

## REFERENCIAL CURRICULAR DO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

## REFERENCIAS CURRICULARES DEL DISTRITO FEDERAL: UN ANÁLISIS DESDE LOS FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

**Lizandra Costa Pereira Brandt**

Universidade de Brasília

lizandrabrandt@hotmail.com

**Thalita Quatrocchio Liporini**

Universidade Federal do Tocantins (UFT), câmpus de Porto Nacional-TO

thalita.liporini@uft.edu.br

### RESUMO

A presente pesquisa qualitativa de análise documental, teve como ponto de partida o Currículo em Movimento do Distrito Federal, em relação às edições de 2014 e 2018. Como objetivos, buscou-se entender quais são os pressupostos teóricos presentes nestes documentos oficiais, e verificar se estes pressupostos estão de acordo com os ideais da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, a partir da categoria de totalidade, foram analisadas as categorias de concepção de humanidade, de escola e de ensino e aprendizagem. Foi verificada uma discordância entre o apresentado pelo currículo e a teoria histórico-crítica, ao passo que as concepções se aproximam mais do construtivismo.

**Palavras-chave:** currículo em movimento do distrito federal; análise documental; política curricular; neoliberalismo; base nacional comum curricular.

**Eixo temático:** 1. Currículos de Ciências e Biologia: histórias e políticas educacionais.

**Modalidade:** Pesquisa Acadêmica.

### RESUMEN

Esta investigación de análisis documental cualitativo tuvo como punto de partida el Currículo en Movimiento del Distrito Federal, en relación a las ediciones de 2014 y 2018, buscamos comprender cuáles son los supuestos teóricos presentes en estos documentos oficiales, y verificar si estos supuestos están acordes con los ideales de la Pedagogía Histórico-Crítica. Así, desde la categoría de totalidad se analizaron las categorías de concepción de humanidad, escuela y enseñanza y aprendizaje. Se encontró desacuerdo entre lo presentado por el currículo y la teoría histórico-crítica, mientras que los conceptos se acercan más al constructivismo.

**Palabras clave:** currículo en movimiento del distrito federal; análisis de documentos; política curricular; neoliberalismo; base curricular nacional común.

**Eje temático:** 1. Currículos de ciencias y biología: historias y políticas educativas.

**Modalidad:** Investigación Académica.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS E APORTE TEÓRICO

Esta pesquisa é oriunda de um recorte de um trabalho de conclusão de curso (TCC) desenvolvido na Universidade de Brasília (UnB), no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e defendido no mês de outubro de 2021. A temática central tratada no TCC e, por consequência, na presente pesquisa, é a análise e discussão do referencial curricular da educação básica do Distrito Federal (DF), denominado Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDf) (Distrito Federal, 2014a; 2014b; 2018), no que diz respeito à disciplina de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental II (EFII).

O CMDf é o documento disposto do DF desde o ano de 2014, mas seus fundamentos foram iniciados no ano de 2010 (Distrito Federal, 2014a), por necessidade da criação de um documento que guiasse todas as escolas da rede pública do DF, de maneira a atualizar, padronizar os conteúdos lecionados e melhorar a prática pedagógica em sala de aula.

A primeira versão (2014) trouxe, além dos pressupostos teóricos, Cadernos para cada seção da educação básica, incluindo o do objeto desta pesquisa, que é a disciplina de Ciências da Natureza no EFII. Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e a urgência em acrescentar a reorganização escolar em ciclos, a segunda versão do Currículo, no ano de 2018, trouxe essas como principais mudanças no documento.

Mesmo tendo sido elaborado por uma quantidade considerável de pessoas interessadas na educação do DF, sendo eles “professores(as), estudantes, coordenadores(as) pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central” (Distrito Federal, 2014a, p. 17), o CMDf apresenta, ainda, certas incompatibilidades entre seus argumentos e a teoria de aprendizagem que é explicitada como embasamento teórico, no sentido de que há uma contradição entre as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas (Bandeira; Dantas, 2021).

