

## A CATEGORIA DE CONHECIMENTO PODEROSO COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE À PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO PAULISTA

THE CATEGORY OF POWERFUL KNOWLEDGE AS A METHOD OF ANALYSIS OF THE PRESENCE OF SOCIOLOGY IN SECONDARY SCHOOL IN SÃO PAULO

LA CATEGORÍA DE CONOCIMIENTO PODEROSO COMO HERRAMIENTA PARA EL ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE LA SOCIOLOGÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA PAULISTA

**Fábio Henrique Ferreira**

Mestrado em Ciências Sociais  
Unesp – Marília – São Paulo – Brasil  
orcid.org/0009-0009-3127-5174  
E-mail: [fabio.ferreira@unesp.br](mailto:fabio.ferreira@unesp.br)

**Sueli Guadalupe de Lima Mendonça**

Doutorado em Educação  
Unesp – Marília – São Paulo – Brasil  
orcid.org/0000-0003-4585-4088  
E-mail: [sueli.mendonca@unesp.br](mailto:sueli.mendonca@unesp.br)

**Julia Malanchen**

Doutorado em Educação Escolar  
Unioeste – Foz do Iguaçu – Paraná – Brasil  
orcid.org/0000-0003-0921-0699  
E-mail: [juliamalanchen@gmail.com](mailto:juliamalanchen@gmail.com)

### RESUMO

A proposta deste artigo é 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, promulgado em 2020 no processo de adequação do estado à reforma e à Base Nacional Comum Curricular. Para balizar tal análise, utilizamos a categoria de *conhecimento poderoso*, desenvolvida pelo sociólogo britânico Michael Young. Destacamos essa categoria, esclarecendo que a questão do poder não está relacionada 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. Finalizamos apontando o esvaziamento que ocorre tanto na área de Ciências Sociais quanto em todo o currículo paulista em decorrência das adequações realizadas à Base Nacional Comum Curricular e à reforma no novo ensino médio.

**Palavras-chave:** Ensino médio; Currículo paulista; Conhecimento poderoso; Sociologia.

### ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the impacts of national policies for the curriculum and secondary education on the configuration of the discipline of sociology - which represents three areas of Social Sciences in basic education: Anthropology, Political Science and Sociology - in the current school curriculum in São Paulo/Brazil, enacted in 2020 in the process of adapting the state to the reform and the BNCC. To guide this analysis, we will use the category of powerful knowledge developed by British sociologist Michael Young. We highlight this category, clarifying that the issue of power does not refer to power as domination of one over

another, but to the capacity acquired by individuals when appropriating the knowledge in question, acquiring “powers” in different segments of their individual and collective existence. We conclude by pointing out the emptying that occurs in the area of social sciences, as well as throughout the São Paulo curriculum due to the adjustments made to the BNCC and the reform in the new secondary education.

**Keywords:** Secondary school; São Paulo curriculum; Powerful knowledge; Sociology.

## RESUMEN

El propósito de este artículo es analizar los impactos de las políticas nacionales para el currículo y la educación secundaria en la configuración de la disciplina de la sociología -que representa tres áreas de las Ciencias Sociales en la educación básica: Antropología, Ciencia Política y Sociología- en el currículo escolar actual en el estado de São Paulo/Brazil, promulgada en 2020 en el proceso de adaptación del estado a la reforma y al BNCC. Para guiar este análisis, utilizaremos la categoría de conocimiento poderoso desarrollada por el sociólogo británico Michael Young. Destacamos esta categoría, aclarando que la cuestión del poder no se refiere al poder como dominación de unos sobre otros, sino a la capacidad que adquieren los individuos al apropiarse del conocimiento en cuestión, adquiriendo “poderes” en diferentes segmentos de su vida individual y existencia colectiva. Concluimos señalando el vaciamiento que se produce en el área de ciencias sociales, así como en todo el currículo paulista debido a los ajustes realizados en el BNCC y la reforma en la nueva educación secundaria.

**Palabras clave:** Escuela secundaria; Currículo escolar de São Paulo; Conocimiento poderoso; Sociología.

## INTRODUÇÃO

Ao analisar a situação da Sociologia e sua presença no ensino médio paulista atual, é inescapável tangenciarmos o desenvolvimento da reforma do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em âmbito nacional. Entre uma série de mudanças promovidas, uma das mais consideráveis é a alteração da estrutura e concepção curricular, apresentando-se como proposta salvadora para um ensino médio arcaico e enfadonho aos jovens do século XXI.

Esse movimento, portanto, transpassa a questão do conhecimento na organização curricular, especialmente porque o debate em torno dessas mudanças não ocorreu de forma satisfatória para um ambiente democrático, haja vista a aprovação da reforma do ensino médio, Lei Federal n. 13415/2017, por meio de medida provisória no primeiro momento. Nesse sentido, objetivamos neste artigo analisar os impactos dessa política na presença e configuração da disciplina de Sociologia — representando as três áreas das Ciências Sociais na educação básica: Antropologia, Ciência Política e Sociologia — no atual currículo paulista, promulgado em 2020 no processo de adequação do estado à reforma e à BNCC.

