

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO EDUCACIONAL

CHALLENGES AND STRATEGIES FOR IMPLEMENTING PUBLIC POLICIES FOR ETHNIC-RACIAL INCLUSION IN THE EDUCATIONAL CURRICULUM

Yada Maria Pereira dos Santos
Universidade Federal de Alagoas
yada.santos@delmiro.ufal.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5453-1005>

Mônica Regina Nascimento dos Santos
Universidade Federal de Alagoas
monica.santos@demiro.ufal.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4587-6036>

RESUMO: Este artigo foi apresentado no IV Seminário Nacional do NUDES, I Seminário Internacional do NUDES: Sociedade, Educação e Direitos Humanos: equidade na diversidade. O Grupo de Trabalho em que o mesmo foi problematizado e socializado foi o GT 2. Gênero, Igualdade e Reprodução Social à luz da Teoria Crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Igualdade. Reprodução Social. Teoria Crítica.

ABSTRACT: This article was presented at the IV National Seminar of NUDES, I International Seminar of NUDES: Society, Education and Human Rights: equity in diversity. The Working Group in which it was discussed and shared was WG 2. Gender, Equality and Social Reproduction in the light of Critical Theory.

KEYWORDS: Gender. Equality. Social Reproduction. Critical Theory.

Introdução

A implementação de políticas públicas de inclusão étnico-racial no currículo educacional é crucial para a promoção de uma sociedade justa e equitativa. Estudos relevantes, como os de Silva¹ (2018) e Souza (2020), destacam que tais políticas buscam corrigir desigualdades históricas e criar condições para o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

¹ Silva 1 se refere a SILVA, Tadeu Tomaz da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. E Silva 2 diz respeito a Silva, V. Desafios para a educação e a diversidade étnico-racial no Brasil. 2018. Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 8., n. 1, mar. 2026, p. 182-193. ISSN 2675-5955 DOI: 10.48178/intersecao.v8i1.733

Para abordar essas questões, este trabalho propõe analisar a Lei n. 10.639/2003, modificada pela Lei n. 11.645/2008 alterando o artigo 26 da LDBEN n. 9394 de 1996, que estabelece a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena como temas obrigatórios no currículo oficial da educação básica. O estudo busca compreender os desafios para a efetiva implementação dessas diretrizes no cotidiano escolar, contribuindo para a construção da igualdade racial por meio da valorização dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas (Brasil, 2003, 2008).

Nesse cenário de implantação de ações afirmativas, a educação se afirma como um campo que articula, de maneira dinâmica e, por vezes, tensa, a teoria e a prática. As discussões sobre currículo têm se intensificado, e embora essa relação não seja linear, os avanços, novas questões e limitações da teoria educacional impactam diretamente a prática pedagógica. Este processo impõe uma pressão crescente sobre os currículos, que precisam se adaptar.

Os gestores, programas de formação de professores e escolas enfrentam desafios variados: alinhar-se às avaliações padronizadas nacionais e internacionais ou desenvolver propostas inovadoras que dialoguem com a realidade sociocultural brasileira, integrando o conhecimento científico com os diversos saberes produzidos pelos indivíduos em seus contextos sociais, culturais, históricos e políticos? As escolas estão preparadas para implementar em seu currículo as dimensões: técnica, ética, política e estética do conhecimento valorizando o estabelecimento de relações étnico-raciais plurais, combatendo a racialização e branqueamento destas relações em seu interior? Não são questões novas, mas permanecem atuais.

Objetivo

Este texto tem como objetivo discutir os desafios e estratégias para a incorporação das relações étnico-raciais no currículo escolar, pensando a escola na contemporaneidade e os atravessamentos socioculturais que a cercam.

Metodologia

Nesta pesquisa, a metodologia adotada seguiu a técnica de revisão bibliográfica, conforme descrito por Boccato (2006) e Sousa, Oliveira e Alves (2021), que ressaltam a importância do estudo bibliográfico como componente essencial da pesquisa científica. Essa técnica envolve a análise criteriosa e a interpretação de uma vasta gama de materiais, como artigos acadêmicos, teses e textos de especialistas, particularmente na área de relações étnico-raciais.

Para enriquecer a discussão, foram levados em consideração os estudos de Silva² (2010), que abordam o currículo escolar e a formação da identidade dos indivíduos, assim como as contribuições de Gomes (2012) entre outros. Dessa maneira, a pesquisa não apenas resgata e sintetiza o conhecimento existente, mas também oferece novas perspectivas e insights para a prática educativa.

