



A CONSTRUÇÃO DA BNCC NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA: ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DE TESES E DISSERTAÇÕES DA PLATAFORMA CAPES (2021-2024)

THE CONSTRUCTION OF THE BNCC IN BRAZILIAN ACADEMIC RESEARCH: A BIBLIOGRAPHIC ANALYSIS OF THESES AND DISSERTATIONS FROM THE CAPES DATABASE (2021–2024)

DOI: 10.5281/zenodo.21879931



Camilla Maysa Caires Boaretto¹
Rodrigo Gonçalves Vieira Marques²
Vitor Machado³

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio, constitui a política curricular da educação básica brasileira. O presente artigo analisa sua construção histórica e seus condicionantes políticos, articulando esse processo ao mapeamento da produção acadêmica desenvolvida na pós-graduação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada na perspecti-

1 Doutoranda pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE), Araraquara/SP, e Rede Estadual de Ensino de São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). E-mail: camilla.caires@unesp.br

2 Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar/São Carlos. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/NEPATEC/Bauru) e membro do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/Cfei/São Carlos). Professor da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). E-mail: rodrigomarkes.edf@hotmail.com

3 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/Campinas). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências (FC), Departamento de Educação (DE), Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (PPGDEB), Bauru/SP e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE), Araraquara-SP. E-mail: v.machado@unesp.br

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 8 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





va do estado do conhecimento. O levantamento foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, contemplando o período de 2021 a 2024, no qual foram identificadas 40 teses e dissertações, posteriormente analisadas quanto à distribuição regional, institucional e aos programas de pós-graduação. Os resultados evidenciam que a BNCC se insere em disputas políticas e curriculares e, no campo acadêmico, consolida-se como objeto de investigação, com predominância de pesquisas desenvolvidas em instituições públicas e concentração nas regiões Sul e Sudeste. Conclui-se que a BNCC ultrapassa sua dimensão normativa, constituindo-se como um fenômeno político e epistemológico no campo educacional brasileiro.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Programas de Pós-Graduação; Pesquisa Bibliográfica.

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC), implemented in 2017 for Early Childhood Education and Elementary Education and, in 2018, for High School Education, constitutes the curricular policy for Brazilian basic education. This article analyzes its historical development and political determinants, relating this process to the mapping of academic production developed in graduate programs. It is a qualitative and descriptive bibliographic study based on the state of knowledge approach. The survey was conducted using the CAPES Theses and Dissertations Catalog, covering the period from 2021 to 2024, in which 40 theses and dissertations were identified and subsequently analyzed according to their regional and institutional distribution, as well as the graduate programs in which they were produced. The findings indicate that the BNCC is embedded in political and curricular disputes and, within the academic field, has become a consolidated object of research, with a predominance of studies carried out in public institutions and a concentration in the South and Southeast regions of Brazil. It is concluded that the BNCC goes beyond its normative dimension, constituting a political and epistemological phenomenon within the Brazilian educational field.

Keywords: National Common Curricular Base (BNCC); Graduate Programs; Bibliographic Research.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui uma das principais políticas curriculares da educação básica brasileira na última década. Seu processo de elaboração teve início com a publicação da primeira versão, em 2015, abrangendo todas as etapas da Educação Básica, seguida da segunda versão revisada, em 2016. Em 2017, foi publicada a terceira versão, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, homologada no mesmo ano. Posteriormente, em 2018, foi homologada a versão referente ao Ensino Médio, concluindo o processo de construção da BNCC para toda a Educação Básica (Brasil, 2015, 2016, 2017,





2018). A partir de sua homologação, a BNCC passou a orientar a reorganização dos currículos das redes públicas e privadas de ensino em todo o território nacional, constituindo-se como referência para a elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos, processos avaliativos e políticas de formação docente.

A BNCC constitui o documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica e orienta o estabelecimento de referenciais comuns para a educação brasileira, resultado de um processo de elaboração desenvolvido entre 2015 e 2018 (Brasil, 2015, 2016, 2017, 2018). O seu processo de elaboração e implementação tem sido objeto de intensos debates no meio acadêmico e entre instituições públicas e privadas, evidenciando as disputas políticas, econômicas e ideológicas que permeiam a definição das políticas curriculares nacionais (Amorim, 2021; Ribeiro, 2018).

Nesse contexto, a construção da BNCC não pode ser compreendida como um processo isolado ou recente, mas como resultado de um conjunto de marcos legais, políticos e econômicos que remontam à Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Brasil, 1996), e às Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2013 (Brasil, 2013). Sua elaboração e homologação inserem-se em um cenário de consolidação das reformas educacionais de orientação neoliberal, no qual as políticas curriculares passam a ser fortemente influenciadas por princípios de padronização, responsabilização, performatividade e gestão por resultados. Nessa perspectiva, a educação tende a ser orientada por interesses econômicos e mercantis, relegando a segundo plano a formação humana integral (Saviani, 2025).

