

**Por um ensino de Sociologia engajado:
proposições a partir da pedagogia de bell hooks**

**For an engaged Sociology teaching:
propositions from bell hooks' pedagogy**

**Por una enseñanza comprometida de la Sociología:
proposiciones a partir de la pedagogía de bell hooks**

Lucas Antunes Machado*

 <https://orcid.org/0000-0002-1165-7740>

Bernardo Mattes Caprara**

 <https://orcid.org/0000-0002-6468-4769>

Resumo: Este artigo apresenta reflexões em torno da pedagogia engajada proposta pela intelectual negra feminista bell hooks, a partir de uma experimentação crítica dos princípios epistemológicos presentes nas práticas de ensino de Sociologia da escola à universidade. Problematizamos as abordagens teóricas tradicionais que embasam o ensino de Sociologia, dialogando com o projeto de artesanato intelectual sugerido por Charles Wright Mills e com a interseccionalidade como ferramenta teórica e de práxis. Discorrendo sobre as nossas práticas em diferentes espaços educacionais, fundamentamos a proposição de um ensino de Sociologia engajado, que contemple experiência, pensamento e prática no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Pedagogia engajada. bell hooks.

Abstract: The article presents reflections on the engaged pedagogy proposed by the black feminist intellectual bell hooks, stemming from a critical experimentation of the epistemological principles present in Sociology teaching practices from school to university. We problematize traditional theoretical approaches that underpin the teaching of Sociology, engaging in dialogue with the intellectual craftsmanship project suggested by Charles Wright Mills and with intersectionality as a theoretical and praxis tool. Discussing our practices in different educational settings, we ground the proposition of an engaged Sociology teaching that encompasses experience, thought, and practice in the learning process.

Keywords: Sociology Teaching. Engaged Pedagogy. bell hooks.

* Professor de Psicologia da Escola de Ciências da Saúde e da Vida da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e de Sociologia na Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc/RS). Doutorando em Sociologia pela UFRGS. *E-mail:* <antunes.lucas@puccrs.br>.

** Professor de Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Sociologia pela UFRGS. *E-mail:* <bernardo.caprara@ufrgs.br>.

Resumen: Este artículo presenta reflexiones en torno a la Pedagogía Comprometida propuesta por la intelectual negra feminista bell hooks, a partir de una experimentación crítica de los principios epistemológicos presentes en las prácticas de enseñanza de Sociología de la escuela a la universidad. Problematicamos los enfoques teóricos tradicionales que fundamentan la enseñanza de Sociología, dialogando con el proyecto de artesanía intelectual sugerido por Charles Wright Mills y con la interseccionalidad como herramienta teórica y de praxis. Disertando sobre nuestras prácticas en diferentes espacios educativos, fundamentamos la proposición de una enseñanza de Sociología comprometida, que contemple experiencia, pensamiento y práctica en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza de Sociología. Pedagogía Comprometida. bell hooks.

Introdução

Neste artigo, apresentamos reflexões sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica e na universidade a partir do aporte teórico de bell hooks¹, intelectual negra, ativista do movimento feminista e educadora. Sustentamos que a perspectiva ontoepistemológica do feminismo negro pode contribuir e dialogar com o que vem sendo denominado como “campo do ensino de sociologia” (Mocelin, 2020, 2023; Oliveira, 2023), fomentando práticas mais comunitárias, antissexistas e antirracistas de produção e circulação de conhecimento sociológico em escolas e no Ensino Superior.

A obra de hooks, em especial os ensaios voltados para a educação, convida docentes, estudantes, pesquisadores(as) e ativistas sociais ao exercício de um movimento muito próximo ao que Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2018, p. 18-19) chamam de “culturas de síncope”, embasadas no “cruzo” ou na “encruza” de saberes e conhecimentos. Esse tipo de movimento se associa a práticas com potencial de romper com a lógica da monorracionalidade e da monologicidade, que tem ocupado espaço de destaque nas concepções educacionais cartesianas do mundo ocidental (hooks, 2017; Nogueira, 2012; Sodré, 2012). Nesse sentido, a obra de hooks relaciona o debate educacional a questões de estrutura social, racismo, sexismo e elitismo e seus desdobramentos na produção de subjetividades, culminando em um projeto ético-político antirracista e antissexista (Machado; Grossi, 2023).

No que diz respeito à escola básica, a Sociologia retornou aos currículos do Ensino Médio em 2008, quando entraram em vigor o Parecer nº 38, de 7 de julho de 2006, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), e a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que estabeleceram a obrigatoriedade da disciplina nesta etapa da educação (Brasil, 2006a, 2008). Desde então, inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas a fim de contribuir com dados relativos ao perfil de docentes, demandas de profissionais para atuar na área, bem como práticas e metodologias de ensino de Sociologia. Mesmo que o ensino de Sociologia tenha uma grande presença nos estudos sobre o contexto escolar, neste artigo, admitimos como um pressuposto o fato de que cursos universitários também ensinam conhecimentos sociológicos, o que torna relevante o ensino de Sociologia também nesse contexto. Tomamos o ensino aqui como intrinsecamente vinculado e relacionado com a aprendizagem, pois “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 3).

Entendemos que o ensino de Sociologia não ocorre somente por meio do ensino e da aprendizagem de temas, teorias e conceitos sociológicos, incentivando estudantes a estranhar e desnaturalizar a vida social ou estimulando uma formação cidadã crítica, republicana e democrática (Brasil, 2006b). Ocorre, também, por meio da forma como a relação entre educadores(as) e educandos(as) vai se delineando no processo pedagógico. Com efeito, determinado aprendizado

¹ Adiante abordamos o motivo da grafia do nome de “bell hooks” constar em letras minúsculas ao longo do texto.

nutrido por discentes a respeito do modo como professores e professoras ministram as suas aulas não se configura propriamente um ensinamento sobre como ministrar uma “boa aula”, mas pode ser percebido pelo(a) educando(a) como uma aprendizagem à docência. Essa perspectiva provoca a compreender/utilizar a Sociologia como uma “ciência em ação”, e não uma disciplina acabada e pronta para ser reproduzida, bem como a prática docente como um processo em movimento a ser experienciado (Schweig, 2015).

