



## Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio e Educação do Campo: um panorama sobre a produção acadêmica<sup>1</sup>

*Common National Curricular Base, High School Reform and Field Education: an overview of academic production*

 **Ramon Roseno Alves**  
Mestrando em Ensino

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA   
Mossoró, Rio Grande do Norte – Brasil  
[ramonroseno16@gmail.com](mailto:ramonroseno16@gmail.com)

 **Emerson Augusto de Medeiros**  
Doutor em Educação

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA   
Mossoró, Rio Grande do Norte – Brasil  
[emerson.medeiros@ufersa.edu.br](mailto:emerson.medeiros@ufersa.edu.br)

 **Jean Mac Cole Tavares Santos**  
Doutor em Educação

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN   
Mossoró, Rio Grande do Norte – Brasil  
[maccole@uern.br](mailto:maccole@uern.br)

**Resumo:** Este estudo, do tipo levantamento bibliográfico, tem como objetivo central analisar a produção acadêmica (teses e dissertações) sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio articulada à Educação do Campo. Recorreu-se à análise de 50 produções acadêmicas – 44 dissertações e seis teses, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A análise centrou-se nos seguintes aspectos: ano de publicação das teses e dissertações, distribuição dos estudos por Região, Estado e Instituição de Educação Superior, temáticas presentes nos textos, dimensão metodológica das pesquisas (abordagem investigativa, método/tipo de pesquisa, técnicas de produção de dados, entre outros). Concluiu-se que os estudos produzidos, até então, permitem afirmar que a discussão sobre a BNCC vai além das escolas e das salas de aula. Há um intenso debate político que perfaz sua produção, não sendo diferente na Educação do Campo.

**Palavras chave:** base nacional comum curricular; currículo; educação do campo; reforma do ensino médio.

**Abstract:** This study, of the bibliographical survey type, has as its main objective to analyze the academic production (theses and dissertations) on the National Common Curricular Base (BNCC) and the Secondary Education Reform in the context of Rural Education. We resorted to the analysis of 50 academic productions - 44 dissertations and six theses, available in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The analysis focused on the following aspects: year of publication of theses and dissertations, distribution of studies by Region, State and Institution of Higher Education, themes present in the texts, methodological dimension of research (investigative approach, method/type of research, techniques data production, among others). It was concluded that the studies produced so far allow us to state that the discussion about the BNCC goes beyond schools and classrooms. There is an intense political debate that makes up his production, not being different in Rural Education.

**Keywords:** common national curriculum base; curriculum; countryside education; high school reform.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

ALVES, Ramon Roseno; MEDEIROS, Emerson Augusto de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio e Educação do Campo: um panorama sobre a produção acadêmica. *Dialogia*, São Paulo, n. 49, p. 1-22, e25057, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/49.2024.25057>

*American Psychological Association (APA)*

Alves, R. R., Medeiros, E. A. de, & Santos, J. M. C. T. (2024, maio/ago.). Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio e Educação do Campo: um panorama sobre a produção acadêmica. *Dialogia*, São Paulo, 49, p. 1-22, e25057. <https://doi.org/10.5585/49.2024.25057>

<sup>1</sup> Bolsista CAPES - Demanda social.

## Introdução

Para Brandão (2007), a educação seria uma fração da vida dos sujeitos e grupos sociais, que se criam e recriam por meio da cultura e da sociedade. Considerando a importância dela (da educação), vemos a necessidade de aprofundarmos as discussões atuais do seu campo, assim, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino articuladas à Educação do Campo. A BNCC trata-se de um documento normativo curricular que passou a nortear a educação nas instituições públicas e privadas do país, ressaltando o que deve ser ensinado ou contemplado no currículo escolar (Aguiar, 2018).

Para a realização deste estudo, do tipo levantamento bibliográfico, recorreremos ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram analisadas 50 (cinquenta) produções acadêmicas subdivididas em 44 (quarenta e quatro) dissertações e 06 (seis) teses. Aludimos que foram inventariados trabalhos entre os anos de 2017 a 2022<sup>2</sup>, ressaltando o ano de aprovação da BNCC (no caso da versão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental) e da Reforma do Ensino Médio, via Lei N° 13.415/2017, ao ano de construção do estudo – ano de 2022.

Destacamos ainda que esta pesquisa é fruto de um estudo maior realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Para o momento, nos propomos a atender o seguinte objetivo de pesquisa: analisar a produção acadêmica (teses e dissertações) sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio articulada à Educação do Campo. Pensamos que ao realizarmos este estudo sintetizaremos o que há de produção acadêmica, até o momento, sobre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, bem como filtraremos estudos articulados à Educação do Campo, uma importante modalidade educativa no Brasil.

De modo a fundamentar a discussão, dialogamos com alguns autores que nos ajudam a entender sobre a temática central do estudo, são eles: Sena (2019), Aguiar (2018), Motta e Frigotto (2017), Freitas (2015), Mueller (2008), Mainardes (2006), entre outros, além de documentos normativos.

Além desta introdução, o restante do texto se encontra organizado em mais três seções. Inicialmente, apresentamos uma breve discussão sobre a BNCC, sua inserção no campo educacional, e a Reforma do Ensino Médio, situando a Educação do Campo. Posteriormente, explanamos o levantamento bibliográfico com a análise dos 50 estudos dissertativos e doutorais

---

<sup>2</sup> Notificamos que não utilizamos de recorte temporal para o desenvolvimento do estudo. Esse aspecto se presenciou de maneira espontânea.

inventariados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Por fim, tecemos as considerações finais, sumariando os principais aspectos apreendidos no estudo.

### **BNCC e Reforma do Ensino Médio – breve debate**

Nos anos de 2017 e 2018, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) receberam as últimas versões de um novo documento normativo intitulado de Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que buscaria nortear a Educação Básica ofertada no país. Tais versões, após passarem em dezembro de 2017 por algumas apreciações e audiências, receberam autorização para homologação, agregando-se aos currículos e projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas do Brasil, tanto públicas como privadas.

Na condição de pesquisadores da área educacional, compreendemos que a implantação de um “novo” currículo para a Educação Básica não é algo pensado recentemente. Ao lermos a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, encontramos propostas que vão ao encontro de uma reformulação do currículo escolar. Assim, “reconhecemos que constituir uma política de educação em âmbito nacional, no contexto de diversidades e diferenças, não é uma tarefa fácil” (Sena, 2019, p. 17).

As primeiras discussões a respeito da dimensão organizacional da BNCC se deram ainda durante o governo da Presidenta Dilma Rousseff. No entanto, poucos meses depois ela sofreria um impeachment, sendo destituída por meio de um golpe político arquitetado. Neste cenário, ascendeu ao poder seu então vice-presidente, Michel Temer. Ele, segundo Beltrão (2019, p. 22), “editou medida provisória (MP n. 746/2016) para realizar alterações na estrutura e organização do ensino médio”, começadas por Dilma Rousseff. De um lado, a medida gerou inúmeras manifestações vindas de estudantes, professores, pesquisadores e entidades representativas do campo educacional e social. Do outro, obteve apoios, vindos, sobretudo, de empresas e setores privados, demarcando uma forte influência mercadológica.