Para balizar tal análise, utilizaremos a categoria de *conhecimento poderoso*, desenvolvida pelo sociólogo do currículo Michael Young, tendo por hipótese o esvaziamento desse conhecimento em relação à Sociologia no currículo paulista, processo decorrente do esvaziamento já presente na estrutura da lei que reforma o ensino médio e na organização da BNCC. Devido às limitações de um artigo, não é possível explorar em profundidade outros elementos igualmente importantes da reforma e da BNCC, como os itinerários formativos e a pedagogia das competências. Por essa razão, nossa análise concentra-se na Sociologia no currículo paulista, tangenciando brevemente essas problemáticas na medida em que interagem com nosso objeto.

Tendo como referência central a categoria de conhecimento poderoso, no primeiro momento apresentamos seu desenvolvimento teórico por Young. Destaca-se que o conceito de poder, nesse contexto, não se refere à dominação de uns sobre os outros, mas à capacidade adquirida pelos indivíduos ao se apropriarem do conhecimento em questão, conferindo-lhes “poderes” em diversos segmentos de sua existência individual e coletiva. Posteriormente, passaremos à análise da presença da Sociologia no currículo paulista, a partir do referencial teórico do conhecimento poderoso, avaliando seu esvaziamento diante da configuração desse novo cenário do ensino médio. Por último, nas considerações finais, abordamos algumas implicações dessa reconfiguração para a Sociologia como componente curricular da educação básica, considerando seu histórico frágil e sua obrigatoriedade recente na educação básica brasileira, além de um cenário de esvaziamento que se estende para além da Sociologia.

## **MICHAEL YOUNG E O CONHECIMENTO PODEROSO**

A segunda metade do século XX, mais precisamente a partir da década de 1970, foi marcada pela ebulição de tendências críticas em relação às teorias tradicionais e tecnicistas em diversos países, não apenas na educação em geral, mas também nas pesquisas curriculares (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2023). Michael Young inicia sua trajetória como

pesquisador do currículo nesse contexto sociocultural na Inglaterra, com forte aproximação e influência de Basil Bernstein (Young, 1989; Cigales; Oliveira; Oliveira, 2021<sup>1</sup>).

O marco fundamental dessa trajetória foi o lançamento, em 1971, de *Knowledge and control: new direction for sociology of education*, uma coletânea de textos organizada por Young, com participação de pesquisadores como Bernstein, Bourdieu, Esland e Keddie. Apesar de muito diversa epistemologicamente entre os seus autores, a obra 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 em relação à análise das desigualdades educacionais. As críticas da NSE destacavam o caráter fortemente empírico e estatístico dessas abordagens, principalmente no que diz respeito às consequências de tomar o conhecimento curricular como algo natural, dado, sem questioná-lo. Nesse sentido, o currículo tradicional permanecia “inabalável”, e tanto o processamento do conhecimento escolar como o papel do currículo nas desigualdades educacionais acabavam sendo desconsiderados (Young, 1989; Silva, 2023). A proposta da NSE concebia como ponto de partida uma Sociologia do conhecimento escolar atrelada ao espectro mais amplo da Sociologia do conhecimento, tendo como tarefa imediata a formulação de uma Sociologia do currículo, que até então tendia a ser investigado por princípios baseados na Psicologia e na Filosofia (Lopes; Macedo, 2011). Ao tomar o currículo como objeto da Sociologia por meio do conhecimento, a NSE focava em estabelecer as relações entre conhecimento e poder, especificamente entre conhecimento e distribuição do poder (Young, 1989).

Nesse primeiro momento de sua trajetória como pesquisador, Young aborda a construção curricular como um processo marcado por disputa e exclusão, em que determinados saberes são considerados como conhecimentos verdadeiros e, portanto, incorporados ao currículo, enquanto outros não são reconhecidos da mesma forma, sendo excluídos ou deixados à margem. O foco de Young está em discutir quem possui o poder para tomar tais decisões e quais interesses e consequências subjazem a elas (Lopes; Macedo, 2011). Nesse enfoque, o conhecimento é entendido como um construto simbólico

---

<sup>1</sup> Entrevista concedida por Michael Young em razão dos cinquenta anos da publicação do livro *Knowledge and control: new direction for sociology of education*.

resultante das interações sociais entre os indivíduos, formando um conjunto de significados, cujos critérios de verdade, correção, lógica e razoabilidade dependem de convenções sociais e de acordos dominantes com os quais estamos interagindo. Dessa forma, Young desemboca em uma crítica de possíveis definições *a priori* do conhecimento, rejeitando postulações que busquem estabelecer o conhecimento científico como base para construções curriculares.

Young se confronta com o conhecimento acadêmico e/ou científico no currículo por considerar que a superioridade conferida a esses saberes contribui para manter as desigualdades sociais e as hierarquias entre as pessoas. Os conhecimentos da elite intelectual dominante têm uma ligação com o poder político-econômico. Assim, considerar o conhecimento dessa elite como superior garante a superioridade dessa mesma elite na estratificação social (Lopes; Macedo, 2011, p. 79).

A abordagem de Young e desse primeiro momento da NSE possui significativa importância e influência no desenvolvimento das pesquisas críticas em relação ao currículo, chamando atenção para o currículo como instrumento de poder e dominação, fundamental para a manutenção das desigualdades e para a construção de um consenso hegemônico, nos termos de Apple (1987), em favor da classe dominante (Young, 1989; Apple, 1992). O currículo é então compreendido sob a ótica de *conhecimento dos poderosos*.

Na transição das décadas de 1980 para 1990, Young começa adotar uma posição reflexiva em relação às suas abordagens na NSE, que, a essa altura, dissipava-se em diferentes tendências epistemológicas do currículo (Silva, 2023). Um dos pontos levantados é a postura crítica sem capacidade propositiva de alternativas, pois, ao fazer uma análise do currículo como poder ideológico, ela “[...] 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). Dessa forma, Young coloca no centro da questão a busca por uma postura propositiva da teoria curricular, pois

As propostas da NSE para o currículo, na medida em que tentavam inverter o equilíbrio de poder, deslocando-o dos experts para a comunidade, eram, em teoria, tanto progressistas quanto populares. Entretanto, eles careciam de apoio popular, em parte por causa de sua linguagem desnecessariamente obscura, mas também porque lhes faltavam tanto uma estratégia quanto alternativas praticáveis. É somente quando o trabalho acadêmico crítico é ampliado para

propor alternativas reais que ele pode ganhar apoio popular e ser base para uma mudança democrática (Young, 1989, p. 36).

Young e Muller (2016) relatam como seu envolvimento com o movimento democrático na África do Sul, no início dos anos 1990, e a releitura das críticas em relação ao seu trabalho o levaram a propor um deslocamento da ênfase no conhecimento dos poderosos para a ênfase no conhecimento poderoso. Isso porque, apesar de haver uma postura progressista em buscar um currículo que divergisse das propostas curriculares da época do *Apartheid*, faltava uma teoria do conhecimento que baseasse epistemologicamente o que os estudantes deveriam aprender nas escolas (Young; Muller, 2016). Ele então se depara com o que denomina uma crise na teoria do currículo, causada pela negligência do foco na questão do conhecimento. Tratando-se, portanto, de construir uma sociedade mais democrática e menos desigual, como vinham postulando 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 das escolas (Young, 2013; Young, 2007). O pressuposto é de que os estudantes não vão à escola aprender o que já sabem, nem 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. Embora a problemática de quem define a base de conhecimento do currículo seja importante, ela levou a Sociologia do currículo — incluindo o próprio Young, em certo momento — a “[...] negligenciar a questão do próprio conhecimento e do que seria um currículo se seu objetivo fosse o direito ao conhecimento” (Young, 2013, p. 233).

A partir de uma releitura das obras de Durkheim, Vygotsky e Bernstein, Young busca emergir, a partir de uma base epistemológica denominada por ele como socio-realismo, uma teoria do conhecimento que pudesse oferecer alternativas ao impasse encontrado na Sociologia do currículo (Young, 2002; Malanchen, 2018). Esse impasse refere-se ao conhecimento estático, tecnicista e acrítico dos currículos tidos como conhecimento dos poderosos e às críticas a esses modelos curriculares que, apesar de terem implicações importantes, não oferecem alternativas concretas sobre o conhecimento que deve fundamentar os currículos da escolarização em massa.

Um ponto de partida é a ideia de que as formas de conhecimento se distinguem tanto em conteúdo quanto em estrutura, sendo observável essa distinção em diferentes sociedades, mesmo antes da modernidade e do surgimento da ciência como forma de conhecimento<sup>2</sup>. Portanto, as distinções entre formas de conhecimento não são meramente questões arbitrárias de poder; é preciso levar em consideração a constituição histórica da sua estrutura lógica de funcionamento em relação àquilo que tal conhecimento permite à humanidade fazer (Young, 2002). Em artigo intitulado *Para que servem as escolas?*, Young busca distinguir o que difere o conhecimento escolar do conhecimento não 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 extremamente relevante para o desenvolvimento do conhecimento independente do contexto<sup>3</sup>. Esse ponto será retomado na distinção entre currículo e pedagogia ressaltada por Young. A questão aqui, como vimos destacando, reside nas condições que se abrem aos indivíduos a partir de determinada forma de conhecimento. Dessa maneira, o conhecimento escolar precisa ser aquele ao qual os estudantes não têm acesso em seus contextos imediatos, sendo o melhor conhecimento socialmente disponível e colocado ao acesso de todos os estudantes

---

<sup>2</sup> Young (2002) destaca que, na obra de Durkheim, o pensamento religioso (sagrado) é concebido como um conjunto coerente de conceitos, capaz de levar os indivíduos a abstrair-se para além dos conhecimentos atrelados ao seu cotidiano imediato (profano), argumentando que todas as sociedades se caracterizam por um nível de especialização entre esses dois tipos de conhecimento. A ciência moderna, portanto, seria, segundo Durkheim, a manifestação em nossa sociedade da estrutura de pensamento do sagrado, já existente em sociedades anteriores.

<sup>3</sup> Young (2002) destaca essa relação entre conhecimento cotidiano e conhecimento teórico presente já na obra de Vygotsky.

se quisermos falar de justiça social. Segundo Young (2013), esse conhecimento deve ser o que ele denomina conhecimento poderoso, que possui duas características-chave perpassadas pela noção de fronteiras. A primeira característica é a especialização do conhecimento poderoso, o que implica uma delimitação entre áreas do conhecimento e disciplinas escolares:

Ele é especializado, tanto na maneira como é produzido (em cursos, seminários e laboratórios) quanto na maneira como é transmitido (em escolas, faculdades e universidades), e essa especialização se expressa na fronteira entre áreas de conhecimento e disciplinas escolares que definem seu foco e seus objetos de estudo. Em outras palavras, não me refiro ao conhecimento geral. Isso não significa que os limites sejam fixos e imutáveis. No entanto, 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 às formas de conhecimento decorrentes exclusivamente das experiências cotidianas. Young (2013, p. 235) explica que “Ele é diferente 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”.

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.

Os estudantes de uma determinada escola, por exemplo, têm contato com os elementos culturais do *funk* como parte inerente de seus contextos cotidianos, interagindo com eles de variadas maneiras. Contudo, ao entrarem em contato com conceitos sociológicos como cultura, indústria cultural, gênero e etnia, entre outros que poderiam ser citados, passam a incorporar possibilidades de interagir com o *funk* como um fenômeno sociocultural mais amplo, compreendendo-o como elemento perpassado historicamente por processos de marginalização relacionada à periferia e ao racismo, processos político-econômicos, violência urbana e questões de gênero. Um exemplo análogo pode ser encontrado no hip-hop, que vem se consolidando como objeto de estudo das Ciências Sociais e de outras áreas do conhecimento. O ponto é, portanto, o fato de que os

estudantes adquirem um poder ao se apropriarem desses conceitos produzidos, trabalhados e retrabalhados constantemente pela comunidade de especialistas. As experiências cotidianas não desaparecem, tampouco são renegadas; ao contrário, são ressignificadas e experienciadas de maneira qualitativamente diferente e, por assim dizer, mais “poderosa”.

Young redefine o sentido atribuído ao poder na concepção de conhecimento dos poderosos, destacando a importância de analisar a capacidade poderosa contida na base do conhecimento, independentemente do grupo social em que ele foi desenvolvido. Contudo, a categoria de conhecimento poderoso não é excludente do conhecimento dos poderosos, o que significa que esse último não deve ser abandonado nas pesquisas curriculares. O conhecimento dos poderosos é de suma importância para a análise das disputas de poder nas formulações curriculares, especialmente no que diz respeito às possibilidades de favorecer ou desfavorecer a construção de um currículo baseado nos princípios do conhecimento poderoso (Young, 2013). O processo de constituição da BNCC e a reforma do ensino médio são exemplos relevantes de arranjos e rearranjos de poder que desfavorecem a implementação de um currículo alinhado ao conhecimento poderoso (Burgos, 2017; Santos; Orso, 2020).

A partir dos princípios 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, estabelecendo conceitos sistematicamente relacionados a partir de um vínculo com o mundo enquanto objeto de pensamento, característica essa que também deve ser própria da escola. As disciplinas, nesse sentido, 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.

As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Disciplinas 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”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamento” como conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados (Young, 2011, p. 315).

Um aspecto relevante decorrente disso é que, ao entrarem em contato com os conceitos disciplinares, os estudantes estabelecem, de certa forma, uma relação com as comunidades de especialistas produtoras desses conhecimentos. Outro ponto importante é a construção identitária promovida por um currículo em disciplinas, tanto para professores como para estudantes: os professores, por se conectarem à comunidade de especialistas da disciplina que lecionam, e os estudantes, por terem referências objetivas das distinções e especificidades das disciplinas que estudam (Young, 2011).

Isso, entretanto, não implica que as fronteiras entre as disciplinas sejam rígidas, intransponíveis e imutáveis; pelo contrário, as próprias disciplinas geram pontos de contato e possibilidades de transposição entre elas (Young, 2011). Um exemplo disso é a temática do acesso ao saneamento básico no Brasil, que demanda uma abordagem multidisciplinar, envolvendo uma gama de disciplinas como Biologia, Química, Geografia, Ciências Sociais. Cada disciplina contribui com seus conceitos e objetos de pensamento específicos, interagindo com o tema sem perder a sua identidade. Nesse sentido, 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. Contudo, é importante destacar que as temáticas como meio ambiente, saneamento básico ou desigualdade social não são o fundamento do currículo. O papel das disciplinas permanece central, pois é por meio de suas contribuições específicas que os estudantes são capazes de pensar sobre esses temas de maneira mais completa e dinâmica. Caso contrário, tanto alunos quanto 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, 2013).

Há também objeções epistemológicas em relação ao currículo centrado em disciplinas, que as apontam como desatualizadas historicamente e inapropriadas para as formas que o conhecimento vem tomando atualmente (Young, 2013). No entanto, essas objeções confundem a estrutura do currículo com o seu conteúdo. O fato de os alunos no Brasil, em 1930, estudarem Geografia e História e ainda o fazerem atualmente não implica que os conteúdos permanecem os mesmos. Assim, 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”. A defesa de

Young (2011) em favor de um currículo centrado nas disciplinas é importante quando, no contexto das políticas curriculares no Brasil, debate-se amplamente o sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, frequentemente em oposição aos rumos tomados por esses debates, conforme expressos na BNCC e no currículo paulista atual.

É importante ressaltar que as diferentes áreas das ciências passam por um processo, segundo Bernstein (1996), de contextualização para recontextualização, no movimento de se constituírem como disciplinas escolares. Silva (2007) observa que Bernstein, ao abstrair ainda mais a noção de campo de Bourdieu, propõe o campo da elaboração de propostas curriculares como relativamente autônomo, dentro do próprio campo da educação. Dessa maneira, o processo de contextualização é composto pelo âmbito acadêmico/científico, incluindo universidades, centros de pesquisa, formuladores de teorias e princípios de seleção dos conhecimentos. A recontextualização, por sua vez, ocorre com a reelaboração da ciência nos órgãos oficiais do Estado, a exemplo do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias estaduais de educação, que, posteriormente, transmitem os conteúdos às escolas (Silva, 2007). Esse processo de recontextualização, perpassado por intensa relações de poder, produz o que Bernstein compreende como discurso pedagógico, um conjunto de regras que regulam o discurso especializado das ciências de referência transmitido nas escolas (Silva, 2007). Young (2013) o concebe como uma operação importante na constituição do currículo baseado no conhecimento poderoso, chamando a atenção para o fato de que o discurso pedagógico tem de ser diferente em relação à contextualização em sua estrutura e sequenciamento, não em conteúdo.

A recontextualização, nesse sentido, significa (nos termos de Bernstein) seleção, organização e sequenciamento dos conteúdos, que levem em consideração tanto a coerência interna do conhecimento disciplinar quanto os limites do que pode ser aprendido por alunos em diferentes etapas de seu desenvolvimento. Em outras palavras, enquanto pesquisadores e professores universitários são limitados principalmente por critérios epistêmicos, os professores de escolas de educação básica também precisam levar em conta critérios pedagógicos e seu conhecimento das capacidades, experiência (e potencial) dos alunos. *Essa é uma diferença estrutural e de sequenciamento, não de conteúdo.* Os conceitos de Física ensinados na escola são sempre casos específicos dos conceitos da própria Física (por exemplo: um aluno aprenderá na escola que ‘massa = força/aceleração’ e, na universidade, aprenderá que ‘massa = energia/velocidade da luz (ao quadrado)’, mas o primeiro conceito é um caso especial do segundo). *A maneira de fazer a recontextualização vai variar muito nas diferentes disciplinas e áreas de conhecimento* (Young, 2013, p. 236-237, grifos nossos).

Decorrem algumas implicações importantes dessa afirmação em relação ao currículo baseado no conhecimento poderoso, as quais Young expõe, dividindo-as em três tópicos. O primeiro ponto é o fato de que os currículos precisam ser formulados em estreita colaboração com os especialistas das disciplinas, buscando estabelecer seus conceitos-chave (Young, 2013). Embora a colaboração desses especialistas, por si só, obviamente não garanta um currículo baseado no conhecimento, ela é um princípio fundamental para a sua elaboração.

O segundo ponto refere-se à distinção entre currículo e pedagogia<sup>4</sup>. O currículo deve buscar estabelecer conceitos-chave das disciplinas e não incorporar a experiência prévia dos alunos, pois essas experiências, apesar de serem recursos fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem, variam muito (Young, 2013). Dessa forma, são os professores que “[...] se servem do cotidiano dos alunos para ajudá-los a se engajarem com os conceitos definidos no currículo e perceberem sua relevância” (Young, 2011, p. 614). Assim, os professores atuam como mediadores entre as experiências imediatas e as experiências qualitativamente diferentes, perpassadas pelos conceitos científicos, por meio do processo pedagógico. O exemplo do *funk*, mencionado anteriormente, pode se configurar como um recurso pedagógico utilizado pelos professores para interligar as vivências dos alunos aos conceitos previstos no currículo.

Currículos centrados em temáticas, no entanto, desfocam essa distinção entre currículo e pedagogia, pois a interlocução entre disciplinas é uma questão pedagógica e não curricular, além de que os critérios para a escolha das abordagens seriam, em grande medida, “[...] arbitrários ou derivados das experiências individuais de professores, e não do conhecimento especializado de professores e pesquisadores, construído ao longo do tempo” (Young, 2011, p. 618). Nesse cenário, Young (2011) afirma que o professor passa a operar na escola mais pela autoridade em si do que como especialista em relação ao conhecimento.

---

<sup>4</sup> 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.

O terceiro ponto, derivado dessa distinção entre currículo e pedagogia, é a necessidade de uma formação sólida de professores, tanto inicial quanto continuada, para que o currículo baseado no conhecimento seja efetivo. É por meio do domínio do conhecimento das disciplinas lecionadas, alinhado com a ciência de referência e as teorias pedagógicas, que os professores podem realizar a transposição didática dos conceitos presentes no currículo de maneira realmente “poderosa” no contexto em que atuam. Nesse sentido, formações aligeiradas e a valorização do notório saber representam empecilhos consideráveis para currículos baseados no conhecimento poderoso.

É importante, ainda, distinguir a concepção de conhecimento poderoso desenvolvida por Young das concepções teóricas do currículo denominadas por Silva (2023) como pós-críticas. Essas abordagens são amplamente diversas entre si, incorporando elementos do multiculturalismo, da pós-modernidade crítica em relação às metanarrativas e do pós-estruturalismo (Silva, 2023). No entanto, de maneira geral, no que diz respeito ao conhecimento,

Com sua ênfase pós-estruturalista e na linguagem e nos processos de significação, as teorias pós-críticas já não precisam da referência de um conhecimento verdadeiro baseado no suposto “real” para submeter à crítica o conhecimento socialmente construído do currículo. Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos (Silva, 2023, p. 149).

Tais concepções do conhecimento em relação ao currículo carecem, como apontamos ao longo deste artigo, de uma teoria do conhecimento sólida que possa fundamentar a reorganização curricular. Embora elas destaquem questões importantes como gênero, etnia e sexualidade (Silva, 2023), esses elementos compõem o conhecimento de áreas científicas disciplinares, elaborado e reelaborado por seus especialistas. Portanto, essas questões constituem o quadro de conhecimento poderoso em sua relação com diferentes disciplinas escolares. As relações de gênero, por exemplo, são um campo significativo de reflexão e pesquisas nas áreas de História e Ciências Sociais, pois a constituição histórica delas como ciência permitiu que se produzissem ferramentas e construtos teóricos capazes de fazer avançarem significativamente os conhecimentos sobre essa questão, algo que continua a ocorrer. Outro ponto relevante do excerto de Silva é a afirmação de que o conhecimento precisar de significações também dependentes das relações de poder. Embora essa seja uma postulação importante, e que não deve ser

perdida de vista nas pesquisas curriculares, a categoria de conhecimento poderoso, como vimos, compreende que essa afirmação, por si só, desconsidera a estrutura lógica de formação do conhecimento e o que esses conhecimentos possibilitam à humanidade (Young, 2013).

Young (2013) dialoga também com intérpretes de Foucault, que traçam paralelos entre escolas, prisões e hospícios. Essas ideias oferecem perspectivas importantes sobre a escola e não podem ser falseadas. No entanto, elas podem se tornar facilmente descrições unidimensionais sobre a função da escola. Young as classifica como uma espécie de funcionalismo de esquerda, que deixa caminhos muito estreitos para pensar “[...] as oportunidades de aprendizado que a escolarização pode oferecer a todos os alunos, o que soa menos ‘combativo’ politicamente, mas nem por isso é menos importante” (Young, 2013, p. 232).

Para muitos estudantes da classe trabalhadora, a escola é, na maioria das vezes, o único espaço em que podem acessar o conhecimento poderoso. Nesse sentido, a preocupação com a internalização desse conhecimento, como fundamento do currículo, torna-se questão central em políticas que postulam promover a justiça social e a democracia. Argumentos que sugerem que tais currículos seriam de difícil aplicação em determinados contextos e localidades são mero mascaramento de questões relacionadas às desigualdades sociais mais amplas em nossa sociedade e que indicam conotação política (Young, 2013).

## **A SOCIOLOGIA E O CURRÍCULO PAULISTA**

O currículo paulista do ensino médio atual está inserido no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC, sendo consequência direta dessas políticas educacionais. Seu processo de esvaziamento do conhecimento poderoso inicia-se, portanto, com a aprovação da reforma em 2017 e a promulgação da BNCC em 2018. Embora uma análise detalhada de ambas fuja ao escopo deste artigo, destacam-se aqui os fatores que têm implicações mais diretas no esvaziamento do conhecimento poderoso em relação à Sociologia no currículo paulista.

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 curriculares — Biologia, Física, Química, Inglês, Arte, Educação Física, Geografia, História, Filosofia e Sociologia — não têm a obrigatoriedade definida. Ao mesmo tempo, o texto da reforma não especifica em quantos e quais anos esses componentes devem ser abordados, ficando a critério dos estados organizar a oferta conforme bem entenderem. Esse descaso em relação aos componentes curriculares, fundamentais na constituição de um currículo baseado no conhecimento poderoso, é refletido na formulação da BNCC.

A Base Nacional dilui os componentes curriculares nas áreas de conhecimento ao não apresentar seções específicas para cada um, diferentemente dos currículos nacionais anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN). Nesse contexto, a Sociologia está inserida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com Filosofia, Geografia e História. O currículo 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. Embora seja possível deduzir algumas relações com componentes curriculares e o documento discorra sobre a importância de cada grupo de categorias para o contexto da área, a BNCC não oferece caminhos e possibilidades para a formulação curricular dos componentes curriculares articulados às ditas categorias. Essa lacuna transfere aos estados a responsabilidade de realizar suas próprias interpretações dos conteúdos e decidir como organizá-los ao longo do ensino médio em cada componente curricular, o que também impacta a elaboração de materiais didáticos, como os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os materiais estaduais.

Como apontado no tópico anterior, a promoção da interdisciplinaridade desfocada das especificidades disciplinares, descaracterizando conseqüentemente os componentes de suas particularidades científicas constituídas historicamente, vai em caminho contrário ao postulado pela categoria de conhecimento poderoso. Além da própria submissão das disciplinas ao desenvolvimento de competências e habilidades, esse modelo dispensa, em

certa medida, quando não totalmente, os elementos específicos que conferem poder ao conhecimento produzido pelos diferentes campos científicos.

O currículo paulista do ensino médio, promulgado em 2020, compõe um dos eixos do programa EDUCA SP, lançado em 2019 como parte da adequação estrutural do estado para atender às diretrizes da reforma do ensino médio. Esse eixo é responsável pela integração dessa etapa da educação básica às aspirações do jovem do século XXI. Ecoa-se, portanto, o argumento presente na reforma do ensino médio e na BNCC, de que tais mudanças seriam os bastiões salvadores do ensino médio arcaico, desinteressante e desvinculado dos interesses dos jovens atuais. Além dos argumentos, o currículo paulista está fortemente ancorado na BNCC, com especial atenção à organização curricular da Sociologia, foco desta análise.

Assim como na BNCC, a Sociologia compõe a denominada área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com Filosofia, História e Geografia. O currículo paulista organiza essa área, assim como as demais, por meio de uma apresentação geral que aborda seus objetivos, componentes e articulação entre eles, além de um quadro organizador denominado “organizador curricular”.

Na apresentação geral, o currículo destaca constantemente a articulação entre os componentes da área, o que resulta, na seção destinada à apresentação dos componentes, em uma discussão curta, sem oferecer caminhos robustos para o trato com o conhecimento das Ciências Sociais. Pelo contrário, em menos de uma página, o encaminhamento pedagógico mais contundente é a subordinação à BNCC, que, como já observado, tem como coluna central a diluição e o esvaziamento dos conhecimentos específicos de cada disciplina. Esse processo aprofunda-se quando o currículo submete essa articulação ao desenvolvimento de competências e habilidades por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 2018, na subseção da área de humanas denominada “Breves considerações sobre a articulação entre os componentes da área”:

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no contexto da Educação Básica, apresenta sua força no interesse interrogativo e, por isso, percorre os caminhos da polêmica. Afinal, o objeto das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sente, pensa e fala a partir das suas experiências. *Dessa forma, o desafio posto para a contextualização, interação e articulação dos componentes curriculares está na colaboração capaz de oportunizar condições para que o estudante desenvolva*

*competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, conforme orientação na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCNEM (São Paulo, 2020, p. 172, grifos nossos).*

Ao descaracterizar e submeter os componentes curriculares ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, esvazia-se as potencialidades históricas das ciências. Por meio da elaboração e reelaboração de seus conceitos, as ciências constroem o conhecimento poderoso, capaz de promover o acesso a determinados “poderes” por parte de quem o adquire, propiciando uma relação substancialmente diferente com a realidade. No caso do conhecimento sociológico, seu poder, como ressaltado na OCN, reside no fato de proporcionar o processo de desnaturalização e o estranhamento da realidade social (Brasil, 2006). No entanto, ao esvaziar seu referencial teórico e conceitual, corre-se o risco de colocar em xeque a própria justificativa de sua permanência no ensino médio. Isso porque, no processo de ensino-aprendizagem, dilui-se o poder, nos termos de Young, da capacidade explicativa das Ciências Sociais, tornando-se, em muitos casos, sem sentido ao estudante da educação básica.