A recente valorização do ensino de Sociologia emergiu após um período de silêncio acadêmico, em que predominou uma dimensão bacharelesca nas Ciências Sociais. Antes disso, entre 1925 e 1942, as escolas básicas desempenharam um papel fundamental na disseminação da Sociologia, ligando-a aos ideais de modernização do país, oferecendo interpretações sobre a sociedade e formando profissionais para transformar a nação. Entretanto, o declínio do Estado Novo foi acompanhado pelo declínio do ensino de Sociologia na escola, enquanto a disciplina se consolidava nas universidades. Seu ressurgimento ocorreu nas décadas de 1980 e 1990, e foi concomitante ao processo de redemocratização do país, reintroduzindo a Sociologia no currículo da Educação Básica (Carniel; Bueno, 2018, p. 680).

A atual reforma do Ensino Médio, estipulada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), alterou outra vez o cenário para as disciplinas de Ciências Humanas e para a Sociologia. Ela diminuiu consideravelmente a carga horária da disciplina no Ensino Médio e transformou a sua obrigatoriedade em estudos e práticas transversais ao currículo. O ensino da Sociologia foi diluído no interior da área de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, com competências e habilidades bastante amplas e gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), finalizada em 2018, que substituíram a noção de “direitos e objetivos de aprendizagem” (Brasil, 2018). Ainda assim, as pesquisas sobre ensino de Sociologia seguem com bastante fôlego (Brunetta; Bodart; Cigales, 2020; Caregnato; Cordeiro, 2014).

Articulando Sociologia, Epistemologia e Educação, este artigo consiste em um ensaio propositivo configurado por meio de pesquisa teórica, remetendo a algumas práticas que temos realizado em diferentes salas de aula. Não pretendemos produzir inferências generalizáveis ou respostas definitivas sobre a contribuição do pensamento radical de bell hooks ao campo do ensino da Sociologia. Realizamos, ao longo do texto, reflexões e provocações em torno de conceitos basilares para a nossa pesquisa e atuação docente: *imaginação sociológica*, *pedagogia engajada* e *interseccionalidade*. Tais noções são entrecortadas por outras abordagens, buscando discutir o lugar e o papel do ensino de Sociologia em escolas e universidades, instituições em que se manifesta uma pluralidade de marcadores sociais da diferença.

Dessa maneira, problematizamos nosso próprio “[...] dispositivo de normatização do ensino de sociologia” (Leal, 2017, p. 1077), surgido das nossas experiências docentes e de pesquisa e pelo qual procuramos situar as nossas práticas pedagógicas. Em outras palavras, montamos um arcabouço de referenciais ativos que dialogam e questionam aspectos normativos e institucionais do ensino de Sociologia, entrelaçando nossos saberes docentes e mediações didáticas, tendo como amparo dimensões heterogêneas e dotadas de relativo agenciamento.

O artigo está organizado em quatro partes. Na primeira, apresentamos a trajetória de bell hooks. Na segunda, propomos uma discussão sobre a relação entre o ensino de Sociologia e as epistemologias que orientam práticas pedagógicas nas sociedades modernas. A seção seguinte apresenta aproximações entre o exercício do pensamento crítico radical de bell hooks e sua pedagogia engajada com a noção de “imaginação sociológica”, de Charles Wright Mills, na procura por associar a experiência pessoal com uma compreensão das estruturas sociais e históricas. Por último, apresentamos a epistemologia feminista negra como alternativa epistemológica orientadora de práticas transformadoras no cenário educacional.

bell hooks: trajetória educacional e intelectual

bell hooks nasceu em 25 de setembro de 1952 como Glória Jean Watkins, na pequena cidade de Hopkinsville, localizada no Kentucky, Estados Unidos. A utilização de um pseudônimo, em vez de seu nome de batismo, é homenagem declarada à sua bisavó materna, Bell Blair Hooks, descrita como uma mulher de personalidade e posicionamento forte, que era conhecida por dizer o que vinha à cabeça e não ter medo de erguer a voz. Ao mesmo tempo, trata-se de um posicionamento político frente a uma vida intelectual que almejava dar ênfase aos conteúdos de suas falas: “Quem está falando nunca é tão importante quanto o que está sendo dito, mesmo que quem fale seja crucial para a nossa compreensão de qualquer política de gênero” (hooks, 2019a, p. 18).

Em memórias de infância, sobretudo em seus livros autobiográficos *Bone Black: memories of girlhood* (hooks, 1996) e *Wounds of passion: a writing life* (hooks, 1999)², a autora resgatou a matéria prima do que seria seu principal projeto ético-político de trabalho intelectual como uma professora negra sulista norte-americana: o racismo e o sexismo na experiência de mulheres negras da classe trabalhadora. Ela relatou que, desde pequena, já compreendia, com as e os colegas, a sua condição de classe, pela forma de se alimentar e o acesso à escola, mas que todas e todos ficavam confusos(as) quanto à denominação “raça” presente nas relações daquela época. O sexismo/machismo se dava, por exemplo, por meio da venda de rifas para uma apresentação que simulava um casamento, percebido pelos adultos como o sonho de todas as garotas. Essa situação a repugnava, mas havia a obrigação de participar (hooks, 1996).

Na introdução de uma de suas principais obras, *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra* (hooks, 2019b), a autora intercala um trabalho intelectual teórico em torno das categorias “supremacia branca”, “políticas feministas”, “autorreconstrução” e “políticas de dominação” com a narração de algumas de suas trajetórias pessoais, educacionais e profissionais. Ela relembra que se deu conta, ainda criança, de como políticas raciais e sexistas moldavam sua experiência e demarcavam diferenças no modo de conduzir a socialização e o destino de meninos e meninas. O medo de apanhar por ousar falar a verdade era constante, sobretudo em uma sociedade que destinava às meninas somente a profissão de professora e/ou dona de casa. Mesmo que o medo de erguer a voz fosse uma constante em suas experiências juvenis, “[...] erguer a voz era uma forma de rebelião consciente contra a autoridade dominante” (hooks, 2019b, p. 20).

Embora a profissão de professora fosse um dos poucos destinos possíveis às meninas de sua época, bell hooks não tinha o desejo de se tornar uma. Aliás, em uma conversa com uma de suas irmãs, fica claro que o desejo da autora sempre foi o de ser escritora e que a docência entrou em sua vida como uma consequência da primeira escolha. A profissão de professora acabou levando hooks a um aprimoramento de seu trabalho como escritora. Isso culminou no que podemos denominar como seu principal projeto ético-político, que foi o de socializar, por meio de suas obras, um modo de teorizar e fazer um feminismo que alcançasse um número considerável de pessoas. Esse projeto é verbalizado pela autora no prefácio da obra *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* (hooks, 2019a).

