



O ENSINO DE SOCIOLOGIA E INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS: há orientações praxiológicas emancipatórias na BNCC?

Celeste Silvia Vuap M'mende¹

Resumo

Este trabalho, considerando o ensino de Sociologia escolar, visa analisar os objetivos educacionais presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, à luz de uma proposta educativa que se volte à dimensão educacional “político-cultural” e tenha uma intenção educativa “prática-emancipatória”. Para isso, adota-se a perspectiva das dimensões intencionais de ensino desenvolvidas, inicialmente, por Castanho e Castanho (1996) e Castanho (2006), e retomada por Bodart (2020) para pensar o ensino de Sociologia; abordagem que considera as dimensões ontológicas do homem e da mulher e que visa uma educação praxiológica emancipatória. Trata-se de uma análise das potencialidades e limitações do principal documento que orienta a produção dos currículos estaduais brasileiros. Foi observado, em síntese, que a BNCC traz poucas competências que orientem a produção de um currículo voltado a uma educação praxiológica de dimensão político-cultural, importante para a emancipação; o que pode ter impactos negativos para a qualificação do ensino de Sociologia.

Palavras-chave: Currículo. BNCC. Intencionalidades educativas. Ensino de Sociologia.

¹ Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: mindimindisilvia@gmail.com

Sociology teaching, curriculum and educational intentionality: are there emancipatory praxeological orientations in the BNCC?

This paper, considering the teaching of Sociology in school, aims to analyze the educational objectives presents in the “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” for high school, in the light of an educational proposal that turns to the “political-cultural” educational dimension and has a “practical-emancipatory” educational intention. For this, we adopt the perspective of the intentional dimensions of teaching initially developed by Castanho and Castanho (1996) and Castanho (2006), and resumed by Bodart (2020) to think the teaching of Sociology; approach that considers the ontological dimensions of man and woman and that aims an emancipatory praxeological education. This is an analysis of the potentialities and limitations of the main document that guides the production of Brazilian state curriculum. It was observed, in summary, that the BNCC brings few competencies that guide the production of a curriculum aimed at a praxeological education of political-cultural dimension, important for emancipation; which may have negative impacts for the qualification of Sociology teaching.

Keywords: Curriculum. BNCC. Educational intentionalities. Sociology teaching.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), visou determinar a reforma curricular do ensino médio brasileiro, o que se concretizará na elaboração dos currículos nos estados da federação. Para tanto, foi aprovada, em 17 de dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio (BNCC/EM) que traz as orientações para tal reforma, bem como os objetivos educacionais, expressos no que o documento denomina de competências. Tal documento caracteriza-se como a principal diretriz para a elaboração dos currículos estaduais e, conseqüentemente, influenciando de forma substantiva os rumos do ensino de Sociologia (BODART; FEIJÓ, 2020).

Por esse motivo, buscamos examinar se há orientações praxiológicas emancipatórias na BNCC, o que fazemos a partir das contribuições de Castanho e Castanho (1996), Castanho (2006) e dando continuidade às reflexões realizadas por Bodart (2020), sobretudo em se tratando do exame da BNCC à luz de uma

proposta educativa que se volte à dimensão educacional “político-cultural” e tenha uma intenção educativa “prática-emancipatória”, que contribua para a qualificação do ensino de Sociologia. Nesse sentido, este trabalho envolve os temas “ensino de Sociologia”, “currículo”, “prática docente” e “educação praxiológica emancipatória”. Trata-se de um trabalho com resultados preliminares, sendo parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no interior do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Alagoas.

Colocar esta questão em debate motiva-se também pelo grande peso da Base Nacional Comum Curricular na orientação dos objetivos do ensino médio e a relevância do documento na orientação pedagógica do ensino. Como bem disse Libâneo (2016, p. 6), “a educação e o ensino constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos”.

Revisar a BNCC é também uma forma de debater sobre as dificuldades presentes nela, assim como pensar o desenvolvimento das capacidades cognitiva, reflexiva e crítica, que possam ser promovidas aos estudantes. Sendo um documento que direciona toda a educação básica, carece de ser (re)avaliada e refletida de forma constante.

Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza em relação à sua natureza como básica; em relação aos objetivos, como exploratória; descritiva no que se refere aos procedimentos técnicos – como levantamento, bibliográfico e documental – e, em relação à abordagem do problema, como qualitativa.

Este artigo está estruturado em duas partes. Na primeira parte apresentamos a abordagem teórica adotada, explorando uma reflexão em torno dos objetivos e das intencionalidades educacionais, apontando para a necessidade de uma educação emancipatória, que contribua para capacitar jovens a atuar de forma reflexiva sobre seu meio social. O foco se dá sobre o ensino e a emancipação dos indivíduos.

A segunda parte volta-se às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Busca-se observar se a BNCC é capaz de induzir um ensino de dimensão político-cultural, isto é, um ensino cujos objetivos e intencionalidades educativas visam uma formação emancipatória dos estudantes. Trata-se de examinar a presença de orientações educativas praxiológicas e, portanto, emancipatórias para o ensino de Sociologia. Mais especificamente foram examinadas, de forma preliminar, as competências gerais.

1 OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS E A PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO

Trabalhamos aqui com os conceitos de “objetivos educacionais”, como apresentado em Castanho e Castanho (1996, p. 57). Por objetivos educacionais temos “os resultados buscados pela ação educativa” e que “dizem respeito ao produto educacional”. Portanto, trata-se da noção de educação emancipatória.

Educação de caráter emancipatório requer adoção de objetivos e intencionalidades educativas de caráter dialógico, capaz de proporcionar aos estudantes uma visão diferenciada dos aspectos da realidade social. Uma intenção educativa de caráter dialógica é marcada por uma comunicação democrática, em que há verdadeiro diálogo, na qual o estudante fala e escuta de forma simétrica, levando-o a compreender, por meio dos conceitos e teorias, os discursos que fundamentam as relações de dominação, o que é ponto de partida para alcançar a dimensão política-cultural (BODART, 2020).

A formação emancipatória está atrelada à articulação ampliada da visão da sociedade, remete à busca pela compreensão figuracional da realidade social, o que coloca o ensino de Sociologia como fundamental nesse processo. Como bem pontua Bodart (2021), sob a epistemologia figuracional típica do ensino de Sociologia, o(a) docente pode promover um cenário frutífero para a explicação da realidade social em seus aspectos multidimensionais, dotando os(as) estudantes de uma epistemologia que os(as) permita: a) refletir sobre os fenômenos sociais a

partir de seu percurso histórico-dialético; b) analisar as relações sociais (redes) estabelecidas entre os indivíduos; c) problematizar as conformações sociais da contemporaneidade e; d) reconhecer as interações e relações de interdependência entre os indivíduos.

A construção de uma sociedade emancipada precisa da adoção de uma educação com perspectiva libertadora, conscientizadora, que busca a renovação dos sujeitos na sua plenitude, através do ensino e da aprendizagem dinâmicos, considerando diferentes pontos de vista. É que o trabalho do educador seja concebido na ética da pedagogia da libertação, que possa produzir a emancipação e a libertação dos sujeitos, proporcionando a eles a capacidade de interpretação do mundo e da relação de poder estabelecida entre os indivíduos (FREIRE, 2005).

Ao debruçar-se sobre o ensino, Freire (1994) percebe que o ato de ler, na experiência existencial, vem primeiramente como a “leitura” do mundo, depois a leitura da palavra. Do contexto do mundo imediato, faz parte também o universo da linguagem dos mais velhos, expressando crenças, gostos, gestos, receios e valores. O autor percebe que:

A leitura precede a palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Pensando assim, a leitura da palavra não pode deixar de considerar o conhecimento de mundo que cada leitor possui, adquirido em seu contexto, suas vivências e sua realidade. Linguagem e realidade se fundem dinamicamente, evidenciando que a compreensão do texto, de modo crítico, implicará nas relações entre texto e contexto. (FREIRE, 1994, p. 11).

