



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

VALDÍVIA ARAÚJO

**O CURRÍCULO E A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO POLÍTICA
E SOCIAL DAS JUVENTUDES NEGRAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VITÓRIA
DA CONQUISTA- BA**

Salvador
2023

VALDÍVIA ARAÚJO

**O CURRÍCULO E A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO POLÍTICA
E SOCIAL DAS JUVENTUDES NEGRAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VITÓRIA
DA CONQUISTA- BA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mary Valda Souza Sales
Coorientadora: Prof^a Dr^a Núbia Regina Moreira

Salvador
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5 /918

A663c Araújo, Valdivia

O Currículo e a sociologia no ensino médio: formação política e política e social das juventudes negras em escolas públicas de Vitória da Conquista – BA / Araújo, Valdivia. – Salvador, 2023.

198 f. : il.

Orientadora: Mary Valda Souza Sales.

Coorientadora: Núbia Regina Moreira.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2023.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Sociologia – Currículos – Vitória da conquista (BA). 2. Sociologia (Ensino médio) – Estudo e ensino – Vitória da Conquista (BA). 3. Jovens negros – Educação – Vitória da Conquista (BA). I. Sales, Mary Valda Souza. II. Moreira, Núbia Regina. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.


CDD: 371.01098142

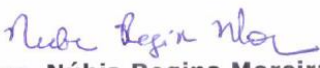
FOLHA DE APROVAÇÃO

O CURRÍCULO E A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DAS JUVENTUDES NEGRAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA


VALDÍVIA ARAÚJO


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 28 de setembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Prof. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dra. Núbia Regina Moreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Sociologia
Universidade de Brasília, UnB, Brasil


Prof. Dr. Ivan Faria
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil


Prof. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade de Lisboa, UL, Portugal


Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Université du Québec à Montréal – UQ, Canadá

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos – Inngo Araújo Miná e Lucas Araújo Santos – por terem me permitido o amor incondicional de mãe, amor que não se mede. Minhas fontes inspiradoras e motivadoras para a construção política e social de uma sociedade mais justa e humanizada.

AGRADECIMENTOS

Ao mestre Jesus, à minha mãe Oxum e aos nossos ancestrais, por permitirem minha chegada a este lugar, trilhado com *pedrinhas de brilhantes* de aprendizagem e crescimento intelectual, a elevar minha sensibilidade e compromisso para seguir nas trocas de aprendizagens junto às juventudes negras.

Aos interlocutores da pesquisa, aos três professores de sociologia e aos 24 jovens estudantes que gentilmente cederam espaços para atender à minha solicitação, contribuições imprescindíveis para realização desta pesquisa. Gratidão pela aprendizagem permitida nas escutas de suas narrativas.

Ao meu companheiro, Benjamim Xavier dos Santos, um ser admirável no seu olhar humanizado, sempre compreensivo com minhas ausências, caminhando sempre ao meu lado, colaborando na medida do possível com o isolamento necessário para a realização deste trabalho.

À minha querida secretária, Ednólia de Jesus, pelos cuidados minuciosos, com os lanches, medicações e com o ambiente. Chegando até a pensar no “look” completo pra minha defesa.

À minha orientadora, Mary Valda Sales, por quem tenho uma grande admiração pelo seu compromisso, competência intelectual, objetividade, organização, compreensão e amorosidade.

À minha coorientadora e colega, Núbia Regina Moreira, uma pessoa de uma intelectualidade única, exigente, comprometida, organizada, de quem sou admiradora e com aprendo sempre. É um prazer tê-la ao meu lado, sempre me incentivando a crescer.

Aos professores da banca de qualificação, Gabriela do Rêgo Pimentel, Natanael Bonfim e Ivan Faria pelas contribuições prestadas com tanto zelo.

Ao amigo, colega de colegiado, Professor José Miranda Júnior, parceiro de trabalho e sempre pronto a me ajudar.

Às amigas Rosane Silva de Jesus Tigre e Karine Grise, pelas vibrações positivas por mim e por disponibilizarem as chaves de seus apartamentos para os momentos em que precisei me isolar.

Às duas instituições públicas UNEB e UESB, pela implementação do doutorado de Educação e Contemporaneidade da UNEB, Dinter com a UESB. Sobretudo, ao Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes, pelo esforço na concretização dessa demanda tão importante para nossa

região. E à equipe responsável da UNEB, pelo aceite em poder contribuir com esse valoroso empreendimento intelectual.

Aos professores do PPGEDUC, por nos acolher com essa equipe de mentes brilhantes na docência desse programa, foram inúmeras contribuições, grandes aprendizados.

Aos colegas do Dinter, pelas trocas de aprendizagem, parceria e alegrias partilhadas.

Aos colegas do colegiado do curso de Ciências Sociais da UESB, por colaborar com a parcela possível de minhas ausências nas reuniões, nos momentos de escrita desta tese.

Aos meus familiares – pai, irmãs, irmão, companheiro, filhos, sobrinhos/as, cunhados/as por vibrarem pelas minhas conquistas. E em especial, à minha mãe, mesmo não estando mais fisicamente conosco, sinto a força de sua espiritualidade em favor de meus avanços. Seus ensinamentos, proteção e carinho foram eternizados.

Aos colegas do grupo de pesquisa do FORTEC/PPGEDUC/UNEB e do grupo de currículo e teoria do discurso/PPGED/UESB, pelas colaborações, parcerias, aprendizagens e alegrias proporcionadas.

O importante não é ser o primeiro ou primeira, o importante é abrir caminhos.

Conceição Evaristo

RESUMO

A presente tese tem como objetivo analisar o currículo da disciplina de sociologia no Ensino Médio e suas intersecções no processo de formação social e política das juventudes negras. Esta proposta se constituiu, no primeiro momento, na identificação dos significados que estão nos documentos orientadores sobre a formação social e política das juventudes na disciplina de sociologia, marcados nas orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua recontextualização no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e o que de fato foi feito pelo processo educativo que se formou nas práticas curriculares dos professores de sociologia a partir dos relatos dos professores de sociologia e das narrativas dos próprios estudantes negros/as, chegando assim, ao contexto de seus resultados. Os sujeitos desta pesquisa foram três professores de sociologia, de três escolas públicas estaduais de Vitória da Conquista-BA; 24 estudantes negros/as, 8 de cada escola. O campo epistemológico, teórico e metodológico que sustenta a pesquisa tem como base teórica curricular a perspectiva híbrida, crítica e pós-crítica e como base metodológica, na análise dos dados, a fenomenologia interpretativa social. No âmbito da abordagem qualitativa, utilizou-se o método de estudo de caso comparativo para se analisarem as três escolas públicas de configurações territoriais diferenciadas – do campo, urbana central e urbana periférica noturna – e das técnicas de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores, de formulário do perfil, grupo-focal e memorial narrativo aplicados às juventudes negras, estudantes do Ensino Médio. O resultado interpretado sobre as narrativas desses/as interlocutores/as permite perceber que, a despeito de a sociologia ser um campo que possibilita a formação política e social dos/as estudantes – o qual inclui suas subjetividades e intersubjetividades, considerando suas relações de diversidades, diferenças, gêneros e pluralidade cultural, intrínsecas à especificidade desse saber científico, passível de atender às competências e habilidades contidas na BNCC, cuja orientação é tornar as juventudes protagonistas e autônomas – o formato da organização curricular trava o fluxo complexo desse componente curricular, limita sua carga horária a um tempo ínfimo, invisibiliza esse saber, torna precário o trabalho dos professores e conseqüentemente o das juventudes. Isso por não considerar as intersecções apresentadas nas trajetórias juvenis, nas ações necessárias para as permanências desses estudantes nos espaços escolares, os quais deveriam ser atendidas nas localizações identitárias, mediante as formulações biográficas constituídas no estoque de conhecimento adquiridos nas experiências vivenciadas e significadas, reverberadas nas condutas de ações políticas e sociais pautadas na ética, no respeito às diversidades, diferenças étnico-raciais, de gênero, classe, geracional e de território, viabilizando colaborar com a construção coletiva de projetos de nação que minimizem as desigualdades sociais e que garantam a equidade social e racial das juventudes negras.

Palavras-chave: Currículo; Sociologia; Ensino Médio; Juventudes Negras.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the curriculum of the high school sociology discipline and its intersections in the social and political formation of Black youth. This proposal initially consisted of identifying the meanings conveyed in the guiding documents on the social and political formation of youth in the sociology discipline, as outlined in the curriculum guidelines of the Common National Curriculum Base (BNCC) and its recontextualization in the Curricular Reference Document of Bahia (DCRB). It also involved investigating the actual educational process that emerged in the curricular practices of sociology teachers based on the accounts of these teachers and the narratives of Black students themselves, ultimately arriving at an analysis of their outcomes. The subjects of this research were three sociology teachers from three public high schools in Vitória da Conquista, Bahia, along with eight black students from each school, totaling 24 black students. The epistemological, theoretical, and methodological framework that underpins this research is rooted in curriculum theory, which adopts a hybrid, critical, and post-critical perspective. Methodologically, data analysis is conducted using social interpretative phenomenology. Within the realm of qualitative research, a comparative case study method was employed to analyze three public schools with different territorial configurations: urban central, urban periphery (nighttime), and semi-structured interviews. Profile questionnaires, focus groups, and narrative memorials were administered to black and high school students. The interpreted results from the narratives of these interlocutors reveal that although sociology is a field that enables the political and social development of students, intrinsic to the specificity of this scientific knowledge and capable of meeting the competencies and skills outlined in the BNCC, which aims to empower youth and consider the diversity and differences among them, the organizational format of the curriculum obstructs the complex flow of this curricular component. This limits its limited time allocation, rendering this knowledge invisible, undermining the work of teachers and, consequently, the experiences of the youth. It failed to acknowledge the intersections present in the trajectories of youth and the necessary actions for their continued engagement in educational spaces. These intersections should be addressed through identity-based approaches, incorporating biographical formulations that draw from the reservoir of knowledge acquired through lived and meaningful experiences, resonating in political and social actions guided by ethics, respect for diversity, ethnic-racial differences, gender, class, generation, and territory, thus contributing to the collective construction of national projects aimed at reducing social inequalities and ensuring social and racial equity among black youth.

Keywords: Curriculum, Sociology, High School, Black Youth.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo analizar el currículo de la disciplina de Sociología en la escuela secundaria brasileña y sus intersecciones en el proceso de formación social y político de la juventud negra. Esta propuesta consistió, inicialmente, en la identificación de los significados contenidos en los documentos orientadores sobre la formación social y política de los jóvenes en la disciplina de Sociología, documentos estos indicados en las direcciones curriculares de la Base Nacional Curricular Común (BNCC), su recontextualización en el Documento Curricular de Referencia de la Bahía (DCRB) y lo que realmente ha sido hecho en el proceso educativo que se formó en las prácticas curriculares de los profesores de Sociología a partir de los relatos de los profesores de sociología y de las narrativas de los propios estudiantes negros, así llegando al contexto de sus resultados. Los sujetos de esta investigación fueron tres profesores de sociología, de tres escuelas públicas departamentales de Vitória da Conquista/BA (Brasil); y 24 estudiantes negros, 8 de cada escuela. El campo epistemológico, teórico y metodológico que sustenta la investigación tiene como base teórica curricular la perspectiva híbrida, crítica y poscrítica y como base metodológica, en el análisis de datos, la fenomenología social interpretativa. En el ámbito del enfoque cualitativo, se utilizó el método de estudio de caso comparativo para analizar las tres escuelas públicas con diferentes configuraciones territoriales – rural, urbana central y urbana periférica nocturna – y las técnicas de entrevista semiestructurada aplicadas a docentes, en un formulario de sus perfiles, grupo focal y memorial narrativo aplicado a jóvenes negros, estudiantes de la escuela secundaria. El resultado interpretado sobre las narrativas de estos interlocutores permiten percibir que, a pesar de la sociología ser un campo que posibilita la formación política y social de los estudiantes – lo que incluye sus subjetividades e intersubjetividades, considerando sus relaciones de diversidad, diferencias, géneros y pluralidad cultural, intrínseco a la especificidad de este conocimiento científico, capaz de responder a las competencias y habilidades contenidas en el BNCC (cuya orientación es hacer a los jóvenes protagonistas y autónomos) – el formato de la organización curricular bloquea el flujo complejo de este componente curricular, limita su carga de trabajo a un tiempo diminuto, invisibiliza estos conocimientos, precariza el trabajo de los docentes y, en consecuencia, el de los jóvenes. Esto se debe por no considerar las intersecciones que se presentan en las trayectorias juveniles, en las acciones necesarias para que estos estudiantes permanezcan en los espacios escolares, que deberían ser atendidas en sus ubicaciones identitarias, a través de formulaciones biográficas constituidas en el acervo de conocimientos adquiridos en las experiencias vividas y significadas, repercutidas en la conducción de acciones políticas y sociales basadas en la ética, con respeto a las diversidades, a las diferencias étnico-raciales, de género, de clase, generacionales y territoriales, posibilitando colaborar con la construcción colectiva de proyectos de nación que reduzcan las desigualdades sociales y que aseguren la equidad social y racial de las juventudes negras.

Palabras clave: Currículo; Sociología; Escuela secundaria; Juventudes negras.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DINTER	Doutorado Interinstitucional
GBM	Grupo do Banco Mundial
ECJ	Escola Carolina de Jesus
EDP	Escola Dandara dos Palmares
ETC	Escola Tia Ciata
ECSCS	Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais
NTE	Núcleo Territorial de Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PREAL	Programa para Reforma na América Latina e Caribe
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Relações das escolas, professores e estudantes, participantes da pesquisa. (codinomes)	28
Quadro 2 -	Metodologia e categorias de cada objetivo específico	34
Quadro 3 -	Concepções curriculares na relação ensino e aprendizagem	79
Quadro 4 -	Média do Enem por disciplina/área (2021)	99
Quadro 5 -	Média do Enem por disciplina/área (2021)	101
Quadro 6 -	Média do Enem por disciplina/área (2021)	101
Quadro 7 -	Comparativo entre a média das três escolas objetos da pesquisa	102
Quadro 8 -	Taxa de rendimento por ano escolar do Ensino Médio	103
Quadro 9 -	Taxa de rendimento por ano escolar do Ensino Médio	103
Quadro 10 -	Taxa de rendimento por ano escolar do Ensino Médio	103
Quadro 11 -	Cor ou raça	104
Quadro 12 -	Cor ou raça	105
Quadro 13 -	Cor ou raça	105
Quadro 14 -	Taxa de abandono por etapa do Ensino Médio	115
Quadro 15 -	O que fazer ao acabar o Ensino Médio?	116
Quadro 16 -	Média por escola sobre distorção série/idade	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Aceita em participar da pesquisa	106
Gráfico 2 - Idade dos estudantes do ensino médio	106
Gráfico 3 - Sexo dos estudantes	107
Gráfico 4 - Cor da Pele (autodeclaração)	108
Gráfico 5 - Renda Familiar	108
Gráfico 6 - Moradia	109
Gráfico 7 - Participação em algum movimento social	109
Gráfico 8 - Prioridades de disciplinas	110

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	METODOLOGIA	22
2.1	INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS	28
2.2	DIFICULDADES INICIAIS DO LEVANTAMENTO DE DADOS NA PESQUISA	31
2.3	ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	32
2.4	ENTRELAÇAMENTO ENTRE: OBJETIVOS, CATEGORIA E METODOLOGIA	32
3	NEOLIBERALISMO: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA BNCC E SUAS REFLEXÕES NAS TEORIAS CURRICULARES	34
3.1	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	34
3.2	CURRÍCULO: CONTROLE E PODER OU LIBERTADOR DA ORDEM SOCIAL?	45
3.3	BNCC (2018), DCRB/2022 E O “NOVO ENSINO MÉDIO”: PERSPECTIVAS NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA	52
4	TEORIAS CURRICULARES: PRÁTICAS CURRICULARES DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	76
4.1	EDUCAÇÃO E JUVENTUDES	84
4.2	PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS JUVENTUDES NEGRAS, DO ENSINO MÉDIO	88
4.3	PERFIL DAS JUVENTUDES NEGRAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TERRITÓRIOS DIFERENCIADOS EM VITÓRIA DA CONQUISTA- BA	94
5	SITUANDO A COMUNIDADE ESCOLAR	97
5.1	AS ESCOLAS	99
5.2	TAXA DE RENDIMENTO ENSINO MÉDIO, POR ESCOLA E POR ANO	103
5.2.1	Escola Carolina de Jesus	103
5.2.2	Escola Dandara dos Palmares	103
5.2.3	Escola Tia Ciata	103
5.3	DISTORÇÃO SÉRIE -IDADE NO ENSINO MÉDIO	103
5.3.1.	Escola Carolina Jesus	103
5.3.2	Escola Dandara dos Palmares	104
5.3.3	Escola Tia Ciata	104

5.4	AS DISCIPLINAS OFERTADAS NO ENSINO MÉDIO, REFERENTE AS TRÊS ESCOLAS, CAROLINA DE JESUS; DANDARA DOS PALMARES E TIA CIATA (2021)	104
5.5	COR OU RAÇA	104
5.5.1	Escola Carolina de Jesus	104
5.5.2	Escola Dandara dos Palmares	105
5.5.3	Escola Tia Ciata	105
5.6	IDEB BAHIA / ENSINO MÉDIO / ESTADUAL – BA	105
5.7	PERFIL DOS ESTUDANTES DAS TRÊS ESCOLAS	105
6	DILUINDO OS RESULTADOS: TRABALHANDO AS CATEGORIAS	111
6.1	CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO JUVENIL PARA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS, NOS DOCUMENTOS OFICIAIS, NACIONAL (BNCC/EM/2018) E DA BAHIA. (DCRB/ EM/2022)	112
6.1.1	Construção do conhecimento: relação de poder e saber	123
6.2	CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS CURRICULARES EM SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO PARA FORMAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DAS JUVENTUDES NEGRAS	126
6.3	PAPEL DAS PRÁTICAS CURRICULARES DA SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DOS TERRITÓRIOS DAS JUVENTUDES NEGRAS	150
7	CONCLUSÃO	175
	REFERÊNCIAS	187
	ANEXOS	197
	APÊNDICE	202

1 INTRODUÇÃO

Eu não estou aceitando as coisas que eu não posso mudar. Estou mudando as coisas que eu não devo aceitar.
Ângela Davis

Esta tese insere-se no campo da educação e contemporaneidade ao abordar as influências da educação proporcionadas pelo currículo do Ensino Médio (EM), a partir dos conteúdos da disciplina de sociologia, no que se refere ao desenvolvimento social e político das juventudes negras, considerando-se as demandas de formação existentes nos dias atuais. Tem como objetivo principal analisar o currículo do EM, a partir da disciplina de sociologia e suas intersecções no processo de formação social e política das juventudes negras da rede pública estadual do município de Vitória da Conquista-BA.

A proposta do entrelaçamento entre currículo de sociologia no EM, escola pública e juventudes negras constitui-se o primeiro momento na identificação dos significados da formação social e política das juventudes na disciplina de sociologia, desde os contextos textuais, marcados pelas orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Brasil (2018) e sua recontextualização (Bernstein, 1996) no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB/Ensino Médio) Bahia (2022), movimentado pelo processo educativo constituído pelas práticas curriculares dos professores de sociologia a partir dos relatos e narrativas dos/as próprios/as estudantes negros/as e, assim, chegar ao contexto de seus resultados.

O encontro entre as experiências proporcionadas pelas atividades laborais na docência, apropriadas com o conjunto de disciplinas relacionadas à formação de professores de sociologia no EM, nas diversas etapas de Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais (ECSCS) proporcionaram as observações no chão da escola e motivaram a busca de aproximações concretas na construção intencional de orientar estudantes em formação docente no desenvolvimento de práticas curriculares as quais dialoguem com as experiências de vida e de mundo das diversas culturas juvenis, apresentadas nas relações macrossociológicas na ordenação do mundo social apreendido e socializado pelas diferenças, diversidades étnico-raciais, de gênero e territórios, pelo contexto social espaço-temporal vivido por essas juventudes.

Considerando-se as experiências acumuladas nessa função como formadora de professores que atuaram na formação social e política das juventudes, a autora destaca a dupla

responsabilização nesta função na reverberação das práticas desses estudantes de licenciatura em ciências sociais no processo formativo com as juventudes, acrescida das preocupações advindas das aspirações do atual contexto político/social (2015/2022) que se constituiu a escolha pela temática, somada às reflexões e preocupações no alcance do aprimoramento da própria prática docente enquanto formadora de professores/as de sociologia, com a pretensão de contribuir com o debate sobre a condição juvenil, especialmente da juventude negra, dada a elevação do número da população negra matriculada na escola pública do estado da Bahia.

Segundo dados do censo de educação básica da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹, o percentual de matrículas por cor/raça, segundo etapas do EM na Bahia, ano 2019, indica: a população preta/parda (88,1%); branca (10,77%); amarela/indígena (1,2 %); não declararam (33,1%).

A significação desses dados motivou a escolha do nosso recorte de estudos sobre a juventude negra, considerando-se que 88,1% da população matriculada no EM nas escolas públicas no estado da Bahia se declaram pretos e pardos.

Observando-se o período 2015-2022, nitidamente marcado por ataques às ciências sociais e humanas, o que desencadeou um retrocesso sobre as questões políticas e sociais, ampliados para o ensino de sociologia na educação básica e o aumento explícito do preconceito racial, persistente ainda em nossos dias, surgiram as inquietações para se aprofundar melhor sobre essa problemática.

As discussões sobre a reforma do EM se iniciaram em 2013 e foram interrompidas em 2017, com a aprovação da medida provisória 746. O documento curricular BNCC/EM foi homologado em 2018 e serviu de referência para a elaboração do documento da organização curricular de cada estado da federação; o documento da Bahia – DCRB/EM – foi homologado em 2022. Em 2023, surgem novas discussões e a possibilidade desse Novo Ensino Médio ser revogado. Exemplo de manifestações favoráveis a essa proposta foi a criação de um seminário composto por professores de instituições públicas estaduais e federais das etapas do ensino superior e do ensino médio, pesquisadores do campo da educação, currículo e ensino médio e

¹ A Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibilizou o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado da Bahia.

representantes do governo federal e estadual; esse evento foi organizado pela ANPED nas cinco regiões do país.

Esta pesquisa se situa nesse cenário, sobre o currículo de sociologia na formação social e política das juventudes negras, em um período recortado pelo processo de transição de mudanças no EM, de tensões políticas, socioeconômicas e de um processo pandêmico de saúde causado pelo vírus da Covid-19.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende contribuir para com as discussões e reflexões em torno do currículo de sociologia no EM e, sobretudo, para com as localizações das intersubjetividades das juventudes negras, interseccionadas em suas trajetórias pelas diversidades, diferenças étnico-raciais, de gênero, classe, geração e território. Para tanto, a pergunta que norteia a pesquisa é: *O currículo de sociologia no ensino médio possibilita a formação social e política das juventudes negras, considerando-se as intersecções étnico-raciais, de classe e território?*

A trajetória acadêmica da autora como formadora de professores de sociologia da educação básica e o contato com as teorias do campo da educação e do currículo delinearão o objetivo primário desta pesquisa: *analisar o currículo da disciplina de sociologia no ensino médio e suas intersecções no processo de formação social e política das juventudes negras.*

A partir desse objetivo foram estabelecidos os objetivos secundários, os quais subsidiarão os fins desejados por esta pesquisa:

- a) Identificar as concepções da formação das juventudes para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio nos documentos oficiais nacionais (Brasil, 2018) e sua recontextualização no documento da Bahia (Bahia, 2022);
- b) Compreender como as práticas curriculares desenvolvidas pelos docentes de sociologia no EM contribuem para a formação social e política das juventudes negras;
- c) Interpretar as perspectivas da formação social e política vivenciadas pelas juventudes negras a partir dos conteúdos curriculares da disciplina de sociologia do EM.

Para atender às demandas do problema e dos objetivos na direção da construção da tese em si, optou-se por se fazer uma análise diluída por todas as sessões definidas e, na penúltima, precisar a análise nas categorias propostas para atender às possíveis respostas adquiridas para esta tese. O trabalho constitui-se de sete seções a seguir descritas.

A primeira seção é a introdução, na qual se apresentam as implicações com a temática em estudo, as perspectivas teóricas atravessadas que perpassam a estrutura do desenvolvimento do trabalho, como a tese, os objetivos e as etapas da organização.

A segunda seção trata-se da metodologia e da perspectiva teórica, epistemológica e metodológica da pesquisa, seguidas das categorias de análise. Aqui encontram-se todas as etapas da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são três professores de sociologia, de três escolas públicas estaduais de Vitória da Conquista-BA e 24 estudantes negros/as – 8 de cada escola. O campo epistemológico, teórico e metodológico que sustenta a pesquisa tem como base teórica curricular a perspectiva híbrida, crítica e pós-crítica (Moreira, 2003b) e na metodológica da análise dos dados, a fenomenologia interpretativa social de Schutz (2014).

No âmbito da abordagem qualitativa utilizou-se o método da pesquisa de estudo de caso comparativo para se analisarem as três escolas públicas de configurações territoriais diferenciadas como – do campo, urbana central e urbana periférica noturna – lotadas na mesma região; utilizaram-se ainda as técnicas de entrevistas semiestruturadas para os professores, as técnicas do uso do formulário do perfil, grupo-focal e memorial narrativo para as juventudes negras, estudantes do EM.

A terceira seção discorrerá sobre os instrumentos teóricos que alimentam as reflexões sobre o problema desta pesquisa, cujo tema geral é neoliberalismo (3): contexto de influência na BNCC e suas reflexões nas teorias curriculares, dividida em subitens necessários para a compreensão e articulação das categorias que entrelaçam a problematização da pesquisa, sejam: Contexto de influência na Educação Brasileira (3.1); Currículo: Controle e poder ou libertação da ordem social? (3.2) e BNCC (2018), DCRB e o *novo ensino médio*: perspectivas nas práticas dos professores de sociologia (3.3).

A quarta seção analisará as teorias curriculares na formação das juventudes. Teorias Curriculares: Práticas Curriculares da Sociologia no Ensino Médio (4); Educação e Juventudes (4.1); Práticas Curriculares dos professores de sociologia na construção social das juventudes negras do ensino médio (4.2); e Perfil das Juventudes Negras das Escolas Públicas de Territórios Diferenciados em Vitória da Conquista- BA (4.3).

A terceira e a quarta seções teóricas trazem uma articulação entre as estratégias da política econômica do capital neoliberal, sobrepondo-se à política de educação na disputa pela organização curricular quanto à construção de conhecimentos endereçados às demandas dessa

política econômica; utilizam táticas que supõem atender ao cumprimento de uma educação para *todos*, na formação de jovens protagonistas no EM necessárias ao desenvolvimento da nação.

A discussão teórica parte das possibilidades do contexto de influência gerados pela máquina do poder capitalista – regido pela política econômica do modelo neoliberal – e de que forma essa política se materializará na constituição da BNCC do Ensino Médio (2018), na recontextualização da elaboração dos documentos locais (DCRB) e nas práticas curriculares dos professores de sociologia.

Apontará ainda os esforços do campo teórico do currículo no papel da construção do conhecimento social, mediante pelo menos quatro vertentes teóricas curriculares: tradicional, crítica, pós-crítica e híbrida. Considerando-se que o foco da análise está no processo de formação social e política das juventudes negras, desenvolveu-se a visão sociológica da(s) juventude(s) nas suas relações interseccionais.

Na quinta seção – Situando a comunidade escolar (5) – para situar as escolas, objetos da pesquisa, a autora apropriou-se de informações sobre a localização do município, com atualização do censo de 2022 (Rocha, 2022); de pesquisas publicadas pelos INEP/SAEB, (2019/2020) realizadas com parte dos estudantes das comunidades escolares; e do questionário elaborado na plataforma do Google Forms, para ajudar a desenhar o perfil dos/as estudantes, oriundos/as de cada unidade escolar, foco de nossos estudos.

A sexta seção – Diluindo os resultados: trabalhando as categorias currículo de sociologia e a formação social e política das juventudes negras: sentidos das narrativas dos próprios estudantes (6) – compõe o resultado da análise e interpretação dos sentidos da significação do processo formativo dados pelas juventudes negras.

Nessa seção deu-se profundidade às análises sobre os sentidos apresentados nos dados para a formação social e política das juventudes na disciplina de sociologia; nos textos dos documentos de orientação nacional e local; nas práticas dos professores de sociologia; e nos significados apresentados pelos estudantes sobre essa prática. Além desses, o sentido do significado desses na interpretação da pesquisadora.

E por fim, na sétima seção, a conclusão desse ciclo a que se propôs debruçar esta pesquisa no tratamento com o indicativo da tese a partir dos instrumentos de pesquisa e o olhar da pesquisadora e possíveis contribuições para além dos resultados aqui apontados, supondo-se o surgimento de outras frentes, por se considerar que o conhecimento não é estático e se

encontra alinhado com o desenvolvimento político, social, econômico e tecnológico de uma sociedade em constante movimento e tampouco se fecha em única perspectiva de olhar.

Presume-se a provocação de olhares diferenciados na busca do melhoramento no trato com o currículo e com a responsabilização de uma formação de jovens críticos e autônomos, principalmente as juventudes negras, que sofrem na pele as injúrias racistas de uma sociedade que constrói elementos culturais enraizados nos símbolos sobre o poder e dominação dos seres humanos brancos sobre os negros, em uma constituição cultural perversa – cunhada racismo estrutural – por normatizar o menosprezo e desumanizar o ser negro/a e dificultar o seu processo de ascensão social.

2 METODOLOGIA

A partir de uma proposta de pesquisa de tese que se encaminhou para o trabalho com jovens do ensino médio (EM) e trouxe questões dos aspectos curriculares que reverberam diretamente na sua formação no que se refere a aspectos relacionados à política, à identidade, ao empoderamento juvenil em questões étnicas e sociais, tomou-se como ponto de partida a necessidade de se localizar a abordagem teórica da pesquisa, para que se pudesse demarcar a posição no processo de investigação do objeto dado.

Nesse aspecto, a pesquisa teve como abordagem e como eixo delineador as teorias do currículo, em uma perspectiva híbrida, uma espécie de fusão entre o discurso da vertente teórica curricular pós-moderna, sem escapar o foco na teoria crítica. Essa tendência vem se constituindo desde os anos 90, com base no hibridismo cultural, discutida por Canclini (2003, 2005), Lopes e Macedo (2002, 2011), Moreira (2003a) e Ribeiro (2016) como uma marca de distintas tendências teóricas curriculares na atualidade; práticas de significações nos contextos evidenciados formais e não formais.

Tais formulações de hibridização teórica sobre currículo têm se constituído possibilidades de alcance das variações dos modos de pensar a respeito da escola, da educação, do currículo em uma sociedade complexa, na qual as questões culturais, políticas e sociais são potencializadas pelo processo de globalização da sociedade contemporânea.

O entrelaçamento entre as teorizações curriculares – crítica e pós-crítica – no processo de formação das juventudes revela uma situação simultânea de ambivalência e possibilidades de interpretação sobre os discursos das políticas curriculares não verticalizadas, com o

reconhecimento das diferenças, das diversidades, das questões étnico-raciais, de gênero e classe, categorizados nos múltiplos papéis e funções dos sujeitos.

Para a construção epistemológica, elegeu-se a fenomenologia sociológica / social-interpretativa de Schutz (2012, 2018), Crusoé e Santos (2020) e Amado (2014), considerando-se que

Na condição de pesquisadores, nos perguntamos: O que é fenômeno? Como ele se apresenta? Como apreendê-lo? Tais perguntas nos remetem ao método. O método envolve concepções acerca da realidade (ontologia), da natureza humana (antropologia) e da natureza do conhecimento, sua produção e comunicação (epistemologia) (Crusoé; Santos, 2020, p. 2).

Pretende-se interpretar e compreender a partir da experiência vivida e narrada pelos/as jovens negros/as, estudantes de escolas públicas, sobre o sentido das práticas curriculares da disciplina de sociologia no processos de formação política e social, mediante a tradução dos sentidos implicados nas relações de suas intersubjetividades e interseccionalidades na localização de suas pertencas identitária, racial, social, cultural e de território, sob os desafios que permeiam a construção do conhecimento crítico e seu compartilhamento com o mundo.

A fenomenologia sociológica de Alfred Schutz se insere nas Ciências Sociais como uma Sociologia da vida cotidiana, pois influenciada pela sociologia weberiana, busca o significado subjetivo da conduta social; mas, é nos conceitos de consciência e de intencionalidade, em Husserl, que Schutz irá se apoiar para desenvolver teoria e método de apropriação de significados da ação social, o que implica pensar como os fenômenos se apresentam à consciência. Schutz (2012) toma como princípio que só é possível conhecer a experiência significativa dos sujeitos via conhecimento da intencionalidade, movimento que somente à consciência compete fazê-lo (Crusoé; Santos, 2020 p. 3).

Nessa direção, trabalhou-se com alguns dispositivos apresentados na teoria fenomenológica de Schutz (2012), na sua apreensão das teorias filosóficas de Husserl e da sociologia interpretativa de Max Weber. No que se refere à influência de Husserl, apropria-se do construto filosófico sobre o processo da consciência, elaborado pelos acúmulos de experiências internalizadas no fluxo de sua duração e refletidas nas condutas investidas de significados, na reflexão do espaço-temporal, acrescida do estoque de conhecimento em que “ocorre intencionalidade na forma espontânea, ou em uma das modificações secundárias possíveis” (Schutz, 2012 p. 78). Essas modificações estão associadas aos processos de retenção e reprodução.

Quanto à influência de Max Weber, Schutz evidencia a ação compreensiva e infiltrada de significados do mundo social pelo contexto e localização espaço-temporal em que ocorrem

as relações sociais ativadas pelas ações com sentido, na ordem social das práticas cognitivas de significados intersubjetivamente partilhados pela ordem social simbólica nos processos das tipificações dos papéis e funções sociais.

Nesse movimento, partiu-se para a escolha dos sentidos intencionais apresentados nos textos documentais de orientações da formação do EM na disciplina de sociologia, recontextualizado pelos estoques de conhecimentos adquiridos pelos professores em seus processos de formação inicial e continuada e pelas experiências acumuladas no cotidiano da sala de aula, constituindo seus objetos de intencionalidades apresentados na forma espontânea da consciência nas suas práticas curriculares com a disciplina de suas habilitações específicas, reverberadas pelos sentidos dados pelas juventudes negras em suas condutas investidas de significados, nas suas relações subjetivas e de intersubjetividades no partilhamento da construção do conhecimento do contexto social e político da sociedade contemporânea.

Trabalhou-se com a abordagem qualitativa e, na análise, ressaltou-se como pontos centrais da investigação fenomenológica interpretativa a compreensão das intenções e significações dos sujeitos da pesquisa (docentes e discentes) em suas interações, pensada a partir de uma filosofia descritiva da vida real ou fenomenologia social/sociologia interpretativa pela perspectiva de Alfred Schutz (2012). A partir da interpretação da experiência vivida com o ensino de sociologia no EM entre os/as jovens negros/as, identifica-se o que dizem esses por meio dos sentidos representados pelas suas intersubjetividades e interseccionalidades no compartilhamento com o mundo.

No encontro com a compreensão do *eu* e do *outro*, aferiu-se o procedimento de tipificação do mundo e caracterização do outro, em que somos parcialmente dotados de sentidos da realidade, o que resulta em uma categorização sob o baluarte de semelhanças, em que se coloca em segundo plano os elementos das diferenças irreconciliáveis frente à nossa forma de pensar.

Com base nos pressupostos filosóficos estruturais interpretativos conduzidos pelo método da fenomenologia social de Alfred Schultz (1899-1959),

[...] o objetivo essencial da fenomenologia social é determinar o que significam determinadas experiências vividas pelas pessoas e por quem as rodeiam, a partir da descrição feita por elas mesmas. Mas o seu objetivo só se alcança se agirmos segundo um método que permita um retorno à experiência passada, a partir da obtenção de descrições que ofereçam base para uma análise estrutural reflexiva que retrate a essência da experiência (Amado, 2014, p. 82-83).

Na investigação fenomenológico-interpretativa, [...] “procuram-se os fenômenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se, estabelece-se em relação a outros significantes” (Amado, 2014, p. 41).

Esta pesquisa procurou responder às motivações, razões e intencionalidades presentes nas ações dos estudantes negros/as na sua relação com os possíveis processos de formação social e política marcados pelo ensino de sociologia sob suas próprias narrativas. Isso no sentido de interpretar, traduzir, levar a compreensão às práticas curriculares dos professores de sociologia implicadas nas narrativas das juventudes negras sobre a ausência e/ou descoberta de símbolos que possam trazer significados importantes para contribuir com o futuro social das juventudes negras.

Em uma abordagem mais ampla, configura-se como um laço mimético, compreendidas as articulações significantes das implicações multifacetadas desses interlocutores, juventudes negras e professores de sociologia – na tradução da pesquisadora.

O método utilizado foi o estudo de caso comparativo entre três escolas públicas do EM, relacionadas as diferenças de estruturas socioeconômicas de cada uma, com característica interpretativa, teorização e escrita (Amado, 2014), que visa o desenvolvimento de categorias conceituais de uma descrição rica de informações. Para isso, trabalhou-se com as diferentes modalidades de observação e de narrativas; a teorização se constituiu a partir da descrição das narrativas e da observação.

O campo consiste no Ensino Médio da Rede Pública Estadual da Bahia e o lócus são três escolas públicas estaduais, com configurações diferenciadas em suas localizações e turnos. Uma escola do campo, com tempo integral, duas escolas urbanas, uma das quais localizada em um bairro mais popular e central, funcionamento diurno e noturno, contudo, a pesquisa ocorreu apenas no período diurno; a outra, em um bairro mais periférico, funcionamento diurno e noturno, em que a investigação se centrou apenas no turno noturno. Essas diferenças permitiram um comparativo referente ao perfil de localizações desses/as jovens negros/as.

Os sujeitos/colaboradores desta pesquisa são: estudantes / jovens negros/as e seus respectivos professores de sociologia, de três escolas públicas estaduais EM, do município de Vitória da Conquista-BA.

A participação desses colaboradores teve a concordância da Comissão de Ética da pesquisa da UNEB – Campus Salvador, devidamente autorizada pelas instituições escolares e

colaboradores interlocutores desta pesquisa. No caso dos estudantes menores de 18 anos, os acordos foram assinados pelos pais. Foi garantido o sigilo para os nomes das escolas, professores e estudantes. Por esse motivo, todos receberam codinomes referentes a personagens negros/as ilustres da história, com a pretensão de homenageá-los e lhes dar visibilidade.

Os três professores de sociologia foram convidados e aceitaram participar da pesquisa.

A participação dos/as jovens/estudantes/negros/as foi por adesão, posteriormente ocorreram algumas alterações na metodologia pela dificuldade de todos estarem disponíveis na data marcada.

No primeiro planejamento, a adesão seria a partir do formulário respondido por meio da plataforma Google, entre aqueles que se declararam negros/as e sinalizaram a sua disposição para colaborar ou não com a pesquisa.

O formulário sobre o perfil do estudante foi disponibilizado pela internet na plataforma Google Forms, por um *link* enviado para as turmas de estudantes dos referidos professores de sociologia das três escolas; o total de respondentes formam 85 alunos/as, dos quais apenas 19 confirmaram a participação na pesquisa; desses estudantes, 11 da escola urbana do bairro central e popular, 6 da escola rural e apenas 2 da escola noturna, de localização mais periférica.

Dessa forma, a pesquisadora solicitou ajuda à escola e aos professores de sociologia para essa demanda de resgate de interlocutores para a pesquisa; ainda assim, não houve pessoas suficientes em algumas escolas.

Na escola Tia Ciata foi mais fácil; encontrou-se o grupo formado de 8 alunos/as que aceitaram participar da pesquisa e do grupo focal. A atividade foi realizada na biblioteca da escola.

Na escola Carolina de Jesus, a inspetora abordou nos corredores os/as alunos/as que se autodeclaravam negros/as e aceitavam participar da pesquisa; também se conseguiu 8 alunos.

Na escola Dandara dos Palmares, o contato com alguns dos alunos que se dispuseram a ajudar nesse resgate ocorreu por telefone; marcados dia e horário, entretanto, houve coincidência com a festa junina e feira cultural da escola. Havia somente 4 alunos; os outros tinham faltado. A pesquisadora foi pessoalmente ao pátio e fez a abordagem individual de mais 4 alunos/as para fechar o grupo focal e completar o quadro de 8 alunos.

Então, efetivamente obteve-se o total de 24 jovens negros/as participantes da pesquisa – divididos por grupos de 8 estudantes de cada unidade escolar – e três professores de sociologia, um de cada escola.

No ano 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19, a pesquisa com as escolas teve que ser interrompida porque não houve aulas na rede estadual de ensino.

Ainda em 2021, tentou-se organizar a operacionalização do grupo focal, mas naquela ocasião foi preciso recuar porque as escolas estavam sobrecarregadas pela dinâmica da metodologia adotada nas escolas do estado da Bahia. Pelas exigências dos protocolos de cuidados com a Covid-19, em 2021 as escolas precisaram realizar dois anos em um para cumprimento de seus calendários. O primeiro semestre correspondente ao ano letivo de 2020 e o segundo ao ano letivo de 2021.

Em 2022, as escolas estaduais iniciaram as atividades em março, mas as observações da pesquisa somente reiniciaram em abril, após a definição do horário de sociologia; posteriormente realizaram-se os grupos focais em cada unidade escolar.

A temática utilizada para o grupo focal foi *juventude negra política*. Assistiu-se a um pequeno vídeo sobre o tema, sentados em círculo e iniciou-se o debate sobre a significação do vídeo para os sentidos daqueles sujeitos, estudantes negros/as. Além disso, discutiu-se sobre o *ser negro* nas relações sociais, sobre racismo na escola e fora dela e sobre o sentido da disciplina de sociologia para eles, desde conteúdos, metodologia e diálogo com suas perspectivas sociopolíticas para o seu futuro social.

Quadro 1 - Relação das escolas, professores e estudantes participantes da pesquisa (codinomes)

Escola/ urbana / diurna	Escola / urbana / noturna	Escola / rural / diurna
Dandara dos Palmares	Carolina de Jesus	Tia Ciata
Professor: Abdias Nascimento	Professor: Machado de Assis	Professora: Lélia Gonzales
Estudantes	Estudantes	Estudantes
1. Djamila Ribeiro 2. Tereza de Benguela 3. Conceição Evaristo 4. Elza Soares 5. Maria Felipa 6. Luiz Gama 7. Milton Santos 8. Silvio Almeida	1. Gilberto Gil 2. Grande Otelo 3. Zumbi 4. Aleijadinho 5. Maria Firmino 6. Mãe Menininha do Gantois 7. Benedita da Silva 8. Glória Maria	1. Milton Nascimento 2. Chico César 3. Pixinguinha 4. João da Cruz 5. Sueli Carneiro 6. Luísa Mahin 7. Antonieta de Barros 8. Ruth de Souza

Fonte: elaborado pela autora.

2.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O ponto de partida na investigação trouxe como elemento principal da análise a fenomenologia-interpretativa, compreendendo-se que essa base ajudará na reflexão não positivada da investigação das ciências humanas e sociais e, sobretudo, na ciência da educação.

Para tal, foram utilizados os instrumentos de produção e coleta de dados – observação em sala de aula; entrevistas semiestruturadas com professores; pesquisa documental; formulário do perfil dos/as estudantes; grupo focal e memorial narrativos com o grupo dos/as estudantes de cada escola.

Procurou-se articular tais instrumentos com a coleta de dados, com base na construção de elementos que possam elucidar a compreensão das intenções e significações, da construção do conhecimento implicadas nos documentos oficiais de orientação educacional, nacional e da Bahia, no componente escolar da disciplina de sociologia, e suas reais significações na formação social e política das juventudes negras, nas manifestações coletadas por cada interlocutor/a – seja professor ou estudante – no entrecruzamento entre suas opiniões, decisões, percepções, representações e perspectivas, lidas por meio da interpretação de suas linguagens sobre o processo de formação social e política das juventudes negras de escolas públicas do EM em Vitória da Conquista-BA.

Nesse aspecto, pode-se interpretar o que os/as professores e jovens negros/as trazem em suas próprias ações na sua relação com os outros e no contexto de suas interações. Procurando-se perceber o fenômeno como total, mediante as relações construídas a partir do reconhecimento de significantes relacionadas a outros significantes, é que se abstrai o contexto da complexidade que se pretende desvelar dos sentidos e significados dessas relações para a formação política e social das juventudes negras de escola pública.

Nessa perspectiva, a atribuição dos significados é intersubjetiva, em que se constrói de forma relacional entre os/as interlocutores/as e a pesquisadora, considerando-se que os sujeitos envolvidos são participantes da mesma sociabilidade originária (Amado, 2014).

O formulário do perfil dos estudantes, utilizado no primeiro momento, serviu para se compreender o perfil de cada escola e sua adesão para colaborar com a pesquisa. Ocorreu uma falha na aplicação desse formulário, principalmente no que se refere aos itens cor/raça e religião, nos quais se solicita descrição; as respostas foram diversas e prejudicou a análise para esses itens abertos.

Na pesquisa documental utilizou-se esse recurso como um instrumento, por considerar ser um elemento rico na análise sobre a interpretação textual dos significados da criação e do que se pretende formar na relação currículo, conhecimento e poder, sobre os documentos de orientações da formação política e social das juventudes no EM, o nacional (Brasil, 2018) e as orientações locais, no caso da Bahia (Bahia, 2022). Acredita-se que esse instrumento possibilita ampliar a compreensão desse processo e traz uma contextualização histórica e sociocultural.

O uso desse dispositivo no desenvolvimento do processo metodológico permite “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 2; Cellard, 2008).

Nesse sentido, pretende-se compreender os processos da construção do conhecimento social a partir das propostas de elaboração dos documentos orientadores da educação que se deseja formar para atuar no contexto político e sociocultural da sociedade hodierna.

Com a pesquisa documental, vão se analisar os seguintes documentos: BNCC/EM; DCRB/EM e Planejamento de aulas dos três professores de sociologia, interlocutores desta pesquisa.

A categoria construída para nortear esta análise foi concepções da formação juvenil para áreas de ciências humanas e sociais aplicadas nos documentos oficiais.

A técnica do grupo focal – o que é essa técnica?

[...] consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controle de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em foco. É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas (Amado, 2014, p. 225-226).

Para o uso dessa técnica modulou-se três grupos focais – um em cada escola. O tema disparador foi juventude política negra. Primeiro utilizou-se um vídeo sobre o assunto e a seguir para a escuta dos integrantes dos grupos. Em seguida procurou-se provocá-los sobre os conteúdos de sociologia, EM, suas práticas e suas perspectivas futuras.

No memorial narrativo – A técnica do memorial:

Para produzir um memorial, é relevante saber das condições em que estão circunscritas as lembranças, assim como os acontecimentos e personagens que predominaram segundo as escolhas feitas. Nesse sentido, o memorial não é somente uma crítica que forçosamente avalia as ações, ideias, impressões e conhecimentos do sujeito narrador; é também autocrítico da ação daquele que narra, seja como autor do texto ou como sujeito da lembrança. Portanto, tem

muito a ver com as condições, situações e contingências que envolveram a ação do narrador, protagonista das memórias. Além de ser crítico e autocrítico, é também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória (Prado; Soligo, 2007, p. 6).

Utilizou-se essa ferramenta para colaborar na compreensão sobre o processo de formação política e social das juventudes negras, nos valores descritos individualmente nas narrativas do memorial, a fim de interpretar os sentidos emitidos pelas falas pessoais, proferidas mediante a técnica do grupo focal.

A orientação para a elaboração do memorial narrativo foi a seguinte: a escrita do memorial é relativa a lembranças, vivências, experiências; deve conter um pouco sobre sua vida pessoal, sua relação com estudos e trabalho, sua vida cultural, a disciplina de sociologia na sua formação do EM e suas perspectivas futuras. Em outras palavras, o processo de formação acadêmica e sua conexão com o seu projeto de vida.

Esse instrumento funcionou parcialmente, pois grande parte dos entrevistados não deram a devolutiva à pesquisadora, talvez pela dificuldade com o tempo ou com a escrita ou até mesmo com a elaboração de um texto que fala sobre si.

Há formas variadas de entrevista; neste caso, utilizou-se de entrevista semiestruturada ou semidireta, que se caracteriza por: “As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2014, p. 208).

Na investigação científica em educação, a entrevista semiestruturada é considerada um meio poderoso para o acesso às informações dos interlocutores, sujeitos da pesquisa, para além das informações prestadas, como emoções, necessidades, influências etc., que devem ser reconhecidas e controladas mediante um bom plano investigativo, mediatizado por uma conversa intencional, possível na identificação do sentido dado pelos sujeitos entrevistados às suas práticas. “Os seus sistemas de valores, referências normativas, suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências etc.” (Amado, 2014, p. 207 *apud* Quivy; Compenhoudt, 1998, p. 193).

A entrevista semiestruturada com os professores de sociologia buscou interpretar como pensa o professor sobre a disciplina de sociologia e seu processo de formação social e político das juventudes. Também conhecer o processo de formação inicial e continuada do professor, para ajudar no entrecruzamento trazido nas narrativas dos estudantes, jovens

negros/as, sobre os seus processos formativos e suas perspectivas futuras, mediados ou não pela disciplina de sociologia.

Tanto na entrevista semiestruturada – com os professores – quanto no grupo focal – com os estudantes – foram usados gravador de voz, permitidos com antecedência pelos sujeitos colaboradores da pesquisa, para fins de captar as falas em sua forma original e assegurar uma análise mais precisa *a posteriori*, porém, sem a identificação dos sujeitos.

2.2 DIFICULDADES INICIAIS DO LEVANTAMENTO DE DADOS NA PESQUISA

O período mais crítico da investigação foi 2020 e parte de 2021, correspondente ao período da pandemia de Covid-19.

Em 2020 as aulas das escolas públicas do estado foram interrompidas e somente reiniciadas em 2021, de forma *on-line*, com o mínimo de participação dos estudantes por terem dificuldade com os instrumentos de acesso – equipamentos eletrônicos, limitação de uso de internet, entre outros, o que retardou o levantamento de dados no campo da pesquisa.

Nos meses setembro/outubro as aulas foram liberadas, mas de forma alternada – presencial e semipresencial.

As aulas foram readaptadas para o modelo dois anos em um. Esse foi um período difícil de marcar encontros pelo próprio aligeiramento dos conteúdos em sala para recuperar o ano perdido.

O primeiro contato presencial em sala de aula foi em outubro de 2021 e algumas aulas de sociologia das duas escolas urbanas foram acompanhadas; a escola rural teve seu tempo ainda postergado e foi observada de forma virtual.

Nas duas escolas urbanas a pesquisadora entrou na sala de aula junto com o professor da disciplina de sociologia, apresentou-se para os estudantes e discorreu sobre o objetivo da pesquisa, convidando-os para responder ao questionário, postado na plataforma Google Forms e disponibilizado o *link* de acesso no grupo do WhatsApp das turmas de cada escola.

O questionário foi enviado para o contato particular dos líderes de sala e esses reenviaram pelos respectivos grupos de WhatsApp das turmas. Na escola rural se fez o mesmo procedimento sobre a apresentação, apenas de forma virtual e depois enviado o questionário pelo WhatsApp.

Outro fator impossibilitou o melhor aprofundamento no campo da pesquisa: as mudanças com a implementação do novo EM em 2022, por ser um elemento *novo* e ainda muito incipiente para se fazer uma análise mais complexa.

2.3 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

1. A partir da análise do documento da BNCC serão identificados os contextos de influência nas suas localizações políticas e sociais para a produção do texto do documento e seu processo de recontextualização nos documentos de orientações curriculares da Bahia e pretende-se compreender, a partir da teoria curricular híbrida de Antônio Flávio Barbosa Moreira (2010), em uma perspectiva de territorializar e reterritorializar o currículo, mediante o dito e o feito.

2. A partir da análise sobre o processo de recontextualização das orientações curriculares e suas significações sobre formação política e social das juventudes, no contexto da prática curricular dos professores de sociologia, conectados aos planejamentos didáticos, recursos, suas impressões sobre o ensino de sociologia para juventudes, participação dos estudantes nas aulas e atividades desenvolvidas e nas narrativas escritas e orais dos/as estudantes.

3. Interpretar de como o contexto da prática se assenta nos resultados formativos dos estudantes a partir da observação, participação dos estudantes em sala, discussão de grupos focais e análise do memorial solicitado para os estudantes do EM.

4. Os resultados das análises, interpretação e teorização sobre a formação política e social das juventudes a partir do ensino de sociologia, no EM, pretende-se cartografar as perspectivas encontradas nos entrelaçamentos dessas atividades com as narrativas advindas dos/as jovens estudantes negros/as sobre a relevância ou não desses conteúdos nas reflexões sobre suas localizações políticas, sociais e seu pertencimento ao mundo.

2.4 ENTRELAÇAMENTO ENTRE OBJETIVOS, CATEGORIAS E METODOLOGIAS

a) Identificar as concepções da formação juvenil para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, nos documentos oficiais, nacional (Brasil, 2018) e sua recontextualização nos documentos da Bahia (DCRB) do EM;

Categoria dessa etapa – Concepções da formação juvenil para áreas de ciências humanas e sociais aplicadas aos documentos oficiais.

Essa análise trouxe uma interpretação dos significados gerados a partir dos textos escritos nos documentos oficiais sobre a formação educacional proposta para a disciplina de sociologia e seu processo de recontextualização nos documentos oficiais da Bahia no EM.

b) Compreender como as práticas curriculares desenvolvidas pelos docentes de sociologia no EM contribuem para com a formação social e política das juventudes negras.

Categoria dessa etapa – Contribuições das práticas curriculares em sociologia no EM para a formação social e política das juventudes negras.

As ferramentas utilizadas para essa etapa somam desde as observações em sala de aula, planejamentos e as metodologias utilizadas pelos professores e os sentidos gerados por essa disciplina na formação das juventudes, reveladas nas entrevistas dos professores, nos grupos de discussão focal, com os/as estudantes e na escrita do memorial.

c) Interpretar as narrativas dos estudantes negros/as sobre o papel do currículo de sociologia na sua formação social e política;

Categoria dessa etapa: Papel da disciplina sociologia na formação dos/as estudantes negros/as.

Nesse momento foram realizados os grupos de discussões por meio da técnica do grupo focal, com a temática juventude negra política e outras conversas disparadas pela necessidade da investigação do campo para provocar a discussão e interpretar as falas dos/as estudantes negros/as sobre a sua formação social e política a partir das práticas pedagógicas alçadas pela disciplina de sociologia no ensino médio.

Também foi considerado o memorial narrativo, realizado após os três encontros com os grupos focais, orientada a sua escrita para que cada jovem falasse de sua trajetória de vida – familiar, escolar, trabalho, vida cultural e se a disciplina de sociologia o/a ajudou a pensar sobre essas relações ou não e se ampliou suas perspectivas para o seu futuro social.

Também será integrada a perspectiva do currículo na proposição da formação social e política das juventudes negras.