Esse percurso também dialoga com reformas educacionais implementadas em diferentes contextos históricos, marcados pela intensificação dos processos de globalização, pela integração regional e pela crescente influência de organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, cujas recomendações têm sido analisadas criticamente por associarem as políticas educacionais às demandas do mercado e às reformas de orientação neoliberal (Amorim, 2021). Nesse cenário, a educação pública passa a incorporar mecanismos característicos da lógica mercantil, expressos na ampliação do uso de plataformas digitais, sistemas padroni-





zados de avaliação, materiais didáticos estruturados e modelos de gestão orientados por indicadores de desempenho.

Ainda que apresentados como estratégias para a melhoria da qualidade da educação, esses mecanismos tendem a reforçar propostas pedagógicas voltadas à adaptação dos sujeitos às exigências da ordem social vigente, em vez de promoverem uma compreensão crítica das contradições que estruturam a sociedade capitalista. Desse modo, a BNCC pode ser compreendida como um documento que, ao privilegiar a padronização curricular e o desenvolvimento de competências, contribui para a reprodução das relações sociais existentes, sem problematizar as desigualdades, exclusão e os processos de exploração inerentes ao modo de produção capitalista, distanciando-se da perspectiva de uma educação comprometida com a transformação da realidade social (Saviani, 2025).

Como a BNCC é um documento que direciona a educação em todo território nacional, este artigo pretende realizar uma linha cronológica dos marcos históricos que levaram a sua elaboração, para pautar o objetivo principal que é analisar como estão distribuídas as pesquisas sobre a BNCC (Brasil, 2017, 2018) nos programas *stricto sensu* de Pós-Graduação brasileiros, identificando a distribuição regional das pesquisas relacionadas a temática, em qual nível do ensino – mestrado ou doutorado - e em quais áreas do conhecimento é predominante, de modo a se compreender o panorama recente da produção acadêmica sobre essa temática.

A distribuição regional das produções evidencia que as pesquisas sobre a BNCC estão presentes em todas as regiões do país. A região Sul reúne 12 programas identificados, seguida pelas regiões Sudeste, com 10 programas, e Nordeste, com 8 programas. As regiões Norte e Centro-Oeste apresentam 2 programas cada.

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA BNCC E SEUS CONDICIONANTES

Desde os anos de 1970, o Banco Mundial influencia a política econômica brasileira e interfere diretamente na educação brasileira com a proposta de garantir um ensino de qualida-





de, visando sanar a necessidade de formação para o trabalho. Após o período ditatorial, com a aprovação da Constituição Brasileira (Brasil, 1988), o país assina uma série de empréstimos junto ao Banco Mundial para a educação. (Amorim, 2021).

A Constituição federal (Brasil, 1988) ampara a ideia de um currículo nacional comum para todo o território do nosso país, isso é demonstrado no seu artigo 210, que estabelece:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 2024, p. 122).

A ideia de um currículo único para todo o Brasil também é influenciada pelo bloco econômico Mercosul. Segundo Ribeiro (2018), os países que faziam parte dele deveriam harmonizar os sistemas educativos além de proporem uma padronização curricular.

Na década de 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem (Tailândia). Essa Conferência foi financiada pelo Banco Mundial e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além de ser uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Por meio dela, o Brasil comprometeu-se em garantir uma educação de qualidade em todo seu território (Amorim, p. 544, 2021).

Para além da Conferência, durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1999), o país intensifica os empréstimos para a área da educação com o Banco Mundial. Esses empréstimos abrem caminhos para o neoliberalismo na área de educação, influenciando a construção da normatização específica do currículo no discurso da garantia de qualidade (Amorim, 2021).

A construção da normatização do currículo vincula-se aos interesses do Banco Mundial e do Fundo Mundial Internacional, que pensam a educação sob uma ótica empresarial. Em afirmativa a essa normatização tem-se a LDB (Brasil, 1996) que em seu artigo 26 afirma:





Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, p. 19).

Há de ressaltar, que de acordo com Saviani (2011), a discussão sobre a atual LDB, iniciou-se uma década antes da sua aprovação, na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em agosto de 1986, na cidade de Goiânia, onde foi elaborada a Carta de Goiânia, a qual continha a proposta dos educadores para o capítulo da Constituição, sobre a educação e, também, com a publicação na revista da ANDE nº 13 de um artigo sobre a LDB, intitulado “Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa” (Saviani, 1988)

A consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ocorreu entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000. Em 1997 e 1998, foram publicadas as versões finais dos PCNs para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997, 1998), organizados em 1º e 2º ciclos (anos iniciais) e 3º e 4º ciclos (anos finais). Em seguida, em 2000, foram publicados os PCNs para o Ensino Médio (Brasil, 2000). Na LDB (Brasil, 1996) já é possível identificar indícios da construção da BNCC, porém o governo de Fernando Henrique Cardoso, volta seu olhar, primeiramente, para a elaboração dos PCNs (Brasil 1997, 1998, 2000). Tais documentos tinham como objetivo auxiliar os professores:

na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (Brasil, 1997, p. 7).

