

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Sociologia em 50 minutos: transposição didática, imaginação sociológica e disputas de sentido na escola pública pernambucana

Laura Victória Rodrigues da Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17767>

Submetido em: 2026-09-01

Postado em: 2026-09-01 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

SOCIOLOGIA EM 50 MINUTOS: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA, IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA E DISPUTAS DE SENTIDO NA ESCOLA PÚBLICA PERNAMBUCANA

LAURA VICTÓRIA RODRIGUES DA SILVA
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5120-1912>
<laura.victoria@ufpe.br>

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE, Brasil.

RESUMO: Este ensaio apresenta o arcabouço teórico-metodológico de uma pesquisa de mestrado em andamento dedicada a analisar o ensino de Sociologia em Pernambuco no contexto da reconfiguração do Ensino Médio, marcado pela fragmentação curricular e pela redução do componente a 50 minutos semanais. Investiga-se como a agência docente, atravessada pela precarização estrutural, opera a mediação dos códigos sociológicos e quais sentidos para a disciplina são disputados e (re)produzidos em conjunto com os estudantes. A imersão em campo evidenciou a insuficiência do projeto original, pautado pelas representações sociais, motivando a reorientação do referencial para o diálogo entre Hall (2003), Bodart (2024), Mills (1982), Freire (1981), hooks (2013), López (2005) e Collins e Bilge (2021). Metodologicamente, a investigação, de abordagem qualitativa e inspiração microetnográfica, realiza-se em uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) da Região Metropolitana do Recife, combinando observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas. As análises preliminares indicam que a precarização reconfigura as condições do trabalho pedagógico, exigindo uma constante tradução do currículo e a fabricação cotidiana da autoridade docente, em um cenário de intensa disputa pela legitimidade da Sociologia na Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Agência docente, Codificação/decodificação, Imaginação Sociológica, Interseccionalidade.

SOCIOLOGY IN 50 MINUTES: DIDACTIC TRANSPOSITION, SOCIOLOGICAL IMAGINATION AND DISPUTES OVER MEANING IN A PUBLIC SCHOOL IN PERNAMBUCO

ABSTRACT: This essay presents the theoretical-methodological framework of an ongoing master's research project dedicated to analyzing the teaching of Sociology in Pernambuco, Brazil, within the context of the recent reconfiguration of secondary education, marked by curricular fragmentation and the reduction of the subject to 50 minutes per week. It investigates how teacher agency, shaped by structural precarity, operates the mediation of sociological codes and which meanings for the discipline are disputed and (re)produced in conjunction with students. Field immersion revealed the insufficiency of the original project, grounded in social representations, prompting a reorientation of the theoretical framework toward a dialogue between Hall (2003), Bodart (2024), Mills (1982), Freire (1981), hooks (2013), López (2005), and Collins and Bilge (2021). Methodologically, the qualitative, microethnographic-inspired investigation is being carried out in a High School in the Metropolitan Region of Recife, combining participant observation, document analysis, and semi-structured interviews. Preliminary analyses indicate that precarity reconfigures the conditions of pedagogical work, demanding a constant translation of the curriculum and the daily fabrication of teacher authority, within a scenario of intense dispute over the legitimacy of Sociology in Basic Education.

Keywords: Sociology teaching, Teacher agency, Encoding/decoding, Sociological imagination, Intersectionality.

INTRODUÇÃO

A trajetória da Sociologia na educação básica brasileira é marcada por uma sucessão de avanços e retrocessos que impediram a consolidação de um lugar estável para a disciplina no currículo. As reformas recentes, em especial a Lei nº 13.415/2017 e os ajustes operados pela Lei nº 14.945/2024, reabriram essa controvérsia, recolocando a Sociologia em um cenário de fragmentação curricular e de expansão de itinerários formativos orientados por lógicas mercadológicas (Campos, 2020; Krawczyk, 2014). O resultado desse processo é a permanência de um "analfabetismo sociológico" estrutural (Dourado, 2025), que compromete a leitura crítica do mundo e aprofunda a cultura do silêncio (Freire, 1981) entre parcelas expressivas da população, para as quais o conhecimento sociológico permanece inacessível.

Em Pernambuco, esse processo ganha contornos particulares. Na ausência de um currículo estadual plenamente atualizado, a Secretaria de Educação passou a direcionar o trabalho pedagógico por meio de Organizadores Curriculares Trimestrais (Pernambuco, 2026). Nessa estrutura, a Sociologia dispõe, apenas, de um tempo semanal de 50 minutos, com o planejamento reduzido a orientações emergenciais de curto prazo que fragilizam a coerência formativa. É diante desse contexto de precariedade que se insere o problema central desta pesquisa: como a agência docente, atravessada pela precarização estrutural, opera a mediação dos códigos sociológicos e quais sentidos para a disciplina são disputados e (re)produzidos em sala de aula?

Ressalta-se que este ensaio se configura como uma reflexão teórico-metodológica derivada de uma pesquisa de mestrado em andamento. O desenho inicial da investigação, presente no resumo submetido a este evento, apoiava-se na transposição didática (Perrenoud, 1999) e nas representações sociais (Moscovici, 2007; Jodelet, 2017). Partia-se da premissa de que essas categorias seriam suficientes para explicar a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado e a apreensão de sentidos compartilhados.