Quadro 2 - Metodologia e categoria para cada objetivo específico

Objetivos, Categorias e Metodologia		
<p>a) Identificar as concepções da formação juvenil para a área de CHCSA, nos documentos oficiais, nacional (BNCC/2018) e sua recontextualização nos documentos da Bahia (DCRB) do ensino médio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Categoria Concepções da formação juvenil para áreas de ciências humanas e sociais aplicadas nos documentos oficiais • Metodologia Interpretação, significados e recontextualização dos documentos educacionais 	<p>b) Compreender como as práticas curriculares desenvolvidas pelos docentes de sociologia no ensino médio contribuem com a formação social e política das juventudes negras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Categoria Contribuições das práticas curriculares em sociologia no ensino médio para formação social política das juventudes negras • Metodologia Observações em sala de aula, metodologia, planejamento e entrevistas com os professores, grupo focal, sentidos gerados por esta disciplina na formação das juventudes 	<p>c) Interpretar as narrativas dos estudantes negros/as sobre o papel do currículo de sociologia na sua formação social e política.</p> <p>Categoria Papel da disciplina sociologia na formação dos/as estudantes negros/as</p> <p>Metodologia Grupo focal, memorial e perspectiva curricular utilizadas na disciplina</p>

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro acima resume o eixo central da pesquisa relacionado por cada objetivo no atendimento às categorias e sua metodologia.

Na próxima seção discute-se sobre os conceitos teóricos e contextos de influências identificados nas orientações curriculares do processo formativo das juventudes no ensino médio.

3 NEOLIBERALISMO: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA BNCC E SUAS REFLEXÕES NAS TEORIAS CURRICULARES

Esta seção tem como propósito situar a discussão teórica, partindo-se das possibilidades do contexto de influência gerado pela máquina do poder capitalista, regido pela política neoliberal. De que forma essa política se materializa na constituição de uma Base Nacional Comum Curricular? E quais os esforços do campo teórico do currículo no papel da construção do conhecimento social? O foco se desdobrará em pelo menos quatro vertentes teóricas curriculares: tradicional, crítica, pós-crítica e híbrida.

3.1 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

De forma resumida, costuma-se dizer que o neoliberalismo se constitui uma política econômica na qual há menos participação do Estado na economia e mais participação do

mercado; assim, ocorre liberdade total do comércio nas livres negociações, abertas e flexíveis para o mercado internacional e eclodem – a partir desses grupos econômicos – influências na elaboração de políticas sociais e no processo formativo da educação, resultado dos investimentos de capital internacional na elaboração de documentos orientadores para as diversas instâncias educacionais.

O neoliberalismo surgiu na Europa, nos anos 70, para a retomada das ideias da política econômica do liberalismo clássico e no combate ao keynesianismo, política de Estado do bem-estar social, em que a política econômica era *mais Estado e menos mercado*. Isto é, havia uma responsabilização maior do Estado nos investimentos econômicos em políticas públicas e sociais, como educação, saúde, moradia etc.

No Brasil, o projeto neoliberal foi ganhando força nos anos 80 e 90; iniciado no governo de Fernando Collor de Melo (1991), o qual sofreu *impeachment* por corrupção; Itamar Franco, o vice-presidente, o substituiu e deu continuidade a essa política, a qual se consolidou nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998; 1999 a 2002).

O projeto neoliberal se fortaleceu em todo o continente americano, após uma reunião no final da década de 80, nos Estados Unidos, da qual participaram representantes dos países americanos e da América Latina, integrantes do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) para analisar a economia do continente e discutir os pontos principais do projeto de uma política econômica neoliberal de expansão, o que resultou no documento *Consenso de Washington*, elaborado pelo economista inglês John Williamson, em 1989.

Tais medidas tinham como princípio o controle da inflação e a modernização do Estado – ajustes fiscais, estabelecimento de limites dos gastos do Estado condicionados à arrecadação; limites para a intervenção do Estado na economia, ou seja, o Estado mínimo; privatização de empresas estatais; abertura comercial e incentivo a importações entre países.

O *Consenso de Washington* tinha como foco a expansão do neoliberalismo nos países mais pobres da América Latina, ao apostar na modernização do Estado e no desenvolvimento social e econômico dos países desse continente, além, de reforçar o processo de globalização.

Aos poucos, os reflexos de uma cultura neoliberal foram tomando corpo na educação, deslocando-se do campo social e político para se assemelhar às funções do mercado, tal qual a política econômica do país se assentava.

A educação no Brasil – nesse formato de política neoliberal – tem se intensificado desde os anos 90 e atraído olhares dos investimentos dos organismos internacionais, com a intenção

de colocar em prática os princípios ditados por essa política para o campo educacional, ao apresentar mecanismos que julgam possibilitar o favorecimento do crescimento econômico e a redução do índice de pobreza. Foi o caso da influência do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras.

Sabe-se que as interferências dos organismos internacionais na educação brasileira, mediante parcerias e negociações com o Ministério da Educação (MEC), tornaram-se uma prática desde a década de 60 para adequar a educação às regras do mercado, no processo de formação de mão de obra demandado pelos setores econômicos. A recorrência aos acordos com o BM para o financiamento e colaboração com a educação técnica brasileira, tornaram-se práticas repetidas pelos demais governos até o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Tais acordos geraram a ampliação de nossa dívida externa; ocorreu uma pausa no período de 2003 -2015, correspondentes aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Com a ascensão dos governos de orientação democrática-popular (2003-2015), os acordos educacionais com o Banco Mundial foram interrompidos. Estudo feito pelo BIRD sobre a educação brasileira desse período destacou os progressos alcançados nos últimos anos por meio de políticas continuadas e de reformas efetivas e duradouras, e dá como referência os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), de 2009, onde reconheceu que “o Brasil está entre os três países que mais evoluíram nos últimos anos, principalmente pela redução da distorção entre idade e série” (MEC, 2010). Nesse documento, o BIRD reconhece o esforço do governo brasileiro em acompanhar os processos de convergência educacional estabelecidos globalmente, mas omite que esse desenvolvimento foi alcançado sem a necessidade de parcerias com o Banco (Ferreira; Fonseca; Scaff, 2019, p. 1744).

Desde 2003 as políticas curriculares do EM se constituíram parceria com técnicas e financiamento entre a União e os estados, no intuito de se construir um documento para estabelecer o aumento do tempo escolar e um currículo com base em experiências juvenis nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2012).

O argumento neoliberal hegemônico que defende a necessidade de escolas adaptadas à sociedade do conhecimento conviveu com projetos educativos de variados tons, tanto de uma perspectiva de escola mais emancipatória quanto de escolas ajustadas aos interesses do mercado (Ferreira; Fonseca; Scaff, 2019, p. 1744).

Em 2016, no governo Temer, foi aprovado pelo congresso nacional, a medida provisória 746/2016, e criada a Lei nº. 13.415/2017, que altera a estrutura do currículo do ensino médio e amplia a carga horária, para o tempo integral. A proposta seria para iniciar em 2018, mas devido

às adequações desse documento por cada estado, a obrigatoriedade sobre o *novo* EM passou a ser implementada parcialmente em 2022, com previsão de ser totalmente em 2023.

Para tanto, no atendimento às demandas dessa lei, com o repasse financeiro da união para os estados e o distrito federal, o governo federal (2017) recorreu ao financiamento do Banco Mundial.

Essa medida é considerada por diversos especialistas das áreas de educação, economia, sociologia, política etc. uma ação regressiva, em decorrência da potencialidade de ampliação das dívidas externas, dos processos de privatização dos bens públicos e do aumento das desigualdades sociais.

A decisão sobre o acordo foi publicada no Diário Oficial da União no dia 17 de julho de 2017 e o valor estimado dos investimentos é de US\$ 1,577 bilhão, sendo que US\$ 250 milhões poderão ser financiados em cinco anos pelo Bird (MEC, 2017), ou seja, pouco mais de 15% do valor total pactuado. De acordo com informe do MEC no dia 24/01/2018, os recursos estarão vinculados ao Programa para Resultados (Pfor) e o Ministro afirma que o dinheiro será liberado por etapas, à medida que os planos de trabalho dos estados forem aprovados pelo Governo Federal (Ferreira; Fonseca; Scaff, 2019, p.1744).

Esse novo acordo para a implementação do *novo* EM remete ao período histórico nos anos 80 e 90, em que havia uma ascendência do capital internacional sobre a política da educação brasileira, no intuito de colaborar com a formação do trabalhador para o desenvolvimento econômico do país.

Para compreender o papel dos organismos internacionais na reforma da educação brasileira, chama-se aqui atenção de pelo menos três dos principais organismos internacionais influenciadores deste processo – 1. O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), conhecido também como Banco Mundial; 2. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e 3. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Esteves; Souza, 2020).

A união desses três órgãos teve como finalidade atenuar a crise orgânica do capitalismo no desenvolvimento de ações significativas para uma reestruturação do trabalho e produção capitalista, adequando as demandas de um novo *formato* de trabalhador e pela reconfiguração da relação Estado e sociedade, o que resultou na criação de uma avaliação educacional em nível nacional, desenhada para atender a um consenso mediado por um controle sob os resultados de um processo avaliativo em larga escala (Esteves; Souza, 2020).

Esses organismos internacionais agem de forma coordenada e proporcionam suporte técnico na reestruturação de áreas diversas do Estado, sobretudo na reforma educacional,

implementada no Brasil na metade da década de 1990. Em contrapartida, oneram os cofres públicos no pagamento de juros sobre o financiamento liberado.

As diretrizes dos organismos internacionais se corporificam mediante a

[...] implementação de uma pedagogia política do capital, que se verifica concretamente na implantação das avaliações educacionais em larga escala, na propagação da ideologia do “capital humano” e da “pedagogia das competências”. Tais procedimentos vêm sendo conduzidos por estes organismos internacionais, principalmente nos países da periferia do sistema capitalista, com destaque para os países latino-americanos, como o Brasil (Esteves; Souza, 2020, p. 680).

A atuação desses organismos internacionais e nacionais – como o *Programa para Reforma na América Latina e Caribe* (PREAL) e o movimento *Todos pela Educação* – envolvem também a criação de políticas públicas educacionais que se harmonizem globalmente e disseminem uma política pedagógica de capital na intenção da formação de uma nova sociabilidade burguesa com base no tripé – capital, trabalho e educação.

O documento *Educación primaria*, publicado pelo Grupo do Banco Mundial (GBM) em 1992, deixa explícito as alianças entre os poderes hegemônicos das classes dominantes, do capital internacional e dos organismos internacionais e diz

[...] que a educação deve ser utilizada como mecanismo para educar a classe trabalhadora para as demandas do modo flexível. Tal orientação é expressa na ‘medida em que as economias de todo o mundo se transformam devido aos avanços tecnológicos e aos novos métodos de produção que dependem de uma força de trabalho bem capacitada e intelectualmente flexível, a educação adquire cada vez mais importância’ (Esteves; Souza, 2020, p. 680 *apud* GBM, 1992, p. 9).

Dentre os três principais organismos internacionais que interferem diretamente nas políticas educacionais brasileiras, somente a UNESCO tem composição institucional no campo educacional, sendo o GBM uma instituição financeira e a OCDE tem como objetivo o desenvolvimento econômico e o comércio entre os Estados.

Tais organizações assumem uma posição de aliados na disputa de um projeto hegemônico de capital, em prol do processo da mundialização da economia.

As articulações entre tais organismos internacionais propiciam influências na constituição de políticas públicas dos países periféricos do capitalismo, a exemplo da *Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável* – assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (Esteves; Souza, 2020, p. 681-682 *apud* Unesco/World Bank/International Labor Organization, 2015).

Percebam que o projeto neoliberal se utiliza de uma dinâmica estratégica para acolher as pautas de reivindicações, tensionadas pelas demandas populares da sociedade, tais como inclusão social, equidade social, desenvolvimento sustentável etc., incorporando aos seus projetos político, econômico e ideológico na constituição de um novo tipo de racionalidade social. Entretanto, tais procedimentos não se materializam efetivamente em sua totalidade, trata-se de um atendimento parcial, pois o que se configura é uma regulação da manutenção do poder do capital internacional sob o controle econômico e político da sociedade contemporânea.

O projeto político do capital internacional gera conflitos sociais e econômicos, principalmente na população menos favorecida economicamente. Nesse sentido, o processo de acolhimento das pautas populares representa o estabelecimento de uma ordem consensual entre Estado e sociedade, evitando o conflito que possa causar desarmonia no tecido social. Essa aparente harmonia propicia uma espécie de *cegueira social* (Saramago, 1995) que trata do processo de alienação da humanidade, do silenciamento e do consentimento de não enxergar o mal que algumas ações reproduzidas pelas ações da própria humanidade fazem a si mesmos e permanecem submetidos ao controle de comportamentos, costumes e hábitos que favoreçam a manutenção da ordem e do poder do sistema econômico dominante.

Os conflitos gerados pela política do modo de produção capitalista, os quais geraram crises humanitárias marcadas nos períodos da I Guerra Mundial (1914-1918); a quebra da bolsa de Nova York (1929) e a II Guerra Mundial (1939-1945) foram disputas que antecederam a reorganização da burguesia a partir dos anos 1970 e que estabeleceu um redirecionamento no projeto capitalista, mediante os organismos internacionais com apoios financeiros para a reforma do aparelho do Estado, direcionados à criação de políticas públicas de países capitalistas periféricos.

Esse redirecionamento resultou na instrumentalização e no aperfeiçoamento da formatação de educação de trabalhadores que se enquadram nas demandas exigidas pelo mercado financeiro internacional, em busca de um consenso para o fortalecimento do capitalismo internacional com objetivos de acelerar o desenvolvimento econômico mundializado.

Nesse modelo de educação, o trabalhador foi subordinado aos interesses da burguesia, sobretudo o trabalhador educado e flexível.

O projeto arquitetônico desse modelo de educação atende às diversas demandas do capital financeiro internacional – na composição e no controle da formatação de trabalhadores

que se pretende forjar – alinhado aos moldes de relações social, cultural e econômica que favoreçam o desenvolvimento de capital, diluídos e fortalecidos pela reprodução dos instrumentos de crenças, valores, moral e ética na organização de uma solidariedade orgânica, permitidos por esse modelo societal de capital. Isto é, formatação de indivíduos que estimulem o desenvolvimento material, atropelando as próprias condições e necessidades vitais de si e do outro na condição humana, necessárias ao respeito do Ser e da vida no coletivo.

Dessa articulação podemos destacar a forma funcionalista – no sentido sociológico desenvolvido por Durkheim (2007) – que define os fatos sociais como forma de pensar e agir associadas ao tipo de moral permitido por determinada sociedade que, por sua vez, o bom funcionamento desse agir associado em consenso está condicionado as articulações regulares na soma de todos os órgãos sociais, em analogia ao funcionamento biológico do corpo humano. O que chama de paradigma do consenso, em que todos os órgãos sociais (ex. Estado (leis); família; crenças religiosas; trabalho, escola...) estão direcionados para os fins, dada uma moral pré-estabelecida e consentida pelas regras sociais de determinada sociedade.

A classe burguesa, a partir dos anos 70, reorganiza novas estratégias para educar a classe trabalhadora para a harmonia em torno de um projeto de capital. Esse projeto encontrou nos organismos internacionais parcerias para a disseminação de uma pedagogia política do capital que assegurasse a subordinação da classe trabalhadora aos ditames dos interesses da classe hegemônica e que resultasse no produto de um trabalhador educado e flexível – conveniente ao desenvolvimento de novas tecnologias sociais – ampliando a complexidade exigida pelo mercado do capital humano e, ao mesmo tempo, diminuindo seus salários e quantitativos de trabalhadores necessários, em favor do capital internacional.

Tais organismos internacionais aliam-se a grandes empresas do mercado e às camadas sociais da burguesia internacional para atuar no campo da educação e criam um sistema intencional na formatação dos sujeitos sociais para além da economia, mas que atenda a todas as dimensões – social, política e cultural – em prol do consenso político e ideológico do sistema hegemônico social.

Tal conformação pode ser compreendida como a atualização do fenômeno que Gramsci (1980, p. 375) categorizou como “americanismo e fordismo”. Por envolver as dimensões econômica, política e ideológica, este fenômeno se constituiu em um novo modo de vida para a classe trabalhadora, estreitamente ligado com a esfera produtiva do modo de produção taylorista-fordista. Ao se expandir das fábricas para o conjunto das relações sociais de produção, o americanismo e fordismo possibilitou a criação de um novo tipo de trabalhador, conformado a partir de elementos de força e do consentimento (Esteves; Souza, 2020, p. 686).

Essa formatação para o consenso, também se dá pelas vias de algumas políticas públicas, incentivadas pelos grupos hegemônicos de organismos internacionais, de natureza avaliativa, como o Censo Escolar, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

Em 1998, o INEP constituiu parceria com o MEC e criou o ENEM, com objetivo de avaliar o nível da educação dessa etapa no país, nos estados e nos municípios de toda a federação, cuja justificativa apresentada foi a necessidade de um instrumento fiscalizador dos gastos públicos destinados à educação e às políticas públicas dessa área, tendo a educação de larga escala como principais objetivos.

a) selecionar os estudantes para a continuidade do ensino; b) certificar o progresso dos estudantes; c) monitorar as tendências de progressão dos estudantes; d) avaliar políticas ou programas educacionais específicos; e) manter informações sobre o desempenho escolar nas escolas e regiões; f) diagnosticar necessidades individuais de aprendizagem; e g) consideração de vários propósitos simultaneamente. Estes objetivos que os organismos internacionais esperam que os Estados-Membros alcancem a partir da implantação das avaliações educacionais em larga escala evidenciam uma compressão da forma como a educação tem contribuído, a partir da ótica dessas organizações, para o crescimento econômico, a redução da pobreza e o bom governo, e que são essenciais para pôr em prática o projeto político do capital internacional (Esteves; Souza, 2020, p. 688).

Por essa perspectiva, os instrumentos avaliadores da educação do ensino médio em larga escala no Brasil são o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)² e ENEM³. Os quais aferem o rendimento escolar dos estudantes, por territórios local e global. Esses são avaliados e distribuídos na ordenação das escalas alcançadas, em nível global, regional, estadual e municipal. Com objetivos de ofertar ao Ensino Médio, orientações ou construções de políticas públicas para auxiliar no atendimento as demandas apresentadas para melhoria do ensino desta etapa.

Para aferir a qualidade do ensino de uma escola ou localidade, o INEP criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é calculado a cada dois anos e mede o desempenho dos estudantes nas avaliações externas somadas as taxas de aprovações.

² O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, avalia estudantes do quinto e nono do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio.

³ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, tem como objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica. Podem participar alunos que concluíram ou estão concluindo o ensino médio.

Em 2019, o IDEB da Bahia apresentou nota 4,1 e ocupou o 22º lugar, considerado baixo nível de aprendizagem dos estudantes. Em 2021, esse índice reduziu a nota para 3,96 e caiu para o 26º lugar, perdendo quatro posições no *ranking*, à frente apenas do Maranhão, cuja nota foi 3,92. Vale dizer que o período avaliado corresponde à pandemia de Covid-19, o que torna essa avaliação ainda mais preocupante, considerando-se que nesse período se estabeleceu, por decreto, a não reprovação de estudantes de escolas públicas e particulares.

É preciso compreender que mesmo que os documentos curriculares nacionais registrem a flexibilização nos documentos orientadores por territórios estaduais, há ainda a lacuna dessas provas de larga escala pretenderem avaliar o todo sem as devidas considerações com as especificidades locais.

Nesse sentido, pretende-se interpretar o processo de construção do conhecimento social e político da juventude negra do EM, atravessados ao que se quer formar, apropriando-se da reflexão de (Young, 2010; Moreira, 2010; Ribeiro, 2016), os quais veem na relação conhecimento e currículo formas inseparáveis, ao tempo em que provocam disputas de poder na composição das políticas curriculares de educação de uma nação.

Contudo, se pensarmos na teoria crítica na linha de uma educação emancipatória e de justiça social, pode-se questionar como a educação será emancipatória, se essa corresponde à manutenção do domínio do capital internacional. E, se se partir para a teoria pós-crítica, a identificação dos avanços nos documentos orientadores educacionais, na inclusão e reconhecimento das diversidades, das relações étnico-raciais, de classe, do multiculturalismo inscritos textualmente nos propósitos desses documentos. Infelizmente, ainda não se liberta do domínio e da manipulação do capital financeiro hegemônico.

Então, como compreender a relação currículo e conhecimento no seu processo histórico-socio-cultural e constituir meios para se libertar das manobras do poder hegemônico, que atuam de diversas formas, seja nas orientações dos documentos como a BNCC, seja nos programas de avaliação em larga escala, seja nos incentivos técnicos e financeiros destinados à formação de trabalhadores nos moldes que atendam às demandas do mercado em prol do desenvolvimento econômico do capitalismo, principalmente em países periféricos⁴ desse sistema.

Sabemos que a BNCC se constitui um documento nacional de caráter propositivo, para servir de base na elaboração dos documentos de orientações curriculares educacionais,

⁴ Periférico no sentido de desfavorecimento econômico.

recontextualizado por cada estado federado, o que assegura uma conexão com o todo; mesmo que as partes distribuídas por cada espaço territorial da federação se apresente de forma diferente há um elo comum entre as partes com o todo, mediante os programas de avaliação de longa escala e o assessoramento técnico e financeiro em prol do *desenvolvimento económico e social* da sociedade de consumo.

A exemplo dessa busca da sociedade do consenso entre as nações, após a segunda guerra mundial (1945), mesmo com os acordos de aliança entre as nações – com o estabelecimento do domínio pelos vencedores – as diferenças entre essas eram marcantes e houve a necessidade de se criar um órgão comum que pudesse mediar tais alianças. Por essa razão surgiu a Organização das Nações Unidas (ONU).

Esse contexto foi marcado pela influência e disseminação das ideias fascistas alemãs, de um patriotismo e militarismo exacerbados, contrapondo-se às ideias democráticas. A ONU serviu como o fórum de discussão no qual se tentava harmonizar o clima, pois, na prática, ocorria uma disputa de posições ideológicas entre os sistemas de produção capitalista e socialista.

Em 1946, criou-se a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como agência da ONU, com objetivo de assegurar a paz e segurança do mundo mediante educação, ciência, cultura e comunicação.

As referências na educação e o poder da disciplina de história teve sua relevância no papel da formação política dos estudantes, amenizando e conduzindo um tipo de educação para a paz e a formação cidadã.

Foi nesse impulso de transformações capitalistas pós-segunda guerra mundial que o processo do movimento de internacionalização foi sendo disseminado pelos países e chegaram ao Brasil as influências provocadas pelos organismos internacionais como ONU, FMI e OCDE, todos com interesses e objetivos comuns, constituídos em um forte poder decisório nas políticas locais para expandir o poder regulatório em nível mundial (Roriz, 2020).

É dessa arquitetura política que se ergue – nas últimas décadas do séc. XX – a política do neoliberalismo econômico, tornando-a hegemônica.

Com o alicerce formatado e o processo de globalização em curso, deu-se a partida para a expansão da política hegemônica do neoliberalismo para o séc. XXI. É nesse contexto político ideológico que foi elaborada a BNCC no Brasil.

A BNCC foi criada para servir de orientação curricular da aprendizagem nas etapas subsequentes da educação básica: infantil, fundamental e ensino médio. É um documento não obrigatório, mas orienta todas as instituições de ensino a alinharem-se aos propósitos finais desse documento oficial.

Espera-se com isso obter um padrão de qualidade no ensino, sobretudo na esfera pública.

Na lógica da política neoliberal, a educação se desloca de uma política pública de assistência social de responsabilização do Estado para uma política de mercado, em que o Estado se ausenta das decisões econômicas e terceiriza essa responsabilidade para os organismos internacionais, os quais prestarão assessorias técnicas para a qualificação dos sujeitos para o desenvolvimento econômico e social do país.

O Estado deixa de financiar verbas para as áreas sociais, no combate à pobreza e aplica dinheiro público em programas e empresas privadas. Os repasses de verbas públicas para o setor privado têm o apoio do BM, o qual agencia o financiamento de estudantes de baixa e média renda “direto de faculdades ou do patrocínio de fornecedores de empréstimos para estudantes” (Roriz, 2020, p. 29 *apud* Banco Mundial, 2011, p. 27).

Os representantes do BM no Brasil estão à frente dessas empresas privadas de financiamento e participam desde a elaboração dos documentos normativos da educação até a avaliação da educação pública. Além disso, priorizam colocar em prática políticas que se coadunam com os interesses do capital internacional.

A BNCC é uma parceria entre MEC; Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); empresas privadas, organismos internacionais etc. Sua elaboração recebe subsídios advindos de grandes grupos econômicos e empresas privadas, assim como a reforma do *novo* EM, com a justificativa de promover o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e cidadã. Por outro lado, a efetivação dessas condições não são postas e deixam um vácuo na prática. Além disso, promovem o seguinte questionamento: *Será possível ter uma base comum para os desiguais sem considerar as diferenças, as questões étnico-raciais, de gênero, de classe e a pluralidade cultural na prática?*

Será que mesmo com os avanços inscritos nos documentos orientadores educacionais, ainda estamos presos à política do liberalismo com o discurso da meritocracia, tão usado no processo do sujeito individualizado e culpabilizado pelas suas ações?

Na subseção seguinte analisa-se como se constitui o currículo com base na relação de controle e poder e quais os processos direcionados aos vínculos econômicos que o sistema político neoliberal impõe.

3.2 CURRÍCULO: CONTROLE E PODER OU LIBERTAÇÃO DA ORDEM SOCIAL?

A abordagem teórica desta tese sobre o currículo parte da vertente da teoria crítica, a essa acrescentada a vertente da teoria pós-crítica, em uma perspectiva híbrida do currículo, a partir da qual considera-se que as aproximações escolhidas para essa análise incluem, por um lado, as possibilidades de um processo emancipatório e de busca por justiça social, presentes na vertente da teoria crítica, e por outro, considera as diferenças, as questões étnico-raciais, de gênero, classe, território e o pluralismo cultural, concernentes à vertente da teoria pós-crítica, marcadas no atravessamento do processo de formação social e política das juventudes dentro ou fora da escola.

Para se chegar à teorização que se propõe sobre o currículo é preciso, no primeiro momento, compreender o termo e depois localizá-lo na perspectiva da teoria híbrida do currículo.

O currículo tem o papel de dinamizar a relação entre a escola e o que o sistema de ensino pretende desenvolver com os seus alunos, no que se tenciona tornar real com e para eles pela perspectiva da educação. Como diz Silva (2002) em sua análise sobre as teorias do currículo,

[...] a pergunta ‘o quê?’ nunca está separada de uma outra pergunta: ‘o que eles ou elas devem ser?’ ou melhor, ‘o que eles ou elas devem se tornar?’ Afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede a pergunta ‘o quê?’, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? (Silva, 2002, p. 15).

Essas perguntas elaboradas por Silva (2002) ajudaram a desenvolver o processo de análise como ponto de partida para compreender a formação social e política da(s) juventude(s) e o termo currículo na sua essência e aplicabilidade.

Compreender as conexões inerentes ao processo de formação social e política da(s) juventude(s) no que diz respeito às orientações formativas descritas nos documentos oficiais

(BNCC), mesmo não sendo obrigatório o seu total atendimento, torna-se possível identificar as intencionalidades dos organismos internacionais que subscrevem o referido documento nas práticas educativas dos professores de sociologia do EM.

Para se apontar nos documentos curriculares quais intencionalidades sejam, é preciso entender o que está implícito nesses textos e como se desenvolvem no currículo praticado.

Sabe-se que o currículo está intrinsicamente ligado às práticas de poder e conhecimento; nesse caso, a orientação dos documentos curriculares nacionais traz uma perspectiva de quais conhecimentos devem ser valorizados na formação dos/as jovens que, por sua vez, serão interpretados e reorganizados por cada estado da nação, o que caracteriza o contingenciamento dessa relação educacional e seus desdobramentos nos diversos processos de recontextualização, seja nos documentos estaduais, no caso da Bahia no DCRB do EM, seja nas práticas curriculares dos professores até a chegada aos estudantes, a maior parte interessada desse processo. E, ainda, de como reverberam nas interpretações e ações desses jovens estudantes no seu processo de formação social e política pela perspectiva de seu futuro social.

Nesse aspecto, compreender o termo currículo, seus usos e referências é fundamental para que se possa equacionar as possíveis inferências do currículo na formação das juventudes no EM, principalmente as juventudes negras – por representarem o maior percentual atendido no ensino público baiano.

Então, para que serve o currículo?

O termo currículo surgiu na literatura americana pela primeira vez para designar um campo de estudo profissional especializado, com o propósito de formar uma burocracia estatal que atendesse às especificidades de alcance da educação e desenvolvesse uma extensão segmentada da continuidade dos estudos em níveis cada vez mais altos, em busca do fortalecimento de uma identidade nacional e de atender às demandas do acelerado processo tecnológico de industrialização e urbanização (Silva, 2002).

Se o currículo pensado teoricamente supõe sua implementação na prática, torna-se necessário compreender as engrenagens que a análise requer, considerando-se o contexto, o conceito e a reconceptualização sobre o termo currículo. Partindo-se do ponto de vista dos questionamentos expostos acima, desenvolvidos por Silva (2002), pôde-se pontuar os caminhos trilhados para saber das implicações desses nos processos formativos: do professor e do estudante.

O campo do currículo emerge no Brasil nos anos 1920-1930, sob forte influência no modelo tecnicista desenvolvido nos Estados Unidos. Na década de 70, as disciplinas de currículos nos cursos destinados à formação de professores eram tomadas por esse modelo estadunidense (Silva, 2002).

Tais influências marcadas no campo das teorias e das práticas curriculares desenvolvidas no Brasil, anunciada nos anos 80 por diversos curriculistas, entre eles o pesquisador Antônio Flávio Barbosa Moreira, que por ora iniciava seus estudos no campo do currículo, problematizando-o, o qual usava a expressão “recebe e entrega modificando o recebido” (Moreira, 1990, p. 12), para discordar da concepção de restringir a utilização do currículo aqui como uma cópia dos modelos elaborados nos Estados Unidos, mas recebendo-os como referências e adaptando-os e modificando-os.

É a partir desse *approach* teórico sobre a origem do campo do currículo, que esse assume uma postura meramente de organização burocrática e desenvolvimentista, dominando a literatura estadunidense até os anos 80. Em resumo, o currículo foi pensado em uma perspectiva meramente tecnicista.

Silva (2002) complementa que com os movimentos sociais ligados à contracultura na década de 60, colocou-se em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicional. E é nesse contexto que surge na literatura estadunidense o *movimento de reconceptualização*, a partir da necessidade de se repensar a teorização sobre o currículo.

Em uma mesma perspectiva, a buscar uma renovação da teoria crítica educacional, Silva (2002) destaca na literatura inglesa o sociólogo Michael Young (2010), o qual aposta na *nova sociologia da educação* para incorporar a teorização sobre a sociedade do conhecimento, que traz uma ideia de conhecimento conectado a uma base social que implicará nas decisões curriculares pedagógicas.

Nessa mesma sintonia, na literatura brasileira destacam-se as obras de Paulo Freire (1980, 1985, 1996, 2002, 2008a, 2008b), as quais dialogam com diferentes questões contemporâneas e trazem contribuições para a educação voltada para a humanização dos sujeitos e como prática libertadora.

A contribuição de Paulo Freire para o campo do currículo partiu da crítica à educação bancária, uma educação de movimento de repetição a qual traz como contraponto uma proposta de educação libertadora que convida o educando a reconhecer e desvelar a realidade criticamente (Freire, 1996).

Saul (1998) ressalta que a educação libertadora contribuiu para

[...] estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, tratar o currículo na dimensão da totalidade em que os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam. Essa compreensão crítico-emancipatória possibilita situar o currículo na direção de um projeto social que contribua para a emancipação dos sujeitos (Menezes; Santiago, 2014, p. 49; Saul, 1998).

Na França, os Ensaio de Althusser (1997) destacam a discussão crítica sobre a ideologia como um sistema de ideias que domina o espírito humano e grupos sociais a partir da análise do aparelho ideológico do Estado. Bourdieu (2001) contribui com abordagens diversas que incluem as representações sociais, o poder simbólico e o capital cultural para designar a produção do conhecimento escolar. Critica as ideias reducionistas referentes às classes sociais apresentadas na teoria marxista althusseriana, por considerar que uma classe social pode apresentar diferentes níveis de percepções estéticas e de capital incorporado e materializado.

Aponta ainda que “As diferentes percepções de mundo social de uma classe não são determinadas tão somente pelo mundo econômico [...] deve-se levar em conta a experiência elaborada’ desses grupos sociais, que podem se organizar a partir da divisão étnicas” (Bourdieu, 2001, p. 138). Dantas (2009) traz como contribuição fundamental a compreensão do espaço social como espaço das posições, ou seja, o espaço relacional. Nesse sentido, mesmo que o espaço seja em um mesmo território, em uma mesma comunidade ou em uma mesma escola existem lutas políticas e lutas simbólicas entre diferentes agentes, demarcando posições, oposições e proposições em busca do consenso.

Entre outros, Baudelot e Establet (1987) apresentam uma diferença sistemática entre as classes sociais, identificam que a classe popular tem apresentado distorções série-idade e tem um currículo mais enxuto, dito subproduto da classe dominante. Por outro lado, os filhos da burguesia são formados em longas trajetórias.

As contribuições desses autores fortaleceram um aprofundamento na discussão da teoria crítica e absorveram as críticas dos teóricos da teoria pós-crítica de não limitar a discussão apenas à estrutura de classes sociais, de determinações econômicas e ideológicas, mas de estabelecer uma relação dialética entre currículo, contexto histórico social, político e cultural, em que os diferentes contextos se influenciam, não apenas na mera reprodução, mas na invenção, estabelecendo um diálogo com as comunidades e contexto sociocultural dos discentes, a fim de facilitar o deslocamento emancipatório dos sujeitos. Ou melhor, no dizer bourdesiano, a produção do conhecimento pode se desenvolver nos espaços sociais como

espaços de posições que se estabelecem em uma lógica relacional, mediante lutas políticas e lutas simbólicas entre os diferentes agentes.

As conexões com as diversidades, diferenças étnico-raciais, de gênero, classe, territorialidade e o multiculturalismo demarcam posições, oposições e proposição, dialogam com o objeto de estudos desta tese, em uma análise interconectada relativa a currículo, ensino de sociologia e processo emancipatório da juventude negra.

Nesse aspecto chama-se atenção para os desdobramentos alcançados pelos estudiosos sobre a teoria do currículo como uma preocupação de diversas vertentes: tradicional, humanista, renovadora, crítica, pós-crítica, pelas quais a análise sobre o currículo supõe um elenco de vertentes que precisa ser avaliado a partir do contexto socio-histórico-cultural de sua relação.

A relação currículo e conhecimento está próxima e contingente à medida que se fala sobre a sociedade do conhecimento e não se tem uma definição sobre esse conhecimento. Young (2010) revela preocupação sobre o conhecimento e o currículo e questiona os documentos orientadores das políticas curriculares por não deixar explícito qual é esse conhecimento – se disciplinar ou transdisciplinar. Esse autor sugere que a resposta poderia vir da sociologia da educação, mas tal conteúdo ainda não se incorporou a esse campo e propõe a problematização do conhecimento para explicitar a questão e permitir a constituição da base teórica que possibilite à disciplina sociologia da educação avançar sobre conhecimento e currículo.

Conhecimento, currículo e poder caminham entrelaçados e interferem diretamente nas organizações dos conteúdos escolares, seja de forma explícita, no currículo formal, ou de forma implícita, mediante ações do currículo oculto, preteridas nas orientações educacionais relacionadas a um modelo de sociedade que se deseja formar, implicadas em um modelo econômico, cultural e enraizadas ideologicamente pelo poder do capital internacional de um sistema político hegemônico.

Na prática esse modelo vai tomando forma, desde a organização segmentária da distribuição dos conteúdos, como também a carga horária correspondente a cada disciplina – valorizando umas sobre outras – e instaurando uma relação de disputa entre as disciplinas para sua permanência nos currículos de sala de aula. É o caso das disciplinas de sociologia e filosofia, as quais apresentam uma trajetória de luta ao longo dos anos, sob a sua inserção e permanência no quadro curricular escolar do EM.

Entretanto, como pensar o conhecimento, currículo e poder nesses termos? Porque a sociologia e a filosofia são disciplinas do campo das ciências humanas, das quais se tem melhor aproveitamento de saberes interdisciplinares com as demais disciplinas do currículo no que tange ao enriquecimento e ao equacionamento sob a materialização das competências gerais da educação básica, inscritas no texto do documento (Brasil, 2018). Contudo, praticamente, essas disciplinas são subjugadas pelo sistema das relações de poder que tentam invisibilizá-las.

Penso que a relação conhecimento e currículo seja o ponto nodal da questão; esses dois temas inspiraram e ainda inspiram as discussões teóricas constituídas por várias vertentes curriculares, em especial as teorias crítica e pós-crítica, as quais tentam desenvolver a teoria do conhecimento que contemple o currículo, liberto das táticas que o capitalismo internacional utilize no processo de educação da sociedade contemporânea. Mesmo que esse sistema hegemônico absorva algumas pautas, pressionado pelos diversos movimentos sociais – ou estudos críticos – as relações do poder hegemônico se mantêm firme, em um quadro estratégico e desenvolve táticas (Certeau, 1994) para amenizar os conflitos e fluir com a manutenção do consenso.

Young (2010) revela dois tipos dominantes sobre conhecimento e currículo que disputam entre si e que refletem na política curricular contemporânea: o *tradicionalismo neoconservador* e o *técnico-instrumentalismo*. Quanto a esses dois domínios de assunções, apesar de reconhecer a sua postura crítica ao pós-modernismo, aponta em ambas as assunções a ausência do debate sobre a teoria do conhecimento e destaca que não houve avanços, ocupando os mesmos lugares que os progressistas e o determinismo econômico de certas teorias marxistas.

Young (2010) sinaliza o perigo da análise viciada sobre o conhecimento, provocada pelas próprias críticas pós-modernistas, comprometendo uma análise eficaz sobre alternativas curriculares realistas.

Esse autor propõe uma reintrodução do conhecimento no debate do currículo, considerando a sua base fundamentalmente social e histórica. Para tanto, destaca a necessidade de a sociologia da educação assumir o debate sobre a teoria do conhecimento, considerando as demandas histórico-sociais.

Para a reintrodução da teoria do conhecimento no debate da sociologia da educação, Young (2010) sugere três princípios: o primeiro deles refere-se ao auxílio de alguns campos acadêmicos mais próximos, como a sociologia e a filosofia; o segundo é a importância de

considerar o modo pelo qual esse conhecimento se constitui e se internaliza culturalmente no seio das comunidades particulares (Young, 2010 *apud* Hoskyns, 1993; Collins, 1998; Knorr-Cetina, 1999); por fim, sustenta que as disputas sobre conhecimento e currículo ultrapassam as questões acadêmicas, por estarem diretamente enraizadas nos resultados da aprendizagem na escola e terem alcance mais amplo na disseminação cultural no seio de uma sociedade.

Nesse mesmo movimento, seguiu-se o esforço de interpretar o currículo de sociologia no EM a partir da construção do conhecimento conectado desde as orientações sugeridas nos documentos oficiais nacionais, a recontextualização desses nos documentos locais e seu reflexo nas práticas curriculares dos professores de sociologia no processo de formação política e social das juventudes negras, visto a partir das narrativas dos/as estudantes negros/as, de que forma se incorporam – ou não – na sua aprendizagem e se esse possibilita colaborar com o processo da autonomia juvenil nas suas localizações étnico-raciais e nas suas relações interculturais.

Sabe-se que o campo do currículo tem se tornado cada vez mais complexo quando há diversos direcionamentos sobre sua análise, que envolvem as discussões sobre modernidade e pós-modernidade, teoria crítica e pós-crítica, alargando as provocações com a temática.

Nos últimos tempos, autores da teoria crítica, como Michael Apple, Henri Giroux, Peter McLaren e Antônio Flávio Moreira, têm se apropriado das contribuições da pós-modernidade no que tange “à problematização da universalidade do conhecimento, desconfiança em relação a algumas metanarrativas, questionamento da ideia de verdade e de racionalidade plena” (Ribeiro, 2016). Esses autores, sem abrir mão da retórica da teoria crítica sobre a ideia de hegemonia, emancipação e transformação social, têm agregado às suas discussões algumas ideias constituídas pela vertente da teoria pós-crítica como – diversidades, diferenças, questões étnico-raciais, gênero, classe e o multiculturalismo.

Esses híbridos teóricos (Lopes, 2013) sinalizam a importância sobre a problematização de uma classificação para explicitar as fronteiras entre os tradicionais, críticos e os pós-críticos (Ribeiro, 2016).

Moreira (2010) pontua que o processo de hibridização da teoria crítica curricular se constituiu, na década de noventa, em um cenário de críticas sobre o neomarxismo, levantadas pelas vertentes pós-modernista e pós-estruturalista, levando a teoria crítica a ressignificar os conceitos de suas categoria e conceitos sobre cultura, linguagem, etnia e gênero (Ribeiro, 2016).

As críticas apontadas pelos teóricos pós-modernistas e pós-estruturalistas configuraram-se grande contribuição para que os teóricos da teoria crítica reordenassem o campo de suas

análises, abrissem fronteiras para agregar novas possibilidades de compreensão sobre conhecimento, poder e currículo nos processos formativos dos sujeitos racionais e suas intersubjetividades (Habermas, 1983).

Moreira (2001), de acordo com Alvarez Méndez (1990), compreende que para analisar o currículo é necessário analisar a experiência pedagógica a partir das práticas pedagógicas entre docentes e discentes, no processo sobre a construção e reconstrução do conhecimento, em que se destaca a participação ativa do professor no planejamento e ação de tais atividades. E acrescenta: “não se pode pensar currículo sem se pensar professor e sua formação”; chama atenção, também, para pensar o professor em tempo de hegemonia do neoliberalismo. Vale ressaltar que também deve-se pensar e praticar o currículo a partir do que demanda e orienta os documentos curriculares.

3.3 BNCC/2018, DCRB/2022 E O “NOVO ENSINO MÉDIO”: PERSPECTIVAS NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA.

Inicia-se esta subseção situando-se os propósitos do EM cuja base é a legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que localiza esse ensino como etapa final da educação básica e tem como objetivo “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Pimentel, 2015, p. 38; Brasil, 1996, p. 8).

Nesse sentido, a BNCC é uma política curricular nacional, hospedada na pasta do MEC, criada no governo FHC com o propósito de controle político do conhecimento. O contexto que envolve a BNCC (Brasil, 2018), normatizada de acordo com a Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), que alterou as diretrizes e bases da educação na intenção de promover tal reforma.

A constituição dessa reforma se deu por três versões; as duas iniciais no governo da presidente Dilma Roussef, que abriu o debate com vários setores interessados na sociedade no seu processo de escuta pública – universidades, professores, alunos, escolas, pais. A última versão se deu em um contexto político conturbado, no governo Michel Temer, substituto da presidente Dilma, que sofreu *impeachment* em 2016.

O presidente Temer baixou a medida provisória 746, que trata da reforma do EM, tornando obrigatórias apenas duas disciplinas – português e matemática; as demais (das áreas

das Ciências Humanas, Ciências da natureza, Projeto de vida, Empreendedorismo, Educação Física e Artes) foram distribuídas entre secundárias e opcionais. A carga horária total foi ampliada de 2.400h para 3.000h, com a proposição de o EM ser constituído em tempo integral na escola.

A lei que tem origem na Medida Provisória 746, do Novo Ensino Médio, alterada na comissão mista e na Câmara dos Deputados, a MPV 746/2016 foi aprovada no Senado, sob forma de projeto de lei e conversão (PLV) 34/2016, tendo como relator o senador Pedro Chaves (PSC-MS) (Brasil, 2017), mesmo sob fortes protestos populares de estudantes, professores, universidades, escolas, sindicatos, Movimento *Ocupa Escola*, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), cujos questionamentos principais indicavam a ausência de um debate amplo com os segmentos responsáveis pela educação do EM e da participação da sociedade civil, sobretudo a comunidade escolar.

Outro questionamento importante diz respeito à estrutura física e às condições pedagógicas e financeiras da escola pública do EM. Isto é, coloca em xeque a sustentabilidade do ensino público ao garantir aos estudantes o tempo integral e a oferta de todos os itinerários formativos, por escola, atendendo às alternâncias individuais de cada estudante. Essa proposta não condiz com a realidade das escolas públicas, por não haver quadro de estrutura de recursos humanos e nem material disponível para a efetividade desse documento, o que aponta a tendência de um aditamento das relações de desigualdade social.

A preocupação com tal proposta sobre o Novo Ensino Médio (NEM) (Lei 13.415/2017) envolve cuidados minuciosos para se compreender o emaranhado de situações que se formam conectados ao contexto político, sociocultural, implícitos nas proposições textuais no documento da BNCC (Brasil, 2018).

No caso do EM, os mecanismos de controle ocorrem de diversas formas, desde os programas de avaliação de larga escala, como o ENEM, o qual permite acesso de estudantes ao ensino superior, assim como a identificação de lacunas em determinados estados sobre a relação ensino e aprendizagem, possibilitando a busca dos acertos com criação de programas ou políticas públicas que possam reaver as faltas locais.

A BNCC/EM é outro mecanismo de controle que traz nas orientações indicações para o desenvolvimento de competências e habilidades que se desejam na formação de trabalhadores para atender às demandas de novas tecnologias e promoção do desenvolvimento econômico; para isso prevê-se a elaboração dos documentos locais, tendo a base como ferramenta de

referência comum para toda a nação. O DCRB, etapa EM, trata desse processo de recontextualização da BNCC no estado da Bahia.

Nesse sentido, o conhecimento a ser construído na formação das juventudes do EM, orientado pela BNCC, encontra-se implícito nos valores permitidos e garantidos pelos seguimentos de controle e poder da política econômica. Tal conhecimento é recontextualizado por cada unidade local da federação, mas não perde a essência contida pelas linhas que sustentam os ideais emanados pela lógica do capital internacional.

Na compreensão da macrossociologia, esse conhecimento a ser problematizado, pode se localizar no tipo puro de dominação, na perspectiva weberiana, em que o tipo ideal é o fim a ser alcançado, influenciando nos meios a serem seguidos, eleva-o como referência nas motivações das ações individuais, resultando na construção da racionalidade social pelos sentidos dados nas suas intersubjetividades.

Daí a importância de se evidenciar a construção do conhecimento nos espaços escolares da etapa do EM, tratando-se de uma fase de transição para a vida adulta, em que necessita fazer escolhas motivadas por referências e valores desenvolvidos pelas relações sociais e facilitados no processo de construção do conhecimento escolar.

Portanto, concordando com Moreira (2010) quando coloca que o currículo não se restringe a uma mera reprodução, mas pode ser recebido e devolvido modificado, em um processo de reconceptualização com formas e significações diretivas provocadas pelas motivações das práticas dos/as professores/as.

Nesse sentido, Moreira (2010) destaca que para se pensar currículo torna-se necessário pensar na formação do professor. Compreende-se que o processo da formação profissional dos/as professores são sinalizadores de sua visão de mundo refletidos em suas práticas e reverberadas nos resultados dos sentidos dados pelos/as estudantes – a significação dessa prática. E obviamente essa relação por si só não contempla a relação do todo; associado a essas práticas torna-se necessário compreender o contexto socioeconômico e político na localização em que ocorre suas manifestações.

Sabe-se da complexidade de se teorizar sobre currículo e conhecimento, constituídos pelos sentidos dados pelas práticas pedagógicas dos professores/as e suas significações nas práticas dos/as estudantes e considerar o contexto hegemônico implicados nessas relações pela lógica do capitalismo de modelo neoliberal.

As perspectivas teóricas sobre o currículo e conhecimento demandam várias frentes e vertentes teóricas de análise, pelas diversas interconexões compreendidas na formação das subjetividades e intersubjetividades assentadas no tecido social, seja na manutenção da ordem, no enfrentamento contrário à ordem, no complemento da ordem ou mesmo no rompimento com a ordem, reinventando-as em formatos diferenciados.

As tensões epistemológicas bombardeadas a todo momento sobre o currículo e conhecimento, nos papéis das práticas curriculares dos/as professores/as inseridos no contexto que prima para o desenvolvimento dos aspectos do neoliberalismo, precisam refletir sobre a linguagem emitida no discurso teórico pelos documentos orientadores e fazer a pergunta – *A melhoria da qualidade da educação, composta no texto, é para quem?* Atende de fato a todos os jovens da nação ou atende apenas a uma parcela da população que se localiza economicamente favorável enquanto outros encontram saídas no rompimento do seu processo de escolarização para atender à necessidade emergente de subsistência.

Nesse sentido, Dayrell (2014) indica que na formação dos professores/as não deve faltar a compreensão teórica e epistemológica sobre as diversas juventudes. Para tanto, torna-se necessário a formação continuada dos professores e suas atualizações no desenvolvimento de saberes como atuar e lidar a partir das localizações étnico-raciais, de gênero, classe e territórios, formados pelas pluralidades culturais das juventudes.

As instituições de ensino que se apropriam das atividades dos/as professores/as devem valorizá-los e criar mecanismos de incentivo no aperfeiçoamento da formação continuada para o melhoramento e atualizações de suas práticas curriculares para formação das juventudes. Considerando-se a responsabilização com o processo formativo das juventudes do EM em torná-los cidadãos/ãs autônomos e éticos, dignos/as para o convívio social, elevando o seu processo de escolarização, qualificação profissional e sua subjetivação, para saber lidar com as adversidades do contexto social.

Do ponto de vista weberiano, pode-se identificar o sentido dos tipos puros de dominação das relações sociais estabelecidas no interior do contexto social, o qual pode ser gerido pela dominação tradicional, burocrática ou carismática, a depender das motivações incorporadas pelos sujeitos em suas ações sociais, para se configurar quais os valores disseminados e construídos nos processos de formações das juventudes atuais. Por esse viés, pode-se perceber a importância da formação pedagógica e das orientações curriculares nas perspectivas teóricas

apropriadas pelas práticas curriculares dos professores, na reverberação dos significados dados por esse processo aos sentidos da ação das juventudes no ambiente social.

Os resultados desse processo de construção do conhecimento pode estar associado de várias maneiras: reproduzido/produzido; elaborado/cancelado; habilitado/desabilitado; copiado/criado. Enfim, estão nos propósitos das intencionalidades dessas relações de forma conservadora, na manutenção do controle do conhecimento, estabelecidos pelas relações macrosociológicas, ordenadas pela conjuntura do poder socioeconômico ou de forma progressista, rumo à transformação da ordem social, conduzidas pelas relações macrosociológicas, no enfrentamento e na disputa de poder, em vista do melhoramento das condições sociais, no reconhecimento das diversidades, diferenças, étnico-racial, de gênero, classe e território.

É preciso não perder de vista que a problematização sobre a construção do conhecimento na sociedade contemporânea está em pautas nas agendas de diversas áreas do conhecimento, levantadas por perspectivas teóricas diferentes, ressaltando a relação de poder e saber inclinados na produção do conhecimento da sociedade e, em especial, a escolar.

Nesse mesmo movimento, a problematização sobre o documento que orienta o currículo do EM está para além do que está escrito, em uma espécie de mão invisível, no sentido do termo criado por Adam Smith (1759) para tratar da influência que o mercado exerce na economia⁵. Em uma analogia ao termo, deve-se compreender as influências do capital internacional, as exigências sobrepostas pelos ditames do mercado internacional e nacional, assim como as tendências culturais que estão no processo de construção do conhecimento formatado no currículo escolar para o fortalecimento e controle social e político da sociedade neoliberal.

O coro social que envolve o documento da reforma do EM leva ao seguinte questionamento: *Para quem esse novo ensino médio trará melhorias?* Essa proposta da base comum possibilita minimizar as desigualdades sociais dos/das jovens estudantes de escola pública? Quais são as preocupações indicadas com a formação social e política da(s) juventude(s)? As preocupações com a formação para o mercado de trabalho forjam jovens autônomos de suas decisões e escolhas profissionais? Ou formata-os para atender às demandas

⁵ Mão invisível – é um conceito introduzido por Adam Smith em seu livro *Teoria dos Sentimentos Morais*, de 1759, para tratar da interferência automática do mercado nos ditames da economia. Mesmo que a economia não sofra nenhuma intervenção de órgãos externos, dita como *livre*, o autor identifica uma mão invisível por trás de tudo. Wikipédia. Disponível em: [Mão invisível-Wikipédia/pt.m.wikipedia.org](https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A3o_invis%C3%ADvel). Acesso em: 23 mar. 2022.

emergentes do mercado de mão de obra barata? É possível o/a jovem desenvolver ações críticas sobre o projeto de sociedade, no atendimento a seus anseios, a partir das diferenças étnico-raciais, de gênero, classe social e território?

As respostas a essas indagações serão atendidas em parte, porque a implantação do novo EM se encontra muito incipiente, não há como se avaliar ainda, mas outras farão parte de nossa análise interpretativa dos sentidos observados, no desenvolvimento das práticas dos professores de sociologia do EM referenciados nas narrativas dos/das jovens negros/as interlocutores e colaboradores desta pesquisa, que se encontra na seção 4 deste trabalho.

Para a análise do documento escrito, lançou-se mão da leitura semiótica sobre as influências do capital internacional, do projeto neoliberal para a sociedade brasileira e tentar compreender as motivações de empresas nacionais e multinacionais e do BM sobre a proposição da formação e orientações educacionais de jovens brasileiros.

Além de tentar identificar quais investimentos públicos são destinados para a educação de nossos jovens? Quais os critérios do uso desses investimentos? Na exigência da implementação do NEM estão considerando as condições físicas, recursos humanos e materiais da escola? Qual a indicação sobre a formação inicial e continuada dos professores e funcionários? Em que lugar do documento se encontram as preocupações com as condições sociopolíticas das juventudes, incluindo-se as diferenças, étnico-raciais, de gênero, classe, território e pluralidade cultural? Quais são as condições reais de sua operacionalização nas redes públicas de ensino? Quais as condições dos/das jovens negros/as, sobretudo da periferia, que garantam a sua permanência nos bancos escolares, com o agravante do inflacionamento dos componentes curriculares e ampliação da carga horária do Novo Ensino Médio, distribuídas em um sistema integral de ensino?

A articulação da leitura das respostas a esses questionamentos constitui a pretensão de descortinar o processo de construção do conhecimento social e político para formação e transformação de jovens brasileiros como protagonistas da condução social e política da sociedade contemporânea.

É sabido que um dos motivos do abandono escolar, sobretudo na etapa do EM, marca a necessidade de sobrevivência do/da jovem ao romper com sua trajetória acadêmica para ingressar no mercado de trabalho, engrossando as fileiras de mão de obra barata e sem a qualificação adequada para o melhoramento de sua condição social.

Há jovens que precisam contribuir para com a renda familiar e, na tentativa de conciliar escola e trabalho, quando tensionados, optam pela sobrevivência imediata e acabam por abandonar o projeto de educação possível de elevar o melhoramento do seu posicionamento social e econômico na sociedade. Como referência dessa avaliação sobre o abandono escolar, veja-se o que diz os dados do PNAD/IBGE/2020⁶, que aponta como principal motivo de abandono escolar a necessidade de trabalhar, postado no *site* de comunicação da agência Brasil, pela repórter Mariana Tokarnia (2020).

A necessidade de trabalhar é o principal motivo apontado por jovens de 14 a 29 anos para abandonar os estudos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) [...] pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Aproximadamente quatro em cada dez jovens que não concluíram o ensino médio precisaram deixar as salas de aula para trabalhar.

Segundo o IBGE, ao todo, no Brasil, 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não completaram o ensino médio, seja porque abandonaram a escola antes do término dessa etapa, seja porque nunca chegaram a frequentá-la. Isso equivale a 10,1 milhões de jovens. A maior parte é homem, o equivalente a 58,3%, e preta ou parda, o equivalente a 71,7% de todos que não estavam estudando (Tokarnia, 2020, p. 1).

Esses dados são muito reveladores para se refletir sobre a proposta do documento da BNCC (Brasil, 2018). Os números apresentados por jovens que abandonam a escola pela necessidade de trabalhar e o cruzamento desses dados com a cor preta e parda dos estudantes, revela pontos de tensão que precisam ser considerados para um projeto de permanência e sequenciamento desses/as jovens para as etapas do nível superior, em busca de uma qualificação possível de melhoramento de sua condição sociocultural nas suas trajetórias voltadas para um futuro social com maior inclusão social.