Deste modo, a possibilidade de formar a sociedade emancipada conta com a transformação nas diretrizes curriculares da educação, cujo parâmetro de ação é o ser humano, e não o mercado. Uma educação humanizada com a possibilidade de dar aos(às) estudantes elementos suficientes para buscar o equilíbrio entre o seu próprio ser e seu ser social. Ajuda na compressão da estrutura social da qual fazemos parte e compartilharmos as mesmas questões sociais, que exigem a detenção, também, do conhecimento prático (MÉSZÁROS, 2005).

Uma educação de caráter emancipatório rompe com a lógica do capital

em busca de mudança no sistema e objetivos educacionais. A mudança radical do sistema da educação traz a libertação da lógica incorrigível do sistema, através do planejamento e da prossecução consistente da estratégia da quebra com a lógica capitalista e os meios disponíveis, e com todos aqueles que ainda têm que ser inventados neste espírito. O que se dá através da substituição do sistema dominante por uma alternativa abrangente, sendo assim, o domínio do capital pode ser e será quebrado. Assim, a mudança social e a manutenção da percepção do mundo passam pela modificação da concepção histórica da interiorização prevalente (MÉSZÁROS, 2005).

A relação entre teoria e prática na educação abre os caminhos emancipatórios norteadores para a formação de sujeitos que pensam a sociedade de forma coerente aos preceitos de ser mais, como possibilidade do(a) educador(a) e do(a) educando(a). As teorias embutidas de prática são condição necessária para a formação do sujeito solidário, emancipador e transformador do mundo. Possuir uma formação emancipadora é a forma de fortalecer o sujeito, propondo desdobramentos que qualificam a atuação e a intervenção entre um sujeito e a coletividade (FORTUNATO, 2015).

A formação crítica caracteriza-se pelo diálogo que excede o dualismo entre o sujeito e o objeto, e toma os dois como elementos essenciais para a construção da identidade humana. A educação pensada na composição e no aperfeiçoamento da *práxis* vai ao encontro da constante ressignificação pedagógica, a saber, que educador(a) e educando(a) se encontram atrelados ao permanente “vir-a-ser” dos sujeitos. Neste sentido, a mudança social ocorre através da conscientização dos sujeitos sobre o seu ser e a sua relação com a coletividade (FORTUNATO, 2015).

Uma intenção educativa emancipatória considera, dialogicamente, teoria e ação transformadora do mundo e de si mesmo. Isso carece da adoção da intencionalidade educativa que considere teoria e prática. Deste modo, promover condições de desenvolvimento de competências emancipatórias entre os(as) estudantes depende da promoção de saberes típicos das dimensões técnica,

comunicativa e, por fim, político-cultural, como destacaram Castanho (2006) e Bodart (2020); dimensões que abordaremos em seguida.

1.1 DIMENSÕES INTENCIONAIS DA EDUCAÇÃO

A seguir vamos apresentar as dimensões e os níveis de intencionalidades educativas para, em seguida, apresentar as definições de dimensões intencionais na educação.

Quadro 1 – Categorias das dimensões intencionais da educação presentes em Castanho (1996; 2006) e Bodart (2020).

Dimensões intencionais da educação	Categorias
Político-cultural.	[..] Inserção lúcida na prática social, levando à ação política para eliminar a repressão do aparato estatal e à ação cultural para a denúncia da ideologia da dominação e a formulação da ideologia de libertação.
Comunicacional ou <i>input-output</i> , e dialógica.	[..] Desenvolvimento da capacidade comunicativa, saber expressar, levar à crítica do falseamento linguístico, capacidade comunicativa não verbal, comunicação democrática.
Técnica.	[..] Domínio da natureza, transformação da natureza para seu benefício, domínio técnico da natureza.

Fonte: Elaborado a partir de Castanho (1996; 2006) e Bodart (2020).

