infinitas. Então, no Pedro Gomes, uma coisa que eu acho que rolou muito bem foi que nós fizemos uma troca. Por exemplo, a gente coloca o projeto de direitos humanos, em troca disso, a gente diminui a quantidade da avaliação de provas. A gente coloca o projeto de direitos humanos e para esses estudantes serem avaliados, a avaliação bimestral se torna uma avaliação de direitos humanos e aí todos os componentes curriculares se juntam, por exemplo, ciências

humanas se juntou para fazer uma única avaliação de ciências humanas. Então, diminui a demanda de avaliação para corrigir (Camila, entrevista, 2025).

Essa parceria se consolidou quando a escola decidiu mudar a forma de dar nota. Para diminuir a sobrecarga de todos, o projeto passou a valer como uma avaliação comum, substituindo as várias provas e trabalhos individuais de cada matéria. Assim, em vez de o estudante se desdobrar em várias tarefas diferentes, ele focava em um único trabalho de direitos humanos que era avaliado por vários professores, cada um com seus próprios critérios. De acordo com a professora, essa "barganha" foi essencial para vencer a resistência também dos estudantes:

Eu tenho que estudar mais, é um currículo a mais, é uma coisa a mais. Então, por que o estudante gosta? O estudante gosta de nota, né? Então, uma das primeiras coisas que a gente pensou foi atribuir nota ao projeto. Então, o professor, em vez de passar um trabalho individual da disciplina dele, o trabalho que ele vai avaliar como nota é o de Direitos Humanos. Então, esse estudante, em vez de fazer um trabalho de geografia, de filosofia, de sociologia, vai fazer um único trabalho de direitos humanos. Essa barganha ajuda a diminuir a resistência (Camila, entrevista, 2025).

A partir dessa organização, outras áreas entraram no projeto conforme percebiam que podiam contribuir e se beneficiar com isso. Enquanto a Sociologia servia como eixo central, as outras disciplinas ajudavam a situar os temas no tempo, no espaço, na expressão artística, dentre outros. A professora de Artes, por exemplo, trabalhou a ilustração dos artigos; a de Língua Portuguesa apoiou a escrita dos roteiros; e o professor de Matemática ensinou os estudantes a calcularem dados sociais, como por exemplo, as estatísticas sobre mulheres negras e mães solo em Goiás.

Como a adesão não era obrigatória, mas sim baseada na vontade de cada professor, criou-se a consciência de que o projeto pertencia à escola inteira, e não apenas à Sociologia. Esse sentimento de coletividade e a participação dos docentes em todas as etapas, desde a escolha dos temas até a entrega dos vídeos, foi o que garantiu que a iniciativa se fortalecesse e se tornasse parte da identidade do CEPI Pedro Gomes.

Desse modo, entende-se que professores tem um papel importante em sala de aula, mas esse papel quando bem realizado, não pode ser desempenhado sem a rede de apoio da comunidade escolar, especialmente da gestão. Lima, Conti e Nascente (2021) constroem o argumento da relevância da autonomia da comunidade escolar por meio do que Barroso (1996) chamou de *autonomia construída*, configurada por formas autônomas de tomada de decisão, que as escolas sempre adotaram em diferentes domínios. Assim sendo, a autonomia construída corresponde “[...] ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma

organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua ação organizada em função de objetivos coletivos próprios” (Barroso, 1996, p. 10).

Assim, a autonomia construída se dá por meio de uma microrregulação local, que promove estratégias para guiar suas próprias ações, na tentativa de reajustar as normas e os constrangimentos das macrorregulações (Lima, Conti e Nascente, 2021). Continuando o raciocínio das autoras, elas associam à ideia de “autonomia construída” aquilo que Krawczyk (2005, p. 815) considera como “liberdade positiva”, definida como

[...] a construção apoiada na possibilidade de os sujeitos coletivos orientarem sua vontade, seu desejo no sentido de uma finalidade coletiva. Neste último caso, estaríamos frente a uma concepção de gestão educacional e escolar que [indicaria] uma tendência à construção de um sistema e de instituições democráticos e públicos, capazes de mediar a possibilidade de escolha dos atores de ir contra a reprodução. E, ao mesmo tempo, de atores capazes de efetivar essa escolha por meio da intervenção no espaço público de produção político-educacional escolar e do conjunto do sistema educativo.

Dessa forma, a relação entre as duas definições está na maneira como ambas envolvem a capacidade de uma gestão escolar em decidir os caminhos que a escola quer percorrer, com base na própria realidade e não em uma realidade massificada, como se todas as escolas compartilhassem do mesmo contexto, formando uma liberdade de atuar de forma ativa e intencional, segundo suas próprias necessidades.

Em suma, entende-se até aqui que o projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos funciona como uma materialização da “pedagogia da liberdade” dentro do CEPI Pedro Gomes. Mesmo diante da precarização do trabalho docente e do esvaziamento da Sociologia no currículo oficial, a escola não se posicionou de forma passiva. Pelo contrário: ao reorganizar as avaliações e unir diferentes disciplinas em torno de um objetivo comum, a gestão e os professores exerceram a “autonomia construída” (Lima, Conti e Nascente, 2021). Essa estratégia não apenas reduziu a resistência ao “trabalho extra”, mas criou um espaço de “liberdade positiva” (Krawczyk, 2005), onde a indignação e a empolgação dos estudantes se tornaram ferramentas de resistência. Assim, o projeto prova que quando a escola assume sua capacidade de decidir seus próprios caminhos, ela consegue transformar o que seria um retrocesso legal em uma oportunidade de reafirmar a Sociologia como uma experiência viva, crítica e indispensável para a formação humana.

O principal ganho evidenciado por esta pesquisa é demonstrar que a Sociologia não apenas contribui para projetos interdisciplinares, mas os estrutura. No caso do Projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos, foi a presença do pensamento sociológico que permitiu articular

conteúdos, promover identificação estudantil, sustentar práticas democráticas e garantir autonomia pedagógica frente aos limites impostos pela reforma do ensino médio.

