

## **DA EXPECTATIVA À REALIDADE:**

### **observações de estágio sobre o desafio de emancipação dos alunos das escolas da rede pública**

**LEONARDO SANTANA BARRETO**  
**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**

#### **Resumo**

Este artigo é fruto de uma experiência de estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em Ciências sociais em Vitória da conquista, Bahia. O estágio que foi realizado de junho à setembro de 2023 com as turmas de 1º e 2º ano do ensino médio, turno vespertino, de uma escola pública, estadual, situada na zona oeste desta cidade. As percepções obtidas e refletidas a partir da perspectiva de Bourdieu (2015) e Foucault (2014) adensados com as contribuições de Paulo Freire (2020) e bell hooks (2017) me levam a ilustrar duas fases do estágio – observação participante e regência –, onde a escola é tida como um meio de emancipação que sofre interferências sistemáticas, institucionalizadas e pessoais dos seus agentes de ação em relação aos agentes assistidos, ao mesmo tempo que apresenta ferramentas para burlar essas infiltrações da mão do progresso vazio que insiste em dizimá-la. A educação é, pois, a própria ferramenta do seu desenvolvimento e libertação das amarras do sistema, de construção do ser social, de emancipação do cidadão humanizado e das possibilidades de progresso individual das juventudes rumo às conquistas do ensino superior.

**Palavras-chave:** Desafios de estágio. Ensino de sociologia. Estágio curricular supervisionado.

#### **Abstract**

This article is the result of a mandatory curricular internship experience in the Social Sciences degree course in Vitória da Conquista, Bahia. The stage was carried out from June to September 2023 with the 1st and 2nd year high school classes, afternoon shift, from a public, state school, located in the west zone of this city. The perceptions obtained and reflected from the perspective of Bourdieu (2015) and Foucault (2014) combined with the contributions of Paulo Freire (2020) and bell hooks (2017) lead me to illustrate two phases of the internship – participant observation and conducting –, where the school is seen as a means of emancipation that suffers systematic, institutionalized and personal interference from its agents of action in relation to the agents assisted, at the same time that it presents to circumvent these infiltrations by the hand of empty progress that insists on decimating it. Education is, therefore, the very tool for its development and liberation from the constraints of the system, the construction of the social being, the emancipation of the humanized citizen and the possibilities for individual progress of young people towards the achievements of higher education.

**Keywords:** Internship challenges. Supervised internship. Teaching sociology.

## Introdução

Analisar o processo de ensino-aprendizagem é histórico, os grandes avanços no campo da educação são postos em prática após um longo período de estudos e análises para certificar os efeitos positivos do seu exercício. Não obstante, o processo de formação de novos licenciados permite uma experiência que garante novas percepções e conclusões acerca de tão importante tema.

O presente artigo, portanto, se desdobra nessa experiência e percepções pautadas em observações e práticas de estágios curriculares as quais são parte integrante e obrigatória para a formação em licenciatura em ciências sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Neste caso, o retorno à escola pública, agora no lugar de docente reverberou em visões de progresso precedido dos anseios vividos quando discente dessa mesma rede de instituições de ensino. Pensar de forma revolucionária uma educação emancipadora, consiste, portanto, em considerar, de forma particular, a minha própria realidade, de discente egresso aos espaços públicos de ensino, onde pude conviver e concluir meus estudos e sobretudo, entender as demandas dos meus alunos que continuam vivendo das mesmas e emergentes necessidades em torno do ambiente escolar e da atividade docente.

Pensar a atividade docente em torno da emancipação humana consiste em considerar, portanto, as políticas existentes de exclusão e marginalização de uma população que se vê oposta à sociedade hegemônica e, sobretudo, incapaz de mudar sua própria realidade, como assevera Freire (2020) quando afirma que “a autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles tem os opressores”.

Indispensável, portanto, e foco da crítica deste artigo, está a observação e o reconhecimento das necessidades sobre a educação e sobre o ensino que não se vê acompanhado do sentimento libertador e da práxis. Tanto quanto bancário, como assegura Freire (2020) é uma educação humanizada, porém, sem criticidade e sem práxis.