A BNCC (Brasil, 2018), na sua apresentação, indica: “A aprendizagem de qualidade é uma meta que o país deve perseguir incansavelmente e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes”; mais à frente completa: [...] “a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (Brasil, 20018, p. 5).

⁶ O levantamento foi feito no segundo trimestre de 2019, portanto, de acordo com o IBGE; ainda não é possível medir os impactos da pandemia do novo coronavírus. No entanto, os dados de evasão podem ajudar no planejamento de políticas públicas para evitar que estudantes abandonem os estudos. Esses dados foram publicados pela agência do IBGE/notícias /Editora Estatísticas sociais, em 15 jul. 2020 e atualizados em 16 jul. 2020 às 17h21.

Para tanto, a constituição de uma base comum curricular do ensino médio aposta no cumprimento de um compromisso com a equidade, na adequação pedagógica dos currículos regionais que garantam um conjunto de aprendizagens essenciais e integral aos estudantes brasileiros, no cumprimento de dez competências gerais, operacionalizadas entre os componentes curriculares de forma sequencial.

Chama atenção a complexidade que envolve alcançar a proposta do documento e o aligeiramento com que foi aprovado, sem respeitar o tempo necessário de consultas públicas; apesar da discussão ter passado por três versões e consultas públicas, ainda assim, a discussão não foi esgotada, necessitando de soluções pautadas nas lacunas reveladas pelos indicadores da pesquisa do PNAD/IBGE, 2020.

É fato que as contradições apresentadas neste documento estão na alçada de sua operacionalização, no cumprimento do que se propõe na prática, visto que, na produção textual constitui ideias bem formuladas, que dialogam com a proposição de desenvolvimento do pensamento crítico, de uma educação emancipatória, de inclusão social e de respeito às diferenças, porém, as ideias restritas à linguagem textual por si só não funcionam, é preciso reorganizar a estrutura escolar, sobretudo das escolas públicas, adaptá-las às novas demandas de recursos materiais e humanos, as quais envolvem não apenas a qualificação dos professores e seus processos de formação inicial e continuada, mas as condições econômicas e sociais também dos seus estudantes, que em muitos casos precisam conciliar trabalho e escola por questões de sobrevivência.

O estudante trabalhador precisa ser ouvido e ser considerado nas estratégias de planejamento que contemplem esse tipo de necessidade, para que esse não tenha que se evadir da escola quando restar apenas a opção de escolher o trabalho para sua sobrevivência. A materialização dessa proposta está diretamente conectada à ação da prática social.

A emergência de políticas públicas efetivas para a(s) juventude(s) que estejam enlaçadas com os objetivos do documento da BNCC, é condição *sine qua non* para sugestão de algum avanço na elevação da condição juvenil.

É preciso tensionar as gestões públicas para pensar políticas públicas para a(s) juventude(s) que viabilizem as demandas ressaltadas pelas pesquisas científicas que espelham os problemas reais, sobretudo da população juvenil negra, apontada na pesquisa do PNAD/IBGE/2020 em posição desfavorável nesse processo.

A complexidade que envolve a educação no EM ultrapassa a escrita de formalização de um documento ou até mesmo de uma teoria bem elaborada; seu sucesso depende da operacionalização da prática.

A faixa etária correspondente ao EM, teoricamente constitui-se um processo formativo acadêmico, profissional e emocional que poderá protagonizar transformações sociais em busca de condições menos desiguais para a sociedade contemporânea. Os valores, escolhas profissionais e de atitudes podem ser melhor estruturados no processo formativo de inclusão, respeitando suas diferenças étnico-raciais, de gênero e classe social e territorialização.

É certo que o documento da BNCC/2018, que logo na sua apresentação expõe o papel e a função do documento restrito à área escolar reconhece-se apenas como proposição e sugere o alinhamento dessa política curricular a outras políticas e ações em domínio federal, estadual e municipal. Logo no início do referido documento, sugere-se, pelo menos duas prioridades: desenvolver competências e habilidades e definir direitos e objetivos de aprendizagem no ensino médio.

A legislação brasileira passa a utilizar duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação (Art. 35- A/ BNCC): define direitos e objetivos de aprendizagem do EM nas áreas de conhecimento – linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias e ciências da natureza e suas tecnologias, acompanhando as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, Art. 36, § 1º – A organização das áreas de que trata das competências e habilidades de acordo com os critérios estabelecidos por cada sistema de ensino.

Diante da orientação desse artigo, o texto do documento da BNCC esclarece que quando se fala no desenvolvimento de competência, entende-se que o domínio das alianças de conhecimentos, seus conceitos e procedimentos e habilidades estão imbricados no desenvolvimento de práticas cognitivas e socioemocionais.

Embora na prática esses termos – competência e habilidade – tenham sido recontextualizados de várias maneiras, ocorrendo certa predominância em favor do capital internacional, direcionado a formar jovens trabalhadores para servir ao desenvolvimento e ampliação deste capital na predominância da ordem do poder econômico, por outro lado, no sentido de guerra de posições, também há perspectivas de resistência e mesmo de resiliência pautadas na compreensão do contexto socioeconômico e construção de mecanismos de

resistência a essa lógica perversa do capital, tensionando o reconhecimento das diferenças, diversidades e pluriculturalismo.

As dez competências gerais elencadas pela BNCC definem um composto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais enlaçadas com os segmentos didáticos das etapas da educação básica (infantil, fundamental e ensino médio), locucionados na construção de conhecimentos, nos desdobramentos das habilidades e nos saberes de atitudes e valores, nos termos da LDB nº 9.394/1996) [...] “que está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2018, p. 7).

Essas competências formam uma composição do que se denomina ensino integral e humanizado, nas quais podemos ver o entrelaçamento entre os saberes e a necessidade da compreensão de cada componente curricular, sem sobreposição entre eles, mas articulados para ampliar o processo de construção social, política, emocional, educacional e estética do conhecimento, reconhecendo em si e no outro sua localização identitária.

Contudo, quando se parte para a distribuição desses componentes e na sua operacionalização no chão da escola há lacunas entre as conexões da teoria com a prática.

A contradição entre o *dito* e o *fazer* revela-se mais uma vez quanto à distribuição da carga horária entre os componentes curriculares, premiando as disciplinas português e matemática como componentes curriculares prioritários e os demais componentes como secundários, podendo ser opcionais.

Outro fator contraditório que se pode identificar é que se prima por uma educação para elevar o nível de escolaridade e de qualificação para o mundo do trabalho dos jovens, tratando a juventude como unidade, desconsiderando-se as diferenças provenientes dos vários tipos de juventudes, o multiculturalismo, as questões étnico-raciais, de gênero, classe social e território.

Torna-se urgente a definição do termo juventudes – em uma perspectiva sociológica – para fundamentar as instruções no processo de formação inicial e continuada do professor que vai lidar com essa faixa etária, destacando-se aí a importância do processo formativo do/da jovem como agente protagonista dos caminhos para a transformação social que traga em seu contexto a inclusão social de todos os segmentos de classe, cor e gênero.

Considera-se que a falta de alinhamento do texto da BNCC/Ensino Médio, que traz como eixo uma base *comum* em nível nacional, sob a pretensa colaboração com a elevação do

nível e qualificação do EM, na busca de justiça social na promoção de uma emancipação da condição juvenil, com política pública pautada nas demandas apresentadas pelas diversidades das juventudes, parece ser um dos pontos cruciais para compreender o processo de formação e construção do conhecimento social no EM.

As formulações das políticas públicas para as juventudes é algo complexo no que diz respeito à emergência de ações que possibilitem a reflexão da prática educacional dos jovens para sua inserção nos espaços sociais: escola de qualidade, trabalho, lazer, artes, esporte. As promessas que a modernidade anunciava desde o seu surgimento não foram cumpridas com relação às qualificações de caráter educacional, profissional e de cidadania para as juventudes. Mesmo com a reforma do EM pronta em 2018, as orientações encaminhadas pelo DCRB/2022 parecem não dar conta das pendências sociais indicadas nas pesquisas para as juventudes, sobretudo para a população juvenil negra.

Para o esforço de compreender o que dizem os documentos oficiais na orientação sobre o desenvolvimento das competências e habilidades das juventudes do EM no território baiano, vão se buscar as conexões entre fenomenologia sociológica e interpretativa schutziana⁷ para se compreender os sentidos da influência do capital internacional no desenvolvimento de uma racionalidade instrumental e comunicativa, no sentido habermasiano⁸, permeada por uma razão técnica da sociedade capitalista neoliberal de como se constitui o controle político e social da construção do conhecimento escolar, com objetivos de formatar atitudes e valores aceitáveis para os critérios de uma sociedade nos termos neoliberais.

Nesses termos, cabe situar as atitudes e valores que serão desencadeados a partir das interpretações dos sentidos das influências das práticas curriculares dos professores de sociologia para se pensar no processo de emancipação social – ou não – das juventudes negras no EM, a partir dos sentidos dados nas narrativas e observações disponibilizadas pelos/as próprios/as jovens negros/as.

O processo de análise das práticas curriculares dos professores de sociologia, com base na fenomenologia social, será considerado desde as escolhas e valores com a relação ensino-aprendizagem, sejam conteúdos, metodologias, perspectiva teórica de ensino, formação inicial e continuada do/a professor/a da área de ensino, assim como a distribuição da carga horária da disciplina sociologia e o os aspectos da estrutura escolar, físico, socioambiental.

⁷ Schutz, (2012).

⁸ Habermas, (2002).

Na constituição das intenções e significados das práticas curriculares desenvolvidas pelos professores de sociologia e suas ressignificações, desdobradas ao processo de empoderamento ou emancipação social humana (freiriana) dos/as jovens negros/as da escola pública do ensino médio de Vitória da Conquista.

Vale ressaltar que o apoio de políticas públicas para as juventudes é essencial para engrossar o coro na contribuição de elevar a formação dos/as jovens estudantes, para garantia da permanência e do cumprimento das etapas escolares. Entretanto, na escola há fatores outros, de ordem interna, que também merecem considerações; trata-se da disciplina sociologia no EM a qual se colocada de forma adequada com sua complexidade pode ser uma boa aliada na formação do desenvolvimento crítico e na contribuição da localização identitária, refletida pelos próprios estudantes enquanto agentes sociais, desenvolvendo reflexões sobre o eu, o outro e o coletivo na construção dos processos de transformação social e de suas intersubjetividades.

Essa disciplina se destaca na própria etimologia da palavra, que diz ser a base da pertença social, ou melhor, o estudo da estrutura das relações sociais constituídas por interações sociais.

É fato, ainda hoje (2022), que a sociologia no EM seja tornada invisível no lugar da disputa dos componentes curriculares do ensino médio. Na disposição da distribuição da carga horária, essa ocupa um espaço ínfimo referente à dimensão de sua composição complexa, que se destina a marcar com métodos próprios de investigação científica para desenvolver a imaginação sociológica, do ponto de vista de Wright Mills (1972), o que demanda um esforço maior de seus professores, tendo que se desdobrar no quantitativo maior de salas de aulas e em muitos casos, assumir diferentes disciplinas.

Em um movimento contrário ao que refere teoricamente o documento da BNCC, em que destaca a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico e integral dos/as estudantes, na prática as disciplinas que podem provocar e facilitar esse alinhamento com tais propostas são as disciplinas de humanas, sobretudo a sociologia e a filosofia, que podem alargar o olhar dos/as estudantes por outras perspectivas, desenvolvendo a sensibilização sociológica para ajudar na construção coletiva proposta por cada componente curricular e compreensão do elo social interposto entre as disciplinas, assim como no seu processo de desenvolvimento intelectual.

No novo EM, mesmo com a ampliação da carga horária, é possível que os problemas se repitam ou mesmo se ampliem, considerando-se que as pesquisas apontam um percentual

considerável de jovens que abandonam a escola para atender à demanda urgente de sua sobrevivência. Veja-se abaixo recortes da pesquisa do PNAD/IBGE/2020:

A pesquisa mostra ainda que, do total de 46,9 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade, pouco mais de um em cada cinco jovens, 22,1%, não estavam ocupados nem estudando. Dos demais, 14,2% estavam ocupados e estudando; 28,1% não estavam ocupados, porém estudavam; e, 35,6% estavam ocupados e não estudavam (Tokarnia, 2020, p. 1).

É importante ressaltar que elevar a instrução e a qualificação dos jovens é uma forma de combater a expressiva desigualdade educacional do país. Além disso, especialmente em um contexto econômico desfavorável, elevar a escolaridade dos jovens e ampliar sua qualificação pode facilitar a inserção no mercado de trabalho, reduzir empregos de baixa qualidade e a alta rotatividade, afirma o IBGE (Tokarnia, 2020, p. 1).

Por esse viés, considera-se importante compreender os desdobramentos que os indicadores do documento informam desde as premissas presentes nas influências dos desmandos do capital internacional, com o apoio explícito de empresas multinacionais, que ditam o formato de educação ideal para o ingresso no mercado de trabalho.

No documento oficial da BNCC/EM (Brasil, 2018) há sinalizações de retrocesso, percebido por diversos críticos da área da educação, ao restringir como prioritárias apenas as disciplinas português e matemática entre as do núcleo comum curricular, desconsiderando todo o potencial e contribuições de áreas importantes para o conhecimento científico e formação integral dos estudantes, tornando-as opcionais e submetidas aos critérios de escolha estabelecidos por cada unidade escolar.

O impacto desse processo para a disciplina sociologia é desgastante, considerando-se que essa tem sua trajetória marcada pela disputa política de sua inserção nos currículos do EM, tensionadas pelas lutas dos sociólogos e estudantes dessa área na defesa do ensino de sociologia no processo formativo acadêmico das juventudes. A luta por esse ensino marca um período mais que centenário, iniciada por Ruy Barbosa, em 1870, até os dias atuais (2022); períodos de movimentações políticas demarcados por avanços, perdas, retrocessos, reconhecimentos e banimento.

Um marco importante na trajetória desse componente curricular ocorre com a aprovação da lei 11.684/2008, que contém a reescrita do artigo 36 para a obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia; 10 anos após, em 2018, a sua obrigatoriedade foi subitamente retirada, contradizendo os princípios fundamentais que regem a própria BNCC, no que tange à formação do pensamento crítico das juventudes.

Assim, mais uma vez, a contradição se revela no texto da BNCC, que é constituído por perspectivas da teoria crítica, no tocante à busca da emancipação dos estudantes e da justiça social, de forma universalizante. Ao mesmo tempo, incorpora o discurso da vertente pós-crítica sobre o respeito às diferenças, às questões étnico-raciais, de gênero, classe e o multiculturalismo. Contudo, na prática, torna-se inviável a realização do *dito* nesses documentos, pelo tipo de organização e condições estruturais que deixam uma parcela de escolas públicas impedidas de exercer na prática as orientações provindas desse documento curricular por falta de estrutura física, econômica e humana, conforme aponta as diferenças dos territórios pertencentes a cada comunidade escolar.

Nesse contexto, o documento nacional orientador do EM sugere de forma textual o desenvolvimento de *competências e habilidades* para tornar o jovem apto ao atendimento das demandas sociais, desenvolvendo objetivos de aprendizagens que favoreçam a formatação *comum* de conhecimentos que se encaixem nas demandas de uma sociedade com caráter neoliberal, servindo de base para o documento a ser recontextualizado por cada estado da nação.

Na Bahia, o documento referente a essa orientação intitula-se Documento Curricular Referencial da Bahia do Ensino Médio, que teve seu processo de elaboração e construção no período 2018-2021 – disponível para consulta pública de 13 de julho de 2021 a 12 de agosto de 2021. Em 9 de novembro de 2021, foi enviado para o Conselho de Educação, que realizou três audiências públicas sobre o documento em 2022, para as quais convidou professores e pesquisadores da área da educação para avaliação, provocações e sugestões sobre o teor do documento.

O DCRB do Ensino Médio (Bahia, 2022) teve a sua aprovação na versão final em 9 de agosto de 2022, pelo Conselho de Educação Nacional; compõe o vol. 2, que se destina às ofertas do Ensino Médio de Tempo Parcial, do Ensino Médio de Tempo Integral, do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, do Ensino Médio Profissional e Tecnológico e do Ensino Médio do Turno Noturno.

Os especialistas do campo consideram prematura a aprovação desse documento, por disponibilizá-lo para consulta pública por um tempo curto para se tratar de uma proposta complexa, implicada na formação das juventudes, o que requer uma análise mais refinada possível de atender às diversas intersecções atravessadas pela condição juvenil, sobretudo dos/as jovens de escolas públicas das camadas mais periféricas, nos contextos socioeconômico, político, multicultural, das diversidades de gêneros, étnico-raciais e de territórios.

Em 9 de novembro de 2021 o DCRB/EM foi apresentado para as instituições particulares e públicas do EM para construção de suas adaptações, com a possibilidade de ser implementado de forma gradual em 2022 e de forma integral em 2023.

O propósito aqui foi interpretar o processo de recontextualização desses documentos, com as orientações de como o ensino de sociologia, a partir das demandas do estado da Bahia, desde os indicativos da sua programação do conteúdo, distribuição da carga horária e a formação inicial e continuada dos professores – objeto de estudos desta tese. Após essa etapa, a partir das narrativas dos/as estudantes negros/as, interpretaram-se, as práticas curriculares dos professores de sociologia no desenvolvimento de sua formação política e social.

Discutiu-se a relação de poder e conhecimento conectados aos arranjos sociais construídos pelos documentos curriculares orientadores do EM, respaldados em políticas neoliberais, as quais, em tese, asseguram o controle político do conhecimento. A saber, como vem reverberando esse processo de construção do conhecimento na formação política e social das juventudes negras? Replicando os papéis permitidos para a formação de mão de obra qualificada no atendimento às demandas da sociedade? Ou desenvolvendo um olhar crítico, reflexivo, que fortaleça a constituição de autonomias individuais, coletivas e culturais que permitam a localização das diferenças nos arranjos sociais?

A sistematização dessa construção teórica serviu como subsídio para interpretar e teorizar a conectividade dos documentos curriculares oficiais da BNCC do EM, a recontextualização desses nos documentos orientadores da educação na Bahia – DCRB/EM para o ensino de sociologia sobre formação política e social das juventudes negras.

É certo que compreender o currículo e o conhecimento envolve um complexo de instrumentos que superam os que estão inscritos nos documentos de políticas curriculares educacionais nos níveis nacional e estadual; é preciso incluir na análise as experiências das práticas pedagógicas, as práticas curriculares dos professores, com suas metodologias, escolhas de conteúdos e mesmo o seu próprio processo formativo.

Assim, considera-se que o currículo praticado torna-se relevante sua análise pela possibilidade de identificação do processo de construção, desconstrução ou ressignificação do conhecimento. Quando se questiona a directividade da ação dos/as professores/as para com os discentes no ensino de sociologia, objeto desta pesquisa, indaga-se: *Quais tipos de atividades são produzidos e reproduzidos pelos docentes e discentes?* Quais valores são destacados nos seus planejamentos com relação à promoção da elevação crítica, criativa, social e política dos

estudantes? Quais identidades são reveladas e localizadas pelos próprios estudantes no processo da aprendizagem? Há reflexão política sobre o contexto sociocultural provocada pelas ações dos docentes?

As respostas a essas e a outras possíveis perguntas, talvez não tenham uma localização própria, situada na prática de um/a professor/a, mas seja possível perceber – nas próprias narrativas dos estudantes – se ocorreu algum conteúdo ou atividade pedagógica que tenha ampliado o olhar para a reflexão política e social – ou atividades outras – fora da escola, ditas não formais: movimentos sociais, grupos de amigos, atividades culturais, grupo de jovens, família etc. Mais à frente, na seção 4 deste trabalho, essas questões vão tomando forma, a partir da pesquisadora na interpretação instrumentalizada pela fenomenologia social de Schutz (2012).

Outro ponto que direciona essa análise é a amplitude do contexto de influência gerado pelo capital internacional, que não se limita ao campo da educação formal, o qual abrange uma dimensão maior no processo de construção social do conhecimento, nos símbolos criados e incorporados em forma de representação sociocultural.

Os reflexos do contexto de influência do neoliberalismo estão por toda parte – nas crenças, costumes, hábitos, moral e ética de uma sociedade – contornados por um arrimo político para não escapar ao controle do poder e conhecimento que tem como centro as relações internacionais, apresentando-se de forma *branda* e sedutora, conduzindo os sujeitos sociais a agirem nos resultados esperados e pensados por esse sistema social, desenvolvendo ações estruturantes nos espaços conectados às ações dos sujeitos sociais, sejam na escola, na família, nas crenças religiosas ou no trabalho. Enfim, formando colaboradores para a reprodução de modelos desenhados sobre valores e moral consentidos socialmente.

A formação social e política dos sujeitos se reflete nas ações de suas escolhas e nas tomadas de decisões, sobretudo em uma sociedade *democrática*, em que os cidadãos/ãs escolhem pelo voto seus representantes para governar o país, estado e município.

O simples resultado de uma eleição democrática pode revelar o nível de conhecimento e currículo que estamos produzindo em uma sociedade; se essa é acrítica, conservadora e reprodutora do conhecimento da ordem social ou crítica, construtora de conhecimento e transformadora da ordem social.

Então, como pensar o/a professor/a de sociologia nesse contexto político-social de educação neoliberal, sobretudo nos tempos de retrocesso (2015-2022)?

O neoliberalismo encontra-se diretamente implicado nas dificuldades econômicas apresentadas na maior parte da população e no desaparecimento do processo das autonomias da produção cultural, considerando-se a crescente subordinação da esfera cultural aos interesses do mercado, das frentes empresariais e das estatais dominantes, provocando a hegemonização desses interesses (Moreira, 2001).

O neoliberalismo se apresenta como a única saída técnica científica possível e se transforma em senso comum, universalizando-se de forma neutra. E aos poucos está influenciando todos os espaços das relações sociais, tornando-se uma política hegemônica.

Nos últimos anos foram acometidos por uma crise mundial política, econômica, cultural e social. As consequências dessa crise se reverberaram principalmente pelos países capitalistas periféricos da América Latina.

O Brasil, nos últimos anos (2015-2022), vem sendo invadido por uma política neoliberal ultraconservadora, agressiva e raivosa. Essa nova onda mundial se espalhou constituída por uma *necropolítica*, por discursos negacionistas e conservadores. As consequências disso foram a depreciação de políticas sociais, étnico-raciais e de gênero, assim como o menosprezo pela ciência, preservação do meio-ambiente e saúde pública; sucateamento de escolas e universidades públicas e precarização da função do/da professor/a.

O resultado desse cenário se concebe no crescimento do racismo, xenofobia, homofobia, machismo sob a valorização da fé cristã conservadora e da família tradicional.

O reflexo dessa política desastrosa para a educação pode ser sentido na escola, onde se constrói conhecimentos, em especial nas disciplinas que trabalham com as ciências humanas e sociais, principalmente a sociologia, que tem como objetivo de analisar os problemas sociais.

As reações constantes dos efeitos causados por essa política neoliberal – e na realidade brasileira, período 2019-2022 – gerida por um grupo político de ultradireita, apresentando práticas de cunho fascistas, no propósito de intimidar, silenciar e menosprezar a ciência, educação e sobretudo as disciplinas da área de humanas, que lidam com aspectos históricos, culturais, territoriais, políticos e sociais.

Reacendendo a pauta sobre a *escola sem partido*, que teve início no Brasil em 2003, sob a alegação de que as escolas estavam disseminando uma *ideologia de gênero* sob a *doutrinação de professores esquerdistas* das disciplinas de humanas.

O movimento *escola sem partido* se espalha com força em projetos de lei por todo o Brasil, com o propósito de implementar a censura nas salas de aulas e acabar com o Estado laico.

A falsa construção do argumento do grupo que defende a *escola sem partido* de que *professores comunistas* estão instaurando a chamada *ideologia de gênero*, demonstra por si só que a recepção e replicação desses argumentos pelo povo são provas concretas de quanto esse se encontra alienado e precisa de uma educação mais crítica e construtiva com suas verdades a partir de fatos, questionando e problematizando os aspectos sociais, para não cair na armadilha de acreditar em única verdade, ou seja, no discurso neoliberal de extrema direita que usa o sentimento exacerbado do patriotismo e a fé para manipular os tolos. Esse deveria ser o verdadeiro papel da sociologia, aliada às demais disciplinas da área de humanas – desenvolver o senso crítico para entender o que a sociedade faz com as pessoas e o que essas fazem com a sociedade.

Em 2004, a discussão sobre a *escola sem partido* foi criada pelo advogado Miguel Nagib, permanece até os dias atuais, é polarizada e ao mesmo tempo popularizada pelos meios da imprensa televisiva e pelas redes sociais.

Essas argumentações foram tomando força nas pautas sociais, influenciando o resultado das eleições para a presidência da república (2019), quando se elegeu Jair Messias Bolsonaro, que se encaixa no perfil conservador construído nesse contexto político-social para romper com a educação crítica, a qual aborda questões sociais que contestem as políticas econômicas e a desigualdade social, diferenças étnico-raciais e de gênero.

O processo de disseminação de uma ideologia conservadora, arquitetada e dominada pelos valores de uma política de economia neoliberal, com base na defesa do conservadorismo, patriotismo, família e fé cristã, chegaram como uma avalanche na construção do conhecimento social nos últimos tempos, em nossa sociedade contemporânea, para além das salas de aulas e da formação histórica, política e social de competências da área das ciências humanas – alvo de ataques pelos conservadores de extrema-direita.

Nesse aspecto, as disciplinas das áreas das ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia, têm sido rejeitadas pela construção negativa em torno dessas áreas pelo imaginário coletivo, conduzido pelo conhecimento que se quer formar de uma sociedade invadida pelos valores do neoliberalismo.

Pode-se identificar, na construção do conhecimento social, que há mecanismos para além das salas de aulas que incorporam e reproduzem ações muito mais férteis do que conteúdos ensinados pelos professores de áreas de humanas na escola.

O resultado das eleições de 2019, no Brasil, é um grande exemplo dessa incorporação coletiva de ideias destrutivas das políticas sociais, provocadas pelos valores do neoliberalismo. O governo eleito construiu como base do seu discurso político a negação da política, na propagação de ideias falsas, desvalorização de condutas morais dos seus adversários sobre acusações de corrupção cometidas pelos governos do Partido dos Trabalhadores, publicadas em muitos casos por mensagens falsas (*fake news*), elaboradas e montadas para destruir as políticas sociais implementadas no período dos governos de Lula e Dilma. Desse modo, associando as políticas sociais de inclusão e de gênero como uma afronta aos valores da família tradicional e da fé cristã.

O discurso moral pela família e fé cristã são vozes ouvidas por todos os espaços sociais. O curioso é que muitas dessas vozes são contraditórias, a exemplo da deputada e pastora Flôr de Liz, que pregava sobre o valor familiar, casou com um filho adotivo, depois planejou e executou a morte do marido com a ajuda de mais três filhos.

A nova racionalidade ofertada pelo sistema neoliberal e ultraconservador estava presente no *slogan* da campanha do presidente Jair Bolsonaro (2019) – *Brasil acima de tudo e Deus acima de todos* – conectado ao processo que vinha sendo construído no intuito de romper com tais políticas sociais que visavam amenizar as desigualdades entre gêneros, raças e etnias, sob o argumento do desvio moral de que a *sociedade cristã estava ameaçada*.

As representações sociais binárias sobre o amor e o ódio, o bem e o mal, respaldadas pelas vozes em defesa dessa política conservadora, ecoaram em todos os espaços sociais e ouvidos até esses dias, reforçadas por conta de uma nova eleição, vivenciadas pelas campanhas políticas deste ano de 2022 para o exercício 2023-2026.

Os efeitos sociais da religião e da fé, sob suas influências na sociedade foram temáticas dos clássicos da sociologia – Karl Marx; Max Weber e Émile Durkheim sob perspectivas diferenciadas.

Karl Marx (2010) tem uma frase clássica que fala sobre a religião ser ópio do povo, direcionando a intensidade da fé ser apropriada sem questionamento, levando à cegueira política e social.

Max Weber (2001), ao analisar as condutas individuais motivadas pelas ações do outro, destaca o potencial que a religião tem de transformar a ordem social, sejam elas de qualquer esfera, da economia, da política ou da cultura. E em sua obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* fez uma análise aprofundada desses efeitos sociais e completa: *o capitalismo só existe por conta do protestantismo e vice-versa*.

Émile Durkheim (2022), em sua obra *Formas elementares da vida religiosa*, tratava a religião e a fé como instrumentos de força e de coesão social, incorporadas coletivamente e reproduzidas nas formas de pensar e agir de uma sociedade.

Nesse sentido, o desafio da construção do conhecimento de uma sociedade desligada dos interesses econômicos de forma unilateral e a diminuição das desigualdades sociais estão cada vez mais distantes, tornando ainda mais emergente pensar em um projeto de sociedade que possibilite a retomada da democracia e das produções de autonomias culturais, rompendo com as influências provocadas pelos modelos do capital financeiro internacional.

No atual contexto brasileiro (2022), cujo cenário de retrocesso sociocultural atinge dimensões preocupantes nos últimos tempos, visto que há um discurso conservador impregnado de xenofobia, racismo, sexismo manifestados nas relações sociais, cotidianamente, sobretudo no chão da escola, sejam nas formas de currículo oculto, de currículo oficial ou de currículo praticado.

Note-se como tais arranjos sociais foram sendo conduzidos e replicados na educação do EM e no ensino de sociologia.

Destaca-se aqui uma sequência de movimentos recentes (2014-2022) no âmbito do Congresso Nacional, com um realce de ações significativas na direção da quebra das autonomias culturais, que fortalecem os interesses expressos na disputa de poder do conhecimento implicados diretamente nos currículos escolares, nas relações sociais e na construção sociopolítica e intercultural dos arranjos sociais.

Tais movimentos, advindos do Congresso Nacional, têm representação constituída por pelo menos duas bancadas legislativas em âmbito nacional, ultraconservadoras, denominadas evangélica e ruralista. Apesar de seus representantes parlamentares serem eleitos de forma democrática, levantam a bandeira unilateral em favor do liberalismo e do republicanismo da ala militar positivista e da ala evolucionista, priorizando políticas que favorecem setores como o agronegócio e a indústria armamentista.

No que se refere à educação escolar, evocam a discussão polêmica anunciada anteriormente sobre *escola sem partido*, a legalização do *homeschool* e a implementação do regime de escolas militares no sistema educacional público como soluções para o sistema educacional, do ponto de vista desses setores políticos ultraconservadores.

Tais setores ultraconservadores exerceram forte influência no contexto sociopolítico, econômico e cultural do cenário atual, que vem se revelando desde 2014 e se intensificando em um movimento raivoso que toma conta do país, afeta a educação e implementa um cenário de desgaste que reflete diretamente no movimento de qualificação da educação nacional do país.

Por sua vez, esses movimentos foram responsáveis também por combinar forças em prol da articulação e sustentação de uma política do país, sob as pautas de fim da *corrupção* e das *mamatas* que esse grupo julga existente à época, com uma reestruturação das pastas dos ministérios, incluindo aí um novo perfil de gestão também para o MEC.

A partir desse contexto, o desmonte das políticas de inclusão social tornou-se alvo estratégico para o Estado brasileiro entre 2018-2022. Algumas pastas foram extintas e outras foram fundidas e transformadas em superministérios, a exemplo do Ministério dos Direitos Humanos, que passou a ser Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, comandada pela pastora evangélica Damares Alves e que teve como mudança polêmica a retirada da comunidade LGBTQIA+ da carta de diretrizes de Direitos Humanos e incluída nesse ministério a pauta sobre negros/as, sendo extinta a Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial. Os ministérios do Trabalho e da Cultura foram aglutinados em uma mesma pasta.

Essas últimas mudanças refletem diretamente as tensões provocadas nas reconstituições do projeto de nação em busca de sua emancipação social, de justiça social e de inclusão de práticas que contemplem o multiculturalismo, ou melhor, o interculturalismo, como forma de preservar as autonomias culturais e coletivas existentes dentro e fora das escolas.

E o que isso dialoga com os currículos do ensino de sociologia nas escolas do EM?

A permanência dessa disciplina nos currículos escolares do EM sempre se portou de forma pendular – incluída nos governos populares e retirada nos governos conservadores.

As marcas do percurso da sociologia na disputa curricular para sua inserção como disciplina obrigatória na educação básica, necessária para a formação política e social das juventudes do EM, indicam sua importância para a conexão com uma formação que eleve a autoestima desses estudantes e promova um desenvolvimento de olhar crítico para que se

sintam pertencentes à sociedade e construa sua participação em prol de melhorias das condições juvenis e na busca de uma sociedade menos desigual.

Após essa longa luta pela obrigatoriedade da disciplina de sociologia no EM, em 2 de junho de 2008 foi sancionada a Lei 11.684/2008, que reescreveu o artigo 36 da Lei 9.394/96 no que dizia respeito à obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia, porém com cargas horárias muito restritas diante da complexidade que deveria desempenhar a sociologia com seu método científico na análise dos problemas social, político e cultural.

Recentemente, em 2018, na proposta do *novo* EM, foi subtraída a obrigatoriedade das disciplinas sociologia e filosofia. Logo após, no período de 2019-2022, a rejeição por essas matérias tem se intensificado, sob a acusação de serem doutrinárias da vertente política de esquerda e de disseminação de *ideologia de gênero*.

Atualmente (2022), com o desmonte das pautas sociais e o maquinal das vozes conservadoras tentando inibir professores de trabalharem com os questionamentos sobre as temáticas sociais, professores têm sido denunciados e mesmo ameaçados de morte por discutirem conteúdos que o grupo do movimento *escola sem partido* julgam esquerdistas e doutrinadores. Exemplos disso são os episódios com uma professora de sociologia em Curitiba e, na sequência, com uma professora de geografia em Londrina.

Em Curitiba, a professora de sociologia Gabriela Viola ficou temporariamente afastada da escola onde trabalha, o Colégio Estadual Prof^a Maria Gai Grendel, após o vídeo de uma paródia criada por seus alunos de 1º ano do funk “Baile de Favela” citando as teorias de Karl Marx ganharem repercussão nacional. “A paródia foi uma forma que eu encontrei de fazer a sala toda participar do conteúdo que está previsto no currículo do 1º ano do colegial, estudar pensadores clássicos como Durkheim, Marx e Weber. Eles que escolheram o estilo musical, fizeram a paródia. O que a gente fez, que é um papel da Sociologia, foi pegar algo que estava pronto na sociedade, desconstruir e construir algo novo. A gente ressignificou algo que está presente na vida deles. Aí postei a música no Facebook no domingo à noite e, no dia seguinte, o vídeo já estava em um monte de páginas de direita, dizendo que era doutrinação ideológica, com discursos de ódio contra mim e contra os alunos”, conta Gabriela (DIP, 2016, p. 1).

[...] outra professora, essa de geografia, também aguarda o resultado de uma denúncia feita à Vara da Infância e Juventude de sua cidade. Alice Aparecida e Silva e seus colegas professores do Instituto de Educação Estadual de Londrina foram denunciados ao Núcleo Regional de Ensino, ao Ministério Público e ao Juizado da Infância e Juventude por um advogado chamado Filipe Barros – hoje candidato a vereador pelo PRB e fundador da página “Endireita Londrina” – por causa do evento “Diversidade e Sustentabilidade”, em junho desse ano, que trouxe temas como violência contra a mulher, homofobia, transfobia e acessibilidade. Nós trabalhamos esses conteúdos por seis meses e esse evento foi o encerramento. Nosso trabalho foi recortado,

descontextualizado e denunciado, dizendo que estávamos estimulando a erotização infantil e trabalhando a ‘ideologia de gênero’ – o que, aliás, precisamos discutir, pois não existe ideologia de gênero [...] (DIP, 2016, p. 1).

Essas cenas são comuns nas escolas atualmente; qualquer professor que trabalhe conteúdo que leve o/a estudante a compreender aspectos políticos e sociais de como funciona a máquina estatal ou discuta problemas com abordagens étnico-raciais ou de gênero está sujeito a esse tipo de situação; não importa se o texto é da disciplina inglês ou português. Exemplos de ataques como esses são os casos de professoras de inglês e de português, a seguir.

Janeth de Souza, professora de inglês do Instituto de Educação Rangel Pestana, em Nova Iguaçu, foi surpreendida ao ser convocada pela Diretoria Regional de Educação Metropolitana, por uma denúncia anônima, mediante um vídeo gravado em sua sala de aula, quando esclarecia para os alunos sobre a motivação que levaria os professores a entrarem em greve em favor da escola pública.

[...] “Janeth estava sendo acusada de “doutrinação ideológica” – um termo que nunca tinha ouvido em seus mais de 30 anos de profissão” (DIP, 2016, p. 1).

A explicação da professora:

Sempre defendi a escola pública e ainda não me aposentei porque acredito que a gente pode melhorar a educação nesse país. Dou aula para futuros professores e acho que nada mais justo do que explicar os motivos das greves, primeiro porque isso os afeta diretamente como estudantes e segundo exatamente por serem futuros professores”, diz Janeth, que ainda aguarda o resultado da sindicância aberta em novembro de 2015 (DIP, 2016, p. 1).

A professora de Comunicação e Expressão, Cleo Tibiriçá, na Fatec Barueri, em São Paulo, em outubro de 2013 recebeu um *e-mail* autenticado pelo advogado e fundador do movimento Escola Sem Partido, Miguel Nagib, o qual informava que recebera dos alunos uma denúncia por práticas doutrinárias em sala de aula, cuja prova acusatória eram os seus planos de aulas: “Tinha lá textos de Hobsbawm, Milton Santos, uma música do Chico Buarque, alguma coisa de Paulo Freire. Tinha também muitos artigos, alguns da revista Carta Capital e até alguns da Veja.” (idem). A seguir a resposta da professora.

Eu trabalho a língua a partir de textos ancorados em um contexto geográfico, sociopolítico. Porque em geral os alunos não entendem nada de gramática e vocabulário porque a língua é trabalhada fora de contexto, aí eles morrem de tédio e não sabem fazer uma análise sintática, porque não veem como isso funciona na vida real. Quando você coloca isso como coisa viva, que dialoga com a realidade, o negócio muda de figura. Sempre funcionou, sempre tive muita adesão dos meus alunos,” explica a professora. E acrescenta: “Eu nunca tinha ouvido falar no Escola Sem Partido até então. Depois descobri que esse aluno que fez a denúncia, um rapaz de 35 anos, era ligado ao instituto Millenium e ao próprio Escola Sem Partido ((DIP, 2016, p. 1).

Diante das circunstâncias dessa avalanche de ondas conservadoras invadindo os espaços de conhecimento escolar, as disciplinas da área de humanas – sobretudo a sociologia – são as mais atacadas, justamente por terem como princípio a análise de conteúdos que tratam de aspectos sociopolítico e cultural.

Assim, pode-se identificar o crescimento do menosprezo por essa disciplina, para tentar seu apagamento, com a diminuição de sua carga horária, em muitos casos inviabilizando a complexidade e o aprofundamentos do seu conteúdo, tornando-o incompleto ou superficial. Isso se dá pela não contratação de professores com a formação adequada para a disciplina, muitas vezes preenchendo-se a vaga por professores com outras especialidades, como complemento de suas cargas horárias.

O novo documento da BNCC (Brasil, 2018) destaca apenas duas disciplinas como conteúdo primário – português e matemática – e distribui as demais disciplinas em blocos por proximidades de áreas, como conteúdos secundários, divididos em 5 itinerários formativos.

A sociologia faz parte do itinerário formativo das ciências humanas e sociais aplicadas, cujo bloco de disciplinas são geografia, história, sociologia e filosofia.

Até o presente (2022), há ainda incertezas na organização desse novo currículo; por parte da comunidade escolar ocorre muitas dúvidas nas interpretações de como isso vai funcionar, o que dificulta o seu planejamento com atividades que contribuam para o alcance esperado de cada disciplina específica contidas nos blocos.

Nesse sentido, Moreira (2001) nos convida a pensar o currículo e formação de professores diante da complexidade das relações de conflito e tensões que envolve a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e as localizações das identidades nos diversos campos da vida contemporânea, em uma luta constante por afirmação e instauração de políticas públicas e práticas sociais que atendam a essas lacunas identificadas no contexto sociopolítico e cultural da sociedade brasileira.

Diante desse cenário de disputa de conhecimento e poder em que se constitui o currículo, o conhecimento se destaca como matéria prima encontram-se diretamente imbricadas as tensões provenientes das relações econômicas, políticas e sociais voltadas para a hegemonização desses interesses, compreendida como “um conjunto de conhecimento que a escola oferece aos estudantes” (Moreira, 2001, p. 41).

A relação conhecimento escolar e poder está sempre associada nas questões dos autores que trabalham a teoria crítica do currículo que se instrumentalizam no neomarxismo e nos

pensadores que constituem a escola de Frankfurt. Os estudos sobre essa perspectiva têm tentado imprimir esforços para compreender como o conhecimento escolar tem se constituído para a preservação das relações de poder que oprimem uns e privilegiam outros, mediante os demonstrativos dos recursos empregados e as relações sociais instituída na prática curricular (Moreira, 2001).

Assim, na próxima seção, para avançarmos na interpretação sobre as práticas curriculares dos professores de sociologia, destacaremos às motivações dos ataques sofridos pelas disciplinas que compõem as ciências humanas – sobretudo a sociologia e a filosofia – no processo de disputa acerca da fronteirização do currículo do EM.

4 TEORIAS CURRICULARES: PRÁTICAS CURRICULARES DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Para se pensar as práticas curriculares dos professores de sociologia, desenvolverá a contextualização teórica sobre a qual se debruçou para análise dessas práticas, com base na teoria curricular híbrida crítica e pós-crítica do currículo.

O campo da teoria crítica do currículo busca compreender as articulações entre conhecimento escolar, identidade e poder a partir da composição produzida pelos significados culturais reverberados na prática dos territórios.

O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. [...] Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas? No caso particular da formação de professores cabe indagar: que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (Moreira, 2001, p. 43).

Esses questionamentos são importantes para atravessar essa análise sobre as práticas curriculares dos professores de sociologia e suas intersecções com as juventudes negras e compreensão de que os saberes sociológicos podem contribuir – juntamente com os demais

saberes da área das ciências humanas e linguagens – para a construção do conhecimento coletivo e para o processo de formação social e política que possibilite a emancipação desses/as estudantes, jovens negros/as, a partir das implicações provocadas pelas práticas curriculares, em especial a dos professores de sociologia, foco deste estudo. Além disso, compreender também o processo de formação inicial e continuada desses professores, a fim de iluminar o processo das escolhas e decisões desses professores para o planejamento das ações que constituem as práticas do ensino de sociologia.

Nesse segmento, a reflexão sobre a formação do professor, por essa perspectiva, teria um caminho que antecipa a sua atuação e se conecta com o desenvolvimento do processo das práticas curriculares no ambiente escolar, que inclui o seu processo formativo inicial e continuado.

Sabemos que no lugar das práticas curriculares também há uma flexibilização a partir das interpretações dos documentos orientadores e pela *leitura de mundo* de forma subjetiva dos sujeitos da ação, das escolhas complexas que envolvem as práticas curriculares desde o planejamento, seleção dos conteúdos, metodologias, interação da relação professor-aluno; nesse contexto acontecem as práticas, a conectividade entre teoria e prática, entre outros.

A perspectiva freiriana possibilita a compreensão de que ensinar é um ato político e que “qualquer que seja a prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva” (Freire, 2014, p. 109).

A diretividade política das práticas curriculares pelas ações docentes constitui, teoricamente, a efetivação de determinado projeto de sociedade, seja para sua manutenção, seja para sua transformação.

Nesse desenho, apropria-se da teoria crítica do curriculista Antônio Flávio Barbosa Moreira, denominada híbrida⁹, por incorporar em suas análises tais elementos da teoria pós-crítica.

⁹Perspectiva híbrida do currículo – “A obra de Moreira, vinculada ao pensamento das teorias críticas em Currículo, e influenciada pela Nova Sociologia da Educação, se situa nos estudos da vertente do multiculturalismo crítico no campo curricular mesclando proposições críticas com o influxo dos Estudos Culturais, matizando-as com a apropriação de inquietações pós-modernas. Contrário à imposição da inserção do currículo em sintonia com as demandas de uma sociedade capitalista pautadas por desigualdades que silencia indivíduos e grupos, Moreira advoga a assunção de que a sociedade é multicultural e que as relações de força entre elas são desiguais. Tecendo reflexões particulares sobre a relação entre currículo, poder e sociedade, o estudioso afirma que o currículo precisa dar conta, ao mesmo tempo, do respeito à diferença e do compromisso da escola com a promoção da justiça social”. <https://formacce.ufba.br/antonio-flavio-barbosa-moreira>. Acesso em: 01 ago. 2016.

Como se constitui então o processo formativo do professor como intelectual? Essa expressão surgiu da teoria crítica, em um primeiro momento, com professores como intelectuais transformadores (Giroux, 1997), para expressar a tarefa do professor e sua reflexão sobre o seu próprio trabalho, abrindo possibilidades para se pensar em um projeto de transformação social que se aproxime da justiça social.

Giroux (1997) sugere como questão relevante que o professor reflita sobre qual “abordagem programática do ensino acadêmico seria desejável”? Assim, contribui para levar elementos para a elaboração de práticas de ensino possíveis de se oporem aos discursos da ideologia dominante. E acrescenta que tais abordagens pragmáticas deveriam ser compreendidas “(1) como uma entre muitas formas, (2) como local cultural e político que incorpora um projeto de transformação ou regulação, e (3) como uma forma produtiva que constrói e define a subjetividade humana através do repertório de ideologias e práticas que incorpora” (Giroux, 1997, p. 166). A formulação dessas abordagens exige uma organização curricular com ênfase nos aspectos histórico e cultural.

Essa definição de um saber docente específico em uma perspectiva de ensino tem sido tema de discussões que apresentam o professor como um profissional tecnicista, crítico, intelectual, reflexivo, ativo e questionador, dotado de um saber próprio. Diversos autores têm abordado o assunto, a exemplo de Shön (1992), Giroux (1997) e Moreira (2001). Diversas são as concepções de ensino, conforme quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Concepções curriculares na relação ensino e aprendizagem

Concepções de currículo	Função do professor	Função do discente
Teoria curricular tradicional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação tecnicista; ✓ Ensino mecânico; ✓ Transmissão de conhecimentos sistematizados e acumulados ✓ Professor reprodutor das ações 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reproduzir o conhecimento; ✓ Solução instrumental do problema; ✓ Refletir ações para o resultado imediato de problemas;
Teoria curricular crítica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação crítica e reflexiva; ✓ Educar para transformar; ✓ Ensinar para além dos conteúdos, considerando as desigualdades sociais; ✓ Interesses do ensino voltado para a classe trabalhadora; ✓ Em busca de justiça social; ✓ Professor crítico e reflexivo; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construir conhecimento; ✓ Aprender a conhecer o contexto histórico-social para se emancipar;
Teoria curricular pós-crítica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensinar para as diferenças sociais de gênero, étnico- raciais e multicultural; ✓ Professor /facilitador/ agente crítico; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Localizar suas identidades; ✓ Desconstruir e construir conhecimentos; ✓ Respeitar as diferenças; ✓ Agente crítico; ✓ Sujeito relacional, não há identidade única;
Currículo híbrido (teoria crítica e teoria pós-crítica)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensinar para além dos conteúdos, incluindo as desigualdades sociais, as diferenças, étnico-raciais, gênero, classe e o multiculturalismo; ✓ conteúdos significativos, partindo da realidade educacional existente; ✓ prática com o objetivo de uma possível transformação dessa realidade ✓ desenvolver autonomias coletivas e multiculturais; ✓ Se reconhecer como agente de mudanças de si e do outro; ✓ Professor como intelectual e crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Localizar suas identidades; ✓ Reconhecimento de suas autonomias; ✓ Desconstruir e construir conhecimentos conforme a razão e reconhecimento dos seus próprios interesses emancipatórios; ✓ Superar a razão instrumental dominante, e reconstruir a partir da necessidade sinalizada do campo educativo; ✓ Leitura de mundo com olhar crítico.

Fonte: elaborado pela autora.

As concepções sobre as teorias do currículo, sob diversas vertentes, demonstram a concordância entre o teórico e o real, condicional ao papel do professor na materialização do conhecimento a ser representado e espelhado por cada uma dessas concepções teóricas: tradicional, crítica, pós-crítica e híbrida.

A teoria do currículo tradicional destaca o papel do professor como transmissor de conhecimento, com foco nas técnicas e organizações do ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos (Silva, 2002). Essas apresentam o ensino de forma acrítica de reprodução mecânica de conhecimentos universalizantes, formulados e aceitos sem uma reflexão da realidade sociocultural. Desenvolvem uma organização e planejamento de forma técnica, sem dialogar com aspectos outros, que envolvem a relação dos sujeitos sociais.

Segundo Canteiras (2012), o/a professor/a que se enquadra na concepção do professor tecnicista apresenta dificuldade e resistência para buscar ampliar o universo dessas relações, o

que gera tensões entre a finalidade das técnicas de ensino-aprendizagem com os eventuais conflitos sociais emergidos no ambiente de sala de aula.

A teoria crítica do currículo evidencia o professor como reflexivo e intelectual, acrescentando aspectos importantes à orientação e organização da relação ensino-aprendizagem, além de questionar e identificar o papel da ideologia que atravessa as relações de poder no processo da reprodução cultural e social do sistema de produção capitalista, na ordenação social das classes e na reprodução do currículo oculto em sala de aula. Suas formulações se baseiam em uma educação contra-hegemônica e construtora do processo de conscientização, emancipação, libertação e resistência.

As práticas curriculares dessa concepção são tomadas como um processo de construção de conhecimento em defesa das lutas sociais e culturais.

Para Shön (1992), a prática profissional do professor reflexivo, pautada na teoria crítica, necessariamente infere as consequências sociais geradas pelas suas provocações e enfatiza também a inclusão dessa reflexão sobre a prática do processo formativo que se constitui a experiência desse professor.

Para essa concepção, no processo de construção do conhecimento o valor da prática profissional do professor é mediatizado pela análise, reflexão, problematização e reconhecimento do conhecimento implícito nas ações encontradas como solução.

Por essa perspectiva de conhecimento, gerado pela teoria crítica, o papel do professor como intelectual e transformador concebido por Giroux (1997) é ser capaz de elaborar críticas das condições de seu trabalho e desenvolver nos educandos ações que os tornem cidadãos críticos, ativos e comprometidos com uma educação coletiva, pautada na função pedagógica e política, na busca de uma ordem social mais justa e igualitária.

Na teoria do currículo pós-crítica, o professor irá além das questões técnicas de ensino-aprendizagem e das relações socioeconômicas de classes; estabelece prioridades no processo de localização das identidades, alteridade, diferença e subjetividade relacionada a um significante da linguagem do discurso textual e não textual, que atravessam as relações de saber e poder representadas pela cultura disseminada nas questões de gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

A teoria de currículo híbrida (Moreira, 2001), trabalha com a junção entre as duas teorias – crítica e pós-crítica – ao buscar compreender uma trajetória de organização curricular que possa romper com o conhecimento elaborado estrategicamente, imposto pelas relações de poder

dominante na sociedade e tecer caminhos que encontrem nas intersecções subjetivas das relações do processo de escolarização dos sujeitos sociais e coletivos de uma determinada ordem sociopolítica, econômica e cultural, reconhecendo na construção do conhecimento as necessidades apontadas nas relações das diferenças – étnico-racial, de gênero, de classe e do multiculturalismo. Passíveis, todas, da promoção da libertação e autonomia coletiva cultural e localizações das identidades que conduzam à emancipação social e justiça social.

Para dialogar com as práticas curriculares dos professores de sociologia, buscar-se-á articular as teorias desenvolvidas por Moreira (2001) sobre currículo e formação de professores, em que aborda o contexto de um mundo multicultural dominado pela lógica neoliberal, em um conjunto de práticas experienciadas pelos professores em seus contextos escolares cotidianos.

Nesse aspecto, Moreira (2001) problematiza a formação do professor como intelectual – discutida por Giroux – e questiona em que medida o processo de formação desses professores os capacitam como questionadores das pautas e das autonomias das diferenças e multiculturais. E se esses revelam a preocupação de refletir e pesquisar suas próprias práticas. “Revê, então, a concepção do professor como intelectual transformador e como profissional reflexivo, defendendo que na formação docente se levem em consideração as diferentes dimensões da prática pedagógica” (Moreira, 2001, p. 39).

Moreira (2001) pontua quatro pontos para condicionar a categoria dos professores como intelectuais: o primeiro é repensar o trabalho docente com base teórica necessária para a denominação do professor como intelectual; o segundo é que deve haver condições necessárias para o professor atuar como intelectual; em terceiro lugar, o professor precisa enfrentar a luta para a concretização de tais condições; e a quarta elucidar o papel do professor por meio de sua prática para alcançar a produção e legitimação de determinados interesses sociais e educacionais.

Giroux (1988) fundamentava a atuação do professor como intelectual, no discurso moral e ético, capaz de articular as preocupações com a luta dos oprimidos e o desenvolvimento de possibilidades emancipatórias com base na pedagogia crítica, a qual extrapola o contexto da sala de aula, tornando o pedagógico mais político, pois [...] “Concebe as salas de aula como espaços nos quais podem ser projetadas as condições necessárias ao desenvolvimento de novas formas culturais, novas práticas sociais, novos modos de comunicação e situações materiais mais satisfatórias” (Moreira, 2001, p. 6 *apud* Moreira, 1995).

Nesse mesmo movimento, compreende-se que a construção da formação política e social das juventudes do EM também está conectada com as perspectivas de ensino apresentadas pelos/as professores/as, seja pela *teoria tradicional* – técnico e reprodutivo; *teoria crítica* – reflexivo, crítico/intelectual, acredita na emancipação do ser e na transformação social; e *teoria pós-crítica* – considera as questões de gênero, étnico-raciais, das diferenças e o multiculturalismo, conectados às linguagens, ao discursos textuais e não textuais representados nos espaços de opressão ou libertação de ideologias predominantes no processo de ensino-aprendizagem; *currículo híbrido* (crítica e pós-crítica) – considera as subjetividades dos sujeitos sociais a partir de suas localizações identitárias, ideológicas e multiculturais e seu processo de libertação para além sala de aula, provocando nos estudantes a busca da construção de caminhos para a elevação da emancipação política e social das juventudes.

A preocupação das teorias do currículo coloca em destaque o papel do professor, para que suas práticas pedagógicas saiam do lugar de reprodução e transmissão dos saberes e aflorem na construção do conhecimento coletivo, social e político, em que os/as estudantes compreendam melhor suas próprias realidades e sejam coadjuvantes da construção do conhecimento social e emancipatório que ultrapassa o desembaraço de ideologias impostas para a manutenção da relação de poder e conhecimento, mas que seja transformador da prática existente, na construção social das diferentes juventudes.

A proposição do ensino de sociologia na integração do currículo do EM tem como objetivo *formar um cidadão mais crítico*. O artigo 36, § 1º, inciso III da Lei 9.394/96 determina que “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimento de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Então a sociologia tem como finalidade, *a priori*, a formação do cidadão crítico, mas se entende que a abrangência desse estudo pode contribuir com a compreensão da realidade social a que pertence o/a jovem estudante, agregando mecanismos que lhe possibilite pensar na superação de sua condição humana. Isto é, busca também a variação dos modos de pensar, seja na desconstrução, na reconstrução ou na construção do conhecimento.

