

Fábio Henrique Ferreira
Gustavo Pimentel Martinelli

IX ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA
GT 10
O ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO

O ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO PODEROSO NA ESCOLA PÚBLICA: A
PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO PAULISTA

São Paulo, São Paulo

2025

O ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO PODEROSO NA ESCOLA PÚBLICA: A PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO PAULISTA

Fábio Henrique Ferreira ¹
Gustavo Pimentel Martinelli ²

RESUMO

A presente pesquisa visa analisar os impactos das políticas nacionais para o currículo e o ensino médio na configuração da disciplina de Sociologia — representando as três áreas das Ciências Sociais na educação básica: Antropologia, Ciência Política e Sociologia — no atual currículo paulista para o ensino médio, promulgado em 2020 na esteira de adequação do estado à reforma e à Base Nacional Comum Curricular. Para fundamentar tal análise, utilizamos a categoria de conhecimento poderoso, desenvolvida pelo sociólogo Michael Young. Destacamos essa categoria, ressaltando que o sentido de poder empregado não está relacionado ao poder como forma de dominação de uns sobre os outros, mas à capacidade que os indivíduos adquirem ao se apropriarem do conhecimento em questão, conferindo-lhes “poderes” em diversos segmentos de sua existência individual e coletiva. Concluímos apontando que há um esvaziamento desse conhecimento em relação às Ciências Sociais no currículo paulista, já presentes na reforma e na Base Nacional Comum Curricular, que coloca em xeque o próprio sentido da presença da Sociologia na educação básica e se estende a outros componentes curriculares.

Palavras-chave: CURRÍCULO, CONHECIMENTO PODEROSO, ENSINO MÉDIO, SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

INTRODUÇÃO

A política de reforma do ensino médio, aprovada como lei federal em 2017, juntamente com sua expressão curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – promulgada em 2018 –, efeturaram, entre outras mudanças, uma significativa alteração na estrutura curricular dessa última etapa da educação básica brasileira. Tal alteração, foi apresentada pelos seus proponentes como um dos grandes “trunfos” da

¹ Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Marília; homem cisgênero, branco, São Manuel/SP, fabio.ferreira@unesp.br.

² Mestrando no ensino de Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio; homem cisgênero, branco, Ocaçu/SP; gustavo.pimentel@unesp.br.

reforma no enfrentamento do que entendem ser um ensino médio arcaico e enfadonho aos jovens do século XXI.

Esse debate, portanto, perpassa a questão do conhecimento e sua organização, afetando políticas públicas federais, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e a construção dos currículos estaduais, que devem se adequar a reforma e a BNCC. Cenário preocupante pelo fato de a reforma e a BNCC não terem passado por um processo de debates satisfatoriamente democrático, haja visto que a primeira foi aprovada no primeiro momento como Medida Provisória, e a segunda, no caso da Sociologia, passou por uma reformulação quase completa após a chegada de Michel Temer na presidência da República, sem ser submetida novamente a amplos debates antes de sua promulgação (Burgos, 2017).

Outro elemento importante nesse cenário é o fato de que a Sociologia, enquanto componente curricular da educação básica, possui um histórico peculiar em relação a outros componentes. Após um período de obrigatoriedade entre as décadas de 1920 e 1940, ela retorna ao ensino médio na década de 1980, como obrigatória em alguns estados e optativa em outros, até alcançar a obrigatoriedade nacional recente em 2008 após intensas disputas e mobilizações (Mendonça, 2017). Apesar do avanço no desenvolvimento de pesquisas, eventos acadêmicos e debates sobre a elaboração de materiais didáticos desde então, as significativas alterações lançadas ao ensino médio brasileiro colocam preocupações quanto sua presença e continuidade na educação básica, bem como o trato com o conhecimento das Ciências Sociais. Nesse sentido, o objetivo desse artigo é analisar a presença do componente curricular Sociologia no currículo paulista do ensino médio, promulgado em 2020, no processo de adequação do estado à reforma do ensino médio e à BNCC.