Seu projeto intelectual vinha se delineando desde quando era uma menina negra sulista vivendo a realidade do *apartheid* estadunidense e estudando em escolas segregadas. Foi na *Booker T. Washington*, uma das escolas em que estudou no Ensino Fundamental, que conheceu o potencial da educação como prática de liberdade. Assim como os e as colegas negros e negras, ela aprendeu desde cedo que a “[...] devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico” (hooks, 2017, p. 10) e uma forma de resistir às estratégias de colonização racista perpetradas por

² Ambos os trabalhos ainda não têm tradução para a língua portuguesa no Brasil.

pessoas brancas. O aprendizado dessa “pedagogia profundamente anticolonial” contrastava com o ambiente hostil e até mesmo violento de sua e de outras casas na comunidade em que vivia, impactadas pelas políticas de dominação sexistas da sociedade colonial.

A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias (hooks, 2017, p. 11).

A experiência de hooks com o Ensino Fundamental é narrada como positiva, mas ela relata que, no Ensino Médio, período de dessegregação racial nos Estados Unidos, passou a conviver com colegas e professores(as) racistas, o que mudou sua percepção e sentimentos em relação ao espaço escolar. A violência das políticas racistas passou a se fazer presente no cotidiano dos e das estudantes negros(as), e a alegria de formar intelectuais negros(as) politicamente engajados(as) e críticos(as) dava lugar a uma educação enciclopédica, pouco conectada, sobretudo com a vida e a realidade dos e das estudantes negros(as).

No Ensino Superior, hooks retomou o sentimento que tinha na infância das conexões entre opressões de raça e gênero. Além de enfrentar o racismo de alguns(mas) professores(as), ela percebeu o poder do patriarcado de oprimir e obliterar o senso crítico e criativo de mulheres negras, seja na falta de referências negras no currículo, seja nas relações que eram estabelecidas entre docentes brancos(as) e alunas negras. Foi nesse contexto de opressão, em que cogitou desistir da formação acadêmica em um período de profunda depressão, que a autora escreveu o seu primeiro livro *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo* (hooks, 2019d), com ensaios dedicados a pensar e problematizar a história e a contribuição das mulheres negras para o movimento feminista.

A partir desta breve revisão da trajetória educacional e intelectual de bell hooks, podemos observar as prerrogativas do pensamento crítico na sua obra, mencionadas, por exemplo, no livro *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (hooks, 2020). Nele, hooks destaca o pensamento crítico como movimento de inquietação e questionamento das razões que fazem as coisas serem como são. Em linhas gerais, a intelectual antirracista convida a colocar em suspensão as verdades absolutas sobre as coisas, adotando uma posição de curiosidade frente ao mundo, ao estilo do que fazem as crianças curiosas e questionadoras. Vale sublinharmos que essa curiosidade não se confunde com uma curiosidade ingênua e afeita às proposições e soluções do senso comum; antes de tudo, é uma curiosidade epistemológica, que só pode ser construída no próprio exercício crítico do aprender (Freire, 1996).

Geopolítica do conhecimento e teorias sociológicas

Enquanto professores de Sociologia na Educação Básica e no Ensino Superior e pesquisadores no campo da Sociologia da Educação e do Ensino de Sociologia, nós propomos a indagação: A partir de quais perspectivas teórico-metodológicas elaboramos nossas aulas de Sociologia na escola e na universidade? Se estamos pensando em uma ruptura com a sala de aula atravessada por políticas de dominação que se interseccionam (classe, raça, gênero, sexualidade e outras), basta seguirmos construindo o ensino de Sociologia a partir dos cânones já consagrados no campo? Como aponta Raewyn Connell (2012), o próprio cânone sociológico não é fruto de uma geopolítica do conhecimento?

Para Syed Farid Alatas e Vineeta Sinha (2023), a produção de conhecimento e o ensino sociológico incidem em várias dimensões de poder, pois envolvem escolhas e renúncias na definição de conteúdo e rotinas pedagógicas. É sempre necessário fazer escolhas relativas ao *que* vamos ensinar e a *como* ensinar determinados conteúdos no ensino de Sociologia. Historicamente, essa escolha se revela na tradução e importação de autores do Norte Global, em geral homens e brancos. Desse movimento, surge o que temos denominado “teorias clássicas” ou “cânones sociológicos”, base do que temos ensinado e aprendido. O cânone se refere a poucas figuras intelectuais, situadas entre os séculos XVIII e XIX, que se dedicaram a interpretar e construir modelos teóricos e metodológicos a respeito das mudanças sociais que resultaram na construção da modernidade ocidental e do capitalismo.

Considerações como essas não equivalem a afirmar que os tradicionais autores clássicos não devam ser lidos ou não tenham relevância. Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim e Georg Simmel, por exemplo, possuem fundamental importância para a compreensão de diferentes fenômenos sociais. Eles não são classificados como clássicos apenas por serem homens, brancos e europeus, mas é preciso lembrar que a institucionalização da Sociologia esteve relacionada às condições sociais e aos amplos privilégios existentes para esse grupo de pessoas nas sociedades ocidentais. Como sugere Castro (2022, p. 9-10), “[...] hoje podemos, e devemos, perguntar: onde estão, na tradição das ciências sociais, as mães fundadoras, ou as autoras e autores não ocidentais, ou não brancos?”.

Provocações dessa natureza sustentam nossa abordagem teórica e metodológica e nos ajudam a trilhar o caminho experimental da teoria desde o ponto de vista da epistemologia feminista negra. Para tanto, dialogamos com a importância de questionar o uso de determinados paradigmas ao analisar relações sociais. Isso porque os paradigmas produzidos na disciplina de Sociologia (funcionalista, estruturalista, marxista, existencialista, feminista, etc.), por mais pluralidade que pretendam apresentar, são produzidos, compartilhados e representativos de seus próprios praticantes, em grande parte das vezes homens brancos do Norte Global. Como afirma Patricia Hill Collins (2016, p. 118), “[...] homens brancos têm, por muito tempo, sido o grupo dominante na sociologia e sua visão de mundo sociológico compreensivamente reflete as preocupações destes grupos de participantes”.

Em uma direção crítica a esse cenário, temos incorporado, em nossas práticas docentes, na escola básica e na universidade, uma proposta constante de pluralização dos currículos. Isso quer dizer que, ao ensinar Sociologia, ao propor temas, conceitos e teorias, temos atentado sempre para não nos limitarmos ao escopo do cânone sociológico tradicional. Não apenas abordando autoras mulheres, com origens étnicas, raciais e geográficas distantes do eurocentrismo patriarcal e colonialista, temos buscado fomentar em sala de aula um olhar aguçado para as próprias experiências das e dos estudantes. Observando e analisando suas próprias trajetórias, as e os estudantes situam suas histórias e seus corpos em contato com o conhecimento mobilizado na escola e na universidade. Assim o fazendo, autores e autoras diversos passam a se relacionar com os saberes e as vivências discentes, e o processo pedagógico assume sentido e densidade.