Para compreender sociologicamente os acontecimentos sociais [...] “é preciso incentivar um olhar que alcance acontecimentos e sujeitos não como ‘problemas sociais’, como tantas vezes são percebidos no senso comum, mas avistá-los como ‘problemas sociológicos’” (Dayrell, 2013, p. 17).

Pode-se perguntar qual o papel central do ensino de sociologia? Essa assume duplo papel – o da desnaturalização e o do estranhamento, pois desenvolve o exercício de desnaturalizar as concepções dadas sobre os fenômenos sociais e torná-los estranho, problematizando-os. Somente nessas condições esses fenômenos podem ser objeto de estudos da sociologia.

Percebe-se, então, que a abrangência da disciplina sociologia é ilimitada e, para trabalhar com essa no EM é preciso fazer alguns recortes, adequar, conteúdos, metodologias, temas e o processo de criação das ciências sociais para que essa abordagem de conteúdos chegue mais próxima da realidade do/da jovem estudante e colabore para sua formação.

No caderno das orientações curriculares do EM sobre o conhecimento de sociologia, produzido por um grupo de professores selecionados pelo MEC em 2006 sugere sobre a mediação entre professor e aluno:

A escola é um espaço de mediação entre o privado – representado pela família – e o público – representado pela sociedade (Hannah Arendt, 1968), essa deve favorecer por meio do currículo, procedimentos e conhecimentos que façam essa transição. De um lado, o acesso a informações profissionais é uma das condições de existência do ensino médio; de outro, o acesso a informações sobre a política, a economia, o direito é fundamental para que o jovem se capacite para a continuidade dos estudos e para o exercício da cidadania, entendida estritamente como direito/dever de votar, ou amplamente como direito/ dever de participar da própria organização de sua comunidade e de seu país (Brasil, 2006, p. 111-112).

Entende-se que é nessa transição do privado (espaço familiar) para o público (espaço sociedade) que o/a jovem do EM constrói sua condição juvenil a partir das possibilidades atravessadas em suas trajetórias, certamente articuladas pelas suas histórias de vida dentro e fora da escola. Isso assume características diferentes, nas particularidades apresentadas por cada jovem, mesmo que haja algumas semelhanças entre suas histórias de vida pertencentes a uma mesma geração e contexto sociocultural, esses não devem ser vistos como unidade. As juventudes(s) precisam ser identificadas a partir de suas diferenças, ao mesmo tempo que devem se conhecer e se reconhecer entre si no processo de suas conexões com a sociedade.

Considera-se o conjunto das disciplinas das ciências humanas como componentes curriculares facilitadores do processo de enriquecimento de conteúdos socioculturais que possibilitam levar o/a jovem a desvendar a realidade que o/a cerca; de maneira especial a sociologia, que instrumentaliza teoricamente a relação indivíduo e sociedade; ou, ação e estrutura social, abordando os aspectos macro e micro do sistema social e suas interações.

Nesse aspecto, a sociologia, mediante as diversas temáticas – socioeconômica; política; cultural; gêneros; classes e raças, entre outras – permite que o desenvolvimento crítico do/da

jovem, em sua reflexão sobre as diversas conexões com o meio social, provoque ações para o enfrentamento das disputas políticas, dos conflitos sociais, das relações de poder e de suas decisões para superação de suas próprias condições sociais.

O desafio do professor, seja em qual área atue, é dar sentido aos conteúdos de ensino, respeitar as próprias inquietações apresentadas nas práticas dos/as próprios/as jovens e estabelecer uma relação dialógica no sentido freiriano. Quanto mais houver disponibilidade para se ouvirem as vozes desses jovens, maior será a possibilidade de que esses participem do processo de conhecimento e possivelmente esses estarão inseridos e empoderados para resistir e gerir as intempéries provocadas pelas condições sociais no enfrentamento da busca por melhores condições de desenvolvimento social e na luta por justiça social.

A discussão sociológica sobre as culturas juvenis e sua relação com a escola é de fundamental importância para aqueles que se arvoram a ensinar sociologia na Educação Básica, tornando sua atuação mais eficaz. Conhecer os/as jovens e suas expressões é fundamental para a formação do professor (Freitas; Lima Filho, 2013, p. 125).

É nesse contexto que se encaixa o ensino de sociologia, o qual vem pulverizar a relação com o conhecimento no sentido de provocar uma reflexão sobre a realidade do discente, do ser jovem e, a partir da sua compreensão do senso comum, alcançar formas de como esses estudantes jovens são vistos pela sociedade, escola, família, mídia, Estado ou outras instituições para desnaturalizar essa ótica imposta pelas representações sociais e repensar uma nova ótica, que compreenda o seu contexto e crie caminhos possíveis para sua emancipação social.

Nesses termos, para haver aproximação de ações mais eficazes para a construção do conhecimento que envolve o currículo, EM e os/as jovens de camadas populares, deve-se compreender os anseios e necessidades proferidas pelos/as próprios/as jovens e considerar suas diversidades, pluralidades e formas de sociabilidades que garantam o processo emancipatório da sua construção social dos referidos jovens.

4.1 EDUCAÇÃO E JUVENTUDES

Para desenvolver a complexidade que envolve o termo juventude, é necessário apropriar-se da análise da construção sociológica do conceito geracional sobre juventude, protagonizada por Karl Mannheim (1967), o qual sinaliza duas abordagens para compreender o problema das gerações(1928): uma sobre a influência do positivismo de August Comte, que assume um caráter “biologizante” e a outra por Dilthey, que faz uma crítica à visão quantitativa

do tempo da geração e aponta a perspectiva historicista que enfatiza os termos qualitativos entre os ritmos da história e os ritmos das gerações.

Mannheim (1967) se aproxima mais da segunda abordagem, por compreender que não é a data de nascimento que forma uma geração, mas o processo histórico compartilhado pelas mesmas idade-classe. Baseia sua análise na ideia apresentada por Bourdieu sobre a juventude não ser apenas uma palavra, “a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável”, chamando atenção para o determinismo socialmente construído sobre o termo juventude como unidade social em que são atribuídos valores e interesses comuns manifestados pela idade definida biologicamente, configurando uma manifestação evidente de manipulação, não correspondendo ao pragmatismo que envolve o ser jovem.

O sociólogo inglês Philip Abrams (1982) ampliou essa perspectiva apresentada por Mannheim, relacionando a noção histórico-social à identidade, entrelaçando o tempo individual ao tempo social em seu registro histórico. Destaca como ponto fundamental que a individualidade e a sociedade são construções históricas, tornando-se necessário analisar as interconexões e simultaneidades e suas mudanças ao longo do tempo. O autor considera a identidade um elo entre individual e social dentro do seu turno histórico-social; e tempo social, o lugar em que a sociedade e a identidade se geram mutuamente.

Sociologicamente, para Abrams (1982), não há padronização do tempo, a identidade é construída a partir de recursos e significados que estão social e historicamente dados. Nesse aspecto, será problematizado o conceito sobre juventude a partir da reflexão sobre as condições em que foram formuladas as ideias correspondentes a essa facha -etária, tendo como base as representações simbólicas associadas ao termo em questão, em que se evidenciam dois pontos fundamentais para essa análise: *O que é constituído simbolicamente pelas representações sociais? O que de fato são essas representações para os próprios jovens?*

Para compreensão do termo geracional sobre a juventude, buscou-se situar o ser jovem associado às condições dadas ao sujeito social. Para que esse termo não se torne vazio, é preciso compreender de que juventude se está tratando.

Aqui o olhar se volta para as juventudes negras das classes populares, à medida que se entende que o currículo de uma forma geral é pensado para atender aos valores dos interesses políticos e econômicos de determinados contextos sociais. Nesse aspecto, os/as jovens de classe alta e média são melhor atendidos no formato desses currículos, por compreender uma parcela

da população que garante reproduzir e dar continuidade, legitimando as hierarquias do poder estabelecido pelo projeto político da sociedade.

Atualmente as representações sociais sobre o *ser jovem* que revelam uma faixa-etária com atitudes comportamentais muito intensas, além de ocuparem o papel principal no cenário da sociedade, são centros de muitas discussões entre os teóricos que estudam esse recorte etário. Assim, na busca para compreender melhor as ações juvenis, torna-se importante focar os estudos nas potencialidades reveladas por eles mesmos. A esse respeito, Helena Abramo (2005) assinala que

[...] não se pode falar em juventude, mas em juventudes, devido às diferenças e desigualdades vividas pelos que se encontram nesse ciclo da vida. Esse é um período muito amplo que deve ser tratado com especial atenção, pois os jovens representam uma grande parcela da população brasileira, os quais são vítimas de uma sociedade desigual, que muitas vezes os responsabilizam por sua condição social. Embora isso aconteça, alguns jovens ao perceber que são vítimas dessa realidade, buscam meios de desfazê-la, lutando por melhores condições de vida. Nessa perspectiva, muitos desses, veem a escola como um dos meios de reverter tal situação (Abramo, 2005, p. 43).

É comum ver-se jovens de escolas públicas idealizarem a escola como perspectivas possíveis na ascensão da condição social, mas são poucos os que conseguem vencer essa batalha em razão da condição desigual apresentada pelo contexto social desses estudantes.

Margullis e Urresti (1998) chamam atenção, na análise no contexto das juventudes na América Latina, sobre as diversidades, o pluralismo e a explosão cultural provocados pelas sociedades modernas, que se manifestam nos jovens de forma diferenciada de acordo com as referências identitárias acolhidas em suas formas de sociabilidade, as quais variam com relação à situação de classe social e o lugar de pertencimento vivido por cada geração. “O interstício espaço-temporal, situado entre maturidade biológica e maturidade social constitui a ‘moratória social’” (Stecanela, 2010, p. 78 *apud* Margullis; Urresti, 1998).

Mas o que seria essa moratória social na perspectiva desses autores? Seria a entrada prematura dos adolescentes na fase adulta, quando assumem responsabilidades sociais com o trabalho, casamento, procriação etc. Essa condição juvenil ocorre mais em classes desprovidas financeiramente, provocada pela necessidade da sobrevivência, quando esses/as jovens são empurrados/as a ingressarem logo cedo no mercado de trabalho. De forma diferente, os/as jovens de classe média e alta estão cada vez mais prolongando sua fase correspondente à juventude, por poderem ter um tempo maior para o prolongamento e avanços nos seus estudos. Uma oportunidade a mais de se aperfeiçoarem e conquistar um espaço melhor no mundo do

trabalho. Essa noção de moratória social tem se revelado referência para compreender esse período da vida como uma categoria social no campo da sociologia da juventude.

Nesse caso, mesmo que se considere que os jovens de todas as classes sociais têm potencial de rebeldia, de criação e de inovação de culturas, esses logo são alvos do controle social e, em grande parte, são adaptados, absorvidos e conectados aos interesses e valores produzidos pela estrutura econômica e cultural da sociedade contemporânea.

É uma espécie de preparação para o processo de *sequestro da subjetividade*, apontado por Faria e Meneghetti (2007) para se tratar dos fenômenos intraorganizacionais das relações de trabalho. Ou ainda, a *objetividade – subjetividade*, concepção ontológica das relações de trabalho adotada por Marx (2007). Considerando-se ainda como são pensadas – e por quem – as políticas curriculares do ensino que recebem fortes influências dos representantes do capital financeiro – Banco Mundial, entre outros, e grandes empresas internacionais. A aproximação das reformas curriculares com o modelo neoliberal, hoje hegemônico (Candau, 2013), mostra como isso ocorre.

Enfim, sabe-se que o tema juventude vem tomando espaços para discussões no âmbito social e reconhece o papel de protagonista do jovem na sociedade emergente. São vários os especialistas – cientistas políticos, filósofos; pedagogos, cientistas sociais, sociólogos, antropólogos, ONGs, movimentos sociais – que têm apresentado preocupação sobre o tema, no sentido de contribuir com o desenvolvimento das ações pertinentes às juventudes e seus efeitos sociais.

Assim, o interesse deste trabalho para com o tema é contribuir para o debate e ampliar o processo de criatividade do componente curricular do EM, sobretudo as disciplinas correspondentes aos Itinerários Formativos das Ciências Humanas, na articulação entre conteúdo escolar e cotidiano juvenil – com vistas a desvendar a cultura juvenil – e relacionar os sentidos e significados dos jovens das camadas populares aos processos e construção social do melhoramento das condições juvenis na sociedade contemporânea.

Para compreender a trajetória juvenil a partir do desenvolvimento das experiências elaboradas por esses/as jovens em relação aos conteúdos escolares do EM, especificamente na disciplina da sociologia e suas conexões com os espaços internos e externos do cotidiano escolar, julga-se importante perceber os significados revelados pelas práticas curriculares dos professores de sociologia na construção social das juventudes negras.

4.2 PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS JUVENTUDES NEGRAS DO ENSINO MÉDIO

O processo de formação do professor da área das ciências humanas e sociais, articulado com as suas práticas curriculares, torna possível refletir sobre a construção social das juventudes do EM. O objetivo aqui se constitui em uma reflexão social e ética sobre a formação de professores, especialmente das ciências humanas e sociais, e sua relevância na produção de personalidades aptas a interagir socialmente e culturalmente no ambiente social.

A educação escolar, sobretudo do EM, é de grande relevância para a formação de identidades juvenis, do pensar na formação cultural, social e profissional do futuro social das juventudes contemporâneas. Essa constitui-se como lugar ao mesmo tempo de preservação e reverberação dos conhecimentos, crenças e valores estruturados, assim como de revisão ou atualização desses valores ou mesmo de desconstrução ou de produção de novos conhecimentos para a transformação social, cultural e científica. É fato que tais referências axiológicas constituintes do processo de construção do conhecimento são essenciais na preservação da vida humana e social.

Dá-se ter um grande desafio no papel de educar e com a formação de educadores para o desenvolvimento de habilidades que contribuam de forma efetiva com o processo de construção social das juventudes. Evidencia-se que a função social da educação somente será relevante se considerar as diferenças sociais e seus problemas sociológicos – apresentados ao longo das trajetórias reveladas pelos/as jovens – especialmente para aqueles/as provenientes das camadas populares da sociedade, observando-se os pontos de ocorrências das fraturas sociais marcadas nestas trajetórias.

Além desse desafio, no caso específico do professor de sociologia na educação básica há outros. Tornar a sociologia compreensível; visível no ambiente escolar; adequar cargas horárias à operacionalização de sua complexidade; que seja ministrada por um profissional da área etc. Esse saber científico costuma ser negligenciado no ambiente escolar e requer maior desdobramento do/a professor/a da área na adequação da dinâmica da escola – planejamentos, conteúdos e avaliações definidos em padrões e de ordem segmentária, conforme as etapas de ensino.

Tal adequação para a disciplina de sociologia tem sido algo complicado, primeiro por essa disciplina se apresentar de forma intermitente ao longo dos anos – ora incluída, ora excluída dos componentes curriculares da educação básica.

Dessa forma, ainda não se encontra consolidada nesse lugar da educação básica, trata-se ainda de pautas nas lutas dos professores formados da área, estudantes, movimentos sociais estudantis e populares e de educadores intelectuais do campo da educação e currículo, os quais consideram a sociologia como necessária para a formação das juventudes do EM.

Nesse sentido, não há um histórico de livros didáticos adequados para as etapas do EM, nem muitos textos sobre o assunto; somente após 2008 surgiram alguns livros e conteúdo para esses fins, mas ainda precisam ser revistos quanto à adequação da compreensão dos/as jovens para o EM.

As referências teóricas utilizadas são de conteúdos de nível do ensino superior e as referências didáticas ainda se concentram nas tradicionais, embora hoje (2023) se tenha algumas referências inovadoras de professores da área publicadas em *sites* relativos ao ensino de sociologia, a exemplo da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). Da mesma forma, os professores em formação inicial também precisam dessas referências para melhor adequação voltada para o planejamento, conteúdo, metodologia, didática e avaliação no EM, de forma mais dinâmica, com base nos interesses dos/as estudantes dessa etapa.

Com relação à seleção dos conteúdos didáticos e metodológicos para a disciplina de sociologia, destacam-se pelo menos duas tendências identificadas nas ~~nessas~~ observações e interpretações do campo da pesquisa, as quais são consideradas inadequadas para a realização dos fins a que se propõe o saber sociológico: a primeira é o uso de uma conceituação linear, esvaziada de significados, descontextualizada, sem refletir o básico da compreensão sociológica, que seria compreender o comportamento social, político e cultural desenvolvido em uma estrutura social decorrente de determinado sistema político e socioeconômico.

Veja-se um exemplo observado na escola Carolina de Jesus, do turno noturno, é fato que com a carga horária menor essas ações tendem a se repetir. O conteúdo da aula era sobre direitos humanos, solicitou-se uma cópia do trecho do livro que trazia 5 artigos sobre a declaração dos direitos humanos; os/as estudantes copiaram e entregaram sem nenhuma discussão com a turma ou explicação por parte do professor. Obviamente o tempo da aula interfere em uma atividade mais elaborada, contudo, se os 5 artigos fossem distribuídos em 5 grupos, seria possível solicitar que cada grupo apresentasse situações vivenciadas por eles em que ocorreram violações desses direitos e se abriria o debate na sala de aula. Caso o tempo não fosse suficiente para finalizar o debate, esse terminaria na próxima aula. E como nesse caso, fosse imprescindível uma atividade para nota nessa aula, em respeito ao cronograma escolar, a

relação por escrito dos artigos da declaração de cada grupo poderia ser entregue, avaliando-se o texto escrito; mesmo assim, a discussão continuaria na próxima aula.

Outro exemplo observado na escola do campo Tia Ciata foi uma atividade realizada na sala *on-line*. O conteúdo era sobre a questão étnico-racial; a professora trabalhou um questionário com respostas alternativas, em que lia as questões e, se alguém respondesse certo, seguia para próxima, se a resposta fosse incorreta ou não se soubesse, ela dizia qual alternativa correta sem nenhuma discussão. Apenas um questionamento foi levantado por uma menina branca, ao discordar da afirmação de que somente pessoas negras sofriam preconceito, porque ela, branca, sofreu preconceito na escola quando fez uma cirurgia e precisou usar temporariamente uma bolsa de colostomia. Enfim, um comparativo que não cabia, mas não houve fala contrária e, sim, consentimento.

A segunda tendência, encontra-se na fragmentação do conteúdo, trabalhando-se com temas de forma fracionada, sem dar conta da contextualização principal sobre a origem e consequências, as quais estruturaram o desenvolvimento da lógica pelas perspectivas sociológicas sobre os problemas decorrentes nas relações sociais dos diferentes territórios e diversidades apresentadas no contexto político sociocultural de determinado sistema econômico.

Por essa perspectiva, o planejamento, seleção de conteúdo e avaliação, nas práticas curriculares de sociologia, precisam considerar a diversidade de aspectos que dialogam com a realidade trazida e apresentada nos contextos territoriais das diversas juventudes, tornando a relação ensino-aprendizagem mais dinâmica e mais conectada com os interesses desses jovens.

Pensar a formação de educadores a partir do desenvolvimento de tecnologias educativas que possibilitem alcançar as interconexões entre os espaços escolares e os espaços da vida dos/as educandos/as, nas relações assentadas no contexto histórico-cultural desses/as jovens, pode ser uma condição desafiadora para o/a professor/a e, ao mesmo tempo, articuladora de criação de mecanismos que possam facilitar o processo de construção social responsável e resultar em um processo emancipatório desses/as jovens, ao promover transformações culturais, sociais e científicas.

Paulo Freire sinaliza alguns saberes fundamentais para a formação da prática educativa crítica ou progressiva.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença

definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 2006, p. 22).

Destaca-se aqui, pela perspectiva freiriana, o processo da educação escolar sob um dos pontos fundamentais de um dos primeiros saberes indispensáveis ao professor, o do reconhecimento como sujeito da produção de saberes, em uma relação dialógica entre educador/educando, na construção do conhecimento que possibilite a reflexão e transformação da prática.

Essa ação demanda do educador um exercício permanente de se posicionar de forma curiosa e aberta e de provocar os educandos a se reconhecerem enquanto sujeitos sociais, históricos e culturais do ato de conhecer. Essa postura contribui para a constituição de um ambiente favorável na construção do conhecimento em que o educando/a se sente mais próximo/a do educador – sem precisar temê-lo – e desenvolver sua autonomia.

Compreender os problemas sociológicos estabelecidos nas relações sociais dos/as jovens de escola pública em suas conexões dentro e fora da escola pode ser o fio condutor que irá percorrer formas e caminhos possíveis para a elucidação do processo da construção social da condição das juventudes negras.

As condições que geram empecilho para a trajetória acadêmica dos estudantes trabalhadores de escolas públicas, como o acesso e permanência, as reprovações e abandono escolar, dentre outros, como o financiamento público, tem levantado desafios para se pensar o EM e a formação de educadores para tratar com essa faixa-etária.

Mônica Silva (2015) destaca a necessidade de se implementar efetivamente redes *wireless* em cada escola para se assegurar a comunicação do mundo virtual e alerta que as tecnologias e suas redes interativas são os canais que atraem mais jovens e podem atribuir mais sentidos e significados para os fatores que compõem a construção identitária dos jovens.

E nesse sentido de compreender a juventude do EM, a autora diz:

Nessa perspectiva, temos que considerar ainda a multiplicidade de formas de viver a juventude: por exemplo, temos no Brasil hoje, 50% de jovens de 18 a 24 anos que só trabalham; temos quase 20% de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham (IBGE, 2012). Essas e outras características da juventude brasileira nos levam a indagar: quais as condições de oferta que permitem atender a essa diversidade, seja ela na relação dos jovens com o trabalho, seja com relação às regiões do país, seja com relação a outras características que definem a juventude branca, negra, indígena, urbana e rural, do centro e das periferias, das suas diferentes escolhas e identidades que clamam pelo combate ao racismo, à homofobia, etc...que condições de oferta e estrutura são capazes de manter nossos estudantes nas escolas e assegurar uma formação

integral plena que não reproduza o preconceito, a discriminação e a indiferença com o outro? (Silva, 2015, p. 74).

Essas questões confrontam-se com os desafios do processo de formação do professor, que precisa compreender além dos conteúdos de suas especialidades e desenvolver sensibilidade para conhecer a realidade complexa das condições juvenis em que se encontram os/as jovens sujeitos do processo, mediante tecnologias educativas que possam evoluir no processo de construção dos saberes compartilhados, em uma relação dialógica entre professor e aluno.

Nesse sentido, Antônio Nóvoa (1995) chama atenção para o papel político do professor:

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos (Nóvoa, 1995, p. 17).

Nesses termos, a formação do professor/a precisa ultrapassar a criação e produção de conhecimentos, mas deve sobremaneira compreender o seu papel de agente político e reconhecer a relevância da função social que ocupa.

E, ainda sobre esse aspecto, os professores das áreas de ciências humanas e sociais teriam ou deveriam ter um olhar mais alargado em seu processo formativo para o reconhecimento da função social da educação, pelas próprias especificidades das teorias críticas e sociais estudadas nesse processo de formação.

Sabe-se da importância do ensino da sociologia para o EM, sobretudo para os/as jovens que são focos fundamentais para se pensar criticamente sobre o contexto histórico-político-social, que lhes possibilitem construir coletivamente um projeto de nação em busca de elevação de suas próprias condições socioculturais. A perspectiva da teoria crítica poderá ser um caminho para essa construção, segundo Boaventura de Sousa Santos.

Por teoria crítica entendo toda a teoria que não reduz a “realidade” ao que existe. A realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela teoria crítica precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. A análise crítica do que assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe o desconforto a indignação suscitam impulsos para teorizar a sua superação” (Santos, 2002, p. 198).

No mundo atual não nos faltam indignação; os resultados de promessas da modernidade não cumpridas, os rompimentos de projetos sociais e os impactos desses na sociedade contemporânea trazem efeitos perversos.

A perspectiva do ensino de sociologia e a função do professor dessa disciplina deve possibilitar ao discente pensar informações em tempo real e se perguntar: *O que o aluno precisa saber?* Deve direcionar o ensino para o mercado de trabalho ou para o desenvolvimento intelectual e crítico do discente? Ou as duas coisas ao mesmo tempo?

Nesses termos, ocorrem demasiada passividade, fragmentação de pensamentos, individualismo, perda da capacidade de indignação e se naturalizam os fenômenos sociais como algo posto porque se aprecia o que vem pronto, o que Boaventura de Souza Santos (2002) chama de *razão indolente* ou *razão preguiçosa*:

[...] se o futuro é necessário e o que tiver de acontecer acontece independente do que fizemos, é preferível não fazer nada, não cuidar de nada e gozar apenas o prazer do momento. Esta razão é indolente porque desiste de pensar a necessidade e o fatalismo de que Leibniz distingue três versões: o *Fatum Mahomentanum*; o *Fatum Stoicum* e o *Fatum Chistanum* (Santos, 2002, p. 42).

Há várias formas de se ensinar sociologia, mas antes de se utilizar qualquer metodologia deve-se proporcionar ao estudante um olhar mais apurado sobre os acontecimentos da realidade que o circunda, sensibilizando-o para agir perante as circunstâncias de indignação.

É certo que o/a professor/a da disciplina sociologia deve se utilizar de conteúdos e metodologias que possam facilitar ao aluno pensar em si, conhecer-se a si mesmo para poder cuidar de si e dos outros. Isso lhe possibilitará desenvolver um pensamento crítico que lhe permita enxergar o seu pertencimento a determinado grupo social e alcançar o que faz de si, o que os outros fazem dele e de nós, situando-se de forma crítica para compreender os atropelos das promessas não cumpridas ou os avanços conquistados, exercendo o pensar sociológico, desnaturalizando e estranhando perante a realidade, indignando-se, buscando formas de constituir sua participação em prol da coletividade à qual pertence na busca de melhores condições sociais.

Nesses termos, para se aproximar de ações mais eficazes para a construção do conhecimento que envolve o currículo, EM e os/as jovens negros/as de camadas populares, deve-se compreender os anseios e necessidades enunciadas pelos próprios jovens, considerando-se suas diversidades, pluralidades, que a partir de suas experiências elaboradas

possam constituir formas de sociabilidades e intersubjetividades que garantam o processo emancipatório da construção social das juventudes negras.

Pretende-se com essa análise colaborar com o debate no campo da formação de professor para o EM, sobretudo interconectados com as culturas juvenis de camadas populares e do reconhecimento da função social que se encontra na arqueologia das relações ensino-aprendizagem, para em termos concretos elevar o grau de escolarização das juventudes negras oriundas das classes populares, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, garantindo sua permanência nos espaços escolares para além do EM.

4.3 PERFIL DAS JUVENTUDES NEGRAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TERRITÓRIOS DIFERENCIADOS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

O perfil dos estudantes de escola pública, considerando-se os dados do INEP/ SAEB de 2019/2021 e o formulário no Google Forms, elaborado pela autora em 2022, pode confirmar que há maioria de estudantes negros/as matriculados/as na rede pública de Vitória da Conquista-BA, em que prevalece ~~mais~~ o sexo feminino.

No levantamento sobre cor e raça, entre as três escolas identificou-se um número considerável de pessoas pretas e pardas, matriculadas nas escolas públicas de Vitória da Conquista -BA. Na Escola Carolina de Jesus (ECJ) 76% preta/parda; 21% branca; Na Escola Dandara dos Palmares (EDP) 74% preta/parda; na Escola Tia Ciata (ETC) 73% preta/parda.

A preferência das áreas de estudos identificadas por esses estudantes foi a área das ciências humanas e redação; as áreas de linguagem e códigos se localizam de forma intermediária; e as áreas que apresentam maior rejeição são ciências da natureza e matemática.

O uso do tempo de lazer por mais de 2 horas/dia constitui a maior ocupação dos estudantes das três escolas; Carolina de Jesus (59%); Dandara dos Palmares (56%); Tia Ciata (48%).

O uso do tempo com os estudos por mais de 2 horas/dia, constitui a menor ocupação de estudantes das três escolas; Carolina de Jesus (12%); Dandara dos Palmares (12%); Tia Ciata (17%).

O uso do tempo com o trabalho, fora de casa, por mais de 2 horas/dia, também revela um número alto de estudantes trabalhadores nas três escolas em média; Carolina de Jesus (44%); Dandara dos Palmares (37%); Tia Ciata (33%).

O uso do tempo acima de 2 horas/dia com o trabalho doméstico também merece observação nas três escolas; Carolina de Jesus (26%); Dandara dos Palmares (30%); Tia Ciata (39%).

Pode-se identificar um número relativamente alto de alunos/as trabalhadores/as do EM das escolas públicas. Esse resultado dialoga diretamente com a renda *per capita* declarada pelos estudantes no formulário respondido no Google Forms; 50,6% da renda familiar da população dos estudantes recebem até um salário mínimo e 25,9% recebem até dois salários mínimos. Isso justifica a necessidade desses estudantes terem que conciliar escola e trabalho.

Esses fatos desencadeiam outros problemas no processo de escolarização dos/das estudantes e agregam-se aos dados das taxas de abandono, evasão e distorção série-idade, aprendizagem escolar e cor da pele. Tais resultados representam um desenho dos problemas enfrentados no EM nas redes públicas estaduais.

O índice de abandono revelado pelas três escolas configura o problema do EM: ECJ (26,8%); EDP (21,6%); ETC (17,8%) (INEP/SAEB, 2021); os casos de distorção série-idade também apresentam números elevados: ECJ (54,5%); EDP (57%) e ETC (64,5%). Isso ocorre porque há um quantitativo de estudantes que se desliga da escola, mas acabam retornando, ainda que de forma tardia, condicionados pelas próprias exigências do mercado.

Os dados sobre abandono escolar no EM revelados pelo INEP em 2021 apontam o número crescente – mais que o dobro – dos números apresentados; em 2020 (2,3%) e em 2021 (5,6%)¹⁰.

Consequentemente as taxas de aprovação e reprovação (INEP, 2021) também foram atingidas; ocorreu redução da taxa de aprovação, na comparação dos números apresentados em 2020.

É importante ressaltar que os dados referentes à segunda etapa vieram em um momento de certa estabilidade nas taxas de aprovação e reprovação, depois da adoção de medidas preventivas, em virtude do processo pandêmico pelo qual passou o país.

As medidas tinham como objetivo minimizar os prejuízos fomentados pelo longo período de isolamento, recomendado pela Organização Mundial de Saúde, cabendo a cada estado adotar medidas para solucionar o problema inesperado. Uma dessas, tomada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, foi o *continuo escolar*. No ano 2020 utilizou-se a

¹⁰ Esses dados foram divulgados pelo Inep no dia 19/5/22 e integram os resultados finais da segunda etapa do Censo Escolar da Educação Básica de 2021.

alternativa de aulas *on-line*, embora nem todos os/as estudantes tivessem acesso à internet ou aos instrumentos de comunicação necessários para isso, entre outras implicações socioeconômicas e psicológicas que afetaram muitas famílias em busca da sobrevivência; ocorreram muitos desajustes mentais e ainda há sequelas desse processo na identificação de um número crescente de reclamações sobre a saúde mental dos/as estudantes jovens do EM.

A dinâmica denominada *continuo escolar*, utilizada pelas escolas públicas da Bahia em 2021, foi condensar dois anos em um, com aulas presenciais; o primeiro semestre referente ao ano 2020 e o segundo semestre ao ano 2021.

No EM a taxa de aprovação foi 95% em 2020 e decaiu para 90,8% em 2021.

O conjunto desses dados constitui o desafio para se pensar em uma política pública educacional que possibilite atender às demandas das juventudes de escolas públicas. Essas demandas vão para além da reforma curricular; apesar de reconhecer a necessidade de suas inferências também no contexto da transformação política e sociocultural, necessária para a construção social do conhecimento e para a desconstrução de ações de subjugamento em face da crença de haver seres superiores a outros pela diferenciação étnico-racial, de gênero ou classes sociais.

Torna-se necessário pontuar que a reforma do EM, ocorrida recentemente, denominada *novo Ensino Médio*, resultou na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mediante a lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual define uma nova organização curricular que contemple uma Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

A implementação desse novo EM nas escolas públicas do Brasil iniciou de forma progressiva, em 2022, contemplando apenas o 1º ano do EM; atualmente (2023) atende a todas as etapas de forma integral.

O movimento que provocou a reforma do EM se baseia nos resultados apresentados pelos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), com base nas taxas muito altas de abandono escolar e na aprendizagem insatisfatória dos estudantes de escolas públicas de todo o Brasil.

A discussão que envolve o EM vem de longas datas perpassa todas as reformas referentes a essa etapa de ensino, identificada como a mais problemática para manter os alunos na escola e trazer conteúdos que dialoguem com essas juventudes.

A medida provisória MP/746, em favor da aprovação da reforma do EM – instituída e aprovada no governo Temer – é alvo de muitas críticas por tentar aligeirar o processo que estava

em construção, a partir das discussões e consultas públicas necessárias ainda para a ampliação desta discussão.

Essa Medida Provisória, de forma impositiva, reorganizou o documento a partir da versão ainda em processo de discussão e disponível para consulta pública, elaborada em 2013. Nessa ordem, foram descartados pontos importantes trazidos nas pautas dos movimentos sociais estudantis e professores, que foram subjugados pelos avaliadores representantes do setor econômico como não alinhados ao projeto de nação. Foi desastrosa a forma de implementação de um projeto conservador que não atende às lacunas apontadas pelas pesquisas, sobre o processo formativo das juventudes de escolas públicas, ao contrário, favorece os pontos principais demandados pelos representantes do sistema neoliberal.

Anteriormente a essa medida, o governo Temer também lançou, em 2016, a Emenda Constitucional 241, relativa ao controle dos gastos públicos, a qual, na sequência, virou Projeto de Lei 55/2016, conhecido como PEC 55, que instituiu um novo regime fiscal que restringiu os gastos públicos por 20 anos, a partir de 2017. Essa medida trouxe grandes complicações para a implementação do *novo ensino médio*, por implicar diretamente a organização das escolas públicas para adequação dos recursos humanos, materiais e estrutura física.

Atualmente (2023) estão ocorrendo novas discussões pela revogação desse novo EM, com base em resultados de pesquisas do campo que identificaram a permanência dos mesmos problemas e a geração de outros no processo dessa implantação, tornando necessário um redirecionamento para atender às lacunas apresentadas por essa etapa de EM, tão relevante para a formação política, social e cultural da condição juvenil.

Nas seções seguintes serão desdobradas as interpretações sobre os dados obtidos pelo campo desta pesquisa.

5 SITUANDO A COMUNIDADE ESCOLAR

Esta seção objetiva localizar no município de Vitória de Conquista- BA as escolas em estudo e traçar o perfil de cada unidade a partir de dados do INEP, SAEB, IBGE e do formulário sobre o perfil do estudante aplicado na plataforma do Google Forms elaborado por esta pesquisadora.

Vitória da Conquista é a terceira maior cidade do estado da Bahia e a quinta do interior do nordeste, com população de 370.868 habitantes (IBGE, 2022); é conhecida como Suíça baiana por apresentar um clima que atinge baixas temperaturas.

É a capital regional de uma área que abrange aproximadamente oitenta municípios baianos e dezesseis no norte de Minas Gerais, o que totaliza uma população de mais de dois milhões de habitantes. Tem uma altitude média de 923 metros nas escadarias da Catedral Metropolitana, atingindo os 1100 metros nas partes mais altas. Possui uma área de 3.254,186km (Wikipédia, 2023).

Desde 1980 o município vem se destacando por características de polo de serviços na educação, saúde e comércio, elegendo-a como a terceira economia do interior baiano; destaca-se também no polo industrial, com a expansão da lavoura de café.

Nos anos 1990 expandiu sua economia também nos setores de mármore, cerâmicas, produtos de limpeza, óleo vegetal, calçados e estofados. Em 2007 abriu um novo ciclo na agricultura regional, com o plantio de cana-de-açúcar para produção do etanol.

A partir de 1997, com a abertura de várias clínicas especializadas e aperfeiçoamento dos hospitais, tornou-se um município de referência em saúde para todo o Brasil.

A educação é um dos principais eixos de desenvolvimento no município, a abertura do Ginásio do Padre Palmeira formou os professores que consolidaram a Escola Normal, o Centro Integrado Navarro de Brito, além das primeiras escolas privadas criadas nesse município

O setor da educação vem se destacando desde 1969, com a abertura da Faculdade de Professores atendendo a uma demanda da região para formar e qualificar professores para o exercício do magistério. Em 1990, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), multiplicou a oferta de cursos e surgiram mais três instituições.

Atualmente (2023), Vitória da Conquista dispõe de escolas conveniadas com as melhores redes de ensino do país, a exemplo do Instituto Baiano de Educação de Negócios (IBEN), conveniado com a Fundação Getúlio Vargas. Possui doze instituições de nível superior, das quais nove são particulares e três públicas.

Dentre as instituições de nível superior particulares estão a Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC); Faculdade Independente do Nordeste (Fainor), Faculdade Maurício de Nassau / Uninassau; Faculdade Santo Agostinho (Fasa); Faculdade Sudoeste / FASU, Faculdade Pitágoras; Unopar; UNIT e UniCesumar; dentre e as públicas a UESB, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Instituto Federal da Bahia (IFBA).

5.1 AS ESCOLAS

Para tal análise se trará o desenho do perfil das três escolas foco desta pesquisa, cujos nomes originais serão ocultados, por acordo nos termos de ética da pesquisa, aprovada pelo

Conselho de Ética da UNEB. Assim, substituíram-se por nomes de personalidades negras brasileiras: 1. Escola Estadual Carolina de Jesus, localizada em um bairro periférico, urbana, diurna e noturna (a pesquisa foi realizada apenas com os estudantes do turno noturno); 2. Escola Estadual Dandara dos Palmares, de localização mais central, urbana, integral, diurna e noturna (a pesquisa foi realizada apenas com os estudantes do turno diurno); 3. Escola Estadual Tia Ciata, localizada na zona rural, integral e diurna (distrito de Vitória da Conquista-BA).

As escolas estão situadas no município de Vitória da Conquista-BA, no Núcleo Territorial de Educação (NTE, 20).

5.1.1. Escola Estadual Carolina de Jesus - Escola pública urbana, diurna e noturna – sendo o período diurno em tempo integral. É de porte médio, localizada em um bairro popular e periférico¹¹. A escola trabalha com as modalidades EM regular e Educação de Jovens Adultos (EJA). Os dados mais recentes registrado pelo INEP são de 2021; 675 alunos matriculados no ensino regular; 75 na EJA; e 14 na Educação Especial. Corpo docente de 43 professores; taxa de participação do ENEM de 33%. Nota ENEM 487,83 (INEP, 2021). Nível Socioeconômico (NSE) médio / baixo.

a) A infraestrutura da escola dispõe de internet banda larga, quadra esportiva, laboratório de ciência, laboratório de informática, auditório, pátio coberto, sala dos professores, sanitário com acessibilidade, copiadora, impressora, cozinha e fornecimento de alimentação.

b) Resultados do ENEM/2021¹² - 484,9.

Quadro 4 - Média do ENEM por disciplina/área (2021)

Disciplina/Área	Ciências Humanas (CH)	Ciências da Natureza (CN)	Linguagem e Códigos (LING)	Matemática (MAT)	Redação (RED)
Escola Carolina de Jesus (ECJ)	516,6	448,7	494,7	460,0	504,4
Vitória da Conquista - BA (VIC)	542,7	485,1	520,8	497,9	572,1
Brasil (BRA)	533,9	479,9	520,1	490,3	539,3

Fonte: elaborado pela autora.

Em todas as áreas a Escola Carolina de Jesus (ECJ) apresentou classificação abaixo da média de Vitória da Conquista e do Brasil. Vitória da Conquista apresentou a média mais alta que a média do Brasil e da referida escola. Isto é, a disposição na ordem crescente, ficou assim,

¹¹ Periférico no sentido de localização mais distanciada do centro da cidade.

¹² Participaram do ENEM 96 alunos.

em CH, VIC (542,7); BRA (533,9); ECJ (516,6); Em CN, VIC (485,1); BRA (479,9); ECJ (448,7); Em Ling., VIC (520,8); BRA (520,1); ECJ (494,7); Em Mat., VIC (497,9); BRA (490,3); ECJ (460,0); Em RED.; VIC (572,1); BRA (539,3); ECJ (504,4).

A ECJ apresentou melhor desempenho na área das CH (516,6) e RED. (504,4) e menor desempenho na disciplina de MAT (460) e na área das CN (448,7).

As ciências da natureza (CN) e matemática (MAT), tanto em Vitória da Conquista (VIC), no Brasil (BRA) e na ECJ apresentaram média menor que as demais disciplinas ou áreas; as CN pontuaram abaixo de MAT; esses dados são da escola pública. Compõem as CN as disciplinas biologia, física e química. E há muitas reclamações na escola pública sobre a falta de professores especializados para ministrar essas disciplinas. Talvez esses números demonstrem esse descaso, o de não se colocarem professores qualificados para as áreas específicas e também a necessidade de humanizar as relações sociais no ambiente escolar.

Chama atenção outro ponto – tanto na ECJ quanto em Vitória da Conquista e no Brasil as maiores médias são as das disciplinas ciências humanas e redação.

5.1.2 Escola Dandara dos Palmares (EDP) - porte médio / grande, de localização urbana, integral diurno e noturno, em bairro popular, próximo do centro da cidade. Os dados de registro de alunos matriculados são de 2021, com 1.169 matrículas no EM; 556 matrículas no EJA e 23 matrículas na educação especial. A modalidade é EM, anos finais do fundamental (apesar de se manter do documento publicado, essa modalidade do ensino fundamental foi transferida para o setor público municipal) e EJA. Em 2022 essa escola se fundiu com mais duas escolas e passou a ser de grande porte (INEP, 2021); NSE / médio-baixo.

a) Infraestrutura: fornecimento de alimentação; água filtrada; biblioteca*; cozinha; laboratório de Informática; laboratório de ciências; sala de leitura; quadra de esportes; sala da diretoria; sala de professores; água tratada (rede pública); energia elétrica (rede pública); esgoto (rede pública); lixo com coleta periódica; internet; banda larga; aparelho DVD; impressora; copiadora; retroprojeter / projetor; TV.

b) Resultados do Enem/2019¹³: 491,58.

¹³ Nessa escola os dados mais recentes são de 2019. Talvez pela alteração ocorrida, a escola mudou de nome em 2021 por ter se fundido com duas escolas. Participaram do ENEM 47% dos alunos.

Quadro 5 - Média do ENEM por disciplina / área (2019)

Disciplina/área	Ciências Humanas (CH)	Ciências da Natureza (CN)	Linguagem e Códigos (LING)	Matemática (MAT)	Redação (RED)
Escola Dandara dos Palmares (EDP)	492	458	512	504	581
Vitoria da Conquista - BA (VIC)	543	485	521	498	572
Brasil (BRA)	534	480	520	490	539

Fonte: elaborado pela autora.

Na EDP destacam-se as médias de redação (581) e matemática (504); a pontuação foi superior à da cidade, VIC (RED. 572,1; MAT. 497,9) e do Brasil (RED. 539,3; MAT. 490,3).

Nessa escola, as disciplinas que apresentaram resultados abaixo da média local e nacional foram linguagem (512); ciências humanas (492) e ciência da natureza (458).

A média mais alta por disciplina em Vitória da Conquista foi redação (572,1), seguida de ciências humanas (542,7) e linguagem e códigos (520,8).

5.1.3 Escola Estadual Tia Ciata - escola localizada em área rural, distrito de Vitória da Conquista- BA, de porte pequeno/médio. Opera na modalidade: Ensino médio regular e integral. Com 372 estudantes matriculados, sendo 3 destes no ensino especial (INEP, 2021) NSE médio -baixo.

a) Infraestrutura da escola: Sanitário com Acessibilidade; Alimentação fornecida; Água filtrada; sanitário dentro da escola; Cozinha; Sala da Diretoria; Sala de Professores; Água tratada (rede pública); Energia Elétrica (rede pública); Esgoto (rede pública); Lixo com coleta periódica; Aparelho de TV e DVD.

b) Resultados do Enem/2019 – média geral 475% (sem incluir redação).

Quadro 6 - Média do ENEM por disciplina / área (2019)

Disciplina/área	Ciências Humanas (CH)	Ciências da Natureza (CN)	Linguagem e Códigos (LING)	Matemática (MAT)	Redação (RED)
Escola Tia Ciata (ETC)	470	463	492	474	491
Vitoria da Conquista - BA (VIC)	542,7	485,1	520,8	497,9	572,1
Brasil (BRA)	533,9	479,9	520,1	490,3	539,3

Fonte: elaborado pela autora.

A ETC apresentou média abaixo da cidade de Vitória da Conquista e da média nacional em todas as áreas.

Sua média mais alta foi na área de linguagem (492%), seguida de redação (491%), depois matemática (474%); ciências humanas (470%) e a pontuação mais baixa na área das ciências da natureza (463%).

Quadro 7 - Comparativo entre a média das três escolas objetos da pesquisa

Instituições	C. de Jesus	D. dos Palmares	Tia Ciata	V. Conquista	Brasil
Média Geral	488	492	475		
C. Humanas	500	492	470	543	534
C. Natureza	451	458	463	485	480
Linguagens	515	512	492	521	520
Matemática	484	504	474	498	490
Redação	554	581	491	572	539

Fonte: elaborado pela autora.

A EDP teve média geral 492, mais alta que as demais; ECJ (488) e ETC (475).

Na área das ciências humanas, a ECJ obteve a pontuação mais alta (500), na sequência a EDP (492) e a ETC (470). Destaca-se que as três escolas tiveram média abaixo da média local (543), que por sua vez ficou acima da média nacional (534).

Na área das ciências da natureza, a ETC alcançou pontuação de 463, mais elevada que as demais escolas; na sequência, a EDP, com 458 e, por último a ECJ, 451 pontos. As três escolas tiveram média abaixo que a local e a nacional; Vitória da Conquista obteve média superior (485) a do Brasil (480).

A ECJ saiu à frente das demais e marcou em linguagem e códigos 515 pontos; a EDP 512 pontos e a ETC 492 pontos. Todas ficaram abaixo das médias local e nacional. Vitória da Conquista atingiu a média 521, superior à média nacional, 520.

Curiosamente, além de alcançar a média mais alta entre as três escolas em estudo a EDP também pontuou acima da média local e da média nacional na área da matemática (504); na sequência, Vitória da Conquista (498); o Brasil (490); a ECJ (484) e a ETC (474).

Na disciplina redação, destaca-se novamente a EDP, com pontuação à frente das demais aqui destacadas e das médias local e nacional (581); a média de Vitória da Conquista (572); a média da ECJ (554) à frente da média do Brasil (539) e a ETC (491).

5.2 TAXA DE RENDIMENTO ENSINO MÉDIO POR ESCOLA E POR ANO

5.2.1 Escola Carolina de Jesus

Reprovação (0,0); Abandono (26,8%); Aprovação (73,2%).

Quadro 8 - Taxa de rendimento por ano escolar do Ensino Médio

Ano escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	0,0%	22,9%	77,1%
2º ano	0,0%	31,8%	68,2%
3º ano	0,0%	25,3%	74,7%

Fonte: elaborado pela autora.

5.2.2 Escola Dandara dos Palmares

Reprovação (12,6%); Abandono (21,2%); **Aprovação (66,2%)**.

Quadro 9 - Taxa de rendimento por ano escolar do Ensino médio

Ano escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	13,2%	14,3%	72,5
2º ano	9,0%	27,6%	63,4%
3º ano	16,0%	21,6%	62,4%

Fonte: elaborado pela autora.

Nessa escola a taxa de abandono aponta maior número no 2º ano do EM e a menor taxa no 1º ano do ensino médio, na qual também consta o maior número de aprovados.

5.2.3 Escola Tia Ciata

Reprovação (0,0%); Abandono (17,8%); Aprovação (82,2%)

Quadro 10 - Taxa de rendimento por ano escolar do Ensino Médio

Ano escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	0,0%	16,9%	83,1%
2º ano	0,0%	11,5%	88,5%
3º ano	0,0%	23,9%	76,1%

Fonte: elaborado pela autora.

Na escola rural, ocorreu o maior número de abandono no 3º ano do EM e o menor no 2º ano do EM, o qual também pontua o número maior de aprovação nessa etapa (88,5%).

5.3. DISTORÇÃO SÉRIE - IDADE NO ENSINO MÉDIO

5.3.1 Escola Carolina Jesus (INEP, 2021) – conforme o Indicador de Distorção idade-série SAEB/INEP, 2021, a cada 100 jovens aproximadamente 55 (54,5%) estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais.

1º ano EM - 56%; 2º ano EM -54,1%; 3º ano EM - 53,6%.

5.3.2 Escola Dandara dos Palmares (INEP, 2021) - conforme o Indicador de Distorção idade-série SAEB/INEP, 2021, a cada 100 crianças aproximadamente 54 (53,7%) estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais.

1º ano EM - 47,5%; 2º ano EM -55,5%; 3º ano EM -58,7.

No quesito distorção série/idade o 3º ano apresenta a maior taxa relativamente às séries anteriores.

5.3.3 Escola Tia Ciata (2021) - a cada 100 jovens, aproximadamente 65 (64,5%) estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais.

1º ano EM - 61,3%; 2º ano EM - 59%; 3º ano EM - 72,1%.

5.4 DISCIPLINAS OFERTADAS NO ENSINO MÉDIO, REFERENTES ÀS TRÊS ESCOLAS - CAROLINA DE JESUS; DANDARA DOS PALMARES E TIA CIATA (2021)

Língua / literatura portuguesa; educação física; artes (educação artística, teatro, dança, música, artes plásticas e outras); língua / literatura estrangeira – inglês; matemática; física; química; biologia; história; geografia; sociologia; filosofia; estudos sociais ou sociologia; outras disciplinas.¹⁴

5.5 COR OU RAÇA

5.5.1 Escola Carolina de Jesus¹⁵

Quadro 11- Cor ou raça

Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não quis responder
18%	20%	56%	3%	0%	4%

Fonte: elaborado pela autora.

Destaca-se nesse quadro que a maioria dos estudantes que autodeclararam a cor da pele entre preta e parda somam 76% e branca e amarela apenas 21%.

¹⁴ Conforme os dados do INEP/SAEB, (2021), com a implantação do Novo Ensino Médio ocorreram algumas modificações nas disciplinas em 2023, entre as escolas, em razão da permissão sobre a flexibilização do currículo.

¹⁵ Total de respondentes 142 estudantes.

5.5.2 Escola Dandara dos Palmares

Quadro 12 - Cor ou raça

Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não quer responder
16%	32%	42%	4%	2%	4%

Fonte: Elaborado pela autora.

A cor da pele que há um número maior de identificação está entre a cor parda e preta, que somam 74% do número de estudantes respondentes da pesquisa.

5.5.3 Escola Tia Ciata

Quadro 13 - Cor ou raça

Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não quer responder
23%	9%	64%	0%	3%	0%

Fonte: elaborado pela autora.

A cor preta (9%) e parda (64%) somam ~~juntas~~ 73% da população escolar que se autodeclararam nesses padrões; a cor branca (23%) e indígena (3%).

5.6 IDEB BAHIA / ENSINO MÉDIO / ESTADUAL - BA¹⁶ - 3,2

5.7 PERFIL DOS ESTUDANTES DAS TRÊS ESCOLAS

Informação obtida, em 2022, a partir de um formulário com 18 questões – objetivas e subjetivas – disponibilizado na plataforma Google Forms para os/as estudantes das escolas do campo da pesquisa.

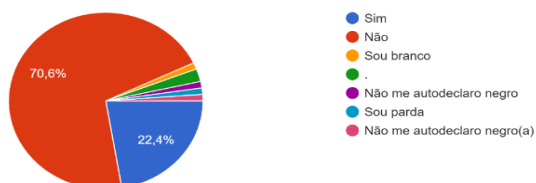
Responderam ao formulário 85 estudantes das três escolas participantes da pesquisa. Desses, 47 ETC (campo); e 28 da EDP (bairro mais central/diurno) e 10 da ECJ (bairro mais periférico/noturno).

A adesão à pesquisa ocorreu por esse mesmo formulário; após se autodeclararem negros/as, os estudantes optavam por colaborar ou não com a pesquisa.

¹⁶ Fonte: IDEB/INEP, 2019.

Gráfico 1 - Aceita em participar da pesquisa

17 . Se Você se autodeclara negro/a, concorda em colaborar com a pesquisa? (teremos apenas, no máximo três encontros de forma coletiva, no formato de grupo focal, combinado com o grupo)
85 respostas

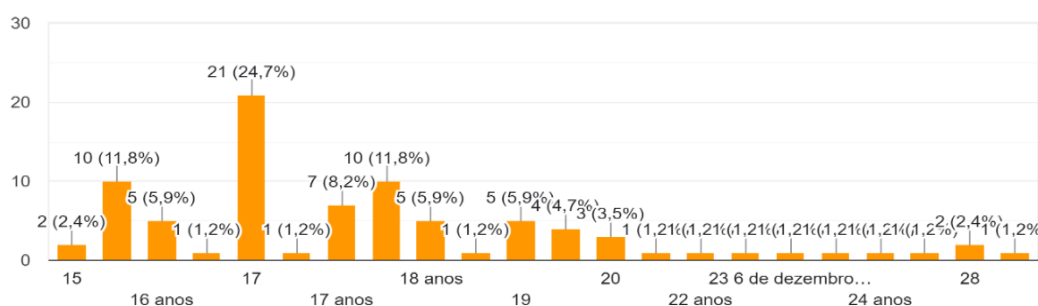


Fonte: elaborado pela autora.

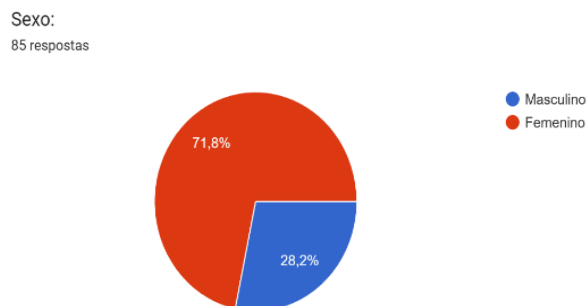
Como aponta o gráfico acima, entre as três escolas não se conseguiu um número satisfatório nem equilibrado de alunos que aderiram à pesquisa; apenas 19 estudantes, assim distribuídos: 11 da EDP (bairro/ central); 6 da ETC (do campo) e 2 da ECJ (bairro periférico/ noturno). Por isso, esse processo de adesão foi reconduzido com uma dinâmica mais presente, na qual se solicitou ajuda aos/as estudantes que se autodeclararem negros/as. O número de estudantes aumentou para 24 – 8 de cada unidade escolar que aceitaram colaborar com a pesquisa; quanto aos professores de sociologia, 3 aceitaram participar, um de cada unidade escolar.

Gráfico 2 - Idade dos estudantes do Ensino Médio

2. Idade
85 respostas



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 3 - Sexo dos estudantes

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados apresentados nos gráficos 2 e 3 trazem um desenho sobre a faixa etária dos estudantes das três escolas, cujas idades variam entre 15 e 28 anos. Com predominância das idades 16, 17 e 18 anos; quanto ao sexo, feminino (71,8%) e masculino (28,2%). Destaca-se que na população escolar a participação das mulheres na formação acadêmica é mais que o dobro da masculina aproximadamente.

Nesse caso, é bom salientar que a maioria das vítimas de homicídios no Brasil se concentra na população de jovens pretos masculinos de baixa renda. Segundo dados do Atlas da Violência no Brasil, “é um fato global que homens adolescentes e jovens entre 15 e 29 anos são os que mais apresentam risco de serem vítimas de homicídios” (Cerqueira, 2021).

