

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CAMPUS LITORAL NORTE  
DEPARTAMENTO INTERDISCIPLINAR  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

SABRINA ROSSI DE OLIVEIRA

**CONHECIMENTO QUE EMPODERA OU NEM TANTO:  
UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO A  
PARTIR DA TEORIA DO “CONHECIMENTO PODEROSO” DE MICHAEL YOUNG**

Tramandaí  
2022

SABRINA ROSSI DE OLIVEIRA

**CONHECIMENTO QUE EMPODERA OU NEM TANTO:  
UMA ANÁLISE SOCIOLOGICA DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO A  
PARTIR DA TEORIA DO “CONHECIMENTO PODEROSO” DE MICHAEL YOUNG**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Daniela Oliveira.

Coorientadora: Dra. Carla Souza de Camargo.

Tramandaí

2022

### CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Sabrina Rossi de  
Conhecimento que empodera ou nem tanto: uma  
análise sociológica da reforma curricular do ensino  
médio a partir da teoria do "conhecimento poderoso" de  
Michael Young / Sabrina Rossi de Oliveira. -- 2022.  
64 f.  
Orientador: Daniela Oliveira.

Coorientador: Carla Souza de Camargo.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus  
Litoral Norte, Licenciatura em Ciências Sociais,  
Tramandaí, BR-RS, 2022.

1. Sociologia da Educação. 2. Sociologia do  
Currículo. 3. Reforma do Ensino Médio. I. Oliveira,  
Daniela, orient. II. Camargo, Carla Souza de,  
coorient. III. Título.

SABRINA ROSSI DE OLIVEIRA

**CONHECIMENTO QUE EMPODERA OU NEM TANTO:  
UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO A  
PARTIR DA TEORIA DO “CONHECIMENTO PODEROSO” DE MICHAEL YOUNG**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Daniela Oliveira.

Coorientadora: Dra. Carla Souza de Camargo.

Data de aprovação: 30 de janeiro de 2023.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Daniela Oliveira (orientadora)  
Campus Litoral Norte

---

Profa. Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia  
Campus Litoral Norte

---

Profa. Dra. Luciene Zenaide Andrade Lauda  
Campus Litoral Norte

## AGRADECIMENTOS

A confecção de um trabalho de conclusão, embora seja uma tarefa solitária, sempre envolve a ajuda, o apoio ou, no mínimo, a compreensão de outras pessoas. Aqui, quero citar os principais nomes – não só de humanos – que estiveram ao meu lado, não somente nesses dois semestres de elaboração da pesquisa, mas ao longo de todo o curso.

Essa força bondosa e misteriosa que chamamos de Deus, a qual, espreitando com sutileza nos detalhes da vida, sempre me orienta e ajuda de formas surpreendentes e até curiosas. “Deus escreve certo por linhas tortas”.

Minha instituição de ensino, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em sua parceria com a Universidade Aberta do Brasil, por me abrirem a incrível possibilidade de fazer um dos meus cursos dos sonhos, com a excelência que somente uma universidade do gabarito da UFRGS pode oferecer e, o mais interessante, no conforto da minha casa.

Minha orientadora, Dra. Daniela Oliveira, com sua organização, objetividade e responsabilidade – qualidades que considero fundamentais em um processo de orientação – a qual foi referendando a escrita e, dessa forma, proporcionando-me segurança para seguir adiante.

Minhas mimosas gatas, Mitch, Neguinha e Neneca, as quais são a alegria da casa. E, como não poderia deixar de ser, as minhas amadas Florzinha e Mafalda, que partiram esse ano, fazendo o meu coração doer de tristeza.

Falando em partidas, quero falar aqui do meu pai, Noé, que já se foi há algum tempo. Sua presença segue viva em mim, no que ele me ensinou, em palavras e exemplos silenciosos. Esse aprendizado está incorporado nesse trabalho e nessa conclusão de curso, com toda certeza.

Nada, nada disso seria possível sem a minha mãe, Marlene. Estou com quarenta e quatro anos e continuo sendo diariamente amada e cuidada, em todos os sentidos. Todo esse amor e cuidado liberou um tempo precioso que permitiu que eu me dedicasse inteiramente a essa jornada de forma tranquila e feliz. Mãe, tu sempre serás minha maior inspiração.

Por fim, meu amado marido, Luciano. Seu amor incondicional, seu carinho diário e sua compreensão sem limites foram o alento para as incontáveis noites e finais de semanas de leituras e escritas ao longo desses quatro anos. Somente uma pessoa especial como ele tem a capacidade de aceitar todo esse afastamento sem reclamar nem um dia e, mais do que isso, de ter a delicadeza de seguir me apoiando e paparicando. Te amo para sempre.

*“O homem não é nada além  
daquilo que a educação faz dele.”*

(Immanuel Kant)

## RESUMO

Em uma sociedade como a nossa, onde o conhecimento desempenha o papel de motor do desenvolvimento econômico, a questão da educação e, por extensão, do currículo, adquire uma importância central. Um dos enfoques através dos quais o currículo é analisado é o sociológico e, dentro da chamada Sociologia do Currículo, uma das teorias mais modernas é a do “conhecimento poderoso” do sociólogo inglês Michael Young. Basicamente, conhecimento poderoso seria aquele que possui o real potencial de promover o desenvolvimento intelectual do estudante. Por outro lado, a reforma do ensino médio promulgada em 2017 e implantada em 2022 trouxe profundas modificações curriculares para essa etapa da educação básica, incluindo a disciplina de Sociologia. Diante do exposto, a presente pesquisa procurou responder à seguinte pergunta: qual é o diagnóstico sociológico crítico do currículo do novo ensino médio brasileiro à luz da teoria do conhecimento poderoso de Michael Young, tendo como referência a reforma curricular operada na disciplina de Sociologia? A revisão da literatura referente ao conhecimento poderoso permitiu estabelecer sete pontos principais dessa teoria: 1) objetividade e confiabilidade do conhecimento; 2) imprescindibilidade da escola; 3) currículo pautado no conhecimento poderoso; 4) conhecimento estruturado em disciplinas; 5) existência de diretrizes curriculares nacionais; 6) disciplinas estruturadas em complexidade crescente; e 7) conhecimentos capazes de gerar novos conhecimentos. A abordagem de pesquisa adotada foi a qualitativa e o método, o bibliográfico/documental. A análise empreendida tanto da reforma do ensino médio de forma ampla (seu histórico e modelo final adotado) quanto das alterações promovidas na disciplina de Sociologia, permitiu sugerir a seguinte resposta à pergunta de pesquisa proposta: o currículo do novo ensino médio, tendo como referência a reforma curricular operada na disciplina de Sociologia, não atende aos preceitos da teoria do conhecimento poderoso em termos de objetividade e confiabilidade do conhecimento, da imprescindibilidade da escola, do currículo baseado no conhecimento e estruturado em disciplinas, da existência de diretrizes curriculares nacionais e de disciplinas estruturadas em complexidade crescente; e atende em termos da capacidade dos conhecimentos ensinados gerarem novos conhecimentos.

**Palavras-chave:** currículo; reforma do ensino médio; conhecimento poderoso, Sociologia.

## ABSTRACT

In a society like ours, where knowledge plays the role of engine of economic development, the question of education and, by extension, the curriculum, acquires a central importance. One of the approaches through which the curriculum is analyzed is sociological and, within the so-called Sociology of the Curriculum, one of the most modern theories is that of “powerful knowledge” by the English sociologist Michael Young. Basically, powerful knowledge would be that which has the real potential to promote the student's intellectual development. On the other hand, the high school reform enacted in 2017 and implemented in 2022 brought profound curricular changes to this stage of basic education, including the subject of Sociology. Given the above, this research sought to answer the following question: what is the critical sociological diagnosis of the curriculum of the new Brazilian high school in the light of Michael Young's theory of powerful knowledge, with reference to the curricular reform operated in the discipline of Sociology? The review of the literature referring to powerful knowledge allowed establishing seven main points of this theory: 1) objectivity and reliability of knowledge; 2) indispensability of the school; 3) curriculum based on powerful knowledge; 4) knowledge structured in disciplines; 5) existence of national curriculum guidelines; 6) disciplines structured in increasing complexity; and 7) knowledge capable of generating new knowledge. The research approach adopted was qualitative and the method, bibliographical/documentary. The analysis undertaken both of the high school reform in a broad way (its history and final model adopted) and of the changes promoted in the discipline of Sociology, allowed us to suggest the following answer to the proposed research question: the curriculum of the new high school, having as a reference the curricular reform operated in the discipline of Sociology, does not meet the precepts of the theory of powerful knowledge in terms of objectivity and reliability of knowledge, the indispensability of the school, the curriculum based on knowledge and structured in disciplines, the existence of national curriculum guidelines and disciplines structured in increasing complexity; and meets in terms of the ability of the knowledge taught to generate new knowledge.

**Key-words:** curriculum; high school reform; powerful knowledge, Sociology.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos da pesquisa e variáveis relacionadas .....	28
Quadro 2 – Calendário de tramitação da MP nº 746 e do PLV nº 34 – anos 2016 e 2017 .....	36
Quadro 3 – Comparação entre a MP nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017, segundo critérios selecionados .....	41
Quadro 4 – Eixos de competências e conteúdos para a disciplina de Sociologia antes da reforma do ensino médio no Rio Grande do Sul .....	47
Quadro 5 – Pontos da teoria do conhecimento poderoso a serem adotados na análise da reforma do ensino médio .....	52

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEPREM	Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EM	Exposição de Motivos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NSE	Nova Sociologia da Educação
PL	Projeto de Lei
PLV	Projeto de Lei de Conversão
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
1.1 Tema .....	12
1.2 Objetivos .....	13
1.3 Justificativa .....	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO .....	16
2.1 A sociologia do currículo: um breve panorama .....	16
2.2 A sociologia do currículo de Michael Young .....	18
3 METODOLOGIA .....	27
3.1 Classificação da pesquisa .....	27
3.2 Estratégias de coleta, registro e análise de dados .....	27
4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA .....	29
4.1 As origens da reforma do ensino médio desde a LDB de 1996 .....	29
4.2 Os caminhos da reforma do ensino médio a partir de 2012 .....	32
5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 .....	37
5.1 A proposta inicial: a MP nº 746/2016 .....	37
5.2 O modelo final: a Lei nº 13.415/2017 em seus aspectos gerais .....	38
5.3 A dimensão curricular da reforma: a Resolução nº 3/2018 .....	41
6 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A TEORIA DO CONHECIMENTO PODEROSO .....	45
6.1 A disciplina de Sociologia e a reforma do ensino médio .....	45
6.2 A reforma em análise na perspectiva do conhecimento poderoso .....	51
7 REFLEXÕES FINAIS .....	58
REFERÊNCIAS .....	61

# 1 INTRODUÇÃO

Nessa explanação introdutória é desenvolvida a contextualização do tema e da problemática estudada. Dessa forma, o capítulo inicia com a apresentação do tema e da problemática, seguida pelos objetivos e pela justificativa do esforço de pesquisa realizado.

## 1.1 Tema

Em uma sociedade como a nossa, onde o conhecimento desempenha o papel de motor do desenvolvimento econômico e, por esse motivo, acaba por regular as próprias relações sociais, a educação é um tema primordial. E, dentro da temática ampla da educação, a questão do currículo, ou seja, do que efetivamente é – ou deveria ser – ensinado nas escolas, adquire uma importância central.

Mas as questões curriculares não são somente objeto de estudo da área da Educação. Na medida em que o currículo funciona como um importante elemento estruturador do mundo social e cultural, ao mesmo tempo em que é sempre um produto da sociedade e da cultura nas quais está inserido (Veiga-Neto, 2004), ele também é escrutinado sob o enfoque sociológico, dentro da chamada Sociologia do Currículo.

A Sociologia do Currículo é um ramo da Sociologia da Educação que cada vez mais atrai a atenção da academia. Desde o surgimento da chamada Nova Sociologia da Educação, ainda nos anos de 1970, a qual, de certa forma, inaugurou os estudos críticos nessa área, até os movimentos mais recentes dessa disciplina, o estudo do currículo e de como ele afeta o processo educacional e a sociedade como um todo tem sido bastante denso e diverso.

Dentro desse espírito de reflexão sobre o que deveria ser aprendido nas escolas, em meados da década de 2010, o sociólogo inglês Michael Young lançou o conceito de “conhecimento poderoso” (Young, 2007), o qual se refere àqueles saberes que possuem o real potencial de promover o desenvolvimento intelectual do estudante, além de ter retomado, nessa esteira, o movimento a favor das disciplinas escolares tradicionais, severamente atacadas pelo pensamento acadêmico de até então.

Por outro lado, a educação brasileira tem passado por profundas mudanças nas últimas décadas. Dentre essas reestruturações está a reforma do ensino médio, a qual entrou em vigor em 2022. Tal reforma promoveu uma grande reformulação curricular nessa etapa da educação básica, com alterações nos conteúdos e na distribuição e obrigatoriedade da maioria das

disciplinas. Especialistas em educação e professores, contudo, acusam tais modificações de terem reduzido demais a base científica e humanística do currículo anteriormente praticado, fragilizando, dessa maneira, a formação dos estudantes.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar a reforma do ensino médio dentro de uma perspectiva sociológica, mais especificamente, na perspectiva da Sociologia do Currículo. O que esse ramo do pensamento sociológico tem a dizer a respeito do novo currículo do ensino médio inaugurado pela reforma citada? Particularmente, o que a teoria de Michael Young sobre o que ele chama de “conhecimento poderoso” pode revelar sobre a estrutura curricular do novo ensino médio brasileiro?

