

14º Seminário Nacional Sociologia & Política

Saberes em Confluência

GT 05 – Sociologia na Educação Básica

Ensinar Sociologia como prática de liberdade: contribuição de Paulo Freire e bell hooks à formação docente

Letícia Figueira Moutinho Kulaitis¹

INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de Sociologia na Educação Básica tem sido atravessado por um conjunto de tensões estruturais que envolvem disputas curriculares, reconfigurações nas políticas educacionais e a precarização das condições de trabalho docente. A partir da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), implementada progressivamente desde 2018, essas tensões se intensificaram, reconfigurando o lugar das Ciências Humanas no currículo escolar. Ao priorizar a organização por áreas do conhecimento e itinerários formativos, a reforma contribuiu para a diluição da Sociologia como componente curricular específico, subordinando-a, em muitos contextos, a arranjos curriculares mais amplos e instáveis.

Nesse cenário, a presença da disciplina no currículo escolar não pode ser compreendida como um dado consolidado, mas como resultado de lutas políticas, institucionais e epistemológicas que colocam em questão seu papel na formação dos/das estudantes. Para além da luta pela permanência da Sociologia no currículo, coloca-se o desafio de refletir sobre como ensiná-la em contextos atravessados por desigualdades sociais, disputas ideológicas e demandas formativas cada vez mais complexas.

¹ Doutora em Sociologia (UFPR, 2016), Doutora em Saúde Coletiva (UEL, 2023), Professora Colaboradora (UEL, Departamento de Ciências Sociais, Áreas de Sociologia e Metodologia de Ensino). leticiafk@uel.br.

É nesse horizonte que o presente artigo se insere, propondo uma reflexão sobre a formação de docentes de Sociologia a partir do diálogo com as pedagogias críticas, tomando como referências centrais as contribuições de Paulo Freire e bell hooks. A escolha desses autores se justifica pela potência de suas proposições para pensar o ensino como prática transformadora e socialmente comprometida, fundada no diálogo e, portanto, na escuta, na sensibilidade e na valorização das experiências dos sujeitos.

Parte-se da compreensão de que a incorporação das contribuições de Freire e hooks na formação docente permite tensionar modelos tradicionais de ensino, marcados pela verticalização do conhecimento e pela suposta neutralidade pedagógica, contribuindo para a construção de práticas mais reflexivas, dialógicas e socialmente comprometidas.

Tem-se, portanto, como objetivo analisar de que modo o diálogo entre Sociologia e as pedagogias críticas aqui debatidas pode contribuir para a formação de docentes capazes de desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a leitura crítica da realidade e com a formação cidadã dos/das estudantes.

Do ponto de vista metodológico, o artigo assume um caráter teórico-analítico ancorado na experiência docente. Desde 2022, desenvolvem-se atividades de ensino nas disciplinas de Metodologia de Ensino e de supervisão de estágio no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), experiência que tem possibilitado o desenvolvimento de práticas formativas orientadas pelo diálogo com a pedagogia crítica. Nesse percurso, retoma-se Paulo Freire (1921-1997), autor com o qual se teve contato na formação no magistério e cuja obra contribuiu significativamente para a constituição docente.

No contexto em que se passa a atuar, ainda impactado pelos efeitos da pandemia de COVID-19, o “esperançar”, nos termos freirianos, apresenta-se como princípio fundamental para a prática educativa. Ao mesmo tempo, o diálogo com a obra de bell hooks (1952-2021), fortemente influenciada por Freire², revela-se uma atualização potente da pedagogia crítica, especialmente por incorporar de modo mais explícito as dimensões da interseccionalidade e do afeto no processo de ensino-aprendizagem.

² Na obra **Ensinando a transgredir**. A educação como prática de liberdade. (2013, p. 15), bell hooks contou que “Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador”.

Para dar conta dessas questões, o artigo organiza-se em cinco seções. Inicialmente, discute-se o lugar da Sociologia na Educação Básica e os desafios da formação docente; em seguida, apresentam-se as contribuições de Paulo Freire e de bell hooks; posteriormente, analisa-se a experiência formativa desenvolvida no contexto da licenciatura; por fim, apresentam-se reflexões sobre as implicações dessas pedagogias para a prática docente em Sociologia.

