



O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DA BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências

Cristiano das Neves na Bodart¹

Resumo

A despeito da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que reforça a organização curricular por áreas do conhecimento, e a conseqüente retirada da obrigatoriedade nominal da disciplina Sociologia da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), o componente continua obrigatoriamente presente nesse nível de ensino, ainda que enquanto “estudos e práticas”. Partindo do pressuposto de ser imperioso pensar o ensino de Sociologia, é apresentada uma reflexão teórica em torno de objetivos educacionais e intencionalidades educativas para o ensino dessa disciplina que sejam corroborativos para o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao mesmo tempo não se limitando a ela, mostrando-se emancipatória. Como considerações finais, são apresentadas dimensões que possibilitam a ampliação da consciência docente ao traçarem os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas pensadas a partir das dimensões ontológicas dos homens e das mulheres a fim de formarem pessoas plenas e emancipadas.

Palavras-chaves: Didática. BNCC. Ensino de Sociologia.

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). *E-mail:* cristianobodart@gmail.com.

SOCIOLOGY TEACHING IN THE BNCC CONTEXT: Theoretical outline to think about educational objectives and educational intentions in and beyond Competences

Abstract

Despite the High School Reform (Law 13.415 / 2017), which reinforces the curricular organization by areas of knowledge, and the consequent withdrawal of the nominal obligation of the discipline Sociology from the Law of Directives and Basis of Education (LDB), Sociology remains obligatorily present at this level of education, albeit as “studies and practices”. Based on the assumption that it is imperative to think about the teaching of Sociology, a theoretical reflection is presented around educational objectives and educational intentions for the teaching of this discipline that are corroborative for the development of the General and Specific Competencies of the National Common Curricular Base (BNCC), while while not being limited to it, showing itself to be emancipatory. As final considerations, dimensions are presented that enable the expansion of the teaching conscience by tracing the educational objectives and the educational intentions thought from the ontological dimensions of men and women in order to form full and emancipated people.

Keywords: Didactics. BNCC. Sociology teaching.

INTRODUÇÃO

As mudanças promovidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, denominada Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), desencadearam uma série de dúvidas e incertezas entre os(as) professores(as), inclusive de Sociologia. Em se tratando de ensino de Sociologia, foco deste artigo, há ao menos três preocupações bem presentes entre os docentes: a) se a Sociologia continuará no currículo escolar; b) de que forma ficará a distribuição da carga horária entre as disciplinas nos novos currículos estaduais, o que está relacionado à preocupação com uma possível redução da jornada de trabalho, de salário e demissão de professores(as) contratados(as) por designação temporária; e; c) como lecionar a disciplina a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2018 (BRASIL, 2018) e em fase de elaboração e/ou implementação nos estados brasileiros. Silva (2020a) aponta a necessidade de uma agenda de

pesquisa que se volte a observar como a Sociologia será inserida nesse novo arranjo curricular, bem como quais tipos de propostas de ensino de Sociologia serão elaboradas a partir da BNCC. Acrescemos a esses apontamentos a necessidade de pensarmos propostas didáticas-pedagógicas que minimizem os impactos das ofensivas neoliberais presentes nessa base.

A Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) traz, ao menos, duas implicações sobre a manutenção no currículo da Sociologia como disciplina, ambas reforçadas pela BNCC (BRASIL, 2018). Uma de caráter mais geral, que reforça a organização curricular por áreas do conhecimento, dentre as quais está a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integradas pelas disciplinas de Sociologia, Filosofia, Geografia e História (BRASIL, 2018). Aqui observamos o aprofundamento, no Brasil, de uma tendência cujas raízes encontram-se numa política neoliberal (OLIVEIRA, 2020) já presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 2000: a desdisciplinarização do currículo (BODART; FEIJÓ, 2020).

Uma segunda implicação, essa mais específica, é a exclusão da obrigatoriedade nominal/explicita da disciplina de Sociologia da LDB (BRASIL, 1996). No lugar da indicação imperiosa da disciplina Sociologia, passou a figurar a obrigatoriedade de “estudos e práticas” de Sociologia; o que é impreciso e obscuro. Essas duas mudanças — a desdisciplinarização do currículo e a indicação abstrata de “estudos e práticas” de Sociologia — vêm gerando incertezas quanto ao futuro desse componente disciplinar na educação básica. Bodart e Feijó (2020), contudo, evidenciaram as potencialidades da Sociologia em colaborar para que se alcance as competências gerais e específicas, o que deveria justificar e garantir a manutenção dessa disciplina no currículo.

A distribuição de carga horária entre as disciplinas no novo currículo dependerá de como os estados da Federação irão consolidar seus programas. A despeito da Reforma do Ensino Médio ser um ato normativo do governo federal, o que se dá a partir do Ministério da Educação (MEC), sua elaboração e execução

ficam ao encargo das Secretarias Estaduais; o que torna os estados da Federação *locus* de disputas em torno das configurações de seus currículos. Por isso, a formação de coletivos de professores de Sociologia na esfera estadual é fundamental no contexto atual, tais como as Unidades Regionais (URs) da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) — que vêm se instituindo em vários estados² — e os sindicatos estaduais de Sociologia/Ciências Sociais que se voltam às causas dos professores de Sociologia, como a Associação Profissional dos Cientistas Sociais da Paraíba (Solidum)³.