Resultados e discussão

As relações étnico-raciais referem-se às interações sociais, culturais e históricas entre diferentes grupos étnicos e raciais dentro de uma sociedade, e desempenham um papel crucial na construção da identidade e das dinâmicas de poder. Segundo Gomes (2019), essas relações estão intrinsecamente ligadas à forma como as desigualdades são perpetuadas ou desafiadas nas estruturas sociais, sendo essencial compreendê-las para promover uma educação mais inclusiva. A estrutura social desigual está assentada em relações de poder racializadas que são reproduzidas socialmente no âmbito educacional, tornando invisíveis e por vezes apagando expressões socioculturais que fogem ao padrão hegemônico germinado no processo colonial.

Nesse contexto, a escola precisa quebrar paradigmas historicamente instituídos e se tornar um espaço de valorização da diversidade e combate ao racismo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes das múltiplas identidades que compõem a sociedade (Silva¹, 2020). Como aponta Souza (2021), a inclusão de discussões sobre relações étnico-raciais no currículo escolar não apenas enriquece o processo educativo, mas também promove a equidade ao reconhecer e respeitar as diferentes heranças culturais. É por meio dessa abordagem que se pode

construir uma educação que realmente atenda às necessidades de todos os estudantes, respeitando suas origens e promovendo a igualdade. Todavia, segundo Gomes:

Ao longo do processo histórico-cultural e no contexto das relações de poder estabelecidas entre os diferentes grupos humanos, algumas dessas variabilidades do gênero humano receberam leituras estereotipadas e preconceituosas passaram a ser exploradas e trabalhadas de forma desigual e discriminatória. (Gomes, 2008, p. 20).

Ao longo da história, as relações de poder entre diferentes grupos humanos resultaram na criação de estereótipos e preconceitos que moldaram a percepção de certas características do gênero humano. Como destaca Gomes (2008), essas variabilidades foram interpretadas de maneira estereotipada, levando a práticas discriminatórias e desiguais.

Esse processo histórico-cultural fez com que determinados grupos fossem marginalizados, enquanto outros se beneficiaram de uma posição de privilégio. Segundo Schucman (2020, p. 183), a branquitude, ao se colocar como neutra e universal, reforça um sistema que perpetua o racismo estrutural, enquanto “o pacto narcísico da branquitude se manifesta na defesa incondicional desse lugar de privilégio, muitas vezes invisível aos próprios sujeitos brancos”. Essa dinâmica de poder não apenas perpetuou a desigualdade, mas também reforçou a exploração dessas diferenças, impactando profundamente as relações sociais e a estruturação da sociedade.

As publicações sobre currículo não têm tradição em refletir sobre as relações raciais no currículo e nas práticas escolares. Pelo contrário, o que se observa é o silenciamento desses sujeitos no cotidiano escolar, o que impede a construção de interações saudáveis e o respeito mútuo entre os agentes sociais que convivem nesse ambiente. Corroborando com Gomes (2012):

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no

interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um "outro", conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (Gomes, 2012, p. 105).

Para tanto, a escola está respaldada por legislações que regulamentam as políticas educacionais no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, que reconhece o caráter multirracial do país e a contribuição da cultura afro-brasileira na formação da sociedade. Esse princípio é reafirmado pela Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e pelas Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008.

Nesse contexto, as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 devem ser consideradas mais do que meras ferramentas orientativas para combater o preconceito racial. Essa legislação é afirmativa, reconhecendo a escola como um espaço fundamental para a formação de cidadãos e destacando sua importância na socialização de conhecimentos que promovam a indispensável valorização das matrizes culturais que contribuíram para o desenvolvimento das riquezas do Brasil.

Política educacional versus currículo escolar

As políticas públicas de educação têm desempenhado um papel crucial na definição e efetivação do currículo escolar, moldando não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as práticas pedagógicas e os valores transmitidos dentro das salas de aula. Os currículos escolares têm o potencial de contribuir para o fortalecimento da identidade negra, mas não basta apenas incluir conteúdos sobre a temática racial; é fundamental que as escolas promovam discussões que possibilitem a desconstrução dos estereótipos de inferioridade (Ponce; Ferrari, 2022).