A metodologia utilizada é a análise bibliográfica e documental, com destaque ao currículo paulista do ensino médio e a presença da Sociologia em seu interior, bem como de documentos que o fundamentam, como a lei da reforma, a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2018. Para balizar tais análises será utilizada como recurso metodológico a categoria de conhecimento poderoso, desenvolvida pelo sociólogo inglês Michael Young em suas pesquisas curriculares (Young, 1989; Young; Muller, 2016). A partir dessa categoria, a pesquisa levanta como hipótese o esvaziamento do conhecimento poderoso da Sociologia no currículo paulista, decorrente do esvaziamento já presente na reforma e na BNCC. Tal esvaziamento pode ser verificado não somente pela significativa diminuição de carga

horária do componente ao longo do ensino médio, mas na organização curricular que promove uma diluição das especificidades das disciplinas no interior das áreas de conhecimento, e no trato com o conhecimento sociológico. Processo percebido em outras disciplinas e que vem passando por nuances, devido alterações de carga horária e materiais didáticos ocorridas praticamente ano a ano desde o início da reforma no estado de São Paulo em 2021.

Dentro do escopo desse trabalho não será possível nos determos detalhadamente sobre aspectos relevantes da reforma do ensino médio, como os itinerários formativos e a pedagogia das competências. Nos detendo nos elementos mais relevantes ao objeto da Sociologia no currículo do ensino médio paulista. E diante das mudanças frequentes ocorridas na grade curricular e nos materiais pedagógicos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC-SP), a pesquisa abarca algumas considerações em relação aos materiais dos anos letivos de 2024 e 2025, pois foram elaborados no momento de conclusão da pesquisa, e necessitam ainda de análises mais estruturadas.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia utilizada é a análise bibliográfica sobre políticas públicas educacionais em âmbito nacional e no estado de São Paulo, com enfoque nas que perpassam por questões da reforma do ensino médio, BNCC e novo currículo paulista para o ensino médio. Conjuntamente, a pesquisa emprega análise documental da lei federal da reforma do ensino médio, BNCC, novo currículo paulista para o ensino médio e materiais didáticos relacionados a sua aplicabilidade.

Conjuntamente, adotamos a análise bibliográfica sobre a obra de Michael Young de modo a utilizar a categoria de conhecimento poderoso desenvolvida por ele ao longo de sua trajetória como pesquisador. Nesse momento, utilizamos as produções do próprio Young como de obras que buscam sistematizar o campo das teorias do currículo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico da presente pesquisa possui como eixo central a categoria de conhecimento poderoso, desenvolvida pelo sociólogo britânico Michael Young em suas pesquisas curriculares. O desenvolvimento de tal categoria está imbricada com

o próprio percurso de Young como pesquisador, sendo resultante de suas experiências práticas e teóricas.

Michael Young inicia sua trajetória como pesquisador do currículo no contexto sociocultural da segunda metade do século XX, precisamente a partir da década de 1970, período marcado pelo crescimento de tendências críticas em relação às teorias tradicionais e tecnicistas, da educação em geral, mas também nas pesquisas curriculares, em diversos países (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2023). Com forte influência de Basil Bernstein (Young, 1989), o marco fundamental desse momento é a publicação, em 1971, de *Knowledge and control: new Direction for sociology of education*, uma coletânea de textos organizada por Young, contando com a participação de pesquisadores como Bernstein e Bourdieu.

Apesar da diversidade epistemológica entre os autores que compuseram a obra, ela inaugura o que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE), em referência, no contexto inglês, às críticas às abordagens até então feitas pela “antiga” Sociologia da Educação no que tange as análises das desigualdades educacionais (Cigales; Oliveira; Oliveira, 2021)³. As críticas da NSE apontavam o caráter empírico e estatístico dessas abordagens, mantendo a questão do conhecimento curricular como algo natural, sem questioná-lo. Dessa maneira, tanto o processamento do conhecimento escolar, como o papel do currículo nas desigualdades educacionais, acabavam sendo desconsiderados (Young, 1989; Silva, 2023).

A NSE propunha como ponto de partida uma Sociologia do conhecimento escolar atrelada ao campo mais amplo da Sociologia do conhecimento, tendo como objetivo a formulação de uma Sociologia do currículo, que tendia até então ser analisado por princípios da Psicologia e Filosofia (Lopes; Macedo, 2011). Nesse sentido, a NSE busca focar as relações entre conhecimento e poder, especificamente entre conhecimento e distribuição do poder (Young, 1989). Young, portanto, aborda a construção curricular como um processo marcado por disputa e exclusão de saberes, seu foco está em analisar quem detém o poder de decidir os conhecimentos que serão considerados legítimos para compor o currículo, excluindo-se outros conhecimentos, bem como os interesses e consequências de tais decisões (Lopes; Macedo, 2011).