A legitimidade e o monopólio do conhecimento de homens do ocidente, sobretudo do Norte Global, têm produzido estruturas e instituições que (re)produzem racismo e sexismo epistêmico, invisibilizando ou desqualificando conhecimentos e vozes que fazem constante e apurada crítica aos modelos e projetos imperiais/coloniais/patriarcais que fundamentam a estrutura social mundial. As críticas invisibilizadas ecoam, sobretudo, de vozes dissidentes do Sul Global, que suspeitam do discurso universal perpetrado pela modernidade colonial, presente como forma de interpretação universal para todos e quaisquer problemas. Esses discursos agem como se suas teorias fossem suficientes para explicar todas as realidades sócio-históricas: “Como resultado,

nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo” (Grosfoguel, 2016, p. 27).

O modo de produzir conhecimento dominante/opressor passa a ser a medida de todas as coisas. Cabe aos(as) dominados(as) aderir ao comportamento estipulado pelo conhecimento dominante, ou sucumbir. Na academia, a segunda opção é recorrente. Um exemplo pode ser observado na literatura usualmente empregada em cursos de graduação, no qual temos pouco ou nenhum contato com intelectuais negras e negros, indígenas e mulheres (cis ou trans), que sejam referências no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Essa situação deriva na “[...] destruição ou desqualificação da cultura do dominado, o epistemicídio embasa a suposta legitimidade epistemológica da cultura do dominador justificando a hegemonização cultural da modernidade ocidental” (Carneiro, 2023, p. 77).

A teoria sociológica do passado ignorou não só análises que contemplassem o gênero como categoria analítica, mas também os trabalhos de mulheres sociólogas. Inclusive foi por meio das reivindicações e da produção de conhecimento do feminismo que se fez possível observar o “[...] viés masculino percebido na teoria e metodologia sociológicas, e no próprio tema de estudo da sociologia” (Giddens, 2012, p. 79). O cânone sociológico tende a ignorar o fato de que, mesmo as mulheres enfrentando múltiplos obstáculos, desde o século XIX, circulam suas efetivas produções intelectuais, com impacto social. Muitas delas abordavam temáticas que passaram a frequentar o núcleo do que veio a se tornar a Sociologia, não ficando restritas somente às discussões sobre tópicos relacionados às próprias mulheres.

A forma como o ensino tradicional da sociologia clássica tem sido feita, portanto, não se justifica nem pela ausência de produção nem pela falta de circulação de mulheres e de suas ideias nas redes dos intelectuais que colaboraram para a fundação e a consolidação do pensamento sociológico (Daflon; Sorj, 2021, p. 12).

Diante disso, a dominação dos homens no campo sociológico passou a ser criticada e a ganhar destaque. São os movimentos e estudos feministas que enfatizam a centralidade do gênero na análise do mundo social, demonstrando que a dominação masculina se expressa por concepções do mundo social, compartilhadas e dominadas pelos homens. A produção e disseminação do conhecimento sociológico, seja na perspectiva das teorias sociais clássicas e contemporâneas ou nas metodologias de pesquisa que orientam estudos sociológicos, podem ser consideradas generificadas, na medida em que se produzem e reproduzem desde a perspectiva de homens.

Na Figura 1, podemos notar o que Grosfoguel (2016) chama de “universidade ocidentalizada”. Nessa linha, as instituições universitárias têm operado a partir de uma lógica de universalismo, na qual o “homem ocidental de cinco países” define o conhecimento válido e verdadeiro.

Figura 1 – Nuvem de autores(as) e escolas sociológicas

Principais teóricos e escolas sociológicas



Fonte: Elaborada pelos autores com base em Giddens (2012).

Ao longo de uma vasta história de produção de conhecimento científico na Sociologia, com diferentes escolas e teorias, apenas cinco mulheres (Betty Friedman, Vandana Shiva, Judith Butler e Simone de Beauvoir) aparecem como principais teóricas da disciplina. Isso revela o sexismo presente na academia. Se, por um lado, observamos a falta de referenciais mulheres na produção de conhecimento sociológico; por outro lado, também é nítida a ausência de representatividade de homens negros e mulheres negras.

Por uma abertura radical do pensamento: bell hooks e a Sociologia

No intuito de compor uma aproximação entre o pensamento de bell hooks e suas contribuições para o ensino de Sociologia na Educação Básica e na Educação Superior, efetuamos uma experimentação crítica articulando o seu pensamento ao trabalho de artesanato sociológico de Charles Wright Mills (1982). Trata-se de um exercício que atribui relevância para as contribuições de Mills relacionadas ao fazer sociológico e aos fins da Sociologia como ciência e profissão. Argumentamos que o pensamento radical de educação proposto por bell hooks, por meio do que denominou de *pedagogia engajada*, e sua proposta de um pensamento crítico em sala de aula, proporciona importantes pontos de contato com a *imaginação sociológica* de Mills.

A imaginação sociológica é uma forma de compreender a realidade social capaz de levar em consideração a conexão dos problemas individuais das pessoas com os movimentos históricos e estruturais de sua própria realidade social. A tarefa principal da imaginação sociológica é demonstrar como a vida pessoal ou a biografia individual estão conectadas a eventos históricos e processos estruturais (Mills, 1982). Isso possibilita o desenvolvimento de uma qualidade mental que habilita homens e mulheres para o entendimento mais profícuo da vida social e individual.

Assim sendo, a imaginação sociológica como uma prática/exercício faz duas exigências aos e às praticantes. A primeira é o reconhecimento dos eventos históricos a partir de uma descrição da época em que o e a agente está inserido(a) e atua. Em outras palavras, para compreender nossos comportamentos e ações, é necessário observar e descrever a época em que estamos vivendo. A segunda exigência é que homens e mulheres concentrem suas atenções às suas próprias vidas, de maneira a que possam desenvolver uma consciência de que os temas envolvendo suas experiências pessoais estão conectados com a época em que estão vivendo.