Tais coletivos devem se inserir nos debates de elaboração dos currículos estaduais de modo a garantir a manutenção da Sociologia e uma carga horária adequada a seu ensino. Importa frisar que a redução da carga horária semanal da disciplina de Sociologia traria implicações negativas sobre a qualidade de seu ensino, uma vez que, como demonstraram Pereira e Caes (2019) — por meio de dois estudos de casos, no Paraná e no Mato Grosso —, quanto menor esse tempo, mais difícil se torna a prática docente. Isso, por sua vez, impacta sobre a manutenção (ou não) do contrato de trabalho temporário de milhares de docentes e, conseqüentemente, sobre a saúde física e mental do(a) professor(a). Tais implicações⁴ não serão detalhadas aqui por não ser o foco deste artigo, ainda que seja o contexto que o justifica.

Em meio a tantas incertezas, soma-se as preocupações de como realizar adequadamente o trabalho docente e estabelecer intenções educativas para o ensino de Sociologia que estejam em consonância com as recomendações da BNCC. Em se tratando de militância em prol do ensino de Sociologia, temos, grosso modo, duas frentes de atuação: a) uma que visa a manutenção da Sociologia no currículo e a garantia de uma carga horária adequada para o seu ensino; e b) outra que busca garantir a qualificação didática-pedagógica do ensino

² Atualmente, existem URs em Alagoas, Natal/RN, Mossoró/RN, Minas Gerais, Fortaleza/CE, Bahia, João Pessoa/PB, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Maciço do Baturité/CE, Maranhão, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Amazonas e Piauí (ABECS, 2020).

³ Mais informações sobre a Solidum em: <<http://solidumassociacao.blogspot.com/>>.

⁴ Para uma discussão dos impactos da Reforma do Ensino Médio, ver Ferreti (2018) e Oliveira (2020).

do componente. Na primeira, encontramos as estratégias de ações coletivas marcadas pelo enfrentamento, (ou) diálogo e(ou) colaboração com o Estado. Greves, reuniões, manifestações públicas, *lobby* e grupos de trabalhos colaborativos são alguns dos exemplos de ações dessa frente, cujos agentes são, geralmente, professores de Sociologia (habilitados ou não) e estudantes de licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia. Na segunda, encontramos os esforços direcionados a (re)pensar e aplicar práticas didáticas-pedagógicas para a Sociologia escolar, o que é de grande relevância para a legitimação e manutenção de sua presença no currículo enquanto componente disciplinar. Publicizações voltadas aos aspectos pedagógicos (artigos, relatos de experiência docente, livros, coletâneas, *banners*, *blogs*, *lives*, eventos acadêmicos etc.), programas de formação de professores(as) (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Programa de Residência Pedagógica, Programa de Educação Tutorial etc.), projetos de extensão, assim como a atuação docente em sala de aula (por meio da reflexão de sua própria prática, aulas e projetos escolares), são alguns dos esforços exemplares. Nessa frente, os agentes, geralmente, são pesquisadores(as) do tema ensino de Sociologia, professores(as) da educação superior e básica que lecionam Sociologia, e licenciandos(as) em Ciências Sociais/Sociologia.

Este artigo soma-se a essa segunda frente de atuação. Acreditamos que ambas as trincheiras são complementares e corroboram para a institucionalização do ensino de Sociologia, já que sua qualificação depende de aportes teóricos, conceituais, metodológicos e didáticos oriundos de pesquisas do subcampo do ensino de Sociologia (mas não só, já que nas práticas docentes esses aportes também se constroem e se reconstroem), assim como o desenvolvimento de pesquisas depende da existência do objeto empírico: as práticas (e seus recursos) de ensino de Sociologia, seus docentes e discentes.

Dito isso, este artigo traz uma reflexão teórica que visa apresentar categorias que auxiliem na definição de objetivos educacionais e intenções educativas para o ensino de Sociologia no contexto da BNCC (BRASIL, 2018) de maneira que se desenvolva uma educação libertadora e democrática, suplantando

as perspectivas neoliberais que marcam essa base curricular. Eis o objetivo deste artigo! Para tanto, pensaremos a partir de possibilidades de intenções educativas para o ensino de Sociologia que venham atender a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC/EM), e colaborar para o desenvolvimento das competências gerais e específicas nela indicadas, mas não só.

Esforços em agrupar as competências encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). Tal empenho, contudo, não traz uma relação com as dimensões da formação dos homens e das mulheres, o que pouco auxilia na definição de objetivos educacionais e intencionalidades educativas que evidenciem etapas formativas. O Quadro 1 apresenta a proposta presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Quadro 1 – Categorias propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000)

Conjuntos de competências	Relaciona-se com:
Representação e Comunicação	“[...] às linguagens como instrumentos de produção de sentido e às diferentes formas de acesso, organização e sistematização de conhecimentos”
Investigação e Compreensão	“[...] os diferentes procedimentos, métodos, conceitos e conhecimentos mobilizados e/ou construídos/reconstruídos nos variados processos de intervenção no real”.
Contextualização Sociocultural	“[...] à constituição dos diferentes significados que saberes de ordem variada podem assumir em diversos contextos sociais”.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000).