³ Entrevista concedida por Michael Young em razão dos cinquenta anos da publicação de *Knowledge and control: new Direction for sociology of education*.

Nessa perspectiva, o conhecimento é compreendido como construção simbólica resultante das relações sociais, constituindo um conjunto de significados, no qual os critérios de verdade, lógico e correto dependem das convenções sociais dominantes. Young chega a uma crítica de definições *a priori* do conhecimento, relutando postulações que busquem estabelecer o conhecimento científico como fundamento para construções curriculares, “por considerar que a superioridade conferida a esses saberes contribui para manter as desigualdades sociais e hierarquias entre pessoas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 79). A abordagem de Young, e desse primeiro momento da NSE, vai influenciar significativamente o desenvolvimento de pesquisas críticas sobre o currículo, destacando as relações de poder e dominação que o perpassam. Portanto, o conhecimento é compreendido nesse momento como conhecimento dos poderosos.

Na transição entre as décadas de 1980 e 1990, Young passa adotar uma postura reflexiva em relação às suas pesquisas na NSE, que, nesse momento, dissipava-se em diferentes tendências epistemológicas do currículo (Silva, 2023). O centro dessa reflexão está na postura crítica sem capacidade propositiva, pois, ao analisar o currículo como poder ideológico, a “NSE deixava como alternativa nenhum currículo (uma espécie de desescolarização) ou alguma noção de um currículo baseado na experiência, uma noção muito bem criticada por Hall (1983)” (Young, 1989, p. 35). Seu envolvimento com os movimentos democráticos na África do Sul pós *Apartheid*, o levaram a deslocar o foco do conhecimento dos poderosos para o conhecimento poderoso, pois faltava uma teoria do conhecimento que baseasse epistemologicamente o que os estudantes deveriam aprender na escola (Young; Muller, 2016).

Young se depara com o que denomina de uma crise na teoria curricular, pela negligência da questão do conhecimento (Young, 2013). Pois, tratando-se de construir uma sociedade menos desigual e mais democrática, como vinham almejando as teorias críticas, qual seria, então, o conhecimento ao qual todos os alunos deveriam ter acesso nas escolas? Uma pergunta que deve ser refeita a cada nova geração e que justifica a própria existência da escola (Young, 2007; Young, 2013). Essa crise leva a Sociologia do currículo ao impasse entre conhecimento estático, tecnicista e acrítico dos currículos tidos como conhecimento dos poderosos e às críticas a esses modelos que, mesmo tendo implicações importantes, não colocam alternativas concretas sobre o conhecimento que deve fundamentar os currículos da escolarização

em massa. Diante dessa questão, Young parte de uma releitura das obras de Durkheim, Vygotsky e Bernstein, para buscar emergir, a partir de uma base epistemológica denominada por ele como socio-realismo, uma proposta que pudesse oferecer alternativas concretas (Young, 2002; Malanchen, 2018).

O primeiro ponto é de que os estudantes não vão à escola aprender o que já sabem, ou o que pode ser aprendido em contextos particulares, como o núcleo familiar; logo, as características do conhecimento escolar e o que ele pode oferecer às novas gerações se tornam uma questão fundamental. O segundo ponto é que as diferentes formas de conhecimento se distinguem tanto em conteúdo, quanto em estrutura, portanto, as distinções entre formas de conhecimento não são meramente questões arbitrárias de poder; é preciso levar em consideração a constituição histórica de sua estrutura lógica de funcionamento em relação àquilo que tal conhecimento permite à humanidade fazer (Young, 2002). Dessa maneira, Young busca distinguir o que difere o conhecimento não escolar do conhecimento escolar por meio de uma questão fundamental que se configura no fato de que

Um é o conhecimento *dependente do contexto*, que se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano. Ele pode ser *prático*, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também *procedimental*, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o *conhecimento independente de contexto* ou *conhecimento teórico*. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso* (Young, 2007, p. 1296, grifos do autor).

Os conhecimentos, entretanto, não são excludentes, mas coexistem e dialogam, sendo o conhecimento dependente do contexto um fator relevante para o desenvolvimento do conhecimento independente do contexto. Ponto que será retomado na distinção entre currículo e pedagogia feita por Young. Mas a questão fundamental reside nas condições que se abrem aos indivíduos a partir de determinada forma de conhecimento, e que deve estar disponível na escola.

