RIGeP
REVISTA DE DEBATES EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS, GESTÃO E POLÍTICA

VOLUME 1 · NÚMERO 2

Capacidade estatal, educação e assistência social

A BNCC e a implementação do ensino de História na educação básica

Clóvis Ribeiro Campos

portaldeperiodicos.idp.edu.br

SOBRE O IDP

O IDP atua no ensino, na pesquisa e na extensão e é referência nas áreas de Direito, Administração Pública e Economia. Em Brasília, o Instituto tornou-se universidade, reconhecimento do trabalho feito ao longo dos anos.

Think tank independente, o IDP também promove e difunde conhecimento sobre temas relevantes para a sociedade e contribui para o debate sobre as transformações sociais, políticas e econômicas do Brasil.

CONSELHO EDITORIAL

Coordenação

Emmanuel Nazareth Brasil

Supervisão e revisão

Luana Maria de Lima Oliveira

Diagramação

Luana Maria de Lima Oliveira

RIGeP
REVISTA DE DEBATES EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS, GESTÃO E POLÍTICA

SOBRE A REVISTA

A RIGeP – Revista de Debates em Relações Internacionais, Gestão e Política é uma publicação técnica que divulga trabalhos de docentes, discentes, egressos e pesquisadores dos programas de Ciência Política e Relações Internacionais (CPRI) e de Gestão e Políticas Públicas (GPP) do IDP.

Os textos têm caráter aplicado e tratam de temas de interesse público, como resultados preliminares de pesquisas, reflexões e discussões nas áreas de atuação da Revista.

A publicação dá visibilidade ao trabalho dos estudantes, incentiva a pesquisa e amplia a circulação do conhecimento em Relações Internacionais, Ciência Política e Políticas Públicas. Também permite que os autores recebam contribuições e aprimorem os manuscritos antes de submetê-los a periódicos científicos.

A RIGeP tem o formato de *working paper* ou texto para discussão, não possui ISSN e não compromete o ineditismo dos trabalhos. A comunidade acadêmica e profissional está convidada a enviar comentários, sugestões e críticas aos autores.

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do IDP. Qualquer citação aos trabalhos da Revista só é permitida mediante autorização expressa do(s) autor(es).

Sumário

Introdução.....**4**

Desenvolvimento.....**7**

Metodologia.....10

A reconstituição histórica do contexto político-institucional da implementação curricular da disciplina de História no ensino básico.....11

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de História.....12

O contexto político brasileiro após 2016 e a implantação da BNCC.....14

Principais mudanças no currículo da área de História na educação básica propostas pela BNCC 16

Considerações finais.....**19**

Referências.....**20**

RIGeP
REVISTA DE DEBATES EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS, GESTÃO E POLÍTICA

A BNCC e a implementação do ensino de História na educação básica[1]

Clóvis Ribeiro Campos[2]

Resumo: Esta pesquisa focará as principais modificações no ensino de História após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É uma pesquisa qualitativa de caráter analítico, fundamentada na revisão e sistematização de estudos empíricos e teóricos. As reformas curriculares são percebidas como imposições externas, acompanhadas por formações docentes insuficientes, ou desarticuladas da prática pedagógica. Observa-se uma tendência à fragmentação do conhecimento, com a diluição das disciplinas em áreas de conhecimento. Esse movimento impacta diretamente o ensino de História, que sofre redução de carga horária e perda de centralidade no currículo. Verifica-se um processo de esvaziamento do conhecimento histórico, marcado pela superficialidade dos conteúdos, pela redução da densidade conceitual e pela limitação do desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. A pesquisa também aponta para a intensificação e precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: BNCC; implementação de política pública; ensino de História; trabalho docente; educação crítica.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é uma novidade do século XXI, estando prevista desde a Constituição de 1988. (Martins, et al., 2018). É um documento normativo que elenca as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Médio. Homologada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, a BNCC visa garantir uma educação de qualidade, equitativa e alinhada às necessidades do século XXI. Os objetivos principais da Base Nacional Comum Curricular são: promover igualdade de oportunidades educacionais, reduzindo desigualdades regionais e sociais; assegurar que todos os alunos tenham acesso a um conjunto comum de conhecimentos e habilidades essenciais e orientar a elaboração de currículos

[1]Este artigo foi adaptado ao formato da RIGeP e deriva da dissertação de mestrado (Campos, 2026) apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP). O conteúdo completo da dissertação pode ser consultado no Repositório de Teses e Dissertações do IDP: https://repositorio.idp.edu.br/.

[2]Mestre em Gestão e Políticas Públicas pelo Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP). E-mail: ccl93712@gmail.com.

locais, respeitando as realidades e contextos específicos de cada escola e comunidade. (Brasil, 2017).

Além da organização por etapas, a BNCC estabelece dez competências gerais que orientam o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Tais competências envolvem aspectos como o domínio do conhecimento, o pensamento científico, crítico e criativo, a comunicação, a cultura digital, o projeto de vida, a argumentação, o autoconhecimento, a empatia e a responsabilidade cidadã. Nesse sentido, o documento enfatiza a mobilização de saberes para a resolução de problemas complexos e para o exercício pleno da cidadania (Brasil, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como uma política pública educacional de caráter regulatório, instituída pelo Estado brasileiro com o objetivo de definir aprendizagens essenciais comuns a todos os estudantes da Educação Básica (Brasil, 2017). Sua elaboração e implementação devem ser compreendidas no contexto das reformas educacionais contemporâneas, marcadas pela busca de maior coordenação federativa, racionalização das ações estatais e indução de padrões mínimos de qualidade educacional (Ball, 2001; Lascoumes; Le Galès, 2012). Nesse sentido, a BNCC atua como um instrumento de política pública que orienta decisões curriculares, avaliativas e formativas nos diferentes níveis de governo (Brasil, 2017).

