

FRONTEIRAS DISCIPLINARES DAS CIÊNCIAS HUMANAS NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE TEÓRICO-DOCUMENTAL

Julia da Silva Lima ¹

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise teórico-documental sobre a transformação das fronteiras disciplinares das Ciências Humanas nos Itinerários Formativos do Ensino Médio propostos pela BNCC. O estudo parte da problemática de que as reformas curriculares contemporâneas promovem uma reconfiguração das delimitações entre as disciplinas sem uma reflexão crítica sobre suas implicações para a constituição do currículo e para o trabalho docente. O referencial teórico-metodológico centra-se na teoria do discurso pedagógico de Bernstein, particularmente nos conceitos de classificação (grau de manutenção de fronteiras entre categorias) e enquadramento (grau de controle sobre seleção, sequência e ritmo do conhecimento), que permitem compreender as transformações estruturais operadas nos itinerários formativos. Como objetivo central, esta pesquisa analisa criticamente como o enfraquecimento de classificação entre as disciplinas de Ciências Humanas, operacionalizada através de um discurso que integra saberes implica em transformações na epistemologia disciplinar e na autoridade profissional docente. Os resultados indicam que a diluição das fronteiras disciplinares nos Itinerários Formativos compromete a especificidade epistemológica e a identidade das disciplinas de Ciências Humanas, enfraquecendo sua capacidade de estruturação no currículo. Além disso, demonstra-se que essas consequências se estendem ao trabalho docente, com a desvalorização da especialização disciplinar e necessidade de requalificação do trabalho. Conclui-se que a reorganização das fronteiras disciplinares nos itinerários formativos constitui uma transformação não apenas epistemológica, mas também política do currículo que subordina o conhecimento humanístico às demandas de profissionalização e desenvolvimento de competências, com consequências diretas para a epistemologia das Ciências Humanas e para as condições de trabalho docente.

Palavras-chave: Currículo, Ensino Médio, Itinerários Formativos, Ciências Humanas, Recontextualização do conhecimento.

INTRODUÇÃO

As reformas curriculares contemporâneas no Brasil têm promovido transformações significativas nas estruturas de organização do conhecimento escolar, particularmente através da flexibilização das delimitações entre disciplinas e da emergência de discursos que enfatizam a integração de saberes como imperativo pedagógico. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, subsequentemente, os Itinerários Formativos do Ensino Médio representam uma reconfiguração fundamental nas formas de estruturação

¹ Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, jjullim@hotmail.com;



curricular, cujas implicações transcendem questões meramente pedagógicas. A importância dessa análise reside no fato de que as reorganizações curriculares funcionam como dispositivos políticos através dos quais mudanças nas estruturas macro se concretizam como exigências cotidianas nas escolas.

Este trabalho apresenta uma análise teórico-documental focada nas transformações das fronteiras disciplinares das Ciências Humanas nos Itinerários Formativos propostos pela BNCC para o Ensino Médio. Como objetivo central, este trabalho analisa criticamente como a reconfiguração das fronteiras disciplinares compromete a especificidade epistemológica das Ciências Humanas e implica em processos de transformações na especificidade profissional docente. A síntese metodológica deste trabalho organiza-se através de análise documental primária da BNCC e do Caderno de Orientações para Implementação dos Itinerários formativos elaborado pelo Ministério da Educação no ano de 2025, Mobiliza-se, como ferramentas teórico-metodológicas centrais, os conceitos de classificação, enquadramento e recontextualização do conhecimento da teoria do discurso pedagógico de Bernstein(1996), que permitem examinar as transformações estruturais operadas nos itinerários formativos e suas implicações epistemológicas. Os resultados indicam que a diluição das fronteiras disciplinares nos Itinerários Formativos compromete a especificidade epistemológica e a identidade disciplinar de Ciências Humanas, transformando sua capacidade de estruturação no currículo. Demonstra-se, além disso, que essas transformações curriculares alteram a natureza dos processos de recontextualização do conhecimento trazendo consequências para o trabalho docente.

Conclui-se que a reorganização das fronteiras disciplinares dos Itinerários Formativos constitui uma transformação política do currículo que não pode ser compreendida simplesmente como inovação pedagógica progressista. Este trabalho contribui, portanto, para uma compreensão crítica dos mecanismos através dos quais reformas curriculares operam reorganizações não apenas no campo epistemológico do conhecimento, mas também conjunturas políticas que mediam o trabalho pedagógico. A análise oferece, assim, reflexões para resistências e problematizações às políticas curriculares contemporâneas, recuperando a discussão sobre a importância política das fronteiras disciplinares e da autoridade epistemológica como bases fundamentais da profissionalidade docente.