Todavia, a imersão em campo, mediante observação participante em uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) da Região Metropolitana do Recife, revelou os limites desse arcabouço. A docente observada selecionava, adaptava e ressignificava o currículo em resposta às restrições materiais, ao tempo exíguo e à rigidez dos Organizadores Trimestrais. As representações,

por sua vez, revelaram-se não como estruturas cognitivas estáveis, mas como práticas discursivas dinâmicas e disputadas, atravessadas por relações de poder e por marcadores de classe, raça e gênero.

Esse tensionamento empírico motivou a reorientação teórica do trabalho. Estabelece-se, agora, a agência docente, analisada a partir do modelo de codificação/decodificação de Stuart Hall (2003), que concebe o professor como sujeito capaz de negociar e ressignificar o texto curricular. As representações foram reposicionadas sob a ótica dos Estudos Culturais como práticas discursivas constitutivas de identidades (Hall, 1997; Collins; Bilge, 2021). Sob essa perspectiva, o currículo atua como um código que, ao ser apropriado no chão da escola, suscita decodificações hegemônicas, negociadas ou oposicionistas (Hall, 2003). A sala de aula converte-se, assim, em um espaço de disputa e produção de sentidos sobre a realidade social.

Soma-se a essa matriz conceitual a abordagem sobre alfabetização e letramento sociológico (Bodart, 2024); o estímulo à imaginação sociológica (Mills, 1982); a pedagogia crítica como prática da liberdade (Freire, 1981; hooks, 2013); a inércia institucional (López, 2005); e a fabricação cotidiana da autoridade docente (Peralva; Sposito, 1997). Adota-se, neste estudo de caso, uma abordagem qualitativa microetnográfica. A pesquisa evidencia, em seus achados preliminares, como a precarização reconfigura o trabalho pedagógico, exigindo do docente uma constante tradução cultural do currículo e a recriação diária de sua autoridade no espaço escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa adota um viés epistemológico interpretativo, compreendendo a realidade social como construída através de processos de significação e representação (Hall, 1997), e interacionista simbólico, visando entender o mundo por meio do olhar dos próprios sujeitos sociais (Angrosino, 2009). A abordagem qualitativa se justifica por trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014), considerando a subjetividade do pesquisador e dos pesquisados como parte do processo de produção de conhecimento (Flick, 2009).

O método da microetnografia, conforme formulado por Erickson e Shultz (1998), oferece o aporte metodológico central. Diferente de abordagens que focam na descrição macrossocial, a microetnografia se dedica à análise minuciosa da interação face a face, atentando para como os participantes constroem e negociam contextos sociais a cada instante. Um contexto não se reduz ao ambiente físico; ele se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada momento e por onde e quando o fazem. A competência social exigida de docentes e discentes, saber em que contexto se

está, reconhecer quando ele muda e identificar qual comportamento é apropriado, é justamente o que está em jogo nas dinâmicas de ensino e aprendizagem da Sociologia.

A etnografia, enquanto prática teórica e vivencial, permite o acesso às nuances dos fenômenos sociais em seu contexto natural, superando limitações de métodos restritos a dados pré-estabelecidos (Ataídes *et al.*, 2021). Sua capacidade heurística está vinculada ao poder indutivo e à habilidade em revisar questões e hipóteses ao longo do caminho, adaptando-se às descobertas que emergem do campo (Beaud; Weber, 2015). Para Peirano (2008), a etnografia não é apenas uma metodologia, mas uma prática teórica e vivencial na qual teoria e prática se entrelaçam: antes do campo, a teoria orienta a preparação do pesquisador; durante a pesquisa, molda sua observação e escuta; e, posteriormente, estrutura a análise dos dados. A teoria, no entanto, não determina completamente o campo, pois a realidade empírica pode surpreender o pesquisador, exigindo uma postura aberta à transformação do próprio pensamento (Goldman, 2008 *apud* Uriarte, 2012).

A etnografia escolar permite compreender com profundidade a relação entre docentes, discentes, o conhecimento e a cultura escolar (Borges; De Castro, 2019). A escola é compreendida como um espaço cultural onde convergem múltiplas vozes e discursos sociais. Essa perspectiva se alinha com a visão de Hall (1997) sobre a centralidade da cultura, que enfatiza a necessidade de considerar as transformações globais, as mudanças nas experiências cotidianas e a construção das identidades na análise dos fenômenos educativos. A opção pela microetnografia se justifica pela necessidade de observar, em registros de diário de campo, como docente e discentes negociam, a todo momento, as passagens entre diferentes estruturas de participação, espaços onde as representações sobre a Sociologia escolar emergem, são disputadas ou se cristalizam.

O modelo de codificação e decodificação de Hall (2003) e a perspectiva interseccional de Collins e Bilge (2021) orientam a análise dos dados, permitindo examinar como professores e estudantes se posicionam diante do currículo e como marcadores sociais de classe, raça e gênero modulam diferentes modos de engajamento com a Sociologia escolar. Estas posições são estruturalmente condicionadas pelas relações sociais mais amplas (Hall, 2003).

