

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: CRÍTICA E PRAGMATISMO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA ESCOLAR

**For an anti-racist education in Brazilian schools: criticism and pragmatism in
pedagogical practices for teaching sociology in schools**

Sayonara Leal¹

Rosana da Silva Pereira²

Resumo

Este trabalho parte de duas perspectivas sócio-filosóficas que se afirmam progressistas (teoria crítica e pragmatismo) para pensar práticas pedagógicas de antirracismo no seio da disciplina de sociologia na escola. A hipótese do nosso trabalho é que o pragmatismo pode fornecer ferramentas teórico-metodológicas que complementam a perspectiva crítica em benefício do progressismo na formação instrucional de estudantes no nível básico. Na primeira parte, com base em análise documental da legislação brasileira voltada à educação antirracista nas escolas, argumentamos sobre a urgência de mediações pedagógicas de enfrentamento do racismo como problema público estrutural no país. Colocamos em diálogo o pensamento crítico de bell hooks e a abordagem pragmatista de John Dewey em relação à questão da “conscientização/investigação” do problema do racismo e da “transgressão” como postura epistemológica para o seu tratamento no quadro pedagógico de uma educação progressista, que será exposta na segunda parte do argumento. A terceira parte da nossa formulação, centramo-nos no interesse pedagógico de ferramentas educacionais que o criticismo de hooks e pragmatismo de Dewey podem proporcionar aos saberes docentes para o ensino de ciências sociais nas escolas para a construção de epistemologias democráticas a partir da forma de questionar os estudantes sobre as implicações de certos hábitos nas relações sociais como geradores de desigualdades e injustiças. Na última parte, concluímos que a colaboração reflexiva entre professores e discentes em sala de aula formam a base de um dispositivo dialógico de ensino para a conscientização de problemas sociais, em laboratórios de discussões.

Palavras-chave: Crítica; Pragmatismo; Ensino da Sociologia Escolar; Pedagogia do Antirracismo.

Abstract

This paper draws on two socio-philosophical perspectives that claim to be progressive (critical theory and pragmatism) to think about anti-racism pedagogical practices within the subject of sociology at school. The hypothesis of our work is that pragmatism can provide theoretical-methodological tools that complement the

¹ Professora Associada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutorado na École des Mines de Paris, no Centre de Sociologie de l'innovation. E-mail: sayoleal@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-9369-1960>.

² Professora substituta de Sociologia do IFB-Campus Planaltina e Doutoranda em Sociologia na Universidade de Brasília (UnB). E-mail: silvarosanassociais@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-3209-4457>.

critical perspective to the benefit of progressivism in the instructional training of students at basic level. In the first part, based on a documentary analysis of Brazilian legislation aimed at anti-racist education in schools, we argue about the urgency of pedagogical mediations to confront racism as a structural public problem in the country. We put bell hooks' critical thinking and John Dewey's pragmatist approach into dialogue in relation to the issue of "awareness/investigation" of the problem of racism and "transgression" as an epistemological stance for its treatment within the pedagogical framework of progressive education, which will be set out in the second part of the argument. In the third part of our formulation, we focus on the pedagogical interest of educational tools that hooks' criticality and Dewey's pragmatism can provide to teachers' knowledge for teaching social sciences in schools in order to build democratic epistemologies based on how to question students about the implications of certain habits in social relations as generators of inequalities and injustices. In the final section, we conclude that reflective collaboration between teachers and students in the classroom forms the basis of a dialogic teaching device for raising awareness of societal problems in discussion laboratories.

Keywords: Criticism; Pragmatism; Teaching Sociology at School; Anti-racism Pedagogy.

Introdução

A garantia legal de uma educação antirracista em estabelecimentos escolares brasileiros se dá a partir da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Trata-se de um gesto progressista de reconhecimento da relevância de conteúdos que retratem as contribuições dos saberes africanos que integram a cultura brasileira, embora, ainda se trate de uma norma descumprida por muitas escolas no país (Instituto Alana, 2023). Neste texto, no entanto, gostaríamos de voltar a nossa atenção para as possibilidades de práticas pedagógicas voltadas não para a transmissão de conteúdos curriculares, mas para a problematização e formas de enfrentamento do fenômeno da racialização de pessoas e as implicações das relações étnico-raciais no desenho da estrutura de estratificação social no Brasil. A proposta de uma educação antirracista demanda abordagens pedagógicas que envolvam estudantes do ensino básico no processo de desnaturalização, estranhamento e conscientização acerca do problema do racismo.

O estudo aqui apresentado é inspirado em pelo menos 8 semestres de acompanhamento da disciplina de práticas de ensino em ciências sociais, disciplina obrigatória do curso de licenciatura em ciências sociais, da Universidade de Brasília, onde pudemos observar as dificuldades didático-pedagógicas de licenciandas e licenciandos em seus estágios docentes nas

escolas do Distrito Federal para tratarem de temáticas consideradas “sensíveis” (racismo, discriminação de gênero, religião) na disciplina de sociologia.

A hipótese que sustentamos neste texto é a seguinte: o pragmatismo articulado à teoria crítica pode formar a base teórico-metodológica promissora para uma educação antirracista, caso aporte ferramentas conceituais para melhor lidar e pensar a conscientização da questão racial brasileira. Isto é, a passagem necessária da naturalização e negação do racismo ao seu estranhamento e desnaturalização como etapas fundamentais que estudantes e professores devem operar para as praticar. Estes dois gestos (naturalização e negação do racismo e seu estranhamento e desnaturalização) podem ser definidos como o estado cognitivo de um indivíduo que, no primeiro caso, não tem consciência de preconceitos raciais e é alheio aos seus efeitos nocivos aos outros. O segundo é o estado cognitivo de alguém que tem consciência da sua condição racial, dos preconceitos que isso implica e, em última análise, dos efeitos dos racismos nas interações sociais quotidianas e, em particular, dos riscos de perpetuação da dominação dos brancos sobre as minorias negras. A possibilidade, a necessidade e a dificuldade dessa transição, passa pela educação progressista em seu propósito de “abertura e rigor intelectual”, se traduzindo, ao nosso ver, numa questão central para as pedagogias voltadas ao antirracismo.

A teoria crítica fornece ferramentas robustas para diagnósticos de relações de dominação e opressão no tempo presente, mas apresenta dificuldades para vislumbrar a autoemancipação dos atores ordinários sem os esclarecimentos prestados pelo saber científico sobre as relações de assimetrias de poder perversas. Neste sentido, bell hooks propõe uma saída para esse imbróglio a partir de um feminismo negro crítico operando uma espécie de “cooperação reflexiva” entre acadêmicas e pessoas dominadas, docentes e discentes. Já o pragmatismo de John Dewey inspira ferramentas educacionais voltadas aos saberes docentes para a construção de epistemologias democráticas a partir do modo de levar os estudantes a pensar sobre as implicações de certos

hábitos geradores de desigualdades e injustiças nas relações sociais que são antagônicos à democracia como forma de vida.

Interrogamos quais ferramentas teóricas oferece o pragmatismo de Dewey e o criticismo de hooks para reequilibrar a relação entre a “colocação de problemas” e a “resolução de problemas” trazida pela teoria crítica? E, em segundo lugar, como podemos substituir a natureza conflitual do processo de consciencialização do racismo por outras dinâmicas mais eficazes do ponto de vista pedagógico?

Procuramos avaliar a utilidade dessas abordagens para a construção de uma pedagogia vinculada a uma epistemologia democrática a partir do ensino de sociologia no espaço escolar. A articulação entre crítica e pragmatismo nas ciências sociais (Sayonara, 2017, 2019, Mendonça, 2013, 2016) não é inédita e remonta aos movimentos de “pragmatização da teoria crítica” (Frega, 2017, Stroud, 2018, Joas, 1993) iniciados por herdeiros da chamada Escola de Frankfurt, em diferentes gerações: J. Habermas (1987), A. Honneth (2003), R. Jaeggi (2008). Esses autores não podem ser lidos como discípulos do pragmatismo clássico norte-americano (Charles Peirce, William James, John Dewey, George Mead), mas incorporaram algumas de suas ideias em obras que buscavam justamente preencher lacunas deixadas pelos teóricos críticos da primeira geração, sobretudo, bases metodológicas para vislumbrar capacidade de emancipação e autorrealização de atores ordinários, mesmo sob domínio do Capitalismo.