Infelizmente, em Vitória da Conquista-BA a situação não é diferente, aponta o psicólogo Ricardo Oliveira, militante do Movimento Povo de Terreiro. No município,

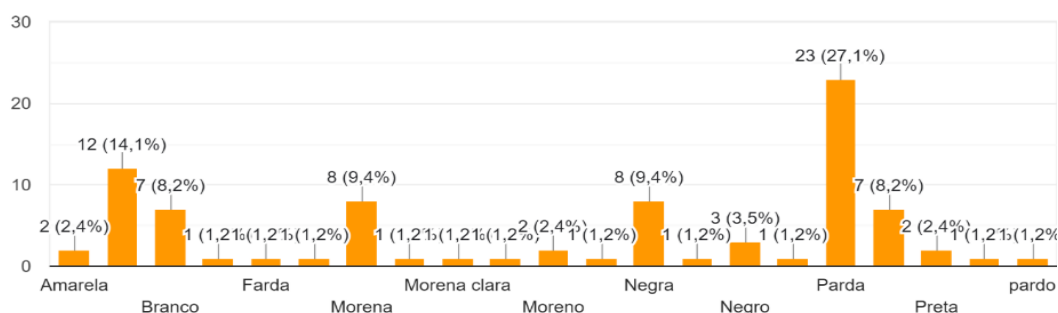
O cenário é confirmado pelos dados do Atlas da Violência que pontua que dos 346 mil conquistenses, 41 mil pessoas estão na faixa dos 15 a 24 anos que não estudam, nem trabalham, e estão numa situação extrema de vulnerabilidade social. Esses, quando abordados pela polícia - que atua livremente com o aval de um Estado ausente e racista - são detidos, como consequência de uma tática de segurança pública que se baseia no princípio equivocado do encarceramento em massa. Senão, são mortos em confrontos mal explicados, para uma satisfação midiática à sociedade (Adusb, 2018, p. 1).

Assim, com base nesses números, pode-se afirmar que a ausência desses jovens negros na escola, em parte, tem reflexo nos dados apresentados pelo Atlas da Violência em Vitória da Conquista-BA. Acrescente-se a isso as outras condições de abandono escolar por falta de uma infraestrutura que atenda às demandas de permanência das juventudes na continuidade de seu processo de escolarização, fortalecidas por uma política pública de educação, saúde, geração de emprego e renda que atendam às demandas existentes no nosso município.

Gráfico 4 - Cor da Pele (autodeclaração)

4. Cor da pele: (coloque como você se autodeclara)

85 respostas



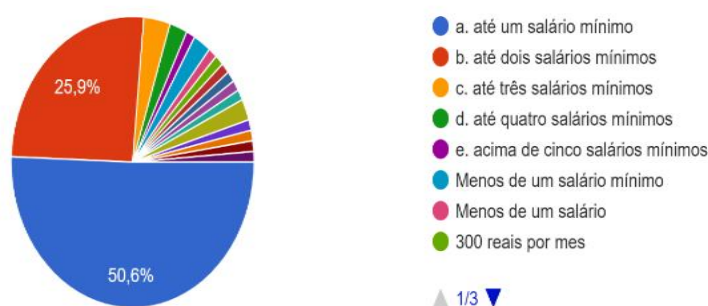
Fonte: elaborado pela autora.

Sobre a cor da pele, a formatação da questão subjetiva não ajudou a se chegar a um resultado preciso, pois cada um respondia livremente como se autoidentificava. Merece uma classificação por blocos: aglutinaram-se a soma das declarações da cor parda, morena, negra, preta, considerando-se a fluidez da cor preta e seus vários tons – claro, retinto, escuro. Por essa lógica, negros (74,4%), brancos (22,3%) e amarelos (2,4%).

Gráfico 5 - Renda Familiar

9. Renda familiar: (a soma da renda de toda a família que mora com você)

85 respostas

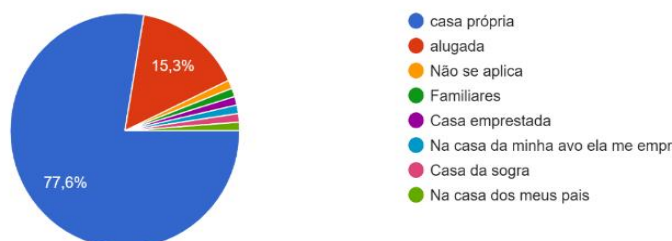


Fonte: elaborado pela autora.

A renda familiar declarada pelos/as estudantes, demonstra que 50,6% recebem até um salário mínimo e 25,9% recebem até dois salários mínimos. E um quarto total varia entre as demais opções apresentadas no gráfico; esse número revela que a maioria desses estudantes de escolas públicas apresentam situações econômicas de baixa renda, situados na linha da pobreza.

Gráfico 6 - Moradia

14. Moradia:
85 respostas



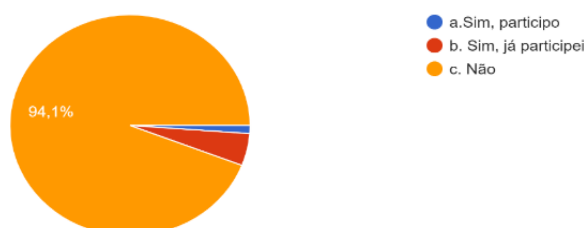
Fonte: elaborado pela autora.

Nos chama atenção o número de casa própria ser tão alto (77,6%) para a condição econômica tão baixa, provavelmente os pais destes estudantes tenham se beneficiado com os programas sociais da minha casa, minha vida, e bolsa Família. Infelizmente, essa pergunta não foi feita nesta pesquisa, por uma falha nossa, e não podemos afirmar com base nestes dados coletados. Porém buscamos os dados na pesquisa recente do professor e geógrafo, Altemar Rocha (2022)¹⁷ sobre o número de beneficiados com estes programas em Vitória da Conquista-BA.

Segundo Rocha (2022), o Programa Minha Casa Minha Vida foi criado em 2009 pelo governo federal e entregou 8,2 mil unidades residenciais em Vitória da Conquista. Em 2013, 1.800 famílias foram contempladas no município por esse programa, conforme dados da Secretaria de Desenvolvimento e Renda da Prefeitura de Vitória da Conquista-BA.

Gráfico 7 - Participação em algum movimento social

15. Participa ou já participou de algum movimento social?
85 respostas



Fonte: elaborado pela autora.

¹⁷ Ver mapa em anexo sobre a “especialização das políticas habitacionais em Vitória da Conquista entre 1974 e 2021 (Rocha, 2022, p. 92).

Quanto à participação dos/as jovens em movimentos sociais, a maioria (94,1%) desses estudantes indicou a não participação em algum movimento social.

Sabe-se que essa fase das juventudes é de buscas, descobertas, indignações; de modo surpreendente os/as jovens da atualidade não têm acesso a informações sobre os movimentos sociais, para conhecerem e se identificarem com as suas pautas.

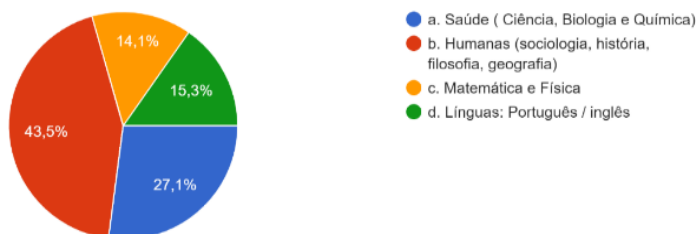
Nesse sentido, esses dados podem sinalizar a ausência de compreensão crítica sobre os movimentos sociais; e falta de discussão sobre a temática. Pode também ocorrer terem conhecimento, mas não terem iniciativas para se engajarem.

De todo modo, deve-se tomar como pauta, que os objetivos da educação do EM vai além de preparar os/as jovens na elevação da escolarização acadêmica e na escolha profissional; também se busca desenvolver o pensamento crítico, a compreensão dos processos sociais na construção de suas autonomias e torná-los protagonistas da sociedade, construtores de suas histórias e da transformação social.

Contraditoriamente, ao se pensar que compreender os movimentos sociais tem relação com o conteúdo das ciências sociais e humanas, a pergunta voltada para a ordem de preferências por área, os estudantes revelaram em primeiro lugar as ciências humanas (43,5%), em segundo a área da saúde (27,1%), em terceiro linguagem (15,3%); e em quarto matemática e física (14,1), conforme quadro a seguir.

Gráfico 8 - Prioridades de disciplinas (%), conforme o gráfico a seguir

16. Enumere por ordem de prioridades as áreas das disciplinas que considera alcançar melhor seus interesses: depois justifique os três primeiros lugares (1, 2,3,4)
85 respostas



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico acima sinaliza a tendência das juventudes de se identificarem com a área de humanas, ao mesmo tempo que remete a certo distanciamento sobre as inserção desses estudantes na participação de movimentos sociais, talvez ainda pela imaturidade crítica sobre suas identificações identitárias ou pela insuficiência da carga horária das disciplinas de

humanas, ou pela própria invisibilidade, sobretudo das disciplinas de sociologia e filosofia, constituída no ambiente escolar.

Na próxima seção serão apresentados os resultados das abordagens teórica e epistemológica desta pesquisa, encaminhadas pelos objetivos e categorias na sistematização interpretativa da análise da fenomenologia social apresentadas no levantamento dos dados obtidos.

6 DILUINDO OS RESULTADOS: TRABALHANDO AS CATEGORIAS

Nesta seção, primeiramente apresentam-se as concepções sobre a formação juvenil na área das ciências humanas e sociais aplicadas, contidas nos documentos de orientações curriculares – em nível nacional (Brasil, 2018) e sua recontextualização no documento curricular local (Bahia, 2022).

No segundo momento a análise se constitui na triangulação dos dados alcançados, a saber – 1. nas concepções dos documentos de orientação curricular do NEM; 2. entrevistas semiestruturadas com os professores de sociologia e na observação em sala de aula; 3. nas discussões sistematizadas dos estudantes nos grupos focais, realizados nas três unidades escolares e das narrativas dos memoriais escritos individualmente por cada estudante participante da pesquisa. Destaca-se que apenas 4 estudantes atenderam à solicitação quanto ao memorial.

A análise dessa triangulação decorre da interpretação fenomenológica social de Schutz (2014), dos significados das práticas curriculares dos professores de sociologia, a partir de estoque de conhecimento adquirido no seu processo formativo e das suas experiências acumuladas nos atos de atenção à vida, refletidas na linguagem de sua prática de conduta frente aos desafios do ensino de sociologia na formação das juventudes, trazidos nas narrativas dos estudantes pelas experiências acumuladas, retidas pelo fluxo de duração e refletidas no espaço-temporal dando um significado em suas condutas em atos de atenção à vida, resultados do grupo de discussão coletiva nos grupos focais e nas suas elaborações individuais, do memorial narrativo.

No terceiro momento, na última etapa, destaca-se o papel da disciplina sociologia nos significados das práticas dos professores na formação política e social vivenciada pelas juventudes negras, mediante a interpretação dos sentidos expressos nas narrativas dos/as

estudantes, instrumentalizados pela teoria crítica e pós-crítica do currículo, dita teoria curricular híbrida (Moreira, 2012; Young, 2002).

Nesse sentido, serão mapeadas as perspectivas e demandas políticas e sociais trazidas pelas experiências significativas das juventudes negras, dotadas das interseccionalidades no compartilhamento de suas relações intersubjetivas no mundo social, implicadas e apreendidas pelo seu contexto sociocultural, refletidas nas narrativas dos/as jovens negras/os sobre a disciplina de sociologia. E por fim, teorizando as interpretações da pesquisadora a partir do conjunto de dados adquiridos em todas as etapas inferidas no campo desta pesquisa.

6.1 CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES (Brasil, 2018; Bahia, 2022)

Esta subseção traz em seu título, a primeira categoria de análise desta tese, correspondente ao primeiro objetivo específico: Identificar as concepções da formação juvenil para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, nos documentos oficiais (Brasil, 2018) e sua recontextualização nos documentos da Bahia (Bahia, 2022) do ensino médio”. Configura-se uma interpretação dos significados gerados a partir dos textos escritos nos documentos oficiais sobre a formação educacional das juventudes. proposta para o EM e, em especial, para disciplina de sociologia, nos contextos nacional e estadual.

Acredita-se que essa análise colabora para o alcance do objetivo geral, que decorrerá do que foi *dito* na escrita dos documentos; do que foi *feito* nas práticas curriculares dos professores de sociologia e de *como* foi o resultado dessa formação, a partir dos significados revelados pelos/as estudantes.

Esta tese tem como objetivo geral *Analisar o currículo do ensino médio, a partir da disciplina de sociologia e suas intersecções no processo de formação social e política das juventudes negras, da rede pública estadual do município de Vitória da Conquista-BA*; nesse aspecto, torna-se necessário situar a noção conceitual sobre a formação juvenil constante nos documentos curriculares oficiais, especialmente os referentes à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, tendo em vista que as práticas curriculares desenvolvidas na disciplina sociologia é o campo de localização do presente estudo.

Considera-se importante destacar o contexto que desencadeou o Novo Ensino Médio (NEM), mediado a partir da aprovação, pelo Congresso Nacional, da medida provisória 746, sancionada pelo presidente da república, Michel Temer, em 2016.

Essa reforma do EM teve sua aprovação em um contexto considerado precoce, quando se interrompeu o processo de construção e discussão de forma ampliada e ainda necessária, sob os olhares dos/as especialistas do campo, os quais julgavam ainda imatura sua aprovação, sobretudo, pela complexidade da formação das juventudes de escola pública na pretensão de garantir suas permanências no percurso escolar e torná-las mais adequadas à função de protagonista de suas escolhas e trajetórias acadêmicas e profissionais.

Nesse contexto, levantou-se um movimento contrário à aprovação da MP/746, mas ainda em favor da reforma, desde que dentro do curso de amadurecimento da proposta, em que ainda demandaria discussões ampliadas para se pensar estratégias passíveis de operacionalização.

Por um lado, o documento do NEM submetido à aprovação desprezou propostas formuladas pela escuta e sugestões provindas dos movimentos estudantis, sociais, intelectuais do campo do currículo e da educação, embora tenham-se mantido outras, sobretudo aquelas contribuições advindas das instituições financiadoras internacionais. Nessa fase, limitou-se apenas a cortar o currículo, sem a preocupação de estruturar as escolas e a formação dos professores e alunos, adequando-os aos novos formatos. Esse documento se materializou na Lei 13.415/2017.

Nesse novo modelo de currículo, instituem-se os itinerários formativos, com a promessa de que os estudantes escolheriam suas próprias trajetórias, com a obrigatoriedade apenas duas disciplinas – português e matemática; as demais entraram no campo das opcionais, compondo o conjunto de disciplinas por área do conhecimento, conforme a *escolha* dos estudantes na área técnica de trabalho.

Na escola pública a decisão das disponibilidades das opções para compor o quadro das habilidades técnicas partiu de cada unidade escolar, conforme as aproximações do quadro de recursos humanos e materiais disponíveis no ambiente escolar; os estudantes não puderam escolher, senão aceitar o que a escola determinou, mesmo que não se identificassem com tal área. Em muitos casos, os/as estudantes optaram pela escola cuja localização torna possível o seu deslocamento no cotidiano e não querem ou não há possibilidade de troca de escola pelas suas condições socioeconômicas, pelo que se sujeitam às ofertas apresentadas pela escola.

Esse tipo de organização curricular nem sempre se encontra adequada aos interesses dos estudantes, muitos por questões de deslocamentos optaram pelo que havia disponível na escola, outros, por ser o tempo integral, tiveram que migrar para o noturno, por precisar do tempo diurno para o trabalho; no caso da escola do campo não há opção, por ser uma única escola pública do EM na localidade.

Para localização das concepções para a formação juvenil, recorreu-se ao contexto de influência (Mainardes; Ball, 2006) nos documentos curriculares – nacional e local – e aos desdobramentos nas orientações curriculares para a área de ciências humanas e sociais aplicadas a qual é constituída pelas disciplinas filosofia, geografia, história e sociologia, essa última foco deste estudo. Segundo o documento BNCC, essa área se compromete em educar para desenvolver “a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018, p. 561).

Na apresentação do documento da BNCC/EM/2018 traz uma definição sobre a proposta do que se pretende com o ensino médio e ao mesmo tempo pontua um desafio localizado nesta etapa, vejam:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público **subjeto** de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de **universalizar** o atendimento, tem se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras (Brasil, 2018, p. 461, grifo nosso).

O texto acima, reflete uma preocupação concreta do que ocorre nos bastidores das escolas públicas nesta etapa, o direito público é subjeto a todo/a cidadão/ã , no esforço do atendimento a todos/as, universalizados, mas as condições para garantir a permanência e as aprendizagens destes estudantes, não tem sido alcançadas de forma universalizante, na prática há diferenças e diversidades necessárias que precisa ser consideradas nas políticas de educação com os diversos territórios juvenis presentes no âmbito escolar.

O Prof. de sociologia Abdias Nascimento, da EDP, revela em sua fala uma angústia que afirma ser constante entre os/as jovens de escola pública e lamenta ouvir de seus/as alunos/as sobre a impossibilidade de continuar os estudos por conta do trabalho.

[...] nós já perdemos muitos alunos, muitos chegaram pra mim e disseram: professor estou aqui penalizado, sofrido, vou ter que abrir mão do 3º ano do ensino médio, mas preciso trabalhar urgente; entre trabalhar, me manter vivo e estudar, eu vou optar por trabalhar, porque está tão difícil e a condição

econômica da família está exigindo que eu dê a minha contribuição pra ajudar nas despesas de casa, na feira. [...] Perdi dois alunos este ano (2022), desistiram no terceiro ano, foram pra o mercado de trabalho para garantir a sobrevivência dele e da família.[...] Eu fico muito intrigado com a visão de alguns colegas nossos, que às vezes nem toma consciência dessa realidade, ou talvez até saiba, mas não se importam, não há essa preocupação e se esquecem que quem está pagando pra ele estar numa instituição pública é essa gente que não tem absolutamente nada, nem o alimento pra o dia seguinte, são exatamente estes que garantem o seu emprego (transcrição da fala do prof.de sociologia Abdias do Nascimento, em 26/8/2022).

A pesquisa do INEP/SAEB/2021 também confirma essa preocupação entre os/as jovens das três escolas objeto desta pesquisa, conforme quadro a seguir.

Quadro 14 - Taxa de abandono por etapa do Ensino Médio

Escola (taxa de abandono)	Carolina de Jesus (bairro mais periférico)	Dandara dos Palmares (bairro central)	Tia Ciata (rural)
1º ano EM	22,9%	14,3%	16,9%
2º ano EM	31,8%	27,6%	11,5%
3º ano EM	25,3%	21,6%	23,9%
Média geral	26,8%	21,29%	17,8%

Fonte: elaborado pela autora.

Um dado chamou atenção sobre o índice de abandono escolar nas classes populares ser marcante de acordo com o avanço da faixa-etária e das etapas de ensino, conforme a localização geográfica da escola. Na escola com localização mais periférica o índice apresenta uma alteração para cima.

A ECJ, localizada em bairro mais periférico, entre as três escolas objeto desta pesquisa, apresentou maior índice de abandono escolar, com média 26,8%; isso decorreu também por etapa – 1º ano (22,9%); 2º ano (31,8%) e 3ºano (25,3%).

A ETC apresentou menor índice de abandono, média de 17,8%; essa escola rural é a única opção de escola estadual na região e atende também a outras comunidades próximas, inclusive, uma comunidade quilombola. Por outro lado, chama atenção por apresentar o maior índice de abandono (23,9%) na etapa final do ensino médio (3º ano) e a taxa mais baixa no 2º ano (11,5%).

A EDP, localizada em bairro mais central, teve média de abandono de 21,2%, destacando-se a etapa do 2º ano como o ponto mais crítico (27,6%) e apresenta a média menor de abandono das demais, no 1º ano (11,5%) e no 3º ano (21,6). Apesar de apresentar um número considerável, ainda assim as outras escolas se encontram em situações menos favoráveis à permanência desses/as estudantes no processo de escolarização.

O que indicam esses números? Entre as três etapas do EM, cabe ainda manifestar preocupação sobre um aspecto da ocorrência do abandono que está além da organização curricular, que dialoga diretamente com as condições socioeconômicas desses/as jovens, sem lhes apresentar uma proposta de acolhimento, a qual possa resolver efetivamente esse problema. Essa considerável parcela de jovens gostaria de dar continuidade a sua trajetória de escolarização, mas precisam interrompê-la por falta de condições financeiras; sem a possibilidade de conciliar escola e trabalho, optam por trabalhar para garantir sua sobrevivência.

Interessante perceber que a concepção trazida pela BNCC/2018 para a área das ciências humanas e sociais aplicadas demonstram certa perspectiva de hibridização conceitual da teoria crítica e da teoria pós-crítica, que valorizam um alargamento conceitual construído e reconstruído sobre a formação educacional desses estudantes, considerando-se o reconhecimento das diferenças, relevando o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, mas esses significantes parecem ser vazios quando a prática não se materializa na forma que se circunscreve o documento.

Isto é, a concepção teórica, na prática, não dialoga com os aspectos do contexto socioeconômico, histórico e cultural de onde se desenvolve as orientações da área de conhecimento e das disciplinas que se conectam a essa área. Há um vácuo no processo de preparação e acolhimento da escola e da formação dos professores, que escapa o que há de mais fundamental na preparação da formação das autonomias juvenis e na sua permanência na escola. É preciso compreender a localização socioeconômica, histórica e cultural das juventudes que precisam ser ajustadas ao processo educacional na composição dos fatores internos e externos implicados no processo de formação dessas juventudes.

Esse vácuo é demonstrado claramente no cruzamento dos dados apresentados pelo questionário aplicado pelo INEP/SAEB/2021 aos estudantes das três escolas, campo desta pesquisa, em resposta à pergunta:

Quadro 15 - O que fazer ao terminar o Ensino Médio?

Escola	Carolina de Jesus	Dandara dos Palmares	Tia Ciata
Trabalhar e estudar	80%	76%	72%
Não sabe	14%	13%	14%
Só trabalhar	4%	6%	11%
Só estudar	3%	5%	3%

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados acima revelam a contradição e as incertezas com as quais convivem esses jovens de escola pública. A maioria manifesta o desejo de continuar com a formação acadêmica e trabalhar, mas veem seus sonhos sequestrados quando não conseguem conciliar essas etapas.

A necessidade da subsistência perpassa as trajetórias desses/as jovens de escolas públicas que, em muitos casos, precisam se reinventar a partir de experiências e oportunidades. Ao ingressarem no mundo do trabalho, em busca de profissionalização imediata, antecipando sua fase adulta e de maturidade, constroem caminhos incertos e cada vez mais comprometidos com o trabalho precarizado, que lhes tomam boa parte do tempo e não permitem a aprendizagem e a profissionalização mais aprofundada.

Dessa forma, os/as jovens de escolas públicas de situação financeira desfavorável encontram barreiras na continuidade de seu processo de escolarização, amadurecem precocemente por terem que assumir um trabalho e têm seus sonhos atropelados pela estrutura perversa constituída pela lógica do capital, enquanto os/as jovens de classe média e alta podem construir caminhos mais sólidos por não precisarem conciliar estudos e trabalho de forma precoce, pelo menos, não na fase do EM, prolongando o seu tempo nos estudos e constituindo carreiras mais promissoras.

A categoria trabalho, constituída sociologicamente como possibilidades da construção de autonomias, não se restringe apenas a estratégias da sobrevivência, para além disso, constituem-se no acesso desses jovens de camadas populares a participarem dos símbolos representados pelas práticas das culturas juvenis. Em alguns casos, esses/as jovens retornam às escolas para complementarem o seu processo de escolarização.

Esses casos justificam também o índice de distorção série/idade ser tão alto nas escolas públicas.

Quadro 16 - Média por escola sobre distorção série/idade

Carolina de Jesus	Dandara dos Palmares	Tia Ciata
54,5%	53,7%	64,5%

Fonte: elaborado pela autora.

Essas razões levam à reflexão sobre o que pretende a BNCC/EM/2018 quanto ao atendimento das juventudes.

Primeiro, ter uma base *comum* na educação, que pretende tratar com os diferentes, não se encaixa nos espaços partilhados por todos/as. Nesses termos, tornar uma base comum, por si só, sinaliza a impossibilidade de torná-la real, em um formato de orientação comum para

atender a demandas diferentes com os desiguais, constituídas pela diversidade de valores, de culturas plurais e de contextos socioeconômicos que se distanciam, provocando um disparate nas desigualdades sociais. Isso revela mais uma estratégia de segregação do que de união ou inclusão, desenvolvida pela lógica do capitalismo neoliberal.

Dito isso, na essência desse documento da BNCC/EM (Brasil, 2018), que resultou no *novo* ensino médio, nada há de novo, modifica-se apenas na aparência e segue na disputa de interesses e da ganância, sem limites, desenvolvido pela lógica do capital, em formatar sujeitos nas condições exigidas pelo mercado, ou seja, formar os filhos da classe trabalhadora, ou da classe popular, para atuar nos serviços técnicos de trabalhos precarizados programados para atender às demandas do setor econômico das grandes empresas e fundações internacionais e nacionais, detentoras dos bens de capital e do controle do poder das nações capitalistas, interferindo na formação do conhecimento conduzindo o controle das regras das orientações educacionais sob o argumento de colaborar para o desenvolvimento econômico do país. Esse desenvolvimento, aliás, ocorre de forma unilateral e favorece a lógica do lucro dessas empresas e suas manutenções na relação de controle e poder sobre as nações capitalistas.

O NEM traz uma nova arquitetura curricular, com base em uma proposta de flexibilização do currículo, a saber.

Para que a **organização curricular** a ser adotada – áreas, itinerários, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo país, é fundamental que a **flexibilidade** seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Brasil, 2011; Brasil, 2018, p. 476).

Então, para o cumprimento da flexibilização, a BNCC/EM/2018 orienta uma metodologia que estimule o protagonismo juvenil, e também

Evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais (Brasil, 2018, p. 476 *apud* Brasil, 2018 - Resolução CNE/CEB, art. 7º).

A recontextualização dessa organização curricular no DCRB/EM aponta quatro aspectos de mudanças significativas na arquitetura curricular, sejam: “composição curricular, carga horária, centralidade no protagonismo e projetos de vida estudantis” (Bahia, 2022, p. 86).

O currículo, com base na LDB, art. 36, nessa nova organização divide-se em dois núcleos indissociáveis: a Formação Geral Básica (FGB), parte do currículo comum a todos/as estudantes do Brasil, desenvolvido por competências e habilidades e a parte flexível, ofertada por meio de diferentes arranjos curriculares de acordo com o contexto local e estrutural das unidades de ensino.

A busca da formação integral do/a estudante sugere uma formação interdisciplinar, com base nas competências e habilidades gerais e competências e habilidades por área de conhecimento.

Na Bahia, o DCRB/EM orienta:

[...] as unidades escolares terão a flexibilização para escolher as 87 unidades curriculares (oficinas, observatórios, clubes, núcleos, laboratórios) que melhor se adequam às suas realidades para a realização das atividades curriculares. Vale ressaltar que, de acordo com a legislação, parte da carga horária pode ser cumprida em outros espaços de aprendizagem, em instituições parceiras, devidamente credenciadas pela SEC e de acordo com normatização do Conselho Estadual de Educação (CEE). Essas atividades podem ocorrer de forma presencial ou a distância, mediada ou não por tecnologia, mas é fundamental que os objetivos pedagógicos sejam evidentes e que todas as atividades sejam orientadas pelo/a professor/a (Bahia, 2022, p. 87).

Nesse sentido, o documento da Bahia traz como orientação da área de ciências sociais e humanas o seguinte destaque:

Os/as jovens, em seu desenvolvimento, tendem a elaborar questionamentos sobre o mundo e sobre si mesmos, o que viabiliza a compreensão de novas temáticas, olhares e conceitos. É fundamental para a identificação autônoma dos pontos positivos e negativos presentes nas estruturas sociais e nas representações de mundo. Deste modo, nessa etapa de aprendizagem, as temáticas abordadas em disciplinas como Filosofia e Sociologia, tal como a complexificação da leitura em História e Geografia, propõem o objetivo de um olhar mais crítico acerca do mundo, do seu grupo social e a partir da alteridade, formando uma visão reflexiva sobre o lugar a que se pertence (Bahia, 2022, p. 186).

No documento curricular da Bahia há uma aposta na área das Ciências Sociais e Humanas Aplicadas em desenvolver estudantes aptos a estabelecer diálogos com diversos grupos sociais e culturais de opiniões diversas, na promoção de constituir um projeto de nação menos desigual. E para tal cumprimento, deve-se centrar no desenvolvimento de habilidades dos componentes curriculares, os quais devem constituir ferramentas metodológicas com uma formação consistente e humanizada que acolha o universo das juventudes.

Assim, O DCRB/EM 2022 destaca o conceito espaço/tempo como um dos conceitos primordiais para área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

[...] permitem localizar, comparar e analisar as diferenças que ocorrem no mundo, e, assim, comparar e compreender as diversas formas de sociedade, culturas, formação e conhecimento nas suas especificidades. A definição do tempo e de lugar, na medida espacial/territorial e histórica que os intelectuais das diversas áreas se encontram, são um desafio. O tempo é a condição da História, é um dos pilares da Filosofia, atravessa a Geografia e ganha várias dimensões na Sociologia. O espaço, por sua vez, está associado aos objetos de movimento, movimentos das sociedades, dos grupos sociais, da natureza, como propõe o intelectual Milton Santos (2006) (Bahia, 2022, p. 186).

Assim, as concepções trazidas pelos documentos nacional e local sobre o enfrentamento dos desafios na formação das juventudes na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas centram-se na perspectiva de tornar as juventudes protagonistas e desenvolver suas autonomias nas relações pessoais e nas relações de trabalho. Manifestam também o reconhecimento sobre as diferenças e as pluralidades culturais existentes no contexto escolar, que devem ser compreendidas como tais e incluídas nas propostas pedagógicas de cada unidade escolar de acordo as demandas provenientes de cada localidade.

Nessa ordem, as linhas traçadas pela BNCC e pelo DCRB incorporam uma perspectiva muito presente da teoria crítica sobre as orientações curriculares no processo de formação das juventudes, somadas às tendências da teoria pós-crítica, ou no formato defendido por muitos teóricos críticos como Moreira (2010); Apple (2006), Giroux (1997); McLaren (1997) como uma ampliação da perspectiva da teoria crítica e não como um rompimento. Isso seria uma hibridização teórica curricular, visto que o foco do desenvolvimento da formação dos estudantes está pautado na construção social do conhecimento sobre a prática da experiência e da existência da relação entre sujeito e realidade. Ou seja, o conhecimento é produzido historicamente, indissociável de sua base social.

É por essa perspectiva da teoria crítica que se articulam as orientações da BNCC e do DCRB, na busca de formar sujeitos críticos com base em uma educação que leve o sujeito a refletir para além das disciplinas, que o leve a refletir sobre a política, sobre a cultura e sobre as suas interrelações, com a expectativa de que esses sujeitos produzam ações coletivas que possibilitem transformações sociais em busca de suas autonomias, emancipação social e de uma sociedade mais justa e humana.

Ao mesmo tempo que essas orientações educacionais (BNCC e DCRB) conduzem à reflexão crítica da realidade vivida para a emancipação social, inclui também aspectos da teoria pós-crítica, ao evidenciar o alargamento do olhar sobre o currículo para as relações do saber e poder, para as diferenças, o multiculturalismo e as questões étnico raciais.

Portanto, apresentando uma teoria curricular híbrida, entre as vertentes das teorias crítica e pós crítica. Assim, alguns teóricos da perspectiva crítica apoiam a inclusão de temas da vertente pós-crítica sem romper com a corrente, como as questões das diferenças, de gênero, raça, etnia, identidade, diversidade e multiculturalismo/território.

Os documentos (BNCC e DCRB) referem respectivamente sobre as orientações com a formação das juventudes no ensino médio.

[...] no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer **diálogos** - entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas – elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao **domínio** de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise (Brasil, 2018, p. 561).

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Aplicadas favoreça ao **Protagonismo juvenil** investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos do campo (entrevistas, observações, consultas e acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas (Brasil, 2018, p. 562).

A orientação segue para o desenvolvimento da aprendizagem das juventudes na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mediante a problematização de algumas categorias da área: Tempo e Espaço; Território e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética e Política e Trabalho.

Considerando-se que cada área deve trabalhar alinhada com as competências gerais, foram desenvolvidas seis competências e habilidades específicas por área.¹⁸

Veja-se a relação das categorias da área nessa orientação curricular do DCRB.

Quando desenvolvemos um currículo, não podemos deixar de pensar em identidade, o lugar onde pertencemos, a nossa sociedade e, quando falamos disso, está explícito o nosso território. O Ensino Médio tem como sua completude estar de acordo com as questões regionais, sejam elas de formas de trabalho, conhecimento, linguagem, identidade e origem. Sendo assim, deve possibilitar aos estudantes compreender os processos identitários atravessados pelo território, possibilitando a busca sobre o seu lugar no mundo, tendo a chance de mudarem o lugar onde habitam, que é a Bahia em sua pluralidade de macroterritórios [...]

Dessa forma, pensamos os objetos do conhecimento a partir também de nosso lugar. O que significa passar pelos tópicos de disciplinas tão abrangentes, com uma rica tradição, desde o nosso território, com as identidades que compõem

¹⁸ Ver no anexo competências e habilidades para área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

o nosso estado? A Geografia e a História não podem mirar apenas em sua universalidade de conceitos e em uma rigidez clássica de narrativas - também precisam passar pelos diferentes discursos e paisagens que nos tocam. A Sociologia, como é do seu fundamento, precisa estar atenta ao que cerca esta vivência social. A Filosofia, na busca do saber, não pode perder o que o nosso povo construiu como sabedoria. Essa é a relação que se forma entre o conhecimento curricular e a tradição do conhecimento, produzindo possibilidades reais de apropriação pelos educandos em sua vida cotidiana (Bahia, 2022, p. 177).

O processo de recontextualização (Bernstein, 1996) do contexto da BNCC posto no DCRB, para área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada, desdobra-se em uma ideia interdisciplinar entre os componentes curriculares da área relacionada à adaptação política e cultural da Bahia. Assim, elege 5 eixos estruturantes para erguer os pilares, os quais devem sustentar o currículo das instituições de EM – públicas e privadas – no processo de uma formação integral, menos desigual, voltada para a erradicação das práticas discriminatórias. Os eixos são: 1. Educação antirracista, ensino da história e cultura africana e afro-brasileira; 2. Educação na diversidade e para a diversidade; 3. Educação e direitos humanos; 4. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: as diretrizes nacionais para o currículo do ensino médio brasileiro; 5. Territorialidade.

Sem dúvida, os eixos trazidos no documento do DCRB/EM/2022 apontam esforços sobre as concepções curriculares que precisam ser desenvolvidas na formação social e política das juventudes baianas, constituídas pelos valores étnico-raciais, de gênero e culturais marcados na territorialidade do estado da Bahia e nas territorialidades constituídas pelas diversas juventudes na sua pluralidade cultural.

Ocorre que no processo de escolarização das juventudes negras em escolas públicas há algumas limitações que merecem ser analisadas, por apresentarem forte tendência para o alargamento das desigualdades sociais, por pelo menos 4 fatores que caracterizam uma inferência direta na efetivação de uma educação equitativa na escola pública do EM. São esses: 1. Estrutura física e financeira da escola pública - essas condições interferem diretamente na eficácia pedagógica esperada e desejada pelos/as estudantes, comprometem a formatação do tempo integral e a escolha dos itinerários formativos feita pelas alternâncias individuais dos/as estudantes, de acordo com seus interesses. Limitando essa escolha para unidade escolar formativa e não pela escolha estudantil, como se propõe nos documentos. 2. Ensino integral para os estudantes da classe trabalhadora - Essa condição prejudicou sobremaneira a conciliação entre escola e trabalho pelos/as alunos/as de escola pública, considerando-se que muitos, nessa

fase, precisam buscar meios para a subsistência e são chamados para colaborarem com a renda da família. Essa formatação fez com que muitos estudantes migrassem para o turno noturno e prejudicassem o seu aproveitamento na escola. Outros, sem opção, abandonaram os estudos em troca do trabalho. Assim o ensino integral para estudantes trabalhadores pode agravar ~~mais~~ o problema de permanência estudantil porque entra em cheque a sustentabilidade desses nos bancos escolares.

3. A formação inicial e continuada dos/as professores/as e a valorização de suas funções - É de grande relevância o investimento na formação inicial e continuada dos professores do EM para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas práticas curriculares, devendo-se respeitar as especialidades acadêmicas constituídas por suas trajetórias. Tal formação deve se pautar em patamar acima dos conteúdos específicos, deve-se considerar a sua atuação para com as diversas juventudes do EM e ampliar mecanismos para a compreensão das culturas juvenis, sobre suas identificações territoriais, trabalhando as diversidades com e para as diversidades e identificar os seus interesses a partir da escuta dos/as próprios estudantes.

4. Valorização do/a professor/a de sociologia - Este fator constitui um elemento importante para a disposição do reconhecimento da figura do professor no processo formativo dos/as estudantes e na contratação de professor/a com formação na área de sua atuação, assim como no recebimento de uma remuneração adequada aos investimentos necessários ao processo formativo do/da educador/a. Também é necessária a avaliação das condições de trabalho para atuação do professor, desde a distribuição do quantitativo de turmas e disciplinas, carga horária adequada, disposição material e física que possibilitem a realização das práticas curriculares no atendimento das demandas solicitadas nos documentos curriculares dessa área de estudos.

6.1.1 Construção do conhecimento: relação de poder e saber

A relação entre poder e saber precisa ser compreendida no entrelaçamento das concepções da construção do conhecimento na formação das juventudes, implicadas nas orientações curriculares e nos processos de sua efetivação nas escolas públicas, considerando-se as lacunas apresentadas anteriormente pelos quatro fatores.

Assim, a teoria de Foucault (1997) pode lançar esclarecimentos sobre a teorização da relação entre poder e saber, em que o poder é relacional e está em todas as partes, não há relação entre dominante e dominado, mas há uma relação estratégica – quem tem oportunidades com o saber poderá exercer o poder. Portanto, contrariamente à concepção marxista, o poder não está

necessariamente na classe dominante; não está em uma classe e nem localizado, está em todos os lugares, não existe essência ou atributo, ele é relacional.

O poder deve ser compreendido dentro das estratégias articuladas tanto pelos dominantes quanto pelos dominados, está atravessado no campo social.

Nos documentos das orientações nacionais e locais estão implícitos o conhecimento que se deseja formar nas identidades e valores socioeconômicos e culturais de determinado território – federal e local. O controle sobre a relação de poder na organização dos saberes necessários à sociedade se encontra em vários aspectos, mas, aqui especialmente, chama-se atenção para aquele considerado imprescindível para a análise desse processo com estudantes de escolas públicas – os impedimentos ou dificuldades com a funcionalidade dos setores de escolas públicas do EM, os quais limitam o acesso das pessoas de condições financeiras desfavoráveis para prosseguirem com seus desejos de avançarem na sua escolarização, abandonando os estudos e assumindo empregos precários, tão necessários para sustentar a base que ajuda a erguer o sistema capitalista.

Assim, quando se trabalha pela perspectiva do encontro desses estudantes com suas próprias experiências elaboradas e vividas, possibilita-se o exercício do uso do saber e do poder, no seu amadurecimento e afirmações, no seu posicionamento em favor de seus direitos e deveres, na ação direcionada às condições da equidade social, tão contrariada pelas práticas sociais, sobretudo no acesso ao processo de escolarização da sociedade capitalista, condicionando os/as jovens de classes desfavoráveis economicamente a naturalizarem o seu não pertencimento a esses lugares.

Dito isso, o encontro dos/as estudantes negros/as com suas próprias condições – social e política – facilita suas localizações identitárias, amplia a compreensão de suas relações interseccionais nas relações intersubjetivas da sociedade contemporânea, situa-se em um contexto entre guerras de posições (Bourdieu, 2001), fortalece os saberes do seu pertencimento no ambiente social e contribui para a construção e produção do conhecimento social na luta pelo respeito às diferenças, às questões étnico-raciais, de gênero, possibilitando o acesso a todos os espaços sociais.

Daí a importância sobre a formação política e social das juventudes e a preocupação com a proposta do NEM (lei 13.415/2017) envolver cuidados minuciosos para se compreender o emaranhado de situações que se desdobram conectadas ao contexto político, sociocultural

implícito nas proposições textuais do documento da BNCC/2018 e, sobretudo, nos currículos praticados no interior das escolas públicas, foco deste estudo.

É preciso não perder de vista que a problematização sobre a construção do conhecimento na sociedade contemporânea está em pauta nas agendas de diversas áreas do conhecimento, levantadas por perspectivas teóricas diferentes, em que se ressalta a relação de poder e disputa política que envolve a produção do conhecimento da sociedade e, em especial, da escolar.

Nesse mesmo movimento, a problematização sobre o documento que orienta o currículo do EM está para além do que está escrito, em uma espécie de mão invisível, no sentido do termo criado por Adam Smith (1759) para tratar da influência que o mercado exerce na economia¹⁹. Em uma analogia ao termo, devemos compreender as influências do capital internacional, as exigências sobrepostas pelos ditames do mercado internacional e nacional, assim como as tendências culturais que estão no processo de construção do conhecimento formatado no currículo escolar para o fortalecimento e controle social e político da sociedade neoliberal.

O coro social que envolve o documento da reforma do EM nos leva a questionar: *Para quem esse “novo ensino médio” trará melhorias?* Essa proposta de base comum possibilita minimizar as desigualdades sociais/raciais dos/das jovens estudantes de escola pública? Quais preocupações indicadas com a formação social e política da (s) juventude (s)? As preocupações com a formação para o mercado de trabalho forjam jovens autônomos para as suas decisões e escolhas profissionais? Ou formata para atender às demandas emergentes do mercado de mão de obra barata? É possível ao/à jovem desenvolver ações críticas sobre o projeto de sociedade, no atendimento de seus anseios, a partir das diferenças étnico-raciais, de gênero e classe social?

Lopes e Moreira (2020) chamam de jogo político democrático os significantes de disputas entre as relações de identidade e diferença; igualdade e equidade e dizem que

por vezes, o questionamento da diversidade e do discurso da diferença se faz em nome da igualdade, de algum universal que se manteria perene e superior a tudo (a todos e todas); outras vezes, a equidade é posta em jogo, disputando com a igualdade seu espaço e pondo em marcha significações que tentam modular a inclusão social; por vezes ainda, o discurso em defesa do individualismo e do mérito, eventualmente travestidos de defesa dos conteúdos básicos e essenciais, tenta se contrapor a qualquer possibilidade de inclusão identitária dos supostos diferentes e, de forma mais contundente, a qualquer debate relacional sobre o deferir (Lopes; Moreira, 2020, p. 292-293).

¹⁹ Mão invisível – é um conceito introduzido por Adam Smith em seu livro Teoria dos Sentimentos Morais (1759), para tratar da interferência automática do mercado nos ditames da economia. Mesmo que a economia não sofra nenhuma intervenção de órgãos externos, dita como “livre”, o autor identifica uma mão invisível por trás de tudo. Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A3o_invis%C3%ADvel. Acesso em: 23 mar. 2023.

Por essa perspectiva, as concepções inscritas nos documentos oficiais sobre a orientação da formação das juventudes são atravessadas por esse jogo político de esvaziar os significados sobre as diversidades, diferenças, identidade e igualdade, domatizando as mentes e distanciando-se de seu contexto, tornando-os culpabilizados em detrimento da ideia sobre a meritocracia, as próprias juventudes sobre seus fracassos.

Por outro lado, as concepções escritas nos documentos curriculares dizem pretender desenvolver nos/as jovens o protagonismo juvenil, tornando-os capacitados para as escolhas e realizações dos seus desejos – a partir de suas experiências vivenciadas no tempo e no espaço – devendo desenvolver também a compreensão de si e do outro, respeitar os limites das diversidades e do pluralismo cultural, na promoção da constituição de suas autonomias.

Nesse sentido, no próximo item se explicitará como se isso processa na prática; se verdadeiramente há algum alinhamento nessas propostas no processo da formação das juventudes negras, interlocutoras desta pesquisa.

6.2 CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS CURRICULARES EM SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO PARA FORMAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DAS JUVENTUDES NEGRAS

Para se discorrer sobre as práticas curriculares da sociologia, é importante compreender quais os propósitos desse componente curricular para formação das juventudes no EM.

A sociologia tem como objetivo compreender os comportamentos sociais a partir de instrumentos e métodos científicos próprios, rompendo com a naturalização sobre os fenômenos sociais, problematizando-os. Parte do pressuposto de que todo conhecimento tem uma base social construída a partir do contexto histórico e social pré-estabelecido pelas relações sociais existentes, provenientes da estrutura socioeconômica da sociedade.

Assim, cabe à sociologia ampliar o olhar sobre a análise dos fenômenos sociais, sem se deixar levar pela motivação de um olhar treinado sobre o que se deseja que o/a sujeito/a enxergue, mas tentar compreender as conexões e articulações que os levaram a agir e pensar de maneira e não de outra.

A compreensão da sociologia enquanto ciência é desenvolver um olhar de estranhamento e desnaturalização sobre os fatos sociais, problematizando-os mediante uma investigação metodológica e epistemológica de pesquisa científica para elucidar alguns arranjos

sociais aos quais os indivíduos se submetem, conscientemente ou inconscientemente, absorvem e reproduzem hábitos adquiridos nas relações sociais. Nesses termos, pode-se reforçar o olhar discriminatório sobre determinado fato ou refutá-lo.

Então, qual o lugar da sociologia no EM e como essa pode contribuir para com a formação política e social das juventudes negras?

A etapa que corresponde às juventudes do EM é uma fase em que os/as jovens estão em um processo de localização de suas identidades, momentos de muitas curiosidades, descobertas, incertezas, contradições, inovações etc. e de quererem se firmar nas culturas juvenis pelas identificações artísticas, culturais, de vestimentas, de estilos corporais, de linguagem, de cabelo, enfim, a compreensão do seu eu e do outro e dos processos sociais que se interconectam nas suas subjetividades.

Para esse movimento, a sociologia pode ser um facilitador da compreensão e reflexão das construções das identidades juvenis e contribuir para o acesso a suas localizações, a partir das diversas temáticas tratadas no campo sociológico, em que se aborda a produção do conhecimento social e suas inferências nas relações sociais e suas intersecções do contexto social, político e cultural da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a seguir se expõe a formação inicial e continuada de cada professor, interlocutores da pesquisa, no sentido de articular em nossas análises as suas concepções sobre a importância da disciplina de sociologia para as juventudes:

a) Prof. de sociologia Abdias Nascimento (Escola Carolina de Jesus).

Formação inicial e continuada do professor - graduado em administração, formação complementar na área das ciências sociais, especializado em controladoria, mestrado e doutorado em meio ambiente e pós-doutorado em Educação. Escreve com frequência alguns ensaios nas atuais temáticas políticas e sociais implicadas na sociedade contemporânea e tem livros de poesia publicados. Experiência de 40 anos na docência da educação básica em escolas públicas do estado da Bahia e nos níveis correspondentes à sua última etapa e 20 anos na docência no curso superior, em faculdade particular.

a.1) Importância da sociologia para as juventudes EM.

Acho importantíssima, primeiro porque é a oportunidade que nós professores de sociologia temos de levar os nossos alunos à busca pela consciência crítica; é o espaço da discussão sobre a política, processo educacional, sobre a ciência, especialmente as ciências sociais e a função das ciências sociais é fazer com que esses meninos voltem o olhar para a questão da educação, do racismo, meio ambiente... Além do mais, você tem na sociologia alguns pensadores que eu diria que serve pra vida toda, que são importantíssimos. Trabalhar a

biografia na obra de Marx não é apenas que você usa para conhecimento sociológico, você usa pra vida, a relação entre capital e trabalho é uma relação que a gente procura discutir com os meninos e leva isso pra vida...eu discuto nos cursos de ciências contábeis, administração, discuto no curso técnico também e é um momento muito salutar trazer essa discussão sobre a preocupação com o outro, com o ser humano com o exercício da cidadania.

[...] A sociologia eu penso que ela entra na vida desses meninos como uma disciplina exatamente pra eles aprenderem a se colocar no mundo e ter a ideia de convivência no meio social, quem sou enquanto membro partícipe dessa sociedade. Do ponto de vista étnico-racial, do ponto de vista econômico, do ponto de vista mesmo de se ter uma participação enquanto cidadão, mas uma participação política, eu vejo que a sociologia ela dá uma contribuição importante; não é à toa que esse governo conservador de ultradireita, eles estavam se articulando para retirar da grade do ensino médio a sociologia, filosofia porque são disciplinas que trazem, além do conteúdo mais humanístico e social, a consciência crítica de nossos alunos (transcrição da entrevista do professor em 2022).

De acordo com a análise fenomenológica de Schutz (2012), os conceitos e significados de nossos atos estão diretamente conectados aos arranjos constituídos pelas nossas experiências na formação de nossas consciências. Para ajudar na interpretação sobre as consciências nas relações das intersubjetividades, Schutz se apropria da teoria de James e Husserl na caracterização dos termos da vida interior, na consciência da sua absoluta conectividade (*self individual*), [...] “Dentro da consciência pessoal o pensamento é contínuo e mutável, e como tal, é comparável a um rio torrente de pensamentos, torrente de experiências ou cogitações, torrente da vida consciente” (Schutz, 2012, p. 69).

No processo da interpretação com base em Schutz, é necessário se identificar o objeto intencional que determina as motivações dos atos espontâneos da ação dos sujeitos e, nesse aspecto, chama-se atenção, primeiro, para a importância de o professor ter formação na área de sua atuação. Isso é importante para que suas ações estejam conectadas à subjetividade e intencionalidade constituídas a partir de seu processo de formação para atuar a partir das experiências adquiridas pelas ciências sociais nas escolhas intencionais para a formação das juventudes.

No caso da compreensão das ideias do professor sobre a importância da sociologia na formação das juventudes, ele busca em suas lembranças de leituras e experiências adquiridas na sua formação inicial no curso de ciências sociais, implicadas nas teorias e na compreensão crítica sobre os fenômenos sociais atravessados nas nossas relações sociais como um processo fundamental na contribuição social e política dessas juventudes. Aponta uma preocupação em

possibilitar o desenvolvimento do olhar crítico e o encontro desses com suas localizações étnico-raciais, políticas, sociais e culturais.

Nesse sentido, a intencionalidade marcada nas ações reveladas pelo professor, direciona o processo de seu planejamento e escolhas metodológicas, nos sentidos dados aos significados dos seus discentes e interlocutores desta pesquisa.

b) Prof. de sociologia Machado de Assis (Escola Carolina de Jesus)

Formação inicial e continuada do professor – formado em Ciências Sociais, fez um curso de aperfeiçoamento em história – *Uma visão histórica na escravidão no Brasil*. Sem pós-graduação.

b.1) Importância da sociologia para as juventudes do EM.

Uma busca do conhecimento que favorece a compreensão do contexto do mundo capitalista que é o mundo que nós vivemos; acho que através da sociologia ela traz por si própria uma abordagem desse esclarecimento que eu costumo dizer pra os meninos: na sociologia você não estuda uma teoria possível, você estuda a consequência de atos. Ex. Se tem uma greve, na sociologia você estuda às consequências da greve, na filosofia você estudaria uma teoria do campo da greve. Por isso eu acho maravilhoso a sociologia, porque ela é prática, é algo que não é idealizado, é algo que é a consequência daquilo que existiu na prática, isso é muito interessante, por que é muito interessante? Porque através do conhecimento da sociologia você leva pra o aluno perceber que ele é agente, mas hoje a pandemia vai deixar marcas profundas de mudanças de comportamento. Percebemos que a sociologia não tem sido na prática uma disciplina que chama atenção dos alunos; pode ser uma dificuldade do professor, no meu caso, mas de um modo geral o aluno não consegue compreender essa importância, mesmo se tratando de um conhecimento que ele vivencia, ou seja, sociologia como consequência do que ele vivencia no dia a dia dele. Eu costumo dar um exemplo de brincadeira, que diz o seguinte, os fatos sociais é como respirar, você só sente falta quando falta o ar. Sociologia é um fato corriqueiro, mas você só percebe a situação dele, quando ele eclode em nossa situação. Na verdade, o pessoal da noite, o estado criou o EJA antigo, tem um problema seríssimo, migrou pra noite alunos com menos de 18 anos, foram obrigados a trabalhar e vem pra noite estudar, desmotivados, cansados.

[...] Veja, eu achar que pra eles é importante, mas a resposta deles vejo com certa distância. Porque mesmo uma disciplina legalizada, ela não tem sido trabalhada, talvez por culpa de nós professores ao longo dos anos, com a seriedade que ela requer pra o aluno perceber que ela é importante. O aluno se preocupa com química, física (transcrição da entrevista com o professor em 2022).

A análise interpretativa da fenomenologia social de Schutz (2012) sobre as impressões emitidas pelo professor na formação das juventudes na disciplina de sociologia trouxe a importância do conteúdo para a compreensão das consequências dos atos propiciados pela sociedade capitalista; ver a sociologia como uma disciplina do estudo das práticas sociais traz

os exemplos dados em sala de aula para ajudar nessa compreensão, ao mesmo tempo não percebe muito interesse por parte dos/as estudantes pelos conteúdos da sociologia e reflete sobre sua própria prática, ao apontar a dificuldade para lidar com os conteúdos da sociologia com os estudantes do noturno, por serem trabalhadores e chegarem à escola cansados, desmotivados.

Há uma variedade de interferências nos aspectos internos e externos que se conectam às consciências internas reveladas pelos atos – tanto do professor quanto dos/as estudantes – sobre os fenômenos sociais que se entrecruzam nessas relações, constando em um desafio, tensionados na estrutura curricular do período noturno, implicadas na conduta revestida de significados nos atos dos/as estudantes e do professor, surgidas pela característica sociocultural dos/as estudantes trabalhadores – os do período noturno.

Essas relações serão melhor interpretadas associadas às narrativas desses/as jovens nas análises posteriores, quando veremos os sentidos dados pelos estudantes aos significados das práticas curriculares do professor desta disciplina na prática.

c) Prof.^a de sociologia Lélia Gonzales (Escola Tia Ciata)

Formação inicial e continuada da professora - bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais, especialização em planejamento educacional. Trabalha há 20 anos no estado.

c.1) Importância da sociologia para as juventudes do EM.

Acho bem importante a formação crítica da sociedade, agora minha angústia. Dou aula há 20 anos, hoje não sei, de extremamente importância a formação do jovem político, social, agora acho, não sei, não sou só eu, não! Converso com os colegas, a gente não consegue atingir, por exemplo, já fiz trabalhos, seminários, mas não senti aquela empolgação nos alunos, sabe? No momento atual, vejo os meninos assim [...] se for um seminário, fica lendo os pedaços [...] meio que descaso, mas a gente tá lá firme [...] o conteúdo de introdução, o que é sociologia? [...] que a gente tem que falar dos teóricos aí a gente coloca no quadro. Eu até resumo porque o livro é grande [...] eles não leem, não é ser pessimista, mas não vejo aquele progresso (transcrição da entrevista com a professora em 2022).

No discurso da professora sobre a importância da sociologia para as juventudes há o reconhecimento da importância da sociologia, mas considera que os/as estudantes não valorizam a disciplina e tratam-na com desprezo. Sinaliza que essa reação não ocorre apenas com ela e que outros professores têm se queixado sobre a falta de interesse dos/as estudantes relativa aos conteúdos escolares de suas especificidades.

À luz da interpretação fenomenológica social, a consciência interna expressa no relato da experiência vivenciada pela professora parecia ter algo mais forte do que responder sobre tal

importância, pareceu que a reação dos/as estudantes não aceitarem o conteúdo de sua disciplina causou uma sensação de frustração no seu planejamento.