O que visamos aqui apresentar é mais do que uma proposta de categorização das competências da BNCC, é uma sistematização de dimensões e níveis de objetivos educacionais e intencionalidades educativas pensadas a partir da ontologia dos homens e das mulheres e a forma como se desenvolvem e se relacionam com o mundo social, tendo como horizonte uma educação praxiológica. Assim, é realizado um desenho teórico em torno dos temas objetivos educacionais e intencionalidades educativas — o que se dá a partir da revisitação de Castanho (1991), Castanho e Castanho (1996) e Castanho (2006) —, para, então, propor

objetivos educacionais e intenções educativas para o ensino Sociologia⁵ que atendam às exigências da BNCC (BRASIL, 2018), mas que visem, no horizonte, uma democracia radical. Ainda que esta possa parecer impossível de ser alcançada, a sua busca é o que possibilitará o(a) professor(a) avançar na qualificação das relações sociais intraescolar e extraescolar, como também pós-escolar.

Pelo caráter teórico deste texto, tomamos como porto de partida as dimensões dos objetivos educacionais de Castanho (1991), Castanho e Castanho (1996) e Castanho (2006), sendo elas a técnica, a consensual e a político-cultural; como melhor apresentaremos em seção posterior. É a partir das contribuições desses autores que realizamos uma proposição voltada ao ensino de Sociologia.

1 **O ENSINO DE SOCIOLOGIA COM E PARA ALÉM DA BNCC: pensando objetivos e intenções educativas**

A BNCC/EM foi aprovada em 17 de dezembro de 2018, visando apresentar diretrizes para a implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que reforma o ensino médio brasileiro. A BNCC/EM teve uma produção/elaboração bastante questionada, sobretudo sua última versão, como bem recuperou Silva e Alves Neto (2020).

Dentre suas principais características, está a estruturação dos objetivos de aprendizagem baseada em competências⁶ e a organização dos componentes disciplinares de forma interdisciplinar, em áreas do conhecimento, o que colabora

⁵ Isso não significa concordar parcialmente ou plenamente com o projeto educacional desenhado pela Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e sistematizado na BNCC (BRASIL, 2018). Antes, trata-se de um esforço para que o ensino de Sociologia se dê da melhor maneira possível e se mantenha no interior do currículo, já que estando de fora em nada poderá colaborar para transformações de médio e longo prazo. Importa sua permanência, pois sua prática docente qualificada poderá remodelar as direções do projeto educacional nacional que se efetiva nas salas de aula, onde o professor (ainda) possui relativa autonomia e onde os/as estudantes podem tornar-se conscientes, críticos, livres e democráticos (exatamente nessa ordem).

⁶ Na BNCC, “[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018).

para o estreitamento da formação dos(as) estudantes (COSTA; SILVA, 2019), podendo levar a um currículo desdisciplinarizado⁷. As áreas do conhecimento estabelecidas pela BNCC são: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciência da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018).

A organização curricular por áreas já estava presente no currículo brasileiro. O Parecer CNE/CP nº 11, de 2009, já afirma que as áreas do conhecimento

[...] não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL, 2009).

Essa afirmação é retomada no documento da BNCC (BRASIL, 2018) de maneira que a Sociologia fica agrupada na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com Filosofia, Geografia e História. Assim, as competências específicas (e conseqüentemente os objetivos educacionais) que cabem à Sociologia são aquelas estabelecidas para essa área do conhecimento, além das competências gerais estabelecidas para todas as áreas. No caso da Sociologia, ao todo são 16 competências, sendo 10 gerais e seis específicas; as quais podem ser observadas no *site* de apresentação da BNCC disponibilizado pelo MEC⁸.

O que propomos aqui é apresentar tipologias teóricas para pensarmos os objetivos educacionais e as intenções educativas, para então, demonstrar que a BNCC não é suficiente para um ensino de Sociologia que se pretenda libertador e que tenha como horizonte uma democracia radical⁹. Por radical, denominamos a

⁷ Por desdisciplinarização, entendemos como sendo a tendência (processo) de uma organização curricular marcada pela ausência de disciplinas específicas e tratamento disciplinar dos conteúdos, o que acarretaria ignorar as particularidades teórico-metodológicas de cada uma delas. Uma proposta interdisciplinar deve fortalecer o papel das disciplinas e não a suas diluições enquanto “estudos e práticas”.

⁸ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>>.

⁹ Tomar como horizonte no sentido de utópico, como destacado por Fernando Birri e citado por Eduardo Galeano: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois

superação de qualquer tipo de dominação do homem sobre o homem, visando que os(as) estudantes tornem-se conscientes, críticos, livres e, por fim, democráticos. Tal esforço se dá em meio à escassez de discussões didáticas no âmbito do ensino de Sociologia. Como destacou Silva (2020b, p. 94), a didática para o ensino de Sociologia aparece na produção científica “[...] geralmente atrelada a outros objetos de pesquisas de forma acessória para tratar de temáticas que, no máximo, tangenciam a questão didática propriamente dita”.

Para a construção desse arcabouço teórico, revisitamos as contribuições de Castanho (1991; 2006) e Castanho e Castanho (1996), mais especificamente no que diz respeito aos objetivos educacionais e as intenções educativas pensadas por esses autores ainda antes da aprovação da LDB e das fortes tendências neoliberais presentes no projeto educacional que se desenvolveu no Brasil a partir de então.