Silva² (2010, p. 100) ressalta que "a identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de poder". Já para Sacristán, o currículo é um tipo de cultura que é desenvolvida em um sistema educacional. Ele tem atividades práticas por objeto. Atividades essas que desencadeiam processos transformadores que dão forma e significado ao currículo, ou seja, é o currículo conformado "como prática realizada em um contexto" (Sacristán 2000, p 26).

Nessa circunstância, é imperativo que as escolas construam currículos que empoderem as classes sociais e raciais historicamente discriminadas. No entanto, as escolas ainda enfrentam inúmeros desafios para a realização de uma educação antirracista, uma vez que essa transformação exige mudanças profundas e contínuas. Por outro lado, o currículo escolar também se torna um campo de tensões e resistências, onde diferentes grupos sociais e culturais procuram inserir suas demandas e perspectivas.

As políticas públicas, ao tentarem padronizar e universalizar o currículo, muitas vezes enfrentam desafios relacionados à diversidade cultural e às necessidades específicas das comunidades locais. Nesse contexto, autores como Silva² (2010) apontam que as políticas educacionais precisam ser flexíveis e sensíveis às realidades sociais, a fim de promover uma educação que não apenas transmita conhecimentos técnicos, mas também fomente a inclusão, a cidadania e o respeito às diferenças. Assim, o currículo escolar, influenciado pelas políticas públicas, deve ser visto como um espaço dinâmico e em constante transformação, refletindo as complexidades e as demandas da sociedade contemporânea.

Destaca-se que a extinção da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, em 2015, reflete uma negligência em relação à valorização e ao respeito à diversidade étnica e racial. Com o retorno de Lula ao poder, houve a recriação do Ministério da Igualdade Racial, uma medida que sinaliza avanços importantes no combate ao racismo e na promoção de políticas de equidade racial, promovendo uma retomada das iniciativas voltadas para a justiça social. A descontinuidade das políticas públicas acrescentou mais desafios às escolas que já enfrentavam dificuldades em reconfigurar seus currículos a partir das ações afirmativas. Daí a importância de se estabelecer políticas públicas de Estado, portanto permanentes, no trato destas questões, e não políticas de governo, ou seja, esporádicas, que mudam ao sabor da vontade política dos gestores.

Nesse contexto, cabe às instituições de ensino, em respeito à legislação educacional, abordar e problematizar o racismo através do diálogo, do questionamento e do reconhecimento das questões raciais, considerando que a escola é um espaço social, emancipatório e libertador, ideal para mobilizações e

discussões em favor da educação antirracista, para além dos programas sazonais de governo. O currículo escolar, por sua vez, orienta as práticas educativas e define o conhecimento a ser desenvolvido nas escolas, sendo resultado de uma seleção criteriosa dos conteúdos a serem ensinados (Silva², 2010), não devendo ser escolhidos de forma leviana ou negligente.

Ademais, o governo Bolsonaro intensificou a "herança" deixada por seu antecessor. Durante quatro anos, o país experimentou retrocessos econômicos, sociais e ambientais sem precedentes, período em que se fortaleceram iniciativas ultraliberais, teorias anticientíficas e movimentos fundamentados em crenças religiosas extremistas. As políticas direcionadas à habitação, direitos da cidadania, direitos dos povos indígenas e de promoção da igualdade e enfrentamento à violência de gênero foram os mais afetados (Zigoni et al., 2019).

Uma outra perspectiva relevante refere-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fazendo alusão ao pacto federativo definidor da República brasileira, às profundas desigualdades sociais e à acentuada diversidade do país para afirmar que a busca por equidade na educação exige currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Conforme Macedo (2014), a BNCC traz a construção de uma nova arquitetura de regulação do currículo na qual os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido.

Lopes (2015) demonstra preocupação com discursos no campo da educação que apostam na distribuição de conhecimentos iguais para todos, haja vista que essa compreensão desconsidera o currículo como produção cultural e sujeito à negociação de sentido. Para a autora, "uma proposta curricular não é nacional ou comum, no sentido de saturar com os mesmos sentidos toda e qualquer significação nos mais diferentes contextos em foco, a ponto de ser transparente em relação aos sentidos que transmite" (Lopes, 2015, p. 456). Ao tentar hegemônizar o conhecimento no currículo, a BNCC nega a perspectiva do currículo como uma construção histórica, heterogênea e contestada. Também ao secundarizar a participação dos docentes, nega a capacidade de resistência destes no contexto da prática docente.