Certamente, a cada nova geração, a cada nova turma de licenciandos em relação a atividade docente, novas perspectivas e novas emergências em torno da emancipação discente das escolas de ensino público venha à tona, cabe à escrita e a difusão dessas percepções para que adensados às críticas e as análises sociológicas, possamos pensar mais sobre a importância dos desdobramentos que acometem nossos *locus* de trabalho, no que diz respeito às novas normas de educação adotadas pelo governo, tanto quanto em relação a necessidade de continuar

pensando sobre a formação continuada dos profissionais que regressam aos campos públicos para atuar na atividade docente.

## Desenvolvimento

A grade curricular obrigatória da licenciatura em Ciências Sociais exige estágios de estágio supervisionado que se dividem em 1) observação; 2) observação participante (coparticipação); 3) regência e 4) estágio em lugares não escolares. Neste artigo, vou me ater aos três primeiros momentos, que culminam em pouco mais de um ano de observação. Levando em consideração que essas disciplinas de estágio supervisionado acontecem semestralmente de forma sequencial e neste caso, sem interrupções.

Outra observação necessária é que os dois últimos momentos foram realizados nas mesmas turmas, ou seja, as percepções acerca do perfil das mesmas foram traçadas desde o estágio dois, o que me permite avaliar, sobretudo, numa comparação superficial, o desempenho desses discentes entre um trimestre e outro.

Num primeiro momento é necessário pensar que estamos dentro de uma instituição – escola – que apesar de adotar lemas que fazem menção às “heranças iluministas para o mundo” e de uma educação freiriana nos moldes de emancipação e encorajamento, no entanto, de libertação, não podemos desconsiderar o que Bourdieu (2015) já refletia sobre o sistema escolar como um dos fatores de conservação social.

Neste mesmo contexto, de conservação social, que Beninca; Hermínio; De Holanda Camilo (2019) contribuem acerca da educação como ferramenta de superação da vulnerabilidade social, dissertando que os estudos contemporâneos

“apontam que a vulnerabilidade social está interligada a situações de exclusão social e envolve fatores de risco como pobreza, desigualdade, desemprego, etc. A qualidade da educação ofertada, infelizmente, compõe esse rol de fatores negativos que afetam a sociedade brasileira pós-moderna, contribuindo para a permanência do status de país extremamente desigual e para manutenção da condição de vulnerabilidade a que estão submetidos determinados sujeitos e grupos.” (Beninca; Hermínio; De Holanda Camilo, 2019)

Nessa perspectiva, voltados para uma realidade próxima, do Nordeste, de uma cidade do interior da Bahia – Vitória da Conquista –, onde a disparidade social é acentuada, as demandas são diferentes, numa escola situada na periferia, com sua estrutura física exatamente igual desde a sua inauguração, que resiste às exigências das gerações que chegam conclamando mudanças e transformações, avanços.

Tais disparidades fomentadas pela estrutura social e ratificadas pelo sistema escolar, num contexto mais amplo, contemplam quaisquer outros ideais de diferença, numa adoração normatizada da homogeneidade, bem como na preservação de um sistema vigente que se vê patriarcal, cis hetero normativo, ocidentalizado, judaico-cristão que porta um tradicionalismo contemplativo, saudoso à realidade transformadora do passar do tempo.

Essas observações não isentam os ambientes escolares de receberem discentes que fogem a essas regras díspares, tampouco, isentam que este corpo discente receba entre seus pares estes corpos ‘transgressores’, anunciados por hooks (2017) para esta convivência coletiva e de trocas mútuas de socialização.

Neste sentido que para Foucault (2014) essa descrição pode ser interpretada em relação a sua análise da época clássica e a descoberta do corpo como uma potencialidade maleável à coerção e à docilidade. O corpo passa a ser objeto, a partir, da motivação que o modela e, a partir, da sua obediência à força que o manipula. E diretamente ligado a isso, o corpo, passa a ser percebido como alvo de poder desde que disciplinado, passa a operar de forma tecnicista segundo a eficácia a qual se determina.