Entretanto, o currículo do ensino médio até a referida reforma era formado por treze disciplinas, o que tornaria inviável a análise das alterações curriculares efetuadas em todas elas, diante dos limites de um trabalho de conclusão de curso de graduação. Considerando essa limitação e, na medida em que se trata de um curso de Licenciatura em Ciências Sociais, nada mais justo que a pesquisa se voltasse para a disciplina de Sociologia, elegendo-a como a principal referência de análise. Assim, pretendeu-se investigar como essa disciplina foi afetada pela reforma do ensino médio, segundo os preceitos da teoria do conhecimento poderoso.

Diante do exposto, a pergunta de pesquisa que norteou o presente trabalho de conclusão de curso foi a seguinte:

*Qual é o diagnóstico sociológico crítico do currículo do novo ensino médio brasileiro à luz da teoria do conhecimento poderoso de Michael Young, tendo como referência a reforma curricular operada na disciplina de Sociologia?*

## **1.2 Objetivos**

De forma a responder à pergunta de pesquisa apresentada, os seguintes objetivos foram estipulados:

### **1.2.1 Objetivo geral**

Gerar uma análise crítica da reforma do ensino médio, a partir da teoria do conhecimento poderoso do sociólogo Michael Young, tendo por referência as modificações

realizadas no currículo da disciplina de Sociologia.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- 1) Apresentar o histórico da reforma do ensino médio, mostrando suas origens e desenvolvimentos;
- 2) Apresentar o modelo final adotado pela reforma do ensino médio;
- 3) Analisar criticamente o aspecto curricular da disciplina de Sociologia na reforma do ensino médio, a partir da teoria do conhecimento poderoso de Michael Young.

### 1.3 Justificativa

Segundo o Censo da Educação Básica, o Brasil possuía em 2021 mais de sete milhões de estudantes no ensino médio (Brasil, 2022). Em 2022, grande parte desse contingente já está inserido na nova grade curricular dessa etapa de ensino e, em 2024, todos os alunos secundaristas já estarão sob seus desígnios<sup>1</sup>. Ou seja, trata-se de uma reforma que atinge um número muito grande de jovens brasileiros. Acrescenta-se a isso o fato de que uma grande parcela desses jovens não possui perspectivas de prosseguirem seus estudos em nível superior, significando que essa será a maior titulação acadêmica que talvez a maioria deles vai alcançar. Nesse ponto de vista, um estudo que se proponha a escrutinar o novo ensino médio em um viés crítico possui o potencial de expor realidades que acabam por influenciar a vida e o futuro de milhões de cidadãos.

Em outro sentido, embora estudos sobre o currículo do ensino médio sejam frequentes na literatura sociológica especializada, incluindo aí estudos sobre a própria reforma, não foi localizada nenhuma análise orientada por uma linha de pensamento específica, como essa aqui proposta. Tampouco foi encontrado algum estudo sobre o novo ensino médio que privilegie a noção de conhecimento curricular como instrumento voltado para o alargamento intelectual dos alunos, o que, acredita-se, vai além da preparação para o trabalho e mesmo para a cidadania. Esse posicionamento é, por sinal, o princípio basilar que amparou o presente esforço de pesquisa.

Em vista do exposto, o presente trabalho se justifica perante a importância da reflexão

---

<sup>1</sup> A razão de tal escalonamento é que o novo modelo foi aplicado, em 2022, somente aos alunos de primeiro ano. Sendo assim, a transição somente será concluída em 2024, quando os três anos já estiverem na nova sistemática.

atenta sobre a atual estrutura curricular do ensino médio, tendo como arcabouço teórico o trabalho recente de Michael Young, o qual contradiz frontalmente a lógica que guiou a mencionada reforma. Em suma, espera-se, com esse trabalho, oferecer alguns subsídios para o importante debate a respeito do currículo do ensino médio, e, por extensão, da educação básica do Brasil como um todo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Toda pesquisa exige um referencial teórico que a embase e esse é o assunto do presente capítulo. O mesmo inicia com uma panorâmica exposição a respeito da evolução da Sociologia do Currículo, de forma a situar a teoria adotada, a do conhecimento poderoso, dentro de um ramo de pesquisa mais amplo. Após, adentra-se na Sociologia do Currículo de Michael Young – a qual se divide em uma fase originária e outra mais madura – para, por fim, sintetizar a teoria do conhecimento poderoso em uma relação de características fundamentais.

### 2.1 A Sociologia do Currículo: um breve panorama

A Sociologia do Currículo é um ramo dos estudos sociológicos relativamente recente. Sendo considerada, talvez, uma área menor da teorização educacional (Silva, 1995), concentra-se em analisar, do ponto de vista sociológico, o currículo escolar, entendido aqui como “o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos” (FORQUIN, 1996, p. 188).

O primeiro teórico moderno a pensar de forma estruturada sobre o currículo foi o americano John Franklin Bobbitt (1876-1956), com sua obra “*The Curriculum*”, de 1918, na qual expôs uma versão conservadora da escola, propondo que ela funcionasse como qualquer outra organização industrial, na linha da sistemática produtiva introduzida por Frederick Taylor (1856-1915) (Silva, 2015). Mais ou menos na mesma época, o pensamento de John Dewey (1859-1952) veio a confrontar o de Bobbitt. Seu primeiro livro sobre a temática do currículo foi escrito ainda em 1902 e se chamava “*The child and the curriculum*”. Conforme assinala Silva (2015), essa obra inaugurou a defesa de Dewey por um currículo e uma escola voltados para a formação democrática dos estudantes, estando ele menos preocupado com aspectos econômicos.

Porém, ainda segundo Silva (2015), a influência de Bobbitt não foi totalmente ofuscada, sendo aperfeiçoada por Ralph Tyler (1902-1994) em um livro intitulado “Princípios básicos de currículo e ensino”, publicado em 1949, o qual influenciou, nas décadas seguintes, os estudos curriculares tanto nos Estados Unidos como em outros países, dentre eles o Brasil. Nessa obra, Tyler aprofundou a concepção industrial de escola e propôs que a organização curricular estivesse baseada em quatro etapas: estabelecimento de objetivos educacionais,



levantamento de experiências educacionais apropriadas aos objetivos selecionados, organização eficiente de tais experiências e avaliação dos resultados obtidos (Silva, 2015). Ou seja, uma forma de pensar a educação e o currículo claramente condizente com os princípios econômicos-administrativos.

Os movimentos culturais e intelectuais dos anos de 1960 inauguraram uma nova fase para a teoria curricular, consubstanciada nas chamadas teorias críticas do currículo. Da ênfase à construção do currículo – bastante submetida aos imperativos do *status quo* – a tônica passou a recair sobre a análise das consequências sociais de tal organização curricular. “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*.” (SILVA, 2015, p. 30). Vários autores se destacaram nessa fase, sendo que aqui serão mencionados apenas aqueles mais proeminentes.

O primeiro deles é Louis Althusser (1918-1990) que, embora não tenha escrito especificamente sobre a questão curricular, conformou bastante a reflexão crítica nessa área com sua obra “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado”, de 1970, na qual fez uma importante conexão entre educação e ideologia, que iria fundar as subseqüentes teorizações de cunho marxista nesse âmbito (Silva, 2015). Nesse grupo se encaixam os pesquisadores Samuel Bowles (1939-) e Herbert Gintis (1940-), os quais escreveram em 1976 o livro “A escola capitalista na América”, onde, como nos diz Silva (2015), afirmavam que a educação escolar capitalista, na verdade, ensina os sujeitos a se sujeitarem à lógica desse sistema, tornando-os ou um trabalhador subordinado e eficiente, no caso dos estudantes oriundos das classes mais baixas, ou gerentes diligentes e autônomos, no caso daqueles pertencentes aos estratos mais altos da sociedade.

Para além da perspectiva marxista, os sociólogos franceses Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-) desenvolveram uma reflexão que se concentrou na questão da reprodução social através da reprodução cultural. Nessa linha de raciocínio, um conceito central é o de capital cultural. Esse capital se manifesta tanto de forma objetiva (por exemplo, em obras literárias e artísticas), quanto de forma institucional (títulos e posições sociais) e sua função é permitir que a cultura das classes dominantes seja transmitida entre as gerações e, assim, reproduza as estruturas sociais que a privilegiam. Ora, para Bourdieu e Passeron, essa transmissão é feita sobretudo pela escola e seus currículos, daí seu caráter excludente, na medida em que a linguagem e os símbolos utilizados na escola são melhor

lidos e interpretados pelas crianças das classes dominantes em detrimento daquelas pertencentes às camadas mais desfavorecidas (Silva, 2015).

Outro movimento fundamental nessa fase crítica da teoria do currículo foi a chamada Nova Sociologia da Educação (NSE), cuja obra seminal “*Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*”, de 1971, contou com autores como Michael Young (que a editou), Basil Bernstein (1924-2000), Geoffrey Esland (1943-) e o próprio Pierre Bourdieu. Em razão, todavia, dos objetivos desse trabalho, a NSE será tratada mais adiante de forma separada.

Na época contemporânea, a sociologia do currículo não possui um único enfoque teórico, tratando de temas variados como diversidade, racismo, feminismo, decolonialidade e, como não poderia deixar de ser, conhecimento. Esse último tema é o eleito como o mais importante para o autor principal desse referencial teórico, Michael Young, o qual constitui o foco da próxima seção.

## **2.2 A Sociologia do Currículo de Michael Young**

O sociólogo inglês Michael F. D. Young é professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde atua há mais de cinquenta anos. Suas pesquisas se detêm sobre a questão do currículo e possuem uma trajetória bem consolidada, a qual, no entanto, não é linear, apresentado tanto desenvolvimentos como pontos de rupturas com posicionamentos até então sustentados. Nesse sentido, sua produção acadêmica se divide, em linhas gerais, em duas fases distintas: uma, que se insere na já mencionada NSE, e outra, que postula uma teoria do currículo baseada no conhecimento – conhecimento poderoso, é preciso enfatizar – que contradiz, em certo sentido, a fase anterior. A seguir, são apresentados cada um desses dois momentos.

### **2.2.1 Os primórdios: a NSE e seus desdobramentos**

Para Moreira (1990), a NSE constituiu-se na primeira corrente sociológica verdadeiramente voltada para a temática do currículo. Ela foi influenciada pelo interacionismo simbólico americano, pela fenomenologia social, pela antropologia cultural e, também, pela Sociologia do Conhecimento e estava comprometida com a crítica político-cultural do currículo (Forquin, 1996). Segundo Bernstein (1971) apud Moreira (1990): “O

modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados a serem ensinados reflete a distribuição de poder em seu interior e a maneira como se encontra aí assegurado o controle dos comportamentos individuais.” (BERNSTEIN, 1971 apud MOREIRA, 1990, p. 190).

O texto que Young escreveu para “*Knowledge and control*” foi “*An approach to the study of curricula as socially organized knowledge*”, o qual, como o próprio título sugere, explorava a ideia de que o conhecimento curricular jamais é neutro, sendo sempre resultado de um processo social, refletindo a distribuição do poder dentro da sociedade. Nesse sentido, Young concluiu que os conhecimentos curriculares mais socialmente valorizados são aqueles que: a) apresentam caráter literário; b) são basicamente abstratos; c) não se relacionam com a realidade cotidiana dos aprendizes; d) são ensinados, aprendidos e avaliados de modo predominantemente individualista. Além disso, Young afirmava nesse trabalho que o conhecimento acadêmico corresponde à ideologia das classes dominantes e que ele acaba por determinar o que significa sucesso e fracasso escolar (Moreira, 1990).

Em função das diversas críticas que recebeu, o pensamento de Young e, por extensão, o de toda a NSE, passou por algumas alterações em publicações posteriores. Embora a ênfase ainda recaísse sobre a dimensão eminentemente social do currículo, Young ponderou sobre, por exemplo, a questão do relativismo epistemológico, um aspecto bastante atacado pelos críticos da NSE. Para ele, em se tratando de conhecimento, o relativismo realmente existe, mas esse fato não precisa ser motivo para desespero, pois ele não impede a busca pela emancipação humana. Nesse período, esse autor passou também a se preocupar com questões mais práticas, como os mecanismos pelos quais o conhecimento é produzido e distribuído (Moreira, 1990).

Posteriormente, o pensamento de Young passou por uma visível reformulação. Aqui, como Moreira (1990) esclarece, esse autor passou a dar importância para o tipo de educação que se deve expandir e não somente a necessidade de democratização da escolarização em si. É também desse momento, ainda segundo Moreira (1990), a supervalorização do conhecimento das classes populares para o currículo e, mais tarde, uma crítica sobre a tendência, verificada por Young nos anos de 1980, de os currículos ingleses aprofundarem a dicotomia entre conhecimento manual e intelectual. Para ele, tal diferenciação precisava ser abandonada em direção a um modelo curricular mais abrangente que integrasse a formação escolar e a vocacional.

Por fim, nessa mesma época Young partiu para uma reavaliação geral da própria NSE. Dentre outras reconstruções, ele, mesmo não refutando a necessidade de se considerar criticamente o teor ideológico das disciplinas tradicionais, passou a reconhecer a sua importância no processo de aprendizagem.

Ou seja, mesmo que de forma bastante tímida e ainda não muito delineada, nota-se uma mudança de percepção de Young no que se refere a sua postura sociológica sobre o currículo e a questão do conhecimento. A guinada radical desse ponto de vista, contudo, ainda estaria por vir.

Entretanto, antes de encerrar esse tópico, cabe salientar que a NSE, muito embora tenha sofrido severas críticas e tenha cedido espaço para outras elaborações teóricas em torno da problemática curricular, deixou um legado para esse campo de estudos que não pode ser menosprezado. Foi a partir dela que o currículo passou a ser visto, para além de uma relação de conteúdos a serem transmitidos, também como uma arena de disputas ideológicas. Nas palavras do próprio Young (2021), na ocasião dos cinquenta anos do lançamento de *“Knowledge and Control”*:

Acho que o legado mais importante que restou foi que a distribuição de oportunidades educacionais e suas consequências para a igualdade e a justiça social nunca podem ser entendidas pela Educação como apenas um “bem” quantificável, um salário maior; sempre envolve julgamentos éticos, políticos e epistemológicos. (YOUNG, 2021, p. 3).