O estudo foi conduzido em uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) da Região Metropolitana do Recife, sob administração da Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte. A seleção da escola justifica-se pela representatividade em termos de diversidade social e educacional, além da acessibilidade logística para o trabalho de campo prolongado que a etnografia demanda. A escola selecionada faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade de Pernambuco (UPE) e conta com uma professora licenciada em Ciências

Sociais. A população em estudo consiste em 13 participantes, sendo uma professora e 12 estudantes, na faixa etária de 14 a 19 anos. A seleção dos doze estudantes baseou-se em critérios observados em sala de aula durante a observação participante, buscando contemplar diferentes posições de decodificação: hegemônica-dominante, negociada e oposicionista.

As técnicas de coleta incluem observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas. A observação participante possibilita que o pesquisador mergulhe no campo a partir de uma perspectiva de membro, influenciando o que é observado por sua participação (Flick, 2009). O trabalho de campo foi realizado ao longo do segundo trimestre letivo de 2026, entre maio e agosto, com duas visitas semanais à escola, acompanhando três aulas de Sociologia por dia. Tal delimitação temporal fundamenta-se nos pressupostos da microetnografia, que prioriza a densidade analítica de episódios interacionais específicos em detrimento da extensão cronológica (Erickson, 1998). O rigor desta abordagem reside na sistematicidade da observação face a face, garantindo que a agência docente e os processos de decodificação sejam captados em sua máxima profundidade.

O registro das observações foi realizado através de diário de campo com descrições densas, organizado em três tipos de registros: descrições das cenas observadas, relatos de conversas significativas e notas reflexivas da pesquisadora sobre seu posicionamento no campo. Sempre que possível e mediante autorização, o diário foi complementado por registros fotográficos e de áudio, que permitiram capturar nuances das interações que poderiam escapar ao registro escrito. Para além das aulas, a observação se estendeu aos espaços informais da escola, como corredores, pátio, refeitório e sala dos professores, para compreender o funcionamento da instituição em sua totalidade.

As entrevistas, previstas para o início de setembro de 2026, serão realizadas em roda de conversa com os estudantes, divididos em três grupos de quatro participantes, e individualmente com a professora. A entrevista, na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite acessar percepções, crenças e significados que os sujeitos atribuem a si e ao mundo (Fraser; Gondim, 2004). Diferentemente da observação participante, que focaliza o comportamento no cotidiano, a entrevista se apropria para investigações cujo objetivo é compreender como as pessoas percebem e interpretam sua realidade. As entrevistas serão gravadas em áudio para posterior transcrição integral.

A análise documental examinará a Base Nacional Comum Curricular (2018), o Currículo de Pernambuco (2020), os Organizadores Curriculares Trimestrais de Sociologia (Pernambuco, 2026), o Projeto Político-Pedagógico da escola e os planos de aula da docente. Os documentos são fontes que permitem compreender as lógicas institucionais e as dinâmicas sociais que conformam as práticas

educativas, carregando as marcas de seu contexto de produção e revelando-se adequados para desvendar disputas de poder e projetos políticos que conformam a construção curricular (Cellard, 2008). Este momento focará nos objetivos de aprendizagem, competências específicas, conteúdos prescritos e nas concepções de Sociologia subjacentes, permitindo identificar o que Hall (2003) denominaria de "codificação preferencial" do conhecimento sociológico escolar.

A análise dos dados será conduzida de forma sistemática e iterativa, seguindo os princípios da análise qualitativa interpretativa (Minayo, 2015) e guiada pelo modelo teórico-metodológico central. A operacionalização da análise ocorrerá por meio de codificação temática híbrida (Bardin, 2016), que combina categorias derivadas do referencial teórico com categorias emergentes dos dados. A robustez analítica será garantida pela triangulação das três fontes, documentos, observação e entrevistas, contrastando e integrando suas evidências para construir uma síntese interpretativa que responda à questão central sobre a articulação entre recodificação, decodificação e a construção de sentidos sobre a Sociologia escolar.

A pesquisa segue as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE, garantindo sigilo e anonimato dos participantes. Todos os participantes maiores de idade assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto os menores assinarão o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), com autorização dos responsáveis legais, podendo retirar seu consentimento a qualquer momento.

MARCO TEÓRICO

A trajetória da Sociologia no currículo escolar brasileiro é marcada por um movimento de vai-e-vem que reflete disputas mais amplas sobre o papel da educação na formação dos jovens. Desde sua primeira inserção curricular, em 1891, a disciplina oscilou entre a obrigatoriedade e o apagamento, tendo sido retirada em 1942, permanecendo ausente durante a Ditadura Militar e sendo reinserida apenas na década de 1980, a partir de intensa mobilização de sociólogos, educadores e estudantes (Rêses, 2004; Oliveira, 2013). Em 2008, a Lei nº 11.684 tornou a Sociologia obrigatória em todas as séries do Ensino Médio, representando um grande avanço para a área (Oliveira, 2013). Contudo, a Lei nº 13.415/2017, o chamado "Novo Ensino Médio", reconfigurou o currículo por áreas de conhecimento, fragilizando a presença da disciplina, que passou a concorrer com outros componentes no mesmo campo de saberes (Campos, 2020). Em 2024, a Lei nº 14.945/2024

revogou parcialmente a reforma anterior e restabeleceu a Sociologia nos três anos do Ensino Médio, mas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda precisa ser cumprida, o que mantém a incerteza sobre o lugar da Sociologia e sua carga horária.