Uma estratégia que adotamos em sala de aula consiste em produzir avaliações nas quais os e as estudantes procurem investigar e analisar suas próprias experiências de vida com base nos

conceitos e teorias estudadas. Essa prática estimula as e os discentes a interligarem suas biografias pessoais não apenas com as estruturas sociais, mas também com as leituras e discussões propostas no processo pedagógico. A pedagogia engajada de bell hooks e a imaginação sociológica de Mills convergem nessas atividades avaliativas, oferecendo caminhos de problematização individual e coletiva.

Outra estratégia prática, convergente com a citada acima, consiste na escrita de cartas em sala de aula por parte dos e das discentes. Ao final de um percurso semestral ou trimestral, os e as estudantes são convidados(as) a escreverem uma carta para algum autor ou autora cujo estudo foi realizado na disciplina. Dessa maneira, buscamos articular os conceitos e as teorias trabalhadas ao longo do ano letivo, fomentando que os e as estudantes se posicionem criticamente e estabeleçam conexões e relações com suas próprias biografias pessoais ou comunitárias, associando singularidade com coletividade.

Por um lado, na sociologia artesanal estimulada por Mills (1982, p. 212), é preciso aprender a manejar a “interinfluência bastante complexa” entre a sua experiência de vida e a produção de conhecimento, considerada um ofício. Esse ofício teria perdido força e teria sido subjugado por querelas sobre técnicas, métodos e problemas pouco significantes, na Sociologia dominante. Por outro lado, no artesanato sociológico, não se separa o trabalho de pesquisa da própria vida do(a) pesquisador(a). O artesanato se configura como o centro do próprio(a) artesão(ã), conformando o centro do(a) próprio(a) cientista social. Os artesãos e as artesãs das ideias vivem pessoalmente envolvidos(as) em todo o processo sociológico pelo qual se ocupam. Sua experiência passada orienta o seu presente e define os horizontes das suas experiências futuras.

A noção de experiência pode ser pensada, inclusive, a partir de uma relação direta com a educação. No trabalho do filósofo estadunidense John Dewey (2023), a experiência é elemento indispensável para o aprendizado significativo e para o desenvolvimento humano. A experiência não funciona apenas como um conjunto de eventos vividos, mas se expressa como um processo ativo e reflexivo de interação entre o indivíduo e o seu ambiente. A aprendizagem bem construída demandaria associações com a experiência pessoal e social dos(as) aprendizes. A escola, por sua vez, passa a ser tratada como um ambiente social, no qual a experiência coletiva carrega um papel central no incremento das habilidades sociais, éticas e cognitivas das e dos estudantes. Assim, a educação deveria ser orientada para a ação, com os(as) educandos(as) sendo incentivados(as) a aplicar seus conhecimentos em contextos reais e a refletir criticamente sobre as suas experiências.

Entendendo a importância da experiência na educação, o uso da imaginação sociológica como uma ferramenta, que faz pensar sobre as experiências sociais (estruturas) em interconexão com a experiência pessoal (biografia), tem aproximações profícuas com o pensamento educacional de bell hooks. São aproximações que remetem ao entrelaçamento da teoria e do pensamento intelectual de forma radical, de modo que dialogue com as nossas existências. Na obra de hooks, isso aparece quando a autora narra o seu encontro com as propostas decoloniais de Paulo Freire, Malcolm X e Frantz Fanon, ou mesmo com o feminismo negro de Sojourner Truth e Toni Morrison. Ainda a respeito da conexão entre a experiência pessoal e a estrutura social, hooks aponta que seu desejo de escrever sobre questões de classe, raça, gênero e dominação possui vinculação com a sua própria experiência direta de opressão.

Na maioria das vezes, é como se o que estivesse em jogo fosse apenas um assunto — um “discurso”. A pessoa não acredita de fato que “o que eu digo aqui, essa teoria que estou apresentando, pode ajudar a transformar a dor que eu sinto ou que outras pessoas sentem”. Digo que é importante se lembrar da dor porque acredito que a verdadeira resistência começa pelo enfrentamento da dor, seja da própria dor ou da dor de outra pessoa, e de querer fazer algo para transformá-la. E é essa dor que deixa tantas marcas

na vida cotidiana. A dor como catalisadora de transformações, de atitudes em busca de transformação (hooks, 2019c, p. 362).

Fundamental, portanto, passa a ser alimentar em estudantes a liberdade de pensamento e crítica, a relação entre a biografia individual, a História e as estruturas sociais. O pensamento e a ação devem avançar de forma sinérgica, de modo que possamos fomentar nas e nos educandos(as) (e em nós mesmos, constantemente) o pensamento crítico, algo que vamos perdendo em socializações opressoras (hooks, 2020). Estudantes chegam à universidade com medo de pensar por si próprios(as), ficando mais à vontade com um estilo de aprendizagem em que possam atuar com passividade frente ao conhecimento. E é por essa razão que educadores e educadoras comprometidos(as) com um estilo de ensinar e aprender que rompa com lógicas diversas de dominação precisam exercitar o pensamento crítico como um processo interativo, contando com a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo pedagógico – docentes e discentes.

O exercício de pensamento crítico, definido por hooks como “compromisso radical” com a educação, permite fomentar a imaginação sociológica entre diferentes estudantes, operando com a dialética entre biografia, História e estruturas sociais. Não adianta ensinarmos algo que não fazemos, que não exercitamos, pois correremos o risco de não conseguir demonstrar o “[...] prazer de trabalhar com ideias e o prazer do pensamento como ação” (hooks, 2020, p. 35). Pensamento e ação devem pertencer ao mesmo núcleo de significação, quando tratados de forma sinérgica e relacionados ao pensamento crítico como “práxis”.

A práxis entende que o pensar e o fazer, ou a teoria e a ação, estão intimamente ligados e moldam um ao outro. Rejeita concepções binárias que veem os estudos acadêmicos como fonte de teorias e estruturas e relega a prática às pessoas que aplicam essas ideias em contextos da vida real ou a problemas da vida real (Collins; Bilge, 2021, p. 66).

A questão da sinergia entre teoria e prática pode ser valiosa, portanto para o ensino de Sociologia em qualquer etapa formativa. A proposta de um ensino de Sociologia capaz de efetivar o estranhamento e a desnaturalização da realidade social (Moraes, 2020), seja na escola ou na universidade, adquire potência com uma práxis educativa em que as histórias pessoais dos(as) agentes educacionais dialoguem com o contexto histórico, político e social em que vivem. Para hooks (2019c, p. 33), é tarefa da universidade produzir uma “política cultural opositiva e progressista”, que mescle teoria e prática como agenda central do trabalho educativo. O compartilhamento de informações e o conhecimento na sala de aula objetiva a transformação de nossos modos de pensar e agir na realidade social. Sob esse prisma, hooks (2017, 2020) contribui efetivamente para o avanço na discussão sobre o ensino de Sociologia, sobretudo por sua aposta no encorajamento de uma pedagogia engajada que estimule o pensamento crítico e a aproximação dos conteúdos ensinados na teoria com a experiência da cultura popular dos(as) estudantes na sala de aula.