METODOLOGIA

O trabalho tem natureza qualitativa e caracteriza-se por ser uma análise teórico-documental. Está centralizado em dois documentos prescritivos: a Base Nacional Comum



Curricular (BNCC), homologada e publicada em 2017 e o Caderno de Orientações para Implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento, que delinea a Política Nacional do Ensino Médio (PNAEM) e define a arquitetura curricular dos itinerários. Com relação aos procedimentos, primeiramente, realizou-se a leitura sistemática de ambos os documentos, mapeando a organização curricular dos Itinerários Formativos. Posteriormente, foram feitas duas análises: a primeira centrada na arquitetura geral do Itinerários e a segunda voltada para a análise dos Itinerários Formativos específicos de uma área do conhecimento, as duas tinham como foco as Ciências Humanas em meio a estrutura curricular proposta pelos documentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diferentemente de abordagens que tratam o currículo como resultado de decisões técnicas ou neutras, Bernstein (1996) ao desenvolver a teoria do discurso pedagógico propõe que toda organização curricular é atravessada por relações de poder que determinam o que é considerado conhecimento legítimo, como esse conhecimento deve ser estruturado e transmitido, e quem tem autoridade para defini-lo. As formas do discurso pedagógico estão ligadas, sobretudo, aos mecanismos de transmissão e aprendizagem presentes no processo de socialização dos indivíduos. Ao examinar esses mecanismos de transmissão e aprendizagem, torna-se possível perceber como se intensificam e se efetivam as relações de poder existentes em um determinado contexto (POHL, 2015).

Bernstein (1996) compreende que o discurso pedagógico é materializado por meio de dispositivos pedagógicos denominados códigos e que dão origem a diversas formas de manifestações. Essas formas podem se diferenciar tanto em relações verticais quanto horizontais, e sua legitimidade é avaliada conforme o que é reconhecido como oficial ou válido. Os códigos mobilizados por agentes sociais, já inseridos em uma dinâmica de controle, produzem contextos caracterizados por diferentes graus de enquadramento e classificação, aplicáveis tanto às relações externas quanto às internas. Ainda nessa lógica, o autor estabelece uma diferenciação entre poder e controle que será crucial para entendermos os conceitos de classificação e enquadramento.

As relações de poder produzem e mantêm fronteiras entre diferentes elementos, além de separar categorias de discurso e de agentes. Assim, o poder atua organizando e diferenciando o espaço social. Já o controle define quais formas de comunicação são consideradas legítimas em cada contexto e transmite essas fronteiras de poder, socializando os indivíduos dentro dessas relações. Com base nisso, os conceitos de classificação e



enquadramento atuam como a tradução do poder, das relações de poder e como tradução das relações de controle (Bernstein,1996). As relações de poder definem fronteiras que organizam relações entre diferentes categorias. Compreender como o poder se expressa no plano individual exige considerar tanto essas fronteiras quanto às representações das categorias que elas delimitam. Nesse sentido, o conceito de classificação refere-se justamente às relações estabelecidas entre categorias, sejam elas de agências, agentes, discursos ou práticas. Bernstein (1996) define a categoria como uma unidade social ou discursiva definida por fronteiras que a distinguem de outras unidades dentro de um sistema de relações regulado por poder e controle. A especialização de uma categoria, não se forma a partir de elementos internos a ela, mas do espaço que a distingue e estabelece um patamar antagônico em relação a outros discursos. Em outras palavras, nenhuma categoria existe isoladamente: seu significado depende das relações que mantém com as demais categorias do sistema, sendo compreensível apenas em referência ao isolamento estabelecido entre elas. Algo só pode ser identificado como A quando estiver diferenciado de B, o sentido de A é entendido apenas dentro da relação entre outros conjuntos.

[...] Em outras palavras, é o isolamento entre as categorias do discurso que mantém os princípios da divisão social do trabalho. Em outras palavras, é o silêncio que carrega a mensagem do poder; é a interrupção completa entre uma categoria do discurso e outra; é o deslocamento no fluxo potencial do discurso que é crucial para a especialização de qualquer categoria. (POHL, 2015, p. 25)

Quando esse isolamento é modificado, a categoria pode correr o risco de perder sua identidade. Isso acontece por causa de sua própria natureza, pois o isolamento representa o espaço existente entre uma categoria e outra. Dessa forma, o princípio que organiza as relações entre categorias e discursos, ou seja, os princípios que regem sua divisão e diferenciação, depende do grau de isolamento existente entre as categorias dentro de uma relação e contexto. Caso a intensidade desse isolamento se altere, os próprios princípios da divisão e diferenciação em relação aos outros elementos, isto é, sua classificação, também se modificam. Bernstein (1996) estabelece a distinção entre classificações fortes e fracas a partir do grau de isolamento existente entre as categorias. Sendo assim, quando há uma classificação forte, observa-se também um forte isolamento entre as categorias. Nessa situação, cada categoria apresenta sua própria identidade, sua voz particular e regras especializadas que organizam suas relações internas. Já nas classificações fracas, os discursos tendem a ser menos especializados, assim como as identidades e as vozes. Ainda assim, sejam fortes ou fracas, as classificações sempre expressam e estão vinculadas á relações de poder.