O que veio à tona da consciência interior da professora diz muito sobre a intencionalidade do que ela julgava ser importante para a formação dos sujeitos no seu planejamento, como a realização de seminários que fluíssem em um bom debate. A falta dessa resposta, provocou certa frustração por não ter atingido os objetivos propostos, com discussões que considerava necessárias para tais formações.

Diante dos três relatos pode-se perceber que todos os professores consideram importante a disciplina sociologia para as juventudes, contudo, considerando-se que esses receberam formações diferenciadas – inicial e continuada – e estão em contextos escolares distintos, também aparecem situações específicas provenientes do estoque de conteúdo, de visão de mundo e forma de agir diante de seus planejamentos, assim como a inferência do meio socioeconômico e cultural de cada ambiente escolar.

O professor Abdias Nascimento destaca a oportunidade do professor de sociologia desenvolver uma formação crítica, política e social para os estudantes e provocar o olhar para dentro – para si – e para o outro, a partir dos conteúdos que cabem a esse campo – questões étnico-raciais, meio ambiente, relação capital e trabalho. Aponta que os conteúdos e teóricos da sociologia são importantes para a compreensão das relações sociais, não apenas para esse momento escolar, mas para toda a vida, ajudando na construção crítica e na formação da cidadania desses jovens.

Esse professor tem investido em sua formação continuada com especializações, mestrado, doutorado e pós-doutorado, trabalhado com resenhas de sua própria autoria na sala de aula e tem recebido respostas mais concretas e eficazes dos seus planejamentos com os/as estudantes nas suas atividades.

O turno diurno e a localização mais central da escola também ajudam nesse processo; apesar de identificados como estudantes de baixa renda, ainda assim têm condições mais favoráveis que as demais escolas elencadas nesta pesquisa.

O professor Machado de Assis também traz a relevância dessa disciplina para a compreensão das consequências sobre as práticas desenvolvidas nas relações capitalistas e de trabalho. Enfatiza o processo pandêmico trazido nas marcas da relação da aprendizagem desses/as estudantes e pondera a falta de interesse dos/as estudantes por esse conteúdo. Ao mesmo tempo, também se questiona se o problema não passa por ele mesmo como professor,

mas acha que os jovens não gostam da disciplina e valorizam mais química e física. Contrariamente, os dados do INEP/SAEB/2019, para essa escola, apontam a maior média para as ciências Humanas, e a menor na área das ciências da natureza.

Considerando-se a pesquisa realizada pelo INEP/SAEB/2019, os/as estudantes da ECJ obtiveram as seguintes médias – em primeiro lugar, nas ciências humanas (516,6); no segundo lugar, em redação (504,4); no terceiro lugar em linguagens (494,7); no quarto lugar, em matemática (460) e em quinto, ciências da natureza (448,7).

Essa posição também se confirma pelo resultado do formulário lançado por esta pesquisadora, em 2022, pela plataforma Google Forms. Os/as estudantes, por áreas de estudos do EM revelaram suas preferências pelas áreas das ciências humanas (43,5%), em primeiro lugar; pela área da saúde (27,1%), em segundo; pela de linguagem (15,3%), em terceiro; e, em quarto, por matemática e física (14,1%).

Identifica-se, portanto, que na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas há outras disciplinas como história, geografia e filosofia que podem ter feito um diferencial nesses resultados. A insatisfação com os métodos e conteúdos utilizados pela sociologia foi um fato identificado pelo próprio professor e pelos estudantes, quando não se consegue ver resultados esperados na proposição de seus planejamentos.

Nesse caso, não houve muito investimento quanto à a formação continuada desse professor, talvez pelo cansaço e/ou por ter o tempo muito comprometido com disciplinas diferentes, limitando sua ação como professor. Considere-se ainda a escola ser do turno noturno e localizada em bairro mais periférico, além de a maioria dos estudantes serem também trabalhadores. Esse conjunto de fatores também interferiu no resultado do planejamento desse professor, apresentando uma insatisfação também nas respostas dos/as estudantes.

A professora Lélia Gonzales também expressou a importância da sociologia, mas lamenta o descaso dos alunos para com a disciplina e aponta dificuldades de se colocarem em prática seus objetivos com a disciplina. Refere também pouco investimento na formação continuada e, por ser do campo e diurna, a escola não parece utilizar metodologia adequada para essas condições ambientais, sem conseguir avançar com seus objetivos; os/as estudantes, por sua vez, também não se sentem contemplados.

Para se identificar as práticas curriculares da disciplina de sociologia, é importante ressaltar – *Qual o objetivo dos professores com a disciplina de sociologia em relação ao ensino e aprendizagem para os/as estudantes do ensino médio?*

a) Prof. Abdias Nascimento

[...] primeiro, fazer com que ele se coloque dentro da sociedade como um elemento humano factível de erros e acertos, mas principalmente, que ele tenha possibilidade de exercer a cidadania na sua plenitude, ou seja, reconhecer enquanto cidadão. Quando a gente vai trabalhar por exemplo a teoria do Estado, quem é o Estado dentro da teoria mais aristotélica, o Estado enquanto elemento de transformação e aí você vai ter esses elementos por território e governo, os chamados estados democráticos de direito, esses elementos de direito se divide em três poderes: executivo, legislativo e judiciário e o objetivo é fazer com que esse aluno ter conhecimento disso e ter conhecimento da sociedade (transcrição da entrevista com o professor em 2022).

b) Prof. Machado de Assis

conscientizar o aluno que ele é um agente coletivo e também individual, e que ele é um agente da história e enquanto agente da história, ele tem influência nos fatos que acontece no dia a dia, de forma corriqueira, das nossas buscas, então o objetivo é este. Ter consciência que é um agente coletivo e ser social. (transcrição da entrevista com o professor em 2022).

c) Prof.^a Lélia Gonzales

que eles compreendam alguns conceitos sociais para eles intervirem no meio deles (transcrição da entrevista com a professora em 2022).

Quanto aos objetivos da disciplina de sociologia, nas três narrativas dos professores pode-se identificar a predominância sobre a valorização do desenvolvimento do reconhecimento de si e do outro, enquanto ser social e coletivo, mediante a compreensão afluída nas experiências acumuladas conforme suas formações específicas na área das ciências sociais, por cada docente, refletida nos atos de atenção de seus objetivos no processo de ensino e aprendizagem da formação das juventudes do EM. Desde os propósitos com os conteúdos da disciplina sociologia, implicados, ou não, no funcionamento da estrutura social e seus efeitos na política, para se constituírem agentes ativos, participantes, transformadores ou repetidores e passivos dos costumes e dos ritos necessários ao desenvolvimento do exercício da cidadania de acordo com a sociedade contemporânea

Visto que o professor Abdias Nascimento traz em seu discurso a importância dos estudantes se perceberem no processo de construção do conhecimento social, compreendendo o papel das instituições sociais para que possam atuar como cidadãos regidos e garantidos por um estado democrático de direito. O professor Machado de Assis ressalta a percepção do estudante como agente social que movimenta a história, mediante suas ações coletivas e transformadoras. E a professora Lélia Gonzales destaca a compreensão sobre os papéis sociais

para, a partir disso, as juventudes compreenderem seu papel como agentes construtores dos processos sociais, passíveis de exercer suas intervenções.

Nesse mesmo movimento perguntou-se aos professores de sociologia sobre as atividades que chamaram atenção na participação maior dos/as estudantes. Abaixo as respostas de cada professor.

a) Prof. Abdias Nascimento

Quando promovemos um seminário de “sociologia, diversão e arte” foi intensa a participação dos alunos, uma discussão sobre a sociologia enquanto ciência e de temas muito intrigantes, como o golpe militar de 1964; o racismo, a questão da homofobia são temas das humanas que despertam interesses dessa meninada, eles adoram discutir, inclusive já estou preparando um para a terceira unidade, já com a confirmação da professora que trabalha com linguagem e redação, da professora que faz um trabalho na geografia com Milton Santos. Serão integrados por cinco turmas de 3º ano e três turmas de segundo em torno de 210/230 alunos. Vamos fazer em três dias e já elencamos os temas que foram votados pelos meninos: aborto, feminicídio, que trata da questão bárbara de ataques às mulheres, que entra toda uma questão machista. Eu vejo que a participação deles é fundamental, todos os dias quando eu chego na sala de aula, é um encantamento, eles vibram quando a gente trabalha esses temas (transcrição da entrevista com o professor em 2022).

Percebe-se que o professor Abdias Nascimento recorre sempre à experiência vivida e significativa do passado, buscando na memória a reprodução do fluxo da duração do tempo e mediante a reflexão trazida para o tempo presente movimentando o objeto de suas intencionalidades no planejamento de novas estratégias que possam reproduzir novos significados no futuro. Destaca a efetivação da formação das juventudes a partir dos sentidos reverberados nos atos de atenção e da conduta dessas juventudes, propiciada pelas experiências significativas, respondidas nas ações desses/as estudantes.

O professor Machado de Assis, que trabalha no noturno na ECJ, de espaço territorial periférico, relata ter dificuldades de realizar atividades e reconhece que precisaria de um tempo maior de carga horária. Diz conviver com os alunos trabalhadores, que chegam à escola cansados, desestimulados e desprezam a disciplina de sociologia em detrimento de outras da área das exatas. Destaca que a hora/aula no noturno são de apenas 35 minutos.

A atividade citada pelo professor sobre a participação dos estudantes foi desenvolvida pelos alunos do PIBID.

b) Prof. Machado de Assis

Os alunos do PIBID trouxeram alguns vídeos, uma análise de uma música de Michael Jackson gravada em Salvador e ao mesmo tempo também uma música brasileira, com uma temática sobre a desigualdade social, e despertou

muito a atenção dos alunos (transcrição da entrevista com o professor em 2022).

O ato de reflexão demonstrado no discurso do professor é de uma experiência vivida no fluxo da duração trazido da memória pela reflexão sobre a resposta satisfatória apresentada pelos/as estudantes em trabalhar metodologias e temas que motivaram o ato de atenção desses, no fluxo de duração sobre a atividade desenvolvida pelos estudantes do PIBID.

Na escola do campo, a professora Lélia Gonzales ressalta a dificuldade de trabalhar com alunos semianalfabetos, que não apresentam interesses pela disciplina e não veem importância na sua aplicabilidade. Contudo, destaca que se sentem motivados a participarem mais efetivamente quando trabalho se referir a temáticas sociais que atendem aos seus interesses.

c) Prof.^a Lélia Gonzales – citou trabalhar com temas.

Nesses temas voltados para assédio, exclusão, racismo eles gostam, principalmente no 3º ano, mas no primeiro tem aquela parte dos clássicos aí depois começa a falar do mundo do trabalho, aí já entra cultura diversidades, etnocentrismo, mas no segundo e o terceiro é mais política (transcrição da entrevista com a professora 2022).

A fala trazida pela professora leva a interpretar a reflexão dos pontos emanados pela sua experiência significativa sobre o que acredita motivar a participação das juventudes de forma mais efetiva ao trabalhar as temáticas decorrentes das práticas vivenciadas pelas culturas juvenis.

Posto isso, após trabalhar as interpretações, motivações e intencionalidades dos professores de sociologia sobre o significado do objeto de sua formação para as juventudes, se discorrerá agora sobre as interpretações desses significados nas práticas das juventudes negras, a partir dos sentidos dados a essa significação, em suas narrativas na discussão do grupo focal.

Na conversa com o grupo focal perguntou-se o que os/as alunos/as entendem por sociologia. E a seguir o que eles acham da metodologia de ensino usada pelo professor/a.

a) Estudantes da escola Dandara dos Palmares²⁰ – Significado da sociologia.

Sociologia, o próprio nome já diz, estuda a sociedade e aí com as aulas. com os professores que tem aqui, todos eles trazem pautas políticas, e com essas pautas que eles trazem a gente meio que é informado socialmente na sociedade, as pessoas que não estudaram, que são analfabetas políticas elas não têm esse entendimento, no caso, são as aulas de sociologia. Aí tipo assim, no caso, a ignorância delas tende a ser maior, ou se tiver alguém pra ajudar, ela acha bobagem, besteira, coisa da mídia (transcrição da resposta do estudante Luiz Gama, junho de 2022).

²⁰ São fictícios os nomes de escola, professores e alunos/as.

Aula de sociologia faz a gente perceber que o governo quer manter a gente preso num determinado ponto, ele quer que a gente fique estudando, mas não amplia nosso conhecimento, só o básico, alienando mesmo! Querem tirar a sociologia e filosofia pra gente não ter esse conhecimento crítico (transcrição da resposta do estudante Milton Santos, junho de 2022).

Metodologia do professor

A forma que ele trabalha é muito bom, porque ele é bem assertivo, vai direto no ponto (Luiz Gama, 2022).

Ele consegue explicar pra gente (Milton Nascimento, 2022).

As aulas são bem dinâmicas (Maria Felipa, 2022).

As respostas dos estudantes sobre a sociologia refletem os significados gerados pelas práticas curriculares dessa disciplina, demonstradas no ato reflexivo desses sobre o relevo dessas práticas, direcionando um deslocamento do olhar para a reflexão crítica sobre os fenômenos sociais na promoção de mudança na conduta individual, superando a reprodução dos fatos sociais absorvidos mecanicamente pelo ato da conduta ingênua, sem nenhuma reflexão de suas consequências políticas e sociais para a construção coletiva do conhecimento social.

Por outro lado, a experiência significativa revelada por esses estudantes demonstra que a linguagem comunicativa motivada pelos objetos de intencionalidades usados nas práticas curriculares do professor de sociologia Abdias Nascimento, no aspecto sobre o desenvolvimento crítico, colocou em suspenso a consciência ingênua proporcionando sentido nas ações dos/as estudantes negros/as, agentes colaboradores desta pesquisa.

b) Estudantes da Escola Carolina de Jesus – Significado de sociologia.

A gente não consegue se identificar com a sociologia [...] eu levanto 2h da manhã pra trabalhar e saio 17 horas da tarde. O professor diz que eu não tenho interesse, às vezes nem chego muito atrasado e ele não deixa entrar (Zumbi).

Às vezes o assunto é internalizado, às vezes a gente não entende e só reproduz (Gilberto Gil).

A sociedade do negro está sofrendo bastante, mas estamos conseguindo mais destaque, a disciplina levou a compreender isso (Maria Firmino).

Metodologia do professor.

Só passa o texto sem explicar nada... a aula é curta, mas a metodologia não ajuda. [...] Ele tem racismo a gente já percebeu isso na sala, claramente! Ele dá mais valor a cor dele. E ele também já falou (Mãe Menininha).

Ele pede pra copiar o texto do livro e pronto (Benedita da Silva).

(Transcrição das respostas dos estudantes, no grupo focal de discussão, em 01/06/ 2022).

As falas dos estudantes da ECJ revelam uma reflexão sobre os atos produzidos pela conduta do professor na experiência significativa vivida por esses, demonstrada nas condutas investidas de significados dos/as estudantes que a linguagem de comunicação usada pelo professor Machado de Assis não atendeu aos objetivos propostos pela disciplina, no uso da metodologia de cópia de texto, em que os estudantes reagem com certa indignação. Talvez a ação de desprezo pela disciplina identificada na fala do professor, anteriormente, seja uma reação dos/as estudantes à sua metodologia de ensino, em apresentar uma aprendizagem insuficiente.

c) Estudantes da Escola Tia Ciata. Significado da sociologia.

Estuda a sociedade em si, né? (Antonieta de Barros).

A globalização, vimos um vídeo sobre a globalização (Luiza Mahin).

Não vemos conteúdos sobre os negros por conta da pandemia...na verdade nem todo mundo teve acesso, a comunidade quilombola não tinha internet. (Ruth de Souza);

Metodologia da professora

É assim, aquela aula padrão, eu acho que toda aula deveria sair um pouco da rotina, não fugir do assunto, mas ter uma forma diferente (Sueli Carneiro).

Faz atividade e pronto, não tem nenhuma discussão (Luiza Mahin).

Só passa atividade, por conta dos pontos e pronto, não fala nada (Antonieta de Barros).

Na minha sala ela explica! (Sueli Carneiro).

Mas nós não perguntamos (Antonieta de Barros).

Mas cabe a quem não entendeu perguntar, né! (Sueli Carneiro).

(Transcrição das respostas dos estudantes, no grupo focal de discussão, em 2022).

As falas dos estudantes mostram um vazio na experiência vivida nessa disciplina; as lembranças trazidas são recortadas a partir dos signos representativos pelo tema como sociedade, globalização, mas esvaziadas de significados sobre os quais se possa refletir nas práticas desses estudantes.

Com base na metodologia utilizada pela professora, na comunicação dos conteúdos para formação das juventudes não ocorreu o diálogo satisfatório, com base na provocação sobre ~~provocar~~ uma interconexão entre o ato da atenção e o ato da reflexão.

Ainda no desenvolvimento da análise interpretativa sobre as práticas curriculares de sociologia no processo de formação política e social das juventudes negras, serão entrecruzadas as observações em sala de aula, as entrevistas com os professores, a escuta com as juventudes negras, as manifestações verbais, as expressões corporais e faciais e a localização de seus espaços físicos, interpretados pelos sentidos dados por esta pesquisadora. Isso por se compreender que o conjunto dessas relações estão interconectados com as práticas curriculares dessa disciplina.

Quanto às visitas e observações nas escolas, essas serviram para ampliar a interpretação fenomenológica dada pelas narrativas dos interlocutores sobre as contribuições das práticas curriculares em sociologia para a formação social e política dessas juventudes negras, campo desta pesquisa.

Nas observações sobre a EDP percebe-se um espaço físico amplo, tanto dos pátios, auditórios, quadra esportiva, como das salas de aulas. Na organização da sala de aula, as carteiras são normalmente disponibilizadas em fileiras, compostas pela totalidade estudantil de aproximadamente 40 alunos/sala. A participação ativa dos/as estudantes fluía nas discussões, questionamentos, arguições, estabelecendo um diálogo-reflexivo e crítico entre eles e com o professor. Alguns permaneceram em silêncio, mas prestavam atenção às discussões e poucos, no fundo da sala, trocavam conversas entre si. Havia ruídos de outros/as alunos/as pelos corredores, o que não chegou a comprometer a concentração do debate sobre os conteúdos estudados.

No encontro com o grupo focal, realizado no mês de junho de 2022, apenas com os/as estudantes negros/as que aderiram à pesquisa, esses demonstraram uma sensibilização sociológica e responderam de forma ativa e espontânea às provocações apresentadas; evidenciaram uma reflexão vinda da experiência significativa com os conhecimentos provocados pelo conteúdo da disciplina.

Na abertura desse encontro foi exibido o vídeo *Juventude Negra Política: Jovens negros pensando o futuro* (13 min.), de autoria do Canal do Gueto.

Ao final da exibição, perguntou-se aos/as estudantes o que acharam do vídeo. As respostas foram as seguintes: *orgulho; me representou; representação; influência; beleza* (cada palavra foi dita por um aluno/a). Eles conectaram a linguagem e conteúdo do vídeo às suas identificações com a cultura juvenil, nas expressões de satisfações e orgulho de serem pretos/pretas com olhar crítico sobre a sociedade.

As expressões marcadas nos rostos e intensidade fonética emitidas pelas falas desses/as estudantes revelaram a seriedade e prazer implicados nas experiências significativas sobre os temas que envolvem as identificações raciais.

No decorrer do encontro, pelo menos 5 dos 8 participantes dialogaram de forma incisiva e empolgada. Manifestaram certo encantamento sobre os conhecimentos adquiridos pelas práticas curriculares da sociologia, que os deslocaram do lugar passivo para o olhar crítico sobre os fenômenos sociais. No encontro de suas experiências fenomênicas revelaram os significados refletidos na mudança de suas condutas, instrumentalizados pelo olhar crítico da sociologia.

Compreendem a importância da disciplina com o diálogo de suas pautas sociais, das culturas juvenis, raciais, política, trabalho etc. Aprovam a metodologia usada pelo professor Abdias Nascimento, pelo qual externam apreço e admiração.

O destaque que o professor Abdias Nascimento dispensou à a disciplina de sociologia para as juventudes, como oportunidade de desenvolver nos/nas jovens o conhecimento de si, do outro, da sociedade, da política, corresponde às motivações e sentidos apresentados aqui pelos/as estudantes.

O professor Abdias Nascimento se utilizou de metodologias diferenciadas, a exemplo da organização de atividades interdisciplinares para debater temas de outras áreas, pautas temáticas de interesses das culturas juvenis, escolhidas pelos próprios estudantes, a estimular a comunicação oral dos estudantes em seminários, mesas redondas e apresentações artísticas – música, poesia, teatro – cujos textos e criação de cenas são produções próprias.

Na sala de aula, além de aulas expositivas, utiliza textos de autores do campo sociológico e textos de sua própria autoria, em que aborda temáticas atuais, tornando a sala de aula um ambiente de discussões e ideias.

As observações na ECJ ocorreram em abril e junho de 2022, no período noturno. As salas de aulas são amplas, com paredes vazadas por cobogós de um lado; essa estrutura, apesar de auxiliar na ventilação da sala, ao mesmo tempo sofre interferência de ruídos dos corredores. A escola apresenta um espaço razoável, com pátios e salas de aulas amplas. As carteiras posicionadas em fileiras que preenchem completamente o espaço de estudantes.

Nas aulas de sociologia as condutas dos/as estudantes são diversificadas; aqueles com participação mais ativa sentavam nas primeiras fileiras, faziam perguntas, demonstravam atenção ao conteúdo, interagiam com o professor; os que se localizavam no meio do espaço ficavam em silêncio; e os que se sentavam ao fundo – uma parte considerável – costumavam

conversar, brincar e imitar o professor, soltar piadas, bater papo mais descontraído, passar a mão nos cabelos das meninas e se deslocar de um canto a outro da sala.

Vale lembrar que esses estudantes do turno noturno, em sua maioria, são alunos/as trabalhadores/as. Os significados apresentados por esses comportamentos são reações a diversos sentidos, a partir do lugar de suas condições, ou seja, um reflexo do que recebem e das condições de suas trocas. Talvez, para alguns, a escola seja o momento de descontração; para outros, momento de oportunidade; e, para outros de desprezo, por não se sentirem pertencentes a esse contexto acadêmico.

Na observação, percebeu-se o esforço por parte do professor para se fazer compreender e cumprir a carga horária com o reduzido tempo para a disciplina sociologia (35 min).

Esse complicador relativo ao tempo, também provocou fraturas nesse processo de aprendizagem, principalmente, do turno noturno. Identificou-se a angústia do professor ao aplicar uma atividade avaliativa sobre direitos humanos, a qual se resumiu a uma cópia do trecho de um livro que tratava sobre direitos e deveres do cidadão. Por falta de livros, os/as alunos/as fotografaram a página a ser copiada do livro do professor. Alguns cumpriram solicitação da atividade, outros não o fizeram e permaneceram conversando, brincando, andando pela sala, saindo e entrando, quebrando a harmonia da sala. Sem haver questionamento algum sobre o assunto, a aula foi encerrada e a tarefa foi entregue para compor uma avaliação parcial.

No encontro com o grupo focal o procedimento metodológico foi o mesmo usado nas três escolas. Iniciou-se a discussão a partir da impressão sobre o vídeo *Juventude Negra Política*. A reação do grupo foi silenciar, mas suas expressões faciais demonstraram impacto e reflexão.

Nesse encontro, as/as estudantes – instigados/as pelas provocações e questionamentos – trouxeram reflexões sobre situações que lhes causaram indignação, por algumas experiências significativas – não serem escutados na escola por diretora e professor; os desafios enfrentados para estarem naquele lugar no horário noturno, no processo de conciliar escola e trabalho. Sentiram-se ignorados e invisibilizados pela escola e, como se não bastasse, conviverem com o medo constante das frequentes abordagens violentas de policiais no retorno para casa. Percebem que tais abordagens têm relação com a cor da pele e se incomodam por não poderem usar o estilo de cabelo nem o tipo de acessórios desejados porque a abordagem ainda seria mais violenta; então, sentem-se privados do acesso à cultura juvenil com a qual se identificam.

Na atividade com grupo focal, destaca-se a participação ativa de pelo menos quatro desses jovens estudantes – dois masculinos e dois femininos – a demonstrarem interesses mais intensos, trazendo informações em formas de denúncia, angústia e medo. Todos muito novos, trabalhadores, imprimiam em suas narrativas seriedade, responsabilidade, manifestavam diversas preocupações, sobretudo quanto à necessidade de conciliar trabalho e escola, no apelo de serem compreendidos/as pelos/as professores/as e no medo do retorno da escola para casa, à noite, sob a constante ameaça de abordagens policiais.

O medo da abordagem policial interfere inclusive nas suas escolhas de identificação com as culturas juvenis; o aluno Grande Otelo se refere ao receio de usar brincos e cabelos *black* para não sofrer violência física e social, o que provoca a negação da cultura também quanto à estética. Há também certa mágoa na fala dos/as estudantes por não se sentirem reconhecidos/as em suas necessidades, como se sentissem desprezados pela metodologia do professor, quando são subestimadas suas competências, ao lhes solicitarem apenas a cópia do texto para suas notas. Mesmo assim, apontaram como contribuição nas suas aprendizagens o conteúdo sobre a relação de trabalho e capital, por ajudá-los/as a pensar nas suas condições de trabalho. Talvez por ser um conteúdo que conecta as suas experiências significativas e dialoga com suas práticas.

Nesse contexto, na prática, torna-se visível o apagamento das condições juvenis apresentadas nos diversos espaços territoriais constituídos pelas culturas juvenis, nas suas identificações étnico-raciais, de gênero, classe, sob múltiplas culturas, nos desdobramentos das reflexões da organização curricular, sem pensar nos seus processos de operacionalização no fluxo do espaço-tempo das juventudes de escola pública no atendimento às suas diversidades e diferenças.

Esse é o resultado do aligeiramento de um currículo que somente ocorre na teoria ou, de forma unilateral, apenas nas escolas privadas. Entretanto, na prática da escola pública impacta diretamente o trabalho e a ação e reação de professores e estudantes e contribui sobremaneira para a precarização do ensino, para o desgaste da figura do professor e para a normatização desse tipo de ação pelos discentes, além de esvaziar esses espaços por falta de identificação com suas práticas.

Nesse mecanismo podemos compreender os impactos das ações de uma educação voltada para atender à lógica da política neoliberal, que estrutura o sistema para funcionar e elevar a escolarização daqueles que em situações socioeconômicas favoráveis ocupam os

espaços de melhores condições profissionais e, para aqueles em condições socioeconômicas desfavoráveis sobram os empregos precarizados. Isso serve de base para erguer os pilares e a manutenção da estrutura social desigual, em um sistema que infiltra ações e dissemina valores que subestimam as condições humanas em favor das condições materiais, atropela e escraviza pessoas em situações socioeconômicas de vulnerabilidade e ainda lhes atribui a culpa por tais condições. Essas, na ausência de opções, em razão de sua subsistência, submetem-se às condições sub-humanas de trabalho.

Nas práticas curriculares de sociologia da ETC, seu processo de observação foi *on-line*, porque essa escola retardou o encontro presencial por ocorrências diversas – liberação dos transportes pelo setor público nos deslocamentos dos/as professores/as (moradores de Vitória da Conquista-BA) e do transporte dos/as estudantes (moradores de municípios vizinhos).

As aulas *on-line* não puderam ser acompanhadas por todos/as estudantes por falta dos equipamentos técnicos como *notebook*, celular e acesso à internet. Assim, o comparecimento das turmas *on-line* foi marcado por baixa presença dos discentes nas salas virtuais.

Naquela ocasião, observou-se uma atividade sobre o tema étnico-racial. A professora apresentou um questionário como avaliação parcial da turma, realizado no fluxo da duração da aula, simultaneamente lido e respondido oralmente pelos participantes e pela professora. Por conta do tempo curto, a aula foi realizada apressadamente, sem aprofundar as questões. Essa atividade se processou de forma muito mecânica e não parece ter atingido a consciência cognitiva da experiência comunicativa dos/as estudantes.

O encontro com o grupo focal dessa escola (3/6/2022), retornadas as aulas presenciais, foi realizado na biblioteca da ETC. Seguindo-se o planejamento, apresentou-se o vídeo *Juventude Negra Política*, após o que os/as estudantes verbalizaram suas opiniões; foi emocionante e inspirador.

As metodologias utilizadas para as aulas de sociologia na ETC não atenderam às expectativas dos/as estudantes, que relataram não compreender muito bem. Dos oito alunos/as entrevistados/as, apenas uma estudante manifestou ter proximidade com a área, mas considerava a metodologia ineficiente, um pouco tradicional e repetitiva.

Por outro lado, a professora Lélia Gonzales sinalizou o desafio de trabalhar com esses/as estudantes, por não parecerem gostar da disciplina e quando propunha um debate se recusavam a participar, apresentavam dificuldades com a oralidade. Importante ressaltar que alguns são semianalfabetos.

Essas condições apresentadas na escola do campo, sobre a linguagem oral e escrita na interpretação fenomenológica refletem o mundo cultural e intersubjetivo que envolve as questões da macrosociologia e da microsociologia, isto é, a estrutura e a agência.

Nesse sentido, o fato de se viver em sociedade, conviver com grupos sociais que estabelecem relações intersubjetivas, há particularidades no mundo social dos atores sociais pautadas pelo contexto social no qual ocorreu o processo de socialização desses sujeitos estabelecidas pelo contexto social de relações étnico-raciais, valores, crenças, costumes, linguagens e códigos.

Assim, as reações de conduta funcionam como códigos de referência, vinculadas a uma série de estoque de conhecimento interpretada pelas situações da vida cotidiana, apreendidas pelas tradições de geração a geração, transmitidas pela família, comunidade, professores etc.

As dificuldades apresentadas pela professora demonstram, por outro lado, sua maneira particular de enfrentar os desafios; o sentido da ação da professora na escolha dos recursos didáticos para movimentar a aprendizagem dos/as estudantes não conduziu à progressão das experiências acumuladas dos/as alunos, nos objetivos esperados da formação sociológica, nem apresentou adequações aos aspectos sociais da realidade do campo e das culturas juvenis.

Diante do conjunto de informações coletadas, observadas e vivenciadas, é possível ver a complexidade e riqueza dos fatores que envolvem as práticas curriculares da disciplina de sociologia na formação das juventudes construídas pelas narrativas dos professores e principalmente dos/as estudantes, que nos apontam alguns elementos importantes para pensar sobre as particularidades desse processo da formação das juventudes.

Por conseguinte, é importante identificar essa população juvenil, foco da formação do EM na Bahia. Segundo dados do INEP/2020, a faixa etária correspondente aos/às jovens matriculados/as no EM na Bahia, entre 14-25 anos, com uma representação mais significativas na faixa entre 15-17 anos (5.971,054) (INEP, 2020; Bahia, 2022, p. 68).

Sabemos que essa faixa etária é provocadora de muitas tensões, originária da transição das fases de jovens/adolescentes para jovens/adultos quanto a diversos aspectos – hormonais; corporais; a busca de suas identidades; de sua autoafirmação e acesso às culturas juvenis; de ritmos musicais; de localizações étnico-raciais; de gênero; de continuidade ou não no processo da escolarização para o ensino superior; da escolha do curso superior ou do ramo de trabalho.

Percebe-se nesses estudantes motivação e orgulho quando são elevados/as como sujeitos possíveis de ler e discutir textos mais densos, capazes de participar e apresentar suas discussões

nas formas diversas em seminário interdisciplinar, na escrita de texto, em poesia e arte, a exemplo do evento *Sociologia, Diversão e Arte*, organizado pelo professor Abdias Nascimento, aberto à comunidade escolar, realizado no auditório da EDP.

A pesquisadora esteve presente nesse evento e observou o comportamento dos/as estudantes, suas expressões de alegria por serem valorizados/as em um evento de três dias, com pautas que representam as culturas juvenis e o contexto político e social da sociedade contemporânea, composta por uma participação marcante de estudantes, de professores convidados do ensino superior e de professores de outras disciplinas da própria escola. O auditório lotou nos três dias do evento, inclusive com estudantes convidados/as de outra escola (ETC).

Nesse mesmo movimento, no período anterior à pandemia destaca-se outra atividade, também com a presença da pesquisadora, na ETC, em que ocorreu a comemoração do dia da consciência negra, em novembro de 2019, organizada pelos estudantes do PIBID sociologia, com o apoio da professora de sociologia Lélia Gonzales e demais professores da escola. Essa atividade ocorreu de forma dinâmica e diversificada, com palestra sobre a temática e atividades diversas, arte, poesia, teatro, confecção de bonecas pretas, desfile de beleza negra. A participação dos estudantes foi intensa em todas as atividades e esses demonstraram satisfação e prazer por poderem contribuir ativamente com o evento.

Por outro lado, no ano de 2022, período pós-pandêmico, percebemos também nas falas de alguns estudantes um sentimento de rejeição com relação as atividades que não dialogam com suas angústias, e pior, só fortalece o sentimento de desprezo que a escola tem por eles, sentindo-se negligenciados e desmotivados.

Vejamos outras ocorrências que interseccionam diretamente, no caso dos/as estudantes negros/as no seu processo de escolarização, acrescentando também os seus estoques de experiências significativas, quando questionamos sobre os preconceitos raciais, sofridos por estes.

Pergunta: Vocês já sofreram discriminação racial na escola ou fora dela?

a) Estudantes da Escola Dandara dos Palmares

Djamila Ribeiro - Já, por causa do meu cabelo.

Maria Felipa - Meu caso foi pelo cabelo e pela cor também; quando era criança sofria alguns *bules* de pessoas que eram negras também, mas não se reconheciam como negras.

Tereza de Benguela - Foi com o meu cabelo, também. É sempre o cabelo.

Conceição Evaristo - O meu foi a boca. [...] Meu pai não gosta que eu solte o cabelo, quer que eu sempre prenda e amarre pra cima.

Luiz Gama - Sofri por causa do cabelo, no caso este ano já mudei o cabelo três vezes por vergonha, tá ligado? Porque as pessoas ficam falando muito. Até dentro de casa, aí eu faço de um jeito, gostei daquele jeito, oh legal! aí vou pra escola, aí o pessoal começa a zoar, aí desanima na mesma hora.

Elza Soares - Minha mãe reclama, não gosta. Quer que eu deixe o cabelo muito arrumado, quer que eu deixe meu cabelo bem baixo.

b) Estudantes da Escola Carolina de Jesus

Zumbi - Na minha sala já me chamaram de macaco, mas não deu em nada...a diretora, não fez nada! [...] Eu mesmo vinha de moto pra escola, e era sempre parado com agressividade pela polícia, deixei de vir de moto.

Maria Firmina - Já, na família, cabelo duro, sisal, beijuda.

Grande Otelo - (deslocamento da escola pra casa) Acho que a gente devia ter mais liberdade...eu mesmo gosto de usar brinco, mas não posso vir pra escola porque a polícia pega e me para e as vezes agride (Diz que por várias vezes foi abordado por policiais ao voltar da escola pra casa e que sua mãe sempre fica preocupada).

Mãe Menininha do Gantois - Meu irmão vinha me buscar aqui de bicicleta, vinha do trabalho e ficou me esperando aqui na frente da escola, o policial parou e deu uns tapas, sem ele ter feito nada! Minha mãe ficou muito chateada, coitado do meu irmão, passa o dia trabalhando e minha mãe o manda vir me buscar na escola porque tem medo de voltar sozinha à noite e o policial bate nele por ele estar me esperando do lado de fora da escola.

c) Estudantes da Escola Tia Ciata

Milton Santos - “Não sofri, mas já presenciei duas discriminações aqui na escola uma com o porteiro e, outro uma com um colega ... a com o porteiro foi assim, a menina cortou fila, e perguntou, cadê o porteiro aquele nego preto? E com o colega, estávamos na fila aqui na escola pra ser servido o almoço, a pessoa que estava atrás do meu colega, disse na fila que não gostava de gente preta, que gente preta a incomodava...ela queria ser servida primeiro, por ser branca.”

Antonieta de Barros - Já presenciei também, só que não teve nem graça, porque ele era preto também, a pessoa disse, sai do sol, você vai ficar preto...ele levantou a blusa e disse que ele era chocolate...eu acho que preto é preto, não é chocolate.

Luiza Mahin - Os policiais revistam os negros e agriDEM...lá na comunidade aonde eu moro. (Comunidade quilombola)

Chama atenção as falas dos/as jovens negros/as sobre as várias formas de preconceitos que sofrem, construída pela estrutura mental da sociedade e partilhada no imaginário coletivo

dos sujeitos nas suas relações sociais. Por exemplo, alguns símbolos disparadores de *sujeitos perigosos* – cabelo *black*, cor preta, mal vestido, andar à noite pelas ruas da cidade – se constituem na descrição da tipificação construída pela estrutura mental como sujeitos suspeitos de cometerem atos criminosos.

Assim, a atuação truculenta das abordagens policiais sofridas por essas juventudes negras, decorre dessa tipificação, na interpretação da consciência fixa, acrítica e de cognição social mecânica; os atos inadequados e equivocados desses policiais escapam dos reais propósitos de defesa dos/as cidadãos/ãs ao lhes ferir o direito de estudar no turno noturno e transitar com segurança para o retorno ao lar.

Esse aspecto interfere na condição psicológica e sociocultural da aprendizagem desses estudantes, em especial dos/as jovens negros/as da periferia, que estão para além dos conflitos identitários e das incertezas gerada por essa faixa etária de transição e soma-se aos desafios para sua permanência na escola. Talvez esse desafio, agregado às condições socioeconômicas que empurram o/a jovem para ingressar precocemente em um trabalho precarizado em favor de sua subsistência, constitua um dos mais difíceis de serem encarados cotidianamente por essas juventudes negras. A seguir, relatos subtraídos dos memoriais narrativos desses jovens.

Meu nome é..., tenho 17 anos e já vivi muitas situações desagradáveis, principalmente no meio familiar, sou filho adotivo e já sofri muito com isso, tenho muita dificuldade em fazer amizades e não consigo confiar nas pessoas (infelizmente). Com apenas 15 anos tive depressão, eu tinha um cabelo black e por conta de piadas e chacotas, acabei cortando. Já sofri racismo no colégio e isso me destruiu muito, fiquei 4 anos sem estudar, esse tempo de pandemia me ajudou muito, tenho dificuldade de me abrir e compartilhar meus sentimentos, me sinto triste e muito inseguro, mesmo querendo conquistar muitas coisas me sinto incapaz, estou trabalhando muito, espero conseguir conquistar minhas coisas e conseguir ajudar aos meus pais, aprendi ser homem muito cedo, me sinto muito maduro e sempre tento resolver tudo. Às vezes me complico e quando não consigo ajudar fico triste e (?) perdão, estou no trabalho e não estou conseguindo me concentrar. Espero que a sociedade melhore, espero de coração que as pessoas aprendam a amar os outros, espero igualdade com homens e mulheres negras e que as pessoas aceitem e entendam que somos todos iguais independentemente da cor ou classe social (Grande Otelo/estudante da ECJ/Memorial narrativo).

Vou contar um pouco de minha história, eu sofri *bulling* por causa da minha cor e cabelo, não tinha voz tipo pra falar o que eu pensar. Na escola a convivência hoje está bem melhor do que antigamente, o povo não fica muito com preconceito como antigamente, que até as pessoas tentam entender o outro, mas ainda tem gente que tem preconceito. Eu penso assim, se essa pessoa que tem preconceito se colocar no lugar do outro, teria ideia o quanto dói receber palavras contrárias e olhares diferentes para nós, que até acaba causando dúvidas, medo, insegurança, traumas e angústia (Menina/estudante da EDP/ Memorial Narrativo).

Esse conjunto de fatores tornam a vida do/a jovem negro/a da periferia ainda mais difícil para seguir com a sua escolarização, tendo que articular todos esses conflitos, desde o atropelamento da fase da adolescência, antecipando o ingresso no mundo do trabalho, ter sua cultura negada pela discriminação racial, rompendo com os desejos estéticos/culturais de suas identificações e acessos às culturas juvenis, a exemplo da representação social do cabelo *black*, brincos, calças folgadas, estilo trazido na narrativa do estudante Grande Otelo, da ECJ.

Esses/as jovens tiveram seus estilos de identidade furtados pelos padrões culturais baseados nos valores de corpo, cor, alma, vestimentas e poder aquisitivo, representado como modelo de referência a ser seguido e respeitado, controlados pela estrutura mental compartilhadas no imaginário coletivo da sociedade contemporânea.

É fato comum no cotidiano desses/as jovens negros/as conviverem com o medo de andar na rua e serem violentamente abordados por policiais que os julgam infratores da lei, além do risco de morte, sujeitos à crueldade de serem confundidos com *bandidos*; atitudes tão radicais e violentas não podem ser dispensadas nem a bandidos.

As estatísticas sobre pessoas pretas mortas por policiais são assustadoras na Bahia: “A cada 100 mortos pela Polícia da Bahia, 98 são negros, afirma relatório [...] Em Salvador, de 299 assassinatos cometidos pelos agentes de segurança baianos em 2021, apenas um era branco” (Oliveira, 2022). Esse boletim ainda revela que dos sete estados monitorados pela Rede de Observatórios de Segurança, a cor negra é “Pele alvo: a cor que a polícia apaga” (Oliveira, 2022).

Outra informação da Rádio Brasil Atual revela que os dados, apesar de assustadores, parecem ser invisibilizados pela população.

Dados do Monitor da Violência mostram que em 2020 no Brasil 78% dos mortos pela polícia eram negros. O número refere-se às vítimas das polícias militar e civil e significa que quase quatro a cada cinco pessoas mortas pelas polícias em 2020 eram pretas ou pardas²¹ (Rede Brasil, 2021, p. 1).

A representação simbólica constituída no imaginário coletivo do senso comum ~~que~~ julga pela aparência aqueles que não se encaixam nos padrões marcados pela formatação da indústria cultural ordenada pela lógica do capitalismo neoliberal.

²¹ Levantamento realizado pelo G1, em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública e o Núcleo de Estudos da Violência da USP. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/segundo-pesquisa-78-dos-mortos-pela-policia-sao-negros/>. Acesso em: 16 dez. 2023.

As culturas juvenis também precisam ser problematizadas, porque são estrategicamente apropriadas pela lógica capitalista e pela indústria cultural, que transformam as manifestações em produtos prontos para o consumo, como artigos de moda juvenil, na tentativa de descaracterizar as expressões contestatórias, nascidas nesses movimentos de ruas, de espaços territoriais étnico-raciais, tornando-as supérfluas, esvaziando seus significados com a tendência da moda. Bauman (2001) chama a isso *modernidade líquida*.

Talvez não se encontrem fórmulas prontas pra lidar com o processo formativo das juventudes, mas é possível inferir que a formação inicial e continuada dos professores precisa motivar um ato de atenção especial nas atualizações sobre as culturas juvenis.

Quando falamos de cultura juvenis, nos referimos a modos de vida específicos e práticas cotidianas dos jovens, que expressam certos significados e valores tanto no âmbito das instituições quanto no âmbito da própria vida cotidiana, construindo novas territorialidades (Observatório da Juventude -Juviva, 2014)

Visto que a cultura juvenil pode ser expressa por meio de ritmos e letras musicais, da dança, de estilos de vida e vestimentas, do cinema, do teatro, do grafite, do esporte, são suas identificações culturais construídas no cotidiano que podem colaborar com a acumulação de experiências significativas e servirem como gatilho na movimentação de suas reações e tomadas de posições, nas escolhas de suas trajetórias a partir das relações intersubjetividades do compartilhamento com o mundo.

Nesse sentido, torna-se fundamental que professores/as do EM desenvolvam a sensibilização sociológica relativas às expressões juvenis, em seus processos formativos construídos no seu cotidiano, os quais falam muito de suas angústias, alegrias e desejos, nos grupos de *hip-hop*, de *rock*, nas rodas de samba, nos duelos/ou batalhas dos *rappers*, dos grafites, grupos de skatistas, nos grupos étnico-raciais etc.

Exemplo disso é o jovem skatista Lucas Nunes, 18 anos, estudante de escola pública do 2º ano do EM de Vitória da Conquista-BA, que mostrou com orgulho as poesias que escrevia para treinar na apresentação das batalhas dos *rappers*. Ele relatou muita dificuldade para expressar oralmente seus sentimentos de revolta e indignação para com a sociedade e encontrou motivação na escrita para atuar nessas batalhas, que ocorrem na pista de *skate* do ginásio Raul Ferraz.

[...] O sangue do nosso povo é a gasolina que move os carros dos presidentes, prefeitos e deputados em estado crítico, parece que ninguém se importa com a nossa gente morrendo e quase ninguém liga para quem está em depressão ou passando “o veneno”. Talvez queiram ouvir uma música que acham da hora, desculpa, mas minha música não fala o que você quer ouvir. Não estou aqui para falar sobre dinheiro, e nem rebaixar mulher e falar que sou foda porque

tenho um carro caro, carteira cheia, ou que uso droga. Estou aqui para falar que a droga é o nosso ego e temos que jogar ele fora, o que importa é a humildade e o conteúdo, não droga, dinheiro, carro e roupa da moda (Lucas Nunes Skatista).²²

Esse texto tão rico de sentidos e símbolos revelados pelas angústias da experiência significativa desse jovem, em uma produção motivada pela arte de suas identificações culturais, mostra o valor baseado no ato de atenção à vida e à humanidade, um bom gatilho para os jovens se reconhecerem como agentes da construção do conhecimento social.

De acordo com esses termos, compreender a rua, o lugar em que habitam, as manifestações das expressões juvenis podem dizer muito sobre os significados de seus desejos e das angústias enquanto sujeitos construtores de suas identidades condicionadas às práticas sociais marcadas pelo contexto social.

Sabe-se que a questão principal da fenomenologia social é poder descrever a estrutura mental dos indivíduos nos seus processos de significação do mundo social, contudo, torna-se importante compreender se essas significações colaboram para o progresso de sua consciência, nas reações ativas de sua conduta, no melhoramento de suas condições socioculturais, nas relações intersubjetivas no espaço-temporal e nas cogitações do seu futuro social.

A desmistificação e desnaturalização dos preconceitos sociais são urgentes, em especial nas questões étnico-raciais, que incluem o racismo estrutural encontrado na estrutura mental coletiva, constituídas pela ordem simbólica e cognitiva de significados partilhados, assumindo uma tipificação carregada de negatividade sobre o ser negro.

Tais tipificações precisam ser invertidas a partir das orientações e formações curriculares no seu processo de aprofundamento teórico, metodológico e epistemológico na possível construção de uma educação fundamentada na relação da equidade racial; em um investimento pautado na educação humanizada que atenda às práticas sociais espaço temporal, no enfrentamento de desmistificar os olhares preconceituosos.

Tal investimento na construção do conhecimento social deve-se desprender de valores, julgamentos preconceituosos que produzam significados nos estoques de conhecimento que os

²² Cito o seu nome com autorização. Lucas Nunes não faz parte do grupo de jovens entrevistados, ele quer fazer ciências sociais, mostrou os seus escritos e achei relevante usar nesse contexto. Lucas é um menino com muitos talentos no *skate*, na poesia, está aprendendo tocar violão sozinho, tem uma história de vida de sofrimentos e angústias. Filho de pais separados, sua mãe era empregada doméstica, mas hoje está sem trabalho porque precisa cuidar do seu irmão mais novo, que é especial. A mãe é uma grande incentivadora nos seus estudos. Informação verbal em 2023.

agentes dão sentido ao mundo e gerar atos de atenção à vida; promover reações e mudanças nas estruturas mentais negacionistas, racistas e preconceituosas; quebrar os pilares do racismo estrutural e reposicionar os movimentos da construção de condutas sociais coletivas para, aos poucos, libertar essa estrutura enraizada de preconceitos étnico-raciais, de gênero e classe. Para a construção do conhecimento social no processo de formação das juventudes é fundamental respeitar os diferentes territórios e reconhecer uma sociedade multicultural, a partir das experiências significadas e partilhadas nas relações de suas intersubjetividades.

Nesse sentido, as contribuições das práticas curriculares da sociologia, *per se*, não dão conta de atender às demandas necessárias ao processo formativo político e social das juventudes negras, mas ressalta-se a área das ciências humanas e aplicadas – essas, quando articuladas entre si, podem ser condutoras de uma formação educacional que possibilite afinar na prática o que se deseja para uma nação menos desigual, em um esforço de equilíbrio de emancipação humana, social e material.

É fato que a sociologia por si só não consegue estabelecer esse equilíbrio, mas a articulação com os demais saberes, sobretudo de áreas afins, pode construir uma boa estrutura para que as juventudes tenham acesso às suas localizações identitárias, protagonistas, autônomas e cientes dos limites das diferenciações culturais e dos diversos territórios multiculturais existentes entre nossas relações sociais, de intersubjetividade e subjetividades, em busca de caminhos para a equidade racial e social.

Enfim, as concepções apresentadas nas práticas curriculares da disciplina sociologia – apontadas pelos professores e especialmente pelas narrativas dos/as estudantes negros/as – indicam que esses/as se sentem motivados/as quando as pautas dos conteúdos e metodologias trazem esclarecimento sobre o contexto político sociocultural que dialoga com as demandas juvenis e reagem com participação ativa, contribuem para a formação de suas intersubjetividades e para o acúmulo de estoque de conhecimento, fortalecem suas compreensões e ajuda-os a se posicionarem sobre suas identificações identitárias, movimentando suas ações e reações em favor de suas escolhas nas esferas políticas e sociocultural, na partilha da construção coletiva e social do conhecimento.

6.3 PAPEL DAS PRÁTICAS CURRICULARES DA SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DOS TERRITÓRIOS DAS JUVENTUDES NEGRAS

O papel do ensino de sociologia – implicado nos documentos orientadores da BNCC/EM (Brasil, 2018) e DRCRB/EM (Bahia, 2022) – aponta para a constituição de tendência pedagógica progressiva, no desenvolvimento da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e ética nas ações sociais que envolvem todos os setores da sociedade. Isso inclui a formação política social, no desenvolvimento das ações das juventudes no EM.

Para acompanhar a compreensão sobre o papel da recontextualização (Bernstein, 1996) dos documentos de orientação na Bahia (DCRB), instrumentalizados nas orientações da BNCC, procurou-se entender o que direcionam esses documentos sobre a formação política e social das juventudes negras e qual o sentido dos aspectos político e social no processo de tornar essas juventudes protagonistas e autônomas na sociedade contemporânea.

Primeiro, é relevante pontuar sobre qual ser político e social se trata, neste estudo, para a formação das juventudes e para torná-las aptas a refletirem sobre suas práticas na constituição de caminhos possíveis para a elevação social das condições humanas.

Para tanto, considere-se o sentido de política de Hannah Arendt²³, que resgata o sentido original do surgimento do termo na pólis grega, o sentido de liberdade, baseado na pluralidade dos sujeitos, organizados e regulados pelas diferenças e não pelos iguais. "A política baseia-se no fato da pluralidade dos homens" (Arendt, 2002); a autora acentua que a liberdade e espontaneidade conduzidas pelas diferentes ações humanas, que se articulam entre si, e destaca a caracterização específica da condição humana – dotada do agir – tornando passível, portanto, o agir politicamente nas tomadas de iniciativas e impondo um novo começo.

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem duplo aspecto de igualdade e diferença. [...] A alteridade é, sem dúvida, aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra. Em sua forma mais abstrata, a alteridade está presente somente na multiplicação de objetos inorgânicos, ao passo que toda vida orgânica já exhibe variações e diferenças, inclusive entre indivíduos da mesma espécie (Arendt, 2007, p. 188-189).

[...] agir, no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa, iniciar...começar...imprimir movimento a alguma coisa [...] (o homem foi criado para que houvesse um começo, e antes dele ninguém existia), diz Agostinho em sua filosofia política. Trata-se do início que difere do início do mundo, não é o início de uma coisa, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador (Arendt, 2007, p. 190).

²³Ver *O que é política*, Hannah Arendt, 2007.

Desse modo, quais os sentidos dados sobre a formação política e social das juventudes negras no EM, com base nos documentos orientadores – nacional e locais? E quais as significações reverberadas no sentido das ações iniciadas no agir político e social das juventudes negras?

A saber sobre suas identificações identitárias, no reconhecimento de suas singularidades e da pluralidade que envolvem as diferentes individualidades na construção de suas intersubjetividades nas esferas social e política, motivadas pelas práticas curriculares do ensino de sociologia no processo de se tornarem sujeitos aptos ao processo de iniciar no agir político sobre a produção e construção do conhecimento social.

Observa-se a seguir alguns estratos compostos na sugestão de formação das juventudes do EM pela BNCC, direcionados à área das ciências humanas e sociais aplicadas e sua recontextualização no documento curricular da Bahia (DRCB).

A BNCC/EM; 2018 pontua que

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e de sua cultura (Brasil, 2018, p. 562).

[...] é necessário, ainda, que a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o **protagonismo juvenil** investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos do campo (entrevistas, observações, consultas e acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas (Brasil, 2018, p. 562).

As categorias sugeridas no documento orientador da Bahia DCRB/EM, 2022, com base nas orientações da BNCC/EM; 2018 para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram sistematizadas nas temáticas Tempo e Território; Política e Trabalho; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética.²⁴ Para desenvolver estes temas disparadores foram constituídas no DCRB as orientações que se seguem.

²⁴Ver plano de curso sugerido pelo estado em anexo.

Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade para a construção de uma sociedade mais equitativa, com qualidade de vida.

Desenvolver habilidades que permitam aos/às estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, trabalho ou na vida, assim como conseguir relacionar as questões sociais e históricas de sua região com a escala global.

Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Humanidades e à Formação Técnica e Profissional e utilizar os conhecimentos e habilidades das Humanidades para mediar conflitos, promover entendimentos e propor soluções para questões e problemas socioculturais e ambientais identificados em suas comunidades.

Consolidar a formação integral dos/as estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida, em sua dimensão cidadã e ética, pela reflexão sociológica e filosófica (Bahia, 2022, p. 289).

Nesse aspecto, as orientações da BNCC – recontextualizadas no DCRB – movimentam no seu discurso fundamentos pela perspectiva curricular da teoria crítica, na orientação para a formação dos sujeitos históricos-críticos e reflexivos dos seus contextos socioculturais, na identificação de seus territórios e no reconhecimento de suas diferenças, fortalecendo suas habilidades na mediação dos conflitos, para o desenvolvimento de suas autonomias, com base nas reflexões sociológicas e filosóficas, para solucionar os problemas socioculturais no atendimento à dimensão cidadã e ética na elaboração dos seus projetos de vida.

Nesse caso, percebe-se que as orientações inscritas nos documentos citados recomendam o desenvolvimento de mecanismos para a habilitação de conhecimentos instrumentalizados pela sociologia e filosofia, passíveis de ampliar as experiências significativas dessas juventudes para estimular ações concretas, com o agir politicamente nas iniciativas, com base no seu reconhecimento como sujeitos partícipes dos processos sociais e, portanto, agentes construtores do conhecimento social, capazes de tomar decisões, posicionar-se criticamente a partir de sua ação e reação sobre a compreensão de mundo, adquirida nas experiências provocadas pelos conteúdos de sociologia e filosofia, conectada aos desejos refletidos nos projetos de vida correspondentes às dimensões da cidadania e da ética.

Por essa perspectiva, também foi incorporado aos documentos da BNCC e DCRB o desenvolvimento dos projetos de vida para facilitar a aproximação desses estudantes com o seu contexto sociocultural. Aliás, vale lembrar que a ideia sobre o projeto de vida, nas articulações curriculares do EM, foi formulada e tencionada pelas lutas dos movimentos sociais, pastorais estudantis e incorporado às orientações curriculares da BNCC. Contudo, embora tenha vindo

da escolha da camada representativa das demandas das juventudes, em muitos casos ~~estão~~ está sendo operacionalizada de forma distorcida, fazendo valer o desenvolvimento desse projeto na formação dos sujeitos a serviços do ideário do capital internacional, corroborando a lógica do mercado e das táticas neoliberais.