A respeito, tanto o documento da primeira versão, datada do ano de 2014, quanto da segunda versão, finalizada no ano de 2018, menciona que se pauta nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica (PHC) e da psicologia histórico-cultural (PsiHC). A PHC, teoria pedagógica brasileira contra hegemônica, foi elaborada pelo professor e filósofo Dermeval Saviani (1943-), por meio de um contexto que data do final dos 1970, em uma

época de tensão e resistência política no Brasil. A PHC tem como base o materialismo histórico-dialético (MHD) e a PsiHC, sendo que seu principal objetivo é o da emancipação da classe trabalhadora por meio do acesso à educação. Aliada à fundamentação materialista e histórico-cultural, a PHC procura, principalmente, promover o ensino de conhecimentos clássicos, desde sua história “[...] bem como suas tendências mais atuais de transformação” (Saviani, 2011, p. 8).

Neste sentido, o problema de pesquisa encerra-se em: quais são os fundamentos teóricos sobre as concepções de humanidade, de escola e de ensino-aprendizagem que embasam o CMDF, especificamente na disciplina escolar Ciências da Natureza para o EFII? Esses pressupostos estão de acordo com os fundamentos da PHC? Para tanto, os objetivos deste estudo são: - investigar as concepções de humanidade, escola e ensino-aprendizagem no CMDF para a disciplina escolar Ciências da Natureza, e - analisar se as concepções identificadas estão de acordo com os fundamentos teóricos da PHC.

Esta pesquisa qualitativa, que possui caráter de análise documental (Lüdke; André, 2018), é necessária para identificação e posterior compreensão sobre o que está implícito no documento em questão, em termos de embasamento teórico e, conseqüentemente, político. Por ser um documento norteador para o processo de ensino e aprendizagem, necessita de uma atenção veemente em relação à elucidação do que é proposto, principalmente em tempos de contrarreformas educacionais.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 2018), do tipo documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009), tendo como ponto de partida a análise documental os dois documentos disponíveis sobre o CMDF para o EFII: a primeira versão (Distrito Federal, 2014a e 2014b) e segunda versão (Distrito Federal, 2018). Destaca-se que “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (Oliveira, 2007, p. 70).

Para ter acesso aos documentos que orientaram esta pesquisa, o *site* oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)<sup>1</sup> foi investigado. Neste site, na aba

---

<sup>1</sup> Disponível em < <https://www.educacao.df.gov.br/>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

“Currículo”<sup>2</sup>, constam todos os documentos que embasaram a pesquisa, a saber: *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Pressupostos Teóricos* (Distrito Federal, 2014a), *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Finais* (Distrito Federal, 2014b) e *Currículo em Movimento do Distrito Federal – Anos Iniciais – Anos Finais* (Distrito Federal, 2018).

O CMDF, elaborado pela SEEDF em parceria com professores e com a comunidade do DF, foi fruto de diversas atualizações de currículo na rede pública de ensino, ocorridos desde o ano 2000. Sua segunda versão, do ano de 2018, traz algumas mudanças em relação ao primeiro documento, como a nova organização escolar em ciclos, em contrapartida à estrutura de seriação, e o alinhamento dos objetivos e conteúdos de ensino de acordo com a BNCC.

Diante disso, é admitido que os currículos escolares são considerados como “uma materialização de determinadas políticas educacionais” (Liporini, 2020, p. 97-98), uma vez que as políticas públicas se definem por meio dos interesses econômicos, políticos e ideológicos, não podendo ser tratadas de forma isolada (Masson, 2012). Desta forma, o objeto deste estudo constitui-se de duas edições do currículo escolar do DF – o CMDF (2014a; 2014b; 2018) –, caracterizados como documentos curriculares oficiais que orientam a educação escolar no DF.

Na primeira edição do CMDF, relativa ao ano de 2014, foram utilizados para a análise dos dados os Cadernos intitulados “Pressupostos Teóricos” e “Ensino Fundamental: Anos Finais”. A leitura do primeiro Caderno foi feita na íntegra, enquanto no segundo, as seções “Introdução” e “Ciências Naturais” foram suficientes para análise e separação dos dados referentes às concepções das categorias aqui tratadas.

Na segunda edição, datada do ano de 2018, a publicação do documento se limitou a dois Cadernos apenas, sendo eles o referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. Sendo assim, para obtenção dos dados deste trabalho, o segundo Caderno foi utilizado para leitura, que foi resumida às seções “Apresentação” e “Ciências da Natureza”.

---

<sup>2</sup> Disponível em < <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

Para uma sistematização das categorias de análise, os documentos curriculares supracitados foram lidos na íntegra, relacionando-os com as determinações engendradas nos referenciais curriculares desenvolvidos na última década, tal como disposto na BNCC (Brasil, 2018), a exemplo. Portanto, partindo da categoria totalidade (Marx, 2003), o CMDF (2014a; 2014b; 2018) foi analisado à luz das seguintes categorias analíticas: concepção de humanidade, concepção de escola e concepção de ensino e aprendizagem, categorias estas extraídas do trabalho de Liporini (2020).

A análise documental preconizou buscar interpretações, fundamentadas na literatura, a partir de uma leitura atenta sobre os argumentos utilizados nos documentos do CMDF, tanto nos textos em forma de prosa, quanto nos tópicos referentes aos conteúdos e objetivos de aprendizagem dos currículos. Para a investigação dos pressupostos teóricos das edições do CMDF, alguns autores foram fundamentais para estabelecer relação entre os documentos analisados e a PHC, são eles: Anjos (2018), Duarte (2004), Malanchen (2014), Santos (2012) e Saviani (2008, 2011, 2016).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação à concepção de humanidade, o CMDF entende o estudante como sujeito central do processo de ensino (protagonista). Deve ser autônomo, pesquisador, solucionador de problemas, possuir identidade, deve se manter atualizado com as novas tecnologias e contribuir para o progresso científico. Também precisa ser alguém que se preocupa com a sustentabilidade, com os direitos humanos e com a diversidade, ao mesmo tempo em que possui um conhecimento maior em relação à sua própria realidade e ao local em que vive (Distrito Federal, 2014a).

A caracterização desta concepção se justifica no excerto a seguir: “compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo infanto-juvenil” (Distrito Federal, 2014b, p. 15; Distrito Federal, 2018, p. 9). Do mesmo modo, o documento afirma que:

ao promover experiências pessoais e coletivas com o objetivo de formação de estudantes colaborativos, pesquisadores, críticos, corresponsáveis por suas aprendizagens, a escola ressignifica o currículo articulando conteúdos com eixos transversais e integradores (Distrito Federal, 2014b, p. 15).

Com isso, pode-se dizer que a concepção de homem, ou humanidade, pautada pelo CMDF tem como pressuposto não uma abordagem histórico-crítica, mas construtivista. Segundo Krasilchik (2011), o construtivismo ganha força no Brasil a partir do final dos anos 1970 com a perspectiva de trazer o estudante como sujeito central do processo educativo. Bastos *et al.* (2004), indicam que o construtivismo se apoia na concepção de que “os conhecimentos (cotidianos, científicos, ou de outra natureza) correspondem a construções da mente humana e não a descrições objetivas da realidade concreta” (Bastos *et al.*, 2004, p. 11).

Malanchen (2014) aponta que a concepção de humanidade existente nos atuais documentos curriculares teve início na década de 1990, em que a onda construtivista ganhou força nas pautas curriculares brasileiras, ao se mostrar como um veículo para a instauração dos ideais neoliberais e pós-modernistas no país. Para a respectiva autora:

Fazem parte do discurso dos representantes dos OI (Organismos Internacionais), de governantes e de intelectuais alinhados à ideologia dominante, questões como a formação do indivíduo flexível, criativo, adaptável e empreendedor, formação para a cidadania, o trabalho, a adaptação ao meio sociocultural imediato, bem como a formação para a tolerância, a paz e o respeito à diversidade cultural e, como síntese de tudo, o desenvolvimento, no indivíduo, da capacidade de aprender a aprender (Malanchen, 2014, p. 27).

Além disso, traz ainda que “as consequências, para os novos sujeitos, é uma formação que não permite a compreensão da realidade objetiva para além das questões cotidianas imediatas e da superfície dos acontecimentos” (Malanchen, 2014, p. 27). Como características do pensamento construtivista, tem-se que o conhecimento é uma constante construção entre sujeito e objeto, e parte da ideia de que não há conhecimento a priori ou inato, mas sim um conhecimento que é resultado da interação do sujeito com a realidade. Por fim, coloca-se o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, e assim, o conhecimento é elaborado pelo sujeito (Fahl, 2003).

O construtivismo atua de forma que o professor não leva o conhecimento para o aluno, mas proporciona situações que estimulem o pensamento individual do estudante. O modo de atuação do professor e do estudante é explanado por Fahl (2003):

Caberá ao professor criar situações, proporcionando condições em que possa se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação, ao mesmo tempo moral e racional. Cabe ainda ao professor fazer desafios, evitar a rotina, fixação de respostas e hábitos. Cabe ao aluno um papel essencialmente ativo e suas atividades básicas, entre outras, deverão consistir em observar, experimentar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses e argumentar (Fahl, 2003, p. 48).

Nesse sentido, uma concepção de sujeito pautada no construtivismo é distante da concepção materialista, histórica e dialética, pois prioriza a verdade individual, relativizada do estudante, em detrimento da verdade histórica, material, que se manifesta nos conteúdos clássicos, que é a premissa da PHC (Saviani, 2011). Além disso, os pressupostos das metodologias ativas, presentes no CMDF, se ancoram na solução de problemas, o que desenvolverá no sujeito as competências e habilidades necessárias para a situação escolar, e em consequência, para o trabalho (Liporini, 2020).

Segundo a referida autora, a supervalorização do papel central do estudante em detrimento do papel do professor, acaba por subjugar a formação das funções psíquicas dos estudantes no caso das metodologias ativas (Liporini, 2020). Arelado ao exposto, como concepção de escola apreendida pelo documento, é verificado que deve ser concebido como um lugar acolhedor e lúdico, possuindo inúmeros recursos para o aprendizado, valendo-se também dos meios digitais (Distrito Federal, 2014a; 2014b; 2018), tal como o excerto a seguir:

O ambiente educativo rico em recursos, materiais didáticos atrativos e diversificados e situações problematizadoras, que contemplem todas as áreas do conhecimento disponibilizadas aos estudantes, promove a reconstrução das aprendizagens por meio da ação investigativa e criadora (Distrito Federal, 2014b, p.14; Distrito Federal, 2018, p. 10).

Essa visão, então, não está de acordo com a PHC, sendo melhor representada pelos ideais construtivistas (Fahl, 2003). Para Saviani (2011), a escola tem como função primordial a transmissão dos conhecimentos clássicos. Desta maneira, a escola tem a função de levar o estudante até o conhecimento, e não o caminho inverso, em que o conteúdo de ensino precisa se mostrar sedutor para que seja apropriado pelos discentes (Saviani, 2011).

De maneira semelhante, a concepção de ensino para o CMDF (2014; 2018) pressupõe que ele deve ser, além de instigante, também ser plural, levando em conta a diversidade, mas bastante pautado no método científico e focado no local onde se encontra o estudante (Nascimento *et al.*, 2010), tal como exemplo da ênfase dos conhecimentos sobre o bioma Cerrado (Distrito Federal, 2014a; 2014b; 2018). O Quadro 1, abaixo, apresenta uma comparação entre os conteúdos em ambas as versões do CMDF.

**Quadro 1** - Comparação entre os conteúdos identificados como ênfase na localidade do Cerrado entre as versões do Currículo em Movimento do Distrito Federal de 2014 e de 2018.