No próximo item será tratada a fase mais contemporânea da trajetória teórica de Michael Young, que é aquela que mais interessa para os propósitos desse trabalho.

### 2.2.2 O amadurecimento: a abordagem do currículo com base no conhecimento poderoso

A partir dos anos de 2010, a postura de Young frente ao currículo passou por uma profunda revisão. Deixando para trás a NSE e seu teor crítico, ele passou a se voltar para a questão do conhecimento, ou seja, para o que realmente precisa ser ensinado nas escolas. Em entrevista concedida no Brasil em 2013, o pesquisador comentou essa sua mudança de perspectiva:

Ao longo dos anos, gradualmente, escrevi alguns artigos sobre essa teoria do currículo [a NSE] como um conjunto de relações de poder. Aos poucos, percebi que, no fundo, ela não se apoiava numa boa noção de conhecimento. Tendia a ver o conhecimento como qualquer coisa. Dessa forma, as relações institucionais de poder, a burocracia, ou o que acontece em uma fábrica, ou numa família, tudo era considerado conhecimento. Mas percebi que essa talvez não fosse uma ideia muito adequada para definir o conhecimento, porque há um tipo de conhecimento que é produzido em qualquer sociedade,

e que, na verdade, é o melhor que se desenvolveu para explicar o mundo. E há uma razão para que seja considerado melhor. Pensando dessa forma, por que não trazer esse conhecimento para o currículo? (YOUNG, 2014, p. 115).

Um primeiro indício dessa nova percepção já aparece em um artigo chamado “Durkheim, Vygotsky e o futuro do currículo”, de 2002. A partir da pergunta “Que princípios devem servir de base para o currículo do futuro?” (YOUNG, 2002, p. 54), Young desenvolve uma comparação entre as teorias sobre o conhecimento dos dois autores do título de forma a averiguar se o melhor currículo é aquele que ele chama de insular (estruturado em disciplinas convencionais) ou outro, o híbrido, no qual essas fronteiras são mais fluidas. Sua conclusão é que, embora os conteúdos disciplinares não possam ser estáticos e alheios aos desenvolvimentos científicos e sociais, eles ainda são o melhor meio de promover uma educação de qualidade, isso porque, mesmo que tenham um componente social e histórico – como defende Vygotsky – possuem um certo grau de objetividade (mesmo que provisória) e possuem uma externalidade em relação ao aluno – o que é condizente com a teoria de Durkheim. Como resultado, Young propõe uma “abordagem realista social” (YOUNG, 2002, p. 76) para o conhecimento curricular: social, pois reconhece a ação humana na produção de saberes, e realista, pois identifica nesses mesmos saberes características que lhe são próprias, independentemente do contexto, seja ele histórico ou cultural, onde foram gerados. Aqui se observa, portanto, uma primeira defesa do conhecimento escolar, o qual não se confunde com o conhecimento cotidiano.

A defesa explícita viria em 2007, no mesmo texto onde é feita a primeira menção por Young à ideia de conhecimento poderoso<sup>2</sup>. Esse trabalho é “Para que servem as escolas?” e sua proposta central é discutir a relevância da educação escolar frente aos ataques que, segundo o autor, ela vem recebendo desde a década de 1970, primeiramente da esquerda marxista e, mais tarde, dos pós estruturalistas, muito influenciados pelo filósofo francês Michel Foucault (1926-1984). O argumento de Young é que a função intrínseca das escolas é oferecer aos alunos conhecimentos que não estão disponíveis para além de seus muros:

“Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. (YOUNG, 2007, p. 1294).

---

<sup>2</sup> Segundo Muller e Young (2019), esse conceito apareceu pela primeira vez em 2007 no artigo de Wheelahan (2007), intitulado “*How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge*”.

A partir dessa constatação, Young passa a discorrer sobre que conhecimento é esse, o que o leva a sua famosa categorização: conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso. O primeiro é aquele que é definido por quem detêm o poder na sociedade; jovens das classes abastadas possuem esse conhecimento<sup>3</sup>. Mas, segundo nosso autor, isso diz muito pouco sobre que conhecimento é o típico da escola, sendo necessário um outro conceito, condizente com a problemática curricular. Esse é o conhecimento poderoso, o qual se refere “ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.” (YOUNG, 2007, p. 1294). Além disso, a aquisição desse tipo de conhecimento possui um valor social inerente, que supera em muito a dimensão tecnicista ou econômica:

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que esse currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297).

Dessa forma, depreende-se que não se trata exatamente de uma dicotomia, mas sim, de uma diferença de abordagem sobre qual conhecimento deve ser ensinado no ambiente escolar. Outro ponto interessante a destacar é que essa forma de ver as coisas, isto é, de que a missão fundamental da instituição escolar é transmitir conhecimento poderoso, traz duas importantes consequências em termos de práticas pedagógicas, a saber: 1) as relações entre aluno-professor serão hierárquicas e 2) essas relações não serão calcadas nas escolhas dos alunos, pois, via de regra, esses não terão o conhecimento necessário para fazer tais opções.

Aprofundando ainda mais esse ponto de vista a favor de um currículo ancorado na noção de conhecimento que tenha a capacidade de empoderar os estudantes, Young se propôs então a pensar sobre como esse conhecimento poderoso deve ser veiculado. Sua resposta consta no trabalho “O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas”, de 2011. Nesse texto, Young questiona os currículos organizados por temas e reafirma a importância das disciplinas escolares (Física, Geografia etc.), afirmando que elas formam um conjunto de conceitos coerentes entre si e, por isso mesmo, formam comunidades de especialistas, cada uma com histórias e tradições particulares. Esse discurso em prol das disciplinas no currículo não significa que Young seja partidário de um ensino conservador; pelo contrário, o que ele

---

<sup>3</sup> Nota-se aqui os resquícios de uma crítica social ao currículo, remanescente da NSE.

advoga é o chamado “currículo de engajamento” (YOUNG, 2011, p. 616), no qual as disciplinas não são vistas como cânones fixos, e sim, como entidades dinâmicas, cujas modificações são impulsionadas pelos próprios especialistas, mas também pelos movimentos políticos e sociais. As disciplinas, portanto, teriam um triplo papel: curricular, por permitirem acesso a um conhecimento confiável; pedagógico, por fazerem a ligação entre o conhecimento cotidiano e o abstrato; e identitário, por emprestarem uma identidade profissional aos professores.

Um importante trabalho de Young é um artigo de 2013 intitulado “Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento”. A proposta é expor, a partir da constatação de que existe hoje um “medo do conhecimento” (YOUNG, 2013, p. 233) no debate curricular, uma nova forma de enxergar o currículo, onde o conhecimento seja o elemento referencial. Tal abordagem possui os seguintes princípios:

- 1) Forma de especialização: o conhecimento escolar poderoso, embora tenha sua origem nas universidades, precisa passar por um processo de recontextualização de forma a se tornar compatível com a educação básica, o que lhe confere uma especialização bem específica;
- 2) A relação entre o currículo nacional e o de cada escola: as orientações de caráter mais nacional devem se deter em definir conceitos-chaves em cada disciplina, concedendo liberdade para que cada escola complemente o currículo de acordo com seus contextos individuais;
- 3) A diferença entre conhecimento especializado e cotidiano: o conhecimento que as crianças adquirirem naturalmente durante seu crescimento as capacitam para lidar com situações do seu dia a dia, em contextos bem particulares; por sua vez, o conhecimento especializado que a escola está apta a ensinar, estruturado em diversas disciplinas, ajuda os estudantes a ultrapassarem suas experiências imediatas, em direção a generalizações sobre a realidade e a novas visões de mundo;
- 4) A separação entre pedagogia e currículo: a primeira se refere à atividade típica dos professores, isto é, a tradução do conhecimento disciplinar em didáticas que tenham a capacidade de transmiti-lo aos educandos; já o segundo, além de sistematizar quais conhecimentos devem ser aprendidos, não inclui as experiências prévias dos alunos, embora esse recurso possa ser utilizado pedagogicamente;

- 5) A avaliação como diagnóstico ou como indução: uma coisa é a avaliação destinada a averiguar o progresso dos alunos, outra é a avaliação, muito em voga, voltada para a responsabilização e indução de modificações curriculares.

A distinção entre conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso persiste em uma palestra proferida por Young no Brasil em 2013, “Teoria do currículo: o que é e por que é importante”. O trecho a seguir fala de sua visão do que é o currículo, ao mesmo tempo uma relação social e um saber especializado:

- um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”;
- sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa de escolarização. (YOUNG, 2014a, p. 201).

Outra contribuição de Young a ser aqui tratada é o seguinte artigo de 2016: “Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?”, o qual, como o nome já sugere, discorre profundamente sobre a centralidade do conhecimento escolar em uma época em que o mesmo está sofrendo grandes questionamentos. Essas investidas provêm tanto do meio educacional (a ideia de que todo conhecimento é socialmente situado e, portanto, não existe um conhecimento objetivo ou melhor), quanto do político (a influência dos fatores econômicos nas determinações curriculares nacionais). Mais uma vez, Young insiste na noção de conhecimento poderoso em contraposição à de conhecimento dos poderosos como sendo a saída para a superação dessa desvalorização do conhecimento intelectual em nosso tempo. Sobre o tipo de poder que o conhecimento poderoso confere aos jovens, ele escreve:

O aspecto mais debatido do “conhecimento poderoso” é o poder. Poder é muito facilmente interpretado como “poder sobre” e, com frequência, como na política, em qualquer nível, poder sobre os outros. Entretanto, diferentes disciplinas oferecem aos alunos diferentes tipos de poder. Por exemplo, as ciências geram o poder da abstração e da generalização; as ciências sociais fornecem fontes de generalização mais fracas, mas também propiciam novas maneiras de compreender como as pessoas e as instituições se comportam. As ciências humanas não proporcionam bases para a generalização, mas podem mostrar – por exemplo, em grandes peças, filmes e livros – como o particular, um personagem, por exemplo, em uma grande peça ou história, pode representar algo sobre a humanidade em geral. (YOUNG, 2016, p. 35).

Por fim, em 2019, Young, juntamente com o pesquisador da área da educação ligado à Universidade da Cidade do Cabo, Johan Muller, promove um retorno ao conceito de conhecimento poderoso com o texto “*Knowledge, power and powerful knowledge re-visited*”.



Nesse trabalho, o propósito é refletir sobre os possíveis sentidos que os termos conhecimento, poder e conhecimento poderoso podem assumir. Aqui, os autores insistem na não contraposição direta entre o chamado conhecimento dos poderosos e o conhecimento poderoso, afirmando que o que existe entre os dois é uma diferença de abordagem: ambos possuem um poder em si, mas no primeiro esse poder não é democratizado e, dessa forma, passa a ser utilizado como forma de controle social, ao passo que, no segundo, esse poder transformador está disponível a todos os aprendizes, independentemente dos interesses dos grupos dominantes:

Para focar brevemente nessa distinção: a primeira coisa a se notar é que não há uma oposição simétrica, descrevendo dois tipos diferentes de conhecimento. Somente um deles é um tipo de conhecimento, nomeadamente CP [conhecimento poderoso]. CDP [conhecimento dos poderosos] é uma forma de se referir a esse uso ou origem, e os interesses daqueles criadores ou usuários (...). O ponto sobre CP é afirmar que os interesses sociais não esgotam o que é educacionalmente significativo sobre o conhecimento. (MULLER e YOUNG, 2019, p. 2, tradução minha)<sup>4</sup>.

Os autores também identificam três sentidos em que o termo “conhecimento poderoso” tem sido usado na academia: 1) poder relacionado às disciplinas acadêmicas: por um lado, como comunidade de produção de discursos especializados e, por outro, como *locus* onde as realizações e as inovações se tornam possíveis; 2) poder relacionado ao currículo: para um currículo ser poderoso ele precisa ser estruturado de tal forma que proporcione um gradual avanço de complexidade nos conteúdos apresentados, funcionando como um guia construtivo na aprendizagem, o que supera em muito a visão de currículo como simples lista de tópicos a serem ensinados; 3) poder relacionado à geração de novas ideias: quando o professor é exitoso em sua tarefa de mediar a transformação de seus conteúdos em conhecimento poderoso, os alunos se tornam empoderados em muitos aspectos:

(...) na qualidade de seus discernimentos e julgamentos; em suas apreciações da variedade e alcance dos campos substantivos e conceituais da matéria; e em suas apreciações de que o detalhe substantivo que eles aprenderam é somente parte do que o universo da matéria tem a oferecer. Eles estão aptos a fazer novas conexões, adquirir novas compreensões, gerar novas ideias. **É por isso que o PC [conhecimento poderoso] está no coração da**

---

<sup>4</sup> “To focus briefly on the distinction: the first thing to note is that this is not a symmetrical opposition, describing two different kinds of knowledge. Only one of them is a kind of knowledge, namely PK [powerful knowledge]. KOTP [knowledge of the powerful] is a way of referring to its use or origins, and the interests of those originators or users (...). The point about PK is to affirm that social interests do not exhaust what is educationally significant about knowledge.”