1. O Ensino de Sociologia na Educação Básica e a formação docente

O ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira constitui-se em um campo marcado por disputas históricas, institucionais e epistemológicas. Sua presença nos currículos escolares não se deu de forma linear, mas por meio de processos descontínuos de inclusão, exclusão e reinserção, evidenciando sua condição instável no interior das políticas educacionais (SILVA, 2010) .

Um marco importante nesse processo foi a promulgação da Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatórias as disciplinas de Sociologia e Filosofia em todas as séries do Ensino Médio (BRASIL, 2008) . Tal medida representou um avanço significativo para a consolidação da disciplina, ao garantir sua presença no currículo escolar. No entanto, essa conquista mostrou-se frágil diante das transformações posteriores nas políticas educacionais.

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, introduziu mudanças estruturais na organização curricular, ao estabelecer a divisão por áreas do conhecimento e a implementação de itinerários formativos (BRASIL, 2017). Embora a legislação mantenha a Sociologia como componente da formação geral básica, sua centralidade é relativizada na medida em que sua oferta passa a depender das decisões dos sistemas de ensino, contribuindo para a redução de sua carga horária ou para sua diluição em componentes mais amplos.

Mesmo diante de tentativas recentes de recomposição das diretrizes do Ensino Médio, como a Lei nº 14.945/2024, que reafirma a centralidade da formação geral básica e a articulação entre escola e vida social (BRASIL, 2024), persistem desigualdades na oferta da disciplina e incertezas quanto ao seu lugar nos currículos escolares.

Nesse contexto, a formação de professores de Sociologia assume papel estratégico. Como apontam os estudos sobre o campo, um dos principais desafios reside na articulação

entre a produção do conhecimento sociológico e sua recontextualização no espaço escolar, processo que envolve a transformação dos saberes científicos em saberes pedagógicos (SILVA, 2010, p. 33). Tal movimento exige não apenas domínio teórico, mas também a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos/das estudantes e com as condições concretas da escola.

Dessa forma, pensar o ensino de Sociologia na Educação Básica implica deslocar o foco da disciplina enquanto conteúdo para a docência enquanto prática. É nesse ponto que a formação inicial se torna decisiva, ao constituir-se como espaço de experimentação, reflexão e construção coletiva de modos de ensinar. Nesse horizonte, a experiência formativa analisada neste artigo insere-se como uma possibilidade de resposta a esses desafios, ao articular as contribuições das pedagogias críticas de Paulo Freire e bell hooks à formação de docentes de Sociologia, tomando a prática como lugar privilegiado de produção de conhecimento.

2. Paulo Freire e a leitura do mundo

A obra de Paulo Freire constitui um referencial incontornável para pensar a formação de professores de Sociologia, especialmente ao afirmar a educação como prática de liberdade e ao compreender o processo educativo como uma relação dialógica, histórica e política. Ao recusar concepções transmissivas de ensino, Freire sustenta que “não existe ensinar sem aprender”, indicando a indissociabilidade entre quem ensina e quem aprende. Essa compreensão desloca o lugar do professor de transmissor de conteúdos para sujeito que, ao ensinar, também aprende, em uma relação dinâmica com os/as estudantes.

Nas palavras de Freire:

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido, e de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos” (FREIRE, 2001, p. 259).

Tal perspectiva tem implicações diretas para a formação docente em Ciências Sociais. Ao reconhecer que ensinar implica também aprender, rompe-se com a lógica verticalizada do conhecimento, abrindo espaço para práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a escuta e a

construção coletiva do saber. Nesse sentido, a docência em Sociologia aproxima-se de uma prática investigativa, na qual professores e estudantes se constituem como sujeitos do processo de conhecimento.