2.1 Ponto de partida para uma teorização dos objetivos educacionais e intencionalidades educativas

Importa-nos, primeiro, conceituar os objetivos educacionais e as intenções educacionais, ainda que de maneira breve. Nesse caso, assumimos a conceituação de Castanho e Castanho (1996, p. 57) que definiram os objetivos educacionais como sendo “os resultados buscados pela ação educativa” e “dizem respeito ao produto educacional”, e as intenções educativas como dizendo respeito à relação entre os agentes deflagradores desse processo e os objetivos formulados”. Estando essas na ponta inicial do processo educativo, em uma “[...] relação intencional, dotada de objetividade suficiente para permitir sua apreensão” (*Ibidem*).

Castanho e Castanho (1996) e Castanho (2006), partindo da perspectiva marxista e habermasiana das dimensões fundamentais da vida dos homens [e das

passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (GALEANO; BORGES; 1995, p. 310). Assim, a utopia nos serve para caminhar em busca do aprofundamento democrático, ainda que pareça distante ou inalcançável.

mulheres], destacaram que essas seriam o trabalho, a linguagem e o domínio. A partir dessa interpretação desenvolvem uma estrutura teórica em torno das dimensões educativas que julgamos merecer ser revisitada por sua potência em colaborar para uma crítica aos objetivos traçados pela BNCC e por nos apontar — com algumas adequações necessárias — caminhos promissores para o ensino de Sociologia que supere a visão utilitarista¹⁰ e individualista muitas vezes presentes na educação. Sob tal perspectiva, assim sintetizaram as dimensões fundamentais da vida dos homens e das mulheres:

Nessa ‘história da história’, Marx mostra o homem produzindo sua existência, pelo trabalho, como o primeiro ‘fato histórico’. O trabalho funda a vida material humana. Segue-se a geração da consciência, da vida espiritual. E o que está na base, o fato constitutivo da consciência, tão antigo quanto ela, é a linguagem – e seu ato histórico correspondente é a comunicação. Por último, Marx estuda o domínio, no seu momento mais expressivo (e mais opressivo), o Estado. Mas, e aqui vem o gancho com o retorno a Habermas, a dominação apenas se define no Estado: ela está presente desde antes, permeando as relações sociais, invadindo a intimidade da família (a submissão da mulher) e todo o mundo produtivo (pela divisão do trabalho) (CASTANHO, CASTANHO, 1996, p. 56).

Para os autores, é a partir dessas dimensões que Habermas destaca os interesses básicos delas decorrentes, os quais seriam: técnico, comunicativo e emancipatório. Afirmam que a pretensão de Habermas estaria em “[...] desmascarar a pretensa neutralidade das ciências (todas as ciências), revelando as mediações do conhecimento pelos interesses” (CASTANHO; CASTANHO, 1996, p. 56). Segundo Castanho e Castanho (1996, p. 56),

Técnico é o interesse do homem de, pelo trabalho, submeter o mundo, controlá-lo, colocá-lo a serviço da satisfação de suas necessidades. Comunicativo é o interesse de, pela linguagem, relacionar-se com os outros. E emancipatório é o interesse de, 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.

¹⁰ Visão que se limita à dimensão técnica da educação, àquela que se limita a buscar atender as necessidades materiais imediatas.

Para cada tipo de interesse, há, segundo os autores (influenciados por Habermas) uma ação, sendo elas:

Ação instrumental, orientada por regras técnicas derivadas do conhecimento propiciado pelas ciências naturais, visa o controle da natureza. A ação comunicativa, baseada em normas linguísticas e iluminadas pelo conhecimento extraído das ciências histórica-hermenêuticas, busca o consenso. A ação estratégica, fundada na práxis e no conhecimento das determinações sociais permitido pela teoria crítica, visa à emancipação, não só no seu âmbito específico político-cultural, mas em todos os âmbitos (CASTANHO, CASTANHO, 1996, p. 56-57).

É a partir desses interesses ontológicos dos homens e das mulheres que Castanho e Castanho (1996) e Castanho (2006) buscaram construir, no âmbito teórico, os objetivos educacionais e as intenções educativas correspondentes, como sistematizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Dimensões, objetivos, conhecimentos e intenções educativas de Castanho e Castanho (1996)

Dimensões ontológicas	Objetivo educacional	Conhecimento visado	Intenção educativa
Trabalho	Técnico	Natural	Instrumental
Linguagem	Consensual	Histórico-hermenêutico	Comunicativa
Domínio	Político-cultural	Praxiológico	Emancipatória

Fonte: elaborado a partir de Castanho e Castanho (1996, p. 58).

Para os referidos autores, o **objetivo técnico** visa o domínio sobre a natureza, sendo a intenção educativa instrumental. Esse tipo de objetivo é característico das disciplinas das Ciências Naturais, as quais buscam transmitir conhecimentos necessários ao domínio/controlar técnico da natureza, de modo a satisfazer suas necessidades. O **objetivo consensual** busca permitir, pelos conhecimentos advindos das Ciências Humanas, “[...] reconhecer os obstáculos à relação entre os homens e levar por meio de uma reflexão crítica, à ação supressora das opacidades” (CASTANHO; CASTANHO, 1996, p. 58). Esse objetivo alinha-se à dimensão comunicativa e se propõe superar os falseamentos

linguísticos. Já o **objetivo político-cultural** visa, também por meio das Ciências Humanas,

[...] propiciar meios, através da reflexão da ciência na práxis, para uma 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 (CASTANHO; CASTANHO, 1996, p. 58-59).