Young (2013) afirma que esse conhecimento deve ser o conhecimento poderoso, que possui duas características-chave perpassadas pela noção de fronteiras. A primeira característica é seu caráter especializado, implicando na delimitação entre áreas do conhecimento e disciplinas escolares. Cabe ressaltar que não significa fronteiras estáticas e sem possibilidades de diálogos, mas “significa que

o aprendizado e a pesquisa interdisciplinar dependem do conhecimento baseado nas áreas disciplinares” (Young, 2013, p. 235). A segunda característica é a sua distinção em relação as formas de conhecimento decorrentes exclusivamente de experiências cotidianas. O conhecimento poderoso diverge “[...] das experiências que os alunos levam para a escola ou que os estudantes mais velhos levam para a faculdade ou a universidade. Essa diferença expressa-se nos limites conceituais entre o conhecimento cotidiano e o escolar” (Young, 2013, p. 235).

O conhecimento poderoso é, portanto, o conhecimento científico, especializado em diferentes áreas do saber e em disciplinas que tomam formas e contornos historicamente, moldados pela constituição e mudanças de seus métodos e objetos de pesquisa. Seu poder não decorre da dominação de determinados grupos sobre outros, mas da capacidade que os indivíduos desenvolvem ao se apropriarem desse conhecimento, possibilitando-lhes abstrair para além de seus contextos imediatos (Young, 2013). Young redefine o sentido atribuído ao poder na concepção de conhecimento dos poderosos, enfocando a importância de analisar a capacidade poderosa contida na base do conhecimento, independentemente do grupo social em que foi desenvolvido. Entretanto, o conceito de conhecimento poderoso não é excludente do conhecimento dos poderosos, tendo esse último, suma importância em análises das disputas de poder nas formulações curriculares, especialmente no que diz respeito às possibilidades de favorecer ou desfavorecer a elaboração de currículos baseados nos princípios do conhecimento poderoso (Young, 2007; Young, 2013).

Por meio da categoria de conhecimento poderoso, Young (2011) defende as disciplinas como fundamento à organização curricular, pois esse tipo de conhecimento é originado nas comunidades de especialistas que formam essas disciplinas historicamente, formulando conceitos sistematicamente relacionados por meio de uma relação com o mundo enquanto objeto de pensamento, característica essa que também deve ser da própria escola. As disciplinas, portanto, configuram-se como instrumentos importantes para que os estudantes superem o imediatismo da experiência cotidiana e para que a escola alcance o mundo como objeto de pensamento. Dessa maneira, componentes curriculares como “[...] história, geografia e física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como formas mais elevadas de pensamento” (Young, 2011, p. 315).

Tal fato, entretanto, não implica que as fronteiras entre as disciplinas sejam rígidas, intransponíveis e imutáveis; ao contrário, as próprias disciplinas geram pontos de contato e possibilidades de transposição entre elas (Young, 2011). Cada disciplina contribui com seus conceitos e objetos de pensamento específicos, interagindo com temáticas como meio ambiente, desigualdade social e saneamento básico sem perder sua identidade. É por meio das contribuições específicas das disciplinas que os estudantes podem pensar sobre esses temas de maneira mais completa e dinâmica. Caso contrário, estudantes e professores correm um sério risco de cair em um diálogo baseado em achismos e opiniões que permanecem em âmbito muito restrito em relação às questões tratadas (Young, 2011). Portanto, o estudante não fica engessado, como podem sugerir alguns críticos ao currículo disciplinar, mas é incentivado a explorar essas fronteiras como parte do processo de ensino-aprendizagem. Há também objeções epistemológicas em relação ao currículo centrado em disciplinas, que as apontam como desatualizadas e inapropriadas para as formas que o conhecimento vem tomando atualmente (Young, 2013). Entretanto, essas objeções confundem a estrutura do currículo com o seu conteúdo. Pois o fato de alunos, em 1930, estudarem Geografia e História, e ainda o fazerem atualmente, não implica que os conteúdos permanecem os mesmos. Portanto, Young (2013, p. 241) reafirma que as “[...] disciplinas são recursos educacionais, que tópicos e temas interdisciplinares (como o meio ambiente) não podem nunca ser, por mais importantes que sejam”.