Outro elemento central do pensamento freireano diz respeito à articulação entre leitura do mundo e leitura da palavra. Para Freire, o conhecimento não se inicia na abstração conceitual, mas na experiência concreta dos sujeitos, sendo a leitura da realidade social condição para a compreensão crítica dos conteúdos escolares. No ensino de Sociologia, essa proposição adquire especial relevância, uma vez que a disciplina tem como objeto a própria realidade social. Assim, ensinar Sociologia implica possibilitar que os/as estudantes estabeleçam relações entre suas experiências cotidianas e os conceitos sociológicos, produzindo sentidos que ultrapassem a memorização de conteúdos.

A noção de práxis, entendida como a articulação entre ação e reflexão, constitui outro eixo fundamental para pensar a formação docente. Para Freire, é por meio da práxis que os sujeitos se tornam capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos. Essa perspectiva reforça a ideia de que a formação de professores não pode se restringir à dimensão teórica, devendo incorporar experiências práticas que possibilitem a reflexão crítica sobre o fazer docente. Nesse sentido, atividades como o estágio supervisionado e a vivência em sala de aula assumem papel central na constituição de professores reflexivos.

Freire também enfatiza que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para a sua produção. Essa compreensão implica reconhecer os/as estudantes como sujeitos ativos do processo educativo, capazes de interpretar, questionar e reconstruir os saberes trabalhados em sala de aula. Para o ensino de Sociologia, isso significa superar práticas baseadas na exposição de conteúdos e investir em metodologias que estimulem a problematização da realidade social, o debate e a construção coletiva do conhecimento.

A dimensão política da educação é outro aspecto central no pensamento freireano. Ao afirmar que não há neutralidade no ato educativo, Freire evidencia que toda prática pedagógica envolve escolhas, valores e posicionamentos. No contexto do ensino de Sociologia, essa compreensão torna-se particularmente relevante, uma vez que a disciplina se ocupa de temas diretamente relacionados às desigualdades sociais, às relações de poder e às disputas de sentido na sociedade. Assim, formar professores de Sociologia implica

desenvolver uma consciência crítica sobre o papel social da docência e sobre os efeitos das práticas educativas na formação dos/das estudantes.

Além disso, Freire destaca a importância da formação permanente do professor, entendida como um processo contínuo de reflexão sobre a prática: “[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 47). A experiência docente, quando analisada criticamente, torna-se fonte de aprendizagem e de transformação do próprio fazer pedagógico.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a experiência que fundamenta este artigo, na medida em que a atuação na formação inicial de professores tem possibilitado a construção de práticas que articulam teoria e prática de forma indissociável.

Nesse contexto, ensinar e aprender Sociologia passa a ser também um exercício de criação e de imaginação sociológica, no qual o rigor teórico não se opõe à sensibilidade, mas se articula a ela. Mesmo diante de condições adversas, como as transformações recentes no Ensino Médio e os impactos da precarização do trabalho docente, a prática pedagógica pode se afirmar como espaço de invenção, no qual a criatividade, o diálogo e o compromisso crítico sustentam uma experiência formativa orientada pelo “esperançar”, nos termos freireanos.

Por fim, a pedagogia freireana enfatiza a dimensão ética, estética e política do ato de ensinar. Ensinar exige rigor, compromisso, sensibilidade e abertura ao diálogo, configurando-se como uma prática profundamente humana e relacional. A educação se apresenta não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como prática de humanização, orientada pela construção de sujeitos críticos e capazes de intervir na realidade social.

3. bell hooks e a educação como prática da liberdade

A reflexão de bell hooks (1952-2021) sobre a educação como prática da liberdade oferece contribuições fundamentais para pensar a formação de de Sociologia, especialmente ao problematizar os modelos pedagógicos que se apresentam como universais. Conforme aponta a autora, “a maioria de nós frequentamos 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, 2013, p.51). Tal afirmação evidencia um dos problemas estruturais da formação docente: a naturalização de um modelo pedagógico que, embora se

apresente como neutro, expressa uma experiência histórica e social específica, frequentemente marcada por referenciais eurocêtricos e hegemônicos.

