CURRÍCULO, SILÊNCIOS E DISPUTAS: A PRESENÇA DA AMÉRICA LATINA NA BNCC EM PERSPECTIVA CRÍTICA

CURRICULUM, SILENCES AND DISPUTES: THE PRESENCE OF LATIN AMERICA IN THE BNCC FROM A CRITICAL PERSPECTIVE

Tatiane dos Santos Virtuoso[1]

RESUMO

Este trabalho propõe uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular Bncc a partir da presença, ou ausência, de temáticas relacionadas à América Latina nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A investigação parte do entendimento do currículo como construção cultural e campo de disputa, fundamentada em autores como Jean-Claude Forquin, Michael Apple, Circe Bittencourt, André Chervel, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Boaventura de Sousa Santos e Aníbal Quijano. A abordagem evidencia que as escolhas curriculares expressas no documento não são neutras, mas marcadas por silenciamentos e hierarquizações de saberes. Com base em discussões sobre currículo oculto, epistemologias do Sul e estratégias de resistência docente, problematiza-se a tímida inserção de saberes latino-americanos na formação escolar. Por fim, o texto apresenta questionamentos que tensionam a normatividade da BNCC e defendem uma prática pedagógica plural e crítica.

Palavras-chave: América Latina; BNCC; currículo; epistemologias do Sul; Ensino de História.

ABSTRACT

[1]Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico PPGDS. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC em 2008. Professora do Curso de História da Unesc e professora de História da rede pública de ensino. tatv@unesc.net.

This academic work proposes a critical analysis of the Brazilian National Common Curricular Base Bncc, focusing on the presence, or absence, of Latin American themes in the curriculum of the final years of elementary school. The research is grounded in the understanding of curriculum as a cultural construct and a field of dispute, drawing on theorists such as Jean-Claude Forquin, Michael Apple, Circe Bittencourt, André Chervel, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Boaventura de Sousa Santos, and Aníbal Quijano. The analysis reveals that the curricular choices presented in the Bncc are not neutral, but shaped by silences and hierarchies of knowledge. Based on discussions about the hidden curriculum, cultural hegemony, epistemologies of the South, and teacher resistance strategies, the article problematizes the marginal presence of Southern epistemologies in educational formation. It also poses critical questions that challenge the normative nature of the BNCC and advocate for a plural, and critical.

Keywords: Bncc; curriculum; epistemologies of the South; Latin America; History Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na visibilidade oferecida às temáticas relacionadas à América Latina nos Anos Finais do Ensino Fundamental, especialmente no componente de História. A investigação parte da compreensão de que o currículo é uma construção cultural e um campo de disputa, em que estão em jogo diferentes interesses, saberes e poderes. O problema central reside na escassa presença da América Latina na BNCC como objeto de estudo, evidenciando lacunas que comprometem uma formação crítica e plural.

A hipótese que orienta esta pesquisa é que a BNCC silencia e hierarquiza saberes ao sub-representar epistemologias e realidades latino-americanas, favorecendo uma perspectiva eurocêntrica. Como objetivos específicos, busca-se: (1) Problematizar o currículo como campo de disputas simbólicas e políticas, a partir da análise da abordagem da temática América Latina no componente curricular de História da BNCC; (2) Analisar as habilidades e os objetos de conhecimento

presentes na Bncc, no componente de História, destacando enfoques, limitações e ausências relacionadas à América Latina; (3) Refletir sobre possibilidades pedagógicas que favoreçam o ensino crítico da América Latina, com base nas Epistemologias do Sul.

Compreender o currículo como construção social implica reconhecer que ele é um campo de disputa (Forquin, 1992). As escolhas sobre o que ensinar, como ensinar e com que finalidade são atravessadas por relações de poder e projetos de sociedade. Para Michael Apple (2002), o currículo é portador de valores dominantes, e o que se define como "conhecimento legítimo" revela um processo de seleção cultural que privilegia determinadas narrativas em detrimento de outras.