Dessa maneira, Young (2013) afirma que o processo de recontextualização – nos termos de Bernstein (1996) – do conhecimento disciplinar científico produzido pelas comunidades de especialistas para o ambiente escolar, por meio das construções curriculares, devem levar em conta diferenças estruturais e de sequenciamento pedagógicas, não de conteúdo do conhecimento. Desse ponto, decorre a questão fundamental da distinção entre currículo e pedagogia⁴. O currículo deve buscar estabelecer conceitos-chave das disciplinas e não incorporar a experiência prévia dos estudantes, pois essas experiências, apesar de serem recursos fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem, variam muito (Young, 2013). Portanto, são os professores que, por meio do desenvolvimento pedagógico “[...] se servem do

⁴ Young (2013) emprega o termo “pedagogia” nesse contexto não como área do conhecimento especializada nas teorias de ensino-aprendizagem, mas no sentido do que os professores fazem e conduzem os estudantes a fazerem, ressaltando que não se trata somente de uma atividade prática.

cotidiano dos alunos para ajudá-los a se engajarem com os conceitos definidos no currículo e perceberem sua relevância” (Young, 2011, p. 614). Currículos centrados em temáticas desfoçam a distinção entre currículo e pedagogia, pois a interlocução entre disciplinas é uma questão pedagógica e não curricular, além de que os critérios à escolha das abordagens seriam, em grande parte, “[...] arbitrários ou derivados das experiências individuais de professores, e não do conhecimento especializado de professores e pesquisadores” (Young, 2011, p. 618). Nesse contexto, Young (2011) afirma que o professor passa a operar na escola mais pela autoridade em si do que como especialista em relação ao conhecimento. Portanto, uma formação sólida de professores, tanto inicial quanto continuada, é uma necessidade fundamental para que o currículo baseado no conhecimento poderoso seja efetivo.

Ao buscar analisar o contexto atual da Sociologia no ensino médio paulista, é necessário recorrer à reforma do ensino médio aprovada em 2017 e a BNCC do ensino médio promulgada em 2018. A reforma causa uma mudança estrutural na questão curricular ao reconhecer como obrigatório nos três anos do ensino médio somente Português e Matemática, enquanto os demais componentes da chamada Formação Geral Básica (FGB), não possuem especificação em quantos e quais anos devem ser abordados, ficando a critério dos estados organizarem a oferta como bem entenderem.

Essa negligência em relação aos componentes disciplinares da FGB, fundamentais aos currículos baseados no conhecimento poderoso, é refletido na BNCC do ensino médio. Ela dilui os componentes curriculares em áreas de conhecimento ao não apresentar seção específicas para cada um. A Sociologia é apresentada na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com História, Geografia e Filosofia. A BNCC estabelece seis competências específicas a serem desenvolvidas e organiza habilidades específicas para a área em quatro grupos de categorias: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; política e trabalho. Mesmo que seja possível deduzir algumas relações com componentes curriculares e o documento argumente sobre a importância de cada grupo de categorias à área, o currículo não oferece caminhos para a formulação curricular das disciplinas articulados às citadas categorias. É nesse sentido que Santos e Orso (2020) denominam a BNCC de uma base sem base. Com essa lacuna, os estados passam a ser responsáveis em realizar suas próprias interpretações dos conteúdos e decidir como organizá-los ao longo do ensino médio em cada

componente curricular, impactando também a elaboração de materiais didáticos nacionais, como os livros do PNLD.

O currículo paulista do ensino médio é fortemente ancorado na BNCC, tendo a Sociologia compondo a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, juntamente com História, Geografia e Filosofia. O currículo organiza a área por meio de uma apresentação geral que aborda seus objetivos, componentes e articulação entre eles, além de um quadro organizador denominado “organizador curricular” (São Paulo, 2020). Na apresentação geral, o documento destaca constantemente a articulação entre os componentes da área, o que resulta, na seção destinada às especificidades dos componentes, em uma discussão curta, sem oferecer caminhos robustos para o trato com o conhecimento das Ciências Sociais. Em menos de uma página, o encaminhamento pedagógico mais contundente é a subordinação à BNCC, que, como observado, tem como coluna central a diluição dos conhecimentos específicos de cada disciplina.