Ao longo do mandato de Michel Temer, a BNCC conseguiu ser aprovada considerando artigos e decretos que a sustentassem legalmente, tais como o art. nº 205 da Constituição Federal que aponta para “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (Brasil, 1988, p. 123), e o art. nº 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o qual aponta que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]” (Brasil, 1996).

Com as resoluções que definem as diretrizes para a BNCC podemos observar, por exemplo, que um dos aspectos trazidos no documento são as competências, os conhecimentos e as

habilidades a serem desenvolvidas. Em um pequeno trecho de cada versão dos textos, atentemos à seguinte passagem:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 8).

Outro ponto que carrega muitas controvérsias seria a questão de a BNCC ser implantada no sentido de um “novo” Ensino Médio. Acreditamos, contudo, que apesar da sua discussão ser polêmica, não a enxergamos como uma nova modalidade de ensino, mas, sim, como uma “reforma”, ante a todos os avanços que já vieram acontecendo no campo educacional, quais sejam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997-2000); as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2010-2012); e o Plano Nacional de Educação – PNE (2001 e 2014), chegando, assim, nas primeiras discussões sobre a BNCC.

Creemos que a BNCC está, nesse sentido, intimamente ligada com o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN. No entanto, para Sena (2019, p. 99),

É preciso se comprometer com a garantia de um currículo que fortaleça a classe trabalhadora e não que a empobreça intelectualmente. Quando falamos de empobrecimento, queremos dizer que há questões fundantes no campo do conhecimento, do acesso aos conteúdos clássicos, no campo do currículo, que historicamente foram negadas à classe trabalhadora e que nós precisamos enfrentar.

Em 2018, quando o Ministro da Educação em exercício, Rossieli Soares da Silva, entregou ao CNE a última versão da BNCC (do Ensino Médio), foram denotadas inconsistências. Desse modo, abordaremos, mesmo que sucintamente algumas dessas, pois consideramos que elas merecem um olhar mais crítico às suas especificidades, num próximo momento.

Primeiramente, destacamos que nesse novo contexto educacional, a BNCC do Ensino Médio é associada à dimensão mercadológica, qual seja: formar sujeitos com o ensino médio e técnico para que com isso, tendo a capacitação, o aluno/a formado nesse novo contexto possa ir em busca de trabalho, evadindo-se de outros espaços para os quais tem direito, como as universidades. Para Freitas (2015), a educação nesse sentido é vista como mercadoria, estando a serviço do setor mercantil, sendo totalmente alinhada ao pensamento tecnicista, demonstrando nenhuma preocupação à formação humana e integral dos sujeitos.

Para Motta e Frigotto (2017), é notória que a reformulação acontece de forma hostil para com o povo mais humilde e para com a escola pública. Ao privilegiar os sujeitos com uma formação

técnica e lhes negar o acesso a outros espaços, compromete-se o futuro desses jovens. Não apenas isto, também se reitera “a dualidade educacional e o acesso desigual ao conhecimento e à cultura, de acordo com a classe social” (Ramos; Frigotto, 2016, p. 44).

Um segundo aspecto que chamamos atenção é o fato de que nesse documento a sua organização curricular não se dará mais por disciplinas, e sim por áreas de conhecimento, quais sejam: (1) Linguagens e suas Tecnologias; (2) Matemática e suas Tecnologias; (3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e (4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Não obstante, outro aspecto importante é o fato de que apenas as disciplinas de Português e Matemática estavam para serem obrigatórias durante os três anos que sucedem o Ensino Médio (Brasil, 2018), com isso, as demais disciplinas (ou áreas de conhecimento) se tornariam optativas, principalmente a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que possui disciplinas indispensáveis à formação crítica e social do aluno. Felizmente, todas as áreas foram mantidas, mas com algumas reduções, tanto de carga horária quanto de conteúdos curriculares.

O terceiro ponto a destacarmos diz respeito à organização da carga horária desse “novo” Ensino Médio em consonância às áreas de formação do aluno. Segundo Mueller (2018, p. 56),

[...] pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o Novo Ensino Médio deverá ter sua carga horária anual progredida de 800 para 1.400 horas a partir de 2017 e ao final de 5 anos (até 2022) não poderá ofertar menos que 1000 horas/ano. Teríamos, dessa forma, um ensino médio com, no mínimo, 3.000 horas, das quais 1.800 destinadas à BNCC e outras 1.200 para os itinerários formativos, momento em que o estudante poderá optar por uma das áreas.

As áreas que o autor relata seriam as que já citamos: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No entanto, aqui já se dá ênfase à área de Formação Técnica e Profissional. Outra área a destacar também seria a que dialoga acerca do Projeto de Vida do estudante, que prevê que eles possam cursar, dentro de itinerários formativos, disciplinas que assegurem sua autonomia, cidadania e poder de tomar decisões (Brasil, 2018).

Um último ponto a destacarmos se refere acerca da BNCC e suas modalidades de ensino. A partir dela, sinalizamos o descaso para com algumas áreas, a exemplo, da Educação do Campo, dimensão central neste estudo. O documento “Educação é a Base” (Brasil, 2018) é simplista ao trazer apontamentos breves para esta e outras modalidades de ensino. De forma sistematizada, a Educação do Campo só aparece uma única vez no documento, em meio a uma discussão sobre as aprendizagens essenciais que devem ser vislumbradas através de “decisões” dentro do currículo e atendendo orientações gerais, que necessitam ser seguidas por meio da BNCC. Vejamos:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018, p. 17).

Consideramos que a Educação do Campo e outras modalidades de ensino deveriam estar melhores situadas no documento oficial, pois a sua ausência só denota a fragilidade, o pouco diálogo (ou um diálogo vertical, de cima para baixo) e a pressa com que o documento foi construído. Entendemos que a luta pela Educação do Campo já atravessa algumas décadas, tendo sempre a presença de grupos e movimentos sociais que veem que essa modalidade educativa possui particularidades e não pode ser concebida com a mesma perspectiva da educação urbana (Caldart, 2000; Fernandes; Molina, 2004).

Avaliamos que a ausência da Educação do Campo e outras modalidades de ensino na BNCC não aconteceu por esquecimento, mas, sim, propositalmente. A ideia da base, conforme dialogamos, é unificar os currículos independentemente de suas modalidades. Com isso, de forma negativa à Educação do Campo, indígena, quilombola e outras, voltarão a ser entendidas novamente “[...] como um anexo da proposta educacional para as populações que vivem na cidade” (Medeiros; Menezes, 2020, p. 10).

Concluimos esta seção entendendo que “é preciso ter coragem para discutir a educação a partir da compreensão de que ela é parte de um projeto maior do que a escola, maior do que ela mesma” (Sena, 2019, p. 100). Não é possível efetivar um currículo escolar que seja eximido da visão da sociedade, ainda que ela tenha participação nesse processo, como aconteceu, em poucos momentos, com a BNCC.

### **BNCC, Reforma do Ensino Médio e Educação do Campo – um panorama a partir de teses e dissertações**

Ao iniciarmos esta seção, declaramos que nos propomos a analisar a produção acadêmica (teses e dissertações) sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio articulada à Educação do Campo. No entanto, antes de adentrarmos nos dados produzidos, demarcamos algumas questões iniciais.