No contexto da formação de docentes em Ciências Sociais, essa crítica adquire especial relevância. Trata-se de uma área que, por definição, tem como objetivos o estranhamento, a reflexividade e a problematização das estruturas sociais. No entanto, quando a formação docente se ancora na reprodução de um modelo único de pensamento, limita-se justamente aquilo que deveria expandir: a capacidade crítica. Assim, futuros docentes podem acabar ensinando conceitos sociológicos de maneira descontextualizada ou despolitizada, sem questionar os próprios pressupostos epistemológicos que sustentam esses conteúdos.

Nas palavras da autora:

A consciência sobre os modos como o pensamento supremacista branco permeia nossa cultura, apesar das conquistas na área dos direitos civis, tem ajudado educadores diligentes de todas as raças a reconhecer a importância de se esforçar para desaprender o racismo. Esse é o trabalho que nos prepara para a educação como prática da liberdade. (hooks, 2021, p. 127).

Além disso, ao afirmar que “aprendemos a ensinar imitando esse modelo [que reflete uma única norma de pensamento e experiência]” (hooks, 2013, p.51). hooks chama atenção para a dimensão prática e tácita da formação docente. Não se trata apenas dos conteúdos ensinados nos cursos de licenciatura, mas das experiências vividas como estudantes, que funcionam como matrizes pedagógicas e orientam a atuação futura, muitas vezes de forma inconsciente. Essa constatação reforça a necessidade de uma formação que não apenas apresente conteúdos críticos, mas que também se traduza em práticas pedagógicas coerentes com esses princípios.

A pedagogia engajada proposta por bell hooks aponta para a construção da sala de aula como um espaço de comunidade, no qual o diálogo, a escuta e a valorização das experiências dos sujeitos ocupam lugar central. Tal perspectiva implica reconhecer que diferentes formas de conhecimento coexistem e que marcadores sociais como raça, classe e gênero atravessam tanto a produção quanto a transmissão do saber. Trata-se, portanto, de romper com a lógica transmissiva e hierárquica do ensino, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade epistemológica e a legitimidade das experiências dos/das estudantes.

Nesse horizonte, a constituição de uma comunidade de aprendizagem envolve a articulação de alguns elementos fundamentais. Em primeiro lugar, destaca-se a criação de um ambiente marcado simultaneamente pela abertura e pelo rigor intelectual, no qual os sujeitos se sintam livres para expressar ideias, questionar e debater, sem abrir mão do compromisso com a análise crítica e a construção consistente do conhecimento. Trata-se de superar tanto práticas autoritárias quanto dinâmicas superficiais, estabelecendo uma relação pedagógica baseada na escuta e na argumentação.

Em segundo lugar, a noção de comunidade implica a construção de um compromisso partilhado com o processo educativo. Nesse sentido, a sala de aula deixa de ser um espaço centrado exclusivamente na figura do professor e passa a ser compreendida como um coletivo no qual todos os sujeitos se reconhecem como participantes ativos da produção do conhecimento. Esse deslocamento favorece a construção de relações baseadas na responsabilidade mútua, no envolvimento e na dimensão ética do aprender.

Outro aspecto fundamental refere-se à constituição de um sentido de bem comum, uma “disposição mútua para ouvir, argumentar, discordar e construir paz” (hooks, 2021, p. 201). A sala de aula, nesse contexto, deixa de operar sob a lógica individualizante e competitiva, frequentemente associada à centralidade da avaliação classificatória, e passa a configurar-se como um espaço de construção coletiva de saberes e experiências. O conhecimento produzido não é propriedade individual, mas resultado de um processo compartilhado, que articula reflexão crítica e compromisso com a transformação social.

Por fim, a consolidação de uma comunidade de aprendizagem requer a garantia de que os/as estudantes se reconheçam como sujeitos de fala. Isso implica criar condições para que possam compartilhar suas experiências, formular questões, expressar posicionamentos e participar ativamente do processo educativo. Ao fazê-lo, rompe-se com a lógica da educação bancária, denunciada por Paulo Freire, e afirma-se uma prática pedagógica na qual ensinar e aprender constituem movimentos indissociáveis.