Como destacado anteriormente, a interdisciplinaridade desfocada das especificidades disciplinares, descaracterizando consequentemente as particularidades científicas de cada componente, vai em caminho contrário ao postulado pela categoria de conhecimento poderoso. Outro ponto relevante que, porém, não poderá ser amplamente detalhada no presente artigo, é a fundamentação pedagógica tanto da BNCC, como do currículo paulista, pela pedagogia das competências. Esse processo submete os componentes curriculares ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, deixando em segundo plano as potencialidades desenvolvidas historicamente, portanto, o conhecimento poderoso das ciências correspondentes as disciplinas.

Esse esvaziamento do conhecimento poderoso se manifesta também, no caso da Sociologia, na redução considerável de carga horária: antes da reforma do ensino médio, ela contava com duas aulas semanais de 50 minutos nos três anos; na reforma que começou a ser implementada em 2021, sua presença se dava com duas aulas semanais de 45 minutos no 1º e 2º anos; no ano letivo de 2024 passou estar presente somente no 2º ano com duas aulas semanais de 45 minutos, cenário parecido com 2025, exceto pelo aumento do tempo de aula de 45 para 50 minutos.

O esvaziamento do conhecimento poderoso ocasiona o risco de que a própria importância e permanência da Sociologia na educação básica venha ser posta em xeque. Uma vez que, segundo Mendonça (2011), um elemento crucial no processo

de ensino-aprendizagem é a construção de sentidos e significados para os estudantes em relação ao que estudam. Essa construção acontece quando o estudante percebe a capacidade explicativa do conhecimento em relação a realidade em que vive. Com o afastamento do conhecimento poderoso das Ciências Sociais, sua capacidade de construir sentidos e significados por meio das suas potencialidades explicativas da realidade social ficam reduzidas, quando não nulas, afastando o estudante de construir essa relação essencial ao movimento pedagógico com a Sociologia. Podendo recair até mesmo no não entendimento dos motivos de estudar determinado componente curricular.

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a reforma do ensino médio articulada com a BNCC, desembocando no currículo paulista, representam um ataque perverso a consolidação de um ensino médio público voltado ao conhecimento poderoso. Exploramos essa questão por meio da Sociologia, mas cenários parecidos podem ser observados em outras disciplinas da FGB, além de elementos relevantes como os itinerários formativos e a pedagogia das competências não terem sido mais detidamente analisados, devido às especificidades do artigo em questão.

Nesse sentido, a Rede Escola Pública e Universidade (REPU) divulgou uma nota técnica em 2024 com a primeira geração de concluintes do novo ensino médio em São Paulo, apresentando uma desaprovação considerável ao novo modelo. Um dos motivos é a percepção dos estudantes de que houve precariedade no acesso ao conhecimento, principalmente nos que seriam úteis para o ingresso no ensino superior⁵. Haja vista que no terceiro ano do ensino médio em São Paulo, os estudantes não possuem aulas de uma gama de componentes presentes em vestibulares e no ENEM, como a própria Sociologia. Esse processo dialoga com o que Libâneo (2012) denomina de uma dualidade na educação brasileira, consistindo em uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola somente do acolhimento social às classes populares.

⁵ A nota pode ser consultada no seguinte link:

https://www.repu.com.br/files/ugd/9cce30_bf5c3ee7389e48649fab29594a78f65b.pdf, acesso em 10/06/2025.

Outro elemento relevante que percebemos em decorrência do esvaziamento do conhecimento poderoso, é a construção de currículos sem base, promovendo mudanças de carga horária, sequência pedagógica de materiais didáticos a revelia dos governos e suas mudanças. Sob a vigência do mesmo currículo em São Paulo, a Sociologia teve sua presença reduzida do 1º e 2º ano somente para o 2º ano no ano letivo de 2024, e teve mudanças na sequência pedagógica e nos materiais didáticos no ano letivo de 2024, e outra no ano letivo em vigor de 2025. Mudanças ocorridas a partir de 2023 com a nova gestão estadual, e que fazem parte de mudanças mais amplas, como a adoção de materiais digitais (slides) e o uso massivo de plataformas em diversos componentes e atividades (como a introdução da prova paulista e tarefas).

