



CONTINUIDADES E RECONFIGURAÇÕES NAS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CIÊNCIAS HUMANAS

CONTINUITIES AND RECONFIGURATIONS IN CONTEMPORARY BRAZILIAN HIGH SCHOOL CURRICULUM POLICIES: AN ANALYSIS BASED ON THE HUMANITIES

ANTÔNIO RONEY REGIS DA SILVA

Bacharel e licenciado em Ciências Sociais (UFSC); licenciado em História (UNIASSELVI); licenciado em Geografia (UNIASSELVI); Especialista em História e Geografia (IESAD/ASSEFRENI); mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional (FURB). Professor da rede estadual de educação do estado de Santa Catarina (SED/SC).

RESUMO

Este artigo analisa as transformações das políticas curriculares do Ensino Médio brasileiro, com foco na organização das Ciências Humanas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) e de sua revisão pela Lei n.º 14.945/2024. Considerando a distinção entre currículo prescrito e currículo em ação, examina de que maneira essas políticas posicionam as Ciências Humanas, especialmente no que se refere à interdisciplinaridade, à centralidade das competências e habilidades e aos mecanismos de regulação curricular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-documental, fundamentada na análise da legislação educacional, dos documentos curriculares e de bibliografia especializada. Argumenta-se que a BNCC representa menos uma ruptura em relação aos PCNs do que a intensificação de tendências já presentes nas políticas curriculares, acentuando a articulação entre currículo, avaliação, formação docente e materiais didáticos. Conclui-se que essa reorganização amplia as possibilidades de integração entre diferentes campos do conhecimento, mas sua efetividade depende da preservação das especificidades epistemológicas das disciplinas e de condições que assegurem a autonomia docente.

Palavras-chave: políticas curriculares; ciências humanas; BNCC; ensino médio; interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article analyzes the transformations in curriculum policies for Brazilian high school education, focusing on the organization of the Humanities based on the National Curriculum Parameters (PCNs), the National Common Curricular Base (BNCC), the High School Reform (Law No. 13.415/2017), and its subsequent revision by Law No. 14.945/2024. Considering the distinction between the prescribed curriculum and the curriculum in action, it examines how these policies position the Humanities, particularly regarding interdisciplinarity, the centrality of competencies and skills, and curriculum regulation mechanisms. This is a qualitative study of a theoretical-documentary nature, grounded in the analysis of educational legislation, curriculum documents, and specialized literature. It is argued that the BNCC represents less of a break from the PCNs than an intensification of trends already present in curriculum policies, accentuating the articulation between curriculum, assessment, teacher training, and teaching materials. The study concludes that this reorganization expands the possibilities for integration across different fields of knowledge, but its effectiveness depends on preserving the epistemological specificities of the disciplines and ensuring conditions that safeguard teacher autonomy.

Keywords: curriculum policies; humanities; BNCC; high school education; interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

O currículo do Ensino Médio brasileiro tem passado por mudanças nas últimas décadas, especialmente no tocante às Ciências Humanas. Nesse processo, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que estabeleceram referenciais nacionais para a organização dos conhecimentos escolares e passaram a orientar currículos, materiais didáticos, processos avaliativos e práticas pedagógicas. Elaborados em contextos históricos distintos, ambos expressam concepções específicas acerca da formação dos estudantes, do papel da escola e das finalidades da educação, produzindo impactos significativos sobre o ensino de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e dos demais componentes da área.

A homologação da BNCC, articulada à reforma do Ensino Médio promovida pela Lei n.º 13.415/2017 e às alterações introduzidas pela Lei n.º 14.945/2024, reforçou a centralidade das disputas em torno do currículo nas políticas educacionais contemporâneas. As mudanças ocorridas ultrapassam a reorganização de conteúdos e da carga horária escolar, alcançando aspectos relacionados às concepções de saber, à interdisciplinaridade, à formação docente, aos processos avaliativos e às próprias finalidades atribuídas ao Ensino Médio. Nesse contexto, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ocupa posição estratégica: suas reconfigurações curriculares evidenciam diferentes concepções sobre a produção e a organização do conhecimento escolar.