A sucessão de idas e vindas produziu efeitos concretos sobre o lugar social do componente. Bodart (2020) argumenta que a falta de constância da Sociologia no currículo dificultou a consolidação de um acervo mais amplo de experiências didático-pedagógicas, contribuindo para sua desvalorização social. Krawczyk (2014) insere essa percepção em um contexto mais amplo de crítica ao economicismo nas políticas educacionais, que tendem a subordinar a formação escolar às demandas imediatas do mercado.

Para compreender esse cenário, traz-se o conceito de inércia institucional, formulado por Néstor López (2005). Para o autor, as escolas e os sistemas educacionais da América Latina tendem a avançar com uma inércia que os torna pouco sensíveis aos estímulos que deveriam reorientar sua direção, insistindo em um horizonte já inexistente. Essa letargia não é uma resistência individual dos professores; ela é produzida pela própria estrutura institucional, que seleciona, filtra e neutraliza as inovações que não se encaixam em suas lógicas de funcionamento. As reformas são implementadas no papel, mas a lentidão da instituição faz com que as escolas as absorvam sem que elas efetivamente transformem as práticas pedagógicas em sala de aula.

Em Pernambuco, a ausência de um currículo estadual atualizado para o biênio 2025-2026 levou a Secretaria de Educação a adotar Organizadores Curriculares Trimestrais (Pernambuco, 2026). A Sociologia passou a ocupar apenas 50 minutos na grade semanal, e o planejamento docente, reduzido a orientações de curto prazo, aprofunda a precarização do trabalho e a incerteza sobre os rumos da disciplina. Como aponta Bodart (2024), a maior parte dos professores de Sociologia atuando no Ensino Médio não possui formação específica na área, o que evidencia uma irregularidade estrutural na contratação.

O cenário de precariedade, fragmentação curricular e inércia institucional não se esgota em suas dimensões materiais e administrativas. A escassez de tempo pedagógico e a instabilidade no vínculo docente operam, simultaneamente, como condicionantes estruturais que atravessam a produção de significações no chão da escola. Para compreender como os sentidos sobre a Sociologia escolar, sobre a docência e sobre os estudantes se constroem, circulam e são disputados, recorre-se ao conceito de representação em Hall (1997) e à noção de alfabetização e letramento sociológico proposta por Bodart (2024), articuladas à imaginação sociológica de Mills (1982).

Por representação, entende-se, neste trabalho, o processo pelo qual significados são

produzidos e compartilhados socialmente por meio da linguagem, de imagens, de discursos e de práticas culturais (Hall, 1997). Não se trata de um espelhamento do mundo, mas de uma construção ativa. As representações constituem a realidade ao conferir sentido a objetos, sujeitos e relações sociais. Para Hall (1997), a cultura não ocupa um lugar secundário na vida social, tampouco se reduz a um mero reflexo das estruturas econômicas. A cultura constitui uma dimensão indispensável para a realização de qualquer prática social, e as identidades não são dados biológicos ou essências imutáveis, sendo geradas nos fluxos da própria representação.

Os Estudos Culturais, campo interdisciplinar no qual a obra de Hall se insere, têm como eixo principal de pesquisa as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, tratando principalmente dos produtos da cultura popular e das estruturas de poder que os atravessam (Gonçalves, 2010). A importância de Hall e dos Estudos Culturais para a educação reside em uma virada epistemológica: eles transferem a análise do conteúdo em si para os processos de significação, mostrando que o currículo e a prática pedagógica não são neutros, sendo construídos socialmente e culturalmente a partir de relações de poder (Gonçalves, 2010). Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural que expressa significados e está diretamente relacionado ao conhecimento que se intenciona ensinar a um grupo, sendo parte integrante de uma estrutura simbólica que contribui para a construção de identidades.

É para desvendar a dinâmica de produção e apropriação dos significados em sala de aula que o modelo de codificação e decodificação formulado por Stuart Hall (2003) oferece uma ferramenta analítica. Em sua formulação original, Hall propôs o modelo como uma crítica à abordagem linear e funcionalista dominante nos estudos de comunicação, que concebia a mensagem como algo que simplesmente viajava de um emissor a um receptor passivo. Para Hall, o processo comunicativo deve ser compreendido como um circuito articulado por momentos distintos, cada um com suas condições específicas de existência, mas todos igualmente necessários para que a comunicação se efetive (Silva, 2014). Nesse circuito, a codificação é o momento em que determinados sentidos são fixados em estruturas de poder e incorporados a discursos. É o que ocorre, por exemplo, quando um currículo oficial é elaborado, selecionando certos conhecimentos em detrimento de outros. A decodificação, por sua vez, é o momento em que os receptores não absorvem a mensagem de forma mecânica, mas a interpretam ativamente a partir de seus próprios repertórios culturais, experiências e posições sociais (Silva, 2014).

Hall identifica três posições possíveis de decodificação: a hegemônica-dominante, na qual o receptor aceita a mensagem nos termos em que foi codificada; a negociada, que combina aceitação

da legitimidade da mensagem com adaptações situacionais baseadas em experiências concretas; e a oposicionista, na qual o receptor rejeita o enquadramento proposto, interpretando a mensagem dentro de uma lógica alternativa (Silva, 2014). O autor ressalta, contudo, que as posições de decodificação não são fixas, sendo lugares em que se toma posição, e não entidades sociológicas (Hall, 2003). Essas posições são estruturalmente condicionadas pelas relações sociais mais amplas em que os sujeitos estão inseridos. Como ressalta Silva (2014), a decodificação individual é moldada pela posição social do sujeito, articulada com discursos particulares e com estruturas de classe, raça, gênero e nível de escolaridade.