O Quadro 1 apresenta as dimensões educativas derivadas de uma leitura marxista da ontologia do homem, esforço realizado por Castanho (1996) para a compreensão das “etapas de desenvolvimento humano”. Nota-se que a prática educativa toma intencionalidades diferentes, de acordo com as dimensões educativas.

Na sua análise sobre dimensões educacionais e intencionalidade educativa, Castanho (2006) aponta três dimensões. A primeira delas trata-se da educação de caráter técnico, neste modelo, o interesse do homem se volta ao trabalho, de submeter o mundo natural ao seu controle, colocando-o a serviço da satisfação de suas necessidades. A segunda refere-se à dimensão comunicativa, na qual se

localiza o desenvolvimento linguístico que possibilita a relação entre as ideias e as pessoas. E, por último, a dimensão emancipatória, formada por aspectos educacionais mais amplos; momento no qual há o interesse pela articulação entre o conhecimento e a realidade, liberta-se do domínio de todo poder externo a si mesmo, da natureza da sociedade e de ambos introjetados na *psique*.

Avançando nas categorizações das dimensões pedagógicas apresentadas por Castanho (1996), Bodart (2020) destaca que a dimensão comunicacional precisa ser entendida em duas partes, sendo elas: comunicativa *input-output* e dialógica. Como destacou:

Tratando-se de inserção educativa ligada à linguagem (nos níveis empírico, teórico e conceitual), consideramos insuficiente a expressão consensual usada por Castanho (2006) e Castanho (1996) para designar toda a dimensão comunicacional. A ideia de consenso habermasiano, embora vise contrapor a ideia de conquista de poder e a imposição de ideias, não nos parece apropriada para pensarmos a educação em sociedade com desigualdades profundas, como o Brasil, onde a comunicação dá-se de forma assimétrica (depositária) e simétrica (democrática). Preferimos considerar a dimensão comunicacional a partir de duas situações possíveis: uma marcada pela comunicação assimétrica e depositária, e outra por práticas simétricas de diálogo democrático. (BODART, 2020, p. 143-145).

As definições dessas duas dimensões foram assim apresentadas:

Uma intenção pode se dar, ao menos, de duas formas: a) uma relação comunicacional de tipo *input-output*, ou seja, uma prática educativa depositária na qual há um transmissor e um receptor; e b) dialógica, marcada por uma comunicação democrática em que há um verdadeiro diálogo, na qual estudantes e docentes falam e discutam de forma simétrica. (BODART, 2020, p. 145).

Uma intenção educativa de caráter dialógico é marcada por comunicação democrática em que há verdadeiro diálogo, na qual o(a) estudante fala e escuta de forma simétrica, levando-o(a) a compreender, por meio dos conceitos e das teorias, os discursos que fundamentam a dominação, que é o ponto de partida para a dimensão política-cultural (BODART, 2020).

De acordo com Bodart (2020), para alcançar objetivos dialógicos é necessário atingir antes objetivos comunicacionais do tipo *input-output*. Ou seja, não podemos ignorar que existem momentos de escutas e, também, não podemos ignorar o papel

da aula expositiva no conjunto de estratégias didáticas. O(A) professor(a) pode promover acesso a elementos que venham a dar sustentação à possibilidade de promoção de condições para que os(as) estudantes desenvolvam competências típicas da dimensão político-cultural, o que demanda conhecimentos teóricos que se vinculam dialeticamente às práticas dos(as) estudantes; é isso que potencializa a ação transformadora para a superação da ideologia da dominação.

Estas dimensões são orientadas por ações que podem ser comunicativas, estratégicas e instrumentais. A ação instrumental da educação é orientada por regras técnicas derivadas do conhecimento propiciado pelas Ciências Naturais, visando o controle da própria natureza. A ação comunicativa é baseada em normas linguísticas e iluminada pelo conhecimento extraído das ciências histórico-hermenêuticas, que busca o consenso. Já a ação estratégica, fundada na *práxis* e no conhecimento das determinações sociais, visa à emancipação no âmbito político-cultural (CASTANHO, 2006). E, também, pela intencionalidade do ensino, que parte dos objetivos educacionais propostos para a formação dos(as) jovens.