Pohl (2015, p.24), defende que “o princípio de classificação cria ordem, e as contradições, clivagens e dilemas, que necessariamente estão embutidos no princípio de classificação, são suprimidos pelo isolamento”. Quando a classificação enfraquece, é preciso compreender os princípios de recontextualização que constroem os novos discursos e o viés ideológico que está subjacente a tal recontextualização, dado que na visão de Bernstein (1996) toda vez que o discurso é deslocado, existe espaço para que a ideologia seja operada e mobilizada em determinado contexto. Portanto, a classificação molda a natureza dos espaços, determinando hierarquizações, distribuição e posicionamento. Desse modo, as relações de poder se refletem em princípios de classificações fortes e fracas, onde esses princípios organizam o conhecimento, do mesmo estruturam vozes e permeiam processos de recontextualização.

O enquadramento diz respeito aos controles da comunicação em contextos locais, envolvendo as relações pedagógicas e inter-relacionais. Enquanto o princípio de classificação nos fornece voz e os meios para reconhecê-la, o princípio de enquadramento funciona como o mecanismo para transmitir a mensagem considerada legítima. Logo, a classificação determina a voz, e o enquadramento determina a mensagem, ambos podem variar de forma independente. Uma mesma voz pode ser transmitida por diferentes mensagens, e diversas formas de comunicação ou modalidades de enquadramento podem veicular a mesma voz ou identidade (POHL, 2015). O enquadramento determina a forma como um discurso se realiza, ou seja, regula as regras para a produção do discurso e as relações sociais que o acompanham. Ele atua no contexto, controlando as interações entre transmissores e adquirentes, garantindo que estes últimos recebam a mensagem considerada legítima. Nesse sentido, o enquadramento trata de quem controla o quê, funcionando como um mecanismo de regulação das relações inseridas em um contexto. Onde o enquadramento é forte, há um controle mais explícito sobre a seleção, sequenciamento, ritmo e critério do conhecimento mobilizado. Bernstein (1996) defende que em geral onde o enquadramento é forte, deverá ser possível ver uma prática pedagógica visível. Em contrapartida, onde o enquadramento é fraco sugere que seja mais provável que haja uma prática pedagógica invisível. Nessa perspectiva, onde o enquadramento é fraco, o transmissor possui controle mais “aparente” sobre a comunicação (POHL, 2015).

[...] A classificação, associada às relações de poder, diz respeito ao grau de isolamento entre categorias (sujeitos, discursos e espaços); é forte quando existe uma separação nítida entre categorias (por exemplo, entre professor e alunos) e fraca quando se esbate essa separação. O enquadramento, associado aos princípios de controle, diz respeito à natureza da relação de comunicação entre categorias diferentemente posicionadas; é forte quando a categoria de maior estatuto assume o



controle na relação e fraco quando é dado controle à categoria de menor estatuto. (MORAIS, et al., 2019, p.7)

No campo da educação, o currículo pode ser compreendido como o espaço formal onde se concretizam as relações de classificação e enquadramento. Morais (et al., 2019) aponta que ao considerar o currículo como uma mensagem sociológica, Bernstein inicia a análise distinguindo dois tipos de currículo (realidade visível), associados às duas formas de código (realidade invisível): o código de coleção e o código de integração. Quando o currículo se baseia no código de coleção, é um currículo por disciplinas, em que estas são autônomas, assumindo algumas maior estatuto do que outras. Um currículo de integração é um currículo não disciplinar, em que os conhecimentos são organizados em torno de um tema comum. Destarte, observar o currículo a partir destes códigos pedagógicos permite compreender não apenas as relações estabelecidas entre os saberes, mas também as formas pelas quais estes são ensinados e aprendidos, bem como os modos como são avaliados.

Em síntese, a classificação define quais saberes pertencem a cada disciplina, estabelecendo limites e identidades, enquanto o enquadramento regula como esses saberes circulam e são reconhecidos como legítimos pelos sujeitos, refletindo relações de poder e práticas pedagógicas. Enquanto o princípio de classificação define os limites de um discurso, ou seja, especifica quais significados serão agrupados, o enquadramento ocupa-se de como esses significados assumem formas e se relacionam socialmente. Desse modo, podemos ver que o enquadramento e a classificação operam em níveis distintos, mas complementares: enquanto a classificação estabelece a voz, o enquadramento organiza a mensagem (Pohl, 2015). Essa dinâmica reflete uma lógica interna da prática pedagógica, mostrando como esses elementos atuam em meio às dinâmicas de mobilização e estruturação do conhecimento no currículo escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando compreendemos o currículo como instância de mediação entre as transformações macroestruturais do trabalho e a prática pedagógica concreta, reconhecemos seu papel de tradução política (APPLE, 2006). As mudanças nas formas de acumulação capitalista, a exigência de maior flexibilidade e capacidade adaptativa não se aplicam mecanicamente nas escolas. Elas se concretizam através de reorganizações curriculares que transformam essas exigências em exigências cotidianas para o professor. É nesse ponto que reside a potência política do currículo: ele torna estrutural aquilo que poderia permanecer abstrato.