Considerações Finais

Esta pesquisa analisou a articulação entre a Sociologia e a Educação em Direitos Humanos, tomando como objeto de estudo o Projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH) no CEPI Pedro Gomes. Ao concluir este estudo, afirma-se que a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e as mudanças da BNCC não são meros ajustes técnicos, mas parte de um projeto político de esvaziamento do pensamento crítico e sistematizado desenvolvido pela escola.

Sobre a ligação do projeto com a Sociologia, ficou claro que as discussões na Mostra de Vídeos só ganharam profundidade graças ao olhar atento da professora da área. Ao produzirem os 19 documentários, os estudantes não apenas cumpriram a Competência 5 da BNCC, mas deram sentido prático a ela, trazendo para os vídeos temas urgentes como desigualdades e resistências. Ao conectarem a realidade com os Artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, conceitos que parecem distantes como alienação e fatos sociais, ganharam sentido e se transformaram em "imaginação sociológica". Isso prova que a Sociologia não é uma disciplina que pode ser diluída em outras disciplinas das ciências humanas. Ela é a lente que faz o/a estudante perceber que as injustiças do dia a dia não são "naturais" e sim culturalmente construídas.

Ao analisar os impactos da Reforma do Ensino Médio, observou-se que a retirada da obrigatoriedade da disciplina de sociologia associada a abordagem generalista das Ciências Humanas na BNCC, ameaçam a densidade do ensino de Direitos Humanos. No entanto, o CEPI Pedro Gomes não aceitou esse cenário passivamente. A pesquisa revelou que a escola adotou uma "autonomia construída" (Lima; Conti; Nascente, 2021) como estratégia de sobrevivência pedagógica. O Projeto MVDH, ao utilizar o tempo ampliado do núcleo diversificado da Educação Integral, configurou-se como uma forma de resistência ao esvaziamento curricular. Por meio de uma "barganha" pedagógica necessária, como denomina a coordenadora Camila (2025), a escola reorganizou seu sistema de avaliação. Em vez de sobrecarregar os estudantes com provas isoladas em um currículo já exausto, o projeto passou a centralizar a avaliação bimestral. Essa estratégia não apenas garantiu o engajamento dos estudantes pelo incentivo da nota, mas também promoveu uma união orgânica entre professores.

Assim, a interdisciplinaridade não ocorreu por imposição burocrática, mas como uma resposta prática à exaustão de estudantes e professores. Ao dividir o peso das responsabilidades, professores de áreas com objetivos tão distintos como matemática, português e Artes,

integraram-se ao eixo da Sociologia, transformando o MVDH em um projeto coletivo da instituição. Essa rede de apoio entre professores e gestão permitiu que temas de Direitos Humanos, "achatados" pela Lei nº 13.415/2017, mantivessem sua centralidade no cotidiano escolar.

Quanto à visão dos estudantes, os resultados demonstraram que eles identificam com clareza a conexão entre a teoria e a prática do projeto. Esse reconhecimento é profundo, pois o perfil dos participantes revela um grupo atravessado por intensas desigualdades: a maioria pertence a famílias com renda per capita que não atinge o patamar mínimo ideal. Além disso, a maioria dos entrevistados se viu em algum marcador de diferença, seja por raça, gênero ou orientação sexual. O fato de esses jovens, hoje universitários, identificarem a Sociologia como uma ferramenta de reconhecimento, prova que, quando a disciplina é ensinada com intencionalidade, ela se torna o "conhecimento poderoso" defendido por Young (2007), capaz de oferecer explicações sobre o mundo e romper com o ciclo de reprodução social. O engajamento no MVDH demonstra que os estudantes se apropriam do conhecimento por enxergar nele uma "utilidade" para compreender e transformar sua própria existência.

Ao avaliar a promoção do respeito e da diversidade, conclui-se que o MVDH cria um ambiente democrático de respeito às diferenças, fundamental para uma comunidade escolar heterogênea marcada por diversas experiências sociais. Segundo os relatos, o projeto fortaleceu um ambiente intercultural que ganhou solidez por meio do conhecimento sociológico.

Nesse sentido, o MVDH converge com o que prevê o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Ao regulamentar a EDH de forma articulada, o Brasil adota uma posição comprometida com a garantia de direitos para todos. Como reforça Apple (2000), a escola desempenha um papel fundamental na manutenção ou na luta pela superação das desigualdades por meio de seu currículo. No caso do CEPI Pedro Gomes, o currículo deixou de ser apenas um reflexo das disputas de poder para se tornar um espaço onde as identidades dos estudantes, muitas vezes trajetórias essas marcadas por violência de classe, raça, gênero e sexualidade, são reconhecidas e valorizadas.

Dito isto, lutar pela Sociologia na escola é lutar pelo direito das novas gerações de pensarem e reinventarem o mundo. O Projeto MVDH prova que, mesmo que as macrorregulações tentem esterilizar o currículo, a microrregulação escolar, movida pelo diálogo e pela pedagogia da liberdade (Freire, 1967), consegue manter viva a consciência pela justiça

social. A Sociologia resiste porque é necessária, e resiste porque, mesmo diante dos retrocessos de leis e enfrentando a dura realidade de suas vivências, professores, gestão e estudantes continuam escolhendo uma educação que emancipa e reconstrói.