Partindo da distinção proposta por Sacristán (2000) entre currículo prescrito, currículo em ação e currículo moldado pelo professor, este estudo concentra-se no currículo prescrito, entendido como o conjunto de diretrizes oficiais que orienta a organização do ensino e expressa determinadas concepções de conhecimento, cultura e formação humana. Embora sua concretização dependa das condições institucionais, das práticas docentes e das especificidades dos sistemas de ensino, a análise dos

documentos curriculares permite compreender as racionalidades que orientam as políticas educacionais e os processos de seleção, organização e legitimação dos saberes escolares.

Pergunta-se, assim, em que medida a BNCC aprofunda e/ou reconfigura as diretrizes já presentes nos PCNs no que se refere às Ciências Humanas. Parte-se da hipótese de que, embora a BNCC se apresente como inovação no cenário educacional, ela representa, sobretudo, a ampliação de tendências já delineadas nas políticas curriculares brasileiras, em especial a centralização curricular, a valorização das competências e habilidades e a articulação entre currículo, avaliação e gestão educacional, aproximando-se da lógica da performatividade discutida por Ball (2004). Argumenta-se, nesse sentido, que a BNCC não apenas reorganiza conteúdos, mas também redefine as formas de produção, circulação e legitimação do conhecimento escolar, produzindo repercussões sobre a autonomia docente, a organização disciplinar e os processos de ensino e aprendizagem.

OS PCNS E A PROPOSTA PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS

Publicados no final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituíram um dos primeiros esforços de abrangência nacional voltados à definição de referenciais curriculares para a educação básica brasileira. Embora não possuíssem caráter obrigatório, exerceu ampla influência sobre os currículos estaduais, a produção de materiais didáticos, a formação de professores e o planejamento pedagógico das escolas, consolidando-se como um importante marco das políticas curriculares posteriores à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996).

No Ensino Médio, os PCNs procuram responder a questões fundamentais do processo educativo - o que ensinar, por que ensinar e como ensinar - atribuindo às Ciências Humanas papel central na formação intelectual dos estudantes. A área é concebida como espaço privilegiado para a compreensão da realidade social, histórica, política, econômica, geográfica e cultural, valorizando a articulação entre diferentes perspectivas de análise e a formação para a cidadania.

No caso da Sociologia, os PCNs propõem a apresentação e estudo de conceitos e procedimentos próprios da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, articulando teoria e empiria por meio de autores clássicos como Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim. De modo geral, a proposta procura favorecer a superação do senso comum e a compreensão da sociedade como uma construção histórica, marcada por relações de poder, conflitos, desigualdades e processos de permanências, mudanças e transformações.

Essa concepção amplia o papel das Ciências Humanas, que deixam de restringir-se à transmissão de conteúdos para privilegiar a construção de instrumentos conceituais capazes de subsidiar a interpretação da realidade e a participação na vida social. Nessa perspectiva, os PCNs atribuem à escola a responsabilidade de favorecer a compreensão de problemas coletivos, da diversidade social e dos processos que estruturam a vida democrática.

É preciso considerar, contudo, que a abrangência temática prevista pelos PCNs suscita questionamentos quanto à sua viabilidade. Conceitos como cultura, ideologia, estratificação social, Estado, trabalho, cidadania, globalização, identidade e poder, por exemplo, demandam tempo, aprofundamento teórico e professores com sólida formação específica. Em contextos marcados por cargas horárias reduzidas, limitações estruturais e desigualdades educacionais, a consecução desses objetivos tende a encontrar obstáculos.