No caso do pensamento crítico de bell hooks, a pegada mais evidente do pragmatismo de Dewey em sua obra está em sua concepção de educação como prática da liberdade (hooks, 1994). Assim como para o filósofo pragmatista, a liberdade para a autora “é o processo que aproveita a energia criativa dos professores, dos alunos e da direção da escola para desenvolver uma visão única da instituição. (Specia, Osman, 2015)

Uma pedagogia baseada na conscientização de um problema e na proposição de sua mitigação, envolvendo a cooperação reflexiva entre docente e

discente, evita a passividade no ensino e na aprendizagem, embora consideremos que os conflitos e controvérsias que podem atravessar a sua construção são suscetíveis de retardar a sua resolução, devido a um reflexo psicológico de evitamento do problema. (Point, 2020).

Em função da missão intelectual atribuída à disciplina de sociologia no ensino médio brasileiro de formar cidadãos críticos, propomos que a pedagogia para essa transição esteja incorporada aos saberes docentes dos professores e das professoras de sociologia escolar. Para isso, fazem-se necessárias, pedagogias e práticas que estimulem transgressão (hooks, 2017) e investigação³ (Dewey, [1938] 1967).

Com base em análise documental da legislação brasileira voltada ao combate do problema público estrutural do racismo desde o espaço escolar (base normativa) e revisão da literatura de textos elementares de John Dewey e bell hooks em torno dos limites de pedagogias “tradicionais” para dar conta dos desafios da vida democrática que exige “inteligência coletiva” e “transgressão” (base pedagógica), discutimos que a efetividade de uma educação progressista requer uma cultura da problematização com apoio epistemológico e método alinhado à concepção da democracia como modo de vida.

O texto está organizado em três partes, além desta introdução e das conclusões. A primeira parte do argumento aponta que a garantia de um quadro legal para o ensino de história e cultura africana na escola básica não basta para o trabalho sócio-afetivo-cognitivo de combate a discriminações negativas. No segundo momento, apresentamos conceitos específicos do pensamento político-educacional em Dewey e hooks úteis para uma pedagogia transformadora. No terceiro item, sustentamos que as propostas político-pedagógicas inscritas nos escritos dos dois autores são afins porque tratam de problemas que enfraquecem as democracias, como o racismo enquanto vetor de fricções geradoras de discriminações que comprometem a melhoria da comunidade (DEWEY,

³ No domínio da pedagogia escolar e universitária, esse conceito é utilizado para reexaminar as práticas de educação e de formação baseadas no princípio do inquérito (Thievenaz, Fabre, 2019).

1922/2023) e a “supremacia branca” (hooks, 2021), vetor de preconceitos que ameaçam a dignidade e emancipação das pessoas negras. Observamos que a crítica ao racismo em hooks é intrínseca ao seu pensamento e, em Dewey, se apresenta como um tema incontornável que prejudica a experiência democrática em sua época, marcada pela privação de direitos civis dos afro-americanos (Stavo-Debougé, 2023). Nos dois casos, os remédios contra o racismo consistem no reforço da cultura da tolerância e do respeito às diferenças.

Na última parte da nossa formulação, defendemos que os *insights* proporcionados pelas lições pedagógicas dos dois autores servem aos propósitos de uma educação antirracista, uma vez que os escritos dos dois educadores sobre educação são um chamado para renovação de nossas mentes para transformação de instituições em favor de sociedades mais justas e democráticas. Neste sentido, trazemos a proposta pedagógica do que estamos chamando de “laboratório de discussões” como dispositivo pedagógico para o ensino de sociologia escolar. Trata-se de um aparato de ensino/aprendizagem cuja experimentação pode se dar no quadro da formação de licenciandas e licenciandos em ciências sociais. Finalmente, concluímos que tal dispositivo pedagógico pode cumprir objetivos políticos em benefício do preparo intelectual dos alunos secundaristas para o enfrentamento de problemas atuais e futuros.

Quadro legal para uma educação antirracista no ensino médio brasileiro: limites em sua implementação

O ensino médio brasileiro deve oferecer a jovens e adultos instrução para habilitá-los ao ingresso imediato no mercado de trabalho e/ou no ensino superior, conforme o art. 15 da Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). No último estágio do ensino médio, a preocupação é com a preparação elementar para o trabalho e a cidadania do educando/a. Trata-se de uma fase em que há um aprimoramento do educando/a como pessoa humana, incluindo formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Tais diretrizes se encontram em Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006) estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e na atual Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Além de textos legais que regem a instrução escolar no nível médio brasileiro, nos quatro últimos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), surgiram normativas para aperfeiçoar o regime cívico-democrático de formação discente, com o foco na linguagem dos direitos humanos e da diversidade.

Neste sentido, as principais leis são Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que afirma que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, afirmando que estão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio; Lei 11.645 de 10 de março de 2008 estabelecendo que nos ensinos fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e da indígena, em 2014. Além disso, mesmo que de forma rasa, o termo gênero foi incluído na Orientação (2006), no intuito de praticar o respeito às diferenças de gênero. Entretanto, como afirma Oliveira (2014, p. 83),

... o que a legislação propõe não está em conformidade epistemológica com certa tradição curricular praticada nos sistemas de ensino, ... isso requer um complexo investimento na formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura.

Segundo a nossa interpretação da análise de Oliveira (2014), o autor observa que o quadro progressista da legislação antirracista para o ensino básico no país se choca com o modelo de uma escola conservadora, cuja marca é o déficit de epistemologia democrática no preparo do quadro docente para a aplicação da normativa nas disciplinas escolares. Além disso, nos deparamos com avanços e retrocessos no combate: a) ao desrespeito e desprezo às diferenças e às minorias e b) à colonização dos saberes escolares pelas interpretações unilaterais e acachapantes que incidem sobre concepções, representações e

estereótipos que foram construídos histórica e socialmente a partir dos processos de dominação, colonização e de escravização de povos africanos. (Instituto Alana, 2023).

Dispor de um aparato legal para combater discriminações, racismos como ataques às minorias faz muito sentido em um país marcado pelo legado da Escravidão e da Ditadura Militar que deixaram herança em termos de dificuldades para a consolidação da cidadania no país (CARVALHO, 2002). No entanto, dados atuais sobre o cumprimento da legislação sobre educação para as relações étnico-raciais apontam que das 1.187 secretarias municipais do país, consideradas em uma pesquisa, correspondentes a 21% das redes municipais de ensino do país, somente 29% cumprem a normativa. Na verdade, os 71% restantes realizam poucas ou nenhuma ação consistente para garantir que as escolas tratem de contribuições de povos e nações africanas e afro-brasileiras na formação social, cultural, econômica e política do Brasil (Instituto Alana, 2023).

No âmbito da formação universitária, o Parecer CNE/CP 3/2004 em seu art. 1º, primeiro parágrafo, diz que "Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes" (Brasil, 2004, p. 1). Contudo, ressalta-se que como discute Carvalho (2018), no contexto universitário, ainda há grandes desafios para que a cultura e a história afro-brasileira estejam presente no currículo universitário. No contexto da Licenciatura em Ciências Sociais devemos considerar os avanços em relação à presença de componentes curriculares vinculados às Relações Étnico-Raciais, bem como os seus desafios (Silva e Moura, 2023; Silva, 2022). Isto é, se por um lado refletir sobre os estudos da Educação para as Relações Étnico-Raciais em convergência com a formação de professores nas Ciências Sociais compreende a necessidade da valorização dos saberes africanos em nossa cultura escolar, por outro lado, reitera-se as inquietações em relação ao preparo pedagógico para atuação docente na temática.

É importante compreender que à medida que disciplinas veem se estabelecendo progressivamente no currículo formativo no ensino superior em decorrência da demanda institucional de reformas curriculares, os diálogos formativos no campo dos saberes pedagógicos validam as reivindicações históricas dos movimentos negros pelo reconhecimento e pela valorização do legado da população negra no país na educação, cultura, política e nas sociabilidades. Neste sentido, podemos observar nos redesenhos recentes de projetos político pedagógicos de cursos de licenciaturas em ciências sociais a inclusão de disciplinas que versam sobre relações étnico-raciais. (SOL, 2020).