Castro (2019), Mello (2018) e Soares (2017) evidenciam que a BNCC pode ser compreendida como uma política pública complexa, que articula regulação normativa, indução pedagógica e monitoramento avaliativo. Embora os autores partam de enfoques distintos, há convergência na defesa da BNCC como instrumento estratégico de governança educacional, capaz de promover maior coerência sistêmica e de orientar a ação estatal na garantia do direito à aprendizagem. Tal compreensão permite situar a BNCC no campo das políticas públicas educacionais, destacando seus objetivos, limites e potencialidades no contexto federativo brasileiro.

Apesar de seus objetivos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfrenta críticas de algumas entidades educacionais, que questionam a uniformização proposta pelo documento, argumentando que ela pode não respeitar as diversidades regionais e culturais do Brasil (Lopes, 2013; Macedo, 2006). Além disso, a implementação efetiva da BNCC requer investimentos significativos em formação docente e adaptação dos materiais pedagógicos (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017). Buscando estabelecer um padrão mínimo de

qualidade educacional em todo o Brasil, a BNCC orienta práticas pedagógicas e políticas educacionais, mas sua eficácia depende de uma implementação cuidadosa e sensível às realidades locais (Brasil, 2017; Stephen Ball, 2001)

Um dos pontos elencados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a integração interdisciplinar, principalmente no Ensino Médio. Nesta etapa da Educação Básica, as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia são tratadas como áreas integradas, devendo ser trabalhadas por meio de projetos pedagógicos e temas contemporâneos transversais (Brasil, 2018). O documento permite, ainda, aos estudantes secundaristas a escolha de itinerários formativos, com aprofundamento em temas como política, ética, economia, cultura e tecnologia (Brasil, 2018; Martins et al., 2018).

. A generalização pode diluir conteúdos específicos, enquanto o foco em competências pode resultar na secundarização de conhecimentos historicamente consolidados (Lopes, 2013; Macedo, 2006). Primeiro, há uma reorganização do conhecimento em função da ação. As autoras argumentam que o conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser valorizado apenas na medida em que pode ser mobilizado em situações práticas. Com isso, conteúdos historicamente estruturados das disciplinas (como conceitos, categorias e narrativas próprias da História) perdem centralidade, sendo tratados como meios instrumentais. Segundo, ocorre uma desdisciplinarização do saber. Ao priorizar competências gerais e transversais, a BNCC enfraquece as fronteiras disciplinares. Para Lopes e Macedo, isso dilui a especificidade epistemológica da História — como o trabalho com fontes, temporalidades, causalidades e interpretações — reduzindo sua densidade teórica. Terceiro, há uma valorização do saber utilitário e adaptativo. As competências são frequentemente associadas à capacidade de resolver problemas e atuar no mundo contemporâneo. Nesse sentido, o conhecimento histórico mais sistematizado, crítico e acumulado ao longo do tempo tende a ser considerado menos relevante se não apresentar aplicabilidade imediata. Por fim, as autoras apontam uma subordinação do currículo a demandas externas, especialmente ligadas ao mercado e a organismos internacionais. Isso contribui para um currículo orientado por desempenhos e resultados, em que o conhecimento disciplinar é reorganizado de forma funcional, perdendo sua autonomia.

Há também o risco de desvalorização das Ciências Humanas no Ensino Médio, sobretudo diante da flexibilização curricular e da centralidade dos itinerários formativos, podendo reduzir o

espaço de disciplinas como Filosofia e Sociologia (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017). A centralidade dos itinerários formativos — especialmente no contexto do Novo Ensino Médio — aprofunda a mesma lógica apontada por Lopes (2018) e Macedo (2017) ao deslocar ainda mais o eixo do currículo das disciplinas para percursos flexíveis e personalizados.

Diante dessas transformações metodológicas e temáticas no campo das Ciências Humanas, coloca-se o seguinte problema: Quais as mudanças para a disciplina de História ao ser integrada às demais áreas do conhecimento? Quais são as possíveis limitações para esse campo científico? Assim, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: De que forma as inflexões estruturais e valorativas presentes na BNCC afetaram o ensino da disciplina de História?

Desenvolvimento

A BNCC pode ser considerada um instrumento da política educacional contemporânea. Lascoumes e Le Galès (2012), exploram a ideia de que esses instrumentos—que vão além de meras técnicas, sendo dispositivos sociais e técnicos—não são neutros, mas sim reveladores de uma teorização implícita sobre a relação entre governantes e governados. A base, nesse contexto, pode ser vista como um dispositivo técnico e social, congregando relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários, em função das representações e significações das quais é portador. A BNCC, por ser um dispositivo regulatório e cognitivo que estrutura a relação entre o Estado (governantes) e a sociedade (governados) no domínio da educação, incorpora inerentemente uma teorização política implícita sobre o modo como o poder deve ser exercido e a sociedade deve ser regulada, daí a importância dessas mudanças propostas na Base serem analisadas e comparadas com outras políticas educacionais curriculares anteriores que orientavam a educação básica no Brasil.

As reformas nas Ciências Humanas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expressam um movimento de reconfiguração das políticas educacionais brasileiras em consonância com tendências globais de padronização do currículo e de racionalização da gestão escolar. Embora apresentadas como um avanço técnico destinado à modernização do ensino, tais transformações revelam, conforme argumenta Ball (2001), a atuação de “redes políticas” compostas por governos, organismos internacionais e atores privados, que moldam reformas educacionais segundo interesses econômicos e ideológicos específicos. Nesse contexto, compreender a reformulação das Humanidades implica analisar as relações de poder que atravessam o campo curricular.