Apesar dos avanços significativos do Brasil em relação à inclusão discutida até aqui, as políticas de inclusão estão diretamente vinculadas àqueles que ocupam o poder. Isso significa que o progresso ou retrocesso em termos de uma educação antirracista depende das prioridades dos governantes. É crucial que essa educação seja concebida para estudantes que reconheçam a imensa diversidade cultural do país, garantindo que todos os grupos sejam valorizados e respeitados. A partir da análise dos artigos, nota-se que os estudos sobre questões raciais no Brasil são relativamente recentes e foram impulsionados pela aprovação de leis e políticas afirmativas voltadas para pessoas indígenas e negras. Essas conquistas resultaram das pressões exercidas por movimentos sociais em busca de reconhecimento e valorização (Aguiar; Oliveira; Nascimento, 2022).

A análise das teses e dissertações na Categoria Currículo revelou diversas questões abordadas na produção acadêmica, organizadas em cinco subcategorias principais. Entre elas, destacam-se: os desafios e as possibilidades do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos de diferentes áreas do conhecimento; as práticas curriculares desenvolvidas nas instituições educacionais, que evidenciam a discrepância entre o que é previsto na legislação e o que realmente acontece na prática; a análise das relações étnico-raciais nas escolas; e os desafios de integrar a diversidade étnico-racial em um currículo ainda marcado por uma visão homogeneizadora e fundamentada no universalismo abstrato.

Muitos artigos refletem sobre as possibilidades e desafios da inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira após a implementação da Lei n. 10.639/2003. Outro aspecto amplamente discutido é a problemática do currículo a partir da BNCC que tem frequentemente silenciado a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, além de propostas para o ensino dessa temática nas escolas. O texto final da BNCC tem diversas menções ao descritor “respeito às diferenças”, mas em nenhum momento detalha quais são essas diferenças e qual a sua importância, ao fazer isto, o documento trata uma questão séria, como mero chavão vazio de sentido, portanto, invisibilizando diferentes segmentos constitutivos da cultura nacional.

Essa reprodução social de relações racializadas ocorre no interior do currículo formal, se dá “na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas

eurocêntricas (em) que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados” (Bento, 2022, p. 43).

É importante detalhar o que são essas diferenças tanto pelo aspecto positivo: da participação de todos os grupos étnico-raciais na construção a cultura nacional, quanto no aspecto negativo das desigualdades que são produzidas socialmente e afetam significativamente determinados grupos, portanto, é importante saber como estão localizados socialmente e quais perspectivas de opressão e exploração enfrentam para que o projeto político pedagógico, de posse deste diagnóstico possa reorganizar sua proposta curricular. Como dito por Cida Bento (2022, p. 54):

localizando onde estão homens, mulheres, negras e negros, pessoas com deficiência, LGBTQIA+, mostrando quais as diferenças de cargos e salários, de oportunidades de treinamento, promoção, mentorias, de ocupação de cargos de liderança e de vanguarda. A partir da análise desses dados, construímos conjuntamente um plano de ação, que define metas e foca a mudança de programas, processos e ferramentas.

Dáí se conclui que para que a implementação da lei seja efetiva e as escolas possam incorporar a temática étnico-racial em seu cotidiano, é essencial que haja políticas consistentes por parte de todos os segmentos da escola, bem como das secretarias de educação e do Ministério da Educação (MEC).

Um passo fundamental é estabelecer uma base sólida que aborde de forma contínua e comprometida as questões étnico-raciais, desvinculando-as das variações políticas de cada governo que assume o poder no Brasil. Os artigos analisados destacam que, entre avanços e retrocessos, essa instabilidade compromete a dinâmica escolar e intensifica os desafios enfrentados pelas instituições de ensino. É crucial que, para transformar mentalidades e combater condutas preconceituosas, além de estereotipadas a maneira como a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira são ensinadas nas instituições educacionais, as mudanças curriculares estejam alinhadas a outras políticas mais amplas e inclusivas.

Para que isso venha a mudar algumas atitudes poderia reverter esse quadro, como exemplos, A produção acadêmica na área de Currículo sugere várias recomendações para a efetivação da Lei n. 10.639/2003, como: a formação inicial e

continuada de professores e gestores para o ensino da temática; a criação e disseminação de materiais didáticos; a inclusão de disciplinas sobre educação das relações étnico-raciais nos cursos de graduação e pós-graduação; o desenvolvimento de ações colaborativas entre sistemas de ensino, universidades, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS), o movimento negro e a comunidade; e o aumento e a divulgação de pesquisas sobre o tema.