Castanho (2006), ao tratar da intencionalidade do ensino, nos apresenta com detalhes sobre como em cada nível as intenções educativas se realizam. Para ela, a intencionalidade do ensino pode ocorrer com base nos três níveis, isto é, racional, teórico e empírico:

O nível empírico é o da vida cotidiana, dos acontecimentos, dos dados da experiência. A intenção educativa, ao se expressar neste nível, busca articular respostas aos desafios do dia a dia. Já o nível racional é aquele em que os dados estão relacionados entre si pela mediação de conceitos. É um nível mais elevado. Corresponde ao que conhecemos por Ciência. A intenção educativa, quando se expressa nesse nível, visa soluções mais amplas do que as puras respostas empíricas. A radicalidade reside no nível teórico, aquele em que tudo se relaciona com tudo. A intenção educativa, expressando-se no nível teórico de globalidade, correspondente a uma mais ampla visão possível, vai à raiz dos problemas educacionais, já não se contentando com respostas a emergências individuais ou com as reformas de caráter institucional, mas postulando mudanças estruturais que visem à libertação do homem diante da opressão/repressão. (CASTANHO, 2006, p. 43-44).

Dentre os níveis apresentados pela autora, o nível teórico apresenta a

caraterística de educação de emancipação. De acordo com Castanho (2006) e Bodart (2020), o objetivo da educação política-cultural se relaciona direto com as Ciências Humanas e visa proporcionar reflexão da ciência prática para inserção de forma lúcida no mundo social e, assim, levando à ação política para eliminar a repressão e proporcionar a formulação da ideologia de libertação do indivíduo. Esta ação será possível se a intencionalidade educativa for emancipatória, que considere, dialogicamente, teoria e ação transformadora do mundo.

É relevante que a intencionalidade educacional possa proporcionar ao ser humano a capacidade de reflexão sobre a ação social, refletindo nos problemas sociais e políticos que afetam a sociedade. Esta ação se torna eficiente quando passa a fazer parte das competências e serem desenvolvidas pelos(as) estudantes. Na próxima seção concentramos o esforço em pensar as dimensões intencionais presentes nas competências gerais da BNCC e nas competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, segundo a dimensão apresentada pelos autores Castanho (1996; 2006) e Bodart (2020).

2. AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS DIMENSÕES EDUCATIVAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem uma importante função no direcionamento das intencionalidades educacionais, já que visa nortear os objetivos gerais e específicos da educação básica. Por esse motivo, merece toda atenção e análise das suas competências e habilidades, focando nas orientações propostas para o ensino de jovens do ensino médio.

De acordo com a BNCC, a discussão pedagógica pode ser orientada com base no propósito de desenvolver condições para a promoção de competências que considerem a constituição e a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho. A explicação dessas competências oferece referência para

fortalecimentos de ações, que assegurem aprendizagens centrais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Essas competências buscam, segundo o documento curricular, ampliar o ponto de vista dos estudantes sobre as questões sociais e mobilizar o conhecimento aprendido para resolver os problemas. Porém, o que se percebe é que esse documento ainda apresenta lacunas quando se trata da formação emancipatória dos(as) estudantes, o que pode resultar na formação de uma sociedade deficiente e incapacitada para resolver os problemas sociais.

Ao analisarmos este documento, segundo dimensões intencionais da educação presentes em Castanho (1996; 2006) e Bodart (2020), percebemos a presença dos objetivos educacionais que abrangem as dimensões técnica, comunicativa ou comunicativa *input-output*, comunicativa dialógica e uma presença reduzida de competências que se voltem diretamente à dimensão política-cultural ou emancipatória. Vale destacar que as duas últimas dimensões constituem as mais importantes para a formação emancipatória dos(as) estudantes.