Primeiramente, sinalizamos, outra vez, que fora utilizada (a base) para este trabalho o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES. Também salientamos que para alcançarmos o total de trabalhos pormenorizados, recorreremos a três descritores. Por meio deles, fora possível fazer o mapeamento das teses e dissertações sobre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio articulado à Educação do Campo. Os descritores utilizados são: (1) “*Base Nacional Comum Curricular*” AND “*Educação do*

*Campo*”; (2) “*Base Nacional Comum Curricular*” AND “*Novo Ensino Médio*”; e (3) “*Base Nacional Comum Curricular*” AND “*Reforma do Ensino Médio*”.

Alertamos que, por mais que haja nesta pesquisa uma ênfase na produção acadêmica sobre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio articulada à Educação do Campo, nem todos os trabalhos demarcaram a Educação do Campo, uma vez que nem todos os descritores utilizados como meio de apreendermos as teses e as dissertações se reportaram à Educação do Campo. O presente levantamento bibliográfico apresenta as produções acadêmicas que caminham para esses três motes, a saber: BNCC, Reforma do Ensino Médio e Educação do Campo, mas não necessariamente todas as pesquisas abrangem as três temáticas.

Sobre o período que desenvolvemos o levantamento bibliográfico, assinalamos que o mapeamento teve início em 06 de maio de 2022, indo até o dia 30 do mesmo mês. Não foram utilizados filtros e/ou outros aspectos que selecionassem o quantitativo de produções, além dos descritores. Assim, o que encontramos no catálogo, fora analisado, independentemente de áreas de conhecimento e programas de pós-graduação, por exemplo.

Um último aspecto a mencionarmos se refere à plataforma (base de dados) utilizada para a realização do levantamento bibliográfico (o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES). Durante a pesquisa, no período supracitado anteriormente, ela passou por momentos de instabilidade. Com isso, houve uma redução acentuada no número de trabalhos antes encontrados, aspecto que se sucedeu até o momento desta escrita. Contudo, apesar de tal empecilho, cremos que o quantitativo analisado colabora com reflexões significativas para a pesquisa.

Assim, por meio deste levantamento bibliográfico, buscamos responder algumas questões, como: como se encontra a produção acadêmica em teses e dissertações sobre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio articulada à Educação do Campo? Em quais regiões/estados/universidades foram desenvolvidas essas produções? Quais temáticas e métodos/tipos de pesquisa foram mais utilizados? Dentre outras. Após essas breves considerações, conduzimos para a análise dos achados.

A começar pela tabela 01, sistematizamos a quantidade de trabalhos encontrados.

**Tabela 01** – Quantidade de trabalhos inventariados sobre BNCC e Reforma do Ensino Médio articulados à Educação do Campo

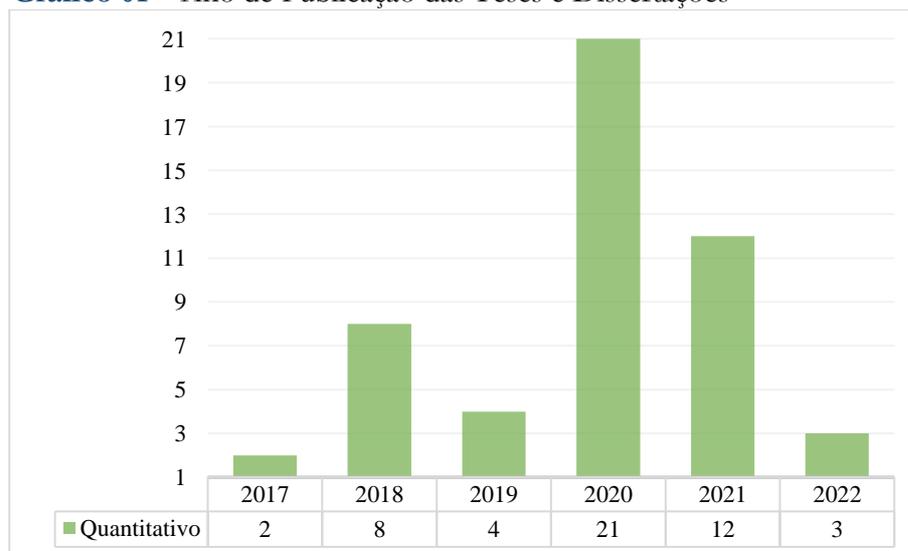
Teses	06
Dissertações	44
Teses acessadas no Catálogo da CAPES	06
Dissertações acessadas no Catálogo da CAPES	44
Trabalhos baixados	43
Trabalhos não baixados	07
<b>Total de Teses e Dissertações analisadas</b>	<b>50</b>

**Fonte:** Dados dos autores produzidos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2022.

Conforme afirmamos anteriormente, os trabalhos foram selecionados unicamente no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, para o qual fizemos uso de três descritores. Como podemos ver na tabela 01, 44 (quarenta e quatro) trabalhos são caracterizados como dissertações e apenas seis como teses. Consideramos que o número de dissertações é maior em virtude da discussão sobre a temática central do estudo se tratar de algo recente. Outro aspecto que também acreditamos que colabora para que haja mais trabalhos dissertativos é o fato de o mestrado ter uma duração menor que o doutorado, fazendo com que essas pesquisas, com foco na temática, se disseminem de forma mais rápida por meio das dissertações. Além disso, a quantidade de programas de pós-graduação que ofertam apenas o curso de mestrado é muito superior em relação aos programas que ofertam também o curso de doutorado.

Outro aspecto perceptível na tabela condiz à quantidade de trabalhos aptos a serem baixados. Como vimos à época, 43 (quarenta e três) poderiam ser baixados para leitura e apenas sete estavam indisponíveis. Assinalamos que o número de trabalhos com acesso a *download* contribuiu para que pudéssemos vislumbrar melhor os aspectos sobre os quais nos reportaremos na sequência. Assim, ter acesso ao trabalho completo nos permitiu fazer a leitura de frações do texto, como a introdução e a seção metodológica, elementos importantes à nossa compreensão. No entanto, com os sete trabalhos que não tivemos acesso ao texto completo, nos referendamos nos resumos disponíveis na plataforma. A seguir, demarcaremos a distribuição dos trabalhos por ano.

**Gráfico 01 – Ano de Publicação das Teses e Dissertações**



**Fonte:** Dados dos autores produzidos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2022.

Conforme informamos em momento anterior, não foram utilizados filtros e/ou quaisquer outros aspectos que pesassem sobre a quantidade de trabalhos encontrados. No entanto,

percebemos que as discussões que permeiam a BNCC são novas em relação ao contexto investigado. Os dois primeiros estudos que encontramos na plataforma digital datam o ano de 2017, que fora o momento em que a terceira versão da BNCC fora aprovada, estando direcionada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Quando contemplamos o ano de 2018, atestamos um total de oito produções. Nesse ano, consideramos que a BNCC teve sua quarta versão finalizada (a complementação da terceira, de 2017), destinando-se ao Ensino Médio.

