

**Juliana Dias Lima**

**9º ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**GT 15: O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS DIVERSAS MODALIDADES DE  
ENSINO E AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS  
SOB PERSPECTIVA DISCURSIVA**

**São Paulo/SP**

**2025**

## A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS SOB PERSPECTIVA DISCURSIVA

Juliana Dias Lima <sup>1</sup>

### RESUMO

Esse trabalho<sup>2</sup> busca estimular uma reflexão sobre o caráter precário de políticas curriculares que operam na tentativa de representações plenas, mobilizando discursos que contornam o jogo político das propostas curriculares. Questiono a noção de universalização na Base Nacional Comum Curricular pós-reforma do Ensino Médio. Ao tratar do jogo político das propostas curriculares, chamo atenção para o projeto de vida e os itinerários formativos, relacionando-os com a redução da Sociologia como disciplina do currículo. A discussão alinha-se à teoria do discurso, de Ernesto Laclau e, para desenvolvimento da temática, invisto na perspectiva discursiva de currículo, de Lopes e Macedo (2011).

**Palavras-chave:** Teoria do Discurso, Políticas Curriculares, Ensino Médio, Sociologia, Itinerários Formativos e Projeto de Vida.

### INTRODUÇÃO

A organização do currículo escolar do Brasil, marcada pela hegemonia do currículo organizado por disciplinas (Macedo; Lopes, 2002), o que compreendo como uma tendência ocidental, foi perturbada pela reforma do Ensino Médio. A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do ano de 1996, e passou a incluir no currículo do Ensino Médio os Itinerários Formativos (IF), constituindo parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018). Além disso, o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio passou a apontar para a elaboração de um projeto de vida que se daria ajustado aos itinerários formativos, “cuja oferta considera as possibilidades de escolas e redes” (Brasil/MEC, 2019 p. 9).

Com a reforma, as disciplinas são também associadas aos chamados itinerários formativos, que interpreto como organização integrada, e passam a compor a BNCC. Um dos discursos mobilizados em torno da mudança é o da flexibilização curricular, usualmente associado “à inovação e à maior adequação à contemporaneidade do social” (Lopes, 2019, p. 62). Costa (2023) realça a definição de itinerários formativos como forma de superar a fragmentação disciplinar, com a proposição do ensino por áreas de conhecimento. Lopes

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) – RJ, parda, cisgênero, [juuliana\\_dl@hotmail.com](mailto:juuliana_dl@hotmail.com);

<sup>2</sup> A produção deste texto reúne resultados parciais de uma pesquisa inserida em um projeto de maior abrangência e é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

(2019), por sua vez, destaca que a proposta de ensino por áreas investe na possibilidade de aumento do diálogo entre as disciplinas.

Outro marcador da reforma é a “ideia de construção de um projeto de vida para o jovem do ensino médio brasileiro” (Fernandes; Lopes, 2024, p. 4). A menção a um projeto de vida passa a fazer parte da BNCC para o Ensino Médio, no ano de 2018. Não somente o projeto de vida passa a integrar o currículo da base nacional comum, como passa a ter centralidade. Diante do exposto no documento: “Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a *construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas*” (Brasil, 2018, p. 472, grifos meus).

Recorro a concepção de Lopes (2019) para argumentar que o modo como um currículo nacional, como a BNCC, é organizado para o país

pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória (p. 61).

Logo, é comum que propostas curriculares nacionais sejam dinamizadas por conteúdos significados como universais<sup>3</sup>.

Penso que estes conhecimentos operam a fim de representar uma indicação clara do que os estudantes devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer”. Em meu entendimento isso tende “a projetar uma identidade fixa ao aluno a partir da lógica do conhecimento” (Lima, 2022, p. 988). Tenho que as legislações, diretrizes, políticas, plano de metas, programas e sistemas de avaliação indicam mecanismos de controle (Silva; Gomes, 2023), cujas ações se pautam em uma fantasia do poder, mas jamais se realizam por completo (Ranniery; Macedo, 2018).

Entendo que estas políticas públicas de currículo, com pretensões de definições fixas, se caracterizam por uma incompletude, na medida que não há uma determinação última ou verdade transcendental (Laclau; Mouffe, 2015). Do mesmo modo, não há garantias quanto a um suposto futuro do sujeito, uma vez que interpreto que isso implicaria em uma demanda do “vir a ser”, em função de uma expectativa a ser produzida de um determinado tipo de sujeito/jovem.