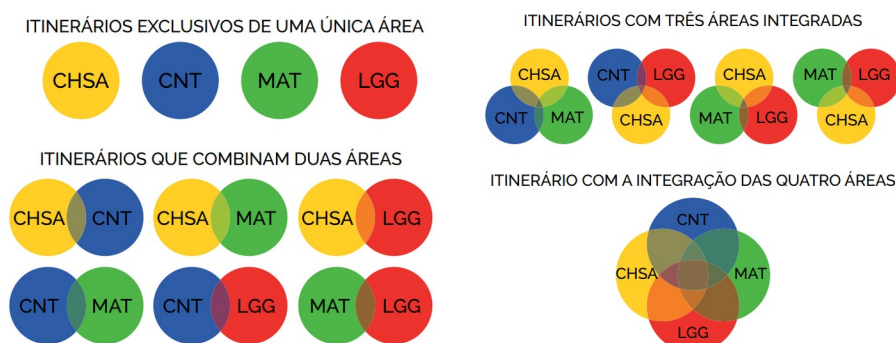


Implementados no contexto da reforma do Ensino Médio, os itinerários formativos emergem como uma estratégia pedagógica buscando aproximar a educação da realidade e dos interesses dos estudantes. Ao permitir escolhas dentro de eixos temáticos específicos por parte dos estudantes, esses percursos visam tanto aprofundar conhecimentos em áreas de interesse pessoal do aluno quanto desenvolver competências essenciais para a vida profissional e cidadã. A estrutura de carga horária dos Itinerários Formativos, conforme as orientações atuais da BNCC, demonstra uma proporcionalidade em que a Formação Geral Básica (FGB) ocupa significativamente mais tempo que os Itinerários Formativos. Das 3.000 horas mínimas totalizadas ao longo dos três anos do Ensino Médio, 2.400 horas (80%) são destinadas à FGB, abrangendo disciplinas obrigatórias como português, matemática, ciências humanas e da natureza, educação física e artes, enquanto apenas 600 horas (20%) constituem o mínimo para os Itinerários Formativos (IF). Essa proporção, alterada pela Lei nº 14.945/2024, representa uma mudança significativa em relação à estrutura anterior que previa 1.800 horas para Formação Geral Básica e 1.200 horas para os itinerários Formativos, sinalizando um reforço na formação generalista dos estudantes (BRASIL, 2024). A reestruturação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) constitui um dos principais marcos da PNAEM (Política Nacional do Ensino Médio) – Lei nº 14.945/2024.

A PNAEM – Lei nº 14.945/2024, prevê dois tipos de itinerários: (i) Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA), direcionados às áreas do conhecimento; e (ii) Itinerários de Formação Técnica e Profissional (IFTP). A legislação determina que cada escola deve oferecer, no mínimo, dois itinerários com ênfases diferentes, garantindo o aprofundamento nas quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) durante o Ensino Médio. Nesse mesmo documento, são introduzidas competências gerais e específicas para os itinerários e atualização sobre os eixos estruturantes. Fica estabelecido que os Itinerários Formativos devem buscar o desenvolvimento de Projeto Integradores comprometidos em refletir uma lógica interdisciplinar abordando os Temas Contemporâneos Transversais. O Caderno de orientações para implementação dos Itinerários Formativos (MEC, 2025), define que a arquitetura curricular dos diferentes Itinerários Formativos deverá ser organizada a partir de quatro eixos curriculares estruturantes: I- Método, Conhecimento e Ciência; II- Mediação e Intervenção Sociocultural; III- Inovação e Intervenção tecnológica; IV- Mundo do Trabalho e Transformação Social. Por conseguinte, evidencia a possibilidade de existirem 15



combinações e configurações de Itinerários Formativos com base nas quatro áreas do conhecimento. Conforme demonstrados no diagrama abaixo, organizam-se da seguinte forma:



Fonte: MEC - Caderno de orientações para implementação dos IFAs - página 60.

Os 15 modelos de itinerários formativos apresentados na documentação oficial podem ser classificados em quatro grupos, cada um buscando representar uma progressão em direção à integração de saberes: Itinerários exclusivos de uma única área (4 possibilidades); Itinerários combinando duas áreas (6 possibilidades); Itinerários integrando três áreas (4 possibilidades); Itinerário com a integração das quatro áreas (1 possibilidade). Bernstein (1996) sugere que a redução das fronteiras entre disciplinas e integração curricular de conceitos não se constitui diretamente como um movimento progressista, podendo tanto fortalecer quanto fragilizar determinados campos de conhecimento, a depender dos princípios que orientam essa integração. Desse modo, problematiza-se a integração de saberes proposta nos itinerários formativos, dado seu papel central na constituição do grau de enquadramento e classificação das disciplinas que abrangem o currículo.