O documento é mantido como uma alternativa curricular, não sendo considerado obrigatório. Essa discussão entre currículo alternativo e obrigatório se perpetuou até nos primeiros anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), onde em gabinetes do Ministério da Educação e pesquisadores de universidades, voltavam para a construção de uma Base Comum Curricular em todo território nacional (Amorim, 2021).

O cenário político ainda enfatizava a continuidade dos PCNs (Brasil, 1997, 1998, 2000) e a elaboração da proposta de um novo documento: as Diretrizes Curriculares Nacio-





nais Gerais para a Educação Básica, aprovada em 2010. Este novo documento aborda e retoma em seus textos o entendimento, a partir do Parecer CNE/CEB nº 07/2010) e alinhamento com a própria LDB, o que seria entendido por BNCC (Amorim, 2021; Ribeiro, 2018)

Os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais. (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31).

O artigo 9º, da LDB, é outro importante documento que legitima essa ideia. No seu inciso IV diz que é possível:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (LDB, 1996, p. 04).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica são utilizadas como um documento intermediário entre o período de vigência dos PCNs até a construção e aprovação de uma BNCC.

Em 2014, instituições nacionais e internacionais articulam-se para debaterem e construir um currículo único para todo território nacional. Entre essas instituições temos:

[...] (Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, dentre outras) e das principais corporações privadas brasileiras (Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, entre outras.) (LIMA, 2021, p. 03).

Porém, para a publicação oficial da BNCC, seria preciso demonstrar que ela foi elaborada sob a égide de um caráter democrático. Após as instituições supracitadas elaborarem o documento que viria a ser sua primeira versão, a mesma foi colocada em consulta pública, em julho de 2015 até março de 2016, via questionário online pela internet, totalizando doze





milhões de acessos. Após esta consulta, em maio de 2016 foi lançada uma segunda versão do documento, com poucas alterações (Amorim, 2021, p. 550).

Apesar dos avanços demonstrados na elaboração e discussão da BNCC, a mudança no cenário político brasileiro após o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, resultou na publicação da Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016), referente à reforma do Ensino Médio. Essa medida provisória foi posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que promoveu alterações significativas na organização curricular e na carga horária do Ensino Médio brasileiro (Amorim, 2021).

Nesse contexto, Hernandes (2020) destaca que as mudanças promovidas pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), articuladas à implementação da BNCC para o Ensino Médio, ultrapassam uma reorganização administrativa do currículo, pois envolvem diferentes concepções acerca da finalidade da educação escolar e da formação dos estudantes. A ampliação dos itinerários formativos e a reorganização da carga horária destinada à formação comum modificaram a estrutura curricular dessa etapa da Educação Básica, estabelecendo percursos diferenciados conforme as possibilidades de oferta dos sistemas de ensino. Sob uma perspectiva crítica, essas alterações suscitam reflexões sobre a garantia de uma formação humana integral, considerando que a redução da presença de determinados conhecimentos no currículo comum e a fragmentação dos percursos formativos podem limitar o acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente, fundamentais para o desenvolvimento das diferentes dimensões humanas.

Além disso, a flexibilização curricular proposta pela reforma evidencia desafios relacionados à igualdade de oportunidades educacionais. Embora os itinerários formativos sejam apresentados como possibilidades de escolha dos estudantes, sua efetivação ocorre em contextos sociais e institucionais distintos. Enquanto determinados grupos sociais possuem maiores condições de buscar alternativas formativas em diferentes instituições ou complementar sua trajetória educacional por outros meios, estudantes que dependem exclusivamente da oferta existente em suas escolas e redes de ensino podem ter suas possibilidades condicionadas às opções disponibilizadas localmente. Dessa forma, a escolha proposta pela reforma não ocorre





em condições homogêneas, pois está vinculada às condições materiais, estruturais e sociais que caracterizam diferentes realidades escolares. Nesse sentido, Hernandes (2020) problematiza que a flexibilização curricular pode contribuir para ampliar desigualdades entre estudantes de escolas públicas e privadas, caso não sejam asseguradas condições equivalentes de oferta e acesso aos conhecimentos escolares.

Outro aspecto relevante refere-se às condições objetivas necessárias para a implementação dessas mudanças, especialmente no que diz respeito ao financiamento educacional e à valorização do trabalho docente. Conforme aponta Hernandes (2020), alterações curriculares dessa magnitude demandam investimentos em infraestrutura, formação continuada e melhores condições de trabalho para os professores. Assim, a reorganização do Ensino Médio não pode ser analisada apenas pela perspectiva normativa, mas deve considerar as condições concretas de realização da política educacional, uma vez que a garantia de uma educação de qualidade depende da articulação entre currículo, financiamento, trabalho docente e compromisso do Estado com a formação integral dos estudantes.