**verdadeira escolaridade.** (MULLER e YOUNG, 2019, p. 15) (tradução minha, grifo meu)<sup>5</sup>.

### 2.2.3 A teoria do conhecimento poderoso em sete pontos

A análise da bibliografia empreendida permite que sejam sintetizados os seguintes pontos do pensamento de Michael Young, os quais são utilizados como referência teórica na análise crítica da reforma do ensino médio constante no capítulo 6:

- 1) embora o conhecimento acadêmico seja um produto das relações sociais, ele possui um componente objetivo e confiável (mesmo que temporário), que independe do contexto de sua geração;
- 2) a escola é o lugar por excelência de transmissão daquele conhecimento que não pode ser adquirido por meio da vivência cotidiana;
- 3) o principal elemento no qual o currículo precisa se pautar é o conhecimento. Esse conhecimento precisa ser poderoso (científico, reflexivo, estético), que é aquele que contribui para o avanço intelectual do aluno, permitindo-o ultrapassar suas experiências imediatas;
- 4) a maneira mais adequada de transmitir o conhecimento poderoso é através de disciplinas tradicionais e especializadas;
- 5) os currículos escolares devem ser referenciados por diretrizes curriculares nacionais, de caráter mais geral, e por escolhas mais específicas das próprias escolas, as quais reflitam suas especificidades geográficas, históricas, econômicas e sociais;
- 6) as disciplinas precisam ser estruturadas em torno da ideia de complexidade crescente de conteúdos e abordagens e não como mera relação de itens a serem comunicados em sala de aula;
- 7) os conhecimentos curriculares devem proporcionar aos estudantes a capacidade de realizar novas conexões e gerar novas ideias.

---

<sup>5</sup> “(...) *in the quality of their discernment and judgement; in their appreciation of the range and reach of the substantive and conceptual fields of the subject; and in their appreciation that the substantive detail they have learnt is only part of what the hinterland of the subject has to offer. They are able to make new connections, gain new insights, generate new ideas. That is why PK is at the heart of true schooling.*”

## **3 METODOLOGIA**

### **3.1 Classificação da pesquisa**

Segundo Silveira e Córdova (2009), uma pesquisa científica compreende as seguintes classificações: 1) quanto à abordagem (qualitativa e quantitativa); 2) quanto à natureza (básica e aplicada); 3) quanto aos objetivos (exploratória, descritiva e explicativa) e; 4) quanto aos procedimentos (pesquisa experimental, bibliográfica, documental, de campo, *ex-post-facto*, de levantamento, *survey*, estudo de caso, participante, pesquisa-ação, etnográfica e etnometodológica).

O presente trabalho de conclusão de curso, em função de suas características, pode ser categorizado como uma pesquisa qualitativa (pois não utilizará análises estatísticas), básica (pois não tem o objetivo de aplicação prática imediata de seus resultados), explicativa (pois espera oferecer uma análise crítica de um fenômeno particular) e bibliográfica/documental.

### **3.2 Estratégias de coleta, registro e análise de dados**

No que tange à coleta de dados, os mesmos foram obtidos em livros e artigos científicos sobre o tema, documentos legislativos (medidas provisórias, leis, resoluções etc.) e *sites* governamentais e outros afins. No Quadro 1, são apresentadas as unidades de análise e as variáveis que orientaram a coleta de dados, definidas para cada um dos objetivos estipulados para a pesquisa:

QUADRO 1 – OBJETIVOS DA PESQUISA E VARIÁVEIS RELACIONADAS

<b>Objetivos</b>	<b>Unidade de análise</b>	<b>Variáveis</b>
<b>Objetivo geral:</b>		
Gerar uma análise crítica da reforma do ensino médio, a partir da teoria do conhecimento poderoso do sociólogo Michael Young, tendo por referência as modificações realizadas no currículo da disciplina de Sociologia.	Reforma do ensino médio	- Justificativas oficiais da reforma; - Modelo final adotado para a reforma, com ênfase na disciplina de Sociologia.
<b>Objetivos específicos:</b>		
1) Apresentar o histórico da reforma do ensino médio, mostrando suas origens e desenvolvimentos.	Reforma do ensino médio	- Antecedentes legais e ideológicos da reforma desde 1996; - Fases da construção do modelo final da reforma a partir de 2012; - Justificativas da reforma.
2) Apresentar o modelo final adotado pela reforma do ensino médio.	Reforma do ensino médio	- Carga horária destinada à BNCC; - Disciplinas obrigatórias mantidas; - Disciplinas obrigatórias excluídas; - Disciplinas incluídas; - Itinerários formativos; - Orientações curriculares.
3) Analisar criticamente o aspecto curricular da disciplina de Sociologia na reforma do ensino médio, a partir da teoria do conhecimento poderoso de Michael Young.	Reforma curricular da disciplina de Sociologia	- Diretrizes curriculares para a disciplina de Sociologia após a reforma; - Conteúdos mantidos; - Conteúdos excluídos; - Conteúdos incluídos; - Compartilhamento de conteúdos com outras disciplinas.

Fonte: elaborado pela autora.

Após esse processo concomitante de procura/leitura, o material acumulado foi registrado por meio de anotações e analisado de forma interpretativa a partir do referencial teórico escolhido.

## 4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Nesse capítulo é apresentada a história da reforma do ensino médio. Em um primeiro momento, são discutidas as origens das diretrizes que guiaram tal reformulação, para depois, serem descritos os movimentos mais recentes, de 2012 em diante, que levaram ao modelo finalmente adotado. Importante salientar que não se pretende aqui realizar uma retrospectiva exaustiva de todos os atos legislativos que levaram à reforma do ensino médio, desde os primórdios das ideias que a embasaram até a promulgação da Lei nº 13.415/2017, a qual a instituiu. O mote aqui é tão somente trazer os principais marcos legais que indicam um gradual posicionamento em direção à reforma que foi efetivamente adotada, de forma a situá-la em termos de sua gênese e evolução.

### 4.1 As origens da reforma do ensino médio desde a LDB de 1996

Embora sua tramitação oficial tenha iniciado em 2016, as concepções curriculares que guiaram a reforma do ensino médio começaram a germinar entre os formuladores de políticas educacionais praticamente duas décadas antes disso<sup>6</sup>. Segundo Ferreti (2018), uma dessas concepções, senão a principal delas, é a que se refere às questões do desenvolvimento econômico sustentável e da preparação para o mundo do trabalho, ambas presentes explicitamente no rol de motivos elencados pelo senador Pedro Chaves – relator do processo de transformação da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, origem da Lei 13.415/2017, em Projeto de Lei de Conversão (PLV) – no Parecer nº 95/2016:

Em suma, a mudança no ensino médio precisa começar o mais rápido possível, pois é a partir dela que esboçaremos novos padrões para a plena realização dos potenciais de nossa juventude, fenômeno essencial para o **desenvolvimento sustentável** do país. (BRASIL, 2016b, p. 9) (grifo meu).

Pensamos que, ao adotar essas trilhas de aprendizagem no ensino médio, sem abrir mão de uma dimensão comum, contribuir-se-á significativamente para que as escolas se oxigenem e se articulem ao universo de saberes necessários para o exercício da cidadania e a **preparação para o mundo do trabalho**. (BRASIL, 2016b, p. 11) (grifo meu).

Tendo esse propósito em vista, o primeiro marco que deve ser citado é a própria Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu artigo 35, essa lei

---

<sup>6</sup> Em sentido amplo, pode-se encontrar indícios dos princípios ideológicos de tal reforma em legislações esparsas desde 1822, quando do surgimento do Estado brasileiro. Contudo, com o intuito de situar a explanação em um período mais atual, optou-se por fazer essa retrospectiva a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996.

declarava que o ensino médio teria as seguintes finalidades: a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, o aprimoramento do estudante, incluído o desenvolvimento intelectual, e a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos (Brasil, 1996). Embora a LDB trouxesse uma concepção ampla a respeito dos objetivos do ensino médio, mencionando o aprofundamento de estudos, o avanço intelectual e a formação para o trabalho, esse último item aparecia, mesmo que indiretamente, em duas das quatro finalidades declaradas, pois além da segunda, dedicada especialmente a ele, a última também mencionava o mundo do trabalho ao relacionar os princípios científicos e tecnológicos aos processos produtivos. Como se vê, mesmo que de uma forma bastante incipiente, o ideário econômico/produtivo encontrava-se inserido de forma nítida já na LDB de meados dos anos de 1990.

Todavia, foi em 1998, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998), que essas diretrizes voltadas para o mercado ficaram nítidas. Em um contexto de enxugamento do Estado e de sua atuação mais próxima da iniciativa privada, levado a efeito durante os mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), as políticas para a área da educação ficaram, em grande medida, subordinadas à lógica econômica e às exigências do mercado de trabalho (Moehleck, 2012). Nesse sentido, as DCNEM enfatizavam um currículo cada vez mais flexível, de forma a se adaptar a um mundo produtivo em constante transformação, que agora demandava uma educação não somente para o intelecto, mas também para a vida (Moehleck, 2012). O inciso I do artigo 4º das DCNEM, o qual tratava das propostas pedagógicas e dos seus respectivos currículos, trazia a seguinte redação:

I – desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de **adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento**; (BRASIL, 1998, p. 2) (grifo meu).

Ou seja, tem-se nessa passagem uma inegável subordinação aos preceitos do mundo produtivo.

Nota-se também que a noção de “competência” começa a despontar (“capacidade de aprender e continuar aprendendo”), a qual, a partir de então, passa a ter uma presença constante e cada vez mais intensa nas determinações curriculares brasileiras. Esse direcionamento para as competências fez com que o currículo incorporasse o lema “aprender a aprender”, supervalorizando a habilidade de aprender em detrimento do conhecimento em

si, o que está em estreita relação com a capacidade de adaptação dos indivíduos a um mercado de trabalho altamente instável (Duarte, 2001 apud Cardozo e Lima, 2018).

Durante as duas gestões do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), o debate a respeito das DCNEM foi retomado, o qual culminou com a aprovação, já no primeiro governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), do Parecer nº 5/2011, emitido pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM-2011). No entanto, conforme adverte Moehleck (2012), as DCNEM-2011, embora utilizassem tanto uma linguagem quanto referências teóricas bastante distintas em comparação com as suas antecessoras de 1998 – o que é um reflexo das severas críticas recebidas pelas DCNEM – não trouxeram mudanças significativas em termos curriculares, permanecendo as diretrizes anteriormente adotadas. Contudo, uma passagem do parecer supracitado merece destaque:

Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica. (BRASIL, 2011a, p. 12).

O que se observa é uma das primeiras menções, em um documento oficial, a uma flexibilização curricular, com disciplinas ou atividades a serem escolhidas pelos alunos. Esse é um dos pontos mais marcantes da reforma do ensino médio aqui sob escrutínio, que instituiu os chamados itinerários formativos (a serem explicados em maiores detalhes no próximo capítulo), de caráter optativo e multidisciplinar.

Ainda sobre a flexibilização, outra iniciativa que precisa ser mencionada dentro desse esforço de se resgatar os antecedentes da reforma do ensino médio de 2017 é o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído através da Portaria nº 971/2009, o qual constituiu uma política de indução das DCNEM-2011 (Silva, 2016). Tratava-se de um programa cujo objetivo era apoiar, por meio de suporte técnico e financeiro, o desenvolvimento de propostas curriculares de caráter renovado no âmbito das escolas do ensino médio não profissionalizante (Brasil, 2009a). O importante a destacar no ProEMI é que, no documento orientador desse programa, expedido pelo Ministério da Educação (MEC), dentre os chamados indicativos para a reestruturação curricular, consta “g) Oferta de atividades optativas (de acordo com os macrocampos), que poderão estar estruturadas em disciplinas, ou em outras práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares;” (BRASIL, 2011, p. 7). Segundo o mesmo documento, os macrocampos compreenderiam

o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar. (BRASIL, 2011, p. 14)

Assim, novamente transparece, mesmo que de uma maneira não tão direta como nas DCNEM-2011, o estímulo a uma flexibilização curricular, estruturada em áreas amplas de conhecimento, que abarquem vários componentes curriculares. No caso do ProEMI, os macrocampos previstos eram os seguintes: “1. Acompanhamento Pedagógico; 2. Iniciação Científica e pesquisa; 3. Cultura Corporal; 4. Cultura e Artes; 5. Comunicação e uso de mídias; 6. Cultura Digital; 7. Participação Estudantil; 8. Leitura e Letramento.” (BRASIL, 2011, p. 13).

O que se depreende dessa breve retrospectiva é que, mesmo que a LDB, as DCNEM, as DCNEM-2011 e o ProEMI não tenham feito parte do escopo da reforma do ensino médio, a verdade é que todos esses dispositivos legais, de alguma forma, anteciparam determinadas características e/ou pressupostos da referida reforma, demonstrando que sua gestação, pelo menos do ponto de vista ideológico, é mais antiga do que parece.

#### **4.2 Os caminhos da reforma do ensino médio a partir de 2012**

Em 15 de março de 2012, foi instalada a Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEEPREM), ligada à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Além das discussões ocorridas dentro da própria CEEPREM, essa iniciativa também contou com a realização de diversas audiências públicas em diversos estados do país, nas quais participaram diversos atores: órgãos do Poder Executivo Federal, associações estudantis, entidades sindicais, representantes da iniciativa privada, secretários estaduais da educação, gestores dos sistemas de ensino e pesquisadores e especialistas da área educacional (Borduchi, 2021).

Os trabalhos da CEEPREM duraram dezessete meses, ao final dos quais, já no governo do presidente Michel Temer (2016-2018), foi apresentado o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013. Esse PL visava modificar a Lei nº 9.394/1996 (LDB), contendo a primeira proposta oficial de reestruturação do ensino médio a tramitar no Congresso Nacional, já trazendo alterações substanciais no modelo até então praticado.