Esses desafios tornam-se ainda mais evidentes quando o currículo é compreendido como espaço de seleção e legitimação de conhecimentos. Conforme argumenta Apple (2006), os saberes escolares resultam de processos históricos de escolha e não constituem seleções neutras da cultura. Bernstein (1996), por sua vez, demonstra que a classificação e o enquadramento dos conhecimentos condicionam sua organização e transmissão, enquanto Bourdieu (1998) evidencia que a escola participa da reprodução de formas socialmente legitimadas de capital cultural. Em conjunto, essas contribuições permitem compreender que o currículo exerce simultaneamente funções pedagógicas, culturais e políticas, definindo quais conhecimentos adquirem legitimidade no espaço escolar.

Sob essa perspectiva, os PCNs ultrapassam a condição de simples orientações didáticas. Eles expressam uma concepção de política curricular e de formação humana que influencia decisivamente as reformas posteriores. Mais do que um antecedente histórico da BNCC, constituem um marco na consolidação de um processo de reorganização curricular que continuaria a orientar o Ensino Médio brasileiro nas décadas seguintes.

COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E CRÍTICAS AOS PCNS

A introdução das competências e habilidades como eixo estruturador do currículo constitui uma das principais inovações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Distanciando-se de uma organização centrada predominantemente na transmissão de conteúdos disciplinares, os PCNs propõem que o processo educativo favoreça a mobilização de conhecimentos, procedimentos e atitudes diante de situações concretas da vida social. No campo das Ciências Humanas, essa orientação busca desenvolver a capacidade de interpretar fenômenos sociais, compreender diferentes contextos históricos e culturais, analisar relações de poder e participar dos processos de construção da vida coletiva.

Essa proposta representa uma mudança significativa na concepção de ensino. Em lugar da simples acumulação de informações, o currículo passa a privilegiar o desenvolvimento de capacidades analíticas e interpretativas, aproximando-se de tendências internacionais que, desde a década de 1990, conferem centralidade à aprendizagem por competências. O conhecimento deixa, assim, de ser compreendido apenas como um conjunto de conteúdos a serem assimilados para assumir a função de recurso mobilizável na compreensão e na resolução de problemas.

Essa inflexão curricular, entretanto, também passou a suscitar críticas. Parte da literatura questiona se a centralidade atribuída às competências tende a deslocar a atenção dos fundamentos teóricos das disciplinas para desempenhos considerados socialmente desejáveis, favorecendo uma

racionalidade pedagógica de caráter mais instrumental. Nessa perspectiva, existe o risco de que conceitos complexos sejam progressivamente subordinados ao desenvolvimento de habilidades, reduzindo o espaço destinado ao aprofundamento conceitual.

As críticas dirigidas aos PCNs, contudo, ultrapassam a discussão sobre competências e habilidades. No campo das políticas curriculares, questiona-se igualmente a expectativa de que a definição de referenciais nacionais comuns seja suficiente para promover melhorias na qualidade da educação. Essa perspectiva tende a subestimar fatores igualmente relevantes, como as condições de trabalho docente, a infraestrutura das escolas, as desigualdades socioeconômicas e as diferentes realidades regionais que caracterizam o sistema educacional brasileiro.

Também a própria ideia de um currículo nacional comum constitui objeto de debate. A seleção dos conhecimentos considerados essenciais envolve processos de escolha e legitimação cultural que não podem ser compreendidos como neutros ou exclusivamente técnicos. Nessa perspectiva, conforme argumentam Apple (2006) e Bourdieu (1998), o currículo pode ser compreendido como espaço de produção, seleção e legitimação de determinados conhecimentos e, simultaneamente, como expressão de relações de poder simbólico.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter, ao mesmo tempo, orientador e regulador dos PCNs. Embora não possuíssem força normativa equivalente à posteriormente atribuída à BNCC, exerceram ampla influência sobre currículos estaduais, programas de formação docente, materiais didáticos e avaliações educacionais. Isso evidencia que a coordenação das políticas curriculares pode ocorrer não apenas por meio de dispositivos legais obrigatórios, mas também pela construção de consensos técnicos e pedagógicos capazes de orientar as práticas escolares.