Aplicado ao contexto escolar, o modelo de Hall permite compreender o currículo não como um conteúdo fixo a ser transmitido, mas como um código, um sistema de significação que seleciona, organiza e hierarquiza conhecimentos, valores e identidades. Como observa Silva (2004, p. 15), o currículo é sempre o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes. Nessa perspectiva, o currículo oficial, a BNCC, o Currículo de Pernambuco, os Organizadores Trimestrais, é o resultado de um processo de codificação. No entanto, esse código não é recebido passivamente pelos professores. Ao se depararem com o currículo, eles o decodificam a partir de suas trajetórias biográficas, de suas condições concretas de trabalho, de suas identidades profissionais e de suas posições sociais. Um professor pode assumir uma leitura hegemônica, aceitando o currículo nos termos em que foi codificado, negociada, adaptando-o às condições locais e à realidade dos estudantes, ou oposicionista, rejeitando seu enquadramento ideológico e construindo alternativas. Da mesma forma, os estudantes, ao receberem o conteúdo ensinado, não o absorvem de modo homogêneo: cada um o decodifica a partir de seu repertório cultural, de suas experiências de classe, raça e gênero, podendo assumir posições distintas em relação ao que lhes é apresentado (Silva, 2014).

Se Hall (2003) permite compreender como os significados são produzidos, codificados e disputados, permanece em aberto uma questão propriamente pedagógica: como os estudantes se apropriam dessa linguagem e desenvolvem competências para operar criticamente com ela? É nesse ponto que a contribuição de Bodart (2024) se torna fundamental. Sob a ótica do autor, a Sociologia se constitui como uma linguagem própria, um sistema conceitual e categorial que instrumentaliza os sujeitos para desnaturalizar as dinâmicas sociais e interpretar analiticamente o contexto em que estão inseridos.

Bodart (2024) teoriza o processo de ensino-aprendizagem das Ciências Sociais a partir de dois estágios profundamente interligados e codependentes. O primeiro desses momentos é

caracterizado como a alfabetização sociológica, que, segundo o autor, diz respeito à "capacidade de entender os códigos linguísticos do campo das Ciências Sociais, reconhecendo e interpretando os significados atribuídos a esses conceitos e seus usos, algo que geralmente acontece dentro da sala de aula" (Bodart, 2024, p. 70). O conhecimento epistêmico engloba o domínio técnico e a apropriação cognitiva das teorias, métodos e conceitos que fundamentam o olhar das Ciências Sociais. Por sua vez, a desnaturalização atua como o vetor crítico dessa etapa, consistindo no ato deliberado de desnaturalização dos fenômenos sociais, "um processo mental que equipara relações sociais, instituições, modos de vida e dominação política a fenômenos naturais, sugerindo que a sociedade se organiza de maneira inevitável como se fosse o resultado de forças físicas ou biológicas" (Bodart, 2024, p. 69). É o processo de desmontar o fatalismo social que frequentemente justifica e normaliza as desigualdades e as opressões.

O desdobramento desse percurso consolida-se no letramento sociológico, estágio que demanda a transposição prática, discursiva e interventiva desses saberes assimilados. De acordo com Bodart (2024, p. 71), o letramento sociológico "refere-se à competência de mobilizar conceitos, noções, categorias, teorias e metodologias das Ciências Sociais com um grau de autonomia". Em uma analogia pedagógica, se a alfabetização habilita o estudante a identificar e ler as palavras isoladas do mundo social, o letramento o capacita a ler o próprio tecido social por meio dessas palavras, conferindo-lhe autonomia para nele intervir.

A partir desse alicerce, o estudante pode avançar em direção ao desenvolvimento da imaginação sociológica, categoria formulada por Mills (1982). A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, conectando de forma dialética a biografia individual à história social. Nas palavras do autor: "Por meio da imaginação sociológica, os homens esperam, hoje, perceber o que está acontecendo no mundo, e compreender o que está acontecendo eles, como minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade" (Mills, 1982, p. 15). No contexto desta pesquisa, a imaginação sociológica não se restringe a um recurso analítico voltado exclusivamente à formação dos estudantes; ela configura, igualmente, um eixo estruturante para a construção dos saberes docentes. Maciel (2011) defende que o desenvolvimento dessa sensibilidade interpretativa permite ao professor articular diferentes dimensões do conhecimento, romper com dicotomias que fragilizam a prática pedagógica, como a separação entre teoria e ação, entre saber acadêmico e experiência cotidiana, e produzir saberes que façam sentido diante das demandas concretas de sua atuação.

Nesse sentido, é possível afirmar que a sala de aula se configura como um espaço micropolítico em que as determinações estruturais e os discursos culturais se materializam em práticas concretas. Ela é um campo de forças onde macroestruturas e representações são ativamente apropriadas, resistidas e ressignificadas pelos sujeitos que nela coabitam.