Considerações finais

Desde a instituição da educação jesuítica no Brasil em 1549, já são vários séculos de adoção de um modelo educacional hegemônico germinado no processo colonial com resquícios até os dias atuais, em contrapartida, são apenas 20 anos de ações afirmativas no currículo enquanto ação relevante para a quebra de paradigmas e criação de um modelo de educação inclusiva no âmbito étnico-racial, portanto, embora a Lei n. 10.639 de 2003 pareça ter muito tempo de existência, ainda é muito pouco comparado a todo o período de educação dualista no país, de um currículo rebaixado voltado a classe trabalhadora, sobretudo negra, em comparação ao currículo destina aos filhos da elite econômica.

Para superar as desigualdades étnico-raciais no Brasil, que são uma das manifestações mais evidentes das disparidades no país, a legislação desempenha um papel crucial. A Lei n. 10.639/2003, por exemplo, marca um avanço significativo ao colocar a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira no centro da discussão curricular.

No entanto, a aplicação prática dessas diretrizes ainda enfrenta muitos obstáculos, como a falta de apoio institucional, a escassez de formação contínua para os professores e a resistência de alguns setores da sociedade. Como discutido ao longo do texto, a escola é um espaço fundamental para o enfrentamento dessas barreiras, sendo o currículo o principal veículo para promover a equidade racial e valorizar as contribuições dos povos marginalizados na formação da identidade nacional. Esta não é uma discussão nova, há muita publicação acadêmica sobre essa problemática, mas segue atual e ganha ainda mais força quando nos deparamos

com a padronização curricular imposta pela BNCC colocando em questão a capacidade de adaptação local e cultural dos conteúdos escolares, o que pode limitar a efetividade das políticas de inclusão.

A insistência em um currículo homogêneo, como alertam autores como Lopes (2015), desconsidera a necessidade de contextualização sociocultural, o que pode silenciar as especificidades étnico-raciais presentes nas diversas regiões do país. Nesse sentido, a luta por uma educação mais inclusiva deve incluir a crítica ao caráter padronizador da BNCC o reconhecimento das diferenças e a valorização das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira, promovendo uma ruptura com o racismo estrutural que ainda permeia o ambiente escolar. E desenvolver o que Cida Bento (2022) chama de projetos de transformação, tendo a educação como espaço constitutivo deste processo.

Referências

1. AGUIAR, A.; OLIVEIRA, L.; NASCIMENTO, P. **Estudos sobre questões raciais no Brasil: desafios e possibilidades**. [S. l.: s. n.], 2022.
2. BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
3. BOCCATO, Vera Regina Carreira. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica. **Revista da Faculdade de Odontologia de São José dos Campos**, São José dos Campos, v. 18, n. 1, p. 64-70, 2006.
4. BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
5. BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
6. GOMES, Nilma Lino. **Currículo, relações raciais e práticas escolares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
7. GOMES, Nilma Lino. **A importância das relações étnico-raciais na educação**. [S. l.: s. n.], 2019.

8. GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais e educação: uma reflexão crítica.** [S. l.: s. n.], 2008.
9. LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.
10. MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.
11. PONCE, Branca Jurema; FERRARI, Anderson. **A construção da identidade negra e o currículo escolar.** [S. l.: s. n.], 2022.
12. SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
13. SCHUCMAN, Lia Vainer. O pacto narcísico da branquitude e suas implicações nas relações raciais. **Revista Brasileira de Estudos Afro-Asiáticos**, [S. l.], v. 12, p. 46-65, 2020.
14. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
15. SILVA, V. **Desafios para a educação e a diversidade étnico-racial no Brasil.** [S. l.: s. n.], 2018.
16. SILVA, V. **Relações étnico-raciais no cotidiano escolar: desafios e avanços.** [S. l.: s. n.], 2020.
17. SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, MG, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.
18. SOUZA, M. **Políticas de inclusão étnico-racial e o currículo escolar.** [S. l.: s. n.], 2020.
19. SOUZA, M. **Educação e diversidade étnico-racial: uma perspectiva inclusiva.** [S. l.: s. n.], 2021.
20. ZIGONI, Camila *et al.* **Retrocesso e resistência: as políticas públicas sob Bolsonaro.** [S. l.]: INESC, 2019.