Uma primeira modificação apresentada pelo PL nº 6.840/2013 foi a ampliação da carga horária do ensino médio, a qual passava de oitocentas para mil e quatrocentas horas



anuais, distribuídas por um mínimo de duzentos dias letivos, o que representava um aumento de 75%. Uma segunda alteração digna de destaque é a organização do currículo por quatro áreas do conhecimento – linguagens, Matemática, ciências da natureza e ciências humanas – o que indicava um primeiro prenúncio dos já mencionados itinerários formativos. Além disso, esse PL também antecipava a flexibilização curricular que veio a ser estabelecida pela reforma final, pois previa que os estudantes poderiam escolher, no último ano dessa etapa, uma das cinco ênfases oferecidas, as quais corresponderiam às quatro áreas acima citadas mais a formação profissional. Os dois primeiros anos seriam dedicados à parte curricular obrigatória, a qual seria composta por Língua Portuguesa, Matemática, conhecimento do mundo físico e natural, Filosofia e Sociologia. O aluno também teria a opção de cursar uma segunda ênfase, no ano letivo subsequente ao da conclusão do curso. Por fim, foram incluídos como temas transversais a prevenção ao uso de drogas e álcool, a educação ambiental, a educação para o trânsito, a educação sexual, a cultura da paz, o empreendedorismo, noções básicas da Constituição Federal e do Código de Defesa do Consumidor e a importância do exercício da cidadania (Brasil, 2013).

O PL nº 6.840/2013 não chegou a ser apreciado no plenário da Câmara, o que, entretanto, não sepultou o propósito de uma reforma do ensino médio. Em 23 de setembro de 2016 foi publicada a MP nº 746/2016, a qual, além de instituir a política de fomento à implementação do ensino médio em tempo integral, regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, também alterava a Lei 9.394/1996, a LDB, em suas determinações a respeito do ensino médio. Era a reforma do ensino médio que era apresentada ao Congresso e à sociedade.

Em 15 de setembro de 2016, antes, portanto, da publicação da referida MP, o Ministério da Educação, então comandado por José Mendonça Bezerra Filho, enviou ao presidente da república a Exposição de Motivos (EM) nº 84/2016/MEC, a qual configurava uma síntese das razões governamentais que ampararam a reforma do ensino médio. Vale a pena se deter um pouco na análise dos principais pontos desse documento.

Primeiramente era feita uma crítica à LDB, acusando-a de não estar conseguindo atingir suas metas para o ensino médio, que seriam consolidar e aprofundar os aprendizados adquiridos no ensino fundamental, além de formar indivíduos autônomos e capazes de transformar a realidade (Brasil, 2016). Também criticava a extensão do currículo, composto por treze disciplinas, as quais estariam em descompasso tanto com os interesses dos jovens quanto com o empresariado e o mundo contemporâneo:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Ceprap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. (BRASIL, 2016, p. 1).

Mais adiante, após a exposição de diversas estatísticas a respeito do ensino médio (percentual de estudantes que cursavam o ano adequado à idade, que estudavam em escolas públicas, que estavam matriculados no turno noturno, que apresentavam desempenho acadêmico insatisfatório, resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e outras), todas, por sinal, bastante ruins, a EM afirmava que tais números negativos nada mais eram do que a consequência de um ensino que não possibilitava o aprimoramento dos adolescentes:

Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portando, a relevância da alteração legislativa. (BRASIL, 2016, p. 1).

Essa crítica a um modelo composto por treze disciplinas acarretou a reafirmação da flexibilização via oferecimento de diferentes itinerários formativos, os quais já haviam sido antecipados, como visto, no PL nº 6.840/2013:

Neste sentido, a presente medida provisória [a MP nº 746/2016] propõe, como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes **itinerários formativos**, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular. (BRASIL, 2016, p. 1) (grifo meu).

A preocupação com o desenvolvimento econômico sustentável, que aparece desde a elaboração da LDB de 1996, segue sendo utilizada como justificativa para a reformatação do ensino médio, também figurando na EM nº 84/2016/MEC:

Resta claro, portanto, que o ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um **desenvolvimento sustentável**. (BRASIL, 2016, p. 2) (grifo meu).

Por fim, embora no fragmento abaixo essa palavra não apareça explicitamente, também se identifica nessa EM a presença do conceito de competência:

(...) que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser**, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência. (BRASIL, 2016, p. 3) (grifo meu).

Em suma, é possível apreender que a EM n.º 84/2016/MEC retomou alguns argumentos (como o desenvolvimento econômico e a aprendizagem de competências) que vinham sendo utilizados pelas instâncias políticas de forma a embasar as alterações feitas no ensino médio, no mínimo, desde a metade da década de 1990. Além disso, colocou definitivamente na pauta das discussões a flexibilização curricular.

Na visão de Ferreira e Santana (2018), tanto a estratégia de propor a reforma do ensino médio via MP quanto a celeridade no processo de tramitação no Congresso de tal medida indicam o caráter antidemocrático da reforma, impedindo uma ampla discussão entre estudantes, professores e profissionais da educação, o público, enfim, mais atingindo pelas propostas de mudança que estavam em curso. Entre a publicação no Diário Oficial da MP n.º 746/2016 e sua conversão na Lei n.º 13.415/2017 se passaram apenas cinco meses incompletos de tramitação no legislativo federal, com mostra o Quadro 2:

QUADRO 2 – CALENDÁRIO DE TRAMITAÇÃO DA MP Nº 746 E DO PLV Nº 34 – ANOS 2016 E 2017

	<b>Atividade</b>	<b>Dia</b>
<b>Setembro</b>	Publicação da MP no Diário Oficial da União (edição extra)	23
	Designação da Comissão Mista	27
	Publicação no Diário Oficial da União de emendas parlamentares a MP	30
<b>Outubro</b>	Recebimento pela Comissão Mista da Nota Técnica nº 45, de 2016, da Consultoria de Orçamento, Fiscalização e Controle do Senado Federal, sobre a viabilidade da reforma ao Orçamento da União	3
	Realização da primeira reunião da Comissão Mista com a eleição do Presidente, Vice-Presidente, Relator e Vice-Relator da comissão	19
	Realização da segunda reunião da Comissão Mista com a aprovação do plano de trabalho apresentado pelo relator	25
<b>Novembro</b>	Realização de audiências públicas com convidados dos membros da Comissão Mista e demais participantes que contribuíram para a discussão do projeto	1,8, 9, 16, 23, 24 e 28
	Apresentação do parecer do relator	29
	Votação do parecer do relator pela Comissão Mista Aprovação do parecer do relator	30
	Recebimento pela Câmara dos Deputados do parecer do relator e do PLV	
<b>Dezembro</b>	Apreciação e votação do texto-base do PLV na Câmara dos Deputados	7
	Votação dos destaques na Câmara dos Deputados	13
	Chegada do PLV ao Senado Federal	14
	Inclusão na ordem do dia no plenário do Senado, mas não apreciada	15
<b>Fevereiro</b>	Apreciação e aprovação do PLV no Senado	8
	O PLV é encaminhado para sanção presidencial	13
	Publicação no Diário Oficial da União como Lei nº 13.415/2017	17

Fonte: Borduchi (2021).

Na medida em que a MP nº 746/2016 constitui o marco legal que originou diretamente a reforma do ensino médio, seus aspectos curriculares, bem como as modificações que acabaram por prevalecer no modelo final aprovado pelo Congresso, corporificado na Lei nº 13.415/2017, são tratados no próximo capítulo.

## **5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017**

Essa parte do trabalho é dedicada a detalhar os aspectos curriculares da reforma do ensino médio aprovada em 2017. Inicialmente, é tratada a MP nº 746/2016, a qual apresentou a primeira proposta de alteração dos currículos dessa etapa da educação básica a ser apreciada no Congresso Nacional. A seguir, é apresentada a Lei nº 13.415/2017, a qual, após as modificações efetuadas na MP, corporificou o modelo final da reforma do ensino médio. No final do capítulo, é feita uma análise um pouco mais profunda da dimensão curricular da reforma, através da apresentação das passagens consideradas mais importantes da Resolução nº 3/2018, que versa sobre as diretrizes curriculares do novo ensino médio.

### **5.1 A proposta inicial: a MP nº 746/2016**

A primeira grande mudança trazida pela MP nº 746/2016 foi a referente à carga horária. A Lei nº 9.394/1996 (LDB) determinava para o ensino fundamental e médio oitocentas horas anuais, distribuídas por, no mínimo, duzentos dias letivos. A MP sob análise previa ampliar progressivamente esse quantitativo para mil e quatrocentas horas anuais, de acordo com o disposto no Plano Nacional de Educação.

No que tange ao currículo do ensino médio – já que essa MP não se referia somente a essa etapa de ensino, mas a todo o ensino básico – o artigo 36 da LDB foi reescrito nos seguintes termos:

Artigo 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular [BNCC] e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I – linguagens;

II – matemática;

III – ciências da natureza;

IV – ciências humanas; e

V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2016a, s/p).

Tem-se aqui, portanto, a entrada definitiva dos itinerários formativos na grade curricular do ensino médio. A organização de tais itinerários, bem como das competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na BNCC, seria feita por cada sistema de ensino, subentende-se, estadual. Além disso, tais currículos regionais deveriam considerar a formação integral do aluno, incluindo aí a construção de seu projeto de vida, bem como o

seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional, e destinar à parte referente à BNCC, no máximo, mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio.

Na MP nº 746/2016, as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio seriam Língua Portuguesa e Matemática. A Língua Inglesa seria obrigatória nos currículos (mas não em todos os três anos) e outras línguas poderiam ser ofertadas, preferencialmente o espanhol. O restante das disciplinas estaria diluído ou na parte comum, regida pela BNCC, ou nos cinco itinerários formativos, os quais não precisariam ser obrigatoriamente oferecidos por todas as escolas, conforme adverte o parágrafo primeiro do artigo 36 da LDB, remodelado pela MP em questão: “§ 1º Os sistemas de ensino *poderão* compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do *caput*” (BRASIL, 2016a, s/p) (o primeiro grifo é meu). Em outras palavras, um universo de treze disciplinas obrigatórias do ensino médio (Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, Física, Química, Biologia, Literatura, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física) foi reduzido a apenas três delas, sendo que apenas duas precisavam figurar durante toda essa etapa da educação básica, isto é, Língua Portuguesa e Matemática.

Necessário salientar aqui a situação da Sociologia e Filosofia no ensino médio. Tornadas obrigatórias pela Lei nº 11.684/2008, o que constituiu uma inclusão há muito pleiteada, esses dois componentes curriculares deixaram de constar como obrigatórios na MP nº 746/2016.

Importante também sublinhar o papel da BNCC dentro do contexto dessa reforma. Como foi visto, o novo artigo 36 da LDB estabelecia que seria a partir dela que a parte fixa dos currículos seria definida. Além disso, o disposto em tal artigo, segundo a MP, entraria em vigor no segundo ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC, podendo esse prazo ser antecipado para o primeiro ano subsequente desde que houvesse, no mínimo, cento e oitenta dias entre a publicação da BNCC e o início do próximo ano letivo. Em outras palavras, a reforma curricular do ensino médio e a BNCC são indissociáveis.

## **5.2 O modelo final: a Lei nº 13.415/2017 em seus aspectos gerais**

Durante sua rápida tramitação, a MP nº 746/2016 sofreu algumas modificações antes de sua aprovação e transformação na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, por intermédio do PLV nº 34/2016. Tais modificações ocorreram através das muitas propostas de emendas parlamentares apresentadas pelos deputados federais à comissão mista responsável pelo

tratamento da MP. Em função de seu número elevado – 568 ao todo, segundo dados de Borduchi (2021) – não cabe aqui analisar cada uma dessas emendas, até porque elas se referem a diversos aspectos da medida, os quais nem sempre estão ligados à questão de carga horária ou de currículo.

No âmbito da carga horária, Borduchi (2021) localizou três temas principais das emendas oriundas da oposição parlamentar e que tinham, portanto, o potencial de amenizar os efeitos da reforma: ampliação da carga horária reservada à BNCC, regime de estudos para alunos do ensino médio noturno e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e prazos para implantação do ensino médio de tempo integral. Desses, apenas a última emenda não foi incorporada ao PLV de transformação da MP em lei.

Já os principais pontos que as propostas opositoristas de emendas à MP nº 746/2016 visavam atingir no que concerne ao currículo foram: reinclusão da obrigatoriedade do ensino de Artes; reinclusão da obrigatoriedade do ensino de Educação Física; reinclusão da obrigatoriedade da oferta de Língua Espanhola; reinclusão da obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia; oferta de todos os itinerários formativos pelos sistemas de ensino e suspensão da organização do currículo em itinerários formativos. Dessas cinco emendas, somente duas foram aprovadas pela comissão mista e incorporadas ao PLV: a reinclusão de Artes e Educação Física no rol das disciplinas obrigatórias. Quanto à Sociologia e Filosofia, elas acabaram sendo posteriormente reincluídas na Lei nº 13.415/2017, porém, não mais como componentes curriculares separados, mas, de forma imprecisa na nomenclatura “estudos e práticas”, como acabou acontecendo também com Artes e Educação Física (Borduchi, 2021).

Também se observa que a Lei nº 13.415/2017 criou, em seu artigo 3º, um novo artigo para a LDB, o 35-A, que estabelece as áreas de conhecimento para as quais a BNCC definirá objetivos de aprendizagem para o ensino médio:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“Art. 35-A: A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2017, s/p).

Fica implícito, portanto, que a parte comum do currículo do novo ensino médio, aquela submetida aos preceitos da BNCC, deveria incluir conhecimentos das quatro áreas citadas. Entretanto, essa lei não explica, de forma clara, como isso deveria ser estruturado, apenas fornecendo diretrizes gerais nos parágrafos imediatamente subsequentes à citação acima:

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.  
(...)

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

(BRASIL, 2017, s/p).