É importante notar que a relevância destes achados se confirma com a recente atualização do cenário legislativo brasileiro. A promulgação da Lei nº 14.945/2024, ao recompor a carga horária da Formação Geral Básica e reafirmar a obrigatoriedade da Sociologia, funciona como um reconhecimento institucional das lacunas deixadas pela reforma anterior. Embora esta pesquisa foque nos impactos da Lei nº 13.415/2017, fica evidente que as mudanças de 2024 não foram acidentais; elas são o resultado direto da pressão de movimentos sociais e da produção acadêmica crítica. Assim, o Projeto MVDH não apenas resistiu ao esvaziamento, mas antecipou na prática a necessidade de um ensino que a nova legislação agora tenta restabelecer, provando que a defesa da justiça cognitiva depende, acima de tudo, da atuação política e pedagógica dos sujeitos que constroem a escola pública.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Lisboa: Editorial Presença, 1983.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro, 2005.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: a educação democrática em uma era conservadora. Tradução de Maria Lúcia F. Rosa e Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARBOSA, Maria Valéria. Direitos humanos e o ensino de Sociologia. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). Dicionário do ensino de Sociologia. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 95-99.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org). O Estudo da Escola. Porto: Porto Editora, 1996. p. 167-189.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Democracia e direitos humanos: reflexões para os jovens. In: MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes (org.). Direitos humanos: capacitação de educadores. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; UNESCO, 2005. p. 95-108. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_7_maria_victoria_democracia_dh.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.
- BISPO, Antônio (Nego Bispo). A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.
- BODART, C. das N.; FEIJÓ, F. CIÊNCIAS SOCIAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 219–234, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51194. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>. Acesso em: 4 jun. 2025.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. Em Tese, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 24 jul. 2026.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. Tradução de Sergio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2022: Resultados Preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/np_download/censo2022/questionario_basico_completo_CD2022_atualizado_20220906.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho de 2007, e 12.513, de 26 de outubro de 2011; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 105, p. 48, 31 maio 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Parceiro do Novo Ensino Médio – Perguntas e Respostas. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/parceiro-do-novo-ensino-medio-perguntas-e-respostas>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Questionário socioeconômico do Enem. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 3.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.gov.br/sdph/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/plano-nacional-de-direitos-humanos>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. Expressões racistas: como evitá-las [recurso eletrônico]. Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2022. 107 p. Disponível em: https://www.tse.jus.br/++theme++justica_eleitoral/pdfjs/web/viewer.html?file=https://www.tse.jus.br/institucional/catalogo-de-publicacoes/arquivos/expressoes-racistas-por-que-evita-las/@/@/download/file/TSE-expressoes-racistas-por-que-evita-las.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios e perspectivas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação em direitos humanos e interculturalidade: retrocessos e desafios. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 13-35.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CEPI Pedro Gomes. Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH). Documento fornecido pela escola, 2024.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37–63, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/?lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2025.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS. Declaração e Programa de Ação de Viena. Viena, 25 jun. 1993. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.

DAUSTER, Jânia. O encontro na escola. In: LEITE FILHO, Aristeo (org.). Cotidiano escolar: resgatando saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 1996. p. 65-72.

DEMO, Pedro. Pobreza Política, Direitos Humanos e Educação. In: SOUSA, José Geraldo de, et al. Educando para Direitos Humanos: pauta pedagógica para a cidadania na Universidade. Porto Alegre: Editora Síntese, 2003.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Salário mínimo nominal e necessário. São Paulo: DIEESE, 2025. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 18 fev. 2026.

DURKHEIM, Émile. A educação moral. Tradução de Raquel de Almeida Moraes. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. Tradução de Lourenço Filho. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ERAS, Lígia Wilhelms. Ensino de Sociologia e os livros coletânea. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). Dicionário do ensino de sociologia. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 205-210.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Sociologia escolar e seu objeto de ensino. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). Dicionário do ensino de sociologia. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 255-259.

FERREIRA, Wallace; SANTANA, Diego. A reforma do ensino médio e o ensino de sociologia. Revista Perspectiva Sociológica, [Rio de Janeiro], n. 21, p. 41-53, 1º sem. 2018. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/perspectivasociologica/article/view/1547>. Acesso em: 19 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da Sociologia e de sua inserção no ensino médio. Movimentação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, v. 3, n. 5, p. 39-55, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepção e contradição. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 176 p.

GARCIA, Fabíola Xavier Vieira. A reforma curricular do ensino médio no Brasil: uma análise na perspectiva da educação como direito e em direitos humanos. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Três Lagoas, MS, 2021.

- GIDDENS, Anthony. Sociologia. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano e Habitação. SIGGO: Sistema de Informação Geográfica de Goiânia. Goiânia: SEPLANH, 2025. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/shtml/siggo/>. Acesso em: 18 fev. 2026.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Político Pedagógico (PPP): Escola Estadual Pedro Gomes. Goiânia, 2023.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Arquivo do Projeto Mostra de Vídeos Direitos Humanos (MVDH). Goiânia: CEPI Pedro Gomes, 2023. Acervo documental da unidade escolar.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1, 2011.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- GRAMSCI, Antônio. Os Intelectuais e a organização da cultura 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HAMEL, Jacques; DUFOUR, Stéphane; FORTIN, Dominic. Case study methods. Newbury Park: Sage Publications, 1993. (Qualitative Research Methods, v. 32).
- HANDFAS, Anita. “Constituição e consolidação do ensino de Sociologia enquanto subcampo de pesquisa. Entrevista concedida a Cristiano das Neves Bodart”. In: Revista Café com Sociologia, vol. 6, n. 2, pp. 415-425, mai./jul. 2017. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/860/pdf> Acesso em: 19 set. 2025.
- HOOKS, bell. Ensinando a transgredir. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda., 2013.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 12 jun. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 18 fev. 2026.

JORNAL A REDAÇÃO - Colégio Pedro Gomes: memórias do início da instituição de ensino. 19 jul. 21. Disponível em: <https://www.aredacao.com.br/noticias/153379/colégio-pedro-gomes-memorias-do-inicio-da-instituicao-de-ensino>. Acesso em: 13 set. 2025.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45–61, jan./jun. 2014. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/pibidfilosofiasociologia/files/2020/10/Lahire_Pra-que-serve-o-ensino-da-Sociologia_rcs_v45n1a2-1.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

LIMA, E. F. de; CONTI, C. L. A.; NASCENTE, R. M. M. Relações entre currículo e gestão escolar na perspectiva da democracia e da interculturalidade. *Educação*, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e100/1–20, 2021. DOI: 10.5902/1984644461383. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61383>. Acesso em: 24 out. 2024.