É inegável a importância civilizatória de um dispositivo legal que ampare o ensino de conteúdos instrucionais para visibilidade e reconhecimento da herança africana em nossa cultura, mas postulamos que a existência da norma não garante uma educação antirracista no espaço escolar. Precisamos nos voltar para os processos epistêmico-pedagógicos nos termos de uma escola progressista. É preciso interrogar o saber para ensinar a partir de uma postura crítico-reflexiva e propositiva (ceticismo moderado e informado pelos dados da realidade social), abrindo espaço para experiência do docente e do alunato (Sayonara, 2017).

O ensino médio não cumpriria sua missão em termos de formação de cidadãos críticos na educação básica sem operar com uma pedagogia progressista oriunda de questionamentos sobre o potencial da educação “bancária” (Freire, hooks) e “tradicional” (Dewey) para preparar estudantes nos termos de um estilo de vida democrático. Mas, em que consiste uma abordagem pedagógica crítica-pragmatista? E neste sentido, como a sociologia escolar poderia servir de lócus privilegiado para experimentos pedagógicos nesse sentido? São interrogações que vão orientar os próximos desenvolvimentos deste artigo.

Duas propostas para práticas pedagógicas progressistas na escola: complementariedade entre pragmatismo e teoria crítica

O combate ao problema das discriminações (racial, de gênero, étnicas) desde o espaço escolar vai além da garantia de leis voltadas para os propósitos de uma educação antirracista. As formas de mediar conceitos e teorias requerem dispositivo didático-pedagógico de conscientização do problema. Pensar um aparato de ensino que fuja do esquema de pedagogias baseadas na transmissão de conteúdos demanda o envolvimento coparticipativo entre docente e discentes, em sala de aula. Nesse sentido, filosofias anti-positivistas e aversas a excessos de abstrações teóricas podem contribuir para valorização da liberdade e emancipação na cultura escolar contemporânea marcada pelo impulso neoliberal do “empreendedor de si” (Dardot, Laval, 2016) onde a inteligência é tida como capacidade intelectual individual que gera competitividade.

A concepção de educação democrática do filósofo pragmatista John Dewey está estreitamente alinhada com aquilo que na filosofia feminista negra de bell hooks chama-se de “educação como prática da liberdade”. As afinidades entre os dois autores começam com a crítica dirigida ao ensino pela fixação de conteúdos. As críticas de hooks à educação “bancária” (Freire, 1987) e ao papel das escolas e universidades na formação discente são muito semelhantes às de Dewey (Sewell, 2013).

A proposta pedagógica para o ambiente escolar desses dois pensadores da educação está centrada na dialogia e na construção social do conhecimento. Em Dewey encontramos a ênfase numa pedagogia investigativa e em hooks numa pedagogia crítica da transgressão. O cruzamento dessas duas abordagens serve aos propósitos de práticas pedagógicas orientadas para a escola justa onde estudantes desenvolvem capacidade de argumentar acerca do problema público do racismo, em seus desdobramentos perversos em termos de estratificação social e de negação de reconhecimento de diferenças identitárias (Honneth, 2003).

Os escritos sobre educação em bell hooks são tributários de sua experiência pedagógica durante a segregação racial nos Estados Unidos, entre as décadas de 1950 e 60, e se inscrevem no território da teoria crítica, de onde

propõe um pensamento educacional fundamentado na pedagogia libertadora, consciente e para a transformação, inspirada, fundamentalmente, na pedagogia freireana. A educadora desenvolveu um modelo pedagógico construído a partir do pensamento crítico, influenciado pela interação entre as teorias feministas, antirracistas e pedagogias anticoloniais, tendo a diversidade como aspecto central para a construção de uma sociedade que vislumbre a igualdade e o respeito às diferenças.

Encontramos três temas no pensamento educacional de bell hooks alinhados à perspectiva de uma “democracia radical”: 1) a subjetividade no processo de ensino e aprendizagem, 2) a ambivalência do poder nas interações estudante/docente e 3) comunidades pedagógicas como lócus da crítica experimental descentrada em sala de aula.

A primeira lição pedagógica diz respeito a uma nova subjetividade para um mundo mais progressista pautada na perspectiva multicultural e no respeito às diferenças. A crítica é concebida como ferramenta sociocognitiva construída na interação docente/discente, acadêmico/dominado, rompendo com monopólios intelectuais. A segunda tem a ver com a harmonização entre autoridade docente e liberdade discente que remete ao equilíbrio entre ordem e transgressão (Oliveira, 2023). hooks postula novas formas de saber, pensar, ou seja, "um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras e para além delas" (hooks, 2017, p. 24) - como instrumento para aprender, livre das rédeas impostas pela educação tradicional. A terceira proposição trata do estímulo ao entusiasmo do/a professor/a e alunato para ensinar/aprender como um trabalho coletivo e participativo. hooks (2017), ao relatar suas experiências pedagógicas no curso de sua trajetória educacional, chama a atenção para a construção das “comunidades pedagógicas” (abertas ao aprendizado) em suas aulas, na qual a professora defende que as práticas didático-pedagógicas precisam compreender o desenvolvimento de ações que visem o engajamento comunitário de seus educandos. Essas lições pedagógicas

articuladas entre si formam a base de uma educação crítica aos sistemas de dominação vigentes (racismos, discriminações, opressão de classe).

hooks (2017) analisa a problemática educacional norte-americana que denomina de crise da educação relacionada à passividade no ensino e no aprendizado. A letargia reforça as opressões sociais e está alinhada com a manutenção de privilégios decorrentes do imperialismo, capitalismo, patriarcado e da supremacia branca. Seu objetivo é instigar a reflexão no espaço público sobre abordagens problemáticas sobre relações raciais, de gênero, de classe social, vivências e histórias pessoais, sexualidade, autoestima - que podem ser levantados em sala de aula de maneira compreensiva.

hooks defende, assim, uma “pedagogia engajada”, evidenciando que a sala de aula é um espaço propício para a construção de uma comunidade pedagógica. O engajamento demanda transgressão. O ato de transgredir através da pedagogia engajada implica na valorização da expressividade discente, pois “todo estudante tem uma contribuição valiosa para o processo de aprendizagem”, bem como concebe a dialogicidade como um instrumento para o fortalecimento do bem comum na construção de uma comunidade pedagógica. (hooks, 2020, p. 50)

Quando os estudantes estão totalmente engajados, os professores deixam de assumir sozinhos o papel de liderança na sala de aula. Em vez disso, a liderança funciona mais como uma cooperativa, na qual todas as pessoas contribuem para assegurar que todos os recursos sejam utilizados, para garantir o bem-estar no aprendizado ideal para todos. (hooks, 2020, p. 51).

Nesta perspectiva, os educandos possuem a responsabilidade por suas escolhas, na qual os educadores podem defender a ideia da partilha das experiências de vida em sala de aula, de uma maneira não essencialista. Assim, hooks aciona a denominada paixão da experiência como, “[...] um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele pela experiência.” (hooks, 2017, p. 124). A experiência torna-se um instrumento poderoso para a construção do conhecimento e do aprendizado coletivo, sendo também uma aliada para o fazer

docente, capaz também de proporcionar uma escuta profunda e cooperativa com o alunato. (hooks, 2020, p. 100). Quando estudantes conhecem uns aos outros, por meio de experiências compartilhadas, pode emergir um alicerce para o aprendizado em comunidade. É sempre tarefa dos professores assegurar que o uso da experiência como ferramenta de aprendizagem não usurpe a leitura obrigatória, mas “Quando descubro mais coisas sobre os estudantes, sei melhor como servi-los em meu papel de professora” (hooks, 2020, p. 98).

hooks (2017) postula que “A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (hooks, 2017, p. 25). Neste ponto, encontramos uma importante lição pedagógica a respeito da vocação para a docência (HOOKS, 2020), concernindo o projeto de autoatualização/autorrealização do professor/a através de uma formação educacional que leve em consideração a “união de mente, corpo e espírito” (HOOKS, 2017). Os professores, assim, são chamados a desenvolver uma abordagem pedagógica, intelectual e política para a mudança social, evidenciando as potencialidades de aprendizado dos educandos - capazes de transgredir os desafios das relações sociais atravessadas pela raça, classe, sexualidade e pelo gênero. Neste sentido, hooks evidencia que uma transformação pedagógica é necessária no contexto multicultural e democrático, pois:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2017, p. 63)

hooks (2021) em sua “*pedagogia da esperança*” vislumbra caminhos possíveis para que docentes possam motivar em sala de aula essa educação transformadora. Nos termos da autora, “[...] Educar é sempre uma vocação arraigada na esperança. Como professoras e professores, acreditamos que aprender é possível, que nada pode impedir uma mente aberta de buscar conhecimento e de encontrar um modo de saber [...] (2020, p. 21). Esta

perspectiva possibilita uma sabedoria prática que se constrói na interação entre docente e discente que se desdobra em consciência coletiva do espírito de comunidade.