Ano - EFII	CMDF (2014)	CMDF (2018)
6º ano do EFII	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptações de seres vivos no Cerrado.</li> <li>• Aproveitamento de recursos naturais do Cerrado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptações de seres vivos no Cerrado.</li> <li>• Aproveitamento de recursos naturais do Cerrado.</li> </ul>
7º ano do EFII	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características adaptativas de animais no bioma Cerrado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bioma Cerrado.</li> <li>• Mecanização, automação, concentração de terras. Expansão da fronteira agrícola. Desenvolvimento do agronegócio na região Centro-Oeste brasileira – implicações econômicas, sociais, ambientais e culturais. Degradação dos Biomas - Cerrado e Pantanal.</li> </ul>

Fonte: as autoras (2024).

A mudança de conteúdo de ensino ocorrida entre a primeira e a segunda versão do CMDF pode ter ocorrido mediante a adequação da segunda versão à BNCC (2018), no sentido de que há a primazia pelo conteúdo pragmático, direcionado para a lógica de mercado capitalista, nem que o conhecimento científico é utilizado como um fim e cumpra uma função imediatista (Liporini, 2020; Ribeiro, 2021).

A respeito do enfoque curricular nas realidades locais, ou seja, nos ecossistemas de cada local, Ribeiro (2021, p. 49) aponta que “o conhecimento do aluno acaba atrelado a uma visão mais imediatista e focada na resolução de problemas e os detalhes acerca das relações básicas entre organismos fica ausente”. Assim, a questão da ênfase no bioma Cerrado faz da Ecologia uma ciência aplicada e imediatista (Ribeiro, 2021).

Retornando à concepção de ensino preconizada pelo CMDF, o documento promove sua forma de ensino de forma que “a utilização de estratégias didático-pedagógicas deve ser desafiadora e provocadora, levando em conta a construção dos estudantes, suas hipóteses e estratégias na resolução de problemas apresentados” (Distrito Federal, 2014b, p. 14; Distrito Federal, 2018, p. 9). Este excerto vai ao encontro de outra metodologia de ensino construtivista, o Ensino por Investigação.

O Ensino por Investigação, como explica Carvalho (2013), tem como pressuposto proporcionar a alfabetização científica, de maneira que as sequências de ensino investigativo visam proporcionar aos alunos:

Condições de trazer seus conhecimentos prévios para iniciar os novos, terem ideias próprias e poder discuti-las com seus colegas e com o professor passando do conhecimento espontâneo ao

científico e adquirindo condições de entenderem conhecimentos já estruturados por gerações anteriores (Carvalho, 2013, p. 9).

A respectiva metodologia evidenciada no CMDF possui uma característica marcante que o faz ser colocado na categoria das pedagogias construtivistas, pois possui enfoque no aluno, de forma que o professor não faz parte do papel central de ensino e aprendizagem e leva parte dos conhecimentos prévios dos estudantes. Para Scarpa e Campos (2018, p. 26), “as aulas expositivas, demasiadamente centradas no professor, não contribuem para que os estudantes sejam os atores do seu aprendizado, na medida em que não consideram as concepções prévias”.

Seguindo essa linha de raciocínio, o CMDF promove uma educação “para além da escola, que busque ensinar na perspectiva de instigar, provocar, seduzir o outro para o desejo de aprender, por meio de relações que possam ser estabelecidas entre conteúdos e a realidade dos estudantes” (Distrito Federal, 2014b, p. 16). Desta forma, pode ser observado que tanto a concepção de escola como a concepção de ensino são pautadas em tendências construtivistas, e com a especificidade de se situarem em pressupostos metodológicos do Ensino por Investigação, metodologia de ensino essa construtivista (Nascimento *et al.*, 2010), que se utiliza do método científico para validar os conhecimentos lecionados em sala de aula. Entretanto, para Saviani (2008, p. 37), “ensino não é pesquisa”.

