

UNILEÃO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

JOSÉ FLÁVIO NUNES MARQUES

**ENTRE O PRECISTO E O VIVIDO:** o currículo antirracista em disputa no primeiro ciclo da educação básica em território escolar marcado por heranças coloniais

JUAZEIRO DO NORTE - CE  
2025

JOSÉ FLÁVIO NUNES MARQUES

**ENTRE O PRECISTO E O VIVIDO:** o currículo antirracista em disputa no primeiro ciclo da educação básica em território escolar marcado por heranças coloniais

Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico, apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Moema Alves Macedo

JOSÉ FLÁVIO NUNES MARQUES

**ENTRE O PRECISTO E O VIVIDO:** o currículo antirracista em disputa no primeiro ciclo da educação básica em território escolar marcado por heranças coloniais

Este exemplar corresponde à redação final aprovada do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Data da apresentação: 02/12/2025

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadora: DRA.. MOEMA ALVES MACEDO / UNILEÃO

Membro: ESP. FRANCYYELLY DA SILVA FELIX / FACHUSC

Membro: ESP. MARIA SÁWILLA MOURA DE LIMA / UNILEÃO

JUAZEIRO DO NORTE - CE

2025

## **ENTRE O PRECISTO E O VIVIDO:** o currículo antirracista em disputa no primeiro ciclo da educação básica em território escolar marcado por heranças coloniais

José Flávio Nunes Marques<sup>1</sup>  
Moema Alves Macedo<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a evolução das pautas antirracistas nos currículos do primeiro ciclo da educação básica, avaliando a implementação da Lei nº 10.639/2003, da Lei nº 11.645/2008 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto escolar. A metodologia adotada combina revisão bibliográfica de literatura acadêmica recente e análise documental dos marcos legais e curriculares. Os resultados indicam que, embora esses marcos legais tenham ampliado a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sua efetivação permanece desigual, enfrentando desafios relacionados à formação docente, resistência institucional e abordagens superficiais nos currículos. As pesquisas revisadas evidenciam que, antes da promulgação desses marcos, a presença das populações negras e indígenas era limitada a estereótipos e tópicos como escravidão ou folclore. Conclui-se que, para avançar na educação antirracista, é necessário o fortalecimento de políticas públicas, monitoramento contínuo da aplicação curricular e capacitação docente, visando enfrentar o racismo estrutural e promover a valorização da diversidade cultural de forma consistente e crítica.

**Palavras-chave:** educação antirracista; legislação educacional; BNCC; diversidade étnico-racial; políticas públicas.

### **1 INTRODUÇÃO**

A persistente invisibilidade das identidades negras e quilombolas nos currículos escolares brasileiros, mesmo após os avanços legais promovidos pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, evidencia uma lacuna histórica entre a legislação educacional e a prática pedagógica cotidiana. Embora essas leis tenham alterado a LDB (Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatória a abordagem da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, sua efetivação ainda enfrenta inúmeros obstáculos. Entre eles, destacam-se a insuficiente formação docente, a escassez de materiais didáticos adequados e a abordagem superficial do tema, muitas vezes restrita a datas comemorativas ou a atividades pontuais. Tais fragilidades perpetuam um currículo eurocentrado, que nega às crianças negras o direito ao reconhecimento positivo de sua história, cultura e identidade desde os primeiros anos da educação básica.

---

<sup>1</sup> Discente do curso de psicologia da UNILEÃO. Email: flavio.nunes.marques@gmail.com

<sup>2</sup> Docente do curso de psicologia da UNILEÃO. Email: moema@leaosampaio.edu.br

A motivação para a realização deste estudo decorre do reconhecimento da urgência em enfrentar o racismo estrutural e suas expressões simbólicas no contexto escolar. Considera-se que é na infância que se formam os alicerces da identidade, da autoestima e do pertencimento; por isso, refletir criticamente sobre a ausência ou a representação distorcida das populações negras nos currículos escolares constitui não apenas uma questão pedagógica, mas também um posicionamento ético e político em favor da equidade racial e da valorização da diversidade.

A reprodução de estereótipos e a exclusão de saberes ancestrais nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas reforçam a exclusão simbólica e perpetuam desigualdades históricas que afetam a trajetória escolar e o desenvolvimento psíquico dessas crianças. Como destaca Nilma Lino Gomes (2003), a ausência de referências positivas sobre a população negra nos currículos escolares contribui para a formação de identidades fragilizadas e para a manutenção do racismo nas práticas educativas. Construir um currículo antirracista, portanto, significa promover uma sociedade mais justa, na qual todas as infâncias sejam valorizadas em sua pluralidade, emergindo a pergunta que guia este estudo: o que a literatura científica nos aponta sobre evolução das pautas antirracistas nos currículos do primeiro ciclo da educação básica?

No campo acadêmico, estudos sobre esse tema são necessários para a evolução das pautas antirracistas nos currículos do primeiro ciclo da educação básica, compreendendo-as como um conjunto de princípios e ações voltadas ao enfrentamento do racismo estrutural e à promoção da equidade racial. Mais do que incluir novos conteúdos, essas pautas propõem transformar as relações de poder e os modos de ensinar e aprender, promovendo uma educação crítica, emancipadora e comprometida com a justiça social (Gomes, 2005; Munanga, 2005). A proposta dialoga diretamente com o campo da Psicologia, especialmente na interface entre a

construção da identidade racial, o impacto da invisibilidade no desenvolvimento infantil e a importância de práticas pedagógicas que promovam pertencimento e dignidade.

Ao situar o primeiro ciclo da educação básica como uma etapa formativa essencial na constituição da identidade e do pertencimