

A DIVERSIDADE SOB REGULAÇÃO: DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS NA INCORPORAÇÃO DAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008 À BNCC

Denilma Maria de Assis Fernandes

Doutoranda, PPGEEN/UECE, Limoeiro do Norte, Ceará/Brasil

denilma.fernandes@aluno.uece.br

José Ernandi Mendes

Professor Doutor, PPGEEN/UECE, Fortaleza, Ceará/Brasil

ernandi.mendes@uece.br

Maria Cleudênia de Sousa Bezerra Castro

Mestranda, PPGEEN/UECE, bolsista CAPES, Morada Nova, Ceará/Brasil

cleudenia.bezerra@aluno.uece.br

RESUMO: Este artigo analisa as disputas epistemológicas na incorporação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à luz das pedagogias insurgentes e das epistemologias africanas, indígenas e negras. Parte-se da compreensão de que o currículo constitui um campo de disputas, no qual se confrontam diferentes projetos de formação e regimes de legitimação do conhecimento. As referidas legislações representam marcos no tensionamento da matriz eurocêntrica do ensino de História, ao reivindicarem a centralidade de sujeitos e saberes historicamente marginalizados. Entretanto, a BNCC, ao organizar o currículo sob a lógica das competências, da padronização e da regulação por resultados, tende a submeter tais epistemologias a um enquadramento normativo que limita seu potencial crítico. A relevância do estudo reside na explicitação das contradições que atravessam esse processo e suas implicações para a formação humana. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, fundamentada na teoria crítica do currículo, na noção de hegemonia e em perspectivas decoloniais. Dialoga-se com autores como Gramsci (2000), Apple (2006), Juswiak (2021) e Evangelista e Shiroma (2015), entre outros. Conclui-se que a incorporação das epistemologias insurgentes no currículo não se efetiva apenas por via normativa, mas depende das mediações pedagógicas e das práticas docentes, que podem tensionar as formas hegemônicas de organização do conhecimento e contribuir para a construção de uma educação plural, crítica e emancipatória, mesmo nos limites impostos pela sociedade capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Currículo. Pedagogias insurgentes. Epistemologias decoloniais. Hegemonia.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo curricular brasileiro tem sido atravessado por disputas que envolvem não apenas a seleção de conteúdos escolares, mas os próprios fundamentos epistemológicos que organizam o conhecimento. No ensino de História, tais disputas tornam-se particularmente evidentes com a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Esses marcos legais representam avanços no reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados, ao tensionarem a matriz eurocêntrica que estruturou, por longo período, a narrativa escolar.

Entretanto, esse movimento de pluralização epistemológica se insere em um contexto atravessado pela intensificação de reformas educacionais orientadas pela padronização curricular, pela centralidade das avaliações em larga escala e pela gestão por resultados. Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolida-se como um instrumento normativo de organização das aprendizagens, instituindo novas formas de regulação do trabalho docente e do conhecimento escolar (CHARLOT, 2007; SHIROMA; EVANGELISTA, 2015). Essa configuração evidencia uma tensão constitutiva: de um lado, a abertura à incorporação de epistemologias africanas, indígenas e negras; de outro, os limites impostos por uma racionalidade regulatória que tende a enquadrar essa diversidade em parâmetros previamente definidos, o que pode esvaziar, em certa medida, seu potencial crítico e transformador.

Essa problemática se insere no debate contemporâneo acerca das pedagogias insurgentes, entendidas como práticas que tensionam as formas hegemônicas de produção e legitimação do conhecimento ao incorporarem epistemologias historicamente subalternizadas. Nesse sentido, a discussão sobre currículo ultrapassa a dimensão técnico-pedagógica e assume caráter político, ao envolver disputas em torno da hegemonia cultural, da formação docente e dos sentidos atribuídos à educação.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza documental e bibliográfica. O corpus analítico compreende a Base Nacional Comum Curricular (2017–2018), com ênfase no componente curricular de História, bem como a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação). A análise foi orientada por referenciais da teoria crítica do currículo, da noção gramsciana de hegemonia e por perspectivas decoloniais, buscando identificar os modos de incorporação das temáticas afro-brasileiras e indígenas na arquitetura curricular.