Em Dewey a escola é o espaço para uma propedêutica da cidadania onde se dá o preparo sociocognitivo para o enfrentamento das tarefas para o “melhorismo” da democracia enquanto método de organização social. Neste sentido, o autor defende uma pedagogia política voltada à construção de capacidades comunicativas e deliberativas para uma "abertura ontológica" do mundo social. A pedagogia deweyana concilia o programa escolar e as necessidades dos alunos.

A teoria democrática de Dewey postula procedimentos racionais de resolução de problemas, emprestados da ciência, como elemento central da esfera pública (Honneth, 2001). Esta abordagem aplica-se a vários transtornos que afetam a vida humana, as quais devem ser investigadas para melhor compreensão e solução. Trata-se de uma filosofia de aprendizagem pela investigação e experimentação. (Thievenaz, Fabre, 2023, PIOT, 2017)

A teoria da investigação deweyana organiza-se em cinco componentes interativos: situação indeterminada, instituição do problema, determinação da solução, raciocínio (hipóteses), caráter operacional dos fatos-significados, desenvolvimento e teste (falibilismo). Este esquema aplica-se a todos os contextos e níveis de experiência (Gégout, 2018). O processo constitui uma função antropológica onde os seres vivos aprendem e reelaboram sua experiência⁴. O sujeito amadurece através das investigações, expandindo sua experiência. Para o autor nenhuma investigação intelectual se livra dos elementos abordados e que estão presentes numa experiência, pois conferem a essa experiência uma

⁴ O que mais interessa a Dewey (1971) está na estrutura afetiva e cognitiva e caráter situacional da experiência que seria a base para formação de proposições. Experiência é conceito central na obra de Dewey e quase sempre figura em seus trabalhos como aquilo que possibilita o acesso ao mundo concreto, nos desalienando deste. “requer, efetivamente, a consideração ao *princípio de continuidade*, uma vez que nossas ações se movimentam em razão das consequências que produzem em conexão com as experiências passadas, devendo ainda tais ações serem guiadas pelo respeito ao contexto, na relação ao ambiente do qual emergem, fazendo isso de modo inteligente, sustentado pela nova lógica da investigação e pelo pensamento reflexivo” (Henning, 2019, p. 4).

qualidade - estética - garantindo o fechamento, a conclusão de um pensamento (Henning, 2019). Nos termos de Dewey: “A forma como os homens realmente ‘pensam’ denota simplesmente, de acordo com a nossa interpretação, as formas como os homens, num dado momento, conduzem as suas investigações” (Dewey, [1938] 1967, p. 169).

A investigação estimula o questionamento que flexibiliza dogmatismos, moldando questões sociais atuais em favor da atualização de repertórios de cidadania. Qualquer que seja o contexto, o grau de experiência e o objeto de investigação, “uma pessoa, ou mais genericamente um organismo, torna-se um sujeito conhecedor em virtude do fato de se envolver nas operações de investigação controlada” (Dewey, [1938] 1967, p. 630). É por isso que a democracia como cultura e como costumes é tão essencial para a aprendizagem ao longo da vida, porque é a única forma de vida que permite que a experiência se desenvolva livremente, que se abra a outras experiências e à experiência dos outros (Dewey, 1976).

A lógica investigativa típica da ciência pode servir de instrumento para pensar e agir sobre problemas públicos, corroborando para a renovação da epistemologia do conhecimento escolar e o delineamento de novas perspectivas na educação e na formação instrucional, inclusive embasando dispositivos pedagógicos na educação de jovens e adultos (PIOT, 2017).

Dewey (1927) vê a democracia como modo de vida social onde o público se define em torno de questões problemáticas. Integrar públicos significa aprendermos a lidar com problemas e nos educarmos segundo princípios progressistas, além de nutrir uma inteligência coletiva capaz de produzir “conhecimento solidário” (Le Goff).

O filósofo defende uma visão pluralista das instituições, enfatizando esforços de convivência entre grupos sociais. A sociedade é uma constelação mutável de grupos, onde dificuldades geram oportunidades criativas. A inteligência humana conecta indivíduo e sociedade, cabendo à educação preparar para novas habilidades sociais. Nesses termos, a educação assume

caráter instrumental não-utilitarista, como processo contínuo de adaptação e modificação do meio social. Visa o convivialismo e melhorismo progressista das sociedades.

A formação do sujeito democrático envolve aspectos cognitivos e afetivos, mantendo engajamentos civilizatórios apesar das diferenças. Assim, a escola funciona como microcultura de hábitos democráticos, ambiente de aprendizagem cívica conectado a problemas comunitários, admitindo o conflito como momento crítico (Boltanski, Thevenot, 2020) que oportuniza a criatividade na ação (Joas, 1993).

Os currículos escolares inspirados no método da investigação a partir de problemáticas concretas, que leva ao desenvolvimento de uma inteligência coletiva, a eliminação da ignorância acerca das causas e consequências dos fenômenos (sociais, naturais) serve à cidadania como matriz cultural de capacidades críticas (Boltanski, 2009).

A partir dessa breve exposição dos contributos de bell hooks e John Dewey sobre o papel da educação na busca de sociedades mais progressistas (antirracistas), nos interrogamos sobre como ferramentas teóricas oferecidas pelos dois autores podem se articular para reequilibrar a relação entre a “colocação de problemas” e a “resolução de problemas”? E, em segundo lugar, como podemos substituir a natureza conflitual do processo de consciencialização do racismo por outras dinâmicas mais eficazes do ponto de vista pedagógico?

Aproximações entre Dewey e hooks para uma educação antirracista na escola progressista

O dispositivo pedagógico para uma educação transformadora em hooks oferece uma saída para preencher uma importante lacuna de pedagogias críticas cuja maior dificuldade é propor um método de ensino que opere a passagem da ignorância para a conscientização de problemas. Há uma polissemia em torno da concepção de pedagogias críticas e as abordagens a esse respeito tendem a se concentrar no questionamento de teorias educativas descomprometidas com os propósitos emancipatórios, mas se preocupam menos com a elaboração de novas

ferramentas práticas, o que se reverte em descompasso entre momento da problematização e da solução (Point, 2020, Breuing, 2011).

Breuing (2011) aponta a necessidade de a pedagogia crítica trabalhar no sentido de uma melhor explicação e comunicação da sua orientação para a justiça social, de forma construtivista. O autor postula que a práxis pedagógica crítica deve ir além de um conjunto de técnicas de ensino e atender aos fatores políticos, sociais e económicos que conspiraram para marginalizar pessoas, em primeiro lugar. É, nesse sentido que as lições pedagógicas de Dewey e hooks são bem-vindas.

Há uma ênfase no rigor da construção de problemas fundamental para formação de “comunidades críticas” (hooks) e “públicos” (Dewey) que não encontramos na teoria crítica mais clássica (primeira geração de Frankfurt, por exemplo). De um lado, construtos teóricos muito abstratos tendem a um distanciamento da concretude do problema construído, dificultando a sua resolução. Por outro, visto o grau de generalidade e normatividade dos conceitos atrelados ao problema construído, este passa a ser tratado teoricamente como argumento utópico. Nos dois casos os docentes se veem encurralados pelos próprios problemas formulados teoricamente, dificultando vislumbrar uma saída.