Para o desenvolvimento da temática aqui sugerida pauto-me em concepções pós-estruturalistas, sobretudo via Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. Com o intuito de demonstrar que os discursos que contornam o jogo político das propostas curriculares reforçam

---

<sup>3</sup> Ver mais no artigo Limites democráticos de um projeto de formação comum a todos (2022), de Talita Vidal Pereira e Matheus Saldanha do Amaral Reis.

o caráter precário e provisório do currículo, traço demarcações da proposta curricular nacional diante dos desdobramentos da reforma do Ensino Médio, que ocorreu em 2017 e que inseriu os Itinerários Formativos (IF) e o Projeto de Vida (PV), substituindo as chamadas disciplinas. Por outro lado, focalizo a disciplina de Sociologia, na tentativa de destacar discursos mobilizados em torno da defesa de sua permanência no currículo.

Ressalto que textos políticos quando pensados em uma perspectiva discursiva, são interpretados resultados provisórios de negociações, lutas e atribuições de sentido dos diferentes atores envolvidos (Dias, 2021). Embora não possam dominar as escolas, esses textos acabam por delinear e normatizar definições que, sempre interpretadas, são entendidas como articulações postas em circulação a fim de tornar nomes provisoriamente hegemônicos na política. Sendo assim, no contexto da reforma do Ensino Médio, considero a relevância dos nomes/significantes *projeto de vida* e *itinerários formativos*. Considero tais nomes como elementos que assumem posição hegemônica na Base Nacional Comum Curricular em detrimento de uma organização por *disciplinas*.

Portanto, busco, por um lado, demonstrar como tais nomes adquirem caráter hegemônico na defesa de uma significação que não se caracteriza jamais como estanque ou fixa, mas que é compreendida em um dado momento e possibilitada por articulações em torno de demandas (Laclau, 2011). Por outro, menciono implicações existentes nas tentativas de fixações de uma totalidade última via pensamento moderno. Por fim, dialogo, a partir de uma leitura discursiva, sobre o impacto na Sociologia diante dos desdobramentos da reforma do currículo do Ensino Médio.

## **UMA LEITURA DISCURSIVA DOS DESDOBRAMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Com a ideia de articulação transitória de demandas equivalenciais, utilizo Laclau (2011) para auxiliar a pensar a reforma do Ensino Médio em uma construção discursiva a partir da noção de hegemonia. As demandas equivalenciais, mantidas pelas provisórias reivindicações em dado momento da política, convergem para a manutenção de um discurso hegemônico. Deste modo, há a impossibilidade de um fechamento equivalencial que impede que uma significação possa ser de uma vez por todas (Costa, 2018). É por meio das demandas, que asseguram a(s) hegemônias(s) na narrativa política, que se questiona o que está sendo mobilizado e/ou defendido e quais os interesses envolvidos nas articulações de grupos diversos que identificam uma ausência em comum.

Em uma leitura pós-estrutural, estrategicamente compreendo como hegemônicos nomes que são mobilizados por sentidos que não se caracterizam como estanques ou fixos, mas que, em dado contexto se articulam na sustentação de ideias proeminentes na política .

Compreendo que o currículo é marcado pela preponderância da organização por disciplinas. Isso quer dizer que, historicamente, as disciplinas escolares, de modo não integrado, ocuparam papel hegemônico nas políticas de currículo, o que não anulou que diferentes formas de organizações curriculares integradas fossem desenvolvidas nas instituições (Lopes, 2019). Interpreto este fragmento atribuindo ao currículo uma compreensão de precariedade, ao mesmo tempo que provisório e/ou contingente, na medida em que as disputas por significações se apresentam em torno de diferentes demandas curriculares.

Conforme sinalizado por Costa (2023), via teoria do discurso, cabe pensarmos a disciplina como uma construção discursiva precária, uma vez que disputas por significações, por intermédio de articulações, não se caracterizam pela centralização de sentido único, mas por nomes/hegemonias que representarão dado momento.

Lopes (2019) assinala que, com a reforma do Ensino Médio, as disciplinas parecem ser alvos a serem combatidos, tanto “pela quantidade delas no currículo vigente como pelo modo como supostamente estariam funcionando no ensino médio” (p. 62). Concordo com a autora ao considerar que a interdisciplinaridade e a integração curricular são respostas políticas, como soluções para uma suposta crise curricular, que atuariam como promessa de “superação” das disciplinas, legitimadas por suas científicidades. Desse modo, o currículo daria espaço para uma organização interdisciplinar e/ou por projetos.