Diante desse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar em que medida a incorporação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na BNCC produz deslocamentos efetivos na matriz epistemológica do ensino de História, tensionando o cânone eurocêntrico, ou se se realiza sob os limites impostos pela racionalidade regulatória contemporânea, que tende a absorver a diferença sem alterar as estruturas centrais de legitimação curricular.

2. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 como marcos de deslocamento epistemológico no ensino de História

A formação social do país, estruturada pela colonização, pela escravização e pelo genocídio indígena, produziu desigualdades materiais e mecanismos simbólicos de apagamento que relegaram afro-brasileiros e povos originários à subalternidade política e epistêmica.

Desse modo, a negação histórica desses grupos como sujeitos de direito integrou o próprio processo de constituição do Estado nacional, cujas bases jurídico-políticas foram edificadas sob a racialização das hierarquias sociais. Nesse cenário, as reivindicações por políticas específicas inscrevem-se em disputas que ultrapassam a dimensão distributiva e alcançam o plano do reconhecimento e da memória social. Como apontam Costa, Pantoja e Abreu (2021), tais políticas emergem em meio a contradições, revelando simultaneamente a força dos movimentos sociais e as resistências institucionais que sustentam desigualdades historicamente sedimentadas.

A chamada política de embranquecimento, fomentada no início da República, evidencia o caráter estruturante do racismo na organização social brasileira. Conforme destacam Costa, Pantoja e Abreu (2021, p. 113), a imigração europeia foi incentivada sob a lógica de “melhorar a ‘raça degenerada’”, produzindo marcas profundas na construção identitária e na naturalização das hierarquias raciais.

No âmbito educacional, tais hierarquias se expressam na própria organização curricular e na produção de materiais didáticos. O livro didático, longe de se configurar como um instrumento neutro, atua como um dispositivo de seleção e legitimação de saberes, podendo tanto reproduzir matrizes eurocênicas quanto colocá-las em questão. Muller (2018), ao examinar a produção acadêmica voltada à análise do livro didático e das relações étnico-raciais, evidencia que, embora tenha havido uma ampliação quantitativa dessa temática a partir de 2003, ainda predominam abordagens fragmentadas, pouco articuladas ao conjunto do currículo.

Esse cenário indica que, mesmo com a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteraram a LDB nº 9.394/1996 e instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, o desenvolvimento de um ensino crítico acerca das contribuições e da formação cidadã desses povos ainda enfrenta entraves nas políticas educacionais e no próprio ensino de História. Tais dispositivos legais constituem, sem dúvida, um marco de deslocamento no plano normativo; contudo, sua implementação não implica, de forma automática, uma ruptura com matrizes epistemológicas já consolidadas.

A representação restrita da população negra, frequentemente associada apenas à escravização, evidencia a permanência de um racismo institucional que se expressa na organização do conhecimento. Como assinalam Barreto e Siss (2009, p. 35), produziu-se “a invisibilidade de seres humanos portadores de uma diversidade cultural fabulosa”, restringindo sua presença à condição de trabalhadores braçais.

A efetivação dessas diretrizes depende, em grande medida, da mediação pedagógica e da formação docente. Nesse horizonte, a práxis educativa, conforme Karel Kosík (1995, p. 222), constitui “a revelação do homem como ser ontocriativo”, sendo indissociável da elaboração crítica da realidade. Do mesmo modo, Adolfo Sánchez Vázquez (2011, p. 30) afirma que a *práxis* não se limita à interpretação do mundo, mas integra o processo de sua transformação. Assim, a incorporação das relações étnico-raciais ao ensino de História exige um posicionamento crítico diante das disputas que atravessam o currículo, bem como uma prática pedagógica comprometida com a problematização e a transformação da realidade social.

Nesse movimento, a compreensão do conceito de processo histórico assume centralidade analítica. Bezerra (2007) destaca que é por meio dessa categoria que o estudante apreende as continuidades, rupturas e contradições que atravessam a ação humana ao longo do tempo. Em consonância com essa perspectiva, Martins (2016, p. 74) o define como uma forma de apreensão dos acontecimentos cujo encadeamento possibilita a inteligibilidade do presente e a projeção do futuro. Sob esse enfoque, o processo histórico configura-se como uma mediação teórico-metodológica fundamental para a problematização das desigualdades e das múltiplas formas de resistência, contribuindo para a superação de narrativas lineares, homogêneas e naturalizadas da história.