As contradições apresentadas nas práticas desse documento, alvo de várias críticas por pesquisadores do campo da educação, sociologia, filosofia, movimentos sociais, progressistas etc., ancoradas nas reinterpretações de conceitos disseminados de formas diferentes pelas unidades estaduais de toda a nação. Como exemplo, o projeto de vida que tem se implementado em muitas escolas pelo país está associado ao projeto empreendedor, isto é, a preocupação se volta para o mercado e trabalho, para a produção do capital, o que esvazia o significado de uma educação integral, sustentada na formação do Ser e não do Ter.

A seguir destaca-se o que diz os documentos da BNCC sobre o projeto de vida.

[...] o protagonismo [...]no ensino médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas.

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. [...] o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (Brasil, 2018, p. 472-473).

O projeto de vida, no contexto escolar da prática, tem estado na mira das críticas, não necessariamente pela proposta do documento em si, mas pelas distorções apresentadas de diversas formas distribuídas pelas unidades federativas, tomando dimensões que escapam às características reais das reivindicações escaladas pelas demandas coletivas dos movimentos das juventudes, sobre a inclusão dessa prática nos componentes curriculares do EM.

Na Bahia, a recontextualização, na forma do discurso textual apresentado no DCRB/2022, tem acompanhado o fito da proposição da BNCC/2018 na elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia.

O DCRB, sobre o projeto de vida:

A inserção do Projeto de Vida no Currículo é uma oportunidade ímpar para valorizar e trabalhar as várias dimensões do ser humano, expandindo as aprendizagens para além da racionalidade cognitiva, que ainda ocupa lugar de

centralidade nos currículos, possibilitando uma aproximação com a educação interdimensional, onde o Logos (pensamento, razão, ciência), o Pathos (afetividade, relação do homem consigo mesmo e com os outros), o Eros (impulso, corporeidade) e o Mythos (relação do homem com a vida e a morte, com o bem e com o mal) encontram lugar e onde, sobretudo com a dimensão transcendental do ser humano no Mythos, é possível trabalhar os sentidos da vida dos/as estudantes (Costa, 2008) (Bahia, 2022, p. 208).

Desse modo, teoricamente, as orientações sobre o projeto de vida desses estudantes têm como núcleo a formação integral no sentido holístico das dimensões humanas, articuladas as demais disciplinas a partir da construção do conhecimento acumulado, voltado à atenção da vida, na construção do conhecimento fundamentado na relação pensamento, razão e ciência, fortalecendo a tomada de iniciativas cogitadas na articulação política e social da condição humana, no atendimento à dimensão cidadã e ética.

Nesse movimento, o foco de análise será a interpretação fenomenológica a partir dos pontos de vista das juventudes sobre suas perspectivas, preocupações e sonhos, com base no ato de reflexão provocado na discussão do grupo focal, nas articulações particulares com seus pensamentos, suas experiências ou cogitações da vida consciente.

Estudantes da Escola Dandara dos Palmares

Perspectivas/ preocupações

Penso em arrumar o emprego, não dá pra se bancar, minha mãe não tem como me bancar e quando eu puder fazer um curso, quero fazer psicologia (Conceição Evaristo).

O ano que vem quero fazer um curso de administração e passar uns anos quero fazer música (Elza Soares).

Montar uma empresa e fazer mais cursos, não pretendo fazer curso superior, pretendo trabalhar e fazer minha própria empresa (Djamila Ribeiro).

Eu pretendo fazer o ENEM, entrar na faculdade e começar a trabalhar pra manter a faculdade, ainda não pensei curso, eu acho que psicologia (Tereza de Benguela).

Eu pretendo fazer o ENEM, também entrar numa faculdade. No começo, eu pensei assim, pela forma que eu não estudo, qualquer curso que eu entrar será uma vitória, educação física, mas eu queria medicina, mas não tenho dinheiro pra isso, não, mas não custa tentar e sonhar, aproveitar que o curso é de graça, que daqui a pouco a gente tem que pagar também (Maria Felipa).

A única certeza que tenho por enquanto é de começar a trabalhar, até um tempo atrás eu queria fazer medicina na área da pediatria, mas de uns tempos pra cá estou meio na dúvida, não tenho certeza, mas quero trabalhar, é porque medicina é um curso que demanda muito esforço e depois da pandemia eu

relaxei mais nos estudos, então fiquei na incerteza e pra não entrar, estou meio sem saber, única certeza que tenho é o trabalho (Luiz Gama).

Meu caso, quero primeiramente arranjar um trabalho, pra sair das asas da minha mãe, quero fazer faculdade de medicina veterinária, no caso daqui de Conquista eu teria que ter uma bolsa de estudos ou estudar numa universidade pública, que só tem em Porto Seguro e Ilhéus, no caso, penso em arranjar um emprego pra ter uma renda boa, pra juntar dinheiro e fazer o curso e poder me sustentar em Ilhéus ou Porto Seguro (Milton Santos).

Sonhos

Ter estabilidade financeira (Djamila Ribeiro).

O meu também é dar uma condição melhor pra minha mãe (Luiz Gama).

A mesma coisa pra ajudar meus pais (Maria Felipa).

Ser uma cantora famosa pra ajudar a minha mãe (Elza Soares).

Eu quero não só estabilidade financeira, quero ser bem sucedido em tudo o que eu puder tá fazendo com o trabalho. Tudo que você pensa a dificuldade é maior, somos de escolas pública (Milton Santos).

Essas narrativas construídas pelos/as juventudes negros/as dessa escola revelam o objeto central das intencionalidades que guiam as cogitações sobre suas condutas para o complemento de seus processos de escolarização; no caso, a possibilidade de ingresso na educação superior se encontra condicionada ao ingresso primeiro no trabalho.

Diante de suas experiências acumuladas com a vida, sabem que suas condições socioeconômicas não lhes permitem a escolha de apenas estudar, independentemente de seus desejos; antes disso precisam trabalhar para garantir o sustento de seu próprio processo formativo.

O sonho pela estabilidade financeira revela-se nas narrativas desses/as jovens, refletido na motivação de suas ações, a apontar estratégias para se tomar iniciativas obter os fins desejados.

a) Estudantes da Escola Clementina de Jesus

Perspectivas/preocupações

Andar na rua com tranquilidade, sem ser abordado pela polícia (Zumbi).

Tenho muito medo (Grande Otelo).

Na minha opinião o racismo nunca vai acabar, às vezes as pessoas dizem que não são, mas você percebe (Mãe Menininha do Gantois).

Sonhos

Ser veterinário (Grande Otelo).

Poder dar uma casa pra minha mãe e meu pai (Benedita Silva).

Ser uma pessoa melhor, dar uma vida boa pra meus pais, porque deixaram de ter uma vida boa pra dar o melhor pra nós (Mãe Menininha do Gantois).

Dar uma vida melhor pra meus pais (Maria Firmino).

Dar uma casa pra meu pai, ele teve que trabalhar pra me sustentar e não conseguiu ter uma casa (Zumbi).

No momento não passar por dificuldade e dar uma vida melhor pra minha mãe e ajeitar a casa dela melhor (Gloria Maria).

A potência dos discursos desses estudantes do turno noturno leva a um deslocamento para o lugar das angústias sofridas por esses/as estudantes no seu cotidiano. Os desejos aqui revelados propiciam a identificação com o tamanho da dor por que passam esses/as jovens adolescentes nos episódios humilhantes e violentos vivenciados nas abordagens policiais – física e moralmente agredidos/as. Esse é o simbolismo constituído pela cultura negacionista do Ser preto, partilhado e apreendido pelos processos de socialização mediante uma estrutura mental fixa que conduz a ações preconceituosas, odiosas de hierarquização de classes e negação da cultura negra, fruto de uma sociedade mergulhada na desumanização e na segregação racial.

As demais falas complementam os sentidos dados por essas experiências acumuladas, as quais encontram significado nas reações de medo, silenciamento, indignação ou enfrentamento vivenciadas pelas abordagens policiais no cotidiano das juventudes negras.

Os desejos de poder proporcionar uma vida mais confortável a seus pais – em reconhecimento pelos seus esforços – e o medo de passar necessidades demonstram o quanto o campo das práticas curriculares nas escolas públicas estão minados de fraturas sociais. Essas precisam ser consideradas no planejamento para além das racionalidades cognitivas, mas transportadas em ações efetivas e coletivas na atuação conjunta com políticas públicas destinadas a atender às demandas interseccionadas no atravessamento do processo de escolarização, trazidas nas histórias de vida dessas juventudes negras, as quais, infelizmente, são invisibilizadas pela estrutura mental coletiva, sustentada por uma ideologia racista, elitista e perversa implicada na ideologia do capitalismo neoliberal, formatada por uma tipificação simbólica no imaginário coletivo, de forma preconceituosa e discriminatória.

Para garantir a evolução da escolarização das juventudes negras, sua permanência nos bancos escolares e conseqüentemente a elevação de suas condições sociais, torna-se urgente a

ampliação do olhar voltado para as demandas apresentadas, em um esforço conjunto e com especial atenção para as formações iniciais e continuadas de professores/as; nos/nas gestores/as escolares e demais funcionários; nas formações dos/as estudantes e no apoio de políticas públicas que possam agir no atendimento às demandas apresentadas nesse contexto socioeconômico e racial. Certamente um esforço coletivo possibilitará o foco na desmistificação da criminalização e negação racial enraizadas em nossas estruturas mentais do corpo social.

b) Estudantes da Escola Tia Ciata

Perspectivas/preocupações

Se sentir realizada na profissão que escolhi (Antonieta de Barros).

Estabilidade financeira (Sueli Carneiro).

Formar naquilo que gosto e dinheiro no bolso (Chico César).

Sonhos

Ser jogador (Pixinguinha).

Arrumar um trabalho, fazer um curso e ajudar minha família (Ruth de Souza).

Terminar a faculdade e ajudar meus pais (Milton Nascimento).

Fazer ENEM e graduação em veterinária (Sueli Carneiro).

Só trabalhar só, não vou fazer faculdade não tenho paciência não, vou tramar! (Chico César).

Não vou fazer curso, trabalhar e fazer um curso técnico de enfermagem (Antônia de Barros).

Fazer veterinária (Luiza Mahin).

Casar, ter uma casa, trabalhar igual a um condenado. Minha meta é viver, deixa a vida me levar (João da Cruz).

Nas falas desses/as estudantes do campo, o processo de continuidade escolar parece se apresentar distante de suas possibilidades. Dos oito, apenas três apresentaram interesse em ingressar no ensino superior; os demais colocaram o trabalho como prioridade.

Talvez pelo fato de a localização dos centros de instituições superiores estarem nas zonas urbanas, distantes de suas possibilidades socioeconômicas e culturais e/ou pela imaturidade social por parte de alguns no momento da atividade, esses/as estudantes ainda não

vislumbraram estratégias para esse processo, impregnados das suas experiências adquiridas pelos costumes e cultura local, não compreendida como necessária para a cultura do campo.

Por outro lado, desses cinco estudantes que não pensam em prosseguir com os estudos no curso superior, pelo menos três deles parecem estar naquele lugar de forma mecânica, sem aparentar pertencimento sobre as funções subjetivas do processo de escolarização para seu projeto de vida e parecerem alheios ao contexto social vivido, vide as expressões *deixa a vida me levar* e *trabalhar igual ao condenado*. Duas estudantes pensam em estratégias de cursos técnicos ou de abrir o seu próprio negócio como uma política de organização da sua vida profissional e sustentabilidade financeira.

Os/as três estudantes que cogitaram fazer o curso superior e demonstraram um pensamento coerente com a importância da educação escolar; mostraram inclusive preocupação com o processo de aprendizagem na escola, ao apontarem a ausência de não trabalharem com redação, vendo nessa disciplina meios de estratégia política para alcançar a pontuação necessária à sua transição de etapas de escolarização e conseqüentemente o ingresso no curso de formação superior.

Aqui, mais uma vez se evidenciam as críticas sobre as contradições apresentadas nos documentos oficiais – BNCC e DCRB – no atendimento às práticas estudantis, quando seus direitos básicos são negados pela educação pública sucateada, sem o acolhimento necessário para o esforço da permanência das juventudes no ambiente escolar e a falta de segurança pública para garantir o deslocamento dos estudantes da escola para casa.

Para compreender o processo formativo nas abordagens política e social das juventudes, é preciso localizar as perspectivas curriculares identificadas nas escolhas e proposições de atividades desenvolvida por esses professores.

Nas práticas curriculares dos professores de sociologia, interlocutores desta pesquisa, encontra-se uma variação nas diversas tendências pedagógicas como tendência liberal e tradicional, assim como atuações de hibridização das tendências histórico-social crítica e da pós-crítica.

Assim, a análise discorrerá sobre os sentidos e motivações dos professores de sociologia demandados por dois aspectos: o primeiro sobre as lacunas apresentadas nas práticas do ensino de sociologia e o segundo sobre as escolhas dos conteúdos utilizados na disciplina sociologia.

a) Professor Abdias Nascimento - Escola Dandara dos Palmares

1. Sobre as lacunas do ensino de sociologia

Eu penso que a gente pode ajustar um pouco em torno dos planos de curso, como faria esses ajustes? tem alguns temas que eles são mais, digamos, populares. Por exemplo, você trabalhar a questão da homofobia, a questão do aborto, pena de morte, da violência urbana, do racismo, esses são temas muito fortes [...]claro que cada professor tem a liberdade de potencializar alguns temas desses e talvez deixar outros temas dar um conteúdo mais *en passant*, não muito forte, mais sistemático, e aí eu penso que a contribuição é você ter a habilidade de pegar todos esses temas, a saber, o Estado dentro da questão social do exercício da cidadania, as transformações desses meninos do ensino médio para o mercado de trabalho. E você dar uma noção pra eles da relação capital e trabalho, que o sistema capitalista é um sistema que explora muito os trabalhadores e eles têm que ficar atentos a isto, ou ainda, a questão das trajetórias e experiências de cada um, e como que a educação e as experiências de trabalho, elas servem? Primeiro, como motivação e segundo como transformação da vida e pra carreira de cada um deles (transcrição da entrevista com o professor em 2022).

2. Como se faz a escolha dos conteúdos

Os conteúdos eu busco sempre com base nos componentes curriculares de sociologia no ensino médio, voltados para o 2º ano e o 3º ano do ensino médio...no caso do terceiro ano, tem sempre uma introdução falando sobre Durkheim, Marx e Weber e sobre outros pensadores brasileiros da sociologia, Florestan Fernandes, Gilberto Freire com casa grande senzala...e como a gente trabalha isso? pesquisa textos, sugestões da referência do próprio plano de curso e a gente pega todos esses temas e vai dividindo em unidade, porque a gente trabalha três unidades, cada uma dessas unidades, vai ter em torno de 8 a 10 aulas a depender do tamanho do trimestre[...] dentro da sala trabalhamos os temas, pode ser um exercício, uma lista de exercícios, as vezes a gente faz um debate...claro que os meninos são movidos a pontuação...e aí a gente classifica, faço uma lista de exercício que valerá dois pontos, faço um debate que valerá 2 pontos e faço uma redação que vai valer 1 ponto e faço uma prova valendo 5,0 que vale uma unidade...você atende do ponto de vista didático satisfaz as demandas do pedagógico e atende também o DCRB usa como alguma referência no NEM, traz alguns autores como Nelson Tomaz um cientista social renomado, ele tem algumas editoras, como a editora moderna; atual...essas editoras elas tem algum convênio com o Estado dentro dos livros didáticos.. então a gente pega esses autores e traz aqueles que estão dentro, contemplando o plano de curso... a gente discute e aprofunda os textos e o tema (Transcrição da gravação com o referido professor, 2022).

A formação eclética do professor Abdias Nascimento se reflete em suas práticas em sala de aula. As atividades desenvolvidas com o ensino de sociologia têm demonstrado alinhamento com a vertente da teoria crítica, de maneira a provocar nos/as estudantes um olhar crítico sobre sua realidade macrossociológica, isto é, econômica, política e social, decorrente da conjuntura da sociedade contemporânea. Assim como complementada com a vertente pós-crítica, em que discute as relações implicadas na microsociologia, trazendo as diversidades, diferenças étnico-raciais, de gênero, classe e pluralidade cultural.

Utiliza-se de processo avaliativo dinâmico, mediante discussões ampliadas, dialogando com outros componentes disciplinares, em uma formatação interdisciplinar, que motiva os estudantes na formação de suas autonomias.

Esse professor evidencia como lacuna algumas temáticas não inclusas no livro didático de sociologia adotado na escola, mas utiliza algumas estratégias para incluí-las a partir dos conteúdos do livro, complementando com os temas que julga mais populares e que atraem a curiosidade e interesse das juventudes. E na sequência, descreve como faz as suas escolhas e metodologias, trabalhando com os autores da sociologia trazidos no plano de curso sugerido pelo Estado; complementa trazendo outros textos e temas para discussão. Também trabalha com vários tipos de avaliação, com discussão/debate, redação, exercícios e provas.

É relevante destacar o que se observou em sala de aula nas turmas desse professor, sempre com a participação de um número maior de estudantes fluindo bem no debate das ideias; uma das atividades diferenciadas foi o seminário *Sociologia, Diversão e Arte*. O evento foi aberto à participação da escola, com palestrantes internos, professores de áreas afins e palestrantes externos convidados, com duração de três dias, nos auditórios da escola. A estrutura foi dinâmica, com atividades diversas e participação ativa dos/as estudantes em palestras, debates, apresentação de teatro, música, poesia, painéis confeccionados pelos/as estudantes e expostos na parede sobre a temática do dia.

Essa atividade trazia manifestações claras das autoestimas dos/as alunos/as na sua realização; por oportunizar expressarem o seu modo de interpretar e refletir sobre as significações construídas no acúmulo de experiências trazidas nas reflexões sobre as temáticas em discussão, encorajando-os/as a se posicionarem com base nas suas identificações de ideias.

No processo de observação em sala de aula, em alguns debates acompanhados, provocados pelas atividades dirigidas e mediada pelo professor, os/as estudantes demonstraram interesse pela atenção, pelos olhares compenetrados durante a escuta, na participação ativa, ao emitirem suas impressões, complementando ideias ou questionando-as.

No encontro com o grupo focal, os posicionamentos emitidos e debatidos pelos estudantes negros/as dessa escola, interlocutores desta pesquisa, configuraram certo amadurecimento e segurança nos posicionamentos emitidos na dinâmica dos debates e respostas às provocações levantadas.

Pela perspectiva curricular observada nas práticas do professor, pôde-se perceber predominância maior na tendência à teoria crítica, histórico-social e em alguns aspectos à pós-

crítica, em uma hibridização, quando torna relevante as análises das temáticas relacionadas à microssociologia no atendimento aos interesses localizados pelas suas diversas identificações nas diversidades e diferenças apresentadas pela escuta estudantil.

Na entrevista com esse professor percebeu-se que sua leitura sobre o ensino de sociologia na formação das juventudes no EM, pretende desenvolver o pensamento crítico dos/as estudantes mediante as escolhas dos conteúdos e atividades, sobretudo as relacionadas aos conteúdo da microssociologia, nas suas identificações identitárias e no reconhecimento de serem agentes transformadores e construtores da dinâmica do contexto social, cogitando as possíveis promoção de suas autonomias nas ações das conduta das juventudes.

A localização e porte da escola também corrobora o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas; por ser mais central e diurna apresenta melhores condições de acesso, localizada em um bairro da zona oeste da cidade, com 35% da população urbana (Rocha, 2022).

Por outro lado, os/as estudantes negros/as demonstraram em suas narrativas certa admiração pelo professor e se posicionaram com muita firmeza sobre suas localizações raciais, políticas e sociais. Percebe-se também nas falas dessas juventudes certo sofrimento pela dificuldade de permanecer na escola por causa das condições financeiras constituírem um desafio, por precisarem entrar para o mercado de trabalho; mesmo assim, tentam driblar o sequestro de suas identidades, nas suas condutas investidas de significados sobre a importância de suas formações para suas cogitações sobre o seu futuro social.

A partir do ato de atenção à vida e ao mundo social, apresentam resistência e planejam meios de mergulhar nas suas expectativas e nos seus sonhos.

b) Prof. Machado de Assis - Escola Carolina de Jesus

1. Sobre as lacunas do ensino de sociologia

Eu acho que os livros de sociologia, tenho observado isso, quem elabora os livros, fruto das pesquisas, acho que há um excesso teórico, que para o aluno do 2º grau, se tornam textos longos. Vou dar um exemplo: tenho um livro de filosofia tradicional, ele fala de Sócrates; tem o histórico e diz resumidamente as suas teorias, fechou [...] aí vem Platão, a mesma coisa. Em Sociologia [...] traz um pensador, Durkheim, então esse assunto não é distribuído de forma compacta, terminou, o que é fato social, ele escreve. Passa alguns autores e ele volta lá na frente e fala das teorias de Durkheim... Então, para o aluno, ele acha que está repetindo. Essa forma mais compacta ele vai ter as ideias práticas [...] o aluno na universidade é diferente, parece que quem elabora os livros não conhece a realidade da sala de aula do aluno do ensino médio (transcrição da gravação do professor, 2022).

2. Como se faz a escolha dos conteúdos

Eu faço um pré-planejamento; o estado ele também oferta um planejamento pronto, mas ele não impede de você mudar. Além disso, abro muito exemplo pra temas de momentos. Por exemplo, eu discuto muito as mudanças das profissões que estão acontecendo nos últimos anos, fulano de tal perdeu o emprego e vai ser Uber, aí eu entro no aspecto das taxas de recolhimento do INSS, aí vou abordando a questão da dificuldade com a aposentadoria. A criação das lojas virtuais mostrando que o mercado de trabalho ele tá num processo acelerado de desemprego em nível de funcionar praticamente, no virtual [...] Exemplo, trabalhei no Banco do Brasil 2 anos e meio, a agência de conquista tinha 300 funcionários, hoje tem 17, por quê? Aí eu pego o celular, mostro pra eles o App do banco; hoje o único motivo que você tem pra ir no banco é tirar o dinheiro, mesmo assim tem o banco 24h que faz essa função. [...] Tudo isso falo no nível de preocupação com o mercado de trabalho do esvaziamento da condição de funcionário em todos os níveis. Exemplo, você tem uma roça de café com 300 pés de café, quantos funcionários boias-frias precisaria pra trabalhar ali? Aí você compra umas máquinas colhedeiras que vai fazer todo o serviço. O ser humano não tem a mesma dinâmica, vai continuar comendo, bebendo, dormindo, se reproduzindo, e pra isso precisa de dinheiro pra comprar [...] (transcrição da gravação do professor, 2022).

3. Conteúdo trabalhado em sala sobre as questões étnico-raciais

Sim, através de focos espontâneos ou didaticamente dirigidos pelo próprio livro de sociologia, existem temas específicos e a gente procura dar ênfase o mais possível, porque o aluno tem como subsídio o próprio livro. Por exemplo, quando fiz a abordagem da questão afrodescendente não é a minha opinião, mas mostro o texto pra eles não acharem que estou incentivando a discórdia entre as religiões, veem que a ideia não é minha, então ele é obrigado a ler porque cai na prova.

[...] temos dado o enfoque dentro do possível trazendo documentários dentro do aspecto político social, mais principalmente, no meu caso, mais religioso. Por que? Porque os embates contra as religiões afrodescendentes, é fato, fatos plenamente consumados, onde a lei diz, o Brasil por ser um país laico, explico o que é laico e depois vem a citação de várias religiões, mostrando os atritos principalmente de origens afros que não se respeita muito. Aqui nós tínhamos umas duas alunas que faziam parte do candomblé; ela me convidou pra participar de um ritual, que ela fica reclusa para ser considerada uma filha de santo. Isso pra maioria de nossos alunos, que são evangélicos, há uma certa agressividade. E eu falo sempre pra respeitar o homem, se ele é da religião a, b, c, e d, não importa (transcrição da gravação do professor, 2022).

O professor Machado de Assis é formado em Ciências Sociais (UNICAMPO/SP), fez o curso de aperfeiçoamento. *Uma visão histórica na escravidão no Brasil* (Salvador/UFBA). Ensina no estado há 19 anos; há 5 anos em duas escolas particulares e há 2 anos em uma cooperativa de ensino.

Como lacuna do ensino de sociologia o professor aponta o livro didático adotado pelo estado, por não atender à realidade dos/as estudantes do EM, principalmente na atuação com os/as estudantes do noturno, por trazer um conteúdo extenso e não compactado sobre as ideias

e teorias dos autores da sociologia. Nessa reflexão o professor traz a sua experiência acumulada na docência no referido turno e pontua tais dificuldades com base na sua significação sobre o alcance da aprendizagem desses/as estudantes.

Sobre as escolhas dos conteúdos, diz seguir o plano de curso enviado pelo estado, mas se utiliza do mesmo recurso para acrescentar exemplos do contexto atual que julga importante para o processo formativo destes/as estudantes, na maioria trabalhadores/as, nas suas relações de trabalho, sobre os direitos trabalhistas e sobre os avanços tecnológicos e suas consequências refletidas, por exemplo, no desemprego provocado pela substituição de seres humanos pelas soluções da informática.

Nesse aspecto, o professor utiliza os recursos da sequência do livro, por uma perspectiva de ensino tradicional, reproduz o que dizem os autores e procura atualizá-los no espaço temporal.

Nas observações em sala, dois momentos chamaram atenção. O primeiro foi em uma aula expositiva dialogada em que o professor imprimiu esforços na explicação sobre a teoria de Durkheim, usando analogias com o contexto atual nas relações de trabalho; alguns dos estudantes que ocupavam os espaços das primeiras fileiras participaram ativamente, com perguntas e reflexões sobre o conteúdo em pauta. Os/as estudantes das fileiras do meio permaneciam em silêncio e muitos do fundo da sala atrapalharam a concentração dos demais e a fluidez da aula com brincadeiras, conversas, imitação do professor. O segundo ocorreu em outro dia e em outra turma. O professor solicitou, em uma atividade avaliativa, que os/das estudantes fizessem uma cópia de um trecho do livro sobre os deveres e os direitos humanos e que a entregassem até o final da aula. Alguns alunos, na falta do livro, copiaram a página ~~do~~ ~~livro~~ com os celulares e outros não fizeram a atividade.

O professor lamentou desenvolver a atividade daquela forma, em função da hora/aula do noturno ser de apenas 35 minutos, e conforme os novos arranjos adaptados pelo estado realizar dois anos escolares em um ano após o período pandêmico.

Tais ações descritas acima revelam a constituição da relação ensino/aprendizagem e, como toda relação constituída e reconstituída, localiza-se no seu lugar de ação e interação proveniente de suas habilidades cognitivas desenvolvidas nos estoques de conhecimentos, com base na fenomenologia sociológica interpretativa explicativa da compreensão weberiana e schutziana sobre o que está implícito na ação que enfatiza o caráter da compreensão hermenêutica.

Nesse sentido, fica muito claro o processo de precarização do trabalho docente, implicado na formação igualmente precária das juventudes, sobretudo a juventude trabalhadora, que estuda no período noturno e que precisa driblar o cansaço. Talvez a atividade sobre os deveres e direitos humanos tivesse um rendimento maior se fossem discutidas as condições dos próprios estudantes trabalhadores no período noturno, refletindo sobre o que a sociedade faz com eles/as e o que eles/as fazem com a sociedade. Quais os seus deveres enquanto alunos/as e quais os seus direitos enquanto sujeitos sociais e agentes construtores dos arranjos sociais?

A localização da escola em um bairro periférico, de população de baixa renda, também contribui para os resultados deste contexto, segundo o geógrafo Altemar Rocha (2022).

[...] ao passo que ocorre a consolidação do urbano, aumenta as desigualdades socioespaciais na cidade, sobretudo nos bairros mais distantes do centro. [...] nessas áreas concentram a grande maioria da população de baixa renda é onde existe também um maior número de autoconstruções de moradias (Rocha, 2022, p. 65).

Na prática desse professor há predominância da teoria tradicional, pelo processo metodológico desenvolvido no segmento do livro e na reprodução do conhecimento a partir da cópia, sem uma reflexão adequada, prejudicado pelo pouco tempo de aula para a disciplina.

Nesse aspecto, as implicações decorrentes da estrutura de organização socioeconômica e política se infiltram nas relações sociais, como formas naturalizadas, conduzidas e controladas pelos valores sociais diluídos pela constância das ações, na reprodução e conformação dos fatos dados e contornados pelas estruturas de classes estratificadas pela condição econômica de cada um; isso indica a tendência de aquelas pessoas de situação econômica desfavorável serem constantemente desrespeitadas pelas instituições sociais e nas relações intersubjetivas na sociedade contemporânea.

Por esse viés, o processo de precarização se torna intencional, parte de uma estrutura que deseja desestabilizar ou limitar o crescimento daquele que é a estrutura base de suas riquezas, em uma reprodução das subserviências contemporâneas.

Para o resgate dessas pessoas – *fadadas a servirem aos capitães contemporâneos* – não há modelos prontos a serem aplicados, por se tratar de uma complexificação de redes que se encontram ~~implicadas~~ e enraizadas em uma estrutura social. Contudo, há direcionamentos a serem tomados, com base nas ações de indignação, luta, resistência e resiliência proporcionadas pelo encontro com suas identidades, fortalecendo o aparecimento de suas autonomias e os seus deslocamentos como jovens protagonistas da sociedade, colaborando no projeto de nação, possibilitando uma equidade entre os atores sociais, a partir de uma educação pautada na

reflexão crítica sobre as implicações que sabotam a elevação do ser humano em prol da materialização do econômico.

Daí a importância das disciplinas que compõem a área das ciências humanas e sociais aplicadas, sobretudo a sociologia; ampliar a sua colaboração dessas no processo na educação básica, pela própria estrutura curricular das temáticas que possibilitam alargar esse olhar, a partir de seus instrumentos metodológicos. São importantes a pesquisa científica, a problematização sociológica sobre os fatos que promovem discriminação, desigualdade e desumanização das condições sociais dos sujeitos nos seus processos de intersubjetividade e de ação na sociedade.

c) Prof.^a Lélia Gonzales - Escola Tia Ciata

1. Sobre as lacunas do ensino de sociologia

Hoje em dia tem a tecnologia nos ajudando, a gente segue pelo livro, até porque o material que eles têm também é bom pra gente trabalhar, mas hoje já melhorou as condições de ensino, a gente pode passar o vídeo, trazer uma discussão, os recursos estão melhorando, até na escola do campo, que tinha só o giz, hoje a gente tem notebook, data show, televisão grande. Passar um vídeo, também não pode demorar muito senão eles já começam a conversar. Passa um vídeo conceito tal, tenta iniciar o debate, já passa uma atividade pra fazer, porque não rende muito [...] todo ano a mesma coisa, a gente pensa num seminário, mas eles não querem, não gostam de debater [...] (transcrição da entrevista com a professora em 2022).

3. Como se faz a escolha dos conteúdos

A gente trabalha pelo livro, mas eu tento fazer na metodologia aula dialogada, uso do quadro, passar vídeos (transcrição da entrevista com a professora em 2022).

3. Conteúdo trabalhado em sala sobre as questões étnico-raciais

É tudo junto, a gente fala, mas até eu que sou negra, mas não sou muito preparada pra isso [...], dentro do candomblé as meninas falam, professora falando de macumba, eu falo, macumba é uma estrutura, tento buscar pelo lado cultural, trabalhamos, mas poderíamos aprofundar mais, mas no dia a dia cultura, xenofobia entra a questão negra, a questão da identidade é complicada, a gente trabalha até a história da África (transcrição da entrevista com a professora, 2022).

A professora de codinome Lélia Gonzáles é graduada em ciências sociais (antropologia); na pós-graduação fez especialização em planejamento educacional. Carga horária de 40 horas – manhã, tarde e noite (EJA) – e também ensina também filosofia.

Essa professora diz tentar convencer os/as estudantes a realizarem atividades como seminários, por ser mais interessante pela possibilidade de provocar um debate sobre o conteúdo, mas quando aplica essa metodologia diz haver resistências. Desse modo, seu

planejamento e a sequência didática dos conteúdos seguem as sugestões de vídeos trazidas no livro adotado pela escola.

Na observação em sala de aula, essa escola ainda se encontrava com as atividades no formato *on-line*. Por ser uma escola do campo e receber estudantes de localidades vizinhas e os professores residirem em Vitória da Conquista-BA, o retorno às aulas presenciais foi prejudicado por questões de ordem burocrática quanto às licitações para o transporte escolar dos professores e estudantes.

Naquela ocasião acompanhei uma atividade avaliativa realizada pela professora – em formato de questões objetivas, de múltipla escolha – sobre as questões que envolvem o racismo. A professora lia a pergunta e os/as estudantes respondiam oralmente a resposta; caso fosse correta, seguia-se para a próxima questão, se incorreta, a professora apontava a correta e a atividade seguia, sem discussão.

Em uma das questões uma aluna discordou sobre discriminação e preconceito serem exclusivos para negros/as. Destacou ser branca e ter sofrido discriminação quando foi submetida a uma cirurgia e precisou utilizar por um tempo uma bolsa de colostomia (coletor de fezes). Esse relato seria oportuno para uma boa discussão, mas infelizmente, todos/as silenciaram e partiram para a próxima questão.

Talvez o formato tenha contribuído para tal mecanização da atividade, por se tratar de uma carga horária limitada e que precisava de uma avaliação para compor a nota da unidade (2 anos em 1). Compreende-se o aligeiramento, mas o planejamento deve levar em consideração a produção de conhecimentos a partir das experiências significativas acumuladas nos processos de suas atividades de ensino e aprendizagem; esse tempo deve ser calculado para a ocorrência necessária ao movimento cognitivo dos/das estudantes.

Em 2019, antes da pandemia, pôde-se acompanhar um evento promovido pela escola, nas comemorações do novembro negro, sob o título *Consciência Negra*, o qual teve participação ativa dos/das estudantes e professores/as, coordenação e direção.

No campo da sociologia teve o apoio dos estudantes do PIBID e estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Sociais/UESB, que juntamente com a professora contribuíram para a organização do evento. O professor Dr. Dener Santos Silveira (UESB) apresentou a palestra de abertura e conduziu uma atividade lúdica com jogos afrodescendentes.

O evento foi composto por várias dinâmicas com foco na temática sobre o universo da negritude como esquete teatral com produção textual e atuação dos estudantes, oficinas de

confeções de bonecas de pano pretas; desfile de beleza negra, cartazes com imagens confeccionados pelos/as estudantes e comidas típicas africanas. Essa atividade foi satisfatória no sentido de aprendizagens, estímulos, motivações e engrandecimento da autoestima daqueles presentes ao evento.

Nas atividades da sala de aula, relatadas pela professora e pelas narrativas dos/as estudantes, verificou-se predominância da perspectiva teórica curricular tradicional, com base nas aulas expositivas, resumos no quadro e utilização de questionário para ser respondido de acordo o livro didático.

Na participação do grupo focal, em 2022, as juventudes desse campo manifestaram poucas reflexões sobre os seus atos políticos e sociais e apontaram indícios referentes às reflexões sobre seu contexto, mas ainda estão no lugar de cumpridores de tarefas, sem se aperceberem como agentes construtores no processo.

Dos oito entrevistados, apenas dois estudantes revelaram melhor compreensão sobre a disciplina de sociologia e emitiram posicionamentos mais críticos, a exemplo da consciência de que essa disciplina pode proporcionar melhores argumentos para a escrita da redação e a reflexão sobre o processo de globalização contido no documentário *Por uma outra globalização*, de Milton Santos, exibido em sala de aula como complementação do conteúdo.

Conforme as narrativas apresentadas pelos professores das três escolas, objetos da pesquisa, observamos nas suas práticas curriculares uma oscilação entre as vertentes das teorias curriculares, havendo ainda predominância da teoria tradicional; ao mesmo tempo identificam-se as perspectivas da teoria crítica e da teoria pós-crítica, assim como uma hibridização teórica.

Tendo em vista as atividades interdisciplinares – seminários, debates, pesquisas e produção textual crítica – com temáticas do campo da macrosociologia e da microsociologia apresentadas nas ações internacionalizadas, no estoque de consciência significativa do professor Abdias Nascimento, caracterizado pela perspectiva teórica híbrida, pautada pela teoria crítica e complementada pela pós-crítica, ao trabalhar no desenvolvimento dos/as sujeitos no processo da construção do conhecimento social, nos dispositivos da justiça social, diferenças, pluralidades culturais, autonomias e transformações sociais.

Os demais professores trabalharam sob a ótica da teoria tradicional, quando permearam metodologias na reprodução do material do livro didático sem o aprofundamento necessário para tornar suas experiências em consciências significativas no desenvolvimento que os habilitassem à reflexão de suas práticas, ao reconhecimento de suas identidades e

subjetividades, à compreensão de suas intersubjetividades como agentes políticos e construtores do conhecimento social.

Sabe-se que a construção de proposições para as orientações curriculares do EM são colossais, por se tratar de uma etapa que trabalha com estudantes de faixa etária 15-24 anos e, mais precisamente, na de 15-17 anos, na transição da adolescência para a fase adulta. Essa fase provoca um turbilhão de mudanças na vida desses/as jovens, que são bombardeados/as por cobranças para o amadurecimento das escolhas profissionais; identificações e acesso às culturas juvenis, gerando conflitos nas suas autoafirmações; na sexualidade aflorada pelos hormônios; nas incertezas do seu lugar no ambiente social, nas descobertas, experimentos e responsabilidades a serem geridas.

A depender das identificações juvenis, considerando-se que as juventudes são diferenciadas, esse processo transitório e conflituoso causados pela faixa-etária, pode ser mais leve ou mais problemático, a exemplo daqueles/as estudantes de escola pública que por circunstâncias de sobrevivência, necessitam ingressar precocemente no mercado de trabalho, sem qualificação adequada, assumir trabalhos precarizados e de baixa remuneração. Apesar de terem antecipado seu processo de maturidade, também recebem formação escolar precarizada, sentem dificuldade para conciliar escola e trabalho e acompanhar os estudos, pelo tempo e cansaço comprometido com o trabalho. Em alguns casos, são essas intercorrências as causas do abandono escolar.

Nesse caso, o amadurecimento precoce poderá prejudicar a trajetória desses/as jovens, ao saltar uma etapa importante para o acúmulo de experiências vivenciadas pelas culturas juvenis interseccionadas com suas identificações identitárias na constituição de suas consciências significativas.

E mais, a suspensão das etapas de escolarização na construção de melhor qualificação profissional, passível de melhor ocupação na vida profissional, poderá torná-los reféns do trabalho precarizado e das ameaças constantes do desemprego.

Obviamente essas possibilidades não são determinantes, sabe-se que a conclusão do curso superior não garante o acesso às ocupações de sua formação, mas abre maiores possibilidades. Da mesma forma, a ausência de escolarização não quer dizer que as pessoas não tenham experiências significativas que as elevem de categoria, mas os fatos apresentam oportunidades de melhor condição cognitiva do ato político e social quando se associam as vivências acadêmicas, oportunizando a construção da consciência em situação biograficamente

determinada (Schutz, 2014), isto é, conhecimento exclusivo, disponível no seu estoque de conhecimento, que segue fluxo contínuo.

A fase do EM exige responsabilização nos atravessamentos de sua formação, na busca de meios possíveis para o melhoramento das propostas e orientação curricular na formação dos sujeitos, tornando-os aptos ao enfrentamento das demandas sociais, nos contornos com meios de sua subjetivação e na preparação de profissionais com adequações às novas tecnologias do mercado de trabalho.

Na formação de suas subjetividades espera-se formar cidadãos que pautem suas ações pelo respeito mútuo e incorporem ações sociais éticas às relações com as diferenças, diversidades étnico-raciais, de gênero, classe, pluralismo cultural e territorial e assim também na dimensão do trabalho.

A complexificação que envolve o desafio das articulações teóricas curriculares do EM na formação dos sujeitos na sociedade contemporânea reflete o aparecimento de várias vertentes teóricas curriculares na tentativa de adequar as demandas deixadas pelos rastros das práticas com essa etapa do ensino em cada tempo social.

As razões do aparecimento de várias tendências sobre as teorias curriculares na educação básica e superior são diversas, características da própria dinâmica social; em um constante devir oscilam entre rompimentos, complementação, adequação ou inovações conforme a problematização das escolhas com a teorização curricular, a partir dos desafios anunciados nas práticas voltadas para as pesquisas no campo do processo de escolarização das juventudes do EM.

A fluidez entre as demandas sociais oriundas do contexto econômico, sociopolítico e cultural desencadeada pelo descompasso entre os avanços com as novas tecnologias e o processo de empobrecimento dos sujeitos que não conseguem emprego, por não terem qualificação adequada para as exigências do mercado do capital internacional, demonstra a contradição da atual conjuntura política econômica do nosso país, constituída de uma política forjada no bem comum e que afeta a coletividade dos sujeitos como um todo.

Temos, então, por um lado, a luxúria com os avanços e empreendimento valorosos com as novas tecnologias e, por outro, o aumento da pobreza, fome, miséria e a desigualdade social, marcada por uma estratificação social que promove exclusão pelas vias de acessos distintos as recompensas sociais, cada vez mais distanciada e indiferente em nome de um desenvolvimento econômico social que disputa espaços pela ganância do lucro exacerbado, atropelando as

condições humanas daqueles que sofrem as consequências da ausência de uma vida digna, submetendo-os ao trabalho precarizado ou não conseguindo lugar para atuar sem as qualificações demandadas pelos acessos aos serviços e empregos.

As políticas públicas e curriculares forjam o atendimento e soluções dessas questões, mas na prática, os resultados sinalizam para um mal-estar e insegurança na sociedade contemporânea.

Sabe-se que as políticas públicas educacionais são condicionadas ao poder decisório do contexto sociopolítico da sociedade contemporânea, para intervenções na realidade social, administrativa ou burocrática, movida em âmbito global, nacional e local.

Nesse sentido, há alguns fatores que movimentam o surgimento de políticas públicas condicionadas às instâncias de interesses do capital internacional, que utilizam estratégias para intervirem na operacionalização dessas políticas que favoreçam o desenvolvimento do capital internacional, sobretudo nos países periféricos.

É importante ressaltar que os avanços tecnológicos são bem-vindos, desde que desprendidos de qualquer tutela ou orientação endereçada ao privilégio de um grupo social, pela forma extraordinária conduzida pela curiosidade, criatividade e inovação humana que possibilitam grandes progressos e facilitação para diversos setores da atuação humana, mas também torna-se necessário considerar se tais criações terão consequências dramáticas na vida dos seres humanos – questões sociais, sustentabilidade humana, ambiental e da saúde.

A criação de uma Base Comum Curricular do EM tem recebido críticas no sentido de tornar comum o que será aplicado para os diferentes; aqui se encontra a chave principal para se pensar propostas de como lidar com as diversidades e diferenças apresentadas nas pluralidades de culturas encontradas no interior das salas de aula.

Nesse sentido, vale ressaltar três temáticas trabalhadas no conteúdo de sociologia, importantes para o desenvolvimento das práticas curriculares dessa disciplina na formação política e social das juventudes negras. 1. As diferenças culturais e equidade racial e social – compreender as diversas culturas e diversidades raciais e territoriais com o olhar do outro, possibilitando o deslocamento de perspectivas diferenciadas, desenvolvendo respeito pelo diferente. 2. As políticas e seus efeitos sociais – é possível avaliar as políticas e seus efeitos sociais, compreender as relações de poder, de decisão sobre as políticas públicas, quais suas demandas? E quais os seus resultados, conforme a estrutura socioeconômica da organização social e suas consequências para a coletividade? 3. O autoconhecimento, autonomia e cidadania

– o conhecimento do eu e da construção de sua autonomia, de seus direitos e deveres enquanto cidadão coletivo, tomando decisões sobre suas trajetórias para pensar um futuro menos desigual, na construção política e social articuladas com os processos de mudança e transformação social rumo à equidade. Essas temáticas colaboram com os objetivos propostos desse ensino na formação das juventudes, abrindo possibilidades para constituírem suas autonomias e ocuparem o lugar de protagonistas da sociedade contemporânea. A seguir o detalhamento dessas temáticas.

O desenvolvimento do olhar crítico se dá a partir das provocações com o exercício do deslocamento do olhar, com a desnaturalização dos fatos fixos em nossa estrutura mental, prontos para a reprodução em série. Essa possibilidade somente se torna possível de ser desconstruída quando se coloca em suspensão os fatos, problematizando-os, na busca de outras perspectivas com foco no atendimento às condições do desenvolvimento dos sujeitos cidadãos e éticos direcionados ao coletivo e não ao atendimento unilateral constituído com base na permanência dos interesses alocados na produção do lucro destinado aos poucos que gerem o capital financeiro internacional. E, ainda, inculcados na estrutura mental do corpo societário, naturalizados mecanicamente e reproduzidos nas nossas formas de pensar e agir, de acordo com a moral incorporada e tipificada em nossos comportamentos sociais.

O deslocamento do olhar, provocado pelas perspectivas teóricas críticas e pós-críticas, possibilita o estranhamento do fato dado como regra absoluta e naturalizante dos fenômenos sociais, desenvolvendo uma compreensão sobre os enraizamentos desses fenômenos instaurados na nossa mente e reproduzidos mecanicamente.

O exercício de movimentar o olhar para outras janelas, propiciado pelas concepções teóricas citadas, possibilita a compreensão ampliada e aprofundada das ideologias que disputam a permanência da relação de poder e controle sobre o conhecimento social, constituindo-se em consciência significativa, perceptível de enxergar estrategicamente o emaranhado político que envolve o conhecimento social compartilhado na estrutura mental da sociedade.

Somente a partir da consciência significativa os sujeitos poderão desenvolver atos de reação, resistência ou de iniciação sobre o rompimento e desconstruções dessas infestações mentais, assumindo posicionamentos nessa disputa de enfrentamento na organização da ordem social e elastecendo os tecidos sociais na construção coletiva dos atos políticos e sociais, implicados nas diversidades, diferenças étnico-raciais, de gênero e território, no cumprimento de uma educação que possibilite a equidade social e a conduta ética da coletividade.

Nesse contexto, é preciso romper com a lógica do poder associado apenas aos interesses econômicos e compreender que a relação entre saber e poder não depende das situações de classes sociais economicamente favoráveis; esses ingredientes, quando dominados pela consciência crítica e significativa podem se constituir estrategicamente para se posicionarem do lado contrário, posto ao enfrentamento de ideias no desenvolvimento de práticas voltadas para a transformação social em favor do equilíbrio e da evolução do Ser frente ao Ter.

Os movimentos pela indignação sobre as injustiças e desigualdades sociais podem fortalecer as ações sociais de resistência, enfrentamentos, posicionamentos e de localização sobre as questões sociais, étnico-raciais, de gênero, classe e territórios

Nesse sentido, os aspectos que envolvem as escolhas de perspectivas teóricas e metodológicas traduzidas pelos/as professores/as no processo de suas formações, constituem-se elementos fortes de sua significação, na prática dos resultados das ações juvenis.

A produção desse processo pode tender para a preservação ou transformação dos processos sociais da sociedade contemporânea, visto que a tendência liberal tradicional do conhecimento social é tomada como algo dado, a ser integrado e reproduzido de forma hegemônica, tendendo ao silenciamento dos sujeitos conformados na propagação da condição social dada e naturalizada pelo processo e normas sociais a serem seguidos.

Por outro lado, a tendência da teoria crítica, hibridizada com a pós-crítica, o conhecimento está aberto à construção alinhado com os interesses das juventudes, orientados na compreensão das culturas juvenis, mediados pelas estratégias de escuta das juventudes implicadas no processo de escolarização, para pensar criticamente suas condições sociais e buscar soluções, em um projeto de nação que acolha suas indignações e reivindicações pautadas na emancipação social das condições sociais dos sujeitos, interseccionadas com os quadros da desigualdade social, racial, desumanizada, precarizada, provenientes das representações sociais simbólicas, étnico-raciais, de gênero, classe e territórios, no processo da formação política e social dos/as estudantes.

Encontrar soluções para a etapa do EM de escolas públicas, na permanência das juventudes em suas trajetórias de escolarização e na elevação de suas autonomias, implica no desafio de ações conjuntas, seja na elaboração de políticas públicas que atendam a essa faixa-etária, em parcerias com programas diversos como, esporte, lazer, artes, geração de emprego e renda; informática; ampliação do programa jovem/aprendiz; inclusão dos/as estudantes como bolsistas em programas endereçados a essa faixa etária, programas que ampliem as

possibilidades de acesso desses/as jovens aos cursos de ensino superior, e segurança pública formada adequadamente para proteção das juventudes negras.

Torna-se fundamental também o investimento na formação inicial e continuada dos/as professores que lidam com essa etapa de ensino, na valorização da carreira docente, com condições dignas de trabalho, com carga horária compatível ao desenvolvimento de suas especializações, sem sobreposição de disciplinas e turmas diversas para evitar prejuízos com o adoecimento de professores/as e consolidar a relação aprendizagem/ensino/aprendizagem na eficácia de seus planejamentos as práticas das diferentes juventudes, na construção coletiva do conhecimento social que valorize a inclusão e emancipação efetiva dos diferentes nos processos sociais do devir, na fluidez da ordem evolutiva da sociedade contemporânea.

Diante do exposto, pode-se inferir que o papel das práticas curriculares da sociologia na formação social e política das juventudes confere um desafio que não se restringe apenas à esfera cognitiva dos/as estudantes, vai além dessa, a qual se pretende para o cumprimento dos conteúdos referenciados a etapa seriada do EM. Possibilita desenvolver o deslocamento do olhar nos estudantes; primeiramente aquele apontado para si, o olhar para dentro, provocando significações nas respostas de suas condutas nas suas relações sociais e na visão de mundo, causando uma movimentação na ação significativa, intencional e conseqüentemente no ato político da tomada de decisões e no posicionamento frente ao antagonismo apresentado pela esfera social.

Porém, nem sempre o desenvolvimento das práticas curriculares da sociologia ocorre no mesmo desenho, por depender da ação direta desenvolvida pela perspectiva teórica utilizada pelo professor. *Vai favorecer a mera reprodução do sistema como se apresenta, conservando a ordem, ou vai motivar o comportamento crítico e questionador sobre o que o sistema quer fazer com você? E o que você pode fazer com o sistema? Manter a ordem social da forma que se apresenta ou modificar a partir dos problemas sociológicos identificados no contexto do reconhecimento de seu contexto sociocultural?*

Se se pensasse em investir no desenvolvimento de inovações tecnológicas e científicas, alinhadas com o desenvolvimento do Ser, do ponto de vista ético e da cidadania, em vez de priorizar a cultura do desenvolvimento material do Ter, talvez se pudesse alcançar o ato político e de atenção à vida nas práticas políticas e sociais em favor do melhoramento de uma educação pautada na humanização dos atos, na justiça social, ética, equidade racial e social. Assim, se

constituíam cidadãos/ãs com suas diversidades identitárias complexas, em favor da elevação do bem comum e do respeito às subjetividades.

Desse modo, compreende-se que o papel das práticas curriculares da sociologia na formação política e social das juventudes precisa ser tensionado pela guerra de posição na produção de conhecimento atravessados nas disputas do poder e saber conduzidas nas orientações curriculares.

7 CONCLUSÃO

Os caminhos escolhidos para percorrer nesta tese estão implicados nas interpretações e reflexões alcançadas no campo da pesquisa, sob o viés constituído nas trajetórias formativas – acadêmica, social, política e laboral – adquiridas nas experiências significativas como formadora de professores/as de sociologia, com base nas perspectivas teóricas curriculares, hibridizadas e fundamentada na fenomenologia interpretativa social, para responder à questão da tese – *O currículo de sociologia no Ensino Médio possibilita a formação social e política das juventudes negras, considerando-se as intersecções étnico-raciais, de classe e de território?*

Na tessitura dessas considerações finais, sob o viés interpretativo do olhar de pesquisadora, constituído nos trajetos de experiências vividas, algumas fixas no seu fluxo de duração e após provocadas e estimuladas pelo processo da pesquisa, levou-a a fazer um mergulho interior, chegando ao enfrentamento das demais experiências significativas, as quais movimentam sua conduta, mas para além dessas – resgatando aquela memória estagnada – trazidas à tona e ressignificadas a partir das oportunidades vivenciadas pelo confronto de ideias na compreensão atualizadas pelo contexto espaço temporal.

Assim, a pesquisadora colocou-se frente ao desafio de sintetizar toda aprendizagem que este estudo possibilitou, nas reflexões e interpretações partilhadas pelos/as seus interlocutores na busca de respostas, descobertas, reflexões ou novos questionamentos que virão, no esforço de construir colaborações até onde a pesquisa permitiu chegar.

As categorias de análise recortadas neste estudo, com as práticas curriculares de sociologia no EM na formação política e social das juventudes negras, estão presentes de forma textual nos documentos curriculares, as quais literalmente estão impressas na estrutura curricular e adotam a flexibilidade na organização dos currículos, atualizados para as suas

realidades de localização no atendimento aos interesses dos/as estudantes, buscando estimular o exercício do protagonismo juvenil mediante o desenvolvimento de seus projetos de vida, orientados pela BNCC/2018.

A crítica que se faz aos documentos orientadores – nacional e local – nos processos de recontextualização nas práticas das salas de aulas são as condições que garantam o *dito* nos tais documentos de cunho prescritivos, na eficácia da operacionalização do *fazer* e no que foi *feito*.

O alvo da crítica recebida por esse documento é que a solução apontada – *dita* nos documentos curriculares no atendimento aos interesses das diversas juventudes estudantis, no que diz respeito ao aperfeiçoamento da qualidade dos seus processos formativos e contribuir com a permanência das juventudes no seu processo de escolarização, com objetivo de torná-los protagonistas e autônomos de seus processos sociais – é válida apenas no imaginário construído pelo conteúdo teórico do documento. É como se a BNCC tivesse se referenciado por uma lente fixa, vista do alto sobre o todo, sobressaindo o formato de uma educação formal com um público padronizado em idade/série, constituída por parâmetros de igualdade, para serem aplicadas aos diferentes em um currículo real, afetados pelo currículo oculto, contaminado de condutas ideológicas que não favorecem a equidade, que pressupõe atender às necessidades dos diferentes estudantes, especialmente os estudantes negros/as, vítimas do racismo estrutural que precisa ser revertido nos processos de formação de professores/as e estudantes.

Nesse sentido, quando a lente é movimentada e se aproxima nos espaços das escolas públicas, trajeto desta pesquisa, essa configuração pensada como comum, aos poucos vai sendo desconfigurada na prática, por não se encaixar nas demonstrações vistas pela lente quando infiltrada por dentro e com o foco apontado para as juventudes negras, abertas à escuta dos atores e atrizes que representam *a vida como ela é*. Dessa maneira, percebe-se um cenário escolar marcados por tensões, para além dos conteúdos escolares, entrelaçadas com as intersecções geradas no processo de escolarização, pontuadas pelas juventudes negras.

As intersecções pontuadas pelas juventudes negras também se apresentam de forma diferenciada a partir da localização geográfica e caracterização particular da escola e territórios de culturas juvenis, assim como pela motivações, incluídas nos processos formativos (inicial e continuado) de seus respectivos professores, refletidas nas suas práticas curriculares na condução de seu trabalho, a partir de suas escolhas metodológicas conectadas às juventudes, construídas nos trânsitos de suas biografias e reverberadas no resultado da produção do conhecimento movimentada nas ações das juventudes.