Essa marginalização não é acidental. Como afirma Aníbal Quijano (2005), o eurocentrismo ainda organiza as formas de pensar e de produzir conhecimento nas instituições latino-americanas, inclusive na escola. Isso se manifesta na formação de professores, na produção de materiais didáticos e na formulação de diretrizes curriculares. Assim, a presença reduzida de conteúdos sobre a América Latina na BNCC pode ser compreendida como expressão da colonialidade do saber, conceito desenvolvido por Quijano (2005) para descrever a imposição histórica do conhecimento europeu como universal.

Ao analisar a BNCC dos Anos Finais do Ensino Fundamental, percebe-se que as referências à América Latina aparecem de forma esparsa, tímida e geralmente circunscrita aos componentes curriculares História e Geografia. Mesmo nesses componentes, as abordagens são frequentemente generalistas, sem uma valorização aprofundada das epistemologias, culturas e histórias latino-americanas.

Neste sentido, Circe Bittencourt (2011) chama a atenção para o papel da história ensinada nas escolas, evidenciando que os conteúdos selecionados nos livros didáticos e nos documentos oficiais refletem uma visão eurocentrada, que

marginaliza experiências e perspectivas oriundas do Sul Global. André Chervel (1990) também contribui ao indicar que a formação das disciplinas escolares está atrelada a convenções institucionais e políticas, o que evidencia sua dimensão ideológica.

O silenciamento de determinadas temáticas na BNCC pode ser compreendido também à luz do conceito de currículo oculto. Segundo Apple (2002), além dos conteúdos oficiais, a escola transmite valores, normas e hierarquias que moldam a experiência dos sujeitos. Um dos efeitos do currículo oculto é a construção de uma hierarquia entre as disciplinas escolares, na qual algumas ganham maior visibilidade, tempo e valor, enquanto outras são vistas como secundárias.

Tal lógica está relacionada também às exigências das avaliações em larga escala, como o Pisa, que reforçam a centralidade de disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. Nesse contexto, é relevante questionar: os componentes curriculares entendidos por certos grupos como de "maior importância" teriam, por isso, maior carga horária e abordariam temáticas entendidas como "relevantes"? Qual é a importância atribuída, no currículo brasileiro, às discussões que perpassam o conhecimento produzido no Sul Global?

Assim, a análise se apoia em autores como Jean-Claude Forquin, Michael Apple, Circe Bittencourt, André Chervel, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Aníbal Quijano e Boaventura de Sousa Santos. O método utilizado combina análise documental da Bncc com revisão bibliográfica crítica. Assim, este trabalho busca analisar qual a visibilidade oferecida à América Latina nas diretrizes da Bncc para os Anos Finais do Ensino Fundamental, especialmente no componente curricular História, considerando o currículo como uma prática social que se manifesta a partir de múltiplas vozes, interesses e contextos. Adota-se como hipótese que a abordagem da América Latina nas propostas curriculares é marcada por

silenciamentos e hierarquizações que reforçam perspectivas eurocêntricas e desconsideram a pluralidade epistêmica do Sul Global.

Para tanto, utilizou-se a pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, com base em autores como Boaventura de Sousa Santos (2010), Peter Burke (2004), Roger Chartier (1990), André Chervel (1990), Circe Bittencourt (2005), Vinão Frago (1998), Nilma Lino Gomes (2012), Kabengele Munanga (2004), Aníbal Quijano (2005) e Michel de Certeau (1997), entre outros. A estrutura do trabalho está organizada em três seções principais, além da Introdução, a saber: 2. O currículo como campo de disputa que discute o currículo à luz de suas tensões, interesses e silenciamentos; 3. Análise das habilidades da BNCC no componente curricular História referentes à América Latina, apresentando o mapeamento de habilidades do componente História nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 4. América Latina, silenciamentos curriculares e Epistemologias do Sul, problematizando as ausências e propondo possibilidades pedagógicas baseadas em perspectivas descolonizadoras.