Para esse tipo de objetivo, é necessário que haja uma intencionalidade educacional emancipatória que considere dialogicamente teoria e ação transformadora do mundo e de si mesmo, o que remete à práxis. Esta sendo entendida aqui como

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Castanho e Castanho (1996) atestam que, para alcançar o objetivo político-cultural, é necessário que sejam alcançados os dois objetivos anteriores, os quais podemos tomar como estágios das intencionalidades de ensino-aprendizagem.

Segundo esses mesmos autores, as intencionalidades possuem três níveis, sendo eles: empírico, racional e teórico. “O **nível empírico** é o da vida cotidiana, dos acontecimentos, dos dados da experiência”, buscando respostas para os desafios do dia a dia. “O **nível racional** é aquele em que os dados estão relacionados entre si pela mediação dos conceitos: [...] corresponde ao que conhecemos por ciência”. Já o **teórico**, é um segundo nível mais avançado, é onde tudo se conecta com tudo, voltando-se à globalidade, “[...] postulando mudanças estruturais que visem à libertação do homem diante a opressão/repressão” (CASTANHO; CASTANHO, 1996, p. 60).

[...] os objetivos educacionais referem-se a mudanças: individuais, quando as intenções estão no primeiro patamar; institucionais quando as intenções se alargam; e estruturais, quando atingem o nível de globalidade. [Uma advertência:] os objetivos mais amplos não excluem os mais restritos, os estruturais não excluem os institucionais nem estes, os individuais. Pelo contrário: incluem-nos (CASTANHO; CASTANHO, 1996, p. 60-61).

Mais ainda, para esses autores, o objetivo individual, no nível empírico, “[...] não se elevando às conexões institucionais e estruturais, deixa de atender ao interesse básico da educação, que é a emancipação humana” (CASTANHO; CASTANHO, 1996, p. 61).

2.2 **Propondo uma teorização dos objetivos educacionais e intencionalidades educativas para o ensino de Sociologia**

Apresentadas as contribuições de Castanho (1991; 2006) e Castanho e Castanho (1996), resta-nos revisitar esses aportes de modo a trazer algumas contribuições que acreditamos colaborar para pensarmos o ensino de Sociologia no contexto da BNCC.

Chamamos atenção para o fato de que o modelo teórico apresentado pelos referidos autores carece de uma sistematização mais crítica e complexa dos objetivos educacionais e intencionalidades educativas. Mais crítica no sentido de considerar que essas nem sempre são positivas ou podem promover efeitos positivos. Ter clareza disso é fundamental para evitar a “repetição de Auschwitz” (ADORNO, 1995), sendo a educação instrumentalizada para o mal. O domínio técnico não deve ser um objetivo fim da educação, embora componha o processo educativo por ser uma necessidade básica e ontológica dos homens e das mulheres, já que é a partir do domínio da natureza por meio do trabalho que o homem [e a mulher] se humaniza. É considerando os interesses ontológicos dos homens e das mulheres que propomos um modelo teórico de dimensões, os

objetivos e as intencionalidades educacionais. Tais interesses estão nos domínios da técnica, da consciência e da dominação.

Carecemos de um modelo teórico um pouco mais complexo por entender que a dimensão comunicativa não dá conta da complexidade que envolve essa esfera. No Quadro 3, buscamos sintetizar o que aqui apresentamos como aspectos alusivos aos objetivos educacionais e intenções educativas a partir de quatro dimensões, sendo as três últimas relacionadas ao ensino de Sociologia.

Quadro 3 – Aspectos alusivos aos objetivos educacionais e intenções educativas

Dimensão educacional	Conhecimento visado	Intenção educativa	Nível da intenção educativa		
			Empírico	Racional	Teórico
Técnica	Natural	Instrumental	Empírico	Racional	
Comunicativa do tipo <i>Input-Output</i>	Histórico-hermenêutico	Instrumental ou Comunicativa não dialógica	Empírico	Racional	Teórico
Comunicativa do tipo dialógica	Histórico-hermenêutico	Dialógica-emancipatória	Empírico	Racional	Teórico
Político-cultural	Praxiológico	Prática-emancipatória	Teórico-prático		

Fonte: Autoria própria.

A dimensão técnica se relaciona aos conhecimentos da natureza e com finalidades instrumentais. Em geral, nessa dimensão, o nível da intenção educativa limita-se ao empírico e/ou ao racional. Aqui enquadram-se as Ciências da Natureza, como destacaram Castanho e Castanho (1996; 2006).

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, incluindo a Sociologia, podem ter seus objetivos educacionais traçados na diretriz curricular (no caso na BNCC) e no planejamento docente nas seguintes dimensões: comunicacional de tipo *input-output*; comunicacional dialógico; e político-cultural.

Em se tratando de intenção educativa ligada à linguagem (nos níveis empíricos, teóricos e conceituais¹¹), consideramos insuficiente a expressão “consensual” usada por Castanho (2006) e Castanho e Castanho (1996) para designar toda a dimensão comunicacional. A ideia de consenso harbermasiano, embora vise contrapor a ideia de conquista de poder e a imposição de ideias, não

¹¹ Níveis adotados a partir de Castanho e Castanho (1996).