Observando as competências gerais da BNCC percebe-se que a dimensão técnica, que visa ensinar os(as) jovens sobre conhecimento técnico, aponta a necessidade de capacitar os(as) estudantes a adquirir conhecimentos voltados ao domínio da ciência e da sua aplicação para investigar causas, elaborar e testar hipóteses e criar soluções a partir do conhecimento das diferentes áreas para as transformações pessoal e social. Aponta também para uma formação cujo propósito é entender as relações próprias do mundo de trabalho e fazer escolhas alinhadas aos exercícios de cidadania e ao Projeto de Vida, com autonomia e responsabilidade. Também encontramos o apontamento da necessidade de uma formação que capacite os(as) estudantes a cuidar de suas saúdes física e emocional, compreendendo a diversidade humana e reconhecendo suas emoções, e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. A dimensão técnica parece ter, no conjunto das competências, um grande destaque.

Já a dimensão comunicacional se volta para o desenvolvimento das

habilidades de comunicação. Nela, a intenção educativa visa capacitar o(a) estudante de forma que ele(a) adquira conhecimentos para dirigir diálogos, resolver conflitos, exercitar a empatia e, assim, estabelecer a cooperação entre indivíduos. Por outro lado, há a intenção educativa de estimular o diálogo entre docente e discente, tendo em vista a construção da identidade pessoal relacional e cooperativa. Notam-se indicativos nas competências da BNCC sobre a necessidade de promover habilidades argumentativas baseadas no fato, informações confiáveis que sirvam para formular, negociar e defender as ideias e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si, do outro e do planeta. Destaca a BNCC que o ensino deve promover habilidades e domínio das linguagens verbal, corporal, sonora e digital. Capacitando os(as) estudantes com conhecimentos artístico-culturais, abrangendo aspecto linguístico que lhes permita obter a criatividade do mundo artístico, a fim de que possam participar das manifestações artístico-culturais, tanto no âmbito nacional, como no âmbito internacional. Nesse sentido, é esperado que os(as) estudantes desenvolvam habilidades que possibilitem o entendimento e a interpretação da linguagem tecnológica, isto é, capacitá-los para obterem os conhecimentos necessários de modo consciente e crítico, para que saibam usar racionalmente e inteligentemente os recursos tecnológicos em diversas práticas sociais, e que sejam capazes de produzir e divulgar o conhecimento, e exercer o protagonismo e a autoria na vida pessoal e coletiva, e que consigam se comunicar por meio desses recursos.

A dimensão intencional emancipatória ou política-cultural é explicitada na BNCC quando se refere à formação de cidadão emancipado, um indivíduo reflexivo, autônomo e resistente, com agir individual e coletivo para a promoção do bem-estar de todos e capaz de tomar decisões com base nos princípios ético, democrático e solidário. Observam-se indicativos que contemplam uma perspectiva de coletividade, colaborando para a construção de uma sociedade

justa, democrática e inclusiva, ou seja, visa à formação de cidadãos críticos e capazes de colaborar com a construção da sociedade justa, democrática e inclusiva, que se importa com o próximo. Contudo, a dimensão política-cultural aparece com menor centralidade, se comparada com as demais dimensões.

Quando nos atentamos aos níveis intencionais do ensino, percebemos que a intencionalidade de carácter emancipatório também aparece com menos intensidade neste documento, que se diferencia. Os níveis intencionais do ensino emancipatório não aparecem de modo explícito nas competências gerais, sendo notados somente na competência específica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, observados em alguns trechos das competências.

De forma geral, observa-se, neste documento, os níveis intencionais do ensino de carácter empírico, teórico e racional, em que o(a) educador(a) pode transmitir o conhecimento de acordo com a intencionalidade da educação proposta para a formação de jovens. No nível racional, propôs-se a mobilização de teorias, conceitos e categorias durante a prática pedagógica para a formação cognitiva dos(as) estudantes. E, proporcionar aos(às) estudantes a compreensão da relação existente entre os dados e os conceitos e o domínio dos conceitos e métodos científicos para explicar os fenômenos sociais de modo racional.