LIMA JUNIOR, Paulo de Oliveira et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa em educação. *Teoria e Prática da Educação*, v. 24, n. 2, p. 19-37, 2021.

MARPICA, Natalia Salan; GIBBI, Maria Aparecida. Cultura escolar e ensino de Sociologia: a história da disciplina escolar e sua prática cotidiana. *Dossiê História do Ensino de Sociologia*, v. 4, n. 3, dez. 2015.

MARTINS, Ana Lucia. Cinema, o ensino de Sociologia e o. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). *Dicionário do ensino de Sociologia*. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 75–77.

MARTINS, Lucineia Scremin et al. A atuação empresarial da Fundação Lemann, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio brasileiro. In: SILVA, Altina Abadia da et al. (org.). *(Des)caminhos: o neoliberalismo na educação pública brasileira*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 237-263.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos: propriedade privada e trabalho alienado*. São Paulo: Expressão Popular, 2015. Disponível em: <https://fredericolambertucci.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/05/marx-karl-manuscritos-econoc3b4mico-filosc3b3ficos-propriedade-privada-e-trabalho-alienado-sc3a3o-paulo-expressc3a3o-popular-2014-1.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 51, n. 3, p. 251-260, 2015.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. *Revista Brasileira de Educação*, s/v, n. 29, p. 88-107, 2005.

OLIVEIRA, B. K. A.; OLIVEIRA, M.-E. B. Políticas de currículo, ensino médio e sociologia: um olhar sobre a produção científica (2013-2017). *Holos*, Ano 38, v. 2, e8598, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2022.8598>. Acesso em: 26 maio 2025.

OLIVEIRA, Natália Braga de; CARNEIRO, Silzane de Almeida. A educação em direitos humanos e a contribuição do ensino de Sociologia para a ação emancipatória. *Revista Perspectiva Sociológica*, n. 20, 2º sem. 2017, p. 66-77.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 24, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 2 jun. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 035–056, 2019. DOI: 10.21573/vol1n12019.93094. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/93094>. Acesso em: 11 fev. 2026.

PINTO, João Alberto da Costa. A nação corporativista de Caio Prado Júnior. *História Revista*, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 111-128, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/a9487580-50fa-4df8-98e7-402a225f210d/content>. Acesso em: 15 maio 2025.

QEDU. Centro de Ensino em Período Integral Professor Pedro Gomes: Censo Escolar 2024. [S. l.]: QEDU, 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/52033597-centro-de-ensino-em-periodo-integral-professor-pedro-gomes>. Acesso em: 18 fev. 2026.

RAMOS, Luzilete.; CESAR VITÓRIA FAGUNDES, M.; ASINELLI-LUZ, A. Educação e direitos humanos na escola. *REVISTA INTERSABERES*, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 486–500, 2021. DOI: 10.22169/revint.v16i38.2187. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2187>. Acesso em: 24 out. 2024.

ROVER, Oscar José. O método científico em Ciências Sociais: dos documentos, questionários e entrevistas à análise de enunciados. *Revista Grifos*, Chapecó, v. 21, n. 32/33, 28 set. 2014. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/2394>. Acesso em: 24 2019jul. 2026.

SANTOS, D. P.; CARVALHO, E. S. O Impacto Do Pensamento Neoliberal Sobre A “Nova” Reforma Do Ensino Médio- Lei N.º 13.415/2017: A Educação Pública Em Risco. Revista Interação, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 134–150, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i1.61088. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61088>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SANTOS, Marluce de Oliveira. A pesquisa qualitativa e o estudo das instituições escolares. In: Pesquisa Qualitativa: caminhos teóricos e metodológicos. Rio de Janeiro: Quartet, 2014.

SARANDY, Flávio. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. Revista espaço acadêmico, Ano I, n. 05, out. 2001.

SCHÜTZE, Fritz. Biographical research and narrative analysis. Tradução de Maria Marta de Moraes. Campo Grande: Editora UFMS, 2007.

SILVEIRA, Léa. A mãe preta e o Nome-do-pai: questões com Lélia Gonzalez. [S.l.], 2022. Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil.

TARLAU, Rebecca e MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, pp. 553-603, maio/ago., 2020.

TOMAZI, Nelson Dacio; ROSSI, Marco Antônio. Sociologia para o Ensino Médio. São Paulo: Saraiva/Moderna, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Egresso da UFG dirige escola reconhecida como uma das melhores do país. Jornal UFG, Goiânia, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/120939-egresso-da-ufg-dirige-escola-reconhecida-como-uma-das-melhores-do-pais>. Acesso em: 18 fev. 2025.

WIECZORKIEWICZ, A. K. ; Baade, J. H. ; Ens, R. T. . A Sociologia No Currículo Do Ensino Médio Brasileiro. Revista Extensão Em Foco , V. 9, P. 92-106, 202. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/367798835> Acesso em: 20 jun. 2024.

WIERCZORKIEWICZ, Alessandra Krauss. A Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica de suas idas e vindas no currículo escolar brasileiro. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 29, 9 de agosto de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/29/a-sociologia-no-ensino-medio-uma-analise-historica-de-suas-idas-e-vindas-no-curriculo-escolar-brasileiro>. Acesso em: 20 jun. 2024.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos I Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi-2.ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista com os Estudantes

1. Qual seu nome completo? *todas as suas respostas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos*

2. Qual foi o seu ano de participação no "Projeto Direitos Humanos"?

3. Qual é a sua ocupação atualmente? **(Você pode marcar mais de uma opção)**

- Estudante do ensino médio
- Estudante universitário
- Trabalha com carteira assinada
- Trabalha sem carteira assinada
- Autônomo(a)
- Desempregado(a)
- Outro (especifique abaixo)