Enfatizo que meu intuito não é classificar as propostas de currículo em uma ordem sistemática, como se fosse possível que as organizações se distinguíssem completamente das disciplinas e passassem para a interdisciplinaridade, depois para projetos, e assim sucessivamente. Pelo contrário, ao mesmo tempo que se busca a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, não são excluídas necessariamente as disciplinas, exprime Lopes (2019) ao tratar da BNCC de 2018.

Chamo atenção, novamente, para o jogo de significações nas políticas curriculares. Meu intuito é demonstrar que diferentes narrativas são proferidas na intenção de manter um nome hegemônico na política. Estas narrativas podem ocorrer ou não concomitantemente. Diferentes termos entram no jogo da significação das políticas curriculares. As disputas por significações são constituídas por articulações que não contam com um sentido único central, mas nomes/hegemonias que corresponderão dado contexto precário e/ou provisório.

Compreendo tanto itinerários formativos, que interpreto aqui como associado à defesa da integração curricular, como projeto de vida como nomes hegemônicos, marcadores da Lei nº 13.415/2017. A atribuição de uma posição de centralidade para a ideia de um projeto de vida (Brasil, 2018), associado aos itinerários formativos, na política normativa no contexto de reforma do Ensino Médio, fazem-me, a partir da teoria do discurso, interpretar os nomes projeto de vida e itinerários formativos como significantes que mobilizam uma série de sentidos/significações que desempenham papel fundamental na sustentação provisória de representações na política curricular.

Tendo em vista os nomes projeto de vida e itinerários formativos como dispositivos que atuam em objeção a uma ameaça, risco ou estranhamento, tento rastrear estas ameaças, entendendo a impossibilidade de capturá-las por completo. Logo, identifico, provisoriamente, como possíveis discursos em defesa da inserção de itinerários formativos a flexibilidade e o protagonismo juvenil. A BNCC indica a busca por “propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para *construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho*” (Brasil, 2018, p. 478, grifos meus). Em conjunto aos itinerários, o projeto de vida é posto em evidência e as narrativas em sua defesa se destacam “tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (Brasil, 2018, p. 463), atuando assim na construção de identidades (Brasil, 2018, p. 465).

Via teoria do discurso, entendo que as perspectivas expostas na BNCC sugerem uma tentativa de fixação de identidade, e/ou de centralização do sujeito, cujo desdobramento se dá na exclusão de inúmeras outras possibilidades. Isso se mostra a partir da presunção de uma consciência e autonomia cidadã, assim como com a delimitação do que são estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. Atribuo a isso tentativas de controle de sentidos, que entendo se sucederem por meio de um processo de subjetivação/subjetividade. Ainda, estes discursos são amparados por articulações que desempenham papel fundamental na sustentação provisória de uma demanda na política curricular.

Já nos documentos estaduais, Fernandes e Lopes apontam no artigo “Projeto de vida: afinal, de que estamos falando?” (2024) que a representação do termo projeto de vida aparece como “profusa”, mas expressam que a ausência de uma profundidade aos significantes “projeto”, “vida” e “projeto de vida” “não é necessariamente prejudicial do ponto de vista político, podendo ser vista como abertura às múltiplas possibilidades de interpretação” (Fernandes; Lopes, 2024, p. 4). Lopes (2024) argumenta que um dos discursos mobilizados pelo projeto de vida sinaliza para a “tentativa de regulação do futuro dos jovens criando um

projeto moral de gerenciamento de suas vidas” (p. 4). A autora problematiza o discurso do projeto de vida que tenta instituir uma (impossível) harmonia social.

Interpreto o cenário político de formulação de uma base nacional comum como um momento de emergentes tentativas de preparação do jovem contemporâneo para o futuro. Contudo, ao mesmo tempo, entendo o futuro na ordem do imensurável, do incontrolável e do não desenhável. Em acordo com a concepção pós-estruturalista, compreendo que mensurar, delimitar ou controlar determinada historicidade implicaria em uma clausura totalizadora que determinaria o fim da história (Derrida, 2000, p. 17). Desse modo, penso que a significação única do projeto de vida se dá no *porvir*, na pressuposição de um determinado futuro inexistente, futuro este a ser alcançado pelo estudante, desconsiderando as contingências que se dão nos provisórios contextos.