Esta padronização dos corpos e o enquadramento dos pensamentos são meios de manter aptos os meios reprodutores da conservação social ainda que estes não compartilhem das mesmas ideias, em outras palavras, ainda que não se alimentem deste mesmo pão, esses corpos são obrigados a reparti-lo. É importante a contraposição desta afirmação uma vez que notadamente essa não é a premissa fundamental da educação emancipadora, conforme nos anunciou Freire (2020), muito pelo contrário. Se faz muito importante também rebater essa mesma atividade conforme aponta Beninca; Hermínio; De Holanda Camilo (2019) quando afirmam que

“Nas últimas décadas, diversos setores da sociedade parecem ter chegado ao consenso de que a educação é o primeiro passo para reverter à situação negativa de atraso, desigualdade, violência, etc. na qual o Brasil se encontra, quando comparado ao resto do mundo.” (Beninca; Hermínio; De Holanda Camilo, 2019)

Neste contexto, volto aos marcadores sociais das escolas periféricas que possuem defasagem grandiosa acerca de aparatos de assistência à permanência estudantil e sobretudo, assistência ao desenvolvimento educacional daqueles assistidos pelas mesmas instituições. Quero dizer com isso que, não existe uma preocupação – talvez pela estrutura física da instituição, ou talvez, pela sobrecarga dos professores e atualmente a implementação do novo ensino médio<sup>1</sup> sem que haja uma preocupação a nível de Estado para com a formação inicial e

---

<sup>1</sup> O portal do MEC (Ministério da Educação) apresenta novo ensino médio nas seguintes palavras “A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do

também continuada desses docentes – com o verdadeiro rendimento dos alunos em relação aos assuntos trabalhados em sala de aula.

Pode parecer conservador, mas não é, essa preocupação com o rendimento escolar, é uma preocupação com o rendimento, também acadêmico, ademais, é a partir deste momento inicial que se seleciona futuros graduandos e graduandas para a ocupação dos espaços das universidades públicas brasileiras.

A exemplificar, vamos a realidade da disciplina de sociologia nesta instituição pública qual fiz estágio. Com a implementação das disciplinas do novo ensino médio, a carga horaria de sociologia passou de duas, para apenas uma aula semanal, o que significa dizer que, temos por semana apenas cinquenta minutos de aula. Nessa mesma semana, o corpo discente se vê envolto de inúmeras disciplinas – as quais eles mesmos reclamam, pela falta de objetividade das disciplinas curriculares pós novo ensino médio – e não tem outro espaço para estar com o professor de sociologia na semana porque o mesmo se encontra sobrecarregado lecionando essas mesmas disciplinas sem objetividade específica do novo currículo que deveria

“repensar o papel da escola, a formação do currículo e os desafios da educação para o futuro. “Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (Freire, 1979, apud. Holanda Camilo, 2014, p.12).” (Beninca; Hermínio; De Holanda Camilo, 2019)

Outra crítica importante que faço é a do papel docente em relação a sua atuação neste campo e que parece diminuir ou obstruir seu engajamento crítico – propulsor da disciplina de sociologia – em relação às aulas. Pude perceber que, os poucos cinquenta minutos são utilizados muitas vezes para conversas humanizadas, porém acríticas, e apesar de necessárias, não causam reflexões discentes acerca das discrepâncias sociais e da importância da ocupação destes espaços escolares na construção de uma carreira de nível superior e da própria emancipação acerca das dificuldades sociais apresentadas em sala de aula.

A crítica que faço, está diretamente ligada a ideia de inobservância dos alunos do ensino público, ao desconsiderar que eles desconhecem da própria realidade e, portanto, incapazes de reconhecer a reprodução dessas desigualdades sociais nos ambientes escolares.

---

ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.”

Esta característica - de inobservância - acontece em diversos aspectos as quais pretendo desenvolver, este supracitado é o primeiro, o de desconsiderar que os discentes reconhecem da sua própria realidade, a segunda é a de considerar que os discentes das escolas públicas de periferia são incapazes de absorver, raciocinar e provocar acerca dos assuntos pautados para os estudos, e terceiro e último é o de achar que corpo discente não percebe a intenção, a relevância e a importância que o próprio professor dá ao assunto, à sua disciplina e a sua abordagem.

Antes de abordar cada uma dessas características, faço um adendo aos estudos de eficácia escolar quando afirmam que

As desigualdades de oportunidades educacionais no contexto brasileiro são documentadas por inúmeros estudos que mostram o peso de **marcadores sociais nas transições educacionais e a persistência de desigualdades que, após ampla expansão dos sistemas educacionais, são gradualmente transferidas para etapas subsequentes da escolarização** (Hasenbalg; Silva, 2003; Mont'Alvão, 2011; Ribeiro; Ceneviva; Alves De Brito, 2015, Tavares Júnior, 2018 *apud* Koslinsk et al. 2002, p. 170, grifos meus).