No Quadro 3 é apresentado um exercício comparativo entre a MP nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 no que se refere à questão da carga horária reservada à BNCC e da estruturação curricular da reforma:



QUADRO 3 – COMPARAÇÃO ENTRE A MP Nº 746/2016 E A LEI Nº 13.415/2017, SEGUNDO CRITÉRIOS SELECIONADOS

Pontos da reforma	MP nº 746/2016	Lei nº 13.415/2017
Carga horária máxima dedicada à BNCC	No máximo, 1.200 horas da carga horária total do ensino médio.	No máximo, 1.800 horas da carga horária total do ensino médio.
Áreas de conhecimento	Não menciona.	1) linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas.
Itinerários formativos	1) linguagens; 2) Matemática; 3) ciências da natureza; 4) ciências humanas; 5) formação técnica e profissional.	1) linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas; 5) formação técnica e profissional.
Disciplinas obrigatórias nos três anos	Língua Portuguesa e Matemática.	Língua Portuguesa e Matemática, além das línguas maternas das comunidades indígenas.
Obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa	Prevê, mas não ao longo dos três anos.	Prevê, mas não ao longo dos três anos.
Obrigatoriedade do ensino de Arte	Não prevê.	Prevê, mas na categoria de estudos e práticas.
Obrigatoriedade do ensino de Educação Física	Não prevê.	Prevê, mas na categoria de estudos e práticas.
Obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia	Não prevê.	Prevê, mas na categoria de estudos e práticas.

Fonte: elaborado pela autora.

A leitura do Quadro 3 permite averiguar que a escrita final da reforma, presente na Lei nº 13.415/2017, trouxe alguns avanços em relação à MP nº 746/2016. Mas, tais melhorias foram dispostas nessa lei de forma bastante vaga, não se traduzindo em orientações objetivas sobre como deveriam ser operacionalizadas na prática pelos sistemas de ensino.

### 5.3 A dimensão curricular da reforma: a Resolução nº 3/2018

Foi somente na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, emitida pela CBE/CNE, destinada a atualizar as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, que tais

orientações foram apresentadas. Aqui são apresentados os pontos considerados mais determinantes desse documento.

Uma primeira passagem que merece ser apontada é a que contém os princípios elencados que devem orientar o ensino médio, constante no artigo 5º dessa resolução: formação integral do estudante (valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais); projeto de vida como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar; pesquisa como prática pedagógica; respeito aos direitos humanos; diversidade dos sujeitos, das formas de produção e das culturas; sustentabilidade ambiental; diversificação da oferta de forma a possibilitar diferentes trajetórias aos estudantes; indissociabilidade entre educação e prática social; e entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Especificamente quanto à organização curricular, o parágrafo 2º do artigo 7º chama a atenção pela ênfase que concede à questão da transdisciplinaridade e a conexão da escola ao mundo do trabalho:

O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a **transdisciplinaridade** ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e **vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho** e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho. (BRASIL, 2018a, p. 4) (grifos meus).

Na sequência, a partir do artigo 10º, é explicada a forma como devem ser estruturados os currículos do ensino médio pós-reforma. Eles deverão ser compostos por duas partes: uma, básica, regida pelas competências e habilidades previstas na BNCC, e outra, referente aos itinerários formativos.

A parte básica deve ser organizada de forma inter e transdisciplinar, pelas quatro áreas de conhecimento já discutidas (línguas, Matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais aplicadas), segundo o artigo 11º. Também como já indicado, deve ter carga horária máxima de mil e oitocentas horas da carga total do ensino médio. Quanto aos conteúdos, precisa englobar estudos e práticas de: Língua Portuguesa e línguas maternas indígenas, se for o caso, Matemática, conhecimentos do mundo físico e natural e da realidade social e política, Artes, Educação Física, História geral, do Brasil e das culturas afro-brasileiras e indígenas, Sociologia, Filosofia e Língua Inglesa, podendo ser oferecidas, além dessa, outras línguas estrangeiras. De forma complementar, também devem ser contemplados temas transversais exigidos por legislação e normas específicas, tais como: o processo de envelhecimento e o respeito ao idoso, os direitos das crianças e dos adolescentes, a educação

para o trânsito, o meio ambiente, a nutrição, os direitos humanos e a realidade digital. Com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais devem figurar nos três anos do ensino médio, esses conteúdos pertencentes à parte comum, a critério dos sistemas de ensino, podem estar presentes apenas em parte dessa etapa de ensino.

Os itinerários formativos são tratados do artigo 12º em diante. Uma orientação crucial presente na Resolução nº 3/2018 é a definição dos saberes que devem ser contemplados em cada itinerário formativo. Abaixo segue a descrição resumida de tais conhecimentos:

- Linguagens e suas tecnologias: diferentes linguagens a serem aplicadas em contextos sociais e de trabalho, incluindo línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas, indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), artes, *design*, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros e produções literárias;

- Matemática e suas tecnologias: diferentes conceitos matemáticos a serem aplicados em contextos sociais e de trabalho, incluindo resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, estatística e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais e sistemas dinâmicos;

- Ciências da natureza e suas tecnologias: diferentes conhecimentos estruturantes a serem aplicados em contextos sociais e de trabalho, incluindo astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição e zoologia;

- Ciências humanas e sociais aplicadas: diferentes conhecimentos estruturantes a serem aplicados em contextos sociais e de trabalho, incluindo relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural e historicidade do universo, do homem e da natureza;

- Formação técnica e profissional: inclui programas educacionais que promovam a qualificação profissional, visando sua habilitação tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para a adaptação, de forma competitiva, produtiva e inovadora, às novas exigências de um mundo do trabalho em contínua transformação.

Ainda segundo a Resolução nº 3/2018, os itinerários formativos podem ser organizados através de diferentes arranjos curriculares, ao longo de todo o ensino médio ou em parte dele, desde que essa organização ocorra em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Também fica aberta a possibilidade de serem montados

itinerários híbridos que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação profissional. Como já foi aqui falado, não há qualquer obrigatoriedade de que as escolas ofereçam todos os itinerários formativos aos estudantes; todavia, essa resolução estipula que os sistemas de ensino garantam que todos os municípios ofereçam, no mínimo, dois itinerários diferentes.

Um aspecto fundamental da reforma do ensino médio diz respeito ao protagonismo dos alunos em relação à escolha do(s) itinerário(s) formativo(s) que mais lhes interessar(em). As determinações da Resolução nº 3/2018 nesse sentido são: o regramento do processo de escolha pelos estudantes deve ser estabelecido por cada sistema de ensino; desde que atendidas as possibilidades de oferta e o regramento fixado, os estudantes podem mudar os itinerários escolhidos ao longo do curso, bem como cursar mais de um itinerário formativo de forma concomitante ou sequencial.

Particularmente no que toca ao itinerário “formação técnica e profissional”, essa resolução também traz várias orientações em seu artigo 15º. Primeiro, é permitido que seja concedida tanto a habilitação profissional técnica (ou curso técnico), quanto a qualificação profissional (aprendizados de competências de um determinado perfil profissional). Segundo, podem ser ofertadas habilitações técnicas experimentais (que não constem no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos), desde que autorizadas pelo seu respectivo sistema de ensino. Terceiro, esse itinerário formativo pode conceder certificados intermediários de formação técnica, desde que seja estruturado em etapas com terminalidade. Quarto, ele pode também abarcar mais de um curso de qualificação profissional, os quais precisam, no entanto, estarem articulados entre si. E quinto, as instituições de ensino podem adotar a parceria, nesse itinerário, com empresas empregadoras.

Após essa exposição panorâmica do modelo e das diretrizes da reforma do ensino médio em seu teor curricular, o próximo capítulo é dedicado à análise dessa reforma, detendo-se nas modificações curriculares ocorridas especificamente na disciplina de Sociologia e tendo como norte o referencial teórico adotado.

## **6 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A TEORIA DO CONHECIMENTO PODEROSO**

Parte-se, então, para a discussão da reforma do ensino médio tendo como referencial a teoria do conhecimento poderoso já trazida no capítulo 2. Como tal discussão tem como parâmetro a disciplina de Sociologia pós-reforma, a primeira parte desse capítulo é reservada para mostrar tal disciplina em sua configuração antes e depois de 2017. Após essa contextualização, é levada a efeito a análise propriamente dita, a qual constitui o núcleo do presente trabalho.

### **6.1 A disciplina de Sociologia e a reforma do ensino médio**

Essa seção está dividida em duas subseções: a primeira diz respeito à situação da Sociologia antes da reforma do ensino médio; já a segunda retrata como ficou a situação desse componente curricular a partir da vigência de tal reestruturação.

#### **6.1.1 Sociologia do ensino médio: como era antes da reforma**

Até a reforma do ensino médio ocorrida em 2017, a Sociologia constituía disciplina obrigatória em todos os três anos dessa etapa do ensino básico, o que foi estabelecido a partir da aprovação da Lei nº 11.684/2008, como já dito aqui. A Resolução nº 1/2009, a qual tratava dessa implementação obrigatória da Sociologia – ao lado da Filosofia – no ensino médio, deixava a cargo dos sistemas de ensino estaduais o estabelecimento das normas complementares e medidas concretas de tal implantação (Brasil, 2009). Dessa forma, as determinações relativas tanto à carga horária quanto aos conteúdos curriculares de Sociologia ficavam a cargo das secretarias estaduais de educação.

No estado do Rio Grande do Sul<sup>7</sup>, a carga horária mínima semanal, na ausência de uma determinação nacional, ficou sendo de um período, quantitativo esse adotado pela maioria das escolas. O Referencial Curricular Lições do Rio Grande – Ciências Humanas e suas Tecnologias (Rio Grande do Sul, 2009), vigente até a reforma, apenas sugeria um

---

<sup>7</sup> Na impossibilidade, diante dos objetivos desse trabalho, de se estudar todos os currículos de Sociologia pré-reforma das vinte e sete unidades federativas, optou-se por analisar somente o currículo do estado do Rio Grande do Sul.

número de cinco aulas semanais para a área de conhecimento “Ciências Humanas”, a qual compreendia, além de Sociologia, também História, Geografia e Filosofia.

Quanto ao currículo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, expedidas pelo Ministério da Educação em 2006 (Brasil, 2006), continham orientações gerais específicas para a Sociologia, as quais deveriam direcionar as decisões estaduais. Esse documento continha importantes reflexões sobre o ensino dessa disciplina, como os seus papéis preponderantes – o estranhamento e a desnaturalização –, os pressupostos metodológicos para o seu ensino – dispostos na tríade conceitos-temas-teorias – como também a importância da pesquisa como método didático.

Já o Referencial Curricular Lições do Rio Grande, como era o esperado, oferecia maiores detalhes no que dizia respeito aos conteúdos a serem efetivamente ministrados nas escolas. Tais conteúdos, em suas nomenclaturas gerais, e os respectivos eixos de competências aos quais estavam conectados no Referencial, constam no Quadro 4:

QUADRO 4 – EIXOS DE COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS PARA A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA  
ANTES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL

Eixos de competências	Conteúdos
Representação e comunicação	<p><b>Sociologia e sociedade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Sociologia como ciência</li> <li>- História do pensamento sociológico</li> <li>- A Sociologia no Brasil</li> <li>- Ciências Sociais e educação</li> </ul> <p><b>Conceitos fundamentais da Sociologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunidade e sociedade</li> <li>- Categorias e grupos sociais</li> <li>- Ação e modos de interação social</li> <li>- Os indivíduos e os modos de socialização</li> <li>- Instituições sociais</li> <li>- A família, a escola, o jovem e o adolescente</li> <li>- Valores e normas sociais</li> </ul>
Investigação e compreensão	<p><b>Cultura e sociedade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceitos de cultura e de ideologia</li> <li>- Cultura e relativismo cultural</li> <li>- Cultura material e imaterial</li> <li>- Cultura erudita e popular</li> <li>- Cultura popular e de massa</li> <li>- Consumo e alienação na cultura de massa</li> <li>- Os movimentos de contracultura</li> <li>- Criação cultural e conscientização</li> </ul> <p><b>Cultura e sociedade no Brasil:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valores culturais brasileiros</li> <li>- Mapas culturais do Brasil</li> <li>- A indústria cultural no Brasil</li> </ul> <p><b>Educação e cultura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura, educação e novas tecnologias da informação</li> <li>- As desigualdades de oportunidades educacionais e políticas públicas</li> </ul> <p><b>Juventude, adolescência e cultura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O jovem e o adolescente no Brasil hoje</li> <li>- A cultura jovem no Brasil hoje</li> </ul> <p><b>Diversidade cultural e tolerância:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etnocentrismo, discriminação social e preconceito social em relações étnico-raciais</li> <li>- Educação, tolerância e cultura da paz</li> </ul>
Contextualização sociocultural	<p><b>Trabalho e sociedade:</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de trabalho e sua relevância social</li> <li>- Modos de produção e história social</li> <li>- Estrutura de classes e estratificação social</li> <li>- Trabalho, ócio e lazer na sociedade pós-industrial</li> <li>- O trabalho no Brasil</li> </ul> <p><b>Globalização, novas tecnologias e as novas qualificações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mercado de trabalho</li> <li>- Profissionalização e mobilidade social</li> </ul> <p><b>Desigualdades sociais: conceituação e formas históricas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desigualdades de oportunidades de trabalho</li> <li>- As desigualdades sociais no Brasil hoje e as políticas sociais</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento sustentável equitativo e mudanças sociais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepções e conceitos de mudanças, reformas e revoluções sociais</li> <li>- Políticas públicas, reformas sociais e desenvolvimento sustentável equitativo</li> </ul> <p><b>O Estado e a questão da democracia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepções de ditadura, autoritarismo e Estado de direito</li> <li>- Estruturas políticas</li> <li>- Direitos do cidadão e relações de poder político no cotidiano</li> </ul> <p><b>O Estado brasileiro e a democracia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Democracia e república no Brasil</li> <li>- A Constituição e os três poderes no Brasil hoje</li> <li>- Movimentos sociais, ética e democracia no Brasil</li> <li>- “Cultura da paz” e a resolução democrática de conflitos sociais e de crises institucionais</li> </ul> <p><b>O jovem e o adolescente hoje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situação social, direitos e deveres dos jovens e dos adolescentes no Brasil hoje</li> <li>- O jovem e o adolescente como protagonistas de seus direitos e deveres</li> </ul>
--	--

Fonte: adaptado de Rio Grande do Sul (2009).