Quanto ao nível teórico, esta proposta de ensino pode ser percebida no documento quando trata do ensino capaz de auxiliar o(a) estudante a solucionar os problemas sociais causados pelas grandes transformações econômicas, políticas, sociais e a compreensão do mercado de trabalho e seu regulamento interno. Capacitando o(a) estudante com conhecimentos que possam proporcionar fundamentos para participar do debate público de modo crítico, respeitando outros pontos de vista e lutar contra o preconceito, a discriminação e as injustiças, a partir do domínio de pluralidade de procedimentos epistemológicos e metodológicos críticos. Aqui podemos notar, um pouco presente, a intenção do ensino voltado à formação praxiológica e à emancipação dos estudantes.

O nível empírico pode ser percebido no documento quando trata da perspectiva de ensino que visa a preparação dos(as) estudantes para a escolha

dos projetos individuais, para adquirir saberes e vivências culturais, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo o entendimento que leva ao entendimento mútuo.

As competências gerais da BNCC, assim como as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ainda apresentam uma lacuna quanto à formação emancipatória dos alunos, não sendo predominante em suas intencionalidades pedagógicas. Como bem disse Bodart (2020), a despeito do ensino de Sociologia, que atende às competências da BNCC, é necessário suplantar as limitações existentes no que diz respeito à busca por uma educação emancipatória.

As competências gerais não só influenciam na definição dos conteúdos práticos das disciplinas. Embora a BNCC dê maior centralidade às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as competências que afirmam serem objetivos de ensino dialogam com as de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A manutenção do ensino de Sociologia pode ser um meio para potencializar a dimensão político-cultural relativamente apagada no referido documento curricular, sobretudo se ensinada a partir do que Bodart (2021) denominou “olhar figuracional da realidade social”. Dessa forma, a visão limitada de formação de jovens emancipados quanto ao desenvolvimento ontológico de homens e mulheres pode ser mitigado com a oferta qualificada da Sociologia escolar.

Pois esta disciplina busca relacionar a teoria e a prática de forma consciente para a formação cognitiva dos estudantes, mobilizando diversas questões por meio do diálogo libertador, que busca a reciprocidade entre o(a) educando(a) e o(a) educador(a), através do ensino que considere o(a) estudante como detentor(a) do conhecimento sobre o assunto. Como bem destaca Freire (2011), o diálogo começa em busca do conteúdo programático, bem antes da prática pedagógica, cuja intenção não resulta em imposição conjunta de informes a ser depositada nos(as) estudantes, mas pela revolução organizada e

sistematizada, acrescentada para o(a) educando(a), através da prática educativa libertadora, que contribua para humanizar o homem e conscientizá-lo da sua condição humana. Neste sentido, a disciplina de Sociologia tem muito a oferecer aos(às) estudantes do ensino médio para a construção dessa autonomia e da libertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados apontam que a BNCC traz de forma pouco enfática as competências gerais que induzam de forma direta e clara a produção de um currículo marcado por uma intencionalidade educativa voltada à dimensão político-cultural. Como Bodart (2020) destacou, isso ocorreu por conta do viés neoliberal do documento. A partir dos resultados encontrados, indicam a necessidade de que os currículos produzidos nos estados não se limitem às competências presentes na BNCC, sob o risco de trazer prejuízos ao ensino, sobretudo ao ensino de Sociologia.

Como destacamos antes, não existem competências gerais ou específicas voltadas unicamente a pensar a educação emancipatória, porém, existem alguns indicativos nas competências, destacando as categorias da educação emancipatória, que pode ser identificada tanto em competências gerais como nas competências específicas. Essas categorias podem ser identificadas nas primeira, quarta, sétima, nona e décima competências gerais, e nas competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas destaca-se, principalmente, nas primeira, quinta e sexta competências.