2 CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTA

O currículo escolar é um campo de disputas simbólicas, culturais, epistemológicas, sociais e políticas, sendo permeado por tensões entre os sujeitos que o produzem, os que o interpretam e os que o vivenciam. As diretrizes oficiais como a Base Nacional Comum Curricular - Bncc, embora pretendam normatizar o que deve ser ensinado nas escolas brasileiras, não detêm eficácia absoluta na definição dos significados dos conteúdos escolares. Há, entre texto e leitor, uma relação contínua de tensão, conforme aponta Chartier (1990), que destaca a leitura como um espaço de negociação de sentidos, em que a interpretação está sempre situada em um tempo e espaço específicos.

Mesmo em meio às limitações apresentadas por diretrizes como a BNCC, os sujeitos que com ela interagem, especialmente os professores, não são meros executores de prescrições. Michel de Certeau (1997) reflete sobre as estratégias e táticas. Enquanto as primeiras são formas de poder instituído que buscam organizar o espaço, as táticas são formas de resistência e criação operadas pelos sujeitos dentro do território das estratégias.

O currículo, enquanto política educacional e cultural, constitui um espaço de disputa entre diferentes projetos de sociedade. Michael Apple (2006) argumenta que não existe currículo neutro: todo currículo seleciona determinados saberes em detrimento de outros, refletindo relações de poder. Essa seleção curricular opera como instrumento de hegemonia cultural, moldando subjetividades, identidades e memórias.

Jean-Claude Forquin (1993) concebe o currículo como uma seleção cultural que reflete os valores, os interesses e os conhecimentos considerados legítimos por determinados grupos sociais. Nesse sentido, o currículo escolar pode legitimar uma cultura dominante e invisibilizar saberes de grupos subalternizados, como os povos indígenas, os afrodescendentes e os latino-americanos.

A Bncc, ao propor uma base comum nacional, pode reforçar determinadas visões de mundo. Circe Bittencourt (2011) e André Chervel (1990) demonstram como a organização disciplinar e os conteúdos escolares refletem tradições acadêmicas e políticas curriculares que privilegiam a história europeia e os modelos epistemológicos ocidentais.

O currículo é, segundo Forquin (1993), o espaço no qual se estabelece a relação entre sujeitos e objetos do conhecimento, sendo sempre o resultado de um processo de seleção cultural e social. Longe de ser neutro ou universal, ele carrega em si marcas de disputas, hegemonias e exclusões. Nesse sentido, os currículos

escolares não transmitem "a cultura" ou mesmo "uma cultura", mas sim fragmentos culturais socialmente validados.

Porém, se pode inferir, por meio da perspectiva de Roger Chartier (1990), que é impossível conceber um currículo com eficácia absoluta. Isso significa que os sentidos propostos pelos autores dos documentos oficiais não são absorvidos de forma direta ou uniforme pelos sujeitos que os acessam. Ao contrário, esses sujeitos interpretam, adaptam e, por vezes, resistem às proposições, operando deslocamentos nos significados e práticas pedagógicas.

Como aponta Burke (2004), a história cultural deve considerar os usos e apropriações dos saberes. Dessa forma, o currículo pode ser pensado como um campo onde diferentes usos e significações se encontram, confrontam-se e produzem novos sentidos. Bittencourt (2005) reforça essa ideia ao indicar que o ensino de História deve enfrentar o desafio de definir conteúdos que construam o sentimento de pertencimento do Brasil à América Latina.

3. ANÁLISE DAS HABILIDADES DA BNCC NO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA REFERENTES À AMÉRICA LATINA

A partir da leitura crítica da Bncc para os Anos Finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, se buscou entre as habilidades do componente curricular de História, abordagens que se referem à América Latina. A discussão sobre a presença da América Latina no currículo escolar brasileiro ainda é periférica. Mesmo sendo parte do continente e compartilhando histórias de colonização, resistência e espoliação, a região aparece de forma marginal na Bncc.

No componente de História, nos Anos Finais, se identificou trinta e duas habilidades, dentre essas, destacam-se 8 habilidades que abordam de forma específica a América Latina: EF08HI09, EF08HI25, EF08HI26, EF09HI29, EF09HI30, EF09HI32, EF09HI34 e EF09HI36. Assim, 8 das 32 habilidades de

História se relacionam diretamente com a América Latina, o que corresponde, aproximadamente, a 25% do total.