A obra de hooks oferece uma luz no final do túnel em relação a construções abstratas de problemas diagnosticados pela teoria crítica que envolvem relações de subjugação, em especial de minorias, propondo ultrapassar a crítica através da ação transgressora por parte dos dominados. Esta proposição tem utilidade para a edificação de dispositivos pedagógicos progressistas porque se baseia no exercício intelectual de desvelamento da dominação (sexismo, racismo) pelos próprios atores sociais ordinários. Além disso, opera um processo de descolonização do pensamento crítico através da valorização do contextualismo da manifestação de um problema e, portanto, encaminhamentos de soluções também situados. Nessa perspectiva constatamos na obra de hooks uma renovação da crítica e sua redefinição e potencial prático. Isso gera conceitos

sofisticados teoricamente que propõe uma interpretação da realidade social difícil de manusear no espaço educativo por ser extremamente teórico, às vezes distante das experiências discentes. A pedagogia transformadora na autora significa “Dar esperança a nossa capacidade de resolver problemas tão importantes como o sexismo é, em si mesmo, uma tarefa crítica de que o educador não pode prescindir” (hooks 2021).

O pragmatismo deweyano pode tornar a pedagogia progressista de hooks mais robusta no sentido da conscientização de problemas públicos em paralelo aos meios de sua resolução com estudantes na sala de aula. Mas, isso, sob a condição de o pragmatismo conseguir fortalecer o criticismo de hooks acerca da problemática do essencialismo e da experiência no processo de construção de saberes sobre questões identitárias (sexismo, racismo), escapando de uma espécie de “ontologia do conflito” que reforçaria maniqueísmos (Point, 2020).

Enquanto abordagem anti-essencialista, o pragmatismo não concebe, a priori, privilégio epistêmico a quem sofre e é dominado, se contrapondo a monopólios de perspectivas, uma vez que isso inviabiliza o diálogo e a comunidade aberta de pensamento, voltada ao esclarecimento e não ao ressentimento. A questão central diz respeito à pedagogia progressista que permita a conscientização do racismo não como lócus de disputa antagonista entre dominados e dominantes, como na abordagem crítica clássica.

Sem ignorar o conflito como força motriz da “inteligência coletiva” organizada (Dewey, 2014), promotora de lutas sociais, no modelo pragmatista a conscientização sobre um problema se torna *site* de um diálogo onde perspectivas se confrontam, o que não impede que os atores se aliem e ajam segundo interesses mútuos, permitindo a formação de comunidades pedagógicas e críticas.

Em Dewey, a articulação entre educação e política diminui a conflitualidade a partir da busca de bens e interesses em comum, mas não a partir de vigilância epistemológica ou autoritarismo intelectual, mas a partir de

um processo de sentir, investigar, pensar para alcançar uma inteligência coletiva capaz de oferecer soluções palpáveis para um problema. (Point, 2022).

Em se tratando, especificamente, do problema do racismo nos dois autores, podemos dizer que, apesar de décadas que separam os seus escritos, ambos o concebiam como entraves para concretização das democracias. Em hooks a questão racial é transversal ao seu pensamento educacional, já em Dewey é um dos tópicos, como imigração, que orienta a sua atuação política na esfera pública em coerência com a sua concepção de democracia radical, aversa a intolerâncias sociais⁵ (racial, étnica, nacional, religiosa) (Dewey, 1918, 1916, 1922).

bell hooks não formulou uma definição sistemática de racismo, mas o considerou uma força exercida por uma “raça dominante que se reserva o luxo de dispensar a identidade racial, enquanto a raça oprimida é diariamente lembrada de sua identidade racial.” (2022, p. 222). Em *Ensinando a comunidade*, a autora adota o termo “supremacia branca” para se referir ao racismo “para descrever o sistema de preconceitos de raça no qual vivemos, pois esse termo, mais do que “racismo”, inclui todo mundo. Ele engloba pessoas negras e de cor cuja mentalidade é racista, ainda que organizem o pensamento e ajam de forma diferente das pessoas brancas racistas”. (2021, p. 49)

Para Dewey o racismo se manifesta na antipatia em relação ao “outro” que se desdobra em gestos, olhares e intolerância, correspondendo a uma patologia social que encontra possibilidade de erradicação pelo diagnóstico de ordem ecológica (ecologia humana), ou seja, o que o meio informa sobre as condições que favorecem nascimento, retomada e proliferação da "doença". Os fundamentos do preconceito racial estariam assentados em duas ordens: uma infraindividual (biológica, hábitos mentais, psicológicos) e outra supraindividual (contextos social, econômico e político), não sendo suficiente a moralização do problema para

⁵ Dewey milita ao lado de William Du Bois por um novo partido político de caráter progressista, League for Independent Political Action (LIPA), do qual se tornou presidente em 1929, tendo W. E. B. como seu vice. (Stavo-Debougé, 2023)

a sua eliminação. (Dewey, 2023, 1922). O autor sugere que a questão racial seja tematizada na escola (2024 [1923]) orientada metodologicamente para o desvelamento das causas da “fricção racial” geradora do preconceito racial como “hábito vicioso da mente” (Stavo-Debougé, 2023). O método consiste em “analisar antes de condenar”, pois o viés moralizante do debate sobre o racismo não é o suficiente para precisar as suas causas, as quais devem ser investigadas e combatidas. O déficit de pensamento e de reflexão fortalece o preconceito racial e a falta de método para lidar com as suas manifestações pode levar à simplificação do problema e à sua reprodução nas relações sociais rotineiras. (Dewey, 2023, 1922).

Depreendemos das lições pedagógicas tiradas de Dewey e hooks que estudos progressistas sobre gênero e raça conduzidos por educadores democráticos antirracistas têm a capacidade de desenvolver metodologias de ensino que possam enfrentar discriminações e preconceitos, através da utilização da dialogicidade, respeito às múltiplas linguagens e discursos que ajudem a desvendar “as teias de subjetivação racial que, apesar da contestação científica das teorias racialistas, parecem persistir”. (Cervulle, 2012, p. 40).

Saberes docentes para o combate ao racismo no ensino de sociologia escolar: aproximação entre pedagogia crítico-investigativa e teoria democrática

Os saberes docentes estão alicerçados em saberes formais e pragmáticos que podem se desdobrar em modalidades propositivas de mediação pedagógica de conteúdos escolares que se adequam mais às experiências dos estudantes em sala de aula. Uma prática docente propositiva envolve a conciliação entre o apoio normativo em orientações curriculares e a criatividade no agir pedagógico-didático (Sayonara, 2017).

Os saberes docentes dizem respeito a “[...] conhecimentos prescritivamente necessários e aqueles pragmaticamente ministrados pelos professores em suas práticas de ensino contextualizadas”. (Sayonara, 2020, p. 368). Esses conhecimentos são manejados pelo/a professor/a, provenientes de

normas institucionalizadas; situações pragmáticas e referenciais deontológicos (Tardif, 2014, Monteiro, 2001). Além disso, a atividade do ensino tem potencial de sensibilizar o alunado para o tratamento de determinadas temáticas, a partir de certas abordagens.

Neste texto, nos interessamos pela prática de ensino das ciências sociais na escola republicana-democrática, tendo a combinação entre lógica “investigativa” e postura epistemológica da “transgressão” na constituição de um dispositivo pedagógico fundamental para subsidiar “comunidades críticas” a serviço de uma cultura de problemas públicos. Recorremos à figura do/a “professor/a progressista” que a partir da convergência entre prática pedagógica e epistemologia democrática atua metodicamente para a atualização do repertório de códigos civilizatórios no espaço escolar que favorecem o viver juntos, apesar das diferenças e divergências que nos singularizam.

Tanto Dewey quanto hooks acreditavam que o objetivo final da educação era alcançar uma cidadania socialmente justa e democrática, tendo a escola um lugar onde estudantes aprenderiam a pensar a partir de suas próprias experiências. Nos dois autores o ideal educativo democrático modificaria os ideais tradicionais de cultura, as matérias de estudo e os métodos tradicionais de ensino e disciplina em favor da abertura de mentes. Mas, é importante ter em conta que a pedagogia do enfoque do problema pode tanto servir para construir barreiras a partir da diferença de classe, raça e território nacional como para as derrubar. (Breuing, 2011).