É importante observar como os marcadores sociais são vistos e analisados, se faz ainda mais importante notar que as desigualdades persistem de acordo com a transição pelas etapas de escolarização e, portanto, concluo, acompanham esse corpo para as etapas classificatórias do ingresso às universidades públicas, por exemplo. Essa característica justifica, portanto, a necessidade das cotas sociais para o ingresso das juventudes periféricas nas universidades, uma vez que elas são acompanhadas por dificuldades em suas trajetórias que não deixam seus corpos com o fim do ensino médio nas escolas públicas, ao contrário, suas dificuldades sociais somadas às dificuldades de aprendizagem acentuam a distância entre essas subjetividades ao nível superior.

Nesta perspectiva que reiteramos o conhecimento pleno do corpo discente em relação às suas dificuldades individuais, eles podem não entender a sistemática deste problema que os envolve, mas reconhecem de perto a realidade em que vivem. A premissa de desmistificar a compreensão sistemática que acarretam essas desigualdades sociais cabem aos docentes, neste caso e mais precisamente os de sociologia, e isso tange estrategicamente e emergencialmente à política de emancipação destes corpos que se colocam, muitas vezes como sujeito-problema e não como sujeitos de um problema que engloba, em conjunto, muitos dos seus iguais. Ademais, segundo Beninca; Hermínio; De Holanda Camilo (2019) faz-se necessário reconhecer a importância das instituições de ensino para

a formação da cidadania e produção do conhecimento, entende-se que a prática pedagógica não pode e não deve ser exercida por pessoas que não possuem formação técnica e habilidade para o repasse sistematizado dos conteúdos. **A sociedade brasileira, necessita, com urgência, formar cidadãos críticos e independentes, pois é o que virá contribuir, no futuro, para o exercício da cidadania, engajamento nas lutas sociais, minimização e enfrentamento das situações que**

**favorecem o atual quadro de vulnerabilidade.**” (Beninca; Hermínio; De Holanda Camilo, 2019, grifos meus)

Aqui já ficou um tanto evidente o primeiro ponto sobre desconsiderar que os discentes reconhecem da sua própria realidade. O movimento de contestação em sala de aula quando se exige um trabalho amplo, que exige o mínimo de pesquisa e um visual harmônico, visando normas e regras, pautas e enquadramentos, não somente significa desinteresse – que não podemos desconsiderar aqui – mas é, também, despreparo para tal, falta de acesso, inconsistência na leitura e na escrita, ou seja, um aparato de questões que se voltam diretamente aos marcadores sociais que indicam essa perpetuação das dificuldades escolares.

Numa conversa particular com um professor de sociologia de uma escola pública e também periférica e também do Nordeste, pude analisar em sua fala um cuidado demasiado impertinente – por vezes penoso – sobre a forma de abordar alguns assuntos mais densos dentro dos clássicos da sociologia, inferiorizando não somente o público assistido pela instituição, mas, também, o nível do ensino que deve ser passado ao mesmo.

“Se você chega com um assunto desse, eles não vão entender, eles não têm interesse, eles não vão interagir”. O professor em questão, com mais de vinte anos de carreira, subentende, mesmo antes de expor o assunto que seus alunos não são capazes de absorver as questões levantadas, e, portanto, são negados ao acesso de receber o conteúdo como deveriam, de forma eficaz, plena e de qualidade.

É pensar, com isso, que as realidades sociais desiguais, injustas e discrepantes entre eles não fornecessem aparatos críticos sobre algumas questões da sociedade que eles estão inseridos. É desconsiderar que antes da escola, existe a socialização familiar com seus conhecimentos mútuos e múltiplos, e que, para além da escola, existe a troca e socialização com os ambientes religiosos que, também, exercem grande influência na formação do ser social e, portanto, dos nossos discentes.

O terceiro ponto, último, e, também, importante implica em dois fatores indispensáveis à discussão e perceptíveis em sala de aula 1) a segurança em demasia dos profissionais e, o segundo que é consequência deste primeiro, 2) a falsa sensação sobre a não criticidade emergente dos discentes.

No exercício das atividades docentes, por vezes, apresenta-se essencializada de uma verdade absoluta sobre outrem, tutor de uma sabedoria plena e um tanto quanto inabalável, o docente se coloca num papel de afastamento dos discentes e a sala dos professores – percepção minha – é onde pode se assumir a verdadeira identidade, mas, somente com seus pares.