A construção da terceira versão BNCC foi aberta ao público, para leitura e consulta, no segundo semestre de 2017 e homologada em 20 de dezembro de 2017, no que tange ao Ensino Fundamental. (Amorim, 2021). A BNCC (Brasil, 2018) ensino médio só foi homologada pelo Ministério da Educação, em 14 de dezembro de 2018. Para esta etapa de ensino, houve a “participação de intelectuais que mantêm vínculos concretos com entidades organizadas e geridas por representantes da classe dominante brasileira” (Verdério; Barros, 2020, p. 11). As instituições que contribuíram diretamente com a elaboração da BNCC para esta etapa de ensino, estão relacionadas com o setor privado, tais como:

“Itaú, Unibanco, Natura, Fundação Roberto Marinho e institutos: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Cenpec, [...] e o Programa “Todos pela Educação” (D’Avila, 2018, p. 122).





Essas instituições colocam-se em uma posição privilegiada para a formulação da BNCC para esse nível de ensino, evidenciando o caráter mercadológico e excludente de um conhecimento amplo de todas as áreas que seriam implementadas em todo território nacional (Verdério; Barros, 2020).

Os Estados e Municípios tiveram de 2018 a 2020 para se adequarem e implantarem a reforma no ensino médio prevista pela BNCC (Brasil, 2018). A reforma não foi apenas de conteúdo, mas também referente à estrutura curricular do ensino médio, sendo dividida em duas partes: a parte comum, que todos os estudantes vão ter acesso e direito à aprendizagem e a parte diversificada, estruturada por área de conhecimentos e introduzidas nos itinerários formativos, que são divididos pelas áreas de : I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36, 1996).

A reforma desta modalidade de ensino também alterou a carga horária oferecida para os alunos:

a) carga horária de 800 para 1000 horas e 1400 horas no caso das escolas de tempo integral; b) 60% da carga horária serão para conteúdo definidos na BNCC; c) implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; d) as disciplinas Matemática e Português serão obrigatórias durante todo Ensino Médio; e) 40% da carga horária será optativa, conforme a oferta da escola e interesse do aluno (Amorim, 2021, p. 548-549).

Apesar da BNCC (Brasil, 2017, 2018) não assumir o papel do currículo, ela tem em seus objetivos: “apresentar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as três etapas de escolarização, a saber, o Ensino Infantil, Fundamental e Médio” (Brasil, 2016, p. 25). Portanto, a BNCC é um documento de caráter normativo balizador de um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (Brasil, 2017, p. 7).

O papel do currículo acaba se entrelaçando com o da BNCC na medida em que ambos devem assegurar as aprendizagens essenciais para a educação básica em seus três níveis de ensino. Esta relação também é marcada pela ideia de:





Igualdade de oportunidade e na garantia do direito à educação de qualidade para todos os brasileiros, bem como na democratização do acesso aos conhecimentos e aos bens culturais produzidos pela humanidade, visando à construção de um projeto de educação que atue na perspectiva do fortalecimento de uma identidade nacional ou de um projeto integrado de nação (Lima, 2021, p. 5).

De fato, o que está sendo reforçado é a reprodução de conhecimentos que serão mobilizados, ensinados e transmitidos para a população brasileira, e esta transmissão está amarrada ao desenvolvimento das “competências dos estudantes”.

A competência abordada na BNCC relaciona-se à utilização e aplicação dos conhecimentos escolares, como algo prático e aplicável, abrangendo a esfera de conceitos, procedimentos, valores e atitudes. Assim, a competência proposta é de utilizar o conhecimento para a resolução de problemas. (Brasil, 2017).

Neste caso, ao invés de propor uma sólida formação teórico-prática que prepare os indivíduos para atuação crítica e autônoma na sociedade, defende-se um projeto de educação baseado no desenvolvimento de competências e habilidades voltados à produção de “indivíduos que se adaptem facilmente ao sistema produtivo”, [...] enquanto os conteúdos sistematizados ao longo da história ficam relegados a um segundo plano (Branco et al., 2019, p. 160).

Ao vincular o desenvolvimento de competências e habilidades relacionados ao sistema produtivo e ao ideário neoliberal, a BNCC adota “uma lógica na qual se fortalece o individualismo e a competição, sob o enfoque do desempenho individual e dos interesses do capital” (Branco et al., 2019, p. 168).

A BNCC está alinhada com os interesses do capital e tem como pano de fundo a precarização da formação das crianças e jovens, centrando-se no desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento de uma formação ampla e integral dos educandos para sua inserção crítica no mundo. Diante deste contexto, precisamos ter uma postura crítica, buscando evitar que a educação seja reduzida ao processo de treinamento de competências e habilidades voltadas exclusivamente para atender aos interesses do mercado (Lima, 2021, p. 04).

Essas Competências e habilidades começam a valer em todo território nacional, por mais que a BNCC descreva que é necessário realizar adaptações ao contexto local, a reforma do ensino médio por áreas do conhecimento e considerando o ensino profissionalizante está





direcionando o currículo de todas as escolas. Os professores independentes da escola deverão seguir o que está escrito no documento.