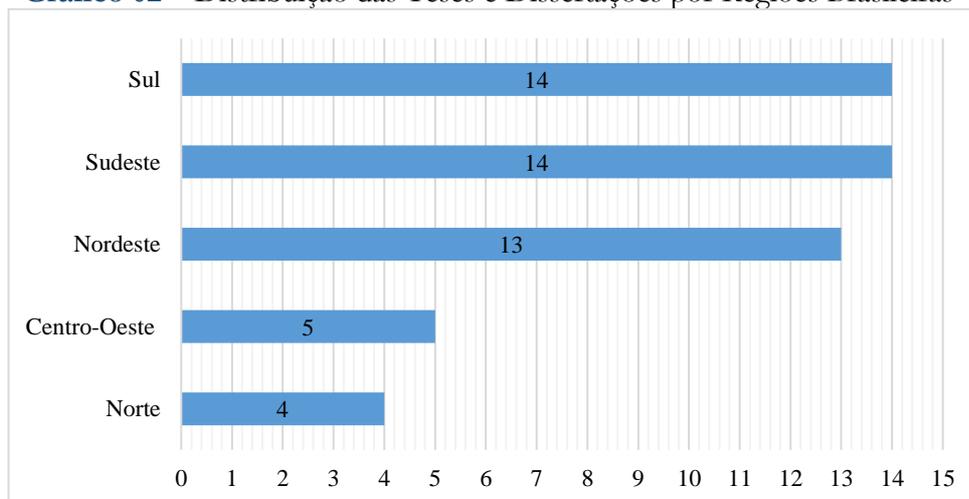
As produções encontradas nesses dois anos vão ao encontro de inúmeras discussões, por exemplo: “A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais” (Branco, 2017); “A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora” (Silva, 2018); e “A Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação do Campo: desencontros e contradições” (Mueller, 2018).

Importa-nos mostrar que somadas essas produções de 2017 e 2018, chegamos a um total de 10 produções, e dessas, oito são dissertações e duas teses. Ou seja, apesar dos estudos e discussões sobre a BNCC ser algo recente no contexto da pesquisa, já encontramos trabalhos na modalidade “tese” que trazem contribuições para o entendimento de sua proposta. Para Mueller (2018, p. 17), “as pesquisas oriundas desse movimento [a BNCC] contribuem ao olhar mais crítico a esta política educacional, subsidiando avaliações acerca dos impactos que provocará”.

No ano de 2019, de modo mais tímido, inventariamos apenas quatro produções. Foram duas dissertações e duas teses. Pensamos que essa quantidade inferior tenha sido pelo fato dos anos 2017 e 2018 serem os primeiros de implementação desse novo documento normativo nos currículos nas escolas de Educação Básica, sendo o ano de 2019, o primeiro ano integral para a implementação nas instituições. Assim, esses trabalhos ainda seriam produções respaldadas nos anos anteriores.

Em contraste ao que se vê, até então, no ano de 2019, os anos de 2020 e 2021 somaram juntos, 33 (trinta e três) produções que vão ao encontro de nossa pesquisa. Foram 21 (vinte e uma) produções em 2020 e 12 (doze) estudos em 2021, um número bastante elevado. Em 2020, se concentram 19 (dezenove) produções do tipo dissertação e apenas duas na modalidade tese. Em 2021, evidenciamos um aspecto que despertou nossa atenção. Apesar de ser um ano em que as discussões sobre a BNCC emergem de forma significativa, não encontramos nenhum trabalho do tipo tese. Assim, as 12 (doze) produções desse ano são do tipo dissertação.

Por fim, o ano de 2022 evidencia uma queda nos estudos, porém, é preciso registrar que nossa pesquisa foi realizada no mês de maio do referido ano, o que justifica a pequena quantidade – três dissertações. No próximo momento, contemplaremos as Regiões brasileiras em que foram desenvolvidos os estudos, nos permitindo uma leitura territorial sobre a sua distribuição.

**Gráfico 02** – Distribuição das Teses e Dissertações por Regiões Brasileiras

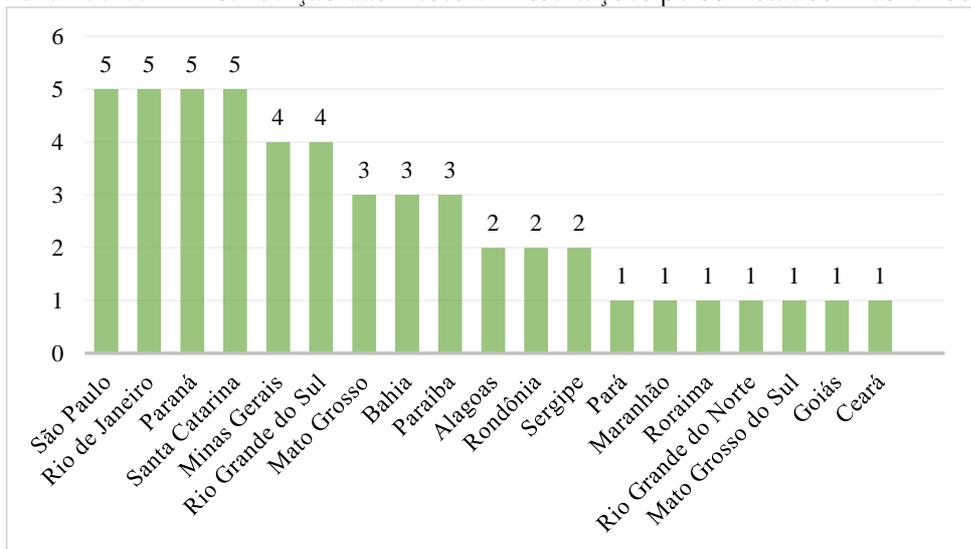
**Fonte:** Dados dos autores produzidos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2022.

No segundo gráfico que circunscribe este trabalho, apresentamos a distribuição das teses e dissertações pelas Regiões brasileiras. Como podemos ver, as Regiões Sul e Sudeste concentram a maior parte dos trabalhos encontrados – 14 estudos, cada Região. Posteriormente, em terceiro, temos a Região Nordeste, com 13 (treze) produções, e as Regiões Centro-Oeste e Norte, com cinco e quatro pesquisas, respectivamente. Demarcamos a pouca aferição de trabalhos nas Regiões Norte e Centro-Oeste.

Vale lembrar que em pesquisa do tipo levantamento bibliográfico (sobre a formação de professores polivalentes), tal como realizamos, Nascimento, Medeiros e Amorim (2022) também demarcam o quantitativo de pesquisas inferior nas referidas Regiões no contexto da pós-graduação brasileira. Isso se dá, segundo os autores, porque há uma hegemonia, na pós-graduação, de pesquisadores das Regiões Sudeste e Sul do Brasil, historicamente. Os programas de pós-graduação em Educação, por exemplo, com melhor avaliação pela CAPES se concentram nesse contexto territorial, bem como a quantidade elevada de cursos de mestrado e doutorado.

Ao vermos as Regiões, também nos preocupamos em evidenciar a distribuição das produções pelos Estados brasileiros. Observemos o gráfico 03.

**Gráfico 03** – Distribuição das Teses e Dissertações pelos Estados Brasileiros



Fonte: Dados dos autores produzidos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2022.