Ainda, buscando operar sob tentativas de preparações, seja do estudante ou docente, questiono a noção universalizante das políticas curriculares normativas. Busco refletir sobre o caráter limitante dessas políticas curriculares, ao passo que ainda que haja tentativas de uma totalização/universalização/estabilização, o currículo prescritivo é incapaz de abarcar a totalidade que se pretende. Vale mencionar que opero nessa escrita com uma concepção de currículo defendida por Lopes e Macedo (2011). Logo, penso que as autoras entendem que *currículo* pode conter múltiplos significados, sendo pensado como texto sob constante interpretação .

Para argumentar sobre a fragilidade de projetos políticos normativos pautados na concepção racional moderna baseio-me na concepção de Laclau (2011), de que os valores universais pautados no fundacionalismo imperialista do Iluminismo ocidental tornam-se, no mínimo, ameaçados na agenda política atual pela bandeira do multiculturalismo. Entendo que projetos com tal sustentação tendem a aproximar-se de concepções universalizantes, que buscam tornar seus conhecimentos passíveis de serem transmitidos e absorvidos. Estes ditos conhecimentos passam por um processo de validação, sendo expostos a uma relação de poder, em que passam a ser considerados mais ou menos suscetíveis de serem ensinados e aprendidos.

Com o intuito de tensionar as “noções últimas” do pensamento moderno recorro, também, a noção de caos, de Derrida (2016). Assinalo que as propostas curriculares normativas operam por intermédio da expectativa de controlar o incontrolável, como que mobilizando uma ficção. Isso quer dizer que são comuns as tentativas de controle de sentidos, por meio da geração de definições, que pretendem estancar determinadas concepções que, no entanto, não alcançam plenitude. Para o autor, “é porque há instabilidade que a estabilização se faz necessária, é porque há caos que há a necessidade de estabilidade” (Derrida, 2016, p. 128).

Novamente retomo a concepção laclauiana na tentativa de compreender os discursos hegemônicos inseridos na política curricular. As hegemonias, para Laclau (2011), se dão por uma série de sentidos mobilizados que desempenham papel fundamental na sustentação provisória de representações na política. As mobilizações ocorrem por articulações em torno de demandas, compreendidas como precárias e contestáveis. Logo, pode-se dizer que as significações na política não cessam, ou nunca são concluídas. Sendo assim, interpreto as propostas curriculares normativas como precárias e provisórias, uma vez que uma série de sentidos e mobilizações se constituem o tempo todo de modo a destacar um significante como passível de caráter hegemônico em dado momento/contexto. Por fim, cabe dizer que políticas prescritivas, como a da BNCC, atuam sob uma lógica de categorização daquilo que é aceitável em sociedade.

## **UMA LEITURA DISCURSIVA SOBRE A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA DIANTE DOS DESDOBRAMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Ao passo que ocupou o espaço de ameaçada, considero que articulações foram realizadas em torno da defesa da disciplina de Sociologia nos currículos escolares nacionais. Interpreto que os discursos mobilizados pelas identificações docentes (Lopes, 2019) de Sociologia perpassam pela defesa da disciplina, uma vez que, com a inserção dos itinerários formativos e do projeto de vida, a Sociologia se viu diante de um impacto sobre a distribuição de sua carga horária, levando a redução de sua oferta como disciplina vista como consolidada (Bodart, 2022). Começa, então, um movimento de falas, escritas e produções que se articulam em torno da demanda em favor da disciplina no currículo.

Discursos passam a mobilizar que a proposta de um projeto de vida combinado aos itinerários formativos se dá por “erros de falta de definições; de cunho-teórico metodológico, pedagógicos, de gestão de pessoas e erros de matriz curricular” (Bodart, 2022, p. 1). Além das demandas articuladas ao redor das difusas propostas curriculares do projeto de vida, em minha concepção considero outras articulações realizadas em defesa da Sociologia, a partir de seguintes narrativas: *o projeto de vida não conta com bases teóricas ou epistemológicas definidas; o projeto de vida reduz carga horária da disciplina de Sociologia; o projeto de vida precariza o trabalho docente, em vista que leva o professor a lecionar para um grande número de turmas e escolas; o projeto de vida não é sistematizado cientificamente; o projeto de vida transfere a responsabilidade do insucesso ao indivíduo; e o projeto de vida é a transposição dos discursos mercadológicos para as escolas* (Bodart, 2022, grifos meus).