É precisamente a tensão entre assimetria estrutural e possibilidade dialógica que Paulo Freire (1981) nos ajuda a compreender. Para Freire, a relação educativa não pode ser pensada fora do contexto histórico e político em que se insere. Toda prática educacional envolve uma postura teórica por parte do educador, que implica uma concepção dos seres humanos e do mundo (Freire, 1981, p. 35). O educador não é um técnico neutro que aplica métodos; é um sujeito histórico cuja prática carrega uma visão de mundo e uma perspectiva política. Freire reconhece que educador e educandos ocupam lugares distintos na relação pedagógica, mas isso não precisa se traduzir em dominação. O educador comprometido com a libertação deve esforçar-se para iluminar sua ação na prática com as massas populares, com quem tem muito que aprender, tornando-se capaz de assumir o papel de um dos sujeitos dessa ação (Freire, 1981, p. 40).

Nesse sentido, o professor também aprende no processo de ensinar. Ele continua sendo o docente, mas se abre à escuta e à aprendizagem com os estudantes, que deixam de ser objetos do processo para se assumirem como sujeitos cognoscentes. Essa perspectiva dialógica se opõe ao que Freire chama de "educação bancária", na qual o docente deposita conteúdos na consciência dos discentes, tratando-os como recipientes vazios. Nessa concepção, o conhecimento é reduzido a um ato de transferência, e o estudante é visto como um ser passivo e dócil que deve receber aquela transfusão alienante (Freire, 1981, p. 12). A crítica de Freire à educação bancária é, acima de tudo, política. Ao tratar os discentes como objetos, essa prática educativa reforça a "cultura do silêncio", expressão que Freire utiliza para descrever a condição das classes dominadas, proibidas de dizer sua palavra e reduzidas ao silêncio pela opressão estrutural.

Seguindo esta perspectiva, a alfabetização e o letramento sociológico discutido por Bodart (2024) podem ser lidos como desdobramentos contemporâneos da proposta freiriana, ao se tratar de aprender a ler o mundo social com os instrumentos da Sociologia. Da mesma forma, a imaginação sociológica de Mills (1982) consiste em tomar posse da realidade para nela intervir. Ambas as formulações teóricas convergem na premissa de que o conhecimento sociológico não se destina à recepção passiva, mas constitui ferramenta indispensável para a desnaturalização, a leitura crítica e a transformação social.

Se a pedagogia freiriana estabelece as bases éticas e políticas de uma educação voltada à libertação, cabe perguntar como traduzir esse plano para a sala de aula de Sociologia. É a partir dessa questão que Ivan Penteado Dourado (2025) desenvolve sua proposta. A Sociologia dos Oprimidos é um esforço para que o ensino da disciplina se organize em torno das experiências e opressões que marcam a vida dos estudantes. O diagnóstico do autor parte da constatação da "inexistência" da Sociologia na "construção do pensamento nacional" (Dourado, 2025, p. 28-29). Sem a presença da disciplina como conhecimento social disponível na composição da educação escolar formal, em seu lugar emergiram outras formas de explicar a realidade vivida. É a essa carência que Dourado (2025, p. 29) se refere como "analfabetismo sociológico brasileiro", uma condição estrutural que compromete a leitura crítica do mundo.

A proposição de uma Sociologia dos Oprimidos posiciona o componente como ferramenta de leitura crítica do mundo, desencadeando processos de tomada de consciência que afetam professor e aluno de maneira recíproca. Daí a metáfora da Sociologia como "esporte de combate" (Carles, 2001 *apud* Dourado, 2025, p. 38), que sintetiza o enfrentamento contra estruturas de dominação, senso comum e naturalização das assimetrias. A dimensão política do ensino pressupõe a epistemológica: uma leitura crítica da realidade exige domínio conceitual. Sem categorias como classe, gênero, raça e ideologia, a revolta contra a opressão degenera em voluntarismo ou opinião vazia.

No entanto, não se pode ignorar o caráter conflituoso do cotidiano escolar. A sala de aula é um território de microrresistências e negociações diárias. É esse choque entre a utopia pedagógica e a fricção do real que a experiência de François Dubet, relatada em entrevista a Peralva e Sposito (1997), ajuda a compreender. Ao narrar seu retorno à docência em um colégio de periferia na França, o sociólogo constata que os estudantes das classes populares frequentemente recusam o ofício de aluno. "Na primeira aula, os alunos me testaram, eles queriam saber o que eu valia" (Peralva; Sposito, 1997, p. 223). A premissa de que o conteúdo seria suficiente para mobilizá-los ruiu rápido: "estava persuadido, como professor universitário, que a gente podia jogar com a sedução intelectual. Nenhum efeito" (Peralva; Sposito, 1997, p. 225).

O que Dubet descreve é uma relação pedagógica a priori desregulada (Peralva; Sposito, 1997, p. 224). A ordem da sala de aula é um produto diário de negociações exaustivas: "a gente tem o sentimento de que os alunos não querem jogar o jogo" (Peralva; Sposito, 1997, p. 224). O cansaço acumulado levou Dubet à imposição de um regime rígido de punições, que ele classifica como "fracasso pedagógico e moral" (Peralva; Sposito, 1997, p. 225). O paradoxo é que o gesto funcionou:

"eles sabiam que havia regras, eles sabiam que nem tudo era permitido" (Peralva; Sposito, 1997, p. 224). O limite, ainda que imposto autoritariamente, deu aos alunos um sentimento de segurança. O relato de Dubet mostra que a assimetria estrutural da relação pedagógica não se resolve com a dissolução da autoridade docente em um horizontalismo abstrato.