Ao vermos a distribuição dos estudos pelos Estados onde os trabalhos foram desenvolvidos, percebemos uma acentuação nos Estados das Regiões Sul e Sudeste, tal como consta no gráfico 02, já analisado. Nesse contexto, temos os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Santa Catarina com uma quantidade equivalente de trabalhos – cinco estudos. Em seguida, Minas Gerais e Rio Grande do Sul aparecem com quatro produções. Os demais Estados concentram entre uma a três produções dissertativas e doutorais.

Um aspecto que consideramos importante para a análise é o fato de na Região Nordeste, os trabalhos se apresentarem bem subdivididos, tendo cada Estado entre uma a três pesquisas, a exemplo dos Estados da Bahia e Paraíba. Também constatamos que na referida Região, há produções em quase todos os Estados, com exceção dos Estados do Piauí e Pernambuco, nos quais não encontramos dissertações ou teses.

No contínuo da análise, tecemos considerações sobre a distribuição das dissertações e teses pelas Instituições de Ensino Superior – IES. As 50 (cinquenta) produções acadêmicas estão circunscritas em 37 (trinta e sete) universidades e escolas de ensino superior do Brasil. A IES que agrega mais trabalhos acerca de nosso objeto de estudo é a Universidade Federal de Santa Catarina, com três produções. Vejamos os dados que estão sintetizados na tabela 02:

**Tabela 02** – Distribuição das Teses e Dissertações por IES brasileiras

03	Universidade Federal de Santa Catarina
02	Universidade Federal do Mato Grosso
02	Universidade Federal de Sergipe
02	Escola de Admin. de Empresas de São Paulo
02	Universidade Federal de Minas Gerais
02	Universidade Federal de Alagoas

02	Universidade Federal do Rio de Janeiro
02	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
02	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
02	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
02	Universidade Federal de Rondônia
02	Universidade Federal da Paraíba
02	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
01	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
01	Universidade Federal do Paraná
01	Universidade Estadual do Norte do Paraná
01	Universidade Estadual da Paraíba
01	Universidade Estadual do Mato Grosso
01	Universidade do Estado de Santa Catarina
01	Universidade Estadual de Roraima
01	Universidade Federal do Pampa
01	Universidade Federal de Juiz de Fora
01	Universidade Federal do Cariri
01	Universidade Federal do Maranhão
01	Universidade Federal de São Carlos
01	Universidade Estadual de Feira de Santana
01	Universidade Estadual de Maringá
01	Universidade Federal Fluminense
01	Universidade Federal do Pará
01	Universidade Federal do ABC
01	Universidade Federal do Rio Grande
01	Universidade de Uberaba
01	Universidade do Planalto Catarinense
01	Universidade Federal de Goiás
01	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho
01	Universidade Federal da Grande Dourados
50	<b>Total de Teses e Dissertações</b>

**Fonte:** Dados dos autores produzidos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2022.

Outras IES, como a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Escola de Administração de Empresas de São Paulo, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), para citar algumas, concentram dois trabalhos cada uma. As demais instituições apresentadas na tabela 02 sinalizaram apenas um estudo.

A distribuição dessas produções em diversas instituições, sobretudo nas IES federais, mostra que as discussões que tangem a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e a Educação do Campo estão em atenção por parte dos pesquisadores na pós-graduação, como é o nosso caso. Uma referência que nos chamou atenção também se refere a 35 (trinta e cinco) instituições, nas quais as pesquisas foram realizadas, serem da esfera pública e apenas duas pertencerem a esfera privada, característica também perceptível no estudo de Nascimento, Medeiros e Amorim (2022).

No próximo momento, registramos as áreas/subáreas dos Programas de Pós-Graduação em que as investigações foram realizadas.

**Tabela 03** – Áreas/Subáreas dos Programas de Pós-Graduação das Teses e Dissertações

25	Educação
06	Matemática (em Rede Nacional – Ensino de Ciências e Matemática)
03	Literatura e Linguística (Estudos Linguísticos)
03	Gestão de Políticas Públicas
01	Formação Docente e Interdisciplinar
01	Astronomia (Física)
01	Currículo e Gestão da Escola Básica
01	História
01	Ciências Sociais
01	Geografia
01	Gestão e Avaliação da Educação Pública
01	Ensino
01	Sociologia
01	Química
01	Ciências do Movimento Humano
01	Ensino e História de Ciência e Matemática
01	Educação Científica e Tecnológica
50	<b>Total de trabalhos</b>

**Fonte:** Dados dos autores produzidos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2022.

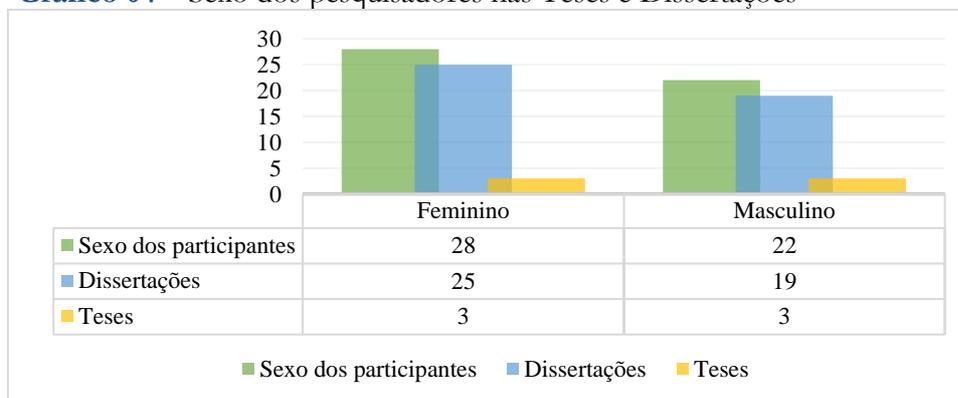
Em nosso estudo, também buscamos ver em quais áreas/subáreas do conhecimento, conforme a CAPES, esses trabalhos foram produzidos. Percebemos que a área de Educação é hegemônica, sendo a que alude o maior número de produções, com 25 (vinte e cinco) teses e dissertações. A área de Matemática se evidencia posteriormente, com seis produções, seguida das subáreas Literatura e Linguística e Gestão de Políticas Públicas, com três estudos – cada uma.

Outras áreas/subáreas seguem com apenas um estudo, por exemplo, as subáreas Formação Docente, Currículo, Educação Científica e Tecnológica, entre outras. A diversidade de áreas/subáreas que concentram a discussão sobre a BNCC nos mostra que seu campo é amplo e que todas as áreas/subáreas buscam discuti-la por lentes diferentes. Não à toa, a discussão sobre a BNCC é polêmica, envolve diferentes posições políticas e ideológicas no campo do currículo (Aguiar, 2018). Isso explica a pluralidade de olhares para a temática.

Analisados os aspectos anteriores mais amplos sobre as produções acadêmicas, a partir de agora nos deteremos a respeito de elementos mais centrais nos estudos. Nesse interim, nos concentraremos nas temáticas que versam as pesquisas, na dimensão metodológica (incluindo a abordagem de pesquisa, o método/tipo de estudo, as técnicas de produção de dados e os participantes das investigações), o sexo dos pesquisadores, entre outras. Nesse rol, começaremos a

explicar o sexo dos pesquisadores<sup>3</sup> dos estudos doutorais e dissertativos inventariados. Conforme mostra o gráfico 04, explanamos os dados considerando também a modalidade de estudo (tese ou dissertação).