Sob essa perspectiva, os PCNs antecipam características posteriormente aprofundadas pela BNCC. A valorização das competências, a busca por maior articulação nacional do currículo e a aproximação entre currículo, formação docente, materiais didáticos e avaliação constituem elementos que, inicialmente apresentados como referenciais orientadores, passariam a estruturar de forma mais intensa as políticas curriculares brasileiras. Compreender os PCNs torna-se, assim, condição indispensável para interpretar a BNCC não como ruptura, mas como intensificação de um processo de reorganização curricular iniciado nas décadas anteriores.

A BNCC E A RECONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO À REVISÃO DE 2024

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um dos momentos mais significativos das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Embora preserve diversos elementos já presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC lhes confere maior densidade normativa, convertendo referenciais anteriormente orientadores em diretrizes obrigatórias para a organização dos currículos da educação básica. Com isso, amplia o alcance da política curricular ao

orientar de forma mais direta a elaboração dos currículos estaduais, a produção de materiais didáticos, a formação inicial e continuada de professores e os sistemas nacionais de avaliação.

Tais características articulam-se à reforma do Ensino Médio promovida pela Lei n.º 13.415/2017, que reorganizou essa etapa da educação mediante a ampliação da carga horária, a criação dos itinerários formativos e a definição de uma formação geral básica estruturada a partir da BNCC. Currículo e organização escolar passam, assim, a integrar uma mesma política pública, redefinindo não apenas os conteúdos escolares, mas também a própria configuração do Ensino Médio brasileiro.

No campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, essas mudanças assumem especial relevância. História, Geografia, Sociologia e Filosofia passam a compor uma única área do conhecimento, organizada em torno de competências e habilidades comuns. Esse reordenamento favorece abordagens interdisciplinares e estimula a análise integrada de fenômenos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e ambientais, aproximando o currículo da complexidade dos problemas contemporâneos.

Entretanto, ao privilegiar competências comuns, a BNCC tende a reduzir a visibilidade das especificidades epistemológicas que distinguem cada disciplina. História, Geografia, Sociologia e Filosofia possuem objetos de estudo, tradições teóricas e procedimentos metodológicos próprios, cuja preservação constitui condição essencial para que a interdisciplinaridade se desenvolva de forma consistente, e não como diluição das identidades disciplinares.

Ao mesmo tempo, a centralidade atribuída às competências reforça uma racionalidade curricular orientada pela performatividade. Conforme observa Ball (2004), políticas educacionais contemporâneas tendem a aproximar currículo, avaliação e gestão escolar por meio de indicadores de desempenho, metas e mecanismos de responsabilização. O currículo deixa, assim, de constituir apenas um instrumento de organização do ensino para converter-se também em uma tecnologia de governança, orientando práticas institucionais, redefinindo expectativas sobre o trabalho docente e condicionando formas de avaliação da aprendizagem.

Essa lógica manifesta-se na própria estrutura da BNCC. As habilidades passam a funcionar como descritores do desempenho esperado dos estudantes, fortalecendo a articulação entre currículo, materiais didáticos e avaliações em larga escala. Embora esse modelo possa conferir maior coerência às políticas educacionais, também intensifica processos de padronização, amplia mecanismos externos de acompanhamento do trabalho pedagógico e pode restringir a autonomia curricular de escolas e professores. Sob essa perspectiva, a aproximação entre currículo, avaliação e gestão escolar favorece a consolidação de uma lógica de responsabilização orientada por resultados, característica das reformas educacionais analisadas por Ball (2004).

As discussões em torno da reforma do Ensino Médio, entretanto, não se encerraram com a homologação da BNCC. A implementação do novo modelo foi acompanhada por críticas formuladas por pesquisadores, entidades científicas, professores e sistemas de ensino, envolvendo a oferta dos itinerários formativos, as desigualdades entre redes escolares, a formação docente e a própria organização curricular. Parte dessas críticas contribuiu para a aprovação da Lei n.º 14.945/2024, que

ampliou a carga horária destinada à formação geral básica e promoveu ajustes na estrutura do Ensino Médio.