A escola e a universidade são lugares em que uma diversidade de corpos e experiências vem se fazendo cada vez mais presente. Contudo, nos últimos anos, temos presenciado uma série de relatos e notícias sobre como políticas de dominação misóginas, racistas, xenofóbicas, transfóbicas e elitistas suprimem seu potencial transformador. É também bem conhecida a argumentação de que as instituições educacionais colaboram para a reprodução de desigualdades (Bourdieu; Passeron, 1982; Caprara, 2020). Esse estado de coisas torna cada vez mais desafiador o papel do(a) educador(a), em especial na universidade, que pode ser vista como “[...] uma estrutura politicamente conservadora que muitas vezes inibe o desenvolvimento de perspectivas diversas, novas ideias e estilos diferentes de pensamento e escrita” (hooks, 2019c, p. 40-41).

Em diálogo reflexivo com essas questões, no papel de docentes e pesquisadores, nosso horizonte propositivo entende a interseccionalidade como uma teoria social crítica capaz de lidar

com diferentes opressões, interagindo de forma dinâmica nas experiências de grupos marginalizados. Além disso, a categoria propõe, ao mesmo tempo, teoria e prática social, focadas em desnaturalizar práticas de opressão. Em conjunto com a pedagogia engajada e com a imaginação sociológica, a interseccionalidade pode oferecer um substrato epistemológico transformador para o ensino de Sociologia.

A pedagogia engajada e a interseccionalidade no ensino de Sociologia

Começamos esta seção indagando: Quais as contribuições da interseccionalidade, enquanto teoria social crítica dos sistemas interligados de classe, raça e gênero, e enquanto teoria e prática, para o ensino de Sociologia em diferentes etapas formativas? De largada, adotamos a perspectiva de Collins (2016, 2022) e Collins e Bilge (2021) sobre a apropriação da interseccionalidade como teoria e práxis dentro e fora da academia. Em um segundo momento, abordamos as possibilidades do uso da interseccionalidade como uma “ferramenta teórico-analítica”.

A interseccionalidade tem sido cada vez mais utilizada no campo acadêmico por intelectuais, educadores(as) e pesquisadores(as) que intentam produzir exames críticos acerca da realidade social, no que se refere aos impactos de como o constructo “raça” está interseccionado com categorias sociais como classe e gênero, gerando formas complexas de opressão racistas, sexistas e classistas. O termo é relativamente novo na academia, gerando disputa e até confusão quanto ao seu significado e usos dentro e fora da universidade.

A interseccionalidade tem sua origem enquanto uma categoria analítica no campo acadêmico por meio dos estudos da jurista e professora universitária Kimberlé Crenshaw. A partir da experiência de sexismo e racismo vivenciada ainda na graduação, Crenshaw se deu conta de que a experiência do racismo não era vivenciada da mesma forma entre homens e mulheres negras, uma vez que as mulheres, além do racismo, deveriam lidar ao mesmo tempo com a opressão patriarcal/sexista. Contudo, embora ela seja uma referência nos estudos da interseccionalidade, outras mulheres negras já descreviam a convergência entre opressões de raça, gênero e classe para a compreensão do seu próprio *status* de *outsiders* dentro do movimento feminista reformista³. Dessa maneira, o uso da interseccionalidade como um movimento teórico, prático e epistemológico é anterior a sua apropriação pelos meios acadêmicos. Antes de ser um conceito utilizado por intelectuais, era utilizado a partir de um movimento feito por mulheres negras, de compreender e situar suas autobiografias no interior de uma estrutura social.

Collins e Bilge (2021) apontam que mulheres negras afro-americanas passaram a utilizar a interseccionalidade como ferramenta analítica em resposta aos desafios impostos por uma estrutura social complexa, que não distinguia opressões, mas as mantinha justamente através de sua intersecção com outras formas de opressão. O uso privilegiado de apenas uma categoria de análise (raça, classe ou gênero) em detrimento de outra(s) prejudicava movimentos sociais como o feminista, negro e da classe trabalhadora.

Por exemplo, raça no movimento em favor dos direitos civis; gênero no movimento feminista; classe no movimento sindical. Considerando que as afro-americanas eram também negras, mulheres e trabalhadoras, o uso das lentes monofocais para abordar a desigualdade social deixou pouco espaço para os complexos problemas sociais que elas enfrentavam (Collins; Bilge, 2021, p. 17).

³ bell hooks (2019a) descreve o movimento feminista reformista como um movimento gestado e pautado a partir das perspectivas e dos anseios por liberdade de mulheres brancas de classe média, que reivindicavam os mesmos direitos de homens brancos no poder. Em linhas gerais, não se tratava de um movimento pelo fim da opressão de classe, raça e gênero, mas pela manutenção de outras formas de relação de dominação.

Considerando essas dimensões, a interseccionalidade se potencializa como “ferramenta teórico-analítica” para práticas docentes em Sociologia. Temos operado com a interseccionalidade como instrumento que ajuda a problematizar o *que*, o *como* e o *para quem* estão sendo efetivadas as práticas de sala de aula, inclusive as nossas próprias práticas. Para além de constituir uma teoria ou modelo explicativo de como as desigualdades sociais de classe, raça, gênero, sexualidade, capacitismo e outras são perpetuadas, ou demonstrar a sua atuação no ambiente educacional, a interseccionalidade pode funcionar como um instrumento teórico e analítico que aproxime docentes e discentes em um engajamento dialógico crítico, por meio de uma reflexividade ativa sobre como as desigualdades e problemas sociais impactam as suas vidas e experiências práticas.

A participação ativa de quem é afetado(a) por determinadas condições de desigualdade se reverte em condição para que sejam forjadas condições diferentes. O estímulo para agir vem, nesse sentido, das condições de leitura crítica de sua própria realidade social e “[...] a educação formal constitui, portanto, um local importante para ensinar as crianças a se integrar e criticar as hierarquias sociais existentes” (Collins; Bilge, 2021, p. 217). É nesse contexto que observamos aproximações da interseccionalidade com a pedagogia engajada de bell hooks (2017, 2020).