A discussão sobre territórios das juventudes está associada às suas participações ativas no acesso às culturas juvenis de suas identificações e no seu processo de reconhecimento de si e do outro, influenciando-se entre si e caracterizando-se de acordo com os territórios de suas vivências.

Considerando as particularidades dos territórios juvenis, geográficos, culturais e sociais das três escolas, cujas configurações são diferenciadas nesses aspectos, pode-se identificar que houve um diferencial significativo relativamente à Escola Carolina de Jesus, por se localizar em bairro periférico e funcionar no período noturno. A metade dos estudantes entrevistados eram também trabalhadores – ajudante de pedreiro; ajudante de marceneiro; empregada doméstica, expositor de estoque de mercadoria em supermercado.

As práticas curriculares da sociologia na visão dos interlocutores dessa escola não movimentaram o ato político e social proveniente da experiência vivida com a disciplina. Mas demonstraram olhar crítico sobre as metodologias utilizadas nessa disciplina e sobre a falta de escuta da escola sobre os seus problemas a seguir indicados.

O primeiro deles se encontra no desafio enfrentado pelos alunos trabalhadores, em administrar o tempo entre trabalho e escola.

O segundo trata-se da maturidade precoce, ao serem empurrados para o mercado de trabalho sem experiência e qualificação adequada, para disputar um trabalho que atenda à emergência de sua sobrevivência, muitas vezes assumindo trabalhos precarizados, os quais provocam cansaço e desencadeiam baixo rendimento pela falta de atenção necessária para a cognição e reflexão dos processos da aprendizagem.

O terceiro está na metodologia inadequada usada pelo professor, o qual não consegue motivar os/as estudantes no reconhecimento de conteúdos e atividades que promovam o desenvolvimento do olhar de dentro, na reflexão de seus contextos étnico-raciais, de gênero, classe e trabalhadores.

O quarto e último merece destaque na dimensão tomada nas intersecções do processo de escolarização afetado pelo medo, como domínio e mal-estar provocados pelo racismo estrutural e cultural gravado na estrutura mental da sociedade pelos processos de estigmatização – a causar baixa autoestima, angústia – traduzidos nas identidades rotuladas pelo olhar preconceituoso do outro. O medo subjacente às narrativas desses estudantes sobre as abordagens policiais violentas, vivenciadas no deslocamento da escola para casa, colocadas em um contexto de desabafo, expressam *um pedido de socorro* não dito, mas sentido, interpretado

por outras linguagens, evidenciado pela resposta à pergunta – *Qual o seu sonho? – Poder andar na rua com tranquilidade, sem ser abordado por policiais.*

O problema do racismo no Brasil precisa ser enfrentado como prioridade na formação dos professores/as e dos/as estudantes. É doloroso escutar um jovem adolescente aterrorizado pelo fantasma do racismo e ser afetado por uma questão desumana, cuja origem vem desde o séc. XIX, sustentado por pseudoretóricas científicas, biológicas, genéticas. A antropologia criminal de Lombroso, tentou justificar a suposta superioridade biológica e genética do gene branco sobre o gene preto, ao identificar *possíveis* criminosos a partir da medição do crânio, pré-requisito para prever o crime.

Atualmente, o desenvolvimento das ciências – sobretudo das sociais e humanas – demonstra que no Brasil não existe raça pura, mas etnias por se constituir uma mistura de negro, amarelo e branco. Contudo, essa mudança não conseguiu transformar o imaginário coletivo infectado pelo racismo; ainda hoje assiste-se a atos de hierarquização entre culturas diferentes. O racismo hoje, não tem base nas variações biológicas, mas nas bases dos “conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje” (Munanga, 2004).

É possível identificar avanços nas conquistas provenientes das lutas dos movimentos negros, fortalecendo a resistência, o enfrentamento e tipificando o racismo como crime, mas a pesquisa apresenta o quanto se precisa mobilizar para se contribuir com a formação de personalidades que saibam distinguir os seres humanos pelo seu caráter e não pela cor, etnia, sexo, gênero, classe social e território.

O medo desses estudantes e de seus familiares não é sem fundamento; quando se observam os dados sobre qual a cor de quem a polícia mata mais por engano, a resposta é a cor preta. Várias campanhas alertam para essas sinalizações – *Vidas pretas importam; A cor preta é a cor que mais a polícia apaga.* Essa é uma realidade que precisa ser considerada nos processos formativos de professores e estudantes e na elaboração de mais políticas públicas que favoreçam uma educação que caminhe para a equidade racial e social e rompa com visões preconceituosas – étnico-raciais, de gênero, classe ou território.

Na Escola Dandara dos Palmares, urbana e diurna, localizada em bairro mais próximo do centro, pode-se distinguir nesse grupo de estudantes que embora reconheçam a dificuldade financeira para dar continuidade ao processo de escolarização, pensam estratégias para realizar

o desejo de fazer um curso superior; dos/as oito entrevistados/as, apenas uma menina diz não querer seguir sua escolarização porque pretende ter seu próprio negócio.

Sobre a visão de mundo apresentada nas discussões, os estudantes da EDP demonstraram fazer uso dos conteúdos de sociologia a partir de suas experiências significativas. Refletem ações políticas observadas na sociedade de forma crítica, sobre as impressões que se apresentam como naturais, mas as reconhecem como constituídas socialmente nas tensões de predominância ocorridas na relação de poder, quando descrevem que a sociologia ampliou as suas visões de forma crítica e lamentam por pessoas que não tiveram essa oportunidade, quando percebem ações permissivas e conformadas desses sujeitos sociais, na reprodução dos costumes e crenças controlados pelo o padrão social formatado e programado, atendendo sem reflexão crítica ao que a sociedade quer fazer dele/a.

A metodologia utilizada pelo professor dessa escola aparece nas narrativas dos/as estudantes de forma muito significativa, estimulada pelos textos e temas trabalhados em sala de aula, por trazerem certo aprofundamento teórico, provocando a atenção dos/as estudantes. Em decorrência disso, percebem-se arguições críticas nas participações nas aulas, refletidas nos seus processos microsociológicos construtivos do interacionismo simbólico nas trocas das relações intersubjetivas, apreendidas nos aspectos socioculturais. Isso promoveu também atividades com temáticas escolhidas pelos/as estudantes, as quais mobilizaram toda a escola e saberes diferenciados em atividades interdisciplinares com debate aberto, permitindo o confronto de ideias significativas e entrelaçadas na ampliação e amadurecimento da compreensão sobre o mundo social e suas localizações identitárias e de cultura juvenil.

Na Escola Tia Ciata, do campo, pelos dados obtidos no conjunto dessa unidade percebe-se uma raiz nos costumes culturais do campo, adquirida no processo de socialização na valorização do trabalho informal ou técnico – como ocupação necessária para suas subsistências – e certo distanciamento do ingresso em um curso superior.

As escolhas demonstradas pela maioria dos/as estudantes dessa escola se constituem na reprodução do cenário que lhes são apresentados ou possibilitados no seu meio, como ter um trabalho, casar, ser jogador; nesse aspecto não visualizam outras perspectivas que movimentem seu deslocamento do campo. Três dos oito estudantes manifestaram desejo de dar continuidade à sua escolarização e ingressar no ensino superior; uma estava chegando à escola naquele ano, morava antes em uma zona urbana de outro estado e as outras duas são moradoras do campo.

Outro fator possível para a predisposição de não seguir para o curso superior pode ser a disputa de vagas no vestibular, inibindo/desencorajando a participação desses sobre as representações simbólicas constituídas no imaginário coletivo sobre os estigmas representados pelas determinações de inferiorização cultural dos moradores do campo em detrimento dos moradores da cidade, causando distanciamento dessa condição. Além disso, o fato de as universidades públicas estarem sediadas nas cidades, o que faz com que seu deslocamento seja visto como inacessível.

A conduta diferenciada apresentada pela estudante vinda da zona urbana indica ações mais confiantes no planejamento de suas escolhas. Apresenta preocupação sobre a ausência de um professor de redação na escola; considerando-se a disputa de vagas no vestibular, a presença desse profissional poderá elevar sua pontuação no exame enquanto sua ausência poderá eliminá-la da disputa. Destaca a importância da disciplina ciências humanas, com a qual revela identificação, por trazer reflexões nas temáticas atuais. Evidencia as disciplinas história e sociologia como norteadoras do seu despertar crítico, mas lamenta a metodologia utilizada pela última, ser tradicional e monótona.

Com relação às práticas curriculares da disciplina sociologia na formação política e social das juventudes negras, objeto desta pesquisa, concernentes às respostas das juventudes negras não afloraram na forma esperada mediante tomadas de posição a partir das experiências significativas no campo desta disciplina; as metodologias usadas estabeleceram poucos diálogos com os interesses e práticas desses/as estudantes e não construíram significados de tomadas de decisão, ou no ato político que refletissem a visão de mundo no olhar de dentro e para o outro, verificando-se uma tendência na reprodução sem reflexão crítica.

Sobre as demonstrações e o reconhecimento como pretos, apresentaram situações de preconceito que presenciaram com outros/as negros/as, na escola, e também na comunidade quilombola com abordagens policiais violentas para a revista. Mostraram-se indignados com essas situações, mas ainda impotentes e sem perspectivas de enfrentamento político da situação.

Com base nas orientações dos documentos curriculares – nacional e local – de caráter prescritivo, que trazem o protagonismo juvenil e a autonomia como princípios norteadores das práticas, inclusive, pode-se associar o desenvolvimento desses princípios às categorias aqui estudadas sobre o processo de formação política e social na contribuição do atendimento a esses dispositivos norteadores. Para tornar essas juventudes protagonistas, cabe desenvolver os atos de condutas de atenção significativas, reflexivas e transformadoras, com base no processo de

construção biográfica apresentado nas afirmações de seus reconhecimentos identitários, convertendo os conhecimentos acumulados e articulados entre os diversos saberes em ações políticas e sociais do processo histórico-cultural, a fim de ter como produto essa construção, na transição biográfica que desenvolve o ato de suas autonomias.

Certamente esse processo se torna um desafio desde as perspectivas curriculares seguidas pelos documentos curriculares registrados na escrita dos documentos orientadores do currículo, na articulação entre os diversos saberes que compõem o quadro curricular dessa etapa do EM, nas metodologias utilizadas pelos/as professores/as e como o acúmulo desses conhecimentos se confrontam entre si e se aliam na constituição dos sentidos desenvolvidos nas práticas das juventudes negras na concretização de torná-las protagonistas terem autonomia nos seus processos da vida social.

No caso da sociologia, deve-se ter em vista a possibilidade de contribuir com a compreensão do funcionamento da sociedade nos aspectos macrossociológicos – da estrutura social, política e econômica, nos processos de desigualdades sociais, estratificação social, mudança social, transformação social – e nos aspectos microssociológicos, em que se assentam as diversidades, diferenças étnico-raciais, de gênero, classe, território e multiculturais interseccionadas na vida social das práticas cotidianas.

Deve-se também considerar que a sociologia é um conhecimento especializado, não é um conhecimento espontâneo que considera o cotidiano como ele se apresenta, seu desenvolvimento epistemológico faz uma ruptura entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico ou especializado.

O currículo, na sua prática, assume caráter formal, real e oculto que se encontra imbricado sobre o tripé das relações de ideologia, cultura e relações de poder encontradas nas interfaces do currículo recontextualizado e praticado; ou seja, entre o *dito*, o *fazer* e o *feito* há atravessamentos diferenciados de territórios juvenis, localização identitária ou não das juventudes, sob a perspectiva teórica curricular utilizada pelo/a professor/a na escolha de conteúdo, metodologia, método e técnica, intencionados nos objetos significativos revelados por esses para atender à formação juvenil, os quais estão relacionados às interpretações, criação e produção do conhecimento adquirido do estoque da consciência desses professores/as, a partir de suas experiências significativas com a teoria e prática educacional e da vida, na construção de suas subjetividades, reverberadas ou não nos sentidos dados nas condutas da ação das juventudes por esses assistidas.

Por outro lado, nas expectativas das juventudes de se tornarem autônomas e protagonistas do mundo social, pode-se identificar certa frustração nos resultados encontrados por esta pesquisa, conduzida pela questão trazida pela tese, a de identificar se as práticas curriculares dos professores de sociologia contribuem para a formação política e social das juventudes negras, isto é, se as experiências adquiridas com essa disciplina permitiram desenvolver nesses estudantes o ato político de torná-los ativos frente aos processos sociais como condutores de suas próprias trajetórias, no enfrentamento e na disputa de espaços que os tornem autônomos em suas escolhas, em prol de um projeto de sociedade que absorva suas reivindicações necessárias para a emancipação social das condições coletivas, enquanto cidadãos/ãs éticos/as, cujos deveres e direitos se reflitam nos contextos microsociológicos de suas práticas

As intersecções encontradas no trânsito da pressão das juventudes negras são desenvolvidas por questões endógenas e exógenas ao espaço escolar e interpenetram-se; as endógenas são relativas à organização curricular de forma fragmentada e esvaziada de conteúdo com a criação de novas disciplinas criadas por cada unidade escolar, aumentando a carga horária total, mas reduzindo a carga horária de sociologia, ciência complexa que requer mais tempo para sua operacionalização com pesquisa e método científico; isso provoca, conseqüentemente, o aumento da sobrecarga de trabalho dos/as professores/as de sociologia, para o complemento de sua carga horária de trabalho, no acréscimo de mais turmas e mais disciplinas diferenciadas, precarizando o trabalho dos/as professores/as e dos estudantes; e a garantia dos investimentos nos processos de formação inicial e complementar dos professores/as com atualizações necessárias referentes ao espaço temporal.

As questões exógenas se relacionam aos conflitos gerados pelos estudantes trabalhadores que precisam aprender a conciliar escola e trabalho, enfrentando desafios como fadiga e escassez de tempo para realizar as atividades escolares; muitos abandonam a escola e rompem com seu processo de escolarização. As questões do racismo estrutural também interferem na relação ensino-aprendizagem e desencadeiam um processo de baixa autoestima naqueles/as estudantes que costumam ser discriminados e desrespeitados na sua condição humana.

Torna-se cada vez mais necessária e célere a criação de políticas públicas que atendam às demandas de ordem educacional, mental, emocional, física e material das juventudes negras

do EM, desorganizada pela lógica do racismo estrutural, o qual acirra as desigualdades sociais, e pela condição socioeconômica dos/as estudantes,

É preciso abordar tais demandas sociais para futuras criação de políticas públicas, não no sentido de compensação para a pobreza, mas como espaço de produção de riqueza e de favorecimento de condições de equidade racial social, em um investimento na pessoa, para o retorno imediato à sociedade e para que se produzam meios de agregar projetos de políticas públicas que garantam educação, saúde, geração de emprego-renda e segurança pública.

Sabe-se que o currículo não é uma partícula neutra no processo de construção de conhecimento; a esse se superpõem as relações de poder entre os interesses da classe econômica representada pelo capital internacional, na construção ideológica do segmento de uma política neoliberal na disputa entre os tensionamentos das forças expressivas de lutas que compreendem o sistema educativo, localizando-se em uma guerra de posição, constituídos de estratégias políticas e sociais para a manutenção ou transformação da ordem social.

As narrativas das juventudes negras, ensaiadas aqui nas escolhas de suas perspectivas futuras, revelam os trajetos das biografias conforme foram se localizando em suas identidades, conduzidas nas escolhas que fizeram, ancoradas nas experiências significativas do ato político e social, reverberadas nas ações ou na ausência do ato político e social.

Nesse sentido, as lacunas identificadas nos processos da formação política e social das juventudes negras, interseccionadas com os fatores étnico-raciais e socioculturais, jamais deverão ser invisibilizadas no atendimento de resoluções dos problemas. Aconselha-se construir parcerias em uma rede de apoio e proteção das juventudes negras, que lidam cotidianamente com os olhares de julgamento do outro, na convivência com o medo de serem associadas ao crime por terem características físicas – como a cor da pele preta – associadas aos rótulos identitários, estigmatizadas pelos preconceitos internalizados no imaginário coletivo.

Relativamente às práticas curriculares da sociologia, quando respeitada a complexidade desse saber amplia-se a compreensão dos fenômenos políticos e sociais, tencionados por uma estrutura econômica e sociocultural, possibilitando o reconhecimento de si e do outro na construção do conhecimento social e coletivo.

Destaca-se que o saber sociológico, sem querer estabelecer uma escala de valores, talvez seja o saber que facilmente se dispõe a permear outros campos dos saberes, em uma relação interdisciplinar que agrega valores, acrescida pelas contribuições das experiências significativas nos resultados de transformações sociais, revestida das práticas sociais mais

humanizadas, fortalecida pelos exercícios da ética, pautada nos valores da condição humana de suas localizações identitária, social e profissional.

Por fim, esta tese teve como desafio identificar as práticas curriculares de sociologia na formação política e social das juventudes negras das escolas públicas estaduais da Bahia, as quais fazem parte do *approach* teórico do campo dessa ciência.

Tendo em vista que as competências e habilidades contidas na BNCC/EM/2018, nas orientações da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e na recontextualização do DCRB/2022, trazem como princípio norteador tornar as juventudes protagonistas e autônomas das suas trajetórias de vida, no processo de escolarização e na construção do conhecimento social espera-se atender à produção desses resultados.

Embora se tratando de escolas, professores/as, juventudes e localizações de territórios geográficos e culturais distintos, os processos de formação política e social originados pelas práticas curriculares da sociologia na formação das juventudes promoveram a vivência de experiências significativas, no aspecto que envolve o modelo de estruturas de organização curricular excludentes implicadas nos resultados formativos de suas trajetórias escolares.

As implicações originadas da estrutura curricular excludente tem como base o atravessamento do controle do saber e poder da lógica neoliberal nas organizações curriculares, na formatação e interesses do que se quer formar, apropriando-se estrategicamente das categorias dos termos *protagonismo juvenil*, *autonomia* e *empoderamento juvenil*, originários das formulações legítimas dos movimentos populares estudantis e educacionais, na proposição da ascendência das juventudes nas tomadas de decisões políticas e sociais no contexto de suas práticas.

Contrariamente, as determinações ideológicas do capital financeiro dão sentidos voltados para a formatação de trabalhadores informais, que atendam às demandas necessárias da mão de obra barata para o crescimento do lucro e da manutenção de interesses exclusivos do grupo econômico e internacional que sobrepõe seus interesses, com a justificativa de ser para o crescimento do *bem comum*. Entretanto, na prática está a serviço do crescimento unilateral, mediado pelo desenvolvimento de táticas destinadas à reprodução acrítica dos saberes, sem permitir que as juventudes de escolas públicas ascendam socialmente e se curvem aos comandos determinantes e instaurados na estrutura mental, disseminando no senso comum a lógica meritocrática, pela qual essas juventudes são subjugadas e culpabilizadas por não terem aproveitado as oportunidades que lhes ofereceram, como base *comum* a todos/as.

Desse modo, o processo de precarização apontado nas leituras interpretativas desta pesquisa são as condições ofertadas de forma proposital por uma organização curricular focada em conteúdos esvaziados de significações críticas, forjadas no desenvolvimento de competências e habilidades, que na prática da escola pública não consegue fluir eficazmente, por não se considerar as diferenças específicas interseccionadas com o contexto socioeconômico, cultural, de gênero, étnico-raciais, classe e territorial de suas localizações.

Por meio do resultado interpretado sobre as narrativas desses/as interlocutores, identifica-se que apesar de a sociologia ser um campo que possibilita a formação política e social dos/as estudantes – intrínseco à especificidade desse saber científico, passível de atender as competências e habilidades contidas na BNCC, cuja orientação norteadora é tornar as juventudes protagonistas e autônomas – o formato da organização curricular trava o fluxo complexo desse componente curricular, limita sua carga horária em um tempo ínfimo, invisibiliza esse saber, precariza o trabalho dos professores e conseqüentemente das juventudes, sem considerar as intersecções apresentadas nas trajetórias juvenis e nas ações necessárias para a sua permanência nos espaços escolares.

No processo de formação das juventudes deve-se atender às suas localizações identitárias, mediante as formulações biográficas constituídas no estoque de conhecimento adquirido nas experiências vivenciadas e significadas, reverberadas nas condutas de ações políticas e sociais pautadas na ética, no respeito às diversidades, diferenças étnico-raciais, de gênero, classe, geracional e de território, viabilizando colaborar para com a construção coletiva de projetos de nação que minimizem as desigualdades sociais e garantam a equidade social e racial das juventudes negras.

Mesmo com o esforço de alguns professores/as dos diversos saberes, em especial o do campo da sociologia, como forma de fazê-los pensar criticamente sobre suas localizações identitárias e seus contextos socioculturais, compreende-se que os trânsitos das significações vivenciadas por esses estudantes para a transformação de suas condutas em ações políticas vão tomando forma a partir das provocações, do confronto de ideias, à medida que vão encontrando meios de aprofundar esses conhecimentos para fortalecer suas práticas. Isso não ocorre de forma automática, pode até ser sinalizado por alguma expressão, mas serão válidas quando sentidas de forma consciente no seu interior, desenvolvendo ações espontâneas sobre seus posicionamentos, agregando na luta para desmistificar olhares preconceituosos sobre quaisquer que sejam as diferenças e diversidades encontradas nas experiências vividas. Essas ações

somente serão reverberadas quando ocorrer uma mudança interna nos indivíduos, podendo assim permanecer em vigilância sobre o paradoxo – *O que a sociedade quer fazer de você? E o que você quer fazer da sociedade?*

Os avanços são lentos, mas a esperança será como uma vela acesa, que antes de findar sua chama deverá vir outra que será resplandecida nas anteriores, mantendo-as sempre acesas, renovadas e revigoradas. Na certeza de que a realidade social é cíclica, o novo está em um constante devir e pode ser construído, reproduzidos, ressignificado, reinventado no esforço coletivo dessas chamas.

É preciso fortalecer a luta coletiva para potencializar as resistências, na esperança de se romper com os processos de organizações sociais excludentes e quebrar a lógica arraigada do Ter sobre o Ser, que em nome do lucro desumaniza, discrimina e despreza seres humanos, subtraindo-lhes as condições básicas de sua condição humana digna: alimento, saúde, escola, moradia, trabalho, lazer e segurança pública.

Enfim, finaliza-se esta pesquisa com a sensação de gratidão pela oportunidade proporcionada pela iniciativa da UESB em propor esse doutorado Dinter com a UNEB, que no acolhimento dessa proposta fortaleceu ainda mais essa união. Duas universidades públicas a serviço da comunidade e o desdobramento desse ato na prática da formação de professores de sociologia no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, ao pretender colaborar com a formação das juventudes do ensino médio de escolas públicas desta região.

Aqui se trata do fim de um ciclo, que não ficará estático por ter muito a percorrer, sob novos olhares e novas perspectivas, para contribuir com os processos sociais, em busca das aproximações equitativas das relações raciais e sociais da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, P. *Historical sociology*. Shepton Mallet: Open Books, 1982.

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

ALVES, M. M. S.; SANTOS, W. L.; OLIVEIRA, E. S. Diversidade cultural versus homogeneização: um olhar sobre a Base Nacional Curricular e suas implicações na educação básica. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 5, ed. 8, v. 3, p. 181-191, ago. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/implicacoes-na-educacao>. Acesso em: 26 nov. 2023.

ALTHURSSER, Louis. **Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado**. In: La Filosofía como Arma de la Revolución. 21ª edición. México: Siglo Veintiuno editores, 1997.

ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España. *Educación y Sociedad*, n. 6, p. 77-105, 1990.

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

AMADO, J. (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2. ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014.

ARENDT, H. *O que é política?* Tradução: Reinaldo Guarany. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 240 p. Título original: Was ist politik?.

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UESB - ADUSB. **Vitória da Conquista reflete quadro nacional e tem população negra como a maior vítima de homicídios**. Vitória da Conquista: ADUSB, 2018. Disponível em: <https://adusb.org.br/web/page?slug=news&id=9425&pslug=> Acesso em: 28 nov. 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: orientações gerais*. Salvador: Secretaria da Educação, 2015. 78 p. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoescurricularesestaduais>. Acesso em: 26 nov. 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação. *Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)*. Salvador: Secretaria da Educação, 576 p. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09_08_22_COM-MATRIZES.pdf. Acesso em: 16 dez. 2023.

BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p.10-32, jul./dez. 2006.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*: classe, códigos e controle. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. Espaço social e gênese das classes. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.684 de 02 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-DF: Presidência da República, Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 5/2011*. Aprovado em 4 de maio de 2011. Brasília - DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília – DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Censo da Educação Básica Estadual 2019*: resumo técnico: Brasília: MEC; INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, v. 3). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 25 ago. 2017.

- CANÁRIO, R. *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Editora Porto, 2005.
- CANCLINI, N. Garcia. *Culturas Híbridas: estratégia para entrar e sair da modernidade*. Tradução: Heloisa Pezza Cintrão; ed 5- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.- 2003.(ensaios Latino americanos .1)
- CANCLINI, N. Garcia. *Diferentes, Desiguais e Desconectados*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005
- CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Texto apresentado no seminário internacional – Cochabamba, Bolívia de 18 a 22 de julho de 1998).
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CERQUEIRA, D. et al. (coord.). *Atlas da violência*. São Paulo: IPEA; FBSP; IJSN, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/12/atlas-violencia-2021-v7.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2023.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CRUSOÉ, N. M. de C.; SANTOS, E. M. Fenomenologia sociológica de Alfred Schutz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa. *Revista Tempos e Espaços Educação*, v. 13, n. 32, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13274/10374>. Acesso em: 26 nov. 2023.
- CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa qualitativa: evolução e critérios. *Revista Espaço Acadêmico*, ano 11, n. 128, p. 63-69, jan. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br>. Acesso em: 26 nov. 2023.
- CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DAYRELL, J. Por uma sociología da juventude. In: OLIVEIRA, L. F. (org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais*. Seropédica, RJ: UFRJ, 2013.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- DIP, A. *Escola sem partido caça bruxas nas salas de aula*. Agencia pública, 2016. Disponível em: <https://apublica.org/2016/08/escola-sem-partido-caca-bruxas-nas-salas-de-publica>. Acesso em: 30 ago. 2016.
- DURKHEIM, É. *As formas elementares da vida religiosa*. Título original: Les formes élémentaires de la vie religieuse, 1912. “La religion n'est pas seulement un système d'idées, elle est avant tout un système de forces”. Disponível em: <https://citacoes.in/citacoes/118816-emile-durkheim-a-religiao-nao-e-somente-um-sistema-de-ideias-ela/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. Tradução: Maria Isaura Pereira de Queiroz. 11. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESTEVES, T. de J.; SOUZA, J. dos S. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. *RPGE - Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 678-692, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13791/9371>. Acesso em: 27 nov. 2023.

FARIA, J. H. de; MENEGHETTI, F. K. O Sequestro da subjetividade. In: FARIA, J. H. *Análise crítica das teorias e práticas organizacionais*. São Paulo: Atlas, 2007. p. 45-67.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M.; SCAFF, E. A. da S. A interferência do banco mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 14, n. esp. 3, out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12757>. Acesso em: 27 nov. 2023.

FOUCAUL, Michel. *Microfísica do poder* Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 1997

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 158 p.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a. 158 p.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b. 79 p.

FREITAS, C. M. de; LIMA FILHO, P. Culturas Juvenis e escola: reflexões para pensar o ensino de sociologia na educação básica. In: GONÇALVES, D. N. (org.). *Sociologia e juventude no ensino médio: formação PIBID e outras experiências*. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2013.

FRIGOTTO, G. *Quartas de debate - reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens*. Entrevista especial com Gaudêncio Frigotto, 14 março de 2022. Curitiba: IHU, 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/617017-quartas-de-debate-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em: 27 nov. 2023.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONDIM, S. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GOODSON, F. I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1997. (Educa. Currículo, 3).

GRABOWSKI, G. Quais são os interesses das fundações e institutos empresariais com a BNCC e o “novo” ensino médio? *Extra Classe*, 2 set. 2019. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2019/09/quais-sao-os-interesses-das-fundacoes-e-institutos-empresariais-com-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

GROPPO, L. A. *Juventude*: ensaios sobre a sociologia e a história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HABERMAS, J. *Agir comunicativo e razão descentralizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1983.

JUVENTUDE negra política: jovens negros pensando o futuro. Canal do Gueto, 2019. 1 vídeo (13 min). Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/videos/juventude-negra-politica-jovens-negros-pensando-o-futuro/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

LEÃO, A. B.; FARIAS, E. Dossiê: reinventar Norbert Elias. *Revista Sociedade e Estado*, v. 27, n. 3, p. 458-468, set./dez. 2012.

LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth. *O pensamento curricular no Brasil*. In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002,

LOPES, A.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LOPES, A. C.; MOREIRA, N. R. Em nome da democracia: igualdade, diversidade e equidade na BNCC do ensino médio. In: RODRIGUES, A.; CAETANO, M.; SOARES, M. da C. S. (org.). *Queer(i)zando currículos e educação*: narrativas do encontro. Salvador-BA: Devires, 2020. p. 292-307.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, p. 436-450, 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, n. 62, p. 145-168, 1993.

MANNHEIM, K.; MERTON, R. K.; MILLS, W. *Sociologia do conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. *La construcción social de la condición de la juventude*. Santa Fé de Bogotá: Fundación Universidad Central; Paidós, 1998.

MARINI, E. Entenda as 10 competências gerais da BNCC. *Educação*, edição 252, out. 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/10/05/bncc-competenciasgerais>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2. ed. Rev. São Paulo: Boitempo, 2010. (Publicado inicialmente em 1843).

MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. *Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório*. Pro-Posições, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2023

MINAYO, C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA, A. F. B. *O campo do currículo no Brasil: os anos noventa*. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 1, p. 35-49, 2001.

MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: questões atuais*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003a

MOREIRA, A. F. B. *A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas*. Educação em Revista, v. 45, p. 265-290, 2007.

MOREIRA, A. F. B. *A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica*. In: PARAÍSO, M. (org.). Antônio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 95-115.

MOREIRA, A. F. B. *A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública*. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas: UNICAMP, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Currículo, conhecimento e cultura*. In: BRASIL. Ministério da Educação. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p.17-34.

MOREIRA, A. F. B.; GARCIA, R. L. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003b.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29, n. 110, p. 35-50, jan./mar. 2021.

MOSÉ, V. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004 Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OBSERVATORIO DA JUVENTUDE (JUVIVA). *Iniciando o mosaico*. UFMG, 2014. (Módulo 5.2 - Territórios e culturas juvenis). Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/juviva-conteudo/05-02.html>. Acesso em: 16 dez. 2023.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. *Revista Educação e Realidade*, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tt3RpF8zjvRZDNwtcQS4Snk/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2023.

OLIVEIRA, C. Brasil de fato: a cada 100 mortos pela polícia da Bahia, 98 são negros afirma o relatório. *Brasil de Fato*, São Paulo, 17 set. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/11/17/a-cada-100-mortos-pela-policia-da-bahia-98-sao-negros-afirma-relatorio>. Acesso em: 27 nov. 2023.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de aprendizagem ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, O. N. de; OLIVEIRA, T. Dos costumes medievais segundo Norbert Elias: a transformação dos modos à mesa. In: ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Disponível em: https://institucional.ufrj.br/portalcpsda/files/2018/09/ELIAS__Norbert._O_processo_civilizador_volume_1.pdf. Acesso em: 27 nov. 2023.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.
PEREIRA, J. **Segundo pesquisa, 78% dos mortos pela polícia são negros**. São Paulo: Rádio Brasil Atual - RBA, 2021. (Publicado 23 abr. 2021). Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/segundo-pesquisa-78-dos-mortos-pela-policia-sao-negros/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PIMENTEL, G. S. R. **Ensino médio**: contradições conceituais. Curitiba, PR: CRV, 2015.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação**: quando as memórias narram a história da formação. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf. Acesso em: 1 maio 2023.

RIBEIRO, M. de P. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento – Revista de Educação**, ano 3, n. 5, p. 284-317, 2016.

RIBEIRO, M. de P. **Precisamos falar sobre currículo**. Revista Espaço do Currículo, v. 3, n. 11, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v3n11.32828. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v3n11.32828>. Acesso em: 5 jul. 2023.

ROCHA, A. A. **Gênese da moderna cidade de Vitória da Conquista**: os processos da urbanização contemporânea. Curitiba: CRV, 2022.

RODRIGUES, A.; CAETANO, M.; SOARES, M. da C. S. (orgs). **Queer(i)zando currículos e educação**: narrativas do encontro. Salvador-BA: Devires, 2020.

RORIZ, E. O. M. **A base nacional comum curricular e as influências neoliberais na sua construção**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC, Goiânia, 2020.

SANTOS, B. S. **A ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 197-224. (Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v. 1).

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
SAUL, A. M. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, M.; NÓVOA, A. (org.). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto-Portugal: Porto Editora, 1998. 192 p.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SCHUTZ, A. *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia).

SCHUTZ, Alfred. *A Construção significativa do mundo social*: uma introdução a sociologia compreensiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SILVA, R. R. D. da. *Mochila pesada e mais desigualdade, a promessa do novo ensino médio*. [Entrevista cedida a] João Vitor Santos. Curitiba: IHU, 14 mar. 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616848-mochila-pesada-e-mais-desigualdade-a-promessa-do-novo-ensino-medio-entrevista-especial-com-roberto-rafael-dias-da-silva>. Acesso em: 28 nov. 2023.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano 1, n. 1, 1-15, jul. 2009. Disponível em: [pesquisa_documental%20\(1\).pdf](#). Acesso em: 28 jan. 2023.

SILVA, M. R. Direito à educação, universalização na educação básica: acesso, permanência e qualidade social. In: RIOS, J. A. V. P. (org.). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: EDUFBA, 2015.

SILVA, T. T. *Documentos de identidades*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote 1992.

STECANELA, N. *Jovens e cotidiano*: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

TOKARNIA, M. *A necessidade de trabalhar é o principal motivo apontado por jovens de 14 a 29 anos para abandonar os estudos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro: Agência Brasil, 2020. (Notícia publicada em 15 jul. 2020). Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/necessidade-de-trabalhar-e-principal-motivo-para-abandonar-escola>. Acesso em: 16 dez. 2023.

YOUNG, M. F. D. *Conhecimento e currículo*: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 2. ed. rev. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

WIKIPEDIA. *Localização geográfica de Vitória da Conquista - BA*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vit%C3%B3ria_da_Conquista. Acesso em: 5 jul. 2023.

ANEXOS

1 COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018).

2 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

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. Desse modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista. Tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

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.

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. Portanto, 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.

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.

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

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

3 AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE

“(LDB, Art. 35/ 1996, citado na BNCC (Brasil, 2018, p. 464)”.

Para cumprir essas finalidades, a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (LDB, Art. 35-A, § 7º), por meio:

- da firme convicção na capacidade que todos os estudantes têm de aprender e de alcançar objetivos que, à primeira vista, podem parecer além das suas possibilidades;
- da construção de “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”, como definido na Introdução desta BNCC (Brasil, 2018, p. 14);
- do favorecimento à atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;

ENSINO MÉDIO

- do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida; e
- da promoção de atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral” (Brasil, 2018, p. 465).

4 OBJETOS DE CONHECIMENTO POR COMPONENTE CURRICULAR

sociologia 1 ano

O conhecimento como produto do processo humanizador.

- Conceito de modernidade na sociedade ocidental e sua implicação para o nascimento da sociologia.
- A polissemia das teorias sociológicas - os clássicos e seus conceitos fundamentais.
- Émile Durkheim e o conceito de fato social.
- Max Weber e o conceito de ação social.
- Karl Marx e o conceito de classe social.
- A integração do negro na sociedade de classes - a contribuição da sociologia de Florestan Fernandes para a análise da sociedade baiana.
- As cosmologias dos cultos de matriz africana na Bahia.
- O poder do simbólico nas relações sociais (cultura, ideologia e indústria cultural).
- As culturas, as identidades e a alteridade.
- Relativismo antropológico versus Colonização etnocêntrica.
- A Bahia e as suas culturas: organizações simbólicas e materiais dos povos originários e africanos e afro-brasileiros.

2º ANO

COMPONENTES CURRICULARES: FILOSOFIA, GEOGRAFIA, HISTÓRIA E SOCIOLOGIA

O poder e as suas formas política, econômica e ideológica.

- A tipologia da dominação segundo Max Weber.
- Conceitos básicos de política moderna: Estado e governo. Monarquia e República.
- Presidencialismo e Parlamentarismo. Regimes autocráticos, totalitários e democráticos.
- Conceitos de patrimonialismo e populismo na análise da democracia brasileira.
- Cidadania e Direitos - contribuições do pensamento de Lélia Gonzalez para o estudo das desigualdades raciais no Brasil.
- Conceito de revolução e conceito de movimento social.
- Movimentos sociais tradicionais e os Novos Movimentos Sociais.
- Movimentos sociais na Bahia.
- Os processos de racionalização da produção (taylorismo/fordismo) e de flexibilização (Toyotismo/capital transnacional).
- A desigualdade social na sociedade brasileira e as políticas públicas como forma de empoderamento social. As interseccionalidades da desigualdade.

- Estrutura e estratificação social - as formas de estratificação.
- A condição do jovem no Brasil e na Bahia - estatísticas, perfis etnográficos, caminhos para a mobilidade na hierarquia social.

3º ANO

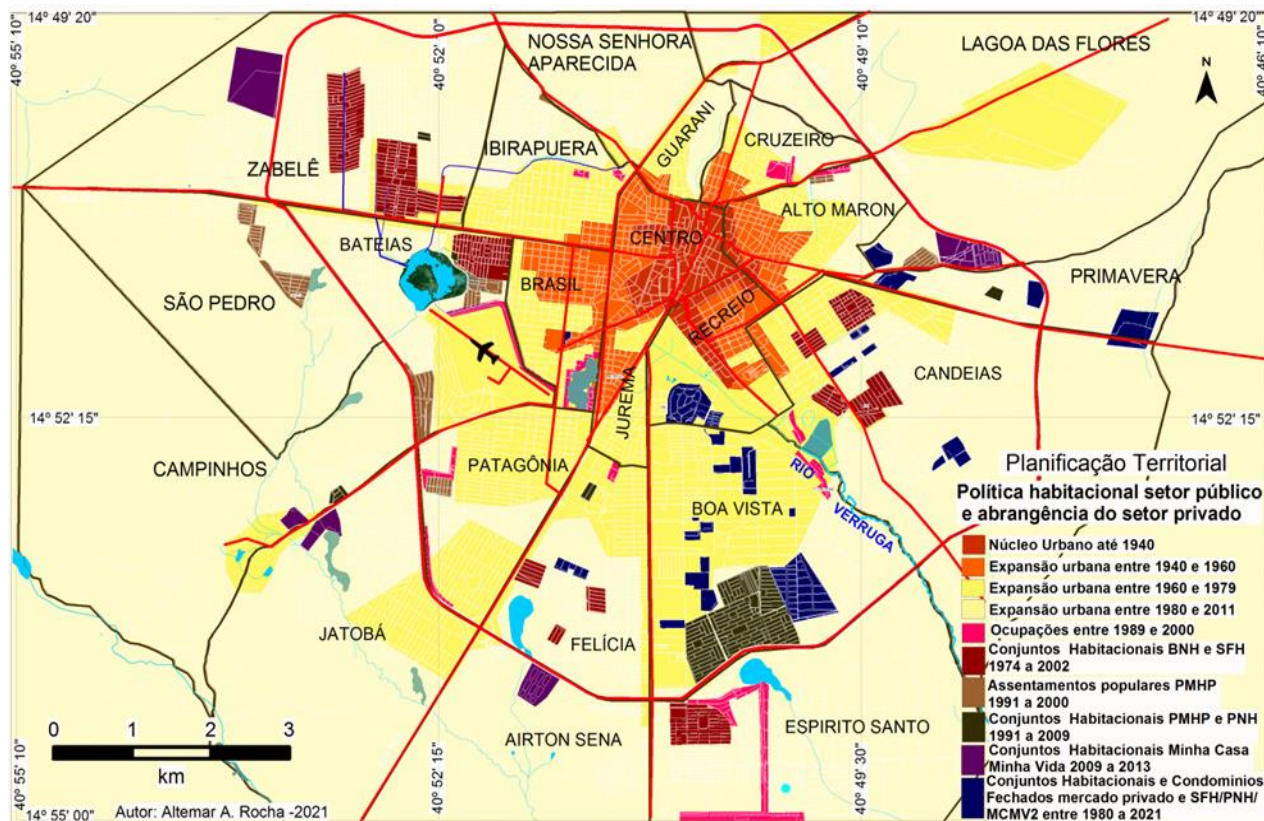
Desenvolvimentismo social – a relação entre o modo de produção capitalista e a ideia de progresso.

- Teorias da CEPAL e da Dependência, diferença entre crescimento econômico e indicadores sociais de desenvolvimento.
- Crises do capitalismo e ciclos de reestruturação produtiva.
- A modernização conservadora no Brasil – a Bahia no contexto da modernização.
- O conceito de modernidade líquida, pós-modernidade e a era das informações.
- A sociologia urbana – Escola de Chicago e o conceito de ecologia urbana.
- A nova sociologia urbana – Escola francesa e estudos da desigualdade e segregação socioespacial.
- Estudos sobre violência – a contribuição da antropologia de Alba Zaluar.
- Sociedade e Meio Ambiente: práticas sociais sustentáveis no Brasil e na Bahia.
- Práticas sustentáveis e os povos originários.
- Luta pela terra no estado da Bahia. Movimentos pelo Meio Ambiente e preservacionismo.
- Justiça ambiental.
- Segurança alimentar e saúde pública.

5 PRINCIPAIS PROGRAMAS DO GOVERNO FEDERAL PARA A JUVENTUDE (2006)

Projeto Agente Jovem
 Programa Bolsa-Atleta
 Programa Brasil Alfabetizado
 Programa Escola Aberta
 Programa Escola de Fábrica
 Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed)
 Programa Juventude e Meio Ambiente
 Programa Nossa Primeira Terra
 Programa Cultura Viva
 Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)
 Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE)
 Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)
 Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)
 Projeto Rondon
 Programa Pronaf Jovem
 Programa Universidade para todos (ProUni)
 Programa Saberes da Terra
 Programa Segundo Tempo
 Projeto Soldado Cidadão

6 Mapa Especialização das políticas habitacionais em Vitória da Conquista entre 1974 e 2021



Fonte: Rocha (2022, p. 92).

APÊNDICES

1 ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO COM A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS PROFESSORES

Identificação

Nome:

Carga horária de trabalho:

Escola:

Graduação:

Pós-graduação:

1. O que você acha da disciplina de sociologia no ensino médio? Qual a sua importância para as juventudes?
2. Qual o seu objetivo na disciplina de sociologia em relação ao ensino-aprendizagem para o estudante do ensino médio?
3. A carga horária disponibilizada por essa disciplina contempla os conteúdos necessários para os objetivos propostos? Justifique.
4. Qual sua impressão sobre o interesse dos jovens nessa disciplina?
5. Na sua opinião, quais lacunas precisam ser ajustadas para o melhor aproveitamento dos conteúdos propostos pela sociologia na escola do ensino médio?
6. Cite alguma atividade que chamou sua atenção a respeito da participação efetiva dos jovens.
7. Quais atividades realizadas ou planejadas você considera atender à formação social e política das juventudes negras?
8. Você trabalha as questões étnico-raciais no seu planejamento?
9. Ocorreram atitudes racistas na escola? Quais? E qual foi o desfecho?
10. Como é o seu processo de escolha de conteúdo e de metodologias para o planejamento da disciplina?
11. No seu planejamento há alguma base nas orientações curriculares do ensino médio da Bahia? Exemplo.
12. Como você vê o jovem no ensino médio?
13. Na sua opinião, que identidades atuais o currículo do ensino médio está ajudando a produzir? E que identidades deveria produzir? Identidades comprometidas com os padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas?
14. Você sabe o que significa pluralidades identitárias? Se sim, defina.
15. Quais identidades atuais os currículos estão ajudando a produzir? E quais identidades deveriam produzir?

2 GUIA DO GRUPO FOCAL PARA OS ESTUDANTES

1. Nome; idade e série; escola; trabalha?
2. Como você vê a escola?
3. Você saberia definir o que é sociologia?
4. Como foi o seu encontro com a sociologia?
5. O que a disciplina sociologia o/a levou a pensar?
6. Quais os conteúdos de sociologia que você considerou relevante e por quê?
7. Como é ser jovem no ensino médio?
8. A disciplina sociologia o/a fez pensar sobre o seu futuro social?

9. Você acha que o currículo de sociologia pode possibilitar algum avanço na construção social e política das juventudes, pela perspectiva do seu futuro social? Qual(is)?
10. Como você vê as práticas pedagógicas dos professores de sociologia? Ajudam na formação social e política do/a jovem negro/a? Quais os pontos positivos e quais os negativos?
11. Você saberia dizer qual o seu lugar na sociedade? Qual a sua identificação identitária?
12. Qual o seu plano após finalizar o ensino médio?
13. Na sua opinião, que identidades atuais o currículo do ensino médio está ajudando a produzir? E que identidades deveriam produzir? Identidades comprometidas com os padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas?
14. Sofreu discriminação racial na escola? E fora dela? Como foi e qual foi sua reação?
15. Quais as suas maiores preocupações hoje?
16. Qual o seu sonho? (o que você sonha para o seu futuro?)

3 FORMULÁRIO PARA OS ESTUDANTES

1. Escola: _____
2. Nome: _____
3. Série: _____
4. Trabalha?
 - a. Sim . Em qual atividade? _____
 - b. Não

5. Religião: _____
6. Mora com quantas pessoas? Quem são, grau de parentesco _____
7. Tem filhos? Quantos? _____
8. Renda familiar
- a. Desempregados (caso haja alguém, quantos): _____
- b. Bolsa Família
- c. menos de um salário mínimo
- d. um salário mínimo
- e. dois salários mínimos
- f. três salários mínimos
- g. quatro salários mínimos
- h. cinco salários mínimos
- i. acima de seis salários mínimos
- j. não sabe

4 MEMORIAL SOBRE A SUA VIDA (estudantes)

Conte sua história de vida, fale de sua relação com a escola, família, amigos, trabalho e sociedade.

5 LISTA DE NOMES DE PERSONALIDADES NEGRAS USADOS COMO CODINOMES DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA COM AS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO

Personagens negras que fizeram diferença em nossa história.

- Abdias Nascimento**
(1914-2011) Nasceu em Franca, São Paulo. Professor, poeta, político, escritor e ator. Militante desde a década de 40 do movimento negro
- Aleijadinho**
(1738-1814) Ícone do barroco brasileiro, Antônio Francisco Lisboa, entalhador e arquiteto do Brasil colonial. Através da arte, ele conseguiu projeção numa sociedade escravista, apesar de sua cor.
- Antonieta de Barros**
(1901-1952) Filha de ex-escravizada, nasceu em Santa Catarina. Jornalista e professora, foi a primeira deputada negra do país e a primeira mulher a se eleger deputada no estado (1934). Lutava pela igualdade racial e de gênero e atuava em prol de questões políticas relacionadas às mulheres.
- Benedita da Silva**
(1942) Nasceu no Rio de Janeiro. Ativista do movimento negro e feminista, atuou na Associação das Favelas do Estado do Rio de Janeiro. Alfabetizou jovens adultos na comunidade pelo método Paulo Freire. Se formou em Serviço Sociais e Estudos sociais aos 40 anos. Foi a primeira vereadora do Partido dos Trabalhadores (PT), depois deputada, senadora e governadora do Rio de Janeiro e ministra do Desenvolvimento Social do primeiro governo Lula.
- Carolina de Jesus**
(1914-1977) Escritora, compositora e poeta –brasileira; ficou conhecida pela obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. Foi uma das primeiras escritoras negras do Brasil, lembrada como uma figura expressiva do feminismo negro.
- Chico César**
(1964) Cantor, compositor, escritor e jornalista brasileiro.
- Conceição Evaristo**
(1946) Escritora e professora é um dos maiores nomes da literatura brasileira contemporânea. Grande ativista do movimento negro. Formada em letras, com mestrado e doutorado, deu aulas em escolas e universidades. Em 2018 ganhou o prêmio de literatura do governo de Minas Gerais.
- Dandara dos Palmares**
(1654-1694) Foi uma das líderes femininas da luta contra escravidão durante o séc. XVII; vivia com o marido, Zumbi, e os três filhos no Quilombo dos Palmares, em Alagoas. Foi presa em 1694 e suicidou-se para não voltar à condição de escrava.
- Djamila Ribeiro**
(1980) Filósofa, escritora, conferencista e ativista; escreveu três livros, entre os mais vendidos o *Pequeno Manual Antirracista*. Dá voz a temas importantes para o movimento negro, em particular o genocídio da população negra, o feminismo e os estudos de gênero; propõe discussões sobre as formas de combate ao racismo estrutural presente na sociedade. Foi secretária adjunta de Direitos Humanos da Cidade de São Paulo, na gestão de Fernando Haddad (2016) e recebeu o Prêmio Trip Transformadores; o Cidadão São Paulo em Direitos Humanos e o Dandara dos Palmares, de Santos (SP); além do *Prince Claus Awards*, Holanda. Para Djamila, a questão racial é para todos e todas. *Minha luta diária é para ser reconhecida como sujeito, impor minha existência numa sociedade que insiste em negá-la.*
- Elza Soares**
(1930-2022) Uma das maiores cantoras do Brasil, foi eleita pela BBC como a melhor cantora do universo em 2000.
- Gilberto Gil**
(1942) Cantor, compositor, instrumentista, em 1963 criou, junto com outros artistas talentosos o revolucionário Movimento Tropicália. Exilado em 1969, com a ditadura, e retornou ao Brasil em 1972. Na política, foi vereador em Salvador (1989-1992) e ministro da cultura (2003-2008). Em 2021 foi eleito para Academia Brasileira de Letras, cadeira 20.
- Glória Maria** Jornalista, repórter e apresentadora de televisão; primeira repórter a realizar matérias ao vivo na TV.

(1949-2023)

Grande Otelo

(1915-1993)

Um dos maiores expoentes das artes cênicas brasileiras do séc. XX, protagonizou um marco importante: os negros não podiam entrar pela porta da frente nos cassinos, até que Grande Otelo foi contratado para atuar em um deles.

João da Cruz de Souza

(1861-1898)

Poeta mais importante do simbolismo brasileiro, filho de escravos alforriados, adotado por um marechal e sua esposa. Em 1877 publicou em jornais locais de SC. Fez campanha abolicionista e escreveu por muitos anos no jornal Tribuna Popular.

Lélia Gonzales

(1935-1994)

Uma das maiores vozes femininas na luta pelos direitos do povo negro. Dedicou-se aos estudos de gênero e raça no Brasil e se tornou grande referência sobre o lugar da mulher negra na sociedade. Nascida em Belo Horizonte (MG), trabalhou como empregada doméstica e babá no Rio de Janeiro. Conseguiu com dificuldades se formar em História e Filosofia na UFRJ.

Luiza Mahin

(?-?)

Mãe de Luiz Gama, lutou pela libertação dos escravos e de um aristocrata português.

Luiz Gama

(1830-1882)

Escritor, advogado e jornalista, batalhou pelo fim da escravidão.

Machado de Assis

(1839-1908)

Um dos grandes escritores da literatura brasileira, fundador da Academia Brasileira de Letras. Tem uma história de superação, mal frequentou escola e ascendeu socialmente, ao comprovar que a capacidade não está na cor e sim no intelecto. Atuou na administração pública e ampliou a Lei do Ventre Livre, de 1871.

Mãe Menininha do Gantois

(1894-1986)

Nascida em Salvador, descendente direta de escravizados libertos, assumiu o terreiro do Gantois. Seus antepassados fundaram o primeiro terreiro nagô do Brasil (1849). Neta da Mãe Maria Julia da Conceição Nazareth, primeira mãe de santo a criar fama no Brasil.

Maria Felipa

A narrativa sobre sua atuação na luta pela independência da Bahia pode ser ficcional considerada como fato histórico.

Maria Firmino dos Reis

(1825-1917)

Nasceu em São Luís do Maranhão. A primeira romancista brasileira; filha de pai negro e mãe branca.

Milton Santos

1926-2001)

Baiano, escritor, advogado, doutor em geografia. Adotou conceitos na geografia na compreensão dos povos, suas lutas e resistências. Único brasileiro a receber o prêmio Vautrin Lud (o Nobel de geografia) em 1994. Recebeu o título de doutor *honoris causa* por mais de duas instituições no Brasil e no exterior; colaborador dos jornais A Tarde (Salvador) e da Folha de São Paulo.

Milton Nascimento

(1942)

Cantor, compositor e multi-instrumentista brasileiro reconhecido mundialmente como um dos mais influentes artistas da música popular brasileira.

Pixinguinha

(1897-1973)

Alfredo da Rocha Vianna Filho, carioca; músico, fez sucesso no Brasil e exterior.

Ruth de Souza

(1921-2019)

Nascida no Rio de Janeiro, primeira atriz negra a atuar no teatro Municipal do Rio de Janeiro; primeira mulher negra a ser indicada ao prêmio de melhor atriz em um festival internacional de cinema, por sua atuação no filme *Sinhá Moça*. Primeira negra a protagonizar uma novela, *A Cabana do Pai Tomás*, da TV Globo (1969).

Sílvio Almeida

(1976)

Advogado, filósofo, doutor e pós-doutor, professor das universidades Mackenzie, FGV e visitante da Duke, Carolina do Norte, EUA; preside o Instituto Luiz Gama. Autor de *Racismo Estrutural*, um dos livros mais vendidos e importante ferramenta para a compreensão do racismo, sua desnaturalização e transformação do discurso em ação e prática. Para ele, o combate ao racismo envolve outros assuntos como a economia, a política e a educação e depende da orientação ideológica e política da sociedade. Atual ministro do Direitos Humanos e Cidadania.

- Sueli Carneiro**
(1950) Nasceu em São Paulo; é uma das intelectuais e ativistas mais importantes da contemporaneidade. Doutora em educação pela USP, fundou o Geledés, instituto da mulher negra. Tem vários artigos e livros publicados e é uma referência de militância política do movimento negro.
- Tereza de Benguela**
(1700- 1770) Líder quilombola do Quilombo do Piolho, às margens do rio Guaporé, localizado na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, Mato Grosso.
- Tia Ciata**
(1854-1924) Hilária Batista de Almeida, mãe de santo muito respeitada, figura importante para a difusão e afirmação da cultura africana no início do séc. XX, em uma comunidade estabelecida na zona portuária do Rio de Janeiro, *A Pequena África*, em que se reuniam os ex-escravos vindos da Bahia.
- Zumbi dos Palmares**
(1655-1695) Último líder do Quilombo dos Palmares, ícone da resistência negra à escravidão no Brasil, morto em 20 de novembro de 1696. Teve a cabeça exposta no estado de Pernambuco para acabar com o mito da imortalidade. Lembrado como marco da consciência negra, comemorada no dia 20 de novembro.*

*zumbidospalmares.edu.br. Dia da consciência Negra: Personalidade negras que fizeram a diferença na história. Universidade Zumbi dos Palmares. Instituição comunitária de ensino superior. São Paulo – Brasil.

DEDC - I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEduc



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada Currículo, Ensino de Sociologia e Formação Política e Social da Juventude Negra: perspectivas dos estudantes do ensino médio da rede pública de Vitória da Conquista- Ba., cujos dados serão coletados por meio de formulário sobre o perfil dos entrevistados; grupo focal, entrevista semi-estruturada e memorial narrativo, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador Valdívía Araújo. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 30 de Maio de 2022.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Doutoranda: Valdívía Araújo	<i>Valdivia Araujo</i>
Orientadora: Prof. ^a Dra. Mary Valda Souza Sales.	
Co-orientadora: Prof. ^a Dra. Núbía Regina Moreira	<i>Nubia Regina Moreira</i>