A análise das oito habilidades da Bncc revela que a presença da América Latina está concentrada em determinados eixos temáticos, com lacunas e potenciais ainda pouco explorados. Embora haja diversidade nos conteúdos, o perfil geral prioriza abordagens políticas, econômicas e culturais de forma episódica, sem uma construção de continuidade ao longo dos anos finais.

Conteúdos Principais e Eixos Temáticos Identificados

Eixo Temático	Habilidades Relacionadas	Conteúdos Principais
Processos de Independência	EF08HI09, EF08HI25	Revoluções burguesas; lideranças locais; interesses das elites; comparação entre diferentes países latino-americanos
Formação dos Estados Nacionais	EF08HI26	Tensões internas; influência estrangeira; instabilidade política no século XIX
Política e Autoritarismo no século XX	EF09HI29, EF09HI30	Ditaduras militares; Guerra Fria; resistências sociais; alinhamentos geopolíticos; intervenção dos EUA

Globalização e Neoliberalismo	EF09HI32	Reestruturação econômica; desigualdades sociais; movimentos sociais contemporâneos
Identidade e Cultura	EF09HI34	Manifestações culturais; identidade latino-americana; diversidade étnico-cultural
Relações Regionais	EF09HI36	Integração e cooperação regional; relações Brasil-América Latina; dimensões geográficas, políticas e culturais

Fonte: Autoras, 2025.

Se pode observar um predomínio de uma abordagem política e econômica, a maior parte das habilidades analisa a América Latina a partir de eventos macroestruturais, como os processos de independência, os regimes autoritários e as relações internacionais, o que tende a restringir a compreensão dos estudantes sobre as experiências cotidianas, as práticas culturais populares e os saberes tradicionais. Discutir essas dimensões, ocultas no currículo, exige a mediação crítica do professor, capaz de tensionar o currículo e ampliar os horizontes formativos em sala de aula. Há também um perceptível foco em eventos e rupturas, não em continuidades, já que as habilidades são organizadas em torno de recortes históricos fragmentados como: século XIX, ditaduras, Guerra Fria, globalização, o que dificulta o desenvolvimento de uma visão histórica contínua da região latino-americana.

Observa-se na habilidade EF09HI34 possibilidades de discussões acerca de manifestações culturais e identidade latino-americana a partir da perspectiva da diversidade étnico-cultural e na habilidade EF09HI36 as possibilidades de ensino para além da história política, permitindo abordagens interdisciplinares e mais conectadas com o presente quando trata sobre a integração e cooperação regional e relações Brasil-América Latina.

Habilidades como EF09HI29, EF09HI32 e EF09HI34 mostram potencial para discutir desigualdades sociais, colonialidades e resistências a partir de uma mediação pedagógica crítica. Assim, se observar como temáticas recorrentes, a Independência e formação dos Estados, Autoritarismo e repressão política, Intervenções externas e Guerra Fria, Globalização e desigualdade, Cultura latino-americana, questões importantes e que podem ser ampliadas para oferecer visibilidade aos povos e saberes originários da América Latina, questões de gênero e participação feminina nos processos históricos, a escravização dos afro-latino-americanos além do Brasil; Integrações populares e movimentos sociais regionais contemporâneos, entre outras importantes reflexões.

Analisando a coerência curricular se pode inferir que as habilidades não desenvolvem conexões sobre a América Latina ao longo dos anos finais. Elas aparecem de forma pontual no 8º e 9º anos, sugerindo que a abordagem latino-americana ainda ocupa um lugar periférico dentro da narrativa histórica escolar, sendo tratada como tema específico e com pouca amplitude.

Assim, a análise revela que há importantes objetos do conhecimento previstos na Bncc sobre a América Latina, mas eles aparecem de forma segmentada o que demonstra a importância da intencionalidade docente para que sejam explorados criticamente. A ausência de um fio condutor curricular reforça a necessidade de formação docente voltada às Epistemologias do Sul (Santos, 2010)

e da mobilização de táticas pedagógicas (Certeau, 1994) que permitam aos professores integrar esses conteúdos às realidades dos estudantes.