O tipo de integração do conhecimento tem implicações profundas para o que é aprendido e como é aprendido (Bernstein, 1996). Uma integração meramente formal, na qual as disciplinas permanecem epistemologicamente isoladas mesmo quando numericamente combinadas, mantém a capacidade de cada uma delas hierarquizar-se em relação às outras. Assim, mesmo em um itinerário “integrado” de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) + Matemática, esta última pode permanecer como conhecimento “duro” e as humanidades como “complemento”, ou seja, a hierarquia epistemológica persiste, mas agora implícita. Por conseguinte, nas intersecções demonstradas no documento oficial, a elevada frequência de CHSA nas combinações pode não indicar sua importância central, mas precisamente o oposto: pode indicar seu “encaixe” em uma estrutura curricular que pressupõe outras áreas como núcleos essenciais. Com base nessa análise, as Ciências Humanas



aparecem frequentemente como elemento que “completa” ou “humaniza” combinações de outras áreas, podendo sugerir uma posição de complementaridade ou subordinação, não de igualdade epistemológica

Isso indica que determinadas áreas detêm um maior “poder” na estrutura de comunicação pedagógica, na medida em que organizam e estruturam diversos itinerários, enquanto as demais aparecem, com frequência, em posição complementar aos percursos de caráter científico-matemático. Desse modo, delinea-se uma hierarquia implícita entre as áreas, na qual nem todas possuem o mesmo grau de visibilidade, centralidade ou voz na composição dos itinerários. À luz da teoria, esse arranjo pode ser interpretado como um indício de enquadramento forte, uma vez que, conforme Bernstein (1996) o enquadramento é forte quando as categorias com maior estatuto têm o controle das relações no discurso pedagógico. Assim, a predominância estrutural de determinadas áreas sugere a presença de mecanismos de regulação e controle que orientam a organização do currículo, atribuindo maior protagonismo a campos específicos do conhecimento.

A análise do diagrama também permite identificar a presença de formas de controle implícito, conforme proposto por Bernstein (1996). Para o autor, o controle no processo pedagógico nem sempre se manifesta por meio de determinações formais ou prescrições explícitas, ao contrário, muitas vezes ele opera de maneira implícita, aparecendo como algo inerente à própria organização das relações e não necessariamente a uma posição formal de autoridade. Nesse sentido, o diagrama não apresenta enunciados explícitos que comuniquem, por exemplo, maior destaque a determinadas áreas e subordinação de outras. Contudo, a estrutura dos itinerários sugere uma centralidade recorrente da Matemática e Linguagens, que aparecem com maior frequência nas combinações propostas principalmente nas sugestões de Itinerários com três áreas integradas. Nesse tipo de possibilidade apresentada no documento, em todas as combinações sugeridas existe a presença das áreas de Linguagem ou Matemática na estrutura dos itinerários. Desse modo, o poder de organização do currículo não se expressa por meio de uma autoridade declarada, mas se encontra inscrito na própria estrutura das combinações apresentadas. O enquadramento forte permite entendermos que algumas categorias dispõem capacidade de intervenção, controle e sequenciamento (o que vem antes e o que pode ser deixado para depois) na organização do currículo.

Para Bernstein (1996) essa tensão decorre da persistência de relações de poder que atravessam o currículo mesmo quando este se abre à integração. O enquadramento, assim, transforma a distribuição das áreas numa relação de disputas que não se enuncia como tal,



mas opera através da arquitetura do currículo, na medida em que o grau forte permite que certas áreas controlem os termos da integração, definindo quais podem se combinar a elas, em que contextos e sob quais condições. Pohl (2015, p.52) afirma que "enquanto o poder dá o contorno às diferentes categorias envolvidas na elaboração de um discurso, e ao próprio discurso, o controle torna este posicionamento legítimo e legitima a forma de comunicação internamente a estas categorias." A presença recorrente de Matemática e Linguagens em quase todas as combinações não precisa ser justificada porque a própria estrutura epistemológica do currículo escolar a naturaliza. O controle implícito, operando através do grau forte do enquadramento, torna esse posicionamento de dominância não visível, mas inerente à lógica da integração. As outras áreas não aparecem subordinadas porque foram assim determinadas, mas porque na estrutura do diagrama a comunicação entre elas e as outras é controlada por aquelas que se posicionam como "necessárias" em qualquer combinação. Desse modo, reconhecer o papel central do enquadramento permite compreender porque a integração curricular pode conviver com hierarquias implícitas e invisíveis. Questiona-se, portanto, em que medida essa integração representa efetivamente uma integração democrática do conhecimento ou uma reorganização das hierarquias preexistentes.