Sob a perspectiva pedagógica, a adoção do currículo por competências pela BNCC dialoga com o que Gimeno Sacristán (2000) denomina "regulação do currículo", isto é, a tentativa de controlar e homogeneizar a prática pedagógica por meio de prescrições externas. A centralidade das competências, orientadas para resultados mensuráveis, desloca o foco da formação crítica para o desenvolvimento de habilidades instrumentais. Nas Ciências Humanas, esse movimento implica a redução da densidade teórica e do aprofundamento histórico, sociológico e filosófico, substituindo análises complexas por descritores funcionais. Como alerta Silva (1999), a linguagem das competências frequentemente se apresenta como neutra, mas constitui uma forma de ocultar disputas ideológicas e de legitimar determinados modos de compreender a sociedade.

No plano político, as reformas da BNCC refletem disputas ideológicas que incidem especialmente sobre as Humanidades. Paulo Freire (1996) já alertava que a educação nunca é neutra e que toda pedagogia envolve uma escolha entre domesticação ou libertação. Ao reduzir o espaço destinado à problematização crítica da realidade — especialmente em temas como democracia, desigualdades, direitos humanos, gênero ou memória histórica —, a BNCC atende a setores que buscam limitar o potencial emancipatório da educação.

Michael Apple (2004) denomina esse processo de "conservadorismo restaurador": um movimento internacional que procura reestabelecer narrativas tradicionais e despolitizar conteúdos que questionem estruturas de poder. Apple analisa os contextos internacionais a partir de uma perspectiva crítica e relacional, evitando comparações superficiais entre países, mas investiga como forças globais se articulam com histórias, políticas e culturas locais para moldar o currículo. Apple entende o currículo, em qualquer país, como resultado de disputas entre grupos sociais. Ele observa que reformas educacionais em vários países compartilham traços comuns — padronização, testes em larga escala, responsabilização (accountability) e lógica de mercado. Apple analisa essas semelhanças não como neutralidade técnica, mas como expressão de uma agenda neoliberal global, reinterpretada localmente. Apple examina como Estados nacionais constroem um "conhecimento oficial" que tende a refletir valores de grupos dominantes. Em contextos internacionais, ele mostra como esse processo pode reforçar identidades nacionais excludentes ou apagar saberes de minorias, povos colonizados ou grupos subalternizados. Michael Apple (2004) chega à conclusão da existência de um "conservadorismo restaurador" a partir de uma análise histórico-crítica das reformas educacionais ocorridas sobretudo a partir das décadas de 1980 e 1990, articulando

educação, política, economia e cultura. Ele compara reformas em diferentes países e períodos e percebe que, apesar do discurso de "modernização" e "qualidade", muitas políticas educacionais retomam valores do passado: currículo tradicional, centralização do conhecimento, autoridade do professor, disciplina rígida e uma narrativa nacional homogênea. Isso indica, para ele, não uma inovação, mas uma restauração. Apple observa a convergência de diferentes grupos políticos — neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e setores religiosos — que, embora distintos, atuam de forma articulada. Os neoliberais defendem mercado e eficiência; os neoconservadores defendem tradição, identidade nacional e controle cultural. Essa aliança resulta no que ele chama de conservadorismo restaurador.

A dimensão econômica das reformas também é central. A padronização curricular cria condições favoráveis à expansão do mercado educacional, que inclui sistemas apostilados, plataformas digitais, avaliações externas e consultorias. Ball e Youdell (2007) denominam esse fenômeno de "privatização encoberta" da educação pública, na qual empresas passam a influenciar a formulação curricular e a oferta de serviços educacionais. A BNCC, ao uniformizar conteúdos e competências, facilita a comercialização de materiais didáticos e tecnologias educacionais, reforçando a lógica neoliberal que orienta a política educacional contemporânea. Essa racionalidade, ao ser aplicada às Ciências Humanas, tende a subordinar o conhecimento crítico a finalidades pragmáticas de produtividade e empregabilidade.

Diante desse cenário, torna-se evidente que as reformas da BNCC ultrapassam o âmbito técnico e pedagógico, configurando-se como parte de um projeto de sociedade. Como afirma Apple (2019), o currículo é sempre um campo de disputa, no qual diferentes grupos lutam para legitimar determinadas narrativas e silenciar outras. Ao enfraquecer conteúdos críticos e reduzir a autonomia docente, a BNCC tensiona o papel tradicional das Humanidades como espaço de reflexão sobre as contradições sociais. Isso contrasta com a concepção freireana de educação como prática de liberdade, pela qual os sujeitos desenvolvem consciência crítica e capacidade de intervenção no mundo.

Profissionais como professores, policiais e assistentes sociais moldam as políticas públicas no cotidiano. Isso é compreendido por Lipsky (2019) como "burocracia de nível de rua". O autor argumenta que esses agentes possuem alta discricionariedade para gerenciar a escassez de recursos, o excesso de demanda e os objetivos organizacionais ambíguos. Diante dessas pressões, os

burocratas desenvolvem rotinas de racionamento, simplificações mentais e comportamentos de enfrentamento que acabam por definir quem recebe o quê do Estado. O autor também examina os dilemas éticos enfrentados por esses trabalhadores, que frequentemente veem seus ideais de serviço público serem frustrados por limitações fiscais e burocráticas e ainda destaca a importância de investir em treinamento e accountability para tornar os serviços mais humanos e responsivos às necessidades reais dos cidadãos. Por fim, discute-se como o papel desses atores permanece central para a legitimidade da democracia contemporânea e a justiça social. Lotta e Pires (2025), analisam o papel crucial dos agentes que executam políticas públicas no cotidiano. Os autores examinam como profissionais da saúde, educação, segurança e assistência social utilizam sua arbitrariedade para interpretar regras e interagir com os cidadãos. As decisões desses agentes podem tanto promover direitos quanto reproduzir desigualdades sociais, especialmente em contextos de vulnerabilidade e crise.