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 que a dimensão comunicacional a partir de duas situações possíveis: uma marcada pela comunicação assimétrica e depositária e outra por práticas simétricas de diálogo democrático. Nesse sentido, repensamos a dimensão comunicacional de Castanho e Castanho (1996) como duas dimensões distintas: a comunicacional do tipo *input-output* e a comunicacional dialógica.

Nas dimensões consensual e dialógica, visa-se a descoberta dos falseamentos linguísticos; trata-se, por exemplo, de objetivar que os(as) estudantes compreendam, por meio de conceitos e teorias, os discursos que fundamentam a dominação. Nessas duas dimensões, os níveis de intenções educativas voltam-se, mediadas por conceitos (racional) e teorias (teórico), para as realidades cotidiana e institucional.

Um intenção comunicativa pode se dar, ao menos, de duas formas: a) uma relação **comunicacional do 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 escutam de forma simétrica. Já preconizava Freire (2019) que a prática dialógica de ensino aprendizagem se configura como o encontro dos homens para ser mais. Em ambas as dimensões, os níveis de intenção educativa são empírico (voltado à realidade concreta), racional (envolvendo conceitos) e teórico.

Como colocado por Bodart (2020),

[...] dialogar demanda, ao menos, dois atores sociais. Não se trata de um monólogo, onde alguém fala e outro(s) escuta(m); demanda ouvir e falar com o(s) outro(s). Aliás, falar nem sempre envolve diálogo. Dialogar sobre o ensino de Sociologia exige dos envolvidos interações e trocas [...] Não podemos olvidar que o(a)s nosso(a)s discentes têm seus mundos, ainda que possamos – e devemos – apresentar-lhes outros possíveis.

Brunetta (2020) destaca que, na atualidade, defendem-se, para o ensino de Sociologia, metodologias dialógicas. Importa chamar a atenção para o fato de que a ideia dessas metodologias muitas vezes se limita ao ato da comunicação entre estudantes e professores(as) do tipo *input-output*. Para que de fato haja dialogicidade, no sentido freiriano, é necessário que as intenções educativas sejam dialógicas, já que esta antecede/define as metodologias que serão adotadas pelos(as) professores(as). Como destacou Bodart (2020), precisamos, nós docentes, dialogar no ensino de Sociologia, afastando-nos de práticas depositárias de conhecimento, compreendendo que o diálogo é uma ponte que liga os mundos dos(as) estudantes com os mundos dos(as) professores(as).

Uma das limitações de traçar um objetivo educacional voltado à **dimensão comunicacional do tipo *input-output*** é a sua insuficiência na busca pela superação da dominação, já que o aprendizado se dará por meio de uma relação de poder assimétrica e depositária. Por não experienciar uma comunicação democrática, pode vir inclusive, o dominado — conhecendo os meios e usos políticos da linguagem — tornar-se dominante. Assim, teríamos um uso instrumental das Ciências Humanas¹². Portanto, não promove uma educação libertadora. Trata-se de uma dimensão marcada pela imposição que exclui visões diferentes de mundo. Já a **dimensão comunicacional dialógica**¹³ é caracterizada pela promoção da democratização do falar e do escutar. Sob essa intencionalidade educativa, o(a) professor(a) passa a considerar as visões diferentes de mundo, respeitando-as¹⁴.

A outra dimensão, como em Castanho e Castanho (1996), é a **político-cultural**. Como já apresentado, esta é caracterizada pela relação entre teoria e

¹² Castanho e Castanho (1996) limitam-se a pensar o uso instrumental dos conhecimentos das ciências da natureza. Por outro lado, reconhece acertadamente que a técnica e as ciências da natureza podem ser usadas para fins de dominação, não sendo um conhecimento neutro.

¹³ Esse conceito relaciona-se, em grande medida, à ideia de prática dialógica em Paulo Freire (2009). Porém, para melhor delimitação, consideramos a dimensão dialógica como uma etapa anterior àquela em que os(as) estudantes relacionam teoria e ação, já que, na “dimensão da linguagem”, não deve ser confundida com a práxis.

¹⁴ Desde que respeitadas as existências dos outros de forma educada e ética.

ação — pela práxis — e visa provocar uma transformação estrutural que tenha como horizonte duas ações: a política, que visa a eliminação do aparato repressivo estatal; e a cultural, que objetiva denunciar a ideologia da dominação e a formulação de uma ideologia da libertação. Tal dimensão se desenvolve no nível teórico-prático, ou seja, como práxis,

Embora “[...] as diretrizes curriculares de âmbito federal (Base Nacional Comum Curricular, BNCC) e estadual (Propostas Curriculares) também condicionam a metodologia de ensino de Sociologia” (BRUNETTA, 2020, p. 231), não podemos desvalorizar o papel e a autonomia do(a) professor(a) nas definições metodológicas, o que dependerá da convicção e clareza dos objetivos educacionais a serem promovidos. Por isso, a presente reflexão teórica se faz necessária.