Embora Dominique Julia (2001) ressalte que as normas devem ser analisadas em estreita relação com as práticas, uma vez que sua efetividade se realiza no plano da ação social, observa-se que a cultura escolar se constitui como instância mediadora entre a prescrição e sua materialização concreta, podendo, a depender das condições históricas, tanto restringir quanto

potencializar os efeitos das políticas educacionais. Nessa mesma linha interpretativa, Circe Bittencourt (2018, p. 118) demonstra que a constituição das disciplinas escolares é atravessada por disputas em torno das narrativas que se legitimam como conhecimento histórico válido, evidenciando o caráter não neutro do currículo.

Ao se adotar uma perspectiva crítica, Michael Apple (2006) sustenta que o conhecimento escolar é produzido no interior de relações de poder que delimitam quais saberes serão reconhecidos como legítimos, razão pela qual as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 podem ser compreendidas como intervenções no campo da hegemonia cultural. Essa compreensão se articula à reflexão de Antonio Gramsci (2000), para quem essas disputas não se resolvem no plano jurídico-formal, mas se efetivam no interior das práticas sociais concretas.

Desse modo, o ensino de História revela-se como um espaço estruturalmente contraditório, na medida em que, ao mesmo tempo em que pode reproduzir as hierarquias sociais vigentes, também se configura como campo de possibilidades para sua problematização e transformação, a depender das mediações institucionais e pedagógicas que o atravessam.

3. BNCC, regulação curricular e tensões na efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

A discussão acerca do currículo no campo educacional brasileiro adquire centralidade diante das disputas que envolvem a definição dos conhecimentos considerados legítimos no espaço escolar. A consolidação de políticas curriculares de caráter normativo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revela tensões entre padronização e diversidade, regulação e autonomia, colocando em pauta os limites e as possibilidades de efetivação de propostas voltadas à inclusão de perspectivas historicamente marginalizadas.

É nesse cenário que se inscrevem as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, cujos desdobramentos extrapolam o plano jurídico-formal e passam a incidir diretamente nas disputas que configuram o campo curricular, problematizando não apenas a seleção dos conteúdos escolares, mas também os fundamentos epistemológicos que orientam o ensino de História. Entretanto, a materialização desse ensino ocorre no interior de um campo previamente estruturado por diretrizes nacionais, o que delimita suas formas de implementação. Soma-se a isso o fato de que a formação docente, historicamente marcada por lacunas no tratamento das relações étnico-raciais nos cursos de graduação, também condiciona suas possibilidades de efetivação.

Essa configuração engendra uma tensão constitutiva no interior do campo curricular. Se, por um lado, a BNCC incorpora, no plano formal, as diretrizes estabelecidas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, por outro, submete tais temáticas à lógica da padronização curricular e da mensuração de resultados. Com efeito, a pluralização epistemológica pretendida pelas legislações antirracistas passa a operar sob condicionantes institucionais que podem restringir seu alcance crítico, ao enquadrá-la em descritores e habilidades previamente definidos, o que tende a esvaziar sua potência problematizadora.

Desse modo, tal movimento não pode ser dissociado do processo de elaboração da própria Base, iniciado em 2013, o qual se desenvolveu em interlocução com fundações empresariais e referenciais internacionais de política educacional, conforme evidenciam Vasconcelos (2019, 2020). A constituição do Movimento pela Base Nacional Comum, com a participação de organizações como a *Fundação Lemann*, bem como o diálogo com matrizes alinhadas a organismos multilaterais, indicam a presença de uma racionalidade gerencial orientada por competências, desempenho e avaliações em larga escala. Essa racionalidade contribui para aproximar o currículo escolar de modelos de gestão empresarial, reforçando uma concepção de formação orientada pela eficiência, pela performatividade e pela competitividade.

Essa orientação é aprofundada com a instituição da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que estabelece a BNC-Formação e define competências profissionais docentes alinhadas à implementação da BNCC. Conforme analisa Curado Silva (2020), trata-se de um movimento voltado à conformação de professores aptos a operacionalizar as diretrizes curriculares nacionais, evidenciando um processo de alinhamento entre currículo escolar e formação docente.