Essa pesquisa está fundamentada na teoria crítica. Esta teoria se constitui um dos referenciais teóricos mais relevantes nas pesquisas acadêmicas que tratam de temas educacionais, sobretudo por sua capacidade de articular análise social, reflexão filosófica e compromisso político com a transformação da realidade.

Entre seus principais fundamentos está a ideia de que o conhecimento não é neutro, mas condicionado por contextos históricos, econômicos e ideológicos. Nesse sentido, autores como Max Horkheimer afirmam que a teoria crítica deve ir além da simples descrição da realidade, buscando "não apenas compreender o mundo, mas transformá-lo" (Horkheimer, 1983, p. 215). Essa perspectiva rompe com a tradição positivista ao defender que toda produção de conhecimento implica posicionamentos éticos e políticos, especialmente quando se trata de áreas como a educação.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida através de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL).

A revisão sistemática deve ser compreendida como um processo estruturado que envolve a formulação clara de uma pergunta de pesquisa, a definição de critérios explícitos de inclusão e exclusão de estudos, e a utilização de estratégias sistemáticas de busca em bases de dados.

O processo metodológico pode ser organizado em etapas principais. Inicialmente, define-se o problema de pesquisa, que orientará toda a revisão. Em seguida, elabora-se um protocolo de

pesquisa, no qual são estabelecidos os descritores, as bases de dados a serem consultadas e os critérios de seleção dos trabalhos. Essa etapa é fundamental para evitar escolhas arbitrárias e garantir a consistência do estudo.

Posteriormente, realiza-se a busca sistemática da literatura, utilizando palavras-chave de modo a localizar o maior número possível de estudos relevantes. Após a coleta inicial, os trabalhos passam por um processo de triagem, que envolve a leitura de títulos, resumos e, posteriormente, dos textos completos, com base nos critérios previamente definidos. Essa filtragem deve ser criteriosa e documentada, garantindo transparência ao processo.

Na sequência, ocorre a etapa de análise e síntese dos dados, em que os estudos selecionados são examinados quanto aos seus objetivos, metodologias, resultados e limitações.

Por fim, a revisão sistemática culmina na apresentação dos resultados, que deve ser clara, organizada e fundamentada. É importante explicitar todas as etapas do processo, incluindo possíveis limitações, de modo a assegurar a validade e a confiabilidade do estudo.

A reconstituição histórica do contexto político-institucional da implementação curricular da disciplina de História no ensino básico

A Constituição Federal de 1988 constitui um marco decisivo na consolidação da educação como direito social no Brasil. Ao incorporar a educação no rol dos direitos sociais, conforme o artigo 6º, e ao detalhar suas diretrizes nos artigos 205 a 214, o texto constitucional redefine o papel do Estado e da sociedade na garantia do acesso à educação básica. Nesse contexto, a educação passa a ser concebida como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988), o que representa uma ruptura com períodos anteriores marcados por desigualdades estruturais no acesso ao ensino.

Um dos principais avanços introduzidos pela Constituição refere-se à universalização da educação básica. O artigo 208 estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, posteriormente ampliadas por legislações infraconstitucionais, consolidando o compromisso estatal com a democratização do acesso. Segundo Cury (2002), esse dispositivo é fundamental para compreender a educação como um direito público subjetivo, isto é, passível de exigência por parte dos cidadãos perante o Estado.

A Constituição, ao definir a educação como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988), estabelece uma base jurídica que orienta a formulação de políticas curriculares nacionais. A BNCC,

homologada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), surge nesse contexto como um documento normativo que define aprendizagens essenciais para todos os estudantes da educação básica brasileira. De acordo com o próprio documento, seu objetivo é assegurar “os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” dos alunos, o que dialoga diretamente com o princípio constitucional da universalização do ensino.

Entretanto, a relação entre a Constituição e a BNCC também revela tensões. Parte da literatura crítica aponta que a ênfase em competências e habilidades pode, em alguns casos, reduzir a centralidade dos conteúdos disciplinares, o que suscita debates sobre possíveis limitações na formação histórica e crítica dos estudantes. Nesse sentido, autores como Saviani (2008) alertam para a necessidade de equilibrar competências e conteúdos, de modo a garantir uma formação sólida e socialmente referenciada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de História

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados a partir de 1997, buscaram orientar o trabalho pedagógico nas escolas brasileiras. Os PCNs introduziram temas transversais, como ética, meio ambiente e pluralidade cultural, evidenciando uma preocupação com a formação cidadã. No entanto, como observa Libâneo (2012), tais propostas também refletem tensões entre uma formação crítica e as exigências de um currículo voltado para competências e habilidades.