Nessa perspectiva, a aprendizagem só adquire sentido quando produz deslocamentos nos sujeitos. Como afirma hooks, trata-se de “pensar sobre como as ideias aprendidas ou trabalhadas na sala de aula impactam sua experiência lá fora” (hooks, 2013, p. 61). A sala de aula, portanto, não se encerra em si mesma, mas se projeta na vida social, tensionando modos de ver, agir e se posicionar no mundo.

Essa dimensão se aprofunda quando se considera que, na pedagogia crítica, “praticamos não só o questionamento das ideias como também o dos hábitos de ser” (hooks, 2013, p. 61). Ao deslocar o foco apenas do plano cognitivo, a educação passa a envolver processos de transformação subjetiva, afetiva e ética, implicando a revisão de valores, comportamentos e posturas naturalizadas. Trata-se de uma aprendizagem que atravessa não apenas o intelecto, mas também as experiências e as relações dos sujeitos.

A crítica à ideia de neutralidade pedagógica constitui outro eixo central da reflexão de hooks. Ao afirmar que “nenhuma educação é politicamente neutra” (hooks, 2013, p. 53), a autora, em diálogo com Paulo Freire, evidencia que toda prática educativa envolve escolhas, valores e posicionamentos. No campo das Ciências Sociais, essa compreensão é particularmente relevante, uma vez que os conteúdos abordados, como desigualdade, poder, cultura e identidade, estão diretamente relacionados a disputas de sentido na sociedade.

Assim, a construção da sala de aula como comunidade de aprendizagem não se configura apenas como uma escolha metodológica, mas como um posicionamento ético e político frente aos desafios de ensinar em contextos marcados por desigualdades e opressões. Transformar esse espaço em um território de diálogo, criação e partilha constitui, nesse sentido, um gesto de resistência e, ao mesmo tempo, uma aposta no potencial transformador da educação.

Dessa forma, formar docentes de Sociologia implica desenvolver uma consciência crítica sobre o próprio ato de ensinar: quais saberes são privilegiados? Quais experiências são reconhecidas como legítimas? Quais vozes permanecem invisibilizadas? Ao deslocar a formação docente de um lugar meramente técnico para um campo ético e político, a pedagogia de hooks contribui para a construção de práticas educativas comprometidas com a transformação social.

O diálogo com bell hooks tem possibilitado tensionar modelos tradicionais de ensino ainda presentes na formação inicial de docentes. Ao propor práticas que valorizam a escuta, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, busca-se romper com a reprodução acrítica de modelos pedagógicos internalizados ao longo da trajetória escolar dos/das estudantes. Nesse movimento, a pedagogia engajada revela-se não apenas como um referencial teórico, mas como um horizonte prático para a formação de docentes capazes de ensinar Sociologia como prática de liberdade.

4. Um infinito particular: pedagogias críticas e a construção da docência em Sociologia

A articulação entre as contribuições de Paulo Freire e bell hooks ganha densidade quando situada no âmbito da experiência concreta de formação docente. No contexto das disciplinas de Metodologia de Ensino, da supervisão de estágio no curso de Licenciatura em Ciências Sociais e no acompanhamento das atividades da Residência Pedagógica, desenvolvidas entre 2022 e 2025, observou-se a construção de um processo formativo que ultrapassou a dimensão teórica e se configurou como prática pedagógica compartilhada.

Aqui se objetivava colocar em prática a reflexão de bell hooks de que:

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013, p. 273).

Ao longo desse percurso, tornou-se evidente que os/as estudantes não apenas entraram em contato com as formulações de Freire e hooks, mas passaram a mobilizá-las em suas próprias práticas. A compreensão de que “não há docência sem discência”, conforme propõe Freire, manifestou-se na disposição dos licenciandos em construir aulas que articulavam exposição de conteúdos e diálogo com as turmas, superando modelos exclusivamente transmissivos. Nesse movimento, as aulas expositivas assumem caráter dialógico, nas quais o conhecimento não é apresentado como dado acabado, mas como processo em construção.