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA BNCC E PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL: MAPEAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES (2021–2024)

A análise da produção acadêmica sobre a BNCC (Brasil, 2017, 2018), permite compreender não apenas a circulação de um objeto de pesquisa no interior dos programas de pós-graduação, mas também os modos pelos quais uma política curricular se torna campo de disputa epistemológica, política e pedagógica. Nesse sentido, o mapeamento das teses e dissertações não se reduz a uma descrição quantitativa, mas evidencia formas de apropriação, problematização e crítica da BNCC no interior da produção científica brasileira.

Ao mesmo tempo, ao articular essa produção com o percurso histórico da BNCC (Brasil, 2017, 2018), discutido anteriormente, observa-se que o crescimento das pesquisas não é neutro, mas acompanha a consolidação e a implementação da política nos sistemas de ensino. A ampliação das investigações produzidas entre 2021 e 2024 sugere que a BNCC se tornou um dos principais objetos de análise das políticas curriculares contemporâneas, mobilizando pesquisadores de diferentes regiões, instituições e áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a consolidação da BNCC como objeto de investigação acadêmica revela que sua compreensão ultrapassa a dimensão estritamente curricular ou pedagógica. Sua elaboração e implementação estão relacionadas a processos históricos, políticos, econômicos e sociais mais amplos, que influenciam as formas de organização das políticas educacionais. As pesquisas produzidas no período analisado demonstram que a BNCC se insere em um campo de debates que envolve diferentes concepções sobre educação, conhecimento escolar, formação dos sujeitos e organização da sociedade (Saviani, 2025).

Dessa forma, a análise dessa política curricular exige considerar que os documentos educacionais não são construídos de maneira isolada, mas expressam disputas em torno de projetos de educação e de sociedade (Saviani, 2025). Esses processos são atravessados por di-





ferentes interesses e perspectivas, incluindo aqueles relacionados às transformações do capitalismo contemporâneo, às demandas do mundo do trabalho e às formas de elaboração e implementação das políticas públicas educacionais. Assim, investigar a BNCC significa também compreender como determinadas concepções de formação humana, currículo e escola são produzidas, legitimadas e incorporadas no interior das políticas educacionais brasileiras.

Considerando esse cenário de disputas e análises em torno da BNCC, o levantamento das produções acadêmicas permite visualizar como essa política curricular tem sido investigada pela pós-graduação brasileira. A Figura 01 apresenta o panorama das teses e dissertações identificadas entre 2021 e 2024.

FIGURA 01 – Panorama das produções acadêmicas sobre a BNCC em programas de pós-graduação (2021–2024)



Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base em dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, referentes ao período de 2021 a 2024.



Os dados apresentados na Figura 1 evidenciam a presença da temática BNCC, em 34 programas de pós-graduação responsáveis por 40 produções acadêmicas no período analisado. Em relação aos níveis de formação, observa-se predominância das pesquisas desenvolvidas em programas de mestrado acadêmico, que concentraram 19 produções distribuídas em 16 programas. Os programas de mestrado profissional também apresentam participação expressiva, reunindo 15 produções vinculadas a 13 programas, enquanto os cursos de doutorado foram responsáveis por 6 produções distribuídas em 5 programas.

A expressiva presença dos mestrados acadêmicos e profissionais indica que a BNCC (Brasil, 2017, 2018), vem sendo amplamente apropriada como objeto de investigação em pesquisas voltadas tanto à produção de conhecimento científico quanto à análise das práticas educacionais. Esse movimento sugere que os debates sobre currículo extrapolam os espaços tradicionais da formulação de políticas públicas e alcançam diretamente os contextos escolares, especialmente, por meio das pesquisas desenvolvidas por professores da educação básica vinculados à pós-graduação profissional.

A eloquente participação dos programas de mestrado profissional merece atenção particular. Diferentemente dos programas acadêmicos, esses cursos possuem forte vinculação com os contextos de atuação docente e com os desafios concretos da educação básica. Nesse sentido, a presença significativa de pesquisas sobre a BNCC nesses programas sugere que a política curricular não mobiliza apenas debates teóricos no âmbito universitário, mas também processos de investigação desenvolvidos por profissionais diretamente envolvidos com sua implementação. Tal característica evidencia a aproximação entre produção acadêmica e prática educativa, indicando que a BNCC passou a constituir não apenas um objeto de estudo, mas também um elemento que atravessa as experiências formativas e profissionais dos sujeitos responsáveis por sua operacionalização nos sistemas de ensino.