Ademais, a elaboração desse documento, marcada pela limitada participação das universidades e dos professores da Educação Básica, conforme apontam Gonçalves, Mota e Anadon (2020), reforça o caráter centralizado e prescritivo das políticas curriculares contemporâneas, tensionando as possibilidades de construção de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas.

Nesse contexto, a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 explicita o caráter contraditório das políticas educacionais contemporâneas: ao mesmo tempo em que se observa um avanço no reconhecimento normativo da diversidade étnico-racial, sua efetivação permanece condicionada às mediações institucionais, à formação docente e às práticas pedagógicas concretas. Como assinala Curado Silva (2020), a dimensão teórico-prática da

formação de professores é atravessada por historicidade e disputas ideológicas, de modo que o potencial transformador dessas legislações não se esgota em sua previsão legal, mas se define nas condições históricas de sua implementação.

Paralelamente, o discurso educacional contemporâneo, amplamente difundido por organismos multilaterais, atribui à escola a função de preparar os estudantes para os desafios da sociedade globalizada, enfatizando a aquisição de conhecimentos e habilidades ajustados às demandas do mercado. Nesse quadro, conforme analisa Stephen Ball (2001), a globalização articula dimensões econômicas e culturais, ao mesmo tempo em que as reformas educacionais passam a incorporar a lógica da competitividade, aproximando a organização escolar de princípios gerenciais e tensionando projetos formativos de caráter crítico e emancipatório.

Desse modo, a consolidação da BNCC articula-se à ampliação das políticas de avaliação externa em larga escala, as quais passam a influenciar diretamente a definição de conteúdo, habilidades e metodologias de ensino. A crescente vinculação entre currículo e avaliação produz um alinhamento cada vez mais estreito entre o que se ensina e aquilo que é mensurado, aproximando o sistema educacional brasileiro de uma lógica orientada pela performatividade e pelo controle dos resultados.

Sob esse arranjo, a noção de “modernização” curricular — associada à incorporação de competências digitais e às exigências do mundo contemporâneo — pode ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de adequação da escola às dinâmicas do capitalismo global. Macedo (2013) enfatiza que a atuação docente no campo curricular exige sólida compreensão teórica e posicionamento crítico, a fim de evitar simplificações e fragmentações que empobrecem o debate educacional. Para o autor,

[...] é necessário que os educadores entrem no mérito do que se configura como currículo e saibam lidar com suas complexas e interessadas dinâmicas de ação, sob pena de deixarem que os burocratas da educação continuem tomando de assalto um âmbito das políticas e práticas educacionais que hoje define, em muito, a qualidade e a natureza das opções formativas (Macedo, 2013, p. 14-15).

Essa tendência pode ser analisada à luz das reflexões de Weber (1967) sobre a racionalização da vida social e de Benjamin (2013), que identifica no capitalismo uma dimensão quase religiosa, capaz de produzir sentidos e compromissos subjetivos. A incorporação acrítica dessa racionalidade no campo educacional contribui para a naturalização de formas específicas de organização social, em detrimento de abordagens históricas que enfatizam conflitos, contradições e possibilidades de transformação.

Entre os efeitos discutidos na literatura, destaca-se ainda a possível restrição da autonomia docente na organização do trabalho pedagógico, na seleção de materiais didáticos e na adaptação metodológica às especificidades de contextos marcados por ampla diversidade cultural e socioeconômica. Logo, o desafio que se coloca é conciliar parâmetros nacionais e sistemas de avaliação com a preservação do caráter crítico, plural e contextualizado da prática docente.

As contradições da política curricular contemporânea emergem justamente nesse campo de disputas epistemológicas. Ainda que a BNCC explicita compromisso com a valorização da diversidade e com o enfrentamento das desigualdades, a tradução desses princípios na definição dos objetos de conhecimento e das habilidades revela ambiguidades. A distribuição e o enquadramento dos conteúdos ao longo das etapas de ensino indicam que a pluralização epistemológica permanece condicionada por uma arquitetura normativa centralizada.