Dubet defende que os alunos que resistem expressam o sofrimento de quem se sente humilhado por uma escola que não reconhece sua experiência. Para ele, esses jovens são "extremamente infelizes na escola, sentem-se humilhados, magoados" (Peralva; Sposito, 1997, p. 226), submetidos a uma violência pedagógica e relacional (Peralva; Sposito, 1997, p. 226). Quando a escola não produz sentido, a autoridade do professor perde sua base. A saída está na reconstrução de um "quadro normativo" pactuado, uma "cidadania escolar" que estabeleça direitos e deveres claros e recíprocos (Peralva; Sposito, 1997, p. 227). A autoridade, nesse sentido, não é exercida de cima para baixo, mas legitimada por um contrato que dá sentido à experiência escolar.

Collins e Bilge (2021) observam que Paulo Freire recusa as análises de poder restritas à dimensão classista e adota uma categoria mais ampla: a dos "oprimidos". O emprego freiriano do termo "opressão" articula desigualdades de classe, raça, etnia, geração e cidadania, conectando as demandas materiais e existenciais dos sujeitos às lutas por justiça social. Essa caracterização multidimensional da opressão constitui o ponto de convergência entre a pedagogia freiriana e o campo da interseccionalidade.

Para hooks (2013), Freire representou a confirmação de que era possível ensinar sem reproduzir sistemas de dominação. Se a opressão é interseccional, o conhecimento sociológico não pode ser transmitido como neutro. hooks defende que a educação como prática da liberdade exige do professor compromisso com seu próprio bem-estar e com o crescimento integral dos alunos. Collins e Bilge (2021) argumentam que a educação para uma consciência crítica depende do diálogo. As pessoas oprimidas precisam da educação para desenvolver consciência crítica, pois, sem ela, lhes faltam ferramentas para analisar e se opor à própria subordinação.

Quando hooks (2013, p. 16) afirma que "a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio", ela não está defendendo um ensino superficial. O entusiasmo é o oposto da passividade que a educação bancária produz. Ele depende da construção de uma comunidade de aprendizado onde todos se sintam reconhecidos. Collins e Bilge (2021) também chamam a atenção para o fato de que a ênfase da educação crítica na pedagogia dialógica e o foco da interseccionalidade na relacionalidade tratam de um tema semelhante: navegar pelas diferenças é parte importante do desenvolvimento da consciência crítica.

Outro ponto destacado por Collins e Bilge (2021) é o desenvolvimento de variadas formas de letramento como uma das características pedagógicas da educação para a consciência crítica. Paulo Freire tinha clareza de que as competências de letramento básico constituíam o alicerce da consciência crítica: se as pessoas oprimidas não podiam ler ou manejar os conceitos básicos das finanças, ficavam à mercê dos grupos privilegiados. Mas adquirir letramento tem um significado mais amplo. A competência para ler as relações sociais em suas próprias experiências é, portanto, uma ferramenta política. O letramento sociológico proposto por Bodart (2024) encontra na interseccionalidade um instrumento analítico que permite aos estudantes compreender como as diferentes dimensões da opressão se articulam em suas próprias vidas e na vida de sua comunidade.

hooks (2013, p. 21) escreve: "Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma". Essa comparação do ensino a um ato teatral não reduz a docência a uma performance, mas destaca sua dimensão criativa e coletiva: cada turma é única, e o trabalho do professor envolve improviso, invenção e adaptação constantes. A sala de aula, nessa perspectiva, é um espaço de criação compartilhada, onde professores e alunos constroem sentidos e transformam a realidade. A pedagogia engajada, como ela a concebe, exige coragem, vulnerabilidade e um compromisso com a verdade.

Analisar o plano histórico e material da Sociologia na escola expõe um quadro de fragilização que ultrapassa a mera escassez de tempo pedagógico. A inércia institucional (López, 2005) ilustra como as reformas são neutralizadas pela burocracia escolar sem transformar o trabalho docente. Em Pernambuco, a implementação dos Organizadores Curriculares Trimestrais e a oferta de uma aula semanal de 50 minutos forçam o professor a articular um planejamento fragmentado, cenário agravado pela expressiva presença de profissionais com vínculos temporários. No domínio simbólico, a teoria das representações em Hall (1997) e o modelo de codificação e decodificação (2003) revelam que os significados sobre a disciplina não são dados, mas disputados, e que professores e estudantes reconfiguram o currículo a partir de seus próprios referenciais sociais. Esse itinerário, que engloba a alfabetização e o letramento sociológico (Bodart, 2024), culmina na imaginação sociológica (Mills, 1982), convidando sujeitos a conectar biografia e história social.

Na dimensão interacional, Freire (1981), Dourado (2025), Dubet (Peralva; Sposito, 1997), hooks (2013) e Collins e Bilge (2021) evidenciam que a sala de aula é um espaço de negociação cotidiana da autoridade, de transgressão e de disputa de sentidos, onde classe, raça e gênero se inscrevem nos corpos e memórias de docentes e estudantes. O que emerge é a compreensão de que

o ensino de Sociologia se firma como uma práxis situada, na qual condicionantes materiais, discursivos e relacionais operam de modo indissociável. A precariedade das estruturas molda a percepção sobre a relevância da área; o ideário social impacta o fazer docente; e a micropolítica da sala de aula é atravessada por forças de poder e disputas de significado. É nesse movimento, entre o que a estrutura impõe e o que a agência docente pode criar, que a Sociologia escolar se afirma como um território de formação ética e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio partiu de uma inquietação prática: como ensinar Sociologia em 50 minutos semanais? A resposta provisória, construída ao longo deste percurso, aponta para uma compreensão da docência como prática de mediação cultural, na qual o professor traduz, negocia e ressignifica o currículo em resposta às condições concretas de seu trabalho.