Com relação à classificação, o diagrama exemplifica as 15 possibilidades sugerindo uma situação híbrida quanto ao grau de classificação, podendo ser tanto forte quanto fraca. A análise do diagrama indica evidências de uma classificação forte entre as áreas do conhecimento. As quatro áreas : CHSA, CNT, MAT e LGG aparecem visualmente e explicitamente nomeadas, sendo apresentadas como categorias distintas. Além disso, cada área possui uma identidade própria, representada por cores diferentes, o que reforça uma separação simbólica e conceitual. O próprio diagrama reconhece a existência de categorias separadas, sem dissolvê-las em uma estrutura difusa. Outro elemento que reforça essa lógica é a possibilidade de itinerários exclusivos, ou seja, percursos formativos concentrados em apenas uma área do conhecimento, o que mantém fronteiras bem delimitadas entre elas com base no isolamento. Nesse sentido, de acordo com a formulação de Bernstein, (1996) a classificação é forte quando há uma nítida separação entre categorias, o que dá origem a hierarquias em que cada categoria tem um estatuto e voz específicos e, portanto, um determinado poder. Assim, pode-se concluir, de forma parcial, que nesse aspecto a classificação presente no diagrama referente às 15 possibilidades de Itinerários é forte.

Contudo, a análise também revela evidências de classificação fraca na organização dos itinerários. Observa-se que as áreas do conhecimento se combinam em 11 dos 15 itinerários,



enquanto apenas 4 são exclusivos de uma única área, o que indica uma forte tendência à articulação entre diferentes campos. Nesse sentido, ocorre uma espécie de sobreposição entre as áreas, em prol da integração interdisciplinar prevista no documento normativo (MEC, 2025), de modo que as categorias não permanecem completamente isoladas, mas passam a integrar-se em diferentes combinações. Além disso, percebe-se uma progressão estrutural, que vai de itinerários mais “simples”, compostos por apenas uma área, até configurações mais complexas, que articulam até quatro áreas simultaneamente. Esse movimento evidencia uma difusão, ainda que em graus não tão exacerbados, das fronteiras disciplinares, já que as combinações entre áreas são não apenas permitidas, mas também incentivadas pela própria organização dessa arquitetura curricular. Tal configuração indica um enfraquecimento das fronteiras entre categorias, pois nessa perspectiva o isolamento não está estruturalmente delimitado. Assim, pode-se concluir, que, nesse aspecto, a classificação pode ser entendida como fraca. Essa configuração pode ser interpretada como uma forma de classificação paradoxal. Nesse tipo de arranjo, as categorias do conhecimento preservam suas identidades distintas e reconhecíveis, ao mesmo tempo em que se mostram permeáveis à integração em diferentes arranjos curriculares.

No caso de Itinerários Formativos estruturados exclusivamente no interior de uma única área do conhecimento, os desafios deixam de se concentrar na hierarquização entre diferentes campos do saber e passam a incidir sobre as implicações que os processos de integração de conhecimentos produzem no plano epistemológico. Ainda que as disciplinas mobilizadas nesses itinerários compartilhem objetos de estudo, referenciais teóricos ou procedimentos metodológicos próximos, a articulação entre elas, apesar de não eliminar as especificidades constitutivas de cada campo disciplinar, também não parece considerar essa lógica ao integrá-las. Nesse contexto, a discussão acerca das fronteiras disciplinares adquire relevância analítica, uma vez que a integração de saberes exige reconhecer tanto os pontos de convergência quanto às distinções epistemológicas que estruturam e legitimam cada disciplina no interior da área considerada.

Com relação à integração de disciplinas humanísticas em um Itinerário específico, esse trabalho propõe pensarmos nas conjunturas referentes às fronteiras disciplinares das próprias disciplinas que compõem o Itinerário. Uma vez que as disciplinas humanistas ocupam, nominalmente, a mesma categoria institucional, as fronteiras entre elas deixam de operar como barreiras demarcadas e passam a operar como fronteiras internas, isto é, como demarcações dentro de um campo que se apresenta como unificado. As disciplinas humanistas



não operam conforme uma epistemologia unificada. Embora todas se orientem em direção ao estudo de fenômenos sociais e históricos, o modo como cada uma constrói seu objeto, valida seu conhecimento e estrutura sua metodologia varia significativamente.

Os Itinerários Formativos em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) abrangem os componentes curriculares de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, e têm como propósito promover uma formação integral e integrada, crítica e contextualizada. Conforme apontado anteriormente, a estrutura dos Itinerários deve estar embasada no desenvolvimento de Projetos Integradores articulados em práticas interdisciplinares, organizadas a partir das competências comuns em torno dos quatro Eixos Estruturantes e contemplar os Temas Contemporâneos Transversais (MEC, 2025). As disciplinas humanistas deixam de se relacionar como categorias separadas, para se relacionarem como subcategorias. O Caderno de Orientações (MEC, 2025) apresenta propostas temáticas para serem abordadas no itinerários Formativos de Ciências Humanas, porém apesar de todos os tópicos estarem vinculados aos campos de estudos das disciplinas humanísticas, em nenhum momento estas são referenciadas ou nomeadas ao longo dos tópicos sugeridos pela matriz curricular. Nessa conjuntura, não há um isolamento definido entre as categorias (entre as disciplinas), tornando as fronteiras disciplinares difusas e tensionando o grau de classificação entre elas.