Como se observa, apesar de incluir o questionável conceito de competências, as orientações curriculares para a disciplina de Sociologia no Rio Grande do Sul de antes da reforma do ensino médio – e pode-se pressupor que em outros estados da federação tais propostas não fossem muito diferentes – conformavam um corpo de conteúdos amplo e, ao mesmo tempo, coerente com os princípios de uma Sociologia escolar. A recente reforma do ensino médio alterou substancialmente esse quadro.



### 6.1.2 Sociologia do ensino médio: como ficou após a reforma

Mesmo que, após intensas reivindicações, tenha permanecido a obrigatoriedade da Sociologia no currículo do ensino médio após a reforma de 2017, a situação dessa disciplina mudou severamente desde então. Em primeiro lugar e mais importante, sua presença no currículo não se dá mais como disciplina, mas sim, como “estudos e práticas”, como já mostrado. Essa determinação da Lei nº 13.415/2017, no fundo, constitui uma artimanha através da qual a Sociologia pode ser nominalmente descartada das grades curriculares, desde que alguns de seus conteúdos permaneçam vigentes dentro de outros componentes curriculares.

Em segundo lugar, mesmo seus conteúdos específicos não constam mais em nenhum documento orientador oficial de forma claramente discriminada. Isso fica patente ao se observar a Resolução nº 3/2018 (a qual, lembrando, atualiza as diretrizes curriculares para o ensino médio), a BNCC, também aprovada em 2018, e o atual Referencial Gaúcho do Ensino Médio.

A Resolução nº 3/2018 menciona a palavra “Sociologia” apenas uma vez, no inciso VIII do artigo 11º, o qual trata da formação geral básica do novo ensino médio, a qual é regida pela BNCC. Abaixo a transcrição dessa passagem:

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:  
(...)  
VIII - **sociologia** e filosofia;  
(...) (BRASIL, 2018a, p. 6) (grifo meu).

Alguns de seus conteúdos, no entanto, aparecem dentro da lista de saberes que devem ser contemplados dentro do itinerário formativo “ciências humanas e sociais aplicadas”:

Art. 12. A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando:  
(...)  
IV - ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em **relações sociais**, modelos econômicos, **processos políticos**, **pluralidade cultural**, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;  
(...) (BRASIL, 2018a, p. 6 e 7) (grifos meus).

Quanto à BNCC, essa está estruturada em competências e habilidades, as quais não estão relacionadas à cada uma das disciplinas em separado, mas às quatro áreas de conhecimento da formação geral, isto é, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Para essa última área, na qual se insere a Sociologia, a BNCC elabora as seguintes competências:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 570).

Ou seja, encontra-se traços de conhecimentos sociológicos em cada uma das competências elaboradas para a área de ciências humanas da BNCC, não existindo, portanto, um rol de assuntos explícita e separadamente listados para esse componente curricular, o que ocorre também com História, Geografia e Filosofia.

O Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (Rio Grande do Sul, s/d), o qual foi redigido de forma a dar conta das transformações impostas pela Lei nº 13.415/2017, também não avança muito com relação aos conteúdos próprios da Sociologia. Embora haja uma subseção dedicada a essa matéria dentro do capítulo destinado à formação geral básica, ela diz muito pouco sobre exatamente o que deveria ser ensinado nas salas de aula do ensino médio do estado. O foco desse documento se direciona muito mais para a argumentação sobre a importância da Sociologia para a formação integral do aluno do que para o estabelecimento de uma lista de temas a serem ministrados.

Essas modificações trazidas pela reforma permitem antever um inegável enfraquecimento da Sociologia como componente curricular dentro do ensino médio. Contudo, o que a concepção de conhecimento poderoso tem a nos dizer sobre esse novo perfil da Sociologia e do ensino médio como um todo trazidos pela reforma de 2017? Responder a essa questão é o propósito do próximo e último subtítulo do trabalho.

## **6.2 A reforma em análise na perspectiva do conhecimento poderoso**

A análise da reforma do ensino médio segundo a ideia de conhecimento poderoso de Michael Young é organizada em torno dos sete pontos aqui considerados como centrais dessa teoria, os quais constam no final do capítulo 2. No Quadro 5 são novamente apresentados esses pontos ao lado das respectivas nomenclaturas que receberam para fins de adoção nessa etapa analítica:

QUADRO 5 – PONTOS DA TEORIA DO CONHECIMENTO PODEROSO A SEREM ADOTADOS NA ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Nomenclatura	Pontos da teoria
1) Objetividade e confiabilidade do conhecimento	Embora o conhecimento acadêmico seja um produto das relações sociais, ele possui um componente objetivo e confiável (mesmo que temporário), que independe do contexto de sua geração.
2) Imprescindibilidade da escola	A escola é o lugar por excelência de transmissão daquele conhecimento que não pode ser adquirido por meio da vivência cotidiana.
3) Currículo pautado no conhecimento poderoso	O principal elemento no qual o currículo precisa se pautar é o conhecimento. Esse conhecimento precisa ser poderoso (científico, reflexivo, estético), que é aquele que contribui para o avanço intelectual do aluno, permitindo-o ultrapassar suas experiências imediatas.
4) Conhecimento estruturado em disciplinas	A maneira mais adequada de transmitir o conhecimento poderoso é através de disciplinas tradicionais e especializadas.
5) Existência de diretrizes curriculares nacionais	Os currículos escolares devem ser referenciados por diretrizes curriculares nacionais, de caráter mais geral, e por escolhas mais específicas das próprias escolas, as quais reflitam suas especificidades geográficas, históricas, econômicas e sociais.
6) Disciplinas estruturadas em complexidade crescente	As disciplinas precisam ser estruturadas em torno da ideia de complexidade crescente de conteúdos e abordagens e não como mera relação de itens a serem comunicados em sala de aula.
7) Conhecimentos capazes de gerar novos conhecimentos	Os conhecimentos curriculares devem proporcionar aos estudantes a capacidade de realizar novas conexões e gerar novas ideias.

Fonte: elaborado pela autora.

As próximas subseções desse capítulo são reservadas à discussão da reforma do ensino médio, tendo por base cada um dos sete pontos sistematizados no Quadro 5. De maneira a situar o leitor, em cada um dos tópicos primeiramente é feito um exame geral da reforma com referência ao aspecto em questão para só depois serem considerados os ajustes curriculares sofridos pela disciplina de Sociologia.

### 6.2.1 Objetividade e confiabilidade do conhecimento

Na visão do conhecimento poderoso, o conhecimento acadêmico deve ser um dos principais referenciais da educação escolar. Sendo assim, o grande papel da escola é transpor didaticamente o conhecimento acumulado pela humanidade para a linguagem e a realidade das crianças e jovens.

A recente reforma do ensino médio, embora não tenha excluído o conhecimento acadêmico dessa etapa – o que contrariaria a própria razão da existência da educação – acabou fragilizando o ensino desse tipo de saber em duas frentes principais. Uma, com a diminuição das disciplinas obrigatórias durante os três anos dessa etapa – permanecendo somente Língua Portuguesa e Matemática – o que diminuiu em muito o contato dos alunos com o conhecimento objetivo e confiável aqui considerado. Outra, a instituição dos itinerários formativos, a qual permite que apenas uma área de conhecimento seja aprofundada (e não necessariamente a mais atrativa ao aluno, em função da não obrigatoriedade de todas as escolas oferecerem todos os itinerários), da mesma forma limitou esse contato, pois excluiu, a rigor, três dimensões científicas do aprendizado (ou mesmo quatro, se o itinerário escolhido for somente o de cunho profissional).

No que toca à Sociologia, além de não ser mais um componente fixo nos três anos do ensino médio, ela não precisa mais ser ensinada em separado nas escolas, o que impede que os jovens tenham contato com os seus fundamentos científicos e evolução conceitual.

### 6.2.2 Imprescindibilidade da escola

A escola é a instituição por excelência de transmissão de conhecimentos na sociedade. Mesmo que outros ambientes sociais, como a família, a comunidade e o trabalho, também possam fornecer aprendizados ao longo da vida, o papel da escola é insubstituível.

Por um lado, a reforma do ensino médio levada a cabo em 2017 retirou um pouco o protagonismo da escola no processo de aprendizagem já que reduziu a diversidade de conhecimentos obrigatórios a serem trabalhados. Por outro lado, entretanto, ela também valorizou a função escolar pois elevou o número de horas do ensino médio de oitocentas para mil e quatrocentas horas anuais.

Já no que se refere à Sociologia, não há indícios de avanços: ela perdeu seu *status* de disciplina, permanecendo apenas na classificação de estudos e práticas, e teve seu riquíssimo

conteúdo distribuído de forma indistinta tanto na parte geral como no itinerário formativo “ciências humanas e sociais aplicadas”. Ou seja, o papel da escola no aprendizado sociológico foi diminuído.

### 6.2.3 Currículo pautado no conhecimento poderoso

Talvez o principal pilar da teoria do conhecimento poderoso seja a crença de que o fundamento primeiro do currículo precisa ser o conhecimento em si e sua capacidade de aperfeiçoamento intelectual. A reforma trouxe profundas modificações curriculares para o ensino médio brasileiro e, pelo menos publicamente, estava ancorada na importância do conhecimento amplo e diversificado. Porém, olhando essa reestruturação de forma mais atenta, percebe-se que nem sempre a noção de conhecimento foi seu principal fio condutor.

Um primeiro indício é a já comentada exclusão da maioria das disciplinas da grade obrigatória ao longo dos três anos do ensino médio e a flexibilização curricular representada pela criação dos itinerários formativos. Outro fato que comprova essa tese é a grande importância concedida ao conceito de competências, a qual transparece principalmente na BNCC, que funciona como o principal referencial para a organização da formação geral por parte das unidades da federação. Competência é um conceito amplo importado da retórica empresarial que remete a várias dimensões do aprendizado e não necessariamente ao conhecimento. Ora, um currículo que tem no desenvolvimento de competências sua principal âncora acaba por colocar em segundo plano o alargamento intelectual e cognitivo que somente o conhecimento científico, humanístico e estético pode proporcionar ao educando. Por fim, e não menos grave, é a repetida ênfase, verificada nos documentos oficiais relativos à reforma, no atendimento dos objetivos educacionais às exigências do universo do trabalho, o que acaba por desmerecer o conhecimento puro, abstrato e reflexivo em prol de uma suposta preparação para as atividades profissionais.

Nesse ponto do conhecimento poderoso, a Sociologia do ensino médio instituída pela reforma é definitivamente afetada, pois os saberes que só a tradição dessa ciência possui perderam sua identidade curricular. Isso é corroborado, por exemplo, quando se compara o Referencial Curricular Lições do Rio Grande (Rio Grande do Sul, 2009) com o seu sucessor, o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (Rio Grande do Sul, s/d): enquanto que no primeiro são discriminados todos os conteúdos a serem ensinados em Sociologia em nosso estado (como demonstra o Quadro 4), os quais abrangem um leque diverso de assuntos das

Ciências Sociais, o segundo se restringe a comentar a importância desse componente para a formação mediana, sem mencionar qualquer orientação objetiva em termos de temas curriculares. Em suma, o conhecimento poderoso proporcionado pela Sociologia foi certamente alvejado pela reforma do ensino médio.

#### 6.2.4 Conhecimento estruturado em disciplinas

As disciplinas científicas especializadas (Sociologia, Química, História etc.) funcionam como o espaço fundamental de desenvolvimento do conhecimento que empodera. Em outras palavras, para os adeptos dessa concepção curricular, não existe conhecimento poderoso sem disciplinas convencionais.

A Lei nº 13.415/2017 operou uma intensa modificação na organização disciplinar do ensino médio. Embora, em sentido estrito, nenhum componente curricular tenha sido completamente extinguido, a maioria deles ou foi transformada em estudos e práticas, na parte de formação geral, ou agrupada em blocos interdisciplinares, no âmbito dos itinerários formativos. A interdisciplinaridade, aliás, ocupa uma posição preponderante dentro do escopo da reforma, na medida em que a Resolução nº 3/2018 enfatiza a necessidade de temas transversais a serem trabalhados ao longo dessa etapa, como o processo de envelhecimento, a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos (Brasil, 2018a). Além disso, a própria BNCC afirma que a área de ciências humanas e sociais aplicadas está estruturada de maneira tematizada em torno das categorias – e não de disciplinas, o que fica subentendido. Tais categorias são tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho (Brasil, 2018).

Outro fato a considerar: se quase todas as disciplinas tradicionais foram reorganizadas em novas estruturas curriculares e novas nomenclaturas, também se assistiu ao surgimento de elementos curriculares inéditos, como “Projeto de Vida” e “Mundo do Trabalho”, os quais, sem menosprezar a importância dos propósitos que incitaram a sua criação, constituem componentes híbridos que ajudam a tirar de cena as disciplinas científicas, humanísticas e artísticas especializadas.

Dentro desse contexto, torna-se redundante falar a respeito da situação da Sociologia, visto que, como já dito antes, com a reforma, ela desapareceu enquanto disciplina autônoma, transformando-se em uma diretriz curricular desprovida de concretude.

### 6.2.5 Existência de diretrizes curriculares nacionais

Para a teoria do conhecimento poderoso, um currículo potente precisa ser determinado, em suas linhas gerais, a nível nacional, deixando o detalhamento a cargo das escolas, de acordo com suas múltiplas especificidades. A reforma do ensino médio é condizente com esse princípio, já que possui uma determinação federal, corporificada na BNCC, delegando aos estados a elaboração dos currículos propriamente ditos.