Apesar dessas alterações, permaneceram preservados os fundamentos que estruturam a BNCC. As competências continuam organizando o currículo, assim como se mantém a articulação entre currículo, avaliação, formação docente e materiais didáticos. A revisão promovida em 2024 revela, portanto, menos uma ruptura com o modelo instituído entre 2017 e 2018 do que um processo de revisão e aperfeiçoamento de uma política curricular que permanece em construção.

Essa trajetória evidencia que as políticas curriculares constituem processos históricos marcados por continuidades, revisões e disputas. Mais do que documentos normativos, os PCNs, a BNCC e as reformas do Ensino Médio expressam diferentes concepções de formação escolar, do papel das Ciências Humanas e das formas de organização do conhecimento na educação básica. Compreender a BNCC exige, portanto, situá-la como parte de um processo mais amplo de reorganização curricular iniciado nas décadas anteriores e ainda em permanente redefinição.

CIÊNCIAS HUMANAS NA BNCC: INTERDISCIPLINARIDADE E ESPECIFICIDADES

A proposta busca favorecer abordagens interdisciplinares capazes de enfrentar a complexidade dos problemas contemporâneos. Questões como mudanças climáticas, desigualdades sociais, transformações tecnológicas, conflitos territoriais, direitos humanos e processos políticos demandam a articulação de diferentes perspectivas analíticas, ampliando as possibilidades de compreensão da realidade social.

Essa integração, contudo, não deve implicar na diluição das especificidades epistemológicas das disciplinas que compõem a área. História, Geografia, Sociologia e Filosofia preservam objetos, conceitos, métodos e tradições teóricas específicas, constituindo justamente essa diversidade o fundamento do diálogo interdisciplinar proposto pela BNCC.

Nesse contexto, cada disciplina continua oferecendo contribuições próprias à formação dos estudantes. A História privilegia a análise da temporalidade, da contextualização dos acontecimentos e da crítica às fontes; a Geografia dedica-se à compreensão da produção do espaço, das relações entre sociedade e natureza e da organização do território; a Sociologia interpreta as formas de estruturação da vida social, as desigualdades, as instituições e as relações de poder; a Filosofia problematiza os fundamentos do conhecimento, da ética, da política e da própria racionalidade, estimulando a argumentação e a reflexão. Também a Antropologia e a Ciência Política permanecem presentes, principalmente por intermédio da Sociologia, contribuindo para o estudo de temas como cultura, identidade, alteridade, Estado, democracia, cidadania e participação política.

Essa reorganização deve ser compreendida também em sua dimensão histórica. A presença da Sociologia e da Filosofia na educação básica brasileira foi marcada por sucessivos movimentos de inclusão, exclusão e reinserção ao longo do século XX. A obrigatoriedade dessas disciplinas,

restabelecida pela Lei n.º 11.684/2008, conferiu-lhes novo espaço no currículo, enquanto a reforma do Ensino Médio de 2017 reacendeu os debates acerca da preservação de sua identidade disciplinar e de sua contribuição específica para a formação dos estudantes.

Essas discussões revelam uma tensão recorrente nas políticas educacionais brasileiras. De um lado, permanece a defesa de uma formação geral voltada ao desenvolvimento da capacidade de análise, da argumentação e da compreensão da realidade social; de outro, fortalece-se a ênfase na preparação para o mundo do trabalho e no desenvolvimento de competências consideradas relevantes para a vida econômica e profissional. Nesse contexto, os debates em torno da Sociologia e da Filosofia extrapolam a definição de componentes curriculares e passam a refletir diferentes concepções sobre as finalidades da educação e o papel atribuído à escola. Em determinados momentos, essas disciplinas também foram associadas, por alguns setores da sociedade, a supostos processos de politização ou de doutrinação escolar, evidenciando que as escolhas curriculares expressam não apenas critérios pedagógicos, mas também disputas em torno de distintos projetos de formação e de sociedade.