Com isso, a tensão em jogo não se limita à inclusão ou exclusão de conteúdos, mas diz respeito às condições estruturais de uma efetiva pluralização epistemológica. A incorporação da diversidade no texto normativo não assegura, por si, a superação das hierarquias que organizam o conhecimento escolar. Há o risco de que saberes afro-brasileiros e indígenas sejam integrados ao currículo sem que se alterem os critérios centrais de validação e organização do saber histórico, reproduzindo, sob nova configuração regulatória, formas sutis de colonialidade.

No componente curricular de História, a Base mantém a formação da identidade nacional e da cidadania como eixos estruturantes. Embora as temáticas afro-brasileiras e indígenas estejam formalmente contempladas, sua inserção ocorre, com frequência, de modo transversal, diluída em competências e habilidades amplas, sem implicar uma reorganização substantiva da narrativa histórica escolar.

À luz da teoria crítica do currículo, especialmente das contribuições de Michael Apple, as reformas curriculares operam sob a tensão entre demandas democráticas e processos de centralização e controle. A BNCC expressa de forma emblemática essa ambivalência: ao mesmo tempo em que incorpora pautas historicamente reivindicadas por movimentos sociais, insere-se em um contexto de regulação orientado por uma racionalidade gerencial e pela cultura da performatividade, no qual resultados e avaliações externas assumem centralidade. Nesse quadro, a potência transformadora das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 permanece condicionada aos limites de um modelo curricular estruturado por padrões nacionais e por dispositivos de controle.

Isso ocorre porque a seleção e a hierarquização dos conteúdos não são neutras, mas atravessadas por disputas simbólicas e relações de poder. Como afirma Juzwiak (2021, p. 11),

“a escolha dos conteúdos é um processo que envolve questões de legitimação, questões simbólicas e culturais, que estão ligadas a fatores de dominação política, de classe, de raça, gênero e de crenças religiosas”, evidenciando que o currículo se constitui como um campo estratégico de disputas hegemônicas.

Essa problemática já se fazia presente nas críticas ao chamado “currículo multicultural”, que, conforme adverte José Gimeno Sacristán (1995 *apud* Moreira, 2014, p. 36), pode revelar-se uma expressão enganosa, na medida em que tende a ocultar processos de assimilação nos quais a cultura dominante incorpora e regula as culturas subalternizadas sob a aparência de reconhecimento. Nessa perspectiva, a inclusão da diversidade pode operar menos como ruptura epistemológica e mais como estratégia de administração das diferenças, reinscrevendo-as em um horizonte normativo previamente delimitado.

Essa contradição adquire maior densidade analítica quando examinada à luz da noção de hegemonia em Antonio Gramsci, entendida como direção intelectual e moral exercida por um grupo social que logra universalizar seus interesses particulares como se fossem interesses gerais, o que permite compreender o currículo como um espaço privilegiado de produção, disputa e legitimação de projetos societários.

Sob esse prisma, a tensão entre a promessa de pluralização epistemológica inscrita nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 — que visam reconhecer e institucionalizar saberes historicamente marginalizados — e os mecanismos de padronização curricular intensificados pela BNCC não se reduz a um conflito técnico entre autonomia e centralização. Trata-se, antes, de uma disputa no interior do bloco histórico que define quais conhecimentos podem adquirir estatuto de universalidade no espaço escolar.

O currículo, nesse sentido, configura-se como um dos aparelhos fundamentais de produção e manutenção da hegemonia, pois é por meio dele que se organizam os critérios de seleção, hierarquização e validação do conhecimento socialmente reconhecido. A questão central, portanto, não reside apenas na presença formal de conteúdos afro-brasileiros e indígenas no texto normativo, mas na possibilidade de que tais saberes tensionem efetivamente a matriz epistêmica dominante, reconfigurando os fundamentos do que se apresenta como universal.

A efetivação de um ensino de História comprometido com a pluralidade cultural não depende apenas da forma como as diretrizes são prescritas, mas, sobretudo, da capacidade das

práticas escolares de tensionar, reinterpretar e, eventualmente, subverter as lógicas normativas que buscam estabilizar o currículo. Nesse sentido, a cultura escolar contemporânea configura-se como um espaço estratégico de disputa, no qual se confrontam, de um lado, a ampliação democrática da memória histórica e, de outro, a regulação curricular centralizada; de igual modo, tensionam-se a emergência de epistemes plurais e a reconfiguração de mecanismos de controle do conhecimento escolar.