4. Se você marcou "Estudante universitário", informe o curso que está fazendo e a universidade onde estuda.

5. Hoje, qual sua idade?

- Menos de 17 anos
- 17 anos
- 18 anos
- 19 anos
- 20 anos
- 21 anos
- 22 anos
- 23 ou mais

6. Qual seu sexo?

- Feminino
- Masculino
- Intersexo
- Prefiro não responder
- Outro (responda abaixo)

7. Qual a sua orientação sexual?

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual
- Pansexual
- Assexual
- Prefiro não responder
- Outra (responda abaixo)

8. Qual sua identidade de gênero?

- Cisgênero (identidade de gênero que corresponde ao sexo atribuído ao nascer)
- Transgênero
- Não binário
- Prefiro não responder
- Outro (responda abaixo)

9. A sua raça/cor é:

- Branca
- Preta
- Amarela
- Parda
- Indígena
- Outra

10. Você se identifica como parte de algum grupo que enfrenta discriminação ou preconceito na sociedade devido a alguma característica sua? **(Você pode marcar mais de uma opção)**

- Sim, por causa do meu sexo (fem/masc/intersexo)
- Sim, por causa da minha identidade de gênero (cis, trans, não binários...)
- Sim, por causa da minha cor ou etnia
- Sim, por causa da minha orientação sexual
- Sim, por causa da minha religião ou crença
- Sim, por causa da minha deficiência
- Não me identifico com nenhum desses grupos
- Prefiro não responder
- Sim, por outro motivo (descreva abaixo):

CONTEXTO FAMILIAR E CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA

11. Quem mora com você? **(Você pode marcar mais de uma opção)**

- Moro sozinho(a)
- Mãe
- Pai
- Esposa/marido/companheiro(a)
- Filhos(as)
- Irmãos
- Avós
- Outros parentes
- Amigos ou colegas

12. Quantos filhos você tem?

- Um filho
- Dois Filhos
- Três filhos
- Quatro ou mais filhos

- Não tenho filhos

13. Até quando seu pai estudou?

- Não estudou.
- 1º ao 5º ano do ensino fundamental (antigo primário)
- 6º ao 9º ano do ensino fundamental (antigo ginásio)
- Ensino médio (2º grau) incompleto
- Ensino médio (2º grau) completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Não sei

14. Até quando sua mãe estudou?

- Não estudou.
- 1º ao 5º ano do ensino fundamental (antigo primário)
- 6º ao 9º ano do ensino fundamental (antigo ginásio)
- Ensino médio (2º grau) incompleto
- Ensino médio (2º grau) completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Não sei

15. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- Na indústria.
- Na construção civil
- No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal
- Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior
- Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.).
- Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc).
- Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.),
- No lar (sem remuneração).
- Não trabalha.
- Não sei
- Outro

16. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- Na indústria.
- Na construção civil.
- No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.

- Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante, guardadora de carros, catadora de lixo etc.).
- Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc).
- Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).
- No lar (sem remuneração).
- Não trabalha.
- Não sei
- Outro

17. Qual o rendimento bruto mensal normalmente recebido pelo responsável pelo domicílio?

- Até R\$ 379,50
- De R\$ 379,51 até R\$ 759,00
- De R\$ 759,01 até R\$ 1.518,00
- De R\$ 1.518,01 até R\$ 3.036,00
- De R\$ 3.036,01 até R\$ 4.554,00
- De R\$ 4.554,01 até R\$ 7.590,00
- De R\$ 7.590,01 até R\$ 15.180,00
- De R\$ 15.180,01 até R\$ 30.360,00
- De R\$ 30.360,01 até R\$ 75.900,00
- Acima de R\$ 75.900,00
- Sem rendimento
- Não sei

18. Você realiza ou ajuda em alguma tarefa ou atividade dentro de casa? **(Você pode marcar mais de uma opção)**

- Sim, cuidado de irmãos mais novos ou familiares.
- Sim, ajudo nas tarefas de limpeza (varrer, lavar, organizar).
- Sim, preparo ou ajudo a preparar refeições.
- Sim, cuidado de plantas, jardim ou de animais de estimação
- Sim, faço compras ou ajudo a organizar compras para a casa.
- Sim, organizo ou ajudo com roupas (lavar, passar, dobrar).
- Não realizo nenhuma dessas atividades.
- Prefiro não responder.
- Sim, realizo outra atividade doméstica (descreva abaixo):

EXPERIÊNCIA ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DIREITOS HUMANOS

19. Observe a imagem abaixo. Você reconhece este evento? Se sim, pode descrever do que se trata?



20. Se você pudesse descrever o Projeto Direitos Humanos para alguém que nunca ouviu falar dele, o que você diria?

21. A partir da sua experiência com o Projeto, o que você entende por "Direitos Humanos"? Acha que o Projeto é importante para a sua formação e a formação dos seus colegas?

22. Durante sua participação no Projeto Direitos Humanos, diferentes sentimentos podem ter surgido ao longo das atividades. Quais dessas emoções você lembra de ter sentido? Você pode marcar mais de uma opção.

- Empolgação – Senti entusiasmo ao participar das atividades.
- Inspiração – Fiquei motivado(a) a aprender mais sobre direitos humanos
- Reflexão – Parei para pensar sobre temas que nunca tinha refletido antes
- Indignação – Fiquei incomodado(a) com injustiças que aprendi no projeto.
- Conexão – Senti que me aproximei mais dos colegas e professores.
- Frustração – Achei que algumas coisas poderiam ter sido diferentes
- Cansaço – Achei que algumas atividades exigiram muito esforço ou tempo
- Descrença – Em alguns momentos, senti que nada mudaria, apesar do aprendizado
- Outro sentimento (descreva abaixo):

RELAÇÃO COM A SOCIOLOGIA E O PROJETO DIREITOS HUMANOS

23. Você percebe uma conexão entre o que é ensinado nas aulas de sociologia e as atividades do "Projeto Direitos Humanos"? Pode dar exemplos?