**Gráfico 04 – Sexo dos pesquisadores nas Teses e Dissertações**



**Fonte:** Dados dos autores produzidos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2022.

Identificamos que o número de pesquisadores do sexo feminino é maior que o quantitativo de investigadores do sexo masculino, com uma diferença de seis estudiosos entre si, sendo 28 (vinte e oito) mulheres e 22 (vinte e dois) homens. Não apenas nos detendo ao número de pesquisadores de maneira geral, também vimos o quantitativo de trabalhos por teses e dissertações. Como já mencionamos, dos 50 trabalhados mapeados no catálogo, 44 se tratam de dissertações e seis se referem a teses. No que tange às dissertações, vimos um quantitativo maior de produções desenvolvidas por mulheres (25 dissertações), enquanto os homens produziram um quantitativo menor (19 dissertações).

Já nas teses, apesar de termos obtido um quantitativo pequeno, verificamos que a produção está equivalente entre os sexos dos pesquisadores, três produções para cada público. Em relação ao número de estudos desenvolvidos por mulheres ser maior que o número de pesquisas produzidas por homens, entendemos que isso é justificável porque essas pesquisas, em maior parte, foram produzidas na área de Educação, característica demarcada também no estudo de Nascimento, Medeiros e Amorim (2022). Nos estudos em Educação, na pós-graduação, historicamente, tem predominado a mulher na condição de pesquisadora (Nascimento; Medeiros; Amorim, 2022).

Prosseguindo com a análise, organizamos em tabela as temáticas presentes nos trabalhos.

<sup>3</sup> Entendemos que o debate sobre as questões de sexualidade é complexo e envolve diferentes posições. De toda forma, explicamos que a nossa intenção com esse aspecto no levantamento bibliográfico foi de perceber como a discussão tem atraído o público masculino ou feminino, não temos a intenção de minimizar o debate e adentrar em uma perspectiva classificatória, tal como aconteceu ao longo do tempo. Nosso entendimento, seguiu o que consta na folha de apresentação de cada estudo disponível no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

**Tabela 04** – Temáticas presentes nas Teses e Dissertações

10	Reforma do Ensino Médio
10	Políticas de Currículo
06	Educação do Campo
05	Implementação da BNCC
06	Ensino
04	Mercado Financeiro e Empresarial
03	Novo Ensino Médio
03	Saberes Docentes
03	Competências
02	Processos Midiáticos
02	Etnomatemática
02	Tecnologias e Educação
01	Desigualdades Educacionais
01	Semiolinguística
01	Educação Especial e Inclusiva
01	Materiais Didáticos
01	Subjetividade
01	Programa Residência Pedagógica
01	Formação Continuada de Professores

**Fonte:** Dados dos autores produzidos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2022.

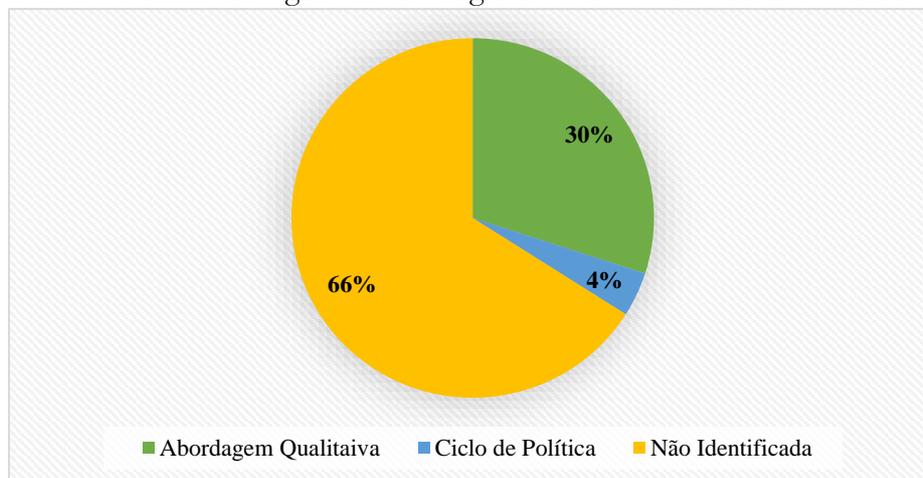
Como podemos observar, por meio da tabela anterior, as temáticas encontradas nos trabalhos analisados vão muito além da BNCC e sua implementação e/ou execução no contexto da Educação do Campo. Dessa forma, na tabela encontramos cerca de 20 (vinte) temáticas diferentes, sendo que há trabalhos que englobam mais de uma temática. Para chegarmos a esse entendimento, não nos detemos apenas à leitura dos títulos e resumos das produções, realizamos a leitura, em muitos trabalhos, da introdução, da metodologia e das considerações finais dos textos.

As principais temáticas encontradas nas produções fazem jus às políticas de currículo, à Educação do Campo, à implementação da BNCC, ao ensino (em particular) e ao mercado financeiro e empresarial influenciando à educação. As temáticas citadas anteriormente aparecem em mais da metade das produções que foram catalogadas. Em menor quantidade, temos as teses e dissertações que versam a respeito das desigualdades educacionais, da educação especial e inclusiva e da formação de professores. Essas temáticas estão associadas à BNCC, à Reforma do Ensino Médio e à Educação do Campo, de maneira geral nos estudos.

Entendemos que dialogar sobre a BNCC é, em verdade, se deslocar para diferentes dimensões da educação e do currículo (Aguiar, 2018). Compreendemos que cada temática circunscrita nas teses e dissertações busca, politicamente/ideologicamente, atestar contribuições, no sentido de convencer/somar à realidade sobre possíveis forças, jogos de interesses e perspectivas que se articulam à BNCC articulando à Educação do Campo, muitas delas.

Outro aspecto visto nas produções dissertativas e doutorais corresponde à abordagem metodológica da pesquisa. O gráfico 05 atesta a realidade encontrada.

**Gráfico 05** – Abordagens metodológicas dos estudos dissertativos e doutorais



Fonte: Dados dos autores produzidos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2022.

Das 50 pesquisas que analisamos, na maior parte – 66% (33 trabalhos), não conseguimos constatar a abordagem metodológica de pesquisa no estudo. Elas não foram demarcadas com clareza nos textos analisados. Entendemos que pelo enfoque dado (a quantidade dos sujeitos, os *loci* dos estudos, os objetivos das pesquisas e, principalmente, os métodos e as técnicas para a produção dos dados), essas pesquisas fizeram uso da abordagem qualitativa. De toda forma, consideramos que esse percentual é preocupante, pois entendemos que analisamos produções desenvolvidas no mestrado e doutorado, as quais exigem um teor e “rigor” científico maior. Compreendemos que a ausência de clareza, mesmo que textual, acerca da abordagem do estudo, demonstra uma fragilidade metodológica nas investigações, necessitando da atenção dos pesquisadores quanto ao aspecto.