4 AMÉRICA LATINA, SILENCIAMENTOS CURRICULARES E EPISTEMOLOGIAS DO SUL

A tímida presença da América Latina na BNCC evidencia uma opção epistemológica e política que invisibiliza saberes, culturas e experiências latino-americanas. Conforme Santos (2010), há uma "epistemologia do Norte" que se impõe como universal e deslegitima outros modos de conhecimento. Esse fenômeno está relacionado à colonialidade do saber, conceito desenvolvido por Aníbal Quijano (2005), segundo o qual o colonialismo produziu hierarquias epistêmicas que se mantêm nas estruturas educacionais e curriculares.

Quijano (2005) afirma que a colonialidade do poder estruturou as relações de saber e poder a partir de uma lógica eurocêntrica, que marginaliza os saberes indígenas, africanos e latino-americanos. A escola, ao reproduzir esse modelo, naturaliza as ausências e reforça desigualdades cognitivas. A mestiçagem, enquanto ideologia nacional, também é criticada por Kabengele Munanga (2004), que demonstra como o discurso da harmonia racial e da identidade nacional brasileira oculta o racismo estrutural e desqualifica identidades negras. Tal lógica atravessa o currículo escolar, inclusive no apagamento de sujeitos latino-americanos racializados.

Nilma Lino Gomes (2012) propõe uma educação para a diversidade que reconheça as desigualdades raciais, culturais e cognitivas como estruturais. A autora defende ações afirmativas e práticas pedagógicas antirracistas que valorizem os saberes de matriz africana, indígena e popular. Nesse sentido, as epistemologias do Sul, segundo Santos (2010), propõem a valorização de conhecimentos produzidos a partir das experiências de resistência e emancipação dos povos do Sul Global. Uma

prática pedagógica comprometida com a justiça cognitiva deve, portanto, tensionar o currículo oficial e abrir espaço para a pluralidade de saberes.

A despeito de a América Latina ter papel central na formação histórica, cultural e social do Brasil, observa-se que sua presença nos currículos escolares ainda é tímida e fragmentada. A Bncc, enquanto documento orientador nacional, oferece poucas diretrizes que valorizem as trajetórias, culturas e saberes latino-americanos. Jean Claude Forquin (1993) argumenta que os currículos não emergem no vazio, mas em contextos culturais específicos que institucionalizam certas escolhas. Essas escolhas revelam relações de poder e processos de legitimação que, muitas vezes, silenciam vozes dissidentes ou subalternizadas.

Nesse sentido, questiona-se: o que revela a tímida presença da América Latina nas diretrizes da BNCC? Quais são os critérios que conduzem à escolha dos conteúdos escolares? Haveria um "currículo oculto" (Apple, 2002) operando silenciosamente para estabelecer hierarquias entre os componentes curriculares? Aníbal Quijano (2005) contribui para essa análise ao desenvolver o conceito de "colonialidade do poder", no qual destaca que o conhecimento eurocentrado ainda rege as instituições modernas, inclusive a escola. Assim, o silenciamento da América Latina no currículo escolar é reflexo da persistência de uma lógica colonial que inferioriza os saberes não europeus e marginaliza epistemologias originárias ou afrodescendentes.

Boaventura de Sousa Santos (2010) corrobora essa leitura ao propor as "epistemologias do Sul", um convite à ampliação do campo do conhecimento para incluir experiências e saberes historicamente excluídos. Para o autor, a universidade, e por extensão, o currículo escolar precisa ser repensada para que cumpra uma função democrática e emancipatória, dialogando com saberes produzidos nas periferias epistêmicas. O currículo decolonial propõe um deslocamento do eixo de produção de saberes, reconhecendo a diversidade de

experiências e formas de conhecimento. Isso implica repensar o currículo para além das lógicas eurocêntricas, valorizando as trajetórias da América Latina, dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes.