A constituição desse espaço formativo como comunidade de aprendizagem também permitiu tensionar a compreensão tradicional de planejamento didático. Ao longo das experiências desenvolvidas, foi possível observar que os planos de aula deixam de ser concebidos como instrumentos rígidos e previamente definidos, passando a assumir um caráter mais aberto, processual e dialógico. Isso não significa ausência de rigor, mas a construção de uma prática pedagógica que se mantém atenta às dinâmicas da turma, às intervenções dos/das estudantes e às possibilidades que emergem no próprio processo de ensino. Nesse sentido, planejar passa a ser também um exercício de escuta e de abertura ao

inesperado, em consonância com a perspectiva freireana de que ensinar exige disponibilidade para o diálogo e para a reinvenção constante da prática.

Paralelamente, a noção de comunidade de aprendizagem, presente na obra de bell hooks, tornou-se um elemento estruturante da formação. Em algumas turmas, foi possível constituir um espaço que ultrapassou a lógica tradicional da sala de aula universitária, configurando-se como um “infinito particular”³, no qual experiências, trajetórias e saberes são compartilhados. Esse ambiente favoreceu a construção de vínculos, a escuta ativa e o reconhecimento dos/das estudantes como sujeitos do processo formativo.

Nessa perspectiva, a constituição desse espaço também envolveu a centralidade do afeto como dimensão pedagógica. Em diálogo com bell hooks, compreende-se o afeto não como elemento secundário, mas como princípio estruturante da prática educativa, entendido como “uma combinação de carinho, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança” (hooks, 2021, p. 216). Assim, a sala de aula se configura como um espaço em que relações pedagógicas são também relações éticas, implicadas na construção de vínculos e no reconhecimento dos sujeitos em sua integralidade.

As práticas desenvolvidas nesse contexto evidenciaram a centralidade da criação pedagógica como exercício de resistência. Oficinas didático-pedagógicas voltadas ao ensino de Sociologia exploraram diferentes linguagens e recursos, como música, cinema e cultura digital, possibilitando a elaboração de estratégias de ensino que dialogam com o universo dos/das estudantes da Educação Básica. Além disso, a produção de jogos pedagógicos, a elaboração de materiais didáticos e a experimentação de metodologias diversas possibilitaram momentos privilegiados de articulação entre teoria sociológica e prática docente.

Esse movimento também contribuiu para fortalecer a imaginação sociológica dos/das estudantes, na medida em que articularam experiências pessoais e estruturas sociais mais amplas. Ao mobilizar linguagens como música, cinema e jogos pedagógicos, as práticas formativas ampliaram as possibilidades de compreensão da realidade social, favorecendo a

³ A expressão “infinito particular” é utilizada aqui como uma referência livre à canção *Infinito Particular*, de Marisa Monte, Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown. No contexto deste artigo, a ideia remete à compreensão da sala de aula como um espaço simultaneamente singular e coletivo, aberto à criação, à diversidade e à reflexão, no qual se torna possível experimentar práticas pedagógicas orientadas pelo diálogo, pelo afeto e pela construção compartilhada do conhecimento.

construção de análises que ultrapassaram o senso comum e se aproximaram de uma leitura sociológica mais elaborada.

Esse conjunto de experiências revelaram que a formação de professores de Sociologia pode se constituir como espaço de experimentação, no qual o erro, o ajuste e a reflexão são compreendidos como parte do processo de aprendizagem. Ao invés de reproduzir modelos pedagógicos cristalizados, os/as estudantes foram incentivados a construir suas próprias formas de ensinar, ancoradas em princípios como o diálogo, a problematização e a valorização das experiências.

Nesse processo, a avaliação das práticas de regência também se inseriu como dimensão formativa. A ficha de avaliação⁴, ao articular critérios técnicos e devolutivas qualitativas individualizadas, contribui para a reflexão sobre o fazer docente, reconhecendo trajetórias, valorizando estratégias e indicando caminhos de desenvolvimento. Mais do que instrumento de mensuração, a avaliação passa a integrar o processo de formação, reafirmando o princípio freireano de que ensinar e aprender são movimentos indissociáveis.