24. Na sua opinião, as discussões feitas no Projeto Direitos Humanos ajudam nas discussões dos temas abaixo que você estuda na aula de Sociologia? **(Você pode marcar mais de uma opção)**

- Indivíduo e Sociedade – As relações entre o indivíduo, os grupos e a sociedade.
- Cultura e Identidade – Cultura popular brasileira, diversidade e indústria cultural.

- Movimentos Sociais e Cidadania – Direitos, participação política e transformação social.
- Trabalho e Desigualdade Social – Condições de trabalho, mobilidade social e desigualdade no Brasil.
- Política e Poder – Relações de poder, Estado e participação democrática
- Não ajudam em nenhum item acima
- Não sei opinar

REFLEXÃO SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR E OS DIREITOS HUMANOS

25. Na sua opinião, o “Projeto Direitos Humanos” contribui para tornar a escola um lugar mais democrático e respeitoso com a diversidade? Se sim, de que maneira você acha que ele ajuda nisso?

SUGESTÕES

26. Na sua opinião, o projeto poderia ser melhorado de alguma maneira? Se sim, como?

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista com a Diretora Sabrina

1. Por favor, poderia compartilhar seu nome, idade e formação?
 - a) Além disso, conte um pouco sobre sua trajetória no CEPI Pedro Gomes até hoje.
2. Qual o seu papel na criação do Projeto Direitos Humanos?
3. Explique, por favor, do que se trata o Projeto DH e quais são suas etapas.(parceria UFG)
4. Qual foi o seu papel no Projeto em 2023?
5. O que motivou a criação do "Projeto Direitos Humanos" na escola? Quais foram as principais inspirações e objetivos?
6. Na sua opinião, o projeto tem contribuído para a criação de um ambiente mais democrático e intercultural na escola?
 - a) Pode compartilhar alguns exemplos?
7. O excesso de atividades e a sobrecarga dos professores são desafios recorrentes enfrentados nas escolas, de forma geral. Quais estratégias foram utilizadas para envolver a equipe pedagógica e garantir seu engajamento no projeto?
8. Manter um projeto extracurricular na escola é desafiador devido às demandas das atividades obrigatórias. Que estratégias você acredita que foram fundamentais para garantir a continuidade do Projeto a longo prazo?
 - a) além da equipe pedagógica, outros atores, como a gestão escolar, a Secretaria de Educação ou a comunidade, também foram envolvidos nessas ações?
9. Quais foram os principais desafios enfrentados na implementação do projeto, tanto na gestão quanto no engajamento dos estudantes?

10. Na sua opinião, o projeto poderia ser melhorado de alguma maneira? Se sim, como?

APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista com a professora Camila

1. Por favor, poderia compartilhar seu nome, idade e formação? Além disso, conte um pouco sobre sua trajetória no CEPI Pedro Gomes e o seu papel no Projeto Direitos Humanos
2. Como alguém que vivenciou o projeto na prática, qual você considera ser o principal objetivo desse projeto?
3. Como professora de Sociologia, você percebe alguma relação entre os conteúdos trabalhados no projeto e os conteúdos da sua disciplina? Em relação à abordagem pedagógica associada a temática, você acredita que ela ajuda a desenvolver a “imaginação sociológica” nos estudantes? Se sim, de que forma?
4. Com as mudanças da Lei nº 13.415/2017, que flexibilizou o currículo e retirou a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, você acredita que o Projeto Direitos Humanos consegue complementar ou preencher lacunas na formação dos estudantes nos temas abordados pela disciplina? Em quais conteúdos ou aspectos isso fica mais evidente?
5. Você acha que a Lei nº 13.415/2017 impactou a maneira como você ensina suas aulas? (ex: tempo de aula, quantidade de aula, ausência de aula). Acredita que, devido à Lei, com a ausência ou minimização da disciplina de sociologia, temas relacionados aos direitos humanos possam ser afetados?
6. Você observa mudanças no comportamento ou nas atitudes dos estudantes em relação a uma consciência crítica e respeito à diversidade após participarem do projeto? Caso houver, poderia dar exemplos de ações que o projeto promoveu?
7. Quais desafios você enfrentou na implementação do projeto em sala de aula? Houve algum tipo de resistência dos estudantes ou dificuldades específicas?
8. Na sua opinião, o projeto poderia ser melhorado de alguma maneira? Se sim, como?

ANEXO A - Quadro de critério de julgamento da MVDH 2023

ESPECIFICAÇÃO DOS ITENS A SEREM AVALIADOS:
COERÊNCIA COM A LINGUAGEM ESCOLHIDA: A partir do(s) artigo(s) escolhido pelo grupo, o trabalho apresentado discutiu suficientemente o assunto?
ORIGINALIDADE: O vídeo apresenta imagens/áudio realmente produzidos pelo grupo?
CRIATIVIDADE: O vídeo apresenta ideias criativas e inovadoras?
HABILIDADE DE SE EXPRESSAR NA LINGUAGEM AUDIOVISUAL: O trabalho apresenta conteúdo abrangente, de modo a trazer informações acerca do artigo?
MONTAGEM / ORGANIZAÇÃO GERAL: O conjunto do trabalho (áudio e imagens) está de boa qualidade?