Além do impacto no conteúdo curricular, o esvaziamento do conhecimento poderoso também se manifesta pela redução da carga horária dos componentes curriculares científicos, denominados Formação Geral Básica (FGB), processo esse iniciado pela reforma do ensino médio. A reforma de 2017 estabelece três mil horas totais para essa etapa da educação, das quais mil e oitocentas devem ser destinadas à FGB e mil e duzentas, à parte diversificada, incluindo os itinerários formativos. Em 2024, a já sancionada Política Nacional do Ensino Médio, Lei Federal n. 14.945/2024, altera ligeiramente esse cenário, destinando duas mil e quatrocentas horas à FGB e seiscentas horas à parte diversificada. Em matéria publicada no site oficial do MEC, o secretário adjunto do ministério, Gregório Grisa, afirmou que a ampliação da FGB de mil e oitocentas para duas mil e quatrocentas horas garante o retorno dos componentes curriculares ao currículo, incluindo as disciplinas de Literatura, Artes, Educação Física, Biologia, Física, Química, Filosofia, Geografia, História

e Sociologia. Na ocasião, Grisa também declarou: “O professor quer dar aula daquilo para o que foi formado”<sup>5</sup>.

Nesse rearranjo, a partir do currículo estadual promulgado em 2020 e com o início da implementação gradual da reforma em 2021, a Sociologia passou a ser ofertada com duas aulas semanais no primeiro e no segundo ano do ensino médio em São Paulo, cenário que anteriormente se estendia aos três anos da etapa final da educação básica. Contudo, com a troca de gestão estadual em 2023, a Sociologia está presente com duas aulas semanais somente no segundo ano. Esse fato evidencia o descaso dado aos componentes curriculares científicos, que podem ter suas cargas horárias alteras à revelia dos governos, mesmo sob vigência do mesmo currículo, que, vale ressaltar, foi concebido e promulgado tendo em vista a presença da Sociologia nos dois anos do ensino médio.

Se, conforme a fala do secretário adjunto do MEC, a intenção era o aumento da presença de diversas disciplinas — entre elas a Sociologia — para além de Português e Matemática, não foi esse o caminho adotado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC-SP). Publicada no início de novembro de 2024, a nova grade curricular para 2025, ajustada às mudanças da Política Nacional do Ensino Médio, não promoveu um aumento efetivo de carga horária para nenhum desses componentes, mantendo a Sociologia com duas aulas semanais apenas no segundo ano do ensino médio. O único ajuste foi o aumento do tempo de aula de quarenta e cinco para cinquenta minutos, concedendo à Sociologia dez minutos a mais de carga horária semanal, o que é irrisório. Em caminho oposto, a nova grade retira Geografia do 3º ano do ensino médio e restringe sua presença aos 1º e 2º anos, com duas aulas semanais, situação semelhante à de Química e Biologia. Consideradas pertencentes à FGB, redação e leitura, atreladas a Português, e educação financeira, associada a Matemática, são ofertadas com duas aulas semanais nos três anos e com duas aulas semanais nos 1º e 2º anos do ensino médio, respectivamente. Embora uma análise mais profunda desses componentes no contexto da nova grade paulista fuja ao escopo deste artigo, vale ressaltar a plataformização do componente de redação e leitura no estado.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 1 set. 2024.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir nossa análise, observamos um processo de esvaziamento do conhecimento poderoso em seu desenvolvimento como fundamento curricular, conforme formulado por Young, na presença da Sociologia no currículo paulista. Esse processo decorre do esvaziamento e da descaracterização dos componentes curriculares científicos promovidos pela reforma do ensino médio e pela BNCC. Sendo o conhecimento poderoso um dos pilares fundamentais para a existência das escolas (Young, 2011), o esvaziamento desse conhecimento no campo sociológico fragiliza e ameaça a própria presença da Sociologia na educação básica. Esse cenário escamoteia as potencialidades da Sociologia como ciência capaz de produzir perguntas, reflexões e explicações sobre a realidade social, enquanto reflete a intensa valorização, no caso paulista, de componentes tradicionais como Português e Matemática, ao mesmo tempo que reduz sua presença somente ao 2º ano do ensino médio.

Apesar de o artigo centrar-se na Sociologia, esse esvaziamento pode ser observado em outros componentes, como Filosofia e Arte, que enfrentam um cenário semelhante ao da Sociologia, bem como Biologia, Química e Geografia, presentes apenas nos 1º e 2º anos. Além da questão da carga horária, esses demais componentes também estão inseridos na diluição e descaracterização no interior de suas respectivas áreas de conhecimento, denotando um caráter mais amplo e abrangente do processo de esvaziamento do conhecimento poderoso na reforma do ensino médio paulista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1992. p. 71-106.

APPLE, M. Ideologia e Currículo. Porto Alegre: Artmed, 1987.

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

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006. 3 v.

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. 59-78.

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>.

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, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

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

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>.

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.voi38.1576>.

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.

## NOTA SOBRE AUTORIA

Todos os autores participaram da elaboração do texto.

Recebido em: 27/01/2025

Parecer em: 20/05/2025

Aprovado em: 24/05/25