A segurança em demasia coloca, do meu ponto de vista, o professor em uma zona de conforto que 1) não o permite avançar na compreensão de determinado assunto a partir de diferentes pontos de vista e dentre esses àqueles apresentados pelos próprios alunos e 2) o permite lecionar despretensiosamente sem a preocupação de existir críticas, pois, neste caso, ele já fez sua carreira, tem um olhar romântico e palavras cativantes para com seus alunos - que não substituem o ensino e que, notadamente, se faz perceber entre os próprios discentes como uma maneira de ‘passar o tempo de aula’ –.

Rebatemos, palavras cativantes, olhares românticos para a educação sem ensino crítico e sem emancipação é ensino bancário, tal qual rebatido por Paulo Freire (2020).

É importante pensar, numa associação livre, que há neste mesmo sujeito – o que ensina – a alternativa entre ocupar-se de zona de conforto ou ocupar-se de inteirar-se sobre outrem para emancipá-lo. Nessa perspectiva, é importante repensar a não neutralidade da educação, e, portanto, ocupar-se tais quais os corpos transgressores que “estão muito mais dispostos que os professores a abrir mão de sua dependência em relação a educação bancária.” (hooks, 2017, p. 57).

Essas observações podem parecer base para transformações utópicas acerca da educação, e ainda mais quando se diz respeito a educação que visa a emancipação de outrem. Mas uma das observações mais significativas foi notar que todos os alunos possuem sonhos e em grande maioria estes estão ligados ao ensino superior.

Em contrapartida, se faz importante e também muito significativo para reconsiderar práticas docentes e didáticas de emancipação, o quanto a ideia do nível superior ainda constitui o consciente ou inconsciente fantasioso dessas juventudes. Como a ideia de nível superior tem sido trabalhada nesses espaços? Como a construção deste ideal tem sido posta em relação às realidades das juventudes? Como esta muralha entre ensino básico e superior tem sido considerada e como ela pode ser rompida para que a emancipação efetivamente aconteça dentro do conhecimento individual de cada discente de que é possível?

No meu primeiro dia de estágio de regência, passei uma lista e pedi para que eles – os discentes - assinassem com nome e também com seu sonho (seja curso de graduação, concursos, cursos técnicos, mas que fornecessem campo de formação para além do ensino básico). Pretendi com esta atividade conhecer os perfis, conhecer um pouco mais sobre seus planos, desejos e anseios em relação ao futuro, e construir uma dinâmica que seria concluída, apenas, no nosso último dia de aula, como veremos a seguir.

Nas primeiras semanas, senti a resistência de uma turma por não ter um professor da escola, professor este que apresentava mais jogo de cintura com didáticas e se apresentava mais próximo a eles.

Nas semanas seguintes, comecei a perceber que a turma se interessava do assunto e que dialogavam comigo, porque foram instigados à prática da pesquisa, da escrita e da leitura.

Passando algum tempo, percebi que eles eram a potência e não eu – só por saber do assunto. Neste mesmo tempo, após uma gincana na semana do estudante, percebi que quase setenta por cento da sala já estava passada no trimestre ou precisava menos de dois pontos para alcançar a média.

Após as provas, pude alertá-los que boa parte de toda turma havia passado na disciplina com boas notas, sem nem ainda ter computado a nota da gincana – obrigatoriedade pela instituição – e eles entenderam tudo.

No meu último dia de estágio, poucos lembraram da lista que passei para que preenchessem lá no primeiro dia. Mas ao receberem uma lembrancinha que preparei, todos acabaram recordando do sonho/meta que os mantém.

É de extrema importância que nesta troca exista uma exposição das dificuldades existentes, dos marcadores que nos acompanham, das desigualdades que reverberam nas sociedades, mas, de tamanha importância, também existe a troca das possibilidades, dos muitos meios de se chegar à conquista de objetivos que são parte desconhecida para muitos do ensino público brasileiro, vítimas de uma história única e de um sistema de reprodução que colocam a educação pública brasileira como, precária e insuficiente apesar de ser assegurada por lei aos seus cidadãos.

## Considerações Finais

Os estudantes de licenciatura em ciências sociais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia se preparam para as atividades docentes com disciplinas de sociologia da educação, as disciplinas de estágio curricular obrigatório, que para além da prática individual, consiste em aulas teóricas com discussão de textos sobre educação que se desdobram dos clássicos às discussões mais contemporâneas, e nestes espaços, trocas de experiências do dia a dia *in locus* escolar.