Entendemos que a disciplina de sociologia poderia ser pensada como um locus de construção de uma proposta pedagógica alinhada a valores democráticos, como os direitos humanos, já que se espera que o ensino médio seja uma fase de formação instrucional da qual sairiam cidadãos e cidadãs críticos/as, esclarecidos/as, aptos/as a reconhecerem seus direitos e deveres perante à “sociedade”. A nossa tese fundamental é que a sociologia escolar é lugar propício para incentivar, de forma reflexiva e crítica, a crença na democracia.

Mas, como formar saberes docentes para o ensino de sociologia escolar capazes de integrar preceitos cívicos-democráticos constitucionais à pedagogia de regência, corroborando para o preparo de cidadãos e cidadãs enquanto sujeitos democráticos-republicanos? Tal desafio requer adaptação dos currículos das licenciaturas a quadros de mudanças sociais que envolvem demandas por reconhecimento (Honneth, 2003), geração de direitos específicos (Habermas, 2004), novos regimes laborais, em um cenário político e cultural contemporâneo que conjuga ataques a valores democráticos, com a ascensão de direitas radicalizadas e de formas de subjetividade neoliberal (Dardot, Laval, 2016).

A disciplina de sociologia escolar, composta pelos conteúdos de antropologia, sociologia e ciência política, para a qual licenciandos e licenciandas se preparam para ministrar no ensino médio, é site privilegiado de mediação entre mundo social e realidade. A sociologia no ensino médio cumpriria o que Lahire (2014) considera três funções intelectuais fundamentais para os/as estudantes em fase escolar: terapêutica, política e científica, as quais os/as muniram de sentidos e categorias de percepção do mundo social. Segundo Lahire,

O ensino da sociologia, que eu desejaria pessoalmente possível, desde a escola primária, tem, a meu ver, um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas. Eu sustento que o ensino pedagogicamente adaptado da Sociologia desde a escola primária teria uma resposta adequada às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos (Lahire, 2014, p. 21).

Além disso, trata-se de uma área de conhecimentos com potencial epistemológico de combater o “pensamento conservador” (Mannheim, 1986), ou seja, mentalidades reativas às tendências políticas ultraliberais, não compatíveis com o estágio moral/social atual das mudanças de comportamentos e instituições (família, Estado) das sociedades. Trata-se do “contramovimento em oposição consciente ao movimento ‘progressista’ altamente organizado, coerente e sistemático”. (Idem, *ibidem*, p. 102).

A sociologia no ensino médio escolar, a despeito da instabilidade de sua presença e obrigatoriedade nos currículos das últimas três séries da educação

básica brasileira (Handfas, 2005, Meucci, 2000, Caregnato, Cordeiro, 2014, Cigales, 2021), constitui componente intelectualmente relevante para a formação estudantil. Isto porque estamos falando de uma área de conhecimento que reúne conteúdos das ciências sociais que refletem sobre os desafios de vivermos juntos em diferentes contextos e condições sócio-comunais e multiculturais, atravessados por desigualdades e adversidades. Temos, assim, uma disciplina com a grande pretensão de tentar descrever, compreender e explicar o que somos, como convivemos e nos organizamos e nos diferenciamos.

Trata-se de tarefa de grande responsabilidade em função do potencial da disciplina de “enquadramento” da realidade, conduzindo a percepções e perspectivas que alicerçam visões de mundo de alunos e alunas em período de instrução básica. Neste sentido, propomos dois recortes para tratar dos saberes docentes para o ensino de sociologia: método investigativo e epistemologia da transgressão orientados para o estudo de problemas públicos, tendo como regente a figura do professor pesquisador crítico.

A disciplina de sociologia já traz em sua ementa nos currículos escolares o comprometimento com a crítica, cidadania e a reflexividade para formação de sujeitos “autônomos”. No entanto, o que sugerimos aqui é que os/as docentes da disciplina concebem seus conhecimentos associando-os a sua aplicabilidade no sentido de orientar soluções de problemas sociais, portanto, de intervir na realidade (Santos, 2002). Ao mesmo tempo, instigando reflexões sobre mediações pedagógicas orientadas sob bases normativas com foco na missão intelectual do conhecimento sociológico que passa, ao nosso ver, por uma epistemologia democrática (Anderson, 2006).

Dieb e Oliveira (2023) mostraram que a formação docente oferecida pelas licenciaturas, ao inserirem a problematização e a reflexão acerca de fatos da realidade educacional, por meio da investigação científica, contribuem significativamente para uma nova postura diante do conhecimento, proporcionando maior sofisticação do olhar lançado sobre determinados temas a partir do exercício da reflexividade. Trata-se da defesa da incorporação da

atividade de pesquisa na formação de futuros professores com base no estímulo à lógica investigativa, bastante promissora para a estratégia de ensino via aprendizagem sobre como pensar em torno de problemas públicos. (Anjos, 2021)

Entendemos que o estímulo à investigação e à crítica é constitutivo da disciplina de sociologia na qual se propõe o tratamento de dados da realidade social presente a partir de uma perspectiva interpretativa que leva ao estranhamento, desnaturalização e problematização de diferentes objetos de estudos nas ciências sociais. (pobreza, desigualdades, racismo, criminalidade, ativismo político). Mas, é preciso que a professora/o professor associe prática pedagógica e teoria democrática no exercício da regência do curso de ciências sociais se quisermos que a escola se torne uma referência na construção do pensamento progressista.

Estamos nos referindo a um maior alinhamento entre “uma boa educação” e uma “ordem estatal republicana”. (HONNETH, 2013). Trata-se de evocar o lado educacional do *metier* da teoria democrática, que outrora se apresentava nos modelos de democracia, como em Émile Durkheim, Jean-Jacques Rousseau, por exemplo, pensando-se métodos escolares afinados com mudanças curriculares atuais. Postula-se, aqui, a recuperação da “noção de que uma democracia vital precisa primeiro gerar, através de processos de formação geral, os pressupostos de sua própria subsistência cultural e moral (...)”. (HONNETH, 2013, p.: 547). Nesse sentido, o lócus de construção de sujeitos democráticos é, por excelência, a “... escola pública como órgão central da reprodução das democracias.”. (Idem:ibidem, p. 558)

Parece-nos fundamental a aproximação entre regência de conteúdos escolares com um método adequado que, segundo a nossa proposição, vincularia práticas pedagógicas e a teoria democrática orientada pelo método de formulação e debate de problemas públicos que pressupõe a lógica investigativa como vetor de inteligência social. (CEFAI, 2017).

As práticas pedagógicas para o ensino da sociologia escolar no Brasil estão afinadas à democracia formal (constitucional), no entanto, estamos nos

referindo neste texto à democracia como modo de vida (Dewey, 1939), orientado epistemologicamente pela lógica conjuntiva experimentação/investigação e transgressão suscitada pela dúvida, incerteza, problemas com os quais lidamos no cotidiano. A didatização da capacidade investigativa e transgressiva da qual somos todos suscetíveis a desenvolver (Thievenaz, Fabre, 2023) passa pelos processos de ensino e aprendizagem. E neste sentido, a formação de professores/professoras nas licenciaturas, acreditamos, tem um papel a cumprir para a educação democrática-republicana.

A lógica investigativa é própria das ciências, inclusive da disciplina de ciências sociais, uma vez que é a pesquisa social que habilita essa área de conhecimento a tratar de forma metódica e hermenêutica das aparências às “essenciais” e consequências dos fatos e fenômenos que nos interpelam. Assim, ela habilita a figura do “docente pesquisador” cuja competência reflexiva para transgredir o auxilia no tratamento de problemas públicos a partir da mobilização de dados que fazem pensar sobre objetos criticáveis, uma vez que são estranhos e desnaturalizados. Nesse âmbito, podemos imaginar a formação e instrução civilizatória para estudantes enquanto cidadãos cientistas, co-criadores da escola democrática.

O método do “laboratório de discussões” se inspira nas concepções conjuntivas de comunidades pedagógicas transgressivas e investigativas enquanto dispositivo pedagógico crítico e pragmatista, pois consiste no “assessoramento” do/da docente investigador na condução do debate sobre problemas públicos junto aos/às estudantes a partir da proposição de um tema e de seu tratamento com base na busca de dados e abordagens pesquisadas pelos/as discentes para a conscientização de suas causas e efeitos.