O potencial emancipatório da educação, contudo, desenvolve-se em um cenário atravessado pela racionalidade neoliberal, que reconfigura o tempo, o trabalho e as próprias formas de experiência social. Consequentemente, a atuação docente frente a emancipação humana implica a superação das múltiplas formas de alienação presentes nos processos de produção e reprodução da vida, isto é, na “superação das formas de alienação nos contextos de produção social, de trabalho e de práxis” (Löwy, 2002, p. 97).

Esse embate encontra ressonância na cultura escolar, que, ao mesmo tempo em que se configura como espaço de disputa simbólica, encontra-se submetida à intensificação das lógicas de produtividade, mensuração e performatividade, as quais tendem a reduzir o processo educativo à aquisição de competências aferíveis. Tal dinâmica tensiona a própria dimensão dialética da formação, dificultando a sedimentação da experiência e comprometendo a constituição de sujeitos capazes de estabelecer relações críticas com a cultura, com a história e com a realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permite compreender que a incorporação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 à Base Nacional Comum Curricular ocorre em um campo de disputas marcado por contradições estruturais. Longe de se configurar como um processo neutro, essa incorporação se realiza no interior de uma arquitetura normativa orientada pela padronização curricular, pela centralidade das competências e pela regulação por resultados, o que condiciona os modos de organização e legitimação do conhecimento escolar.

Os resultados evidenciam que, embora as referidas legislações representem avanços significativos no tensionamento da matriz eurocêntrica do ensino de História, ao reivindicarem

a centralidade das matrizes africanas e indígenas na formação social brasileira, sua materialização no currículo prescrito encontra limites nas formas contemporâneas de regulação.

A BNCC, ao estruturar o conhecimento a partir de competências e habilidades organizadas nacionalmente, tende a enquadrar a diversidade sob critérios previamente definidos, restringindo o alcance de uma efetiva pluralização epistemológica.

Nesse sentido, a tensão identificada não se limita à presença ou ausência de conteúdos, mas incide sobre os próprios fundamentos que definem o que é reconhecido como conhecimento legítimo no espaço escolar. À luz da teoria crítica do currículo e das contribuições das pedagogias insurgentes, compreende-se que a inclusão de epistemologias africanas, indígenas e negras no texto normativo não garante, por si só, a superação das hierarquias epistêmicas historicamente constituídas, podendo, em determinados contextos, resultar na reconfiguração regulada da diferença.

Dessa forma, conclui-se que a pluralização epistemológica promovida pelas legislações antirracistas permanece em disputa, sendo mediada pelas práticas docentes e pelas culturas escolares concretas. É nesse âmbito que as pedagogias insurgentes assumem relevância, ao tensionarem a lógica regulatória e afirmarem outras formas de produzir, ensinar e legitimar o conhecimento. Assim, o potencial emancipatório dessas políticas depende não apenas de sua inscrição normativa, mas da capacidade dos sujeitos e das práticas educativas de reinterpretar, problematizar e transformar as condições históricas que sustentam a organização do currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BARRETO, E. S. S.; SISS, A. Políticas educacionais e relações raciais no Brasil: entre a regulação e a emancipação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 709-728, set./dez. 2009.
- BENJAMIN, W. **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- BEZERRA, H. G. Conceitos básicos – ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37-48.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- COSTA, M. C.; PANTOJA, S.; ABREU, M. Ensino de História e cultura afro-brasileira: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 87, p. 1-20, 2021.

- CURADO SILVA, K. Formação docente e políticas curriculares no Brasil contemporâneo. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 15, p. 1-17, 2020.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Política educacional e gerencialismo: novos modos de regulação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 2, p. 247-262, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GONÇALVES, L. A. O.; MOTA, M. A.; ANADON, S. B. Currículo e diversidade: desafios contemporâneos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e0222339, 2020.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.
- JUZWIAK, R. Capitalismo, religião e educação: aproximações teóricas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 74, p. 1-18, 2021.
- LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 153-176, 2013.
- MARTINS, E. R. **História: consciência, pensamento e ação**. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- VASCONCELOS, M. C. C. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 39, n. 81, p. 173-193, 2019.
- VASCONCELOS, M. C. C. BNCC e políticas curriculares: disputas e sentidos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e0222345, 2020.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 2004.