Em outra linha, encontramos em 30% dos trabalhos (15 teses e dissertações) a demarcação da abordagem qualitativa na pesquisa. Acreditamos que em virtude das investigações se deterem à interpretação das questões políticas e sociais que pesam na BNCC, a partir do olhar de professores, gestores e documentos que se referem ao texto curricular, essas investigações se reportam também a produzir sentidos e significados acerca da realidade, o que é característica dos estudos qualitativos (Minayo, 2001). Vale lembrar, conforme Bogdan e Biklen (1994) e Medeiros, Varela e Nunes (2017), que nos estudos em Educação é hegemônica a presença da abordagem qualitativa, especialmente nas pesquisas desenvolvidas na pós-graduação.

Além da abordagem qualitativa, vimos que 4% dos trabalhos (duas pesquisas) ressaltaram a abordagem do Ciclo de Políticas que “destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, indicando a necessidade de se articularem” (Mainardes, 2006, p. 49), como abordagem metodológica, o que entendemos ser também estudos de natureza (abordagem) qualitativa, haja vista que interpretamos que o ciclo de políticas, conforme Mainardes (2006), se refere a uma abordagem teórica de cunho pós-estruturalista e não uma abordagem metodológica.

A seguir, prosseguindo com a explanação dos dados, demarcamos na tabela 05 as técnicas de produção de dados mais usuais nos trabalhos inventariados. Novamente, vejamos:

**Tabela 05** – Técnicas de produção de dados utilizadas nos estudos doutorais e dissertativos

19	Análise Documental
10	Sem Identificação
09	Entrevista
05	Análise Bibliográfica
04	Questionário
02	Observação
02	Oficinas Temáticas
02	Rodas de Conversa
01	Produto Documental

**Fonte:** Dados dos autores produzidos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2022.

No que tange à técnica utilizada para a produção dos dados nos estudos, identificamos que a maioria das teses e dissertações fez uso da análise de documentos (análise documental). Nesse sentido, as pesquisas se detiveram a analisar leis, decretos, resoluções e outros, a exemplo do Guia do Ensino Médio da BNCC, que expõe orientações sobre a implementação da proposta curricular nas escolas (19 trabalhos).

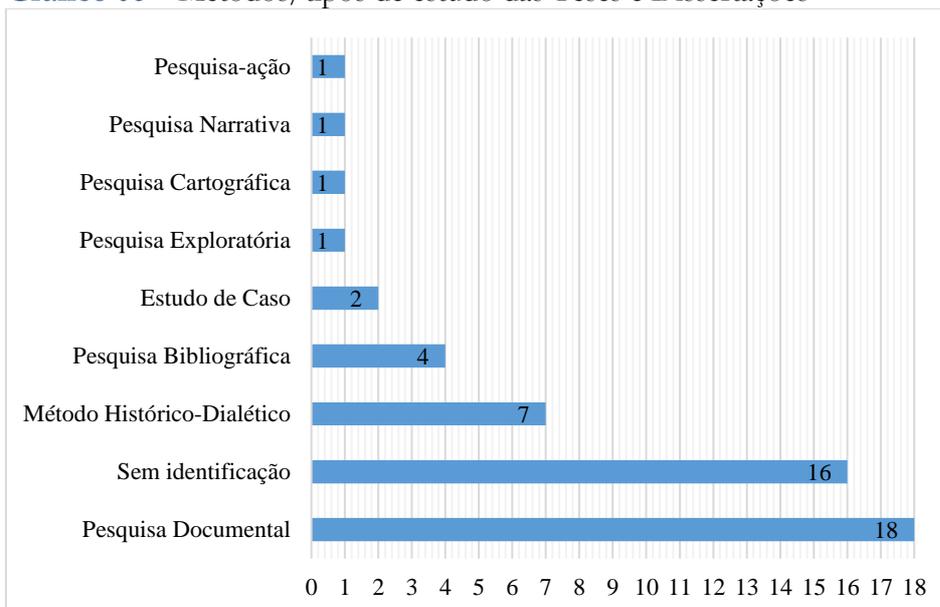
Algumas pesquisas utilizaram de entrevistas, de tipos variados (sendo a entrevista semiestruturada a mais frequente), que foram realizadas especialmente com professores, alunos e a gestão das escolas/universidades (09 pesquisas). Em outra perspectiva, alguns pesquisadores recorreram à análise bibliográfica, se detendo à análise de obras e de ideias (presentes em obras) de autores que fazem o diálogo sobre a temática, especialmente os autores de base crítica (05 dissertações).

Outras técnicas de produção de dados, como a observação, as rodas de conversa e as oficinas temáticas também foram usadas, porém, em uma quantidade menos expressiva de trabalhos. Vale dizer que alguns textos também estavam sem condições de identificarmos a técnica

de produção de dados (10 produções). Esse aspecto é concebido por nós como mais uma fragilidade metodológica/textual nas produções (Minayo, 2001). Ainda destacamos que algumas dissertações e teses textualizaram mais de uma técnica de produção de dados no mesmo estudo.

Dando continuidade ao penúltimo aspecto analisado nas produções dissertativas e doutorais, no gráfico 06, veremos os métodos/tipos de estudo evidentes nas pesquisas.

**Gráfico 06** – Métodos/tipos de estudo das Teses e Dissertações



**Fonte:** Dados dos autores produzidos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2022.

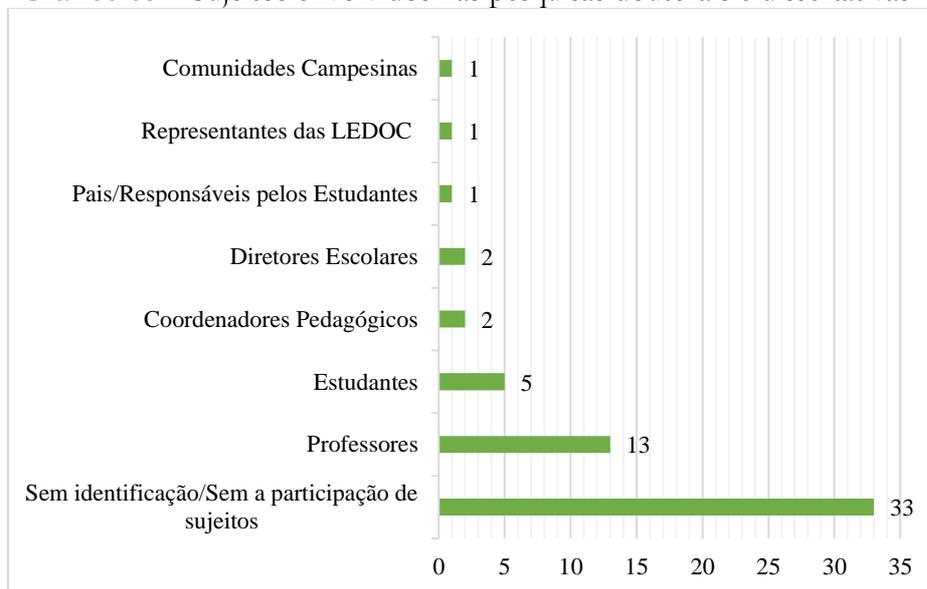
O penúltimo gráfico que circunscreve este trabalho identifica qual fora o método/tipo de estudo na construção das teses e dissertações analisadas. Percebemos que a maioria se caracterizou como uma pesquisa documental (18). No mesmo lastro, vimos a presença acentuada do método histórico-dialético (07). Similarmente ao que aconteceu com a abordagem de pesquisa e com a técnica de produção de dados, muitos trabalhos não caracterizaram o método e/ou tipo de estudo, aspecto que, mais uma vez, pesou na análise bibliográfica realizada (16 trabalhos).