Nilma Lino Gomes (2012) destaca que uma educação para a diversidade requer ações afirmativas e práticas antirracistas, que considerem as múltiplas identidades dos sujeitos escolares. A autora reforça que a democratização do currículo passa pelo reconhecimento dos sujeitos historicamente silenciados e pela construção de uma escola plural. Kabengele Munanga (2004) contribui nesse debate ao discutir as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional. Incorporar a história e cultura afro-brasileira e africana ao currículo é, portanto, uma ação política de valorização e justiça social. A valorização da América Latina no currículo escolar exige a superação de uma abordagem fragmentada. É necessário promover discussões para que a América Latina esteja presente em Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso e Língua Inglesa.

Para tanto, é preciso repensar o modo como os conteúdos são organizados e hierarquizados. Os temas considerados "relevantes" pelas avaliações externas como o Pisa, muitas vezes, reorientam o currículo para atender demandas internacionais em detrimento das questões locais e regionais. Como afirma Santos (2010), a reforma curricular deve ser democrática e emancipatória, reconhecendo a pluralidade cultural do Brasil e sua inserção na América Latina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do currículo à luz das disputas simbólicas e epistemológicas evidencia que a Bncc, reproduz silenciamentos em relação à América Latina. Esses silenciamentos não são neutros, mas refletem um projeto de sociedade que privilegia determinados saberes e ignora outros. A partir das contribuições de

autores como Chartier, Forquin, Quijano, Santos, Gomes e Munanga, é possível vislumbrar caminhos para a construção de um currículo decolonial. A valorização da América Latina nos currículos escolares não é apenas uma questão de conteúdo, mas de construção de pertencimento dos sujeitos que fazem a escola.

A análise das habilidades da BNCC demonstra que a presença da América Latina no currículo do componente curricular História dos Anos Finais do Ensino Fundamental é reduzida e, quando existente, frequentemente descontextualizada ou tratada de forma superficial. Tal cenário compromete a formação de estudantes críticos, conscientes de sua inserção regional e das contradições históricas e sociais que atravessam o continente. Urge a percepção da importância de políticas curriculares que ampliem o espaço para os estudos latino-americanos e reconheçam a pluralidade epistêmica dos saberes do Sul. Isso implica não apenas incluir novos conteúdos, mas transformar abordagens, metodologias e objetivos educacionais, em direção a uma pedagogia antirracista, decolonial e plural.

A escola precisa ser um território de disputa simbólica e de reconstrução de identidades, capaz de formar sujeitos capazes de dialogar com sua história, seu território e sua diversidade. A presença crítica da América Latina no currículo não é apenas uma questão de conteúdo, mas de projeto político-pedagógico. Portanto, é preciso ampliar as vozes, os temas e os olhares presentes na educação brasileira, de modo a formar sujeitos críticos, conscientes de sua história, identidade e papel na transformação da realidade.

Há que se pensar na Bncc como um dispositivo normativo que organiza uma narrativa curricular. Uma narrativa que, ao silenciar a diversidade epistêmica latino-americana, reafirma uma hegemonia eurocentrada. A escolha de tematizar ou ocultar determinadas experiências não é neutra: revela um projeto de formação, uma seleção do que se deseja ensinar e aprender.

A presença marginal da América Latina nas diretrizes da BNCC nos leva a refletir criticamente: que projeto de escola estamos construindo? Que sujeitos emergem a partir de um currículo que silencia a América Latina? Quais interesses sustentam a escolha, não neutra, de certos conteúdos em detrimento de outros? O apagamento de saberes latino-americanos revela uma lógica de exclusão que naturaliza hierarquias epistêmicas e reforça a centralidade de perspectivas eurocêntricas.

Uma prática pedagógica comprometida com a pluralidade de saberes, com a formação crítica e com os princípios democráticos exige o reconhecimento e a valorização das Epistemologias do Sul. Se faz importante a reflexão na qual a escola brasileira enfrente seus silenciamentos históricos e se engaje na construção de um currículo mais inclusivo, crítico e emancipador, que dialogue com a diversidade e a complexidade do nosso território e da nossa história compartilhada com os demais países latino-americanos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Política cultural e educação. Tradução de Maria Cristina Castilho Costa. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 2004.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a diversidade: democratização, ações afirmativas e educação antirracista. São Paulo: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VINÃO FRAGO, Antonio. O currículo: fundamentos e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 1998.