Neto (2009) analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História na educação básica brasileira, destacando sua fundamentação teórica e intenções políticas. Para o autor, o documento surgiu sob influência de organismos internacionais e busca promover a cidadania e o respeito à diversidade por meio de eixos temáticos. A obra evidencia uma transição da história tradicional para a Nova História Cultural, valorizando novos sujeitos e variadas fontes documentais. Entretanto, o autor aponta uma contradição central: embora os PCNs defendam ideais democráticos, sua elaboração foi centralizadora e excluiu a participação efetiva de professores e universidades. Essa estrutura hierarquizada acaba por limitar a autonomia docente, transformando educadores em meros executores de diretrizes pré-estabelecidas. Assim, o estudo conclui que a falta de diálogo social compromete a aplicação prática de uma proposta curricular que visa a formação crítica do aluno.

A análise de Neto (2009) sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais pode ser produtivamente articulada com a teoria da burocracia de nível de rua de Lipsky (2019), pois ambas

evidenciam tensões entre formulação centralizada de políticas e sua implementação no cotidiano. Para Lipsky (2019), os profissionais que atuam diretamente com o público — como professores — são burocratas de nível de rua, isto é, agentes que, na prática, interpretam, adaptam e recriam as políticas públicas no momento de sua execução. Nesse sentido, ainda que os PCNs tenham sido elaborados de forma centralizada e com baixa participação docente, como aponta Neto, sua efetivação não ocorre de maneira mecânica. A contradição destacada por Neto — entre o discurso democrático dos PCNs e seu processo de elaboração hierarquizado — pode ser compreendida, à luz de Lipsky (2019), como parte constitutiva das políticas públicas. Isso porque políticas educacionais frequentemente são formuladas "de cima para baixo", mas dependem, para sua concretização, da ação dos professores, que operam sob condições concretas como falta de recursos, tempo limitado e pressões institucionais.

Assim, a ideia de que os professores se tornam "meros executores" pode ser relativizada: segundo Lipsky (2019), eles exercem discricionariedade, ou seja, possuem margem de decisão para adaptar o currículo às realidades da sala de aula. No caso dos PCNs, isso significa que os docentes podem tanto reproduzir as diretrizes oficiais quanto reinterpretá-las criticamente, incorporando (ou não) os pressupostos da Nova História Cultural, os eixos temáticos e a valorização da diversidade. Por outro lado, a própria limitação da autonomia docente apontada por Neto pode ser explicada pela teoria de Lipsky (2019) como resultado de mecanismos de controle institucional (avaliações externas, materiais padronizados, formação continuada prescritiva), que tendem a reduzir a margem de ação desses burocratas de nível de rua. Nesses contextos, a discricionariedade não desaparece, mas se exerce de forma mais restrita, muitas vezes voltada à gestão de demandas imediatas, e não à transformação crítica do currículo.

Além disso, Lipsky (2019) destaca que, diante de condições adversas, os profissionais desenvolvem estratégias de coping (ajustes práticos), que podem simplificar ou até distorcer os objetivos originais da política. Aplicado ao caso analisado por Neto, isso ajuda a entender por que uma proposta curricular voltada à formação crítica pode, na prática, ser implementada de forma superficial ou fragmentada.

Dessa forma, a articulação entre Neto (2009) e Lipsky (2019) permite aprofundar a análise: a falta de diálogo social na formulação dos PCNs não apenas compromete sua legitimidade, como também desloca para os professores a responsabilidade de tornar a política viável, reforçando o

papel ativo — ainda que tensionado — desses sujeitos na construção real do currículo. Em síntese, a aplicação prática dos PCNs não é apenas limitada pela sua origem centralizadora, mas também reconfigurada no cotidiano escolar pelas decisões, condições e interpretações dos docentes, conforme enfatiza a teoria da burocracia de nível de rua.

No campo específico do ensino de História, os PCNs promoveram mudanças relevantes ao propor a substituição dos Estudos Sociais e a organização dos conteúdos por eixos temáticos. Essa abordagem buscou romper com a narrativa linear tradicional e com perspectivas excessivamente eurocêntricas, valorizando temas como identidade, memória e cidadania. Conforme analisa Bittencourt (2004), essa mudança representou um avanço ao aproximar o ensino de História das experiências sociais dos alunos e das demandas da sociedade contemporânea.

Ademais, também se evidenciam limitações importantes nessa proposta, como a baixa adesão docente e a complexidade de transpor tais diretrizes para o ensino de História. A literatura evidencia que a adesão docente aos PCNs ocorreu de forma limitada e mediada. Estudos como os de Bittencourt (2004) apontam a centralidade persistente do livro didático, enquanto Fonseca (2003) destaca a continuidade de práticas tradicionais. No campo do currículo, Lopes (2013) e Macedo (2006) demonstram que políticas curriculares são recontextualizadas nos espaços escolares, o que resulta em apropriações seletivas. Tais achados podem ser interpretados à luz de Lipsky (2019), para quem os professores, enquanto burocratas de nível de rua, adaptam as políticas às condições concretas de trabalho, produzindo formas situadas e frequentemente parciais de implementação.

De acordo com Bittencourt (2004), a implementação de mudanças curriculares nessa disciplina exige não apenas novas orientações, mas também condições materiais e formativas que sustentem práticas pedagógicas inovadoras. Por fim, argumenta-se que o êxito de qualquer transformação educacional está diretamente relacionado à valorização da experiência docente e à garantia de uma formação sólida e contínua dos professores, conforme defende Saviani (1991), ao enfatizar o papel central do professor na efetivação das políticas educacionais.