Outro aspecto relevante refere-se à natureza das instituições responsáveis pelas pesquisas. Dos 34 programas identificados, 30 estão vinculados a instituições públicas e apenas 4 a instituições privadas. Esse dado reforça o papel historicamente desempenhado pelas universidades públicas na produção do conhecimento científico brasileiro e na





problematização crítica das políticas educacionais. Ao mesmo tempo, evidencia que o debate acadêmico sobre a BNCC tem sido conduzido predominantemente por instituições que concentram investimentos em pesquisa e pós-graduação. Além da predominância das instituições públicas, observa-se a recorrência de determinadas universidades e programas de pós-graduação entre as produções identificadas. Esse movimento sugere a existência de núcleos e grupos de pesquisa que vêm se consolidando como referências na investigação das políticas curriculares e, particularmente, da BNCC. Mais do que uma distribuição dispersa de pesquisas, os dados indicam a formação de polos institucionais capazes de produzir, difundir e legitimar determinadas interpretações sobre a política curricular, contribuindo para a organização de agendas de pesquisa e para a constituição de redes acadêmicas dedicadas ao tema.

A distribuição regional das produções também revela importantes assimetrias. As regiões Sul e Sudeste concentram a maior parte dos programas identificados, com 12 e 10 programas, respectivamente. O Nordeste aparece com 8 programas, enquanto as regiões Norte e Centro-Oeste registram 2 programas cada. Esses resultados refletem a distribuição histórica da pós-graduação brasileira e indicam que a produção do conhecimento sobre a BNCC ocorre de maneira desigual no território nacional. Essa concentração regional permite problematizar um aspecto central da própria política curricular. Embora a BNCC tenha sido concebida como um documento de abrangência nacional, sua produção acadêmica se distribui de forma assimétrica, acompanhando desigualdades estruturais relacionadas ao acesso à pós-graduação e à consolidação de grupos de pesquisa. Tal cenário sugere que os processos de análise, crítica e ressignificação da política curricular tendem a se concentrar em determinados centros acadêmicos, o que pode influenciar os rumos do debate educacional no país.

ÁREAS DO CONHECIMENTO E TENDÊNCIAS TEMÁTICAS

A análise das produções identificadas evidencia que a temática da BNCC mobiliza pesquisadores vinculados a diferentes programas e campos do conhecimento. Embora haja





predominância de programas da área da Educação, também foram identificadas pesquisas em áreas como Ensino de Ciências, Geografia, História, Sociologia, Educação Física e programas interdisciplinares.

Essa diversidade demonstra que os impactos da BNCC ultrapassam os limites do campo educacional *stricto sensu*, alcançando diferentes áreas responsáveis pela produção e circulação dos conhecimentos escolares. Mais do que um documento curricular, a BNCC influencia debates relacionados à seleção de conteúdos, à organização do ensino, à formação docente e às finalidades da educação básica.

A presença da temática em diferentes áreas também pode ser compreendida como reflexo da abrangência da própria política curricular. Ao reorganizar competências, habilidades e expectativas de aprendizagem para os diversos componentes curriculares da educação básica, a BNCC passa a produzir efeitos que alcançam campos específicos do conhecimento escolar. Dessa forma, sua inserção em áreas como Geografia, História, Ciências, Sociologia e Educação Física não representa apenas a ampliação dos interesses de pesquisa, mas evidencia o alcance de uma política que intervém diretamente na organização dos saberes escolares e nas formas de ensino desenvolvidas em diferentes disciplinas.

A diversidade de programas identificados também sugere a constituição de diferentes perspectivas analíticas sobre a política curricular. Enquanto alguns estudos privilegiam discussões relacionadas à gestão e à organização curricular, outros se dedicam às implicações da BNCC para componentes curriculares específicos e para a prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

Sob uma perspectiva crítica, esse movimento pode ser interpretado de forma ambivalente. Por um lado, evidencia a ampliação e a diversificação dos debates curriculares entre diferentes áreas do conhecimento. Por outro, pode indicar a disseminação de referenciais comuns que tendem a orientar a produção acadêmica a partir de determinadas concepções de currículo, ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a BNCC não apenas se constitui como objeto de investigação, mas também atua como elemento organizador de parte significativa da produção acadêmica recente sobre educação no Brasil.





ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CAMPO EDUCACIONAL

A análise das teses e dissertações identificadas evidência que a BNCC ultrapassou a condição de documento normativo destinado à organização dos currículos da educação básica e passou a ocupar posição central no campo das pesquisas educacionais brasileiras. A presença da temática em diferentes programas de pós-graduação, níveis de formação e áreas do conhecimento sugere que a BNCC (Brasil, 2017, 2018), consolidou-se como um dos principais objetos de investigação das políticas curriculares contemporâneas, mobilizando debates relacionados ao currículo, à formação docente, à gestão educacional e às finalidades da escolarização.

Esse movimento permite compreender que a produção acadêmica não ocorre de forma dissociada dos processos de formulação e implementação das políticas públicas. Conforme argumenta Ball (2012), as políticas educacionais produzem discursos, prioridades e formas específicas de interpretar os problemas educacionais, influenciando não apenas as práticas institucionais, mas também os próprios objetos considerados relevantes para investigação. Nessa perspectiva, a expressiva presença da BNCC na produção acadêmica recente pode ser interpretada como um dos efeitos de sua centralidade política e institucional no cenário educacional brasileiro.