Esse trabalho laboratorial é lugar de testar concepções de questões problemáticas que permeiam as sociedades e não se pode confundir com a disciplina de moral e cívica. Não se trata de ensinar a se comportar ou se exprimir sobre assuntos problemáticos da atualidade de forma meramente opinativa, mas de estimular a adoção de uma atitude investigativa e crítica (imaneente) (Jaeggi,

2008) para ponderações acerca de crenças e convicções com base em conhecimentos legitimados e suporte metódico que subsidiam uma crítica.

O procedimento crítico-pragmatista que propomos 1) parte das compreensões normativas partilhadas por docente e discentes acerca do problema colocado para discussão, 2) interroga as práticas decorrentes desse entendimento, 3) problematiza fenômenos sociais (racismo, discriminação de gênero, pobreza) e suas consequências no sentido de 4) motivar reinterpretações inovadoras do problema. Acreditamos que esse dispositivo pedagógico para lidar com temas próximos ou relacionados a experiências dos estudantes nas aulas de sociologia na escola se afina com os postulados críticos e pragmatistas da construção cultural de novos hábitos. Neste sentido, procuramos na pedagogia de Dewey e hooks instrumentos para atingir os seguintes objetivos educativos: atitude não conformista diante do conhecimento (transgressão), revisando e problematizando conceitos enquanto ética da transgressão, ajudar os alunos a dominar o método de investigação social, dotando-os/as de uma inteligência social que lhes permita compreender melhor os efeitos sociais dos seus hábitos e como esses podem nutrir ou minar certos problemas.

Por fim, gostaríamos de lembrar que herdamos a democracia de gerações passadas, cabe a nós aperfeiçoá-la para gerações futuras, se preciso recriá-la, no sentido de uma dívida social. Nestes termos, é importante enfatizar o papel instrumental da ciência, da filosofia e da educação, sob a direção do elo entre teoria democrática e práticas pedagógicas progressistas, para evitar as chamadas “sociedades indesejáveis” (AMARAL, 2007), nos termos da eticidade democrática, e nisso a sociologia escolar pode ser uma aliada na construção de democracias mais radicais.

Considerações finais

O progressismo é um movimento teórico, cultural e político plural em perpétua confrontação com forças reacionárias. Este texto surge da preocupação gerada em torno da ascensão das direitas extremadas enquanto fenômeno

societal que se prolifera mundo a fora e, inclusive no Brasil, não poupando a escola como lócus estratégico para a sua proliferação via diferentes formas de aliciamento das juventudes.

Do ponto de vista normativo, é inegável que a legislação brasileira voltada para uma educação mais progressista no espaço escolar alcançou considerável avanço civilizatório, entre 2003 e 2014, ao garantir o ensino de conteúdos antirracistas e antidiscriminatórios no currículo do ensino básico. Mas, este ganho democrático não se deu sem o reacionarismo das direitas radicalizadas, as quais atuam na esfera pública civil e política (parlamento) lançando movimentos em prol da educação conservadora, tais: o Movimento Escola sem Partido; o Homeschooling; obsessão persecutória ao que denominam “Kit Gay” (na verdade, deturpação do tratamento de questões de gênero na escola).

Então, quando instituições educacionais incorporam temas como raça, gênero, sexualidade, diversidade e multiculturalismo em seus currículos, elas jogam luz sobre esses eixos temáticos, mas, não necessariamente promovem práticas pedagógicas alinhadas ao propósito de levar o corpo discente a formular e pensar soluções para problemas estruturais, como racismos e discriminações.

Diante do estabelecimento de um marco legal para o ensino de conteúdos sobre as relações raciais no Brasil, apontamos a essencialidade de uma “produção pedagógica e epistemológica que tenha compromisso com uma educação antirracista” (Oliveira, 2014). Assim, nos interrogamos de que forma o pragmatismo e abordagens críticas na educação seriam capazes de fornecer ferramentas conceptuais para melhorar a transição da ignorância dos funcionamentos do racismo para a sua conscientização?

O que pretendemos mostrar aqui através da nossa hipótese é que o pragmatismo permite lidar com uma importante dificuldade identificada por bell hooks em relação ao déficit de operadores práticos vislumbrados na teoria crítica que possibilitem a passagem do problema diagnosticado por *experts* à sua formulação e conscientização pelos aprendizes (secundaristas).

Tanto a “lógica investigativa” deweyana e a concepção de “transgressão” de hooks rompem esquemas obsoletos de ensino e aprendizagem pautados na monologia docente e constituem um dispositivo pedagógico promissor para um trabalho dialógico de formulação e resolução de problemas como método de conscientização e atualização de nossos pensamento e hábitos. Propomos, assim, que os saberes docentes de licenciandos de ciências sociais envolvam experimentos didático-pedagógicos em benefício de pedagogias antirracistas praticadas no espaço escolar a partir do que denominamos de “laboratórios de discussão”. Estes estão inspirados nas comunidades pedagógicas de hooks e nos públicos de Dewey. Trata-se de espaços dialógicos que se viabilizariam caso haja o reconhecimento da capacidade de criticar dos atores, a valorização epistêmica da perplexidade, desnaturalização dos fenômenos, empatia e adesão a uma hermenêutica da dúvida que instiga à transgressão e à investigação.

Experimentos pedagógicos nas ciências sociais, inspirados na metáfora do laboratório social, foram testados em momentos de coletas de dados de pesquisa como técnica substitutiva de grupos focais ou de discussões, em trabalhos recentes (Anjos, 2021, Pompeu, 2019).

Esse estudo requer o entendimento dos sujeitos em situações de aprendizagem, em particular em situações/contextos de resolução de problemas, com foco no que eles mobilizam diante destas situações e nas possibilidades estabelecidas por eles quando se trata de validar e legitimar suas experiências construídas em práticas não escolares. As representações destes alunos acerca das diferentes matemáticas e as tensões provocadas em sala de aula com a matemática escolar são elementos indispensáveis para a interpretação das relações entre sujeito e saber. (Pompeu, 2019, p. 57)

As possibilidades de adoção de laboratórios de discussão para o enquadramento das aulas de ciências sociais na escola requer investigar o preparo dos licenciandos e licenciandas desde a universidade para acessar a epistemologia do conhecimento escolar e da prática docente como iniciativa fundamental e estratégica para a compreensão dos processos em jogo quando se trata de uma disciplina (sociologia) que lida com déficits de teorias e conceitos diante do excesso de realidades de um mundo em contínua transformação.

Referências

ANJOS, M. N. S. dos. **Da experiência à sala de aula**: a perspectiva sociológica na prática discursiva de estudantes do ensino médio no Distrito Federal. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB), DF, 2021.

AMARAL, M. N, de C. P. **Dewey**: filosofia e experiência democrática. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ANDERSON, E.. The Epistemology of Democracy. **Episteme**, 3(1-2), 2006, 8-22. doi:10.3366/epi.2006.3.1-2.8

BREUING, M., (2011). Problematizing Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy* 3(3).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução N° 1, de 17 DE Junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Jun. 2004.

CAREGNATO, C. E.; CORDEIRO, V. C. **Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola**. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 39, n. 1, 2014. Disponível em:<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/37587>. Acesso em: 12 set. 2024.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CEFAI, D. Públicos, problemas públicos, arenas públicas... O que nos ensina o pragmatismo (Parte1). São Paulo: **NOVOS ESTUD. CEBRAP**, V 36.01, março 2017a, pp. 187-213.

CERVULLE, M. La conscience dominante. Rapports sociaux de race et subjectivation. *Cahiers du Genre*, n°53(2),2012, p.37-54.<https://doi.org/10.3917/cdge.053.0037>.

CIGALES, M. **O ensino de Sociologia no Brasil**: Ileizi Luciana Fiorelli Silva entrevistada por Marcelo Pinheiro Cigales. *Em Aberto*, Brasília, v. 34, n. 111, p. 167-183, maio/ago. 2021. Disponível em:<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4838>. Acesso em: 8 set. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.girouxDEWEY, J. Democracia criativa: a tarefa diante de nós (1939). Disponível em:

<http://www.novospensadores.com/democracia-criativa-tarefa-diante-de-nos-por-john-dewey/>

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. Democracia cooperativa: escritos políticos escolhidos de John Dewey. Porto Alegre: **EdiPUCS**, 2008.