O contexto político brasileiro após 2016 e a implantação da BNCC

O Impeachment de Dilma Rousseff tem sido amplamente analisado, no campo da literatura crítica, como um evento que ultrapassa a dimensão jurídico-institucional, sendo interpretado por diversos autores como uma ruptura no pacto democrático estabelecido após a Constituição de 1988. Nessa perspectiva, o processo é frequentemente caracterizado como um “golpe parlamentar”

ou “golpe jurídico-midiático”, no qual mecanismos formais da democracia foram mobilizados para produzir uma mudança substantiva no poder político. Para Souza, (2016), o processo não foi apenas um impeachment, mas um rearranjo das elites para retomar o controle direto do Estado, indicando que o episódio deve ser compreendido à luz das disputas estruturais de poder na sociedade brasileira.

Entre as razões apontadas pela literatura crítica, destacam-se a crise econômica iniciada a partir de 2014, a perda de sustentação política do governo no Congresso Nacional e a intensificação da polarização social e ideológica. Além disso, o papel dos meios de comunicação e das operações judiciais ganhou centralidade nesse processo. Para Miguel (2018), existiu uma aliança entre setores do Judiciário, da mídia e das elites econômicas na construção de um ambiente favorável ao afastamento da presidente. Essa articulação contribuiu para a deslegitimação do governo e para a construção de uma narrativa que justificasse a sua destituição.

No que se refere ao processo em si, a acusação formal baseou-se nas chamadas “pedaladas fiscais”, prática que, segundo juristas críticos, não configuraria crime de responsabilidade. Conforme argumenta Glezer (2017), a falta de consistência das acusações evidencia o caráter político do impeachment. Nesse sentido, a condução do processo no Congresso Nacional foi marcada por forte conteúdo ideológico e por justificativas frequentemente desvinculadas do objeto jurídico da denúncia, o que reforça a interpretação de ruptura institucional.

As consequências políticas do processo foram profundas e duradouras. A ascensão do governo subsequente implicou a implementação de uma agenda de reformas orientadas pelo ajuste fiscal e pela redução do papel do Estado nas políticas sociais. Para Carvalho (2018), após 2016 é inaugurada uma agenda econômica centrada na austeridade, com impactos diretos sobre os direitos sociais. Medidas como a Emenda Constitucional do Teto de Gastos e reformas no campo trabalhista e educacional evidenciam essas mudanças estruturais.

Do ponto de vista social, o período foi marcado pelo aprofundamento das desigualdades e pela intensificação das tensões políticas. A ruptura de 2016 contribuiu para o enfraquecimento da confiança nas instituições democráticas e para a ampliação da polarização, criando um ambiente propício à ascensão de discursos autoritários. Nesse aspecto, Fico (2025) é particularmente elucidativo ao deixar claro que as tradições autoritárias brasileiras não desapareceram, mas permaneceram latentes e podem ser reavivadas em contextos de crise.

Dessa forma, à luz da literatura crítica, o golpe de 2016 pode ser compreendido como um marco na história recente do Brasil, não apenas pela mudança de governo que promoveu, mas pelas transformações estruturais que desencadeou. Ao articular dimensões políticas, econômicas e sociais, esse processo revela as fragilidades da democracia brasileira e evidencia a permanência de disputas profundas em torno do projeto de sociedade em curso no país

O contexto político brasileiro posterior ao impeachment de 2016 tem sido amplamente interpretado, na literatura crítica, como um momento de inflexão nas políticas sociais e educacionais, marcado por reconfigurações institucionais e pela intensificação de uma agenda de orientação neoliberal. Nesse cenário, a análise histórica proposta por Fico (2025) oferece uma chave interpretativa relevante ao evidenciar as permanências autoritárias na cultura política nacional. Segundo o autor, o povo brasileiro convive com a naturalização do autoritarismo, que se atualiza mesmo em períodos democráticos. Tal compreensão permite situar o período pós-2016 como um momento em que determinadas tradições políticas se rearticulam, influenciando diretamente a formulação de políticas públicas.

No campo educacional, essas transformações se expressam na adoção de reformas estruturais que redefinem o papel da escola e suas finalidades sociais. Para Frigotto (1993), a educação, sob a lógica neoliberal, tende a ser reduzida a um instrumento de formação de força de trabalho compatível às exigências do mercado. Essa perspectiva crítica evidencia que políticas implementadas nesse período, como a reforma do Ensino Médio e a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não podem ser compreendidas de forma isolada, mas sim como parte de um projeto mais amplo de reorganização do Estado e de adequação da educação às demandas econômicas contemporâneas.

Embora a BNCC estivesse prevista em marcos legais anteriores, sua efetiva implementação ocorre nesse contexto de instabilidade política e redefinição de prioridades governamentais.

Principais mudanças no currículo da área de História na educação básica propostas pela BNCC

As mudanças estruturais no currículo de História na educação básica brasileira, decorrentes da implementação da Base Nacional Comum Curricular, representam uma inflexão significativa na organização dos saberes escolares, nos objetivos formativos e na própria função da disciplina no interior do currículo. Essas transformações devem ser compreendidas tanto em seus aspectos

normativos quanto nas tensões que produzem no campo do ensino de História, especialmente quando analisadas à luz da produção acadêmica recente.

Uma das principais mudanças estruturais refere-se à reorganização curricular com base no desenvolvimento de competências e habilidades. A BNCC desloca o foco da centralidade dos conteúdos para a formação de capacidades cognitivas e interpretativas, priorizando a análise, a argumentação e a construção de narrativas históricas. Nesse sentido, o ensino de História passa a ser orientado menos pela lógica da transmissão cronológica de conteúdos e mais pela mobilização de operações do pensamento histórico.