Na perspectiva de Bernstein (1996) a classificação fraca não elimina diferenças, isto é, o grau de isolamento entre as categorias, mas as reposiciona. A força da classificação é diretamente proporcional à impermeabilidade das fronteiras. As categorias não desaparecem em uma classificação fraca, permanecem distinguíveis, mas suas fronteiras tornam-se porosas e seu isolamento é significativamente relativizado (Bernstein, 1996). Ao nível interdisciplinar, existe uma classificação forte quando não se estabelece qualquer articulação entre as diferentes disciplinas do currículo, ao passo que a classificação é fraca quando essa articulação estiver presente (Morais, et al., 2019). Esse deslocamento da lógica de coleção para a lógica de integração no currículo de Ciências Humanas ocorre quando as disciplinas deixam de funcionar como compartimentos e passam a se reorganizar em torno de eixos e problemas comuns. Na lógica do currículo de coleção, cada disciplina (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) mantinha suas próprias fronteiras e com seu lugar bem definido e separado na estrutura curricular. Em contrapartida, na lógica do currículo de integração, esse isolamento é tensionado: as classificações das disciplinas não desaparecem, mas seu isolamento enfraquece. Nesse deslocamento, o currículo deixa de dizer "estude cada disciplina separadamente" e passa a dizer "compreenda a realidade através de múltiplas



perspectivas integradas”. Pohl (2015, p.54) afirma que: “História só é História quando não pode ser nenhuma outra disciplina escolar que possa ser comparada a ela”. Dessa forma, o isolamento é, também, um indicativo forte da identidade individual de cada categoria, por conseguinte revela o que ela será capaz de produzir no contexto do discurso pedagógico, assim como sua posição em relação a outras categorias.

[...] Num currículo baseado num código de coleção, a classificação é forte, o que significa que os conhecimentos estão isolados uns dos outros, separados por fronteiras nítidas; num currículo baseado num código de integração, a classificação é fraca, isto é, o isolamento entre os conhecimentos é reduzido porque as fronteiras são esbatidas. (MORAIS, et al., 2019, p.7)

Nessa perspectiva, a relação entre o campo epistemológico e o campo material evidencia uma articulação fundamental: transformações nos princípios de organização do conhecimento repercutem, necessariamente, sobre as condições concretas de realização da prática pedagógica. As dinâmicas envolvendo os graus de classificação e enquadramento na arquitetura curricular dos itinerários Formativos podem indicar características específicas sobre o como o conhecimento será recontextualizado nessa conjuntura. Bernstein (1996), sugere que a recontextualização do conhecimento é o processo através do qual o conhecimento muda de significado quando passa de um contexto para outro, essa transformação não é meramente linguística e epistemológica. O conhecimento é recontextualizado em um novo significado e condicionado de acordo com o contexto e relações de poder que mediam o seu entorno. É importante estabelecer uma distinção crucial que frequentemente se obscurece nas análises sobre reformas curriculares. Toda transmissão de conhecimento envolve um processo de recontextualização inevitável e necessário. Essa recontextualização é inerente ao ato de ensinar, é a transposição didática que toda educação escolar mobiliza. Nesse processo, o conhecimento é transformado em sua apresentação e sequência, mas mantém sua estrutura epistemológica fundamental.

No currículo de coleção, a recontextualização pode ocorrer dentro de fronteiras disciplinares claramente demarcadas: o conhecimento histórico, por exemplo, era transformado para fins pedagógicos dentro de um contexto disciplinar específico, mantendo seus marcadores epistemológicos reconhecíveis, o conhecimento sociológico seguia uma trajetória similar, recontextualizado dentro de delimitações próprias e características do Ensino de Sociologia. Nesse modelo, embora o conhecimento sofra transformações em razão do grau de enquadramento, ou seja, transformações em sua apresentação e sequência, como nota Bernstein (1996), sua estrutura epistemológica permanecia ancorada em um campo de



origem identificável. Na lógica do currículo de integração, porém, essa trajetória se torna indeterminada. A História, por exemplo, é recontextualizada nos Itinerários Formativos não apenas como conhecimento histórico, mas simultaneamente como perspectiva para compreender e atender questões que também são filosóficas, geográficas e sociológicas em razão da abordagem interdisciplinar exigida pelos Temas Transversais (MEC, 2025).

Nessa lógica, a recontextualização do conhecimento no currículo implica também considerar as dinâmicas de negociação e de construção de sentidos. Esse processo não está desvinculado do caráter político que atravessa as trocas e relações no contexto escolar. A recontextualização opera sempre dentro de um regime discursivo que a orienta. Esta recontextualização, não é um fenômeno casual, pois toda nova integração de conhecimento, acontece em um sentido, há um grupo de unidades selecionadas, outro de unidades excluídas, bem como um modo se serem criadas essas divisões (POHL, 2015). A arquitetura curricular dos itinerários formativos, pode indicar que a recontextualização nesse contexto tem seu papel tensionado no processo político-discursivo, pois diferentes visões sobre como integrar, como articular, como sequenciar o conhecimento entram em disputa.