Fonte: CEPI Pedro Gomes (2023)

ANEXO B – Quadro Cronograma Geral da MVDH Cepi Pedro Gomes (2023)

ETAPA	DATA	TEMA	DESCRIÇÃO	PROFESSOR
1	21 de março	Lançamento do Projeto	Aula Inaugural: O direito da criança e do adolescente – Convidada Tatielly Sousa	Professora Wanessa e Camila
2	Março	Declaração dos Direitos Humanos	Aulas expositivas dialogadas e atividades: Totalitarismo e Declaração dos Direitos Humanos e a ONU. <hr/> Jogo da Memória e Associação. <hr/> Aula de pós-médio: Holocausto / Direitos Humanos.	Camila Pós-Médio: Lucas, Karoline, Fabiana e Fabrício
3	Abril	Repertórios e Mostra de vídeos	Pós-médio: Documentário <u>Menino 23.</u> <hr/> Escolha de temas / orientadores / artigos e formação de grupos. <hr/> Reprodução de curtas-metragens	Pós-Médio: Lucas, Karoline, Fabiana e Fabrício Camila, Lana, Daniela e Fabiana Juscélia e Kelly

			<p>que retratam <u>artigos da DUDH.</u></p> <p>Leitura e fichamentos de artigos científicos com os temas dos vídeos.</p>	
4	Maio	Escrita do Projeto e Repertório	<p>Leitura e fichamentos de artigos científicos com os temas dos vídeos.</p> <p><u>Apresentação e análise dos vídeos da Mostra de Direitos Humanos das edições anteriores.</u></p> <p>Aula expositiva com orientações sobre a escrita do projeto de vídeo.</p> <p><u>Reprodução e análise do roteiro do curta Ilha das Flores.</u></p> <p>Escrita do projeto.</p>	Juscélia e Kelly Camila, Lana e Karoline Juscélia Pós-Médio: Lucas, Karoline, Fabiana e Fabrício
5	Junho	Escrita do Projeto	<p>Avaliação integrada das Ciências Humanas com os temas de <u>Direitos Humanos.</u></p> <p>Escrita do projeto. Entrega do projeto de vídeo, dia 17/06, segunda-feira.</p>	Wanessa Juscélia Pós-Médio
6	Agosto	Reescrita do Projeto e Argumento	<p><u>Reescrita do projeto.</u></p> <p>Entrega do projeto de vídeo, dia 16/08, sexta-feira. Escrita do argumento.</p>	Juscélia e Kelly Pós-Médio
7	Setembro	Produção de Vídeos e Cartazes	<p>Entrega do projeto de vídeo, dia 06/09, sexta-feira. Oficina de filmagem e edição – TV UFG.</p> <p><u>Produção dos curtas-metragens e dos cartazes com sinopses.</u></p>	Camila, Juscélia Pós-Médio
8	Outubro	Revisão e Produção do	Entrega do vídeo e cartaz, dia 18/10, sexta-feira.	Juscélia Pós-Médio Wanessa

		Material de Divulgação	Revisão das produções audiovisuais. Construção do catálogo dos curtas-metragens produzidos.	
9	Novembro	Mostra e Autoavaliação	Mostra de Direitos Humanos, dia 05/11, sexta-feira. Metodologia ativa: Nuvem de palavras e roda de conversa. Formulário de autoavaliação do projeto via Google Forms.	Todos os professores Pós-Médio
10	Dezembro	Mostra de vídeos para a comunidade	Exposição de fotos, vídeos e cartazes. Jogo: Qual é o artigo?	Todos os professores
<p>Observações:</p> <p>1- Não permitir a inserção de estudantes de outras turmas nos grupos de trabalho.</p> <p>2- Os grupos devem conter no máximo 5 integrantes</p> <p>3- Fotografar todas as etapas do projeto para a montagem do painel em dezembro</p>				

Fonte: CEPI Pedro Gomes (2023)

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROJETO DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO ESTUDANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 13.415/2017

Pesquisador: Ivo Sales Rezende

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84907824.2.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.348.204

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos Apresentação do projeto, objetivo da pesquisa, e avaliação de riscos e benefícios foram retiradas do documento Informações básicas do projeto datado em 19/11/2024.

O projeto de pesquisa em questão adota uma metodologia qualitativa com base em um estudo de caso, investigando o "Projeto Direitos Humanos" no CEPI Pedro Gomes em Goiânia. O objetivo é avaliar como esse projeto contribui para a formação dos estudantes em um contexto marcado pela Lei nº 13.415/2017, que reduziu a obrigatoriedade da Sociologia no currículo. A metodologia envolve coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com a diretora da escola, a professora de Sociologia responsável pelo projeto, e cinco estudantes do segundo ano do ensino médio. As entrevistas serão analisadas usando o software ATLAS.ti, visando entender as percepções dos participantes sobre o impacto do projeto em temas de direitos humanos e diversidade.

A população-alvo da pesquisa inclui os principais envolvidos no projeto, com foco especial nos estudantes de ensino médio e nos responsáveis pela implementação. A amostra é intencional, limitada a um grupo específico que representa as dinâmicas e os impactos do projeto dentro da escola. No que se refere às unidades de análise, o projeto considera tanto os estudantes quanto o próprio ambiente escolar como um todo, avaliando a interação entre a gestão escolar, os conteúdos de Sociologia, e o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à formação

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1

Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970

UF: GO **Município:** GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Continuação do Parecer: 7.348.204

cidadã. A pesquisa não introduz uma intervenção direta, mas examina as práticas e resultados do projeto já implementado, identificando as contribuições do Projeto Direitos Humanos na promoção de uma educação democrática e inclusiva. A variável principal em análise é a "formação cidadã" dos estudantes, avaliada através de sua interação com temas como direitos humanos, diversidade e interculturalidade. A designação dos procedimentos ocorre através de entrevistas documentadas e análise de documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), complementada pela observação dos efeitos da Lei nº 13.415/2017 no contexto educacional.

Diante das limitações impostas pela Lei nº 13.415/2017, que reduziu o espaço para disciplinas como a sociologia no currículo escolar, a hipótese desta considera que, apesar dessas restrições, o "Projeto Direitos Humanos", implementado pela gestão da Escola Estadual Pedro Gomes, pode contribuir para preencher essa lacuna, oferecendo aos/às estudantes oportunidades de interação mais profunda com temas críticos e reflexivos que complementam a disciplina de sociologia. A gestão escolar, ao se posicionar como promotora da diversidade e do respeito pelos direitos humanos (Projeto Político Pedagógico, 2023, p. 39), pode ser capaz de revalorizar conteúdos que foram minimizados pela nova legislação, estimulando a formação crítica e cidadã dos/das estudantes por meio desta atividade extracurricular que, dentre outros objetivos, visa a promoção do pensamento crítico-reflexivo. Assim, o contato com essa formação complementar poderia compensar a perda de relevância percebida na disciplina de sociologia, reforçando o papel da escola na aplicação de uma política educacional voltada para a promoção da autonomia e emancipação humana. Critério de Inclusão: Serão incluídos na pesquisa a diretora e a professora de sociologia do CEPI Pedro Gomes, bem como estudantes do 2º ano do ensino médio que participam ativamente do "Projeto Direitos Humanos". A participação dos estudantes será voluntária e incluirá aqueles que estão diretamente envolvidos na execução do projeto.