É importante perceber o afloramento crítico e prático das nossas observações no que diz respeito ao que é discutido em teoria e o que é vivido na prática nesses semestres de estágio

curricular supervisionado. Mais importante, também, é a percepção da emancipação que temos sobre nós mesmos ao retornarmos aos espaços públicos que, por ora, foram nossos espaços de aprendizagem e construção das nossas subjetividades.

O processo de maturação de um estudante de licenciatura se dá aos mesmos passos da emancipação dos discentes de escola da rede pública, demanda tempo, atenção, incentivos e compreensão. Não podemos distanciar a realidade dos estudantes do ensino básico dos do ensino superior, uma vez que, como já justificado neste artigo, os marcadores sociais apontam continuidade e se transferem às etapas escolares subsequentes da vida dos alunos e, portanto, também chegam às universidades.

As observações trazidas neste trabalho têm sua importância neste limiar de informações e, contudo, justificam a importância da prática emancipadora nas instituições de ensino desde as primeiras séries. Isso, naturalmente, não dissipa a realidade difícil do nosso discente, nem o blinda de viver no ambiente escolar com as disparidades sociais, econômicas e culturais desta sociedade composta pelo multiculturalismo social que afirma, porém, essa prática, o fará crítico e consciente de uma estrutura sócio-político-cultural a qual pertencemos e que ditam regras sociais de desigualdade e políticas de segregação.

É importante salientar que nessa estrutura sócio-político-cultural, a atividade docente também se encontra como um alvo de degradações e sucateamento. O novo ensino médio se enquadra nesta política. Neste sentido, é perceptível que entre os discentes as críticas persistem e insistem numa negativa ao novo regime implementado. A trajetória escolar tem se tornado ainda mais cansativa com itinerários formativos que não objetivam uma educação emancipadora e, para os próprios alunos, sem conexão com suas realidades ou seus planos de futuro.

Outra observação necessária é que não existe uma educação democrática quando se pensa num currículo comum diante do multiculturalismo, as inferências disso é que, não se aprende a lidar e respeitar as diferenças com o apagamento das mesmas, em outras palavras, o papel universal da educação, não abarca as diferenças. Esse pensamento embasa este artigo quando destacamos que as demandas de uma escola pública e periférica e do Nordeste e da Bahia são outras, esses marcadores somados extrapolam qualquer delimitação de um currículo comum.

Da mesma forma, nossos discentes são sujeitos de emancipação particulares, que carregam para além destes marcadores – de serem oriundos de escolas públicas e periféricas e do Nordeste e da Bahia – as marcas das dificuldades socioeconômicas, familiares, religiosas e,

portanto, não se enquadram em atividades de emancipação universalizantes, em práticas docentes enrijecidas e em atividades escolares acríticas e bancárias.

Os desafios da emancipação se encontram sistematicamente intrínsecos às lutas que se voltam ao desafio da formação inicial e continuada de professores, atualmente, à revogação do novo ensino médio, às questões estruturais das escolas públicas e não somente, ao pensamento descolonizado e descolonizante dos docentes frente aos desafios multiculturais e das demandas emergentes dessas novas juventudes que se apresentam dentro dessas estruturas escolares.

## Referências

BENINCA, Lizandrea Aparecida; HERMÍNIO, Sheila Maria; DE HOLANDA CAMILO, Christiane. Os direitos humanos como elementos de cidadania e de enfrentamento da vulnerabilidade social. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 7, p. 162-171, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores). 16. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2015. – (Ciências Sociais da Educação)

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ensino médio - perguntas e respostas** [Brasília]: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 03 out. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.**; tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** – 74. ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. – São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2017

KOSLINSKI, M. C. ; BARTHOLO, T. L. ; ANDRADE, F. M. . Estatísticas educacionais, qualidade e desigualdades educacionais na educação básica. In: Carolina Zuccarelli; Gabriela Honorato. (Org.). **Educação e sociedade: análises sociológicas**. 1ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022, v. , p. 164-191.

Autor 1:



**Leonardo Santana Barreto**

Licenciando em Ciências Sociais/UESB. Integrante do grupo de pesquisa Oju Obinrin- Observatório de Mulheres Negras (CNPq-UESB) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Prisões, Violência e Direitos Humanos- NEPP. Bolsista do PETI Ciências Sociais.

Email: [leonardosantanabarreto@gmail.com](mailto:leonardosantanabarreto@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9162377997621580>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1654-5497>