[...]. Se é verdade que um currículo com uma mensagem vaga e pouco clara pode dar maior autonomia aos professores, também é verdade que essa mensagem pode ser prejudicial para professores com formação acadêmica pouco sólida. Explicitar a mensagem pedagógica que é veiculada num currículo, com indicação dos fundamentos que lhe estão subjacentes, pode constituir um fator fundamental para o processo educativo dado que o conhecimento claro dessa mensagem permite (ou não) a sua recontextualização pelos professores. (MORAIS, et al., 2019, p.23)

Para compreender criticamente a recontextualização, é imprescindível compreender as mudanças que ocorrem no posicionamento e reconhecimento profissional da especialidade disciplinar do professor. Assim, importa considerar que o professor, historicamente situado numa posição bem definida na estrutura educativa, vê-se agora confrontado com novas exigências e reconfigurações do seu papel. Como resultado da análise documental feita até aqui, compreende-se que o processo de recontextualização feito pelos professores está também inserido em um ambiente de requalificação de seu trabalho. O professor era reconhecido como autoridade em determinada disciplina e sua identidade profissional era clara: ele dominava uma epistemologia específica e era responsável por transmiti-la. Havia isolamento entre a categoria disciplinar, mas a identidade da disciplina era visivelmente estruturada. Na lógica do currículo de integração característico dos Itinerários Formativos essa clareza desaparece. O docente já não é reconhecido como autoridade especialista em uma disciplina, pois espera-se dele não apenas o domínio de uma epistemologia específica, mas



uma competência amplificada que dialogue e articule conhecimentos em torno de eixos que extrapolam sua formação disciplinar original. Essa lacuna entre as demandas impostas e as condições existentes é precisamente o que evidencia a existência da requalificação. A requalificação docente revela uma dimensão político-epistemológica crucial: ela explicita que a reforma curricular não é apenas uma mudança nos conteúdos ou nas formas de organização do currículo, mas uma redistribuição das responsabilidades epistemológicas e pedagógicas. Na visão de Apple (1995), a requalificação é, assim, não apenas uma demanda pedagógica ou administrativa imposta aos professores, mas a expressão escancarada de que a própria estrutura do conhecimento do currículo foi redefinida, exigindo novos modos de trabalhar, de compreender e de mediar esse conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental dos itinerários formativos e suas estruturas de classificação e enquadramento, realizada através da lente conceitual de Bernstein, não constitui exercício meramente discursivo ou abstrato. O campo estrutural e epistemológico do currículo molda-se não apenas através de constituições disciplinares formais, mas por suas relações diretas com as condições materiais que concretizam a prática pedagógica cotidiana. Isto significa que a vigilância epistemológica sobre os pressupostos subjacentes aos discursos curriculares e suas consequências imediatas para o trabalho docente precisa ser levada em consideração. Do mesmo modo, permanece necessária, particularmente quando políticas curriculares como os Itinerários Formativos já se cristalizam como estruturas institucionalizadas na educação brasileira. Não se trata meramente de reorganização curricular, mas de uma reconfiguração das relações de poder que determinam quais saberes permanecem visíveis e estruturados no currículo, enquanto outros são integrados. Os conceitos de enquadramento e classificação servem para demonstrar as variadas maneiras que poder e controle operam, possibilitando explicar de que forma ocorre a transição do nível macro social até as micro relações (POHL, 2015). A diluição das fronteiras disciplinares nos itinerários formativos exemplifica, portanto, como a classificação e o enquadramento funcionam como instrumentos que evidenciam conjunturas referentes à hierarquização do conhecimento.

Nesta perspectiva, o presente trabalho aponta que a estruturação curricular dos Itinerários não é um processo que reposiciona os atores escolares diante de novas lógicas de controle e poder. A explicitação ou ocultação da mensagem pedagógica inerente aos itinerários formativos determina possibilidades distintas de recontextualização pelos



professores e, conseqüentemente, molda-se conforme suas capacidades de reinterpretar e ressignificar tais mensagens em seus contextos específicos. Em síntese, este trabalho sustenta que a vigilância crítica contínua sobre as estruturas curriculares e suas implicações para a prática docente não apenas desejável, mas urgente. Compreende-se nesse estudo que os professores não são meros executores de currículos, mas intelectuais capazes de transformar estruturas quando munidos de clareza e reconhecimento profissional sobre sua especialidade disciplinar.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025. Dispõe sobre os parâmetros para a oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento no Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Presidência da República, 2024a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em 28 fev, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Caderno de orientações para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento. Brasília, DF: MEC/SEB, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 6 mar. 2026.

MORAIS, Ana M.; NEVES, Isabel Pestana; FERREIRA, Sílvia. O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 405-431, maio 2019.

POHL, David. Códigos pedagógicos e as modalidades de suas práticas: uma tradução crítica da obra de Basil Bernstein. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