Critério de Exclusão: Serão excluídos da pesquisa estudantes menores de 18 anos que não apresentarem autorização dos responsáveis legais, assim como qualquer participante que não assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou que não demonstre disponibilidade/interesse para participar das entrevistas nas etapas previstas da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar como o "Projeto Direitos Humanos", implementado pela gestão do CEPI Pedro Gomes

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Continuação do Parecer: 7.348.204

em Goiânia surge, promove a formação dos estudantes e se relaciona com a Lei nº 13.415/2017.

Objetivo Secundário:

- 1 - Verificar como o "Projeto Direitos Humanos" se relaciona com os conteúdos de sociologia;
- 2 - Investigar como os estudantes percebem os conteúdos de sociologia no "Projeto Direitos Humanos";
- 3- Analisar de que maneira as mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 impactam a abordagem de temas relacionados aos direitos humanos, tradicionalmente tratados na disciplina de sociologia;
- 4- Examinar se e como o projeto contribui para a criação de um ambiente escolar mais democrático e intercultural, promovendo o respeito à diversidade e aos direitos humanos;
- 5- Identificar as estratégias adotadas pela gestão escolar na implementação e sustentação do projeto, buscando entender o papel de sua liderança nesse processo;
- 6- Mapear e identificar os desafios e dificuldades enfrentados na efetivação do "Projeto Direitos Humanos", tanto do ponto de vista da gestão quanto dos estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A participação na pesquisa pode envolver alguns riscos mínimos, tais como cansaço ou fadiga, decorrente da realização de entrevistas ou questionários, já que você pode se sentir cansado(a) devido ao tempo dedicado às atividades da pesquisa. Além disso, pode haver constrangimento, pois você pode se sentir desconfortável ao expressar suas opiniões ou compartilhar experiências pessoais durante as discussões sobre temas relacionados a direitos humanos. Também existem riscos emocionais, uma vez que a pesquisa aborda questões sensíveis sobre direitos humanos e aspectos sociais, o que pode provocar sentimentos de ansiedade ou tristeza.

Benefícios: A pesquisa poderá trazer benefícios importantes, como o desenvolvimento da sua capacidade crítica e cidadã. Você terá a oportunidade de refletir sobre temas essenciais para sua formação social, cidadã e crítica, promovendo uma maior compreensão dos seus direitos e deveres como cidadão(ã). Além disso, a pesquisa poderá ajudar a melhorar sua compreensão sobre os direitos humanos, incentivando você a adotar uma postura mais consciente e ativa diante de questões sociais.

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Continuação do Parecer: 7.348.204

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de pesquisa é relevante, pois busca avaliar de que maneira esse projeto contribui para a formação dos estudantes em um contexto impactado pela Lei nº 13.415/2017, que reduziu a obrigatoriedade da Sociologia no currículo escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados:

- 1Informações básicas do projeto;
- 2Projeto detalhado;
- 3Termo de anuência;
- 4Folha de rosto;
- 5TALE;
- 6TCLE;
- 7Termo de compromisso;
- 8Roteiro de entrevista.

Recomendações:

Vide campo ¿Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações¿

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A plenária do Comitê de Ética da UFG determina que:

¿ Seja disponibilizado um link ativo para o TCLE, garantindo que o participante tenha acesso a uma cópia assinada por ele.

¿ Em relação aos benefícios, é necessário informar como será realizada a devolutiva dos resultados da pesquisa ao participante. Por exemplo: o pesquisador principal encaminhará o resultado da pesquisa via e-mail? Qual será a estratégia adotada para garantir que o participante tenha acesso aos resultados? É imprescindível assegurar que o participante receba o produto final da pesquisa.

- Explicitar quais discentes são participantes do projeto.

As determinações mencionadas acima serão verificadas no relatório final encaminhado ao CEP.

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Continuação do Parecer: 7.348.204

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. A pesquisa foi considerada em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para março de 2026.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2458204.pdf	19/11/2024 10:06:02		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1PROJETO_DETALHADO.pdf	19/11/2024 10:04:01	Ive Sales Rezende	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	11TERMO_ANUENCIA_SEDUC.pdf	19/11/2024 09:57:07	Ive Sales Rezende	Aceito
Folha de Rosto	2FOLHA_DE_ROSTO.pdf	19/11/2024 09:56:29	Ive Sales Rezende	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5TALE_para_participantes_menores.pdf	14/11/2024 18:31:53	Ive Sales Rezende	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	9TermoAnuencia_CEPI_PEDRO_GOMES.pdf	14/11/2024 18:30:28	Ive Sales Rezende	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7TCLE_para_responaveis.pdf	14/11/2024 18:29:55	Ive Sales Rezende	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	6TCLE_Humanidades.pdf	14/11/2024 18:29:43	Ive Sales Rezende	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador	8TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	14/11/2024 18:29:16	Ive Sales Rezende	Aceito

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.348.204

Responsável	8TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	14/11/2024 18:29:16	Ive Sales Rezende	Aceito
Outros	10ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	14/11/2024 18:28:49	Ive Sales Rezende	Aceito
Cronograma	3CRONOGRAMA.pdf	14/11/2024 18:27:57	Ive Sales Rezende	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 28 de Janeiro de 2025

Assinado por:

**Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))**

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Página 06 de 06