Os dados apresentados na Figura 1 também revelam que a produção sobre a BNCC (Brasil, 2017, 2018), distribui-se de maneira desigual entre regiões e instituições. Embora o documento tenha sido concebido como referência curricular para todo o território nacional, a produção acadêmica sobre seus fundamentos, limites e implicações permanece concentrada em determinados espaços da pós-graduação brasileira. Tal cenário evidência que os processos de análise, crítica e resignificação da política curricular são atravessados por desigualdades históricas relacionadas à distribuição de programas de pós-graduação, grupos de pesquisa e investimentos em ciência e tecnologia.





Essa constatação revela uma tensão particularmente significativa. Embora a BNCC tenha sido concebida como uma política curricular de alcance nacional, destinada a orientar a educação básica em todo o território brasileiro, as condições de produção do conhecimento sobre essa política permanecem profundamente desiguais. Assim, a universalização curricular proposta pelo documento convive com uma distribuição assimétrica das oportunidades de investigação, reflexão e crítica acadêmica. Tal contradição sugere que a construção dos sentidos atribuídos à BNCC tende a ser influenciada por contextos institucionais específicos, concentrados em determinadas regiões e universidades do país.

Essa constatação pode ser compreendida à luz das reflexões de Santos (2008), para quem a produção do conhecimento está inserida em relações de poder que influenciam sua circulação, legitimidade e reconhecimento. Sob essa perspectiva, a concentração regional observada não representa apenas uma distribuição geográfica das pesquisas, mas expressa assimetrias estruturais que condicionam a própria constituição do debate acadêmico sobre educação. Desse modo, emerge uma tensão significativa entre o caráter nacional atribuído à BNCC e as condições desiguais de produção do conhecimento acerca dessa política.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade de programas e áreas do conhecimento que passaram a incorporar a BNCC (Brasil, 2017, 2018), como objeto de investigação. Embora a área da Educação concentre a maior parte das pesquisas identificadas, a presença da temática em áreas como Ensino de Ciências, Geografia, História, Sociologia, Educação Física e programas interdisciplinares demonstra que os efeitos da política curricular ultrapassam os limites da discussão pedagógica tradicional. A BNCC passa a influenciar diferentes campos de produção do conhecimento, ampliando seu alcance para além da organização formal dos currículos escolares.

Nessa direção, Apple (2006) argumenta que as reformas curriculares não atuam apenas sobre os conteúdos ensinados, mas também sobre os processos de seleção, legitimação e circulação do conhecimento. A recorrência da BNCC em distintas áreas da pós-graduação sugere que sua influência alcança não apenas os currículos prescritos, mas também os modos





pelos quais pesquisadores interpretam os problemas educacionais, formulam questões de pesquisa e produzem conhecimento sobre a escola e a educação.

Essa interpretação adquire maior relevância quando articulada às críticas dirigidas à organização curricular por competências e habilidades. Branco et al. (2019) destacam que a centralidade atribuída às competências pode favorecer perspectivas formativas orientadas por demandas pragmáticas e instrumentais, reduzindo a complexidade dos processos educativos. De forma semelhante, Lima (2021) argumenta que a BNCC (Brasil, 2017, 2018), integra um contexto mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais, marcado pela incorporação de racionalidades associadas à eficiência, à responsabilização e à adequação às demandas contemporâneas. Ainda que o presente estudo não tenha analisado o conteúdo interno das pesquisas mapeadas, a amplitude e a diversidade da produção identificada indicam que tais questões são temáticas presentes nos debates acadêmico brasileiros.

Em conjunto, os resultados permitem compreender que a BNCC não atua apenas como uma política curricular voltada à organização da educação básica. Sua presença recorrente na produção acadêmica evidencia que essa política passou a influenciar agendas investigativas, redes de pesquisa e formas de problematização da realidade educacional. Assim, a BNCC configura-se como um fenômeno que articula currículo, política e produção científica, constituindo-se em um espaço privilegiado para compreender as disputas contemporâneas em torno dos sentidos da educação, do conhecimento escolar e da formação humana no contexto brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a distribuição das pesquisas sobre a BNCC nos programas de pós-graduação brasileiros, articulando esse mapeamento ao processo histórico de construção da política curricular. Os resultados permitem compreender que a BNCC não constitui um fenômeno isolado ou recente, mas se insere em um percurso marcado por reformas educacionais, marcos legais, disputas curriculares e diferentes influências





políticas e institucionais que contribuíram para sua consolidação no cenário educacional brasileiro. A análise histórica evidenciou que a construção da BNCC (Brasil, 2017, 2018) iniciou com movimentos nas décadas anteriores à sua homologação, envolvendo a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1998), a LDB (Brasil, 1996), os PCNs (Brasil, 1997, 1998, 2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010).