Penso que essas articulações colaboram para a manutenção do que Lopes (2024) atribui o nome de movimento de antirreforma. Por conseguinte, entendo que são idealizadas tentativas de geração de um outro sentido para o projeto de vida em sala de aula. Uma dessas tentativas é atribuir o conteúdo das disciplinas científicas ao projeto de vida. Bodart (2022) indaga a falácia de que o componente seria voltado à vida prática dos alunos o tornando mais interessante, ao passo que defende que a “Filosofia e Sociologia já fazem diálogos diretos como a vida dos estudantes (Bodart, 2022, p. 3). Propõe, ainda, que é “necessário questionar a meritocracia e o empreendedorismo a partir das muitas contribuições dos campos científicos” (Bodart, 2022, p. 6).

Reflito, no entanto, sobre os limites da tentativa de gerar um novo sentido ao projeto de vida, uma vez que entendo esse tipo de proposta, conforme teoria do discurso, enquadrada na lógica normativa, do controle e da expectativa do alcance de um desconhecido. Penso, ainda, que essas propostas pressupõem uma tentativa de orientação docente, caracterizando seus significados como *a priori*, pensados como positividade. Há uma expectativa de garantias (pré)determinadas, como se houvesse a possibilidade de um “certo domínio com vistas a (pré)definir causas e efeitos” (Lopes; Borges, 2015, p. 488).

Interpreto que são constantes as tentativas de “adaptações” realizadas em sala de aula, seja de acordo com as distintas formações em licenciatura ou por meio de materiais construídos a partir de relatos de experiência. Contudo, tendo a pensar, levando em consideração a concepção pós-estruturalista, a experiência na dimensão daquilo que não pode ser decifrado, repetido, reproduzido, medido, comparado ou transportado (Cunha; Ritter, 2021).

Relaciono, ainda, definições de matrizes curriculares normativas, como as da BNCC, como escapáveis, pois são submetidas continuamente à tradução (Derrida, 2006). A leitura de Derrida nos sugere pensar currículos como representações de uma promessa, de uma plenitude, uma tentativa de controle, mas que não é alcançável. Isso reflete em ininterruptas tentativas de “busca de se produzir evidências e soluções universais para problemas pedagógicos” (Cunha; Ritter, 2021).

Ao atuarem na lógica de universalização, entendo que os currículos/propostas curriculares desconsideram um todo outro, chegando a viabilizar a autorização e legitimação de violências e exclusões (Pereira; Reis, 2022). Acrescento a concepção de Ernesto Laclau (2011) de que o antagonismo e a exclusão são constitutivos de toda identidade. Isso quer dizer que, uma identidade se constitui a partir de uma referência com relação ao outro. Uma vez que se legitima o que pode ou não conter o currículo, escolhe-se um referencial em detrimento de outro(s).

Compreendo que pensar a formação ou construção de um projeto de vida limitado à projeção de um futuro pré-determinado desconsidera contextualidades e contingências. Gosto de pensar, nesse caso, “alteridade radical” versus os “indivíduos genéricos”, reflexão proposta por Macedo e Ranniery (2023), de modo a considerar que as políticas normativas de projeto de vida universalizam tipos de sujeitos e futuros classificáveis, categorizáveis e aceitáveis. No entanto, uma vez que o futuro está na ordem do indecível e do imprevisível, argumento que “só podemos escolher realmente se os cursos de ação não estão algoritmicamente predeterminados. Racionalidade completa e possibilidade de escolha são incompatíveis entre si” (Laclau, 2016, p. 84).

Ainda em concordância com Macedo e Ranniery (2023), compreendo que o currículo é uma constituição que se dá nos excessos, havendo impossibilidade de previsão ou cálculo. Ouso pensar o currículo como território de disputas e negociações (Pereira, 2023), como um “campo de batalha hegemônico entre a multiplicidade de decisões possíveis” (Laclau, 2016, p. 82).