As potencialidades dessa reorganização convivem, entretanto, com desafios. A integração entre disciplinas favorece abordagens mais abrangentes dos problemas sociais contemporâneos, mas pode produzir simplificações quando não é acompanhada do necessário aprofundamento. Conceitos como território, cultura, Estado, democracia, cidadania ou ideologia correm o risco de serem mobilizados apenas como instrumentos para o desenvolvimento de habilidades, perdendo parte da densidade teórica construídas por suas respectivas tradições disciplinares.

Essa questão adquire especial relevância para o trabalho docente. A construção de práticas efetivamente interdisciplinares exige sólida formação disciplinar, planejamento coletivo, tempo institucional e condições adequadas de trabalho. A simples aproximação formal entre disciplinas não garante, por si só, a produção de conhecimentos mais complexos. Ao contrário, a interdisciplinaridade tende a produzir melhores resultados quando se apoia em campos disciplinares teoricamente consistentes e em professores capazes de estabelecer relações fundamentadas entre diferentes perspectivas de análise.

Desse modo, o principal desafio colocado pela BNCC não consiste em optar entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, mas em construir formas de integração que preservem a consistência epistemológica das Ciências Humanas e ampliem sua contribuição para a formação dos estudantes. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade deixa de representar a diluição das disciplinas para constituir um espaço de diálogo entre saberes distintos, preservando a pluralidade de interpretações necessária à compreensão da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite concluir que as políticas curriculares brasileiras para o Ensino Médio são marcadas menos por rupturas do que por processos de continuidades e

reconfigurações. Embora elaborados em contextos históricos distintos e dotados de diferentes níveis de normatividade, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular compartilham pressupostos relacionados à organização nacional do currículo, à centralidade das competências e habilidades e à crescente articulação entre currículo, avaliação, formação docente e materiais didáticos. As alterações promovidas pela reforma do Ensino Médio e por sua revisão em 2024 reforçam essa interpretação ao preservarem os fundamentos estruturantes da BNCC, evidenciando que as políticas curriculares se desenvolvem por meio de revisões, disputas e redefinições sucessivas.

A organização das Ciências Humanas permite compreender de maneira particularmente significativa esse movimento. A constituição de uma área do conhecimento amplia as possibilidades de articulação entre História, Geografia, Sociologia e Filosofia, favorecendo abordagens mais integradas dos problemas sociais contemporâneos. Ao mesmo tempo, evidencia que a interdisciplinaridade produz resultados mais consistentes quando construída a partir da preservação das identidades epistemológicas das diferentes disciplinas, e não de sua diluição. Nesse sentido, integração curricular e consistência disciplinar mostram-se dimensões complementares, e não excludentes.

Os resultados também indicam que as políticas curriculares não se esgotam nos documentos normativos que as instituem. Sua efetivação permanece condicionada às interpretações produzidas pelos professores, às condições institucionais das escolas e às diferentes realidades dos sistemas de ensino, reafirmando que o currículo é permanentemente reconstruído em sua concretização. Essa constatação evidencia os limites de concepções que atribuem às reformas curriculares a capacidade de produzir, por si só, mudanças homogêneas nas práticas educativas.

Por fim, este estudo procura contribuir para o debate sobre as políticas curriculares contemporâneas ao evidenciar que a reorganização das Ciências Humanas constitui uma dimensão privilegiada para compreender as recentes mudanças do Ensino Médio brasileiro. Mais do que uma discussão acerca da distribuição de componentes curriculares ou da definição de competências e habilidades, esse processo envolve diferentes concepções de conhecimento, de formação humana e do papel atribuído à escola na sociedade contemporânea. Compreender essas continuidades, reconfigurações e tensões contribui para qualificar o debate sobre a organização curricular e sobre os desafios colocados à formação dos estudantes na educação básica.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008. **Altera o art. 36 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio**. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 3 jun. 2008.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n.º 9.394/1996 e outras, instituindo a reforma do Ensino Médio**. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024. **Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre a Política Nacional de Ensino Médio**. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1 ago. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000.