Outra mudança relevante diz respeito à seleção e organização dos conteúdos históricos. A BNCC propõe uma narrativa que busca incorporar a diversidade cultural, incluindo sujeitos historicamente marginalizados, como populações indígenas, afro-brasileiras e grupos subalternizados. Embora essa ampliação temática represente um avanço em relação a currículos anteriores, ela também implica escolhas e recortes que podem gerar lacunas ou simplificações. Nesse ponto, Costa e Ortega (2025) destacam que a definição de conteúdos mínimos nacionais pode resultar em processos de padronização que limitam a pluralidade das abordagens historiográficas e das práticas docentes.

No âmbito do Ensino Médio, as mudanças estruturais tornam-se ainda mais evidentes com a articulação entre a BNCC e a reforma dessa etapa. A flexibilização curricular, por meio dos itinerários formativos, altera profundamente o lugar da História no currículo, que deixa de ser componente obrigatório em todos os anos. Segundo Pereira, Silveira e Almeida (2025), essa reorganização pode levar à fragmentação do ensino de História e à redução de sua presença na formação dos estudantes, comprometendo a compreensão de processos históricos de longa duração. Na mesma direção, Paula e Jesus (2025) argumentam que essa flexibilização tende a subordinar o ensino de História a uma lógica utilitarista, vinculada às demandas do mercado de trabalho, o que fragiliza sua função formativa no desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania.

Além disso, a BNCC está associada a um conjunto mais amplo de políticas de regulação, como avaliações em larga escala e programas de distribuição de materiais didáticos, que reforçam a padronização curricular. Esse processo impacta diretamente a autonomia docente, uma vez que orienta práticas pedagógicas a partir de parâmetros previamente definidos. Conforme apontam Costa e Ortega (2025), a centralização curricular pode transformar o professor em executor de

diretrizes externas, reduzindo sua capacidade de adaptação às realidades locais e às especificidades dos alunos.

Ralejo, Mello e Amorim (2021, p. 8)) reconhecem que a BNCC abre espaços para a renovação do ensino de História, especialmente ao valorizar a problematização, a construção de narrativas e o desenvolvimento do pensamento histórico. Segundo os autores, "a BNCC possibilita a construção de um ensino de História mais reflexivo, desde que apropriado criticamente pelos professores". Nesse sentido, a proposta curricular não é vista como um instrumento fechado, mas como um campo de disputas e interpretações, no qual a atuação docente desempenha papel central.

Entretanto, essa perspectiva mais aberta é tensionada por análises que destacam os limites estruturais da BNCC. Em *"BNCC e o passado prático"*, Mullet e Rodrigues (2018) problematizam a forma como o documento trata o conhecimento histórico, apontando que "a ênfase em competências pode reduzir a complexidade do saber histórico a operações cognitivas descontextualizadas" (Mullet; Rodrigues, 2018, p. 5). Para os autores, há o risco de esvaziamento do conteúdo histórico e de sua dimensão crítica, especialmente quando o passado é mobilizado de maneira instrumental, desvinculada das contradições sociais que o constituem.

Essa crítica é aprofundada por Pereira, Silveira e Almeida (2025, p.11)), que analisam o ensino de História no contexto articulado da BNCC e da reforma do Ensino Médio. Segundo os autores, "a reorganização curricular tende a fragmentar o ensino de História, sobretudo no Ensino Médio, onde sua presença pode ser reduzida em função da flexibilização dos itinerários formativos". Tal processo pode comprometer a formação histórica dos estudantes, ao limitar o acesso sistemático a conteúdos fundamentais e à compreensão de processos históricos mais amplos.

Na mesma direção, Paula e Jesus (2025) argumentam que a articulação entre o Novo Ensino Médio e a BNCC reforça uma lógica de utilitarismo educacional, na qual o ensino de História perde centralidade frente a áreas consideradas mais alinhadas ao mercado de trabalho. Para os autores, "o ensino de História corre o risco de ser marginalizado, tornando-se opcional ou diluído em áreas mais amplas, o que fragiliza sua contribuição para a formação cidadã" (Paula; Jesus, 2025, p. 14). Essa análise dialoga diretamente com as preocupações de Costa e Ortega (2025), que destacam o avanço de processos de padronização e controle curricular, associados a avaliações externas e à regulação do trabalho docente.

Ao colocar essas interpretações em diálogo, é possível identificar tanto convergências quanto tensões entre os autores. De um lado, há um reconhecimento comum de que a BNCC introduz mudanças significativas no ensino de História, especialmente ao enfatizar competências e ao propor novas formas de organização curricular. De outro, os autores divergem quanto ao potencial emancipador dessas mudanças. Enquanto Ralejo, Mello e Amorim (2021) apontam possibilidades de reinvenção da prática docente, desde que mediada criticamente, Mullet e Rodrigues (2018), Pereira, Silveira e Almeida (2025), Paula e Jesus (2025) e Costa e Ortega (2025) tendem a enfatizar os riscos de esvaziamento do conhecimento histórico, de perda de autonomia docente e de subordinação da educação a lógicas externas ao campo pedagógico.

Dessa forma, o debate sobre as mudanças no currículo de História a partir da BNCC revela-se profundamente marcado por disputas teóricas e políticas. Longe de constituir um consenso, a BNCC configura-se como um campo de tensões, no qual se confrontam diferentes concepções de educação, de currículo e de formação histórica.

Considerações finais

A pesquisa permitiu compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma política educacional complexa, situada em um longo processo histórico de construção das diretrizes curriculares no Brasil, cujas raízes remontam à Constituição de 1988 e às reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000. Nesse percurso, evidenciou-se que a BNCC não constitui uma iniciativa isolada, mas sim a síntese de diferentes projetos educacionais, marcados por tensões entre democratização do acesso, padronização curricular e formação crítica dos sujeitos.