A quarta e a sétima competências gerais indicam a formação da capacidade linguística dos(as) estudantes, visando ensiná-los(as) a desenvolver diferentes tipos de linguagens de modo *input-output*. Enquanto isso, o modo comunicativo-dialógico se identifica na nona competência, em que se propõe um ensino que se volte ao diálogo mútuo entre ambas as partes, capacitando os(as) estudantes com conhecimentos que possam ser mobilizados para a resolução dos conflitos, o

respeito à diversidade dos indivíduos e de grupos, o respeito aos direitos humanos e a cooperação entre os sujeitos. E, nas primeira e décima competências, identificamos as categorias que remetem à construção de autonomia e princípios de coletividade do(a) estudante. Ao tratar da formação que visa capacitar os(as) alunos(as) com agir pessoal, coletivo, capaz de tomar decisões com base nos princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, colaborando para a construção de uma sociedade justa.

Já nas competências específicas de Ciências Sociais encontramos o indicativo de algumas categorias, como luta contra à violência, combate à injustiça e aos preconceitos, ser solidário, participar do debate público, formação cidadã, construir a autonomia e ser democrático, as quais podem ser identificadas nas quinta e sexta competências. Observa-se que, neste sentido, a BNCC traz somente a indicação de algumas categorias da educação emancipatória, que direciona a formação praxiológica dos estudantes.

No entanto, a menção a estas categorias não são suficientes para o documento ser considerado em uma perspectiva emancipatória, pois o próprio BNCC não traz a visibilidade quanto a isso nas suas competências para o ensino médio. Deste modo, ensinar a Sociologia baseado somente nestas competências pode limitar o desenvolvimento da capacidade autônoma dos(as) alunos(as).

Para preencher esta lacuna, a “percepção figuracional da realidade social” pode ser tomada como competência da Sociologia. A manutenção da oferta da Sociologia sob uma perspectiva figuracional pode mitigar essa limitação, já que essa proposta tem como base a mobilização de conceitos, categorias e teorias para pensar e compreender a realidade social. O ensino de Sociologia através do aspecto estrutural da sociedade pode contribuir para impulsionar os(as) alunos a analisar os fenômenos sociais com olhar sociológico e de questionamentos, em busca da compreensão dos fenômenos sociais e das mudanças provocadas por ele, de modo a encontrar a solução para estes problemas. Esta função deve ser tomada como uma das potencialidades do ensino de Sociologia, pois a BNCC não deu a Sociologia o *status* de competência curricular a ser estudada em todo o

ensino médio. Ao contrário, isso só é conferido às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Por se tratar do principal documento da orientação formativa dos(as) jovens no ensino médio, seus objetivos merecem sempre atenção para atualização, com o intuito de melhorar a capacidade cognitiva dos(as) estudantes. Pensar e repensar os documentos norteadores dos currículos é uma prática que precisa ser constante e, nesse sentido, consideramos o esforço aqui empreendido como colaborativo, mas insuficiente e parcial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Natália Regina de Educação para além da formação do trabalhador alienado 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/15.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. **As Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro**. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 219- 234, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194/30973>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BODART, Cristiano das Neves. **O ensino de Sociologia e a BNCC**: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e intencionalidades educativas na e para além das competências. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 131-153, 2020. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/298/198>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BODART, Cristiano das Neves. **O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização**: por uma percepção figuracional da realidade social, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio Eduardo. Montes. Revisitando os objetivos da educação. *In*: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 13ª ed. Campinas: Papirus, 1996, p. 53-76.

CASTANHO, Maria Eugênia. A dimensão intencional do ensino. *In*: VEIGA, Ilma P. (Org.). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006, p. 35-66.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 3ª ed. Revista Paz e Terra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FORTUNA, Volnei. **A relação teoria e prática na educação em Freire**. 2015. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056>. Acesso em: 08 maio 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a Contribuição de Vasili Davydov. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2020.

MÉSZÁROS, Istévans. **Educação para além do capital**. 2005. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2020.

*Recebido em: 30 nov. de 2021.
Aceito em: 20 jul. 2022.*

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

M'MENDE, Celeste Silvia Vuap. O Ensino de Sociologia, Currículo e Intencionalidade Educativa: há orientações praxiológicas emancipatórias na BNCC? *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 6, n. 1, p. 105-122, 2022.