Em relação especificamente ao esvaziamento da Sociologia, no primeiro momento da reforma em São Paulo, entre 2021 e 2023, o material didático apresenta uma significativa defasagem de base científica nas atividades propostas aos estudantes, recaindo em diversos momentos em diálogos que podem levar o estudante mais para a opinião pessoal do que para uma visão efetivamente sociológica. Como exemplo, o material não apresenta aos estudantes do ensino médio do 1º ano a Sociologia como ciência, suas especificidades, características e constituição, destacando somente que o estudante já viu elementos da mesmo em História e Geografia no ensino fundamental II. Em relação as mudanças dos materiais didáticos e da sequência pedagógica em 2024 e 2025, faremos algumas breves considerações, pois foram produzidos ou estão em produção, no momento em que a pesquisa estava sendo concluída.

A partir de 2024, o estado de São Paulo passou adotar materiais didáticos digitais (slides) e fez alterações na grade curricular, a Sociologia passou, portanto, por alterações nos materiais didáticos e no sequenciamento do conteúdo. Apesar de ser perceptível um retorno de conceitos-chaves das Ciências Sociais como base em alguns materiais, seu sequenciamento continuou obscuro, já que iniciava o componente com o conceito de cidadania, e novamente não trazia subsídios para o estudante compreender as especificidades das Ciências Sociais como Ciência. Em 2025 houve a retomada das especificidades e do papel das Ciências Sociais como fundamento ao primeiro contato do estudante do ensino médio com a Sociologia, além de manter a retomada de conceitos científicos como base à elaboração dos materiais digitais. Porém, cabe salientar que em 2025 a SEDUC-SP distribuiu aos estudantes

livros físicos, baseados nos materiais digitais, excluindo a Sociologia, juntamente com Filosofia, Arte e Educação Física desse material. Outro ponto importante são elementos mais amplos que afetam o trato pedagógico com a Sociologia, como a intensa busca por metas e a responsabilização dos profissionais da educação, baseado somente em provas com questões objetivas elaboradas externamente, sem qualquer adaptação curricular para alunos que necessitam. A presença da Sociologia somente no 2º ano do ensino médio resultou também em sério impacto aos profissionais licenciados em Ciências Sociais, pois acabam lecionando majoritariamente outros componentes nos quais não são formados, quando não, acabam tendo que mudar de escola ou ficando sem aulas.

No que tange o conhecimento poderoso, apesar de ser necessário pesquisas mais estruturadas sobre os materiais de Sociologia do ano letivo de 2025, seu esvaziamento constatado até aqui, fragiliza e ameaça a própria resenha da Sociologia na educação básica. Pois escamoteia suas potencialidades como ciência capaz de produzir explicações, perguntas e reflexões sobre a realidade social, fato essencial na construção de sentidos e significados pelo estudante em relação a esse componente curricular.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BURGOS, M. B. O processo de construção da proposta da Sociologia para a Base Nacional Comum Curricular. In: SILVA, I.; GONÇALVES, D. N. (org.). **A Sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. p. 107-128.

CIGALES, M. P.; OLIVEIRA, A. P.; OLIVEIRA, D. G. 50 anos do livro Knowledge and control: New direction for sociology of education, entrevista com michael young.

Educação & Sociedade, [S. l.], v. 42, n. 1, e234970, maio 2021. DOI:

<https://doi.org/10.1590/ES.234970>.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALANCHEN, J. O realismo social de Michael Young e a pedagogia histórico-crítica: perspectivas e aproximações na definição do conhecimento escolar. **Nuances:**

Estudo sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, p. 116-134, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i3.5825>.

MENDONÇA, S. G. L. Os processos de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio (1996 – 2016). *In*: SILVA, I.; GONÇALVES, D. N. (org.). **A Sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. p. 59-78.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA. **Primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio”** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU / Gepud, 20 mar. 2024. Disponível em: www.repu.com.br/notastecnicas; e <https://www.gepud.com.br/gepud.html>.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – Uma Base sem base: O ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista: etapa ensino médio**. São Paulo: SEDUC-SP/UNDIME-SP, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

YOUNG, M. F. D. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 1989.

YOUNG, M. F. D. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 1, n. 117, p. 53-80, nov. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300004>.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000400002>.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, n. 1, p. 395-416, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i38.1576>.

YOUNG, M. F. D. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun./set. 2013.

YOUNG, M.; MULLER, J. Três cenários educacionais para o futuro: lições da sociologia do conhecimento. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 522–551, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v27i65.3726>.