Quadro 4 – Demonstrativo de objetivos educacionais e intenção educativa a partir de exemplificações de atividades sobre um conteúdo de Sociologia

Conteúdo de Sociologia	Dimensão do objetivo educacional	Exemplo de atividade	Intenção educativa
Relações de poder	Comunicacional do tipo <i>input-output</i>	Exposição das estratégias midiáticas de dominação e transmissão de ideologia	Instrumental e/ou comunicacional do tipo <i>input-output</i>
	Comunicacional dialógico	Pesquisa discente sobre as estratégias midiáticas de dominação e transmissão de ideologia seguida de seminário de discussões entre os(as) estudantes em torno de seus impactos nas suas vidas pessoais e sobre a sociedade	Dialógica-emancipatória
	Político-cultural	Campanha de conscientização da comunidade escolar quanto as estratégias midiáticas de dominação e transmissão de ideologia e os problemas delas advindos.	Prática-emancipatória

Fonte: Autoria própria.

Essas tipologias apresentadas são estágios que o(a) professor(a) de Sociologia precisa considerar em sua prática docente, visando, num primeiro momento, identificar onde se “encontra” o(a) estudante, tomando-o como ponto de partida para seus objetivos educacionais. Para alcançar objetivos dialógicos, é necessário antes atingir objetivos comunicacionais do tipo *input-output*. E para alcançar a dimensão político-cultural, todas as outras dimensões precisam ser

promovidas. Aqui se desvela uma grande responsabilidade que cabe ao(à) professor(a): capacidade de promover intencionalidades educativas que visam conduzir os(as) estudantes à dimensão político-cultural, o que demanda conhecimentos teóricos que se vinculem dialeticamente às práticas dos(as) estudantes; é isso que potencializa a ação transformadora para a superação da ideologia da dominação.

No Quadro 4, apresentamos alguns exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas pelos(as) professores(as) de Sociologia (se preferir, de forma interdisciplinar¹⁵, como sugere a BNCC) associadas a algumas das competências gerais da BNCC e classificadas nas dimensões propostas.

Quadro 5 – Demonstração de exemplos de categorização de competências em dimensões e exemplos de atividades

Dimensões	Exemplos e aspectos presentes nas competências gerais presente na BNCC que se aproximam das três dimensões.	Exemplo de atividades associadas ao ensino de Sociologia
Comunicativa do tipo <i>input-output</i>	<p>1. “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos” (Competência Geral 4).</p> <p>2. “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista 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 mesmo, dos outros e do planeta”. (Competência Geral 7).</p>	<p>1. Criação de um canal de Tv <i>Online</i> no YouTube de entrevistas sobre temas tratados na aula de Sociologia. Os(as) estudantes atuarão a partir de funções típicas (papéis) de uma TV <i>Online</i>, revezando bimestralmente as funções entre eles/elas. As entrevistas podem ser representativas (teatro), mas as perguntas e/ou respostas devem ser amparadas nos conhecimentos sociológicos sobre o tema tratado.</p> <p>2. Elaboração de tribunal de justiça com simulações de sessões de julgamentos de questões relacionadas aos temas que forem sendo tratados na disciplina de Sociologia. Ao invés de jargões jurídico, deverá ser amplamente utilizada a linguagem sociológica (conceitos e categorias). Os papéis desempenhados pelos(as) estudantes deverão ser revezados a cada sessão.</p>
Comunicativa dialógica	<p>1. “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais,</p>	<p>1. Produção do “museu da memória popular”, criando-se uma linha do tempo (com fita colada a meia altura por toda a extensão das quatro paredes de uma sala branca), onde a comunidade escolar e extraescolar será</p>

¹⁵ Cabe destacar que a interdisciplinaridade pressupõe a existência de disciplinas; o que difere de limitar-se ao ensino da “estudos e práticas” de qualquer que seja o campo de conhecimento.

	<p>seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Competência Geral 9).</p>	<p>convidada a colar abaixo e acima da linha (e de acordo com a cronologia traçada) pequenas narrativas dos fatos que marcaram suas vidas e fotos (cópias) que as represente (opcional), de modo que as diversas histórias de vida se coloquem lado a lado. Agentes representantes de grupos ou entidades também podem colaborar com as histórias de seus representados. Um grupo de estudantes comporá uma comissão ética que discutirá (durante o processo de elaboração do museu) o material colaborativo colado na parede, outro de apoio e orientação aos visitantes colaboradores. Ao obter-se a participação significativa de vários agentes sociais, uma roda de conversa deverá ser organizada para discutir o valor das narrativas populares, suas reações com as estruturas sociais de cada época. Podem ser realizadas, por exemplo, rodas de conversas por década. Para esse tipo de atividade os(as) estudantes precisam ter competências comunicativas previamente desenvolvidas.</p>
<p>Político-cultural*</p>	<p>1. “[...] colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Competência Geral 1).</p> <p>2. “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Competência Geral 10).</p>	<p>1 e 2. Promoção de uma “cooperativa de cultura” pensada e executada pelos(as) estudantes, que visa promover atividades culturais variadas na escola e/ou na comunidade (visando incluir jovens que estão fora da escola) a fim de proporcionar a todos(as) o contato, o respeito e a solidariedade com os coletivos, grupos e artistas locais e suas produções, fomentando o engajamento em atividades culturais e a valorização de ações coletivas e das manifestações alvos de preconceitos, desassistidos pelas políticas estatais e desvalorizados no contexto da sociedade do consumo. Para esse tipo de atividade, os(as) estudantes precisam ter competências comunicativas dialógicas previamente desenvolvidas.</p>

Nota: não há nas competências gerais da BNCC (2018) nenhuma indicação direta de ação voltada a eliminação do aparato repressivo do Estado e da suplantação da ideologia da dominação.