## CONSIDERAÇÕES ATÉ O MOMENTO

Considero, sem a pretensão de limitar o debate, que minha intenção central com esse trabalho é estimular uma reflexão sobre os discursos que contornam o jogo político das propostas curriculares. Para isso, focalizo os significantes *itinerários formativos* e *projeto de vida* como hegemônicos no contexto de reforma do Ensino Médio, entendendo que demandas são constituídas por articulações em torno da defesa de suas inserções no currículo. Rastreio estas demandas sabendo da impossibilidade de capturá-las por completo, mas identificando-as provisoriamente como possíveis discursos mobilizados por tal defesa.

Ao mesmo tempo, busco me debruçar sobre a relação dos desdobramentos da reforma com a redução da disciplina de Sociologia do currículo, rastreando, também, quais discursos mobilizados em torno da defesa à manutenção da disciplina.

Respaldo-me em uma concepção pós-estrutural, por intermédio de noções propostas, principalmente, pelo teórico Ernesto Laclau. Busco demonstrar como nomes adquirem caráter hegemônico na manutenção de esforços em defesa de uma significação que não se caracteriza estanque ou fixa, mas que é compreendida em um dado momento e possibilitada por articulações em torno de demandas (Laclau, 2011).

Essa é uma escrita que, também, propicia que haja reflexões sobre a necessidade de instabilizar e/ou tensionar os limites impostos pelas estruturas que buscam sustentar um

discurso de formação de verdades definidas como universais. Questiono a noção de universalização em documentos de formação nacional, sobretudo na BNCC, com a reforma do Ensino Médio. Traçado esse panorama, quero propor com esse trabalho uma continuidade no debate sobre o que implica falar de um currículo normativo que opera na tentativa de fundamentar representações de modo fixo e/ou estanque.

## REFERÊNCIAS

BODART, Cristiano das Neves. O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio. Blog Café com Sociologia. jan. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2019.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Cogitar uma história marginal da Geografia no Ensino Médio: uma abordagem via políticas de currículo. GEO UERJ (2007), v. 1, p. 1-17, 2023.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. O conhecimento como resposta curricular à alteridade. Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2018. 223 f.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; RITTER, Cláudia Sales. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. ROTEIRO, v. 46, p. e23890, 2020. Disponível em: (PDF) A experiência como perturbação à prescrição na política curricular (researchgate.net)

DERRIDA, Jacques. Torres de Babel. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DERRIDA, Jacques. Dar la muerte. Buenos Aires. Ediciones Paidós, Ibérica, S.A, 2000.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. Cadernos De Educação -UFPEL (ONLINE), v. 65, p. 1-24, 2021.

FERNANDES, Édison Flávio; LOPES, Alice Casimiro. Projeto de vida: afinal, de que estamos falando?. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

LACLAU, Ernesto. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: CRITCHLEY, Simon; DERRIDA, Jacques; LACLAU, Ernesto; RORTY, Richard. (org.). Desconstrução e Pragmatismo. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 119-134.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq. 2015.

LIMA, Andréia Pereira de. BNCC: Aprendizagens essenciais para quem? A impossibilidade de uma representação plena no social. XI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias. Rio de Janeiro, de 04 a 07 de julho de 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Ensino Médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. Cadernos de Pesquisa, v. 54, p. e11191, 2024.

LOPES, Alice Casimiro. (2019). Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. Retratos Da Escola, 13(25), 59–75.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 157, p. 486–507, jul. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Conhecimento. Teorias de Currículo. São Paulo: 2011.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: Alice CASIMIRO LOPES; Elizabeth MACEDO. (Org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-94.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Derrida e a diferença: currículo como zona de tradução. Imagens da Educação, v. 3, p. 26-46, 2023.

PEREIRA, Talita Vidal. Políticas e práticas avaliativas: outras possibilidades de interpretar antigos problemas. Currículo sem Fronteiras. v.23, p.e1151 - 12, 2023.

PEREIRA, Talita Vidal; REIS, Matheus Saldanha do Amaral. Limites democráticos de um projeto de formação comum a todos. Educar em Revista, Curitiba, v. 38, e85861, 2022.

RANNIERY, Thiago; MACEDO, Elizabeth. Políticas Públicas de Currículo: diferença e a ideia de público. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

SILVA, Adelson Ferreira; GOMES, Suzana dos Santos. A noção de competência como instrumento desarticulador da Formação Política e Científica dos Professores. ETD Educação Temática Digital. Campinas, SP, v.25 | e023060, p. 1-22. 2023.