Assim, a experiência formativa aqui analisada evidencia que a incorporação das pedagogias críticas na formação docente não se limita ao plano discursivo, mas se concretiza em práticas que reconfiguram a sala de aula como espaço de encontro, criação e produção coletiva de conhecimento. Nesse horizonte, formar professores de Sociologia implica criar condições para que estes se reconheçam como sujeitos capazes de ensinar, aprender e transformar a realidade em que estão inseridos.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, buscou-se analisar de que modo o diálogo entre a Sociologia e as pedagogias críticas de Paulo Freire e bell hooks pode contribuir para a formação de professores comprometidos com práticas pedagógicas reflexivas, dialógicas e socialmente situadas. Partiu-se do entendimento de que o ensino de Sociologia na Educação Básica não se

⁴ A ficha de avaliação de regência utilizada neste contexto constitui um instrumento comum aos docentes da Área de Metodologia e Prática de Ensino da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sendo adotada na avaliação das atividades de estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Sociais. No entanto, o campo “Comentários/Sugestões” possibilita a elaboração de devolutivas individualizadas, configurando-se como espaço privilegiado para o acompanhamento formativo dos/das estudantes, em diálogo com os princípios das pedagogias críticas.

reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de sentidos sobre a realidade social, exigindo uma formação docente que articule conhecimento teórico, experiência e compromisso ético-político.

As contribuições de Freire e hooks permitiram evidenciar a centralidade do diálogo, da valorização das experiências dos sujeitos e da recusa à neutralidade da educação como elementos estruturantes de uma prática pedagógica crítica.

Ao tensionarem modelos tradicionais de ensino, esses autores apontam para a necessidade de construir formas de ensinar que reconheçam os/as estudantes como sujeitos do conhecimento e que promovam a leitura crítica do mundo. Para Freire:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis (FREIRE, 1996, p. 29)

No contexto específico da formação de professores de Sociologia, tais perspectivas revelam-se particularmente fecundas. A articulação entre teoria e prática, mediada pela experiência docente, evidencia que a formação inicial não pode prescindir de espaços que favoreçam a reflexão sobre o fazer pedagógico, a problematização das experiências escolares e a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, práticas formativas inspiradas em Freire e hooks contribuem para a constituição de professores capazes de enfrentar os desafios contemporâneos do ensino de Sociologia, marcados por disputas curriculares, precarização do trabalho docente e instabilidade no lugar da disciplina no currículo escolar.

A experiência formativa analisada permite afirmar que a sala de aula, quando compreendida como comunidade de aprendizagem, pode se constituir como um “infinito particular”, isto é, um espaço de criação, partilha e construção coletiva, no qual o conhecimento se produz em diálogo com a experiência e com a realidade social. Nesse horizonte, o ensino de Sociologia se afirma não apenas como transmissão de conteúdos, mas como prática viva, que articula rigor teórico, sensibilidade e compromisso com a transformação social.

Diante desse cenário, reafirma-se que ensinar Sociologia como prática de liberdade implica assumir a educação como um campo de disputa e de possibilidade. Mais do que

garantir a presença da disciplina no currículo, trata-se de construir práticas pedagógicas que fortaleçam sua relevância na formação dos/das estudantes, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social.

Ao reconhecer a sala de aula como espaço de criação, diálogo e construção coletiva, reafirma-se também o papel da docência como prática intelectual e política. Ensinar Sociologia, nesse contexto, implica assumir a responsabilidade de mediar processos de aprendizagem que não apenas informem, mas que também formem sujeitos capazes de questionar, interpretar e intervir na realidade social.

Por fim, retoma-se a noção freireana de “esperançar” como horizonte para a prática docente. Em contextos marcados por incertezas e desafios, o esperançar não se confunde com uma espera passiva, mas se constitui como ação comprometida com a transformação da realidade. Nesse sentido, a formação de docentes de Sociologia, ancorada nas pedagogias críticas, afirma-se como espaço de resistência, criação e possibilidade, no qual a sala de aula se torna lugar de encontro, de produção de conhecimento e de construção de futuros mais justos e democráticos.

REFERÊNCIAS

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, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e define diretrizes para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores: ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

MONTE, Marisa; ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos. Infinito particular. In: MONTE, Marisa. **Infinito particular**. Rio de Janeiro: Phonomotor Records, 2006.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (org.). **Sociologia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 15-32