Fonte: Autoria própria.

A BNCC não traz, por conta de seu viés neoliberal, competências gerais ou específicas típicas da dimensão político-cultural. Por isso, os(as) professores(as) de Sociologia devem traçar objetivos educacionais e intencionalidades educativas para além dessas competências. Reiteramos que todas as dimensões educacionais que apresentamos são importantes para o desenvolvimento do(a) estudantes,

uma vez que estão ligadas às suas ontologias. É necessário, contudo, buscar alcançar condições para traçar como objetivo educacional competências e habilidades típicas da dimensão político-cultural.

A necessidade de promover, por meio do ensino de Sociologia, condições para conhecer e interpretar o mundo social (dimensão comunicacional) é consideravelmente proclamada na literatura especializada. No que se refere à produção científica, indicativos para a promoção da capacidade de dialeticamente relacionar teoria e ação não é tão acentuada nos trabalhos teóricos-didáticos voltados à Sociologia escolar, estando quase que restritos à diretrizes curriculares e os livros didáticos. Isso pode ser, em parte, influenciado pela busca da neutralidade axiológica (WEBER, 1995) que marca o campo da Sociologia ter isso espreado para seu ensino¹⁶. Precisamos reconsiderar tal neutralidade e promover uma educação emancipatória compromissada em conduzir os(as) estudantes a uma ação política de eliminação da repressão do aparato do Estado e a uma ação cultural de denúncia da ideologia da dominação, visando construir uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito da possibilidade de promover um ensino de Sociologia que atenda às competências da BNCC, é necessário suplantar suas limitações no que diz respeito a potencializar uma educação emancipatória. Ter consciência de que o ensino de Sociologia deve ter como meta objetivos educacionais e intencionalidades educativas que alcancem a dimensão político-cultural é fundamental para a superação dos ideias neoliberais e para a promoção de uma educação que visa a eliminação da repressão do aparato estatal, a denúncia da

¹⁶ O que acaba sendo ampliado por preocupações desencadeadas a partir de ações de grupos organizados de extrema direita, como o Movimento Escola Sem Partido, que acusam professores(as) de doutrinação política de estudantes.

ideologia da dominação e a formulação da ideologia de libertação; eis os maiores objetivos do ensino de Sociologia!

As dimensões educativas norteiam as intencionalidades educacionais, as quais são operacionalizáveis na medida em que são tomadas como etapas. Por um lado, será o nível do desenvolvimento cognitivo e intelectual dos(as) estudantes que deverá determinar o ponto de partida (a dimensão do objetivo educacional momentâneo a ser adotado). Por outro, são a utopia e o comprometimento do(a) professor(a) com o aprofundamento democrático que irão estabelecer a etapa a ser alcançada/promovida em sua prática pedagógica.

As dimensões aqui apresentadas nos possibilitam ampliar nossa consciência ao traçar nossos objetivos educacionais e as intencionalidades educativas. Essas, aqui, foram pensadas a partir das dimensões ontológicas dos homens e das mulheres. É importante frisar que o que aqui esboçamos são tipos ideais no sentido weberiano (WEBER, 1995), uma vez que na prática podem ser traçados a partir de diferentes combinações entre elas, já que o ensino de Sociologia não pode ser reduzido a simplificações teóricas. Por outro lado, tais tipificações nos auxiliam a aprofundar a racionalização do processo de ensino-aprendizagem, tarefa cara à didática.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

BODART, Cristiano das Neves. Precisamos dialogar acerca do (e no) ensino de Sociologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 5-15, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/272/189>>. Acesso em: 10 out. 2020.

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/agos. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194/30973>>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio*: bases legais. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº11/2009*. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular*. Educação é a base. Brasília, Ministério da Educação, 2018.

BRUNETTA, Antonio Alberto. O ensino de Sociologia e a metodologia de ensino. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 229- 233.

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

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

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240047, 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, ago. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 24, p. 1-20, 2020. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05/60747588>>. Acesso em: 10 out. 2020.

PEREIRA, Alysson Cipriano; CAES, Valdinei. A Sociologia no ensinomédio: a diferença da carga horária semanal no Paraná e no Mato Grosso. *In*: BODART, Cristiano das

Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. *O ensino de Sociologia no Brasil*, v. 2. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. p. 39-58.

SILVA, Ileize Fioreli. O ensino de Sociologia e a BNCC. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020a. p. 51- 55.

SILVA, Camila Ferreira da. O ensino de Sociologia e a Didática. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020a. p. 91- 95.

SILVA, Ileisi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 2, p. 262-283, 20 abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

WEBER, Max. O sentido da “neutralidade axiológica nas ciências sociais e econômicas”. *In*: WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais*. Campinas: Editora da Universidade Federal da Campinas, 1995.

Recebido em: 20 out. 2020.

Aceito em: 08 dez. 2020.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

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. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, Rio e Janeiro, v. 4, n. 2, p. 131-153, 2020.