Além dos métodos/tipos de estudo ressaltados anteriormente, também identificamos outros métodos/tipos de pesquisa, os quais consideramos que são muito utilizados nos estudos em Ciências Humanas, mormente nas áreas de Educação e Ensino (Medeiros; Varela; Nunes, 2017), a saber: a pesquisa bibliográfica, o estudo de caso, a pesquisa-ação, a pesquisa narrativa, entre outras. Esses métodos se presenciaram entre um a três trabalhos dissertativos e/ou doutorais. Tal como aconteceu em momento anterior, aqui também percebemos trabalhos que utilizaram de mais de um método/tipo de estudo.

O último aspecto que finaliza a análise a respeito do levantamento bibliográfico com as teses e dissertações com ênfase na BNCC e na Reforma do Ensino Médio articuladas à Educação

do Campo, evidencia os sujeitos envolvidos nas pesquisas, isto é, os participantes dos estudos dissertativos e doutorais inventariados. O gráfico 07 sistematiza nossos achados.

**Gráfico 07** – Sujeitos envolvidos nas pesquisas doutorais e dissertativas



**Fonte:** Dados dos autores produzidos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2022.

Como demarcamos em outro momento, a maior parte dos sujeitos que se fizeram presentes nas pesquisas condiz a professores, a estudantes, a gestores escolares e membros da equipe pedagógica de escolas (coordenadores pedagógicos). Não obstante, verificamos outros públicos, a saber: comunidades do campo, representantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) e pais/responsáveis pelos estudantes.

De acordo com o que explanamos, há uma fração de trabalhos que não contou com a participação de sujeitos nas pesquisas. Esses trabalhos fizeram uso de documentos ou da pesquisa bibliográfica. Ainda assim, também encontramos estudos que não conseguimos identificar, claramente, os participantes.

Finalizamos esta seção destacando que ela contribuiu para que pudéssemos construir uma leitura panorâmica sobre o tema central do estudo. Particularmente, constatamos que ainda não há discussões sobre a BNCC que permeiam o campo das Ciências Humanas e Sociais com docentes nas escolas do campo em teses e dissertações, aspecto característico do estudo maior desenvolvido no curso de mestrado do qual esta pesquisa é parte integrante.

## Considerações finais

Por meio do levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi possível construir uma visão panorâmica acerca das produções que já foram desenvolvidas sobre o mote de nossa pesquisa (A BNCC e a Reforma do Ensino Médio articuladas à Educação do Campo). Com isso, observamos as temáticas mais pesquisadas, as regiões em que essas produções foram desenvolvidas, os sujeitos das pesquisas, as abordagens metodológicas utilizadas, entre outros aspectos.

Analisamos 50 (cinquenta) teses e dissertações. Compreendemos que as discussões sobre a BNCC datam a partir do ano de 2017 no contexto das pesquisas inventariadas. Vimos ainda que as produções se concentram nas Regiões Sul, Sudeste e Nordeste e os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Santa Catarina são os que mais produziram investigações.

Aferimos que as produções se desenvolveram em programas de pós-graduação de 37 (trinta e sete) IES do país. A área de Educação é a que mais agrega trabalhos – 25 produções. Avaliamos que o público feminino é maior quanto à produção das dissertações. Atestamos também que cerca de 20 (vinte) temáticas perfazem as pesquisas, oito técnicas de produção de dados e 10 (dez) métodos/tipos de estudo (predominando a pesquisa documental). Por fim, vislumbramos que as pesquisas que utilizaram de participantes não se limitaram apenas aos professores, estudantes e gestores escolares. Há a participação de públicos diversos.

Em linhas finais, demarcamos a importância que as teses e as dissertações trazem ao debate da Base Nacional Comum Curricular, da Reforma do Ensino Médio e da Educação do Campo. Os estudos produzidos, particularmente, contribuem para a nossa compreensão sobre os processos de significados e sentidos que envolvem a BNCC. A heterogeneidade dos trabalhos, mais precisamente em suas temáticas, nos permitiu ver que a discussão sobre a BNCC vai além das escolas e das salas de aula. Há um intenso debate político que perfaz sua produção. Entender as nuances dessa discussão é uma necessidade ao pesquisador das Ciências Humanas.

## Referências

AGUIAR, M. A. da S. Relato da Resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Org.) *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 8 – 22.

BELTRÃO, J. A. *Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física*. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2010.

BRANCO, E. P. *A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Formação Docente Interdisciplinar. Universidade Estadual do Paraná. Paranavaí, 2017.

BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*. 49. Ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)] *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é Base – Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 19 Jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CP). *Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2018c, seção 1, p. 120 – 122.

BRASIL. *Resolução CNE/CP, nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Diário Oficial da União. Brasília, 22 de dezembro de 2017.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. *Projeto Popular e Escolas do Campo*. (Coleção Por uma Educação do Campo) v. 03, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000, p. 23 – 48.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília: vozes, 2004, v. 5, p. 32-53.

FREITAS, L. C. de. *Base Nacional (mercadológica) Comum*. 2015. Disponível em: < Base nacional (mercadológica) comum | Avaliação Educacional – Blog do Freitas (avaliacaoeducacional.com)>. Acesso em: 23 Out. 2022.

MAINARDES, J. *A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais*. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB. v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 10 mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2006v1n2p94-105>.

MEDEIROS, E. A. de; MENEZES, M. A. G. de. Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas. *Revista Cocar*. v. 14, n. 28 jan./abr. 2020 p. 17 – 32. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3104>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MEDEIROS, E. A. de; VARELA, S. B. L.; NUNES, J. B. C. Abordagem Qualitativa: estudo na pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Ceará (2004 – 2014). *Holos*, [S. l.], v. 2, p. 174–189, 2017. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4457/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.4457>.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. *Por que a urgência da reforma do ensino médio?* Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr.-jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MUELLER, E. R. *A Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação do Campo:*

Desencontros e Contradições. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2018.

NASCIMENTO, A. A. B. do; MEDEIROS, E. A. de; AMORIM, G. C. C. Formação de professores polivalentes: Estudo bibliográfico sobre teses e dissertações (1999 – 2019). *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 33, n.00, p.e022008, 2022. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9486>. Acesso em: 10 mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v33i00.9486>.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 10 mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649207>.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. *As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação.*

*Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981416x2006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981416x2006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 mar. 2024.

SENA, I. P. F. de S. A BNCC é lei, o que fazer? In UCHOA, A. M. da C.; SENA, I. P. F. de S. (Org.). *Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta*. Porto Alegre. Editora FI, 2019. p. 97 – 105.

SILVA, M. M. da. *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora.* Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2018.