Mas essa compatibilização é parcial pois, na realidade, o que a BNCC estabelece não são exatamente conteúdos universais a serem ensinados, mas competências e habilidades que devem ser atingidas. Assim sendo, o Brasil não conta com uma lista de conhecimentos poderosos a serem disponibilizados a todos os estudantes do ensino médio, de norte a sul e de leste a oeste, mas apenas com linhas de atuação que devem ser seguidas pelas secretarias de educação dos estados e seus respectivos professores.

Quanto à Sociologia, o presente quesito não se aplica sequer de forma parcial. Isso porque a BNCC, como foi pensada em termos de áreas de conhecimento e não de disciplinas, não contempla nenhuma diretriz específica para esse componente curricular.

### 6.2.6 Disciplinas estruturadas em complexidade crescente

Um currículo em forma de lista, com tópicos desconectados entre si e com o simplório objetivo da reprodução por parte dos alunos, não poderia estar mais distante do apregoado pelos defensores do conhecimento curricular poderoso. Para os seguidores de Michael Young, um currículo apto a alargar as mentes das crianças e jovens precisa ser desafiador, constituindo uma trajetória sempre em direção a uma maior complexidade em todas as áreas.

É difícil analisar esse aspecto na reforma do ensino médio, pois os currículos a serem executados em sala de aula, já que ficaram a cargo dos estados, são muito heterogêneos. O que se sabe é que essa ideia de complexidade crescente não consta, de forma explícita, em nenhum documento consultado relativo à reforma, não funcionando, portanto, como um elemento estruturador de sua proposta conceitual.

No caso da Sociologia, pelo menos para o Rio Grande do Sul, esse princípio estava mais ou menos presente no referencial curricular anterior a 2017, como é mostrado no Quadro 4. Com a reforma do ensino médio, essa disposição de conteúdos em forma de gradativa complexificação, pelo menos aparentemente, perdeu-se, pois a própria disciplina específica de



Sociologia deixou de existir de forma individual, o que dificultou muito a organização dos conteúdos sociológicos de maneira que atendam a uma lógica de dificuldade progressiva.

#### 6.2.7 Conhecimentos capazes de gerar novos conhecimentos

O verdadeiro conhecimento poderoso, embora se baseie em firmes princípios de confiabilidade, jamais é estático nem fechado em si mesmo; pelo contrário, ele é dinâmico e sempre aberto ao seu próprio avanço. Nesse sentido de abertura e evolução, uma de suas principais características é sua capacidade de gerar novos *insights* e conexões por parte dos aprendizes, ou seja, produzir novos conhecimentos, o que, por sua vez, exige um currículo que tenha a investigação como um de seus princípios basilares.

Esse talvez seja o único elemento da teoria do conhecimento poderoso atendido integralmente pelas novas diretrizes curriculares inauguradas pela reforma do ensino médio. A Resolução nº 3/2018, no inciso III do seu artigo 5º, é clara nesse sentido ao eleger como um dos princípios do ensino médio a “pesquisa como prática pedagógica para a inovação, criação e construção de novos conhecimentos” (BRASIL, 2018a, p. 2). A construção de novos saberes, a partir daquilo que já foi captado e, também, como forma de aprendizado, faz parte, assim, do ideário da reforma.

A prática da pesquisa é um traço crucial do ensino de Sociologia. A função precípua dessa disciplina, isto é, a criação de uma nova forma de cognição onde as relações sociais sejam apreendidas com estranhamento e desnaturalização, somente acontece de forma satisfatória através do contato dos alunos com a realidade que os cerca e da produção autônoma de pontos de vista mais críticos que aqueles herdados do senso comum. Todavia, esse contato não pode ocorrer de forma aleatória, sob o risco de se perder em meio ao espontaneísmo; ele precisa ser mediado pela lógica da investigação científica, mesmo que em termos rudimentares. O professor de Sociologia é um *expert* em introduzir os estudantes no universo da pesquisa em ciências humanas.

O fato de a pesquisa como estratégia didática ter sido contemplada de forma incisiva pelas orientações curriculares para o ensino médio advindas com a reforma indica que, embora a Sociologia tenha tido o seu currículo estreitado em importância, uma das suas principais diretrizes metodológicas ainda permanece valorizada, o que ajuda a manter seus saberes e seus licenciados em evidência. A Sociologia do ensino médio brasileiro, mesmo nos pequenos espaços que lhe sobram, segue resistindo.

## 7 REFLEXÕES FINAIS

A análise da reforma do ensino médio levada a efeito sugere que tanto o currículo dessa etapa em sua integralidade quanto a Sociologia como componente curricular sofreram importantes prejuízos quando avaliados sob a ótica do conhecimento poderoso. Dos sete pontos da teoria do conhecimento poderoso considerados, somente um, o referente à geração de novos conhecimentos, aplica-se de forma satisfatória à estrutura curricular do ensino médio e da disciplina de Sociologia resultantes das transformações instauradas pela Lei nº 13.415/2017 e seus documentos auxiliares, tais como a Resolução nº 3/2018 e a BNCC.

Diante do exposto, é chegado o momento de responder formalmente à pergunta de pesquisa que inspirou esse trabalho de conclusão de curso:

Qual é o diagnóstico sociológico crítico do currículo do novo ensino médio brasileiro à luz da teoria do conhecimento poderoso de Michael Young, tendo como referência a reforma curricular operada na disciplina de Sociologia?

Esse diagnóstico é o seguinte: o currículo do novo ensino médio, tendo como referência a reforma curricular operada na disciplina de Sociologia, não atende aos preceitos da teoria do conhecimento poderoso em termos de objetividade e confiabilidade do conhecimento, da imprescindibilidade da escola, do currículo baseado no conhecimento e estruturado em disciplinas, da existência de diretrizes curriculares nacionais e de disciplinas estruturadas em complexidade crescente; e atende em termos da capacidade dos conhecimentos ensinados gerarem novos conhecimentos.

E, para continuar refletindo...

O último semestre de um curso de licenciatura costuma incluir duas experiências críticas para o futuro professor: o trabalho final e o estágio em regência. Pois bem, recentemente concluí meu estágio no ensino médio noturno de uma escola da rede de ensino do Rio Grande do Sul e algumas experiências e constatações dessa vivência acabaram por suscitar novas reflexões e indagações sobre a problemática envolvendo a reforma do ensino médio.

Lecionei Sociologia durante mais ou menos um mês e meio para seis turmas do

segundo e terceiro ano, as quais ainda permaneciam no modelo antigo do ensino médio. O que presenciei foi, para dizer o mínimo, muito triste: alunos desinteressados, pouquíssimo assíduos e muito atrasados em termos de aprendizado. Durante as aulas que observei e que ministrei, vi que era muito difícil entusiasmar esses adolescentes para além da necessidade de notas. Em outras palavras, o que se ensinava até a reforma não fazia mais muito sentido para eles, o que reduzia a escola a uma inconveniente obrigação.

Entre no estágio – e nessa disciplina de trabalho de conclusão – bastante convencida de que a instituição da reforma do ensino médio tinha sido, por si só, um enorme equívoco, pois grande parte dos conhecimentos até então tidos como cânones da formação dessa etapa passaram por um processo de “flexibilização”, o que não deixa de ser um eufemismo para a palavra “exclusão”. No entanto, no decorrer desse ano, essa percepção passou a sofrer alguns questionamentos, os quais podem ser sintetizados em duas provocações, as quais, por sua vez, abrem algumas possibilidades de pesquisas futuras sobre essa temática.

A primeira dessas provocações diz respeito à própria pertinência da reforma do ensino médio aqui analisada. E aqui a noção de conhecimento poderoso pode auxiliar na argumentação. Como foi visto, esse conhecimento se caracteriza por ter a capacidade de proporcionar aos estudantes possibilidades de transgressão intelectual. Contudo, isso não significa que esse saber seja fixo em todas as épocas, o que contrariaria a própria noção de conhecimento com poder. No século XIX, por exemplo, os jovens secundaristas de nosso país estudavam, entre outras disciplinas, Latim, Francês e Retórica. Ou seja, esse era o conhecimento tido como importante para aquele contexto, o que, claro, acabou sendo alterado com as mudanças sociais subsequentes.

Diante desse raciocínio, será que não estávamos, em 2016/2017, realmente no momento de discutir, novamente, qual o conhecimento que empodera os alunos do ensino médio? Será que o conhecimento necessário à juventude do século XXI já não é outro, diferente daquele do século passado? Pesquisas empíricas que visem captar a percepção de professores, estudantes e outros atores sobre a validade – ou não – da reforma instituída, bem como sobre o que seria realmente importante aprender nessa etapa nos dias de hoje, poderiam vir a fornecer algumas pistas para se pensar sistematicamente essas questões.

A outra provocação se traduz em uma pergunta necessária e inescapável: a reforma implantada foi a ideal? Todas as evidências levam a crer que não. Os estudiosos do assunto são praticamente unânimes nessa opinião. Esse trabalho, mesmo que despretensioso, segue essa corrente, pois sugere que a nova lógica curricular peca em diversos aspectos do que

venha a ser um conhecimento poderoso para os alunos. Assim, investigações destinadas a sondar qual seria uma reforma mais adequada, segundo a opinião de especialistas, educadores e, até mesmo, dos próprios educandos, poderiam ajudar a construir outros modelos de ensino médio a serem adotados no futuro, como também, indicar possibilidades de ajustes a serem efetuados no atual.

Gostaria de encerrar esse trabalho lembrando que não podemos, jamais, nos fechar em concepções imutáveis. O estudo, a reflexão e a própria experiência concreta precisam expandir nossos horizontes de pensamento e não os tornar mais rígidos, presos a ideias quase dogmáticas. Esse trabalho e o estágio abriram os meus olhos para outras realidades, desestabilizando alguns posicionamentos que me eram bem caros sobre o ensino médio, o seu currículo e a reforma pela qual ele passou. E fiquei contente com esse movimento. Espero que os círculos acadêmicos, os responsáveis pelas políticas públicas, a comunidade escolar e a sociedade como um todo também estejam sempre abertos a novas formas de pensar a educação brasileira e de nela atuar, sem preconceitos. Pois esse é o mais profundo sentido de um conhecimento poderoso. E é disso de que nossa educação mais precisa.

## REFERÊNCIAS

BORDUCHI, André Luiz. **A célere tramitação da reforma do ensino médio de 2017 e a oposição parlamentar (PT, PC do B, PSOL):** resistência, antes, à forma do que ao conteúdo. Orientadora: Dra. Áurea de Carvalho Costa. 2021. 168 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Biociências – Rio Claro. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 30 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio – Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em: 9 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 1**, de 15 de maio de 2009. Dispõe sobre a implementação da filosofia e da sociologia no currículo do ensino médio. [2009]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb001\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 971**, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. [2009a]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 de out. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador.** [2011]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 5**, de 4 de maio de 2011 sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. [2011a]. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN52011.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=curriculo)>. Acesso em: 30 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 6.840**, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1480913&filenome=Aviso+-PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1480913&filenome=Aviso+-PL+6840/2013)>. Acesso em: 01 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 84**, de 15 de setembro de 2016. [2016]. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03//Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03//Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral e dá outras providências. [2016a]. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 30 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Parecer nº 95**, de 2016 da comissão mista, sobre a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. [2016b]. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1512505](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1512505)>. Acesso em: 30 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415**, de 16 fevereiro de 2017. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 30 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. [2018a]. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf?query=sistema%20de%20ensino](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf?query=sistema%20de%20ensino)>. Acesso em: 11 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CARDOZO, Maria José Pires Barros Cardozo; LIMA, Francisca das Chagas Silva Lima. A contrarreforma do ensino médio: retrocessos e intencionalidades. **Linguagens, educação e sociedade**, Teresinha, ano 23, n. 38, p. 122-142, Jan.-Jul., 2018.

FERREIRA, Wallace; SANTANA, Diego Cavalcanti. A reforma do ensino médio e o ensino de sociologia. **Perspectiva Sociológica**, n. 21, p. 41-53, 1º sem., 2018.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade na educação. **Estudos Avançados**, 32 (93), p. 25-42, 2018.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e realidade**, 21(1), p. 187-198, Jan.-Jun. 1996.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, Jan.-Abr., 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**, ano 9, n. 46, Abr.-Jun. 1990.

MULLER, Johan; YOUNG, Michael. Knowledge, power and powerful knowledge re-

visited. **The Curriculum Journal** [online]. 2019. DOI: 10.1080/09585176.2019.1570292. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292>>. Acesso em: 9 nov. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio**. S/D. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011654.pdf>>. Acesso em: 9 nov.2022.

SILVA, Monica Ribeiro da Silva. O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 91-110, Abr.-Jun., 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.3, p. 125-142, 1995.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica. Belo Horizonte, 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo e CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de Pesquisa**. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, v. 5, n. 9, p. 157-171, Jul.-Dez., 2004.

WHEELAHAN, L. How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge. **British Journal of Sociology of Education**, 28(5), p. 637–651, 2007.

YOUNG, Michael. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 53-80, Nov. 2002.

\_\_\_\_\_. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, Set.-Dez. 2007.

\_\_\_\_\_. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, Set.-Dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Superando a crise da teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.3, n.2, p.225-250, Jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. [Entrevista concedida a] Claudia Valentina Assumpção Galian e Paula Baptista Jorge Louzano. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, Out.-Dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, Jan.-Mar. 2014a.

\_\_\_\_\_. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, Jan.-Mar. 2016.

\_\_\_\_\_. 50 anos do livro *Knowledge and Control: new directions for sociology of education*, entrevista com Michael Young. [Entrevista concedida a] Marcelo Pinheiro Cigales, Amurabi Pereira de Oliveira e Diego Greinert de Oliveira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e234970, 2021.