Ao situar a BNCC no campo das políticas públicas, verificou-se que ela atua como um instrumento de regulação estatal, buscando garantir um conjunto comum de aprendizagens e reduzir desigualdades educacionais históricas. No entanto, conforme apontam diferentes autores mobilizados ao longo do trabalho, essa função regulatória também implica a incorporação de lógicas de controle, avaliação e padronização que podem limitar a autonomia docente e a diversidade das práticas pedagógicas.

No que se refere especificamente ao currículo de História, as mudanças propostas pela BNCC revelam uma inflexão significativa. A centralidade das competências e habilidades desloca o foco da transmissão de conteúdos para a formação de capacidades interpretativas, abrindo possibilidades para um ensino mais reflexivo e conectado à realidade dos estudantes. Contudo, como

demonstrado no diálogo entre os autores analisados, esse movimento também traz riscos, como o esvaziamento do conhecimento histórico, a fragmentação curricular — especialmente no Ensino Médio — e a possível marginalização das Ciências Humanas em um contexto de flexibilização e orientação utilitarista da educação.

A pesquisa também evidenciou que tais transformações não podem ser compreendidas fora do contexto político mais amplo, especialmente após 2016. A literatura crítica indica que a implementação da BNCC ocorre em um cenário de reconfiguração do Estado e de intensificação de agendas neoliberais, no qual a educação passa a ser cada vez mais orientada por critérios de eficiência, produtividade e adaptação ao mercado. Nesse contexto, políticas curriculares, como a BNCC, articulam-se a processos de padronização, avaliação em larga escala e crescente influência de atores privados, reforçando tensões entre formação crítica e demandas econômicas.

Dessa forma, a BNCC constitui um campo de disputas, no qual diferentes concepções de educação, currículo e sociedade se confrontam. Seus efeitos sobre o ensino de História e sobre a educação básica como um todo não são determinados exclusivamente por sua formulação normativa, mas dependem das formas de apropriação, mediação e resistência no cotidiano escolar. Nesse sentido, o papel dos professores mostra-se decisivo para a construção de práticas pedagógicas que possam, de fato, promover uma formação crítica, democrática e socialmente referenciada.

Referências

APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2004.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Uma formação formatada: posição da ANPEd sobre o texto de referência da BNCC*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

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

CAMPOS, Clóvis Ribeiro. *A BNCC e o ensino de História na educação básica*: evidências de implementação da base no território nacional. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas) – Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, São Paulo, 2026.

CARVALHO, Laura. *Valsa brasileira: do boom ao caos econômico*. São Paulo: Todavia, 2018.

CASTRO, Débora Quezia Brito da Cunha; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História nas escolas públicas de ensino médio em Natal/RN. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. *Anais*... Recife: ANPUH-Brasil, 2019.

COSTA, Gustavo da Silva; VANI ORTEGA, Eliane Maria. A área de ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio no contexto da BNCC: análise à luz da pedagogia histórico-crítica. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 82, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.84444. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/84444. Acesso em: 13 dez. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, 2002.

FICO, Carlos. *Utopia autoritária brasileira: como os militares ameaçam a democracia brasileira*. Campinas: Crítica, 2025.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GLEZER, Rubens; BARBOSA, Samuel Rodrigues (orgs.). *O impeachment de Dilma Rousseff: entre o direito e a política*. São Paulo: Juruá, 2017.

HORKHEIMER, Max. *Teoria tradicional e teoria crítica*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. *Sociologia da ação pública*. Maceió: EDUFAL, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIPSKY, Michael. *Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos*. Brasília: ENAP, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. *Teorias pós-críticas, política e currículo*. Curitiba: CRV, 2013.

LOTTA, Gabriela Spanghero; PIRES, Roberto Rocha Coelho. *Na linha de frente: Avanços e contribuições dos estudos sobre burocracia do nível de rua no Brasil*. Brasília: Enap, 2025.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo: política, cultura e poder*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS, Maria do Carmo et al. *Base Nacional Comum Curricular: disputas e sentidos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2018.

MELLO, Guiomar Namo de. A Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores. In: SEMINÁRIO SOBRE A BNCC E A FORMAÇÃO DOCENTE. Brasília: CAPES, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. *O colapso da democracia no Brasil: da Constituição ao golpe de 2016*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2018.

MULLET, Sandra; RODRIGUES, Márcia. BNCC e o passado prático: desafios para o ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v. 38, n. 79, p. 1–12, 2018.

NETO, Manoel Pereira de Macedo. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. *Revista História em Reflexão*, Dourados, v. 3, n. 6, jul./dez. 2009. Acesso em: 6 abr. 2026.

PAULA, Marcos; JESUS, Daniela. O Novo Ensino Médio, a BNCC e o ensino de História. *Revista Brasileira de Educação*, v. 30, p. 1–20, 2025.

PEREIRA, Ana Carolina da Silva; SILVEIRA, Éder da Silva; ALMEIDA, Diego. Apontamentos sobre o ensino de História em tempos de BNCC e reforma do Ensino Médio. *Temporalidades*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 207–230, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/47698. Acesso em: 30 jun. 2025.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educ. rev.*, v. 37, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056. Acesso em: 30 jun. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, José Francisco. *Avaliação educacional e Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

SOUZA, Jessé. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

RIGeP
REVISTA DE DEBATES EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS, GESTÃO E POLÍTICA

RIGeP

REVISTA DE DEBATES EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS, GESTÃO E POLÍTICA

VOLUME 1 · NÚMERO 2

Revista de Debates em Relações Internacionais, Gestão e Política

portaldeperiodicos.idp.edu.br