A pedagogia engajada é uma proposta mais desafiadora do que as pedagogias feminista e crítica, por seu foco eminente nos processos de autoatualização e bem-estar de estudantes e professores(as). Entendemos que o foco da pedagogia engajada é na relação que se estabelece entre educadores(as) e educandos(as) no processo pedagógico, levando em conta as contradições sociais que se corporificam na sala de aula. Mais do que isso, elas são historicamente silenciadas por um modelo de educação que transforma a sala de aula em um lugar que separa corpo, mente e espírito. É por essa razão que a pedagogia engajada constitui um modo de estar na sala de aula que busca respeitar e proteger as e os estudantes, criando as condições necessárias para que o aprendizado ocorra de forma profunda e significativa (hooks, 2017).

Docentes que se interessam na construção de uma comunidade de aprendizagem baseada na pedagogia engajada procuram revisitar suas próprias práticas e modos de ensinar. Essa é uma das dimensões que aplicamos constantemente nas nossas práticas de ensino de Sociologia na escola e na universidade, propondo um estilo de ensinar e aprender que estimule os e as estudantes a compreender o conteúdo da aula a partir de problematizações e debates em grupo. O estímulo ao pensamento crítico não prescinde de situações que envolvam a “contação” de histórias pessoais e até conflitos em sala de aula, lições consideradas importantes para uma educação democrática e engajada (hooks, 2020).

Para a pedagogia engajada, não adianta que reconheçamos a multiculturalidade existente na sala de aula se não modificarmos nosso estilo de ensino: “Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentou escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal” (hooks, 2017, p. 51). Aprendemos a ensinar imitando esse modelo, o que dificulta uma abordagem multicultural, estando presente o medo de perder o controle da turma, caso sejam incluídos temas relativos à consciência de raça, sexo e classe social.

Educadoras e educadores com interesse em horizontes de ensino que abracem a multiculturalidade podem se apropriar de determinados “códigos culturais” que tenham relação com as experiências dos e das estudantes. Isso significa que professores(as) e alunos(as) podem aprender que é necessário aceitar as diferenças e a conhecer outras epistemologias. A pedagogia engajada proposta por hooks sugere o comprometimento e a ação ético-política na educação, especialmente na profissão docente e na relação com estudantes. Não se trata apenas de uma proposta conceitual sobre como deve ser a sala de aula, mas sobre o que se faz em uma sala de aula

multiétnica e multicultural comprometida com valores de liberdade, direitos humanos e justiça social.

A proposição da interseccionalidade enquanto teoria social crítica está alinhada à práxis que visa a não somente compreender e analisar relações de poder, mas modificá-las. Assim, objetivando um ensino de Sociologia fundamentado na caracterização epistemológica erigida pela interseccionalidade, admitimos, em consonância com Collins (2022, p. 14):

Como discurso, a interseccionalidade agrupa ideias oriundas de lugares, tempos e perspectivas distintas, possibilitando que pessoas compartilhem pontos de vista outrora proibidos, ilegais ou simplesmente ocultados. No entanto, como ideias por si só não promovem mudanças sociais, a interseccionalidade não é apenas um conjunto delas. Acima de tudo, por se referirem à ação social, as ideias da interseccionalidade têm consequências no mundo social.

A interseccionalidade como uma teoria social crítica pode contribuir para o ensino e a formação docente em Sociologia através da possibilidade de construção de análises críticas sobre as relações de poder coloniais, raciais, sexistas, nacionalistas etc. e a partir da implicação dos(as) próprios(as) agentes que se utilizam dessa teoria. Docentes de Sociologia, operando desde um aporte teórico e epistemológico interseccional, habilitam-se a compreender como a experiência de seus alunos e suas alunas e a sua própria experiência se conectam com estruturas sociais e históricas de poder. Nesse traçado, habilitam-se a produzir e fomentar problematizações sociológicas que deem sentido às experiências de todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico.

Essa dimensão é exatamente o que hooks (2017, 2020) chama de comunidade de aprendizagem, o processo de engajamento crítico e a conexão entre educador(a) e educandos(as), cuja potência cria espaço para que todas as vozes presentes possam ser ouvidas. Estamos buscando praticar uma forma de produzir conhecimento e aprendizagens que convida as pessoas a participarem de sua produção e que entendem que “[...] é importante não apenas ler o que as teorias dizem, mas também compreender como as teorias sociais funcionam nas sociedades, especialmente se afirmam ser teorias sociais críticas” (Collins, 2022, p. 16).

Considerações finais ou para seguir pensando uma Sociologia engajada

O campo do ensino de Sociologia possui uma gênese de longa data e é marcado por diferentes agentes e variadas disputas (Oliveira, 2023). Grande parte das discussões sobre ensinar e aprender Sociologia se posiciona no âmbito das práticas realizadas na Educação Básica, o que não significa que o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos sociológicos não tenham relevância nas instituições universitárias. Nas graduações, sejam licenciaturas ou bacharelados, ensina-se o universo teórico, metodológico e conceitual do que se definiu como cânone das Ciências Sociais e da Sociologia.

Neste artigo, buscamos apresentar as fundamentações teóricas, epistemológicas e pedagógicas que vêm atravessando as nossas atuações docentes em diferentes espaços formativos. A despeito do processo pedagógico perpetrado nas instituições moderno-coloniais estar assentado em uma filosofia cartesiana (Grosfoguel, 2016; hooks, 2017; Noguera, 2012), temos pensado práticas docentes e investigativas a partir de uma experimentação crítica em torno da nossa pedagogia e dos nossos corpos. Aprendendo com hooks (2017), não somos seres desencarnados quando entramos em uma sala de aula. Nossas experiências são fundamentais na relação pedagógica, assim como as experiências das e dos estudantes.