A reorientação teórica do projeto original, motivada pela experiência de campo, implicou o reposicionamento da transposição didática. Em vez de tomá-la como um movimento técnico de transformação do saber acadêmico em saber ensinado, tal como formulado por Perrenoud (1999), o trabalho passou a compreendê-la a partir da noção de alfabetização e letramento sociológico proposta por Bodart (2024), que enfatiza a apropriação dos códigos linguísticos do campo e a mobilização autônoma de seus conceitos. A agência docente, nesse quadro, não se reduz à aplicação de métodos; envolve tradução, adaptação e criação de pontes entre o conhecimento sociológico e a vida dos estudantes.

As observações realizadas até o momento sugerem que a precarização não apenas constrange o trabalho docente, mas redefine suas condições de possibilidade. A professora não dispõe de tempo ou de estabilidade para um planejamento de longo prazo; sua atuação é marcada pela necessidade de criar conexões entre conteúdos segmentados e de reconstruir sua autoridade a cada nova turma. Esse cenário, adverso, não anula sua capacidade de intervir; ao contrário, evidencia a criatividade e a inventividade que a prática exige. As entrevistas com os estudantes devem trazer à tona as diferentes formas como os jovens se posicionam diante do conhecimento sociológico. A articulação entre as posições de decodificação e a perspectiva interseccional poderá revelar como experiências de classe, raça e gênero atravessam a recepção do que é ensinado.

A pesquisa segue em aberto, e este ensaio não pretende fechar conclusões. Busca-se, antes, oferecer um conjunto de categorias analíticas que ilumine as tensões e possibilidades do ensino de

Sociologia em contextos de precarização, contribuindo para o debate sobre o lugar da disciplina na formação de jovens brasileiros.

MATERIAIS SUPLEMENTARES

Não se aplica.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ATAÍDES, F. O.; SILVA, G. S.; SILVA, A. A. A etnografia: uma perspectiva metodológica de investigação qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 48, p. 1-19, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.
- BODART, C. das N. **O que aprender para ensinar Sociologia**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2024.
- BODART, C. das N.; TAVARES, C. dos S. O. Status da Sociologia Escolar: o que pensam os alunos? Mediações - **Revista de Ciências Sociais**, v. 25, n. 3, set./dez. 2020.
- BORGES, L. P. C.; CASTRO, P. A. **A etnografia da escola: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas**. Periferia, v. 11, n. 2, p. 404-423, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAMPOS, F. G. **O lugar da Sociologia no novo ensino médio: os impactos da BNCC para o ensino, currículo e integração curricular**. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: **Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Cortez, 2008.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

DOURADO, I. P. Bases e concepções teóricas fundantes na sociologia dos oprimidos. 1. reimpressão. Florianópolis: Editora UDESC, 2025.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. O "quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 142-159.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GONÇALVES, N. Estudos Culturais e currículo multicultural: contribuições para reflexão do currículo na escola. **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, Año 15, n. 147, ago. 2010.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KRAWCZYK, N. **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. Cortez, 2014.

LÓPEZ, N. La educación en América Latina, entre el cambio social y la inercia institucional. **Revista Galega de Economía**, Santiago de Compostela, v. 14, n. 1-2, p. 1-20, jun./dez. 2005.

MACIEL, E. M. O conceito de imaginação sociológica na relação com a construção de saberes docentes. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 16, n. 25, p. 17-38, jul./dez. 2011.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na educação básica. **Acta Scientiarum: Education**, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

PERALVA, A. T.; SPOSITO, M. P. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 05-06, p. 222-231, dez. 1997.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Organizadores Curriculares Trimestrais: Ensino Médio (2025-2026)**. Recife: SEE, 2026. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/>. Acesso em: 07 mar. 2026.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RÊSES, E. da S. **E com a palavra: os alunos**. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2004.

SILVA, F. I. C. da. Revisão crítica das teorias da codificação-decodificação e mediação no processo de recepção. **Cambiassu**, São Luís, v. 19, n. 15, p. 81-94, jul./dez. 2014.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe: Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP**, São Paulo, n. 11, p. 1-14, dez. 2012.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA:

O conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo não está disponível ao público, pois se trata de uma pesquisa em andamento. Os dados serão disponibilizados após a conclusão da pesquisa, mediante solicitação à autora.

FINANCIAMENTO:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS:

Laura Victória Rodrigues da Silva: Conceituação, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE: A autora declara não haver conflitos de interesse.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: A autora declara o uso da ferramenta Gemini para suporte na revisão de texto e tradução dos resumos em inglês e espanhol, assumindo integral responsabilidade pelo conteúdo do manuscrito.

MINIBIOGRAFIA DA AUTORA DO PAPER

Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de Pernambuco (UPE) e especialista em Sociologia da Educação e Cultura (FACUMINAS).

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.