Partindo para a concepção de aprendizagem preconizada no CMDF, foi identificado que ela é guiada pela resolução de problemas e situações problema, para que os estudantes se apropriem do método científico. Também prioriza um ensino de Ciências da Natureza pautado no conhecimento de doenças, tratamentos e higiene pessoal, além de guiar os conhecimentos para uma prática de sustentabilidade.

Mais uma vez, o construtivismo se faz presente, uma vez que o papel da aprendizagem é promover competências e habilidades para situações do cotidiano na realidade individual (Krasilchik, 2011). No que diz respeito à ênfase ao conteúdo higienista e ao mesmo tempo à valorização da sustentabilidade, percebe-se uma contradição. Ao mesmo tempo em que os estudantes são guiados para o aprendizado da condição sanitária na disciplina de Ciências da Natureza, que envolve o entendimento sobre doenças, viroses, bacterioses, e as medidas de combate, o que compreende também as vacinas, é encarregada a função do

desenvolvimento sustentável para atenuar as condições de vida instáveis que se vive na atual sociedade.

Nesse sentido, conjuntamente em que as condições sanitárias atuais foram fruto da relação entre a sociedade e a natureza – o que é corroborado pelo sistema econômico mundial, visto o surgimento de epidemias e pandemias no Século 21 – institui-se o dever de consertar a sociedade através da educação, e mais do que isso, pela educação para a sustentabilidade.

Sustentabilidade essa, que muitas vezes, é abordada em Ecologia na disciplina de Ciências da Natureza, mas que não age de forma genuína, pois muito se coloca a dever dos sujeitos civis a conscientização dos problemas causados no meio ambiente, não apontando as reais causas dos desequilíbrios ambientais, o que se sabe estar ligado à forma de atuação da indústria e do capital. Ao colocar o eixo da sustentabilidade não se constitui um erro, mas uma incompletude, ao não trazer a relação entre as classes dominantes e as dominadas e seu impacto no meio ambiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados, as concepções trazidas pelo CMDF referente aos conceitos de humanidade, escola e ensino e aprendizagem são dissidentes da PHC. Assim, a concepção de humanidade presente no CMDF se aproxima, ideologicamente, do construtivismo, principalmente a partir do pressuposto de que a verdade histórica, pode ser relativizada individualmente em cada estudante. Além disso, percebemos uma forte inclinação das concepções de escola e de ensino e aprendizagem ao Ensino por Investigação, metodologia construtivista, que se apoia na resolução de problemas.

Neste sentido, esta pesquisa se faz importante para desvelar os currículos e referenciais curriculares da atualidade, sendo que estudos como este sejam realizados para documentos de outros estados brasileiros.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

CARVALHO, A. M. P. **Ensino de Ciências por Investigação**: condições para a implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em movimento da educação básica**: pressuposto teóricos. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em movimento da educação básica – ensino fundamental**: anos finais. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em movimento do Distrito Federal - ensino fundamental**: anos iniciais – anos finais. 2. ed. Brasília, 2018.

FAHL, D. D. **Marcas do ensino escolar de Ciências presentes em museus e centros de Ciências**: um estudo da Estação Ciência e do MDCC. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPI5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 18 abr. 2024.

LIPORINI, T. Q. **A disciplina escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**: expressões da Pós-Modernidade e do Neoliberalismo. 2020. 210 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2020.

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara, São Paulo, 2014.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: SEMINÁRIO ANPED Sul, 9., 2012. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-13. Disponível em: <https://docplayer.com.br/26066917-As-contribuicoes-do-metodo-materialista-historico-e-dialetico-para-a-pesquisa-sobre-politicas-educacionais.html>. Acesso em: 18 abr. 2024.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEBR On-line**, v. 10, n. 39, 2010. p. 225-249.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

RIBEIRO, L. **Os Conceitos de Ecologia nos Currículos Escolares da Região Centro-Oeste Brasileira: elementos para pensar o Ensino de Ecologia**. 2021. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 131-160.