No decorrer do texto, articulamos algumas das práticas que temos aplicado em sala de aula, incitando uma sociologia artesanal e uma pedagogia engajada, com pressupostos epistemológicos interseccionais. Podemos sintetizar essas práticas em, pelo menos, quatro dimensões entrelaçadas, pensadas de modo experimental e em constante avaliação:

- (1) Criação de espaços inclusivos e seguros: Temos procurado estabelecer um ambiente de aprendizagem que valoriza e respeita as experiências e identidades diversas dos e das estudantes. Para isso, discutimos regras de sala de aula em que predominam o respeito mútuo, uma escuta ativa e a não discriminação. Incentivamos e mediamos debates abertos sobre questões de identidade, poder e privilégios. Por exemplo, ao discutir textos ou temas em sala de aula, encorajamos os(as) alunos(as) a refletirem sobre como diferentes marcadores sociais (raça, gênero, classe etc.) têm efeitos nas suas perspectivas e experiências.
- (2) Abordagem crítica e pluralista sobre currículos e materiais didáticos: Analisamos criticamente os materiais de ensino, em conjunto com as e os e estudantes, buscando identificar e desafiar representações estereotipadas ou excludentes. Incluímos uma variedade de perspectivas e vozes nas leituras e nos recursos operados em sala de aula, incorporando autores(as) diversos(as) e obras que abordam questões de justiça social e igualdade. Oferecemos oportunidades para os e as estudantes analisarem e questionarem as estruturas de poder presentes nos currículos escolares, indagando como certos conhecimentos são privilegiados e outros marginalizados nas instituições educacionais.
- (3) Promoção do diálogo e da colaboração: Estimulamos conversas e trocas em sala de aula que incentivam o compartilhamento de experiências e perspectivas entre os e as estudantes. Essas interações podem ser estruturadas em torno de temas relacionados à interseção de raça, gênero e classe em diferentes contextos sociais. Promovemos atividades de aprendizado colaborativo que permitam aos alunos e às alunas trabalhar juntos(as) para abordar questões complexas de modo crítico e reflexivo.
- (4) Relações pedagógicas antirracistas e antissexistas: Não apenas nos debruçamos sobre os temas do racismo e do machismo em sala de aula, problematizando seus efeitos na seleção dos conteúdos e na sociedade, como também estimulamos a problematização das nossas próprias práticas pedagógicas desde uma perspectiva antirracista e antissexista. Na medida em que as políticas de dominação da modernidade colonialista são internalizadas e produzem discursos que endossam relações de poder e violência em sala de aula, procuramos estranhar e desnaturalizar essas práticas.

A complexidade dos desafios políticos, ontológicos e epistemológicos relacionados à educação concorre para que os(as) professores(as) de Sociologia engajem-se em diálogos e intervenções ativas na realidade social dos e das estudantes e no mundo que os(as) cerca. A inclusão da Sociologia no contexto escolar, por exemplo, não apenas integra a prática dos(as) professores(as) na estrutura curricular, mas também nos responsabiliza como educadores(as) e pesquisadores(as) da realidade social em que estamos inseridos(as) (Tomazi, 2008).

Uma perspectiva ampliada da docência ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos e envolve a interpretação crítica da sociedade, o reconhecimento das recalcitrâncias e da imanência do cotidiano educacional (Schweig, 2021). Isso instiga os(as) educadores(as) a estimular a reflexão e o questionamento junto aos(as) alunos(as), incentivando os e as discentes a compreenderem e transformarem ativamente o mundo ao seu redor. Como consequência, faz sentido que os e as docentes de Sociologia assumam uma postura ativa na defesa da formação cidadã e democrática,

construindo com os e as estudantes as ferramentas imperativas para uma participação ativa e informada na sociedade em que vivem (Oliveira, 2014).

É nesse sentido que temos pensado e procurado colaborar na mitigação de políticas de dominação na escola e na universidade. Experimentando cotidianamente a revisão dos nossos próprios pressupostos teórico-metodológicos (dimensão do epistemicídio, na qual somos socializados em nossa formação) e das nossas próprias práticas enquanto educadores (dimensão da pedagogia engajada, em oposição à violência como socialização). Trata-se de uma busca constante, em constante transformação e atualização. Não propomos um manual ou uma cartilha, apenas um horizonte. Uma construção alinhada a uma agenda de pesquisas no ensino de Sociologia.

Referências

ALATAS, S. F.; SINHA, V. **A teoria sociológica para além do cânone**. São Paulo: Funilaria, 2023.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 38, de 7 de julho de 2006**. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília: Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2006]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Volume 3: Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 19 abr. 2024..

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis Nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 de abr. 2024.

BRUNETTA, A. A.; BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

CAPRARA, B. M. Condição de classe e desempenho educacional no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-28, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623693008>

CAREGNATO, C. E.; CORDEIRO, V. C. Campo científico-acadêmico e a disciplina de Sociologia na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan./mar. 2014.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNIEL, F.; BUENO, Z. P. de. O ensino de sociologia e os seus públicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 671-685, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018186181>

CASTRO, C. **Além do cânone**: para ampliar e diversificar as ciências sociais. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-69922016000100006>

COLLINS, P. H. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

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

CONNELL, R. O império e a criação de uma Ciência Social. **Contemporânea**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 309-336, jul./dez. 2012.

DAFLON, V. T.; SORJ, B. **Clássicas do pensamento social**: mulheres e feminismos no século XIX. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2023.

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

GIDDENS, A. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GROSGOUGEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-69922016000100003>

HOOKS, B. **Bone black**: memories of girlhood. New York: Henry Holt and Company, 1996.

HOOKS, B. **Wounds of passion**: a writing life. [S. l.]: Henry Holt & Co; First Edition, 1999.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019a.

HOOKS, B. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019b.

HOOKS, B. **Anseios**: raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019c.

HOOKS, B. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 9. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019d.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

LEAL, S. de A. G. Dispositivos de normatização do ensino de sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciandos em ciências sociais no Distrito Federal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1075-1099, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017151279>

MACHADO, L. A.; GROSSI, P. K. O projeto ético-político de bell hooks para a educação: contribuições para a Educação em Direitos Humanos. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-14, jan./dez. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.42825>

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

MOCELIN, D. G. O ensino de Sociologia e o seu campo. *In*: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 57-62.

MOCELIN, D. G. A pesquisa em defesa da sociologia escolar. **Revista Contemporânea**, [s. l.], v. 3, n. 8, p. 10117-10142, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56083/RCV3N8-011>

MORAES, A. C. O ensino da sociologia e as orientações curriculares para o ensino médio (OCEM). *In*: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 259-264.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 62-73, maio/out. 2012.

OLIVEIRA, A. **O campo do ensino de sociologia no Brasil**. Maceió: Café com Sociologia, 2023.

OLIVEIRA, L. F. de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s2175-62362014000100006>

SCHWEIG, G. R. **Aprendizagem e ciência no ensino de sociologia na escola**: um olhar desde a Antropologia. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHWEIG, G. R. Começar pelo meio de um fazer: recompor o ensino de sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e223740, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147223740>

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOMAZI, N. D. Entrevista com Nelson Dácio Tomazi. **Revista Inter-Legere**, n. 3, p. 1-3, jul./dez. 2008.

Recebido em 24/11/2023

Versão corrigida recebida em 01/04/2024

Aceito em 05/04/2024

Publicado online em 05/05/2024