Nesse processo, destacam-se a participação de organismos internacionais, agentes governamentais e diferentes organizações da sociedade civil, evidenciando que a formulação curricular constitui um espaço de disputas em torno das concepções de educação, currículo e formação humana. Longe de representar um processo neutro, essas disputas expressam projetos societários antagônicos, nos quais determinados interesses políticos, econômicos e ideológicos adquirem centralidade na definição das políticas educacionais (Saviani, 2025). No contexto da BNCC, observa-se o fortalecimento de uma concepção curricular alinhada às demandas da sociedade capitalista, que favorece a incorporação de seus princípios, como da cultura da performatividade e da lógica mercantil ao espaço escolar, materializados, entre outros aspectos, na expansão de plataformas educacionais, sistemas padronizados de avaliação e modelos de gestão orientados por resultados (Saviani, 2025).

Nessa perspectiva, o currículo tende a privilegiar processos de adaptação dos estudantes às exigências da ordem social vigente, em detrimento da problematização das contradições, desigualdades e processos de exclusão produzidos pelo modo de produção capitalista, contribuindo para a reprodução das relações sociais existentes em vez de fomentar a formação crítica e a transformação da realidade social (Saviani, 2025).

O mapeamento das teses e dissertações produzidas entre 2021 e 2024 demonstrou que a BNCC (Brasil, 2017, 2018) consolidou-se como temática relevante na pós-graduação brasileira, mobilizando programas de diferentes níveis de formação, instituições e áreas do conhecimento. A análise da produção acadêmica também evidenciou a predominância das pesquisas desenvolvidas em instituições públicas e a concentração regional das investigações nas regiões Sul e Sudeste, aspecto que reflete desigualdades históricas na distribuição da pós-graduação e da produção científica no país. Esses resultados revelam que o debate em torno





da BNCC tem sido conduzido, predominantemente, em espaços institucionais de pesquisa que assumem papel central na produção do conhecimento educacional brasileiro.

A análise das teses e dissertações revelou que a BNCC extrapola a condição de documento normativo, constituindo-se como um objeto de investigação que mobiliza diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e analíticas, refletindo as disputas em torno dos sentidos da educação, do currículo e da própria função social da escola na sociedade contemporânea. Considera-se que os resultados aqui apresentados contribuem para a compreensão do panorama recente das pesquisas sobre a BNCC (Brasil, 2017, 2018) e para a reflexão acerca das relações entre políticas curriculares e produção acadêmica.

Mais do que evidenciar o crescimento quantitativo das investigações sobre o tema, o estudo demonstra que a BNCC passou a influenciar a agenda de pesquisa da pós-graduação brasileira, orientando a constituição de objetos de estudo, problemas de pesquisa e perspectivas analíticas. Nesse sentido, o mapeamento realizado oferece subsídios para compreender como a produção acadêmica tem interpretado e problematizado essa política curricular, constituindo um ponto de partida para análises mais aprofundadas sobre seus referenciais teóricos, tendências investigativas e posicionamentos críticos. Como possibilidade para investigações futuras, sugere-se o aprofundamento da análise do conteúdo das teses e dissertações mapeadas, buscando identificar os referenciais teóricos mobilizados, as categorias analíticas predominantes e os diferentes posicionamentos assumidos pelos pesquisadores diante dessa política curricular.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. F. C.; SOUSA, R. A. D. As implicações da Base Comum Curricular para a educação no/do campo. **Formação (Online)**, v. 28, n. 53, p. 541-567, 2021.

APPLE, M. W. **EDUCATING THE “RIGHT” WAY: Markets, Standards, God, and Inequality**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

BALL, S. J. **Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary**. London: Routledge, 2012.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 8 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. de F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 155-171, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Primeira versão. Brasília: Ministério da Educação; CONSED; UNDIME, 2015. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília: Ministério da Educação; CONSED; UNDIME, 2016. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Terceira versão. Brasília: Ministério da Educação; CONSED; UNDIME, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao-Compilado.htm. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 abr. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.





BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 7/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 21 mar. 2026.

D'AVILA, J. B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Guarapuava: Unicentro, 2018.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 jun. 2026.

LIMA, E. de S. Os impactos da BNCC nas políticas de Educação do Campo e nos projetos educativos das Escolas Famílias Agrícolas. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58092>. Acesso em: 21 mar. 2026.

MUELLER, E. R. **A Base Nacional Comum Curricular no contexto da Educação do Campo: desencontros e contradições**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_6d599a4f0aa3a5c5054da4ecc72ac9fd. Acesso em 09 abr. 2026.





ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. rev. Campinas, SP: Coleção educação contemporânea, Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa. **Revista da ANDE**, v. 13, p. 5-14, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, Pedagogia Histórico-Crítica e Base Nacional Comum Curricular**. SP: Expressão Popular, 1ª edição, 2025.

VERDÉRIO, A.; BARROS, A. J. de. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, p.1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15299/209209213685>. Acesso em: 03 jul. 2024.

Recebido em: 28/06/2026

Aprovado em: 24/07/2026

Publicado em: 10/08/2026