_____. (1927). **The public and its problems**. Chicago: Swallow Press, 1927.

_____. **Democracia e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____. **Logique. La théorie de l'enquête**. Paris: PUF, [1938], 1967.

_____. **La quête de certitude**. Une étude de la relation entre connaissance et action. Paris, Gallimard, 2014.

_____. Individuality, Equality and Superiority. In: Dewey, J. Characters and Events, **Popular Essays in Social and Political Philosophy**, ed. by John Ratner, Vol. 2, New York, Henry Holt and Company, 1929, pp. 486 – 492

_____. Mediocrity and Individuality. **The New Republic**, [December 6, 1922](https://www.unz.com/print/NewRepublic-1922dec06-00035/), pp. 35-36. Disponível: <https://www.unz.com/print/NewRepublic-1922dec06-00035/>

_____. Education, democracy, and socialized economy. LW13, 1938.

_____. Nationaliser l'éducation. **Pragmata**. Revue d'études pragmatistes, 7/8, 2024 [1916], p. 478-488.

_____. L'autocratie sous couverture. **Pragmata**. Revue d'études pragmatistes, 7/8, 2024 [1918], p. 490-499.

_____. Préjugé racial et friction raciale. in Joan Stavo-Debauge, John Dewey et les questions raciales, Paris, **Revue Pragmata**, (2023 [1922]), p. 167-183. En ligne: <https://bibliothequepragmata.wordpress.com/les-livres/volume-2-j-stavo-debauge/>.

_____. L'école comme moyen de développer une conscience sociale et des idéaux sociaux chez les enfants », **Pragmata**. Revue d'études pragmatistes, 7/8, 2024 [1923], p. 500-510.

DIEB, M.; OLIVEIRA, A. I. B. A investigação científica e a reflexão como alicerces para uma prática de ensino satisfatória. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023004, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16751>.

Por uma educação antirracista nas escolas brasileiras: crítica e pragmatismo em práticas pedagógicas para o ensino de sociologia escolar | Leal & Pereira

FREGA, R. Pragmatizing critical theory's province. **Dewey Studies**, Volume 2, no. 2, Fall2017. http://www.johndeweyociety.org/dewey-studies/files/2018/02/2_DS_1.2.pdf

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GÉGOUT, Pierre. Le pragmatisme deweyen en sciences de l'éducation. Paris, Revue **Pragmata**, 2018. Disponível: https://revuepragmata.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/pragmata-2018-1_gegout.pdf

GUSFIELD, Joseph R. **La cultura de los problemas públicos**. Los conductores alcoholizados y el orden simbólico. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

_____. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São

Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. *Ensinando a comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2021.

_____. **E eu não sou uma mulher?** mulheres negras e feminismo. 11 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

INSTITUTO ALANA. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. São Paulo, SP, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Consultado: 12 de maio de 2023.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. A teoria da ação comunicativa. Alfaguara, Madrid: Taurus, 1987.

HANDFAS, Anita. A construção dos saberes escolares e o ensino das ciências sociais. Trabalho apresentado no XII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS, Belo Horizonte - MG, de 31 de maio a 03 de junho de 2005. Disponível em: file:///C:/Users/sayol/Downloads/sbs2005_gt06_anita_handfas.pdf. Acessado em: 12 de maio de 2015.

HENNING, L. M. P. A Experiência no Mundo Existencial, Segundo Dewey. *Educ. Real*. 2019. Vol. 44(3). DOI: 10.1590/2175-623691397

HONNETH, A. Educação e esfera pública democrática: Um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas** - Revista De Ciências Sociais, 13(3), 2013, 544–562. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.3.16529>

_____. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

JAEGGI, R. (2008). Repensando a ideologia. **Civitas**, 8 (1), pp.137-165. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/208901468.pdf>

JOAS, H. The Creativity of Action and the Intersubjectivity of Reason— Mead's Pragmatism and Social Theory. In: JOAS, H. **Pragmatism and Social Theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 45-61.

MANNHEIM, K. O pensamento conservador. In: MARTINS, José de S. (Org.). Introdução crítica à sociologia rural. São Paulo: Hucitec, 1986. cap 3, p.77-131.

MARDH, A; TRYGGVASON, A.. Democratic Education in the Mode of Populism. *Sociology, Studies in Philosophy and Education*, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11217-017-9564-5.pdf>

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Antes de Habermas, para além de Habermas: uma abordagem pragmatista da democracia deliberativa. *Sociedade e Estado* [online]. 2016, v. 31, n. 03 [Acessado Janeiro 2020], pp. 741-768. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922016.00030009>>.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Teorias críticas e pragmatismo: a contribuição de G. H. Mead para as renovações da escola de frankfurt. *Lua Nova*, São Paulo, 90: 367-403, 2013. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ln/a/6DbmzrZgcWdGYQFxp9JGBPn/?format=pdf>

MEUCCI, S. **A institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 157f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Sociologia, Departamento de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/186000>. Acesso em: 08 set. 2024.

MONTEIRO A. M. F. D. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educ Soc* [Internet]. 2001 Apr;22(74):121–42. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100008>

MORAES, Amaury Cesar. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Cronos**, Natal, v. 8, p. 395-402, 2008.

OLIVEIRA, L. F, de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 1, p. 81-98, 2014.

OLIVEIRA, B. de C., F. Entre a ordem e a transgressão: considerações sobre a pedagogia crítica de bell hooks. *PRISMA - Revista De Filosofia*, 4(2), 80–96, 2023. Recuperado de [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/prisma/article/view/11688](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/prisma/article/view/11688)

PIOT, T. La démarche d'enquête de Dewey: un levier pédagogique au service de la formation des adultes éloignés de l'emploi. *Questions Vives* [En ligne], N° 27 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 16 octobre 2024. URL: <http://journals.openedition.org/questionsvives/2076>

POINT, Christophe. Repenser la notion d'intelligence: le projet progressiste de John Dewey. *Il faut éduquer les enfants...*, édité par Sophie Audidière et Antoine Janvier, ENS Éditions, 2022, <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.41231>.

POINT, Christophe. "Pour une pédagogie de la vulnérabilité", *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* [Online], XII-1 | 2020, Online since 16 June 2020, connection on 16 January 2025. URL: <http://journals.openedition.org/ejpap/1961>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ejpap.1961>

SEWELL, Jamie. bell hooks on Critical Thinking: The Successes and Limitations of Practical Wisdom. **Electronic Theses and Dissertations**, 2013. <https://scholar.uwindsor.ca/etd/4924>

SILVA, Rayza Almeida da Hora; MOURA, Tatiane Oliveira de Carvalho. Formação docente para as relações étnico-raciais: percepções dos estudantes do último período da Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. CABECS, v.7, n. 1, p.56-78, 2023.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. **Educação das Relações Étnico-Raciais em Licenciaturas de Ciências Sociais**: expansão e interiorização de Universidades Federais, 2022, p. 185-216. In: MARTINS, Edna (Org). *Raça e etnia na pesquisa em educação*. São Paulo, SP: Universidade Federal de São Paulo, 2022.

SPECIA, A., OSMAN, A. A. Education as a Practice of Freedom: Reflections on bell hooks. **Journal of Education and Practice** (Online) Vol.6, No.17, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079754.pdf>

Por uma educação antirracista nas escolas brasileiras: crítica e pragmatismo em práticas pedagógicas para o ensino de sociologia escolar | Leal & Pereira

STAVO-DEBAUGE, Joan (Org.). **John Dewey et les questions raciales**: À propos d'une controverse actuelle. Paris: Revue Pragmata, 2023. Disponível: <https://bibliothequepragmata.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/09/bp2-dewey-joan-stavo-debauge-1.pdf>

STROUD, Scott, R. Pragmatism and the critical ethos: reconstructing the emancipatory potential of artful criticism. *Dewey Studies*, Volume 2, no. 2, Fall 2018. Disponível em: http://www.johndeweyociety.org/dewey-studies/files/2019/02/dewey-studies_2.2_master.pdf

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Thievenaz, Joris et Fabre, Michel. La Théorie de l'enquête de John Dewey: fondements, réception et usages dans la recherche francophone en éducation et formation. **Revue Française de Pédagogie** [En ligne], 219 | 2023, consulté le 30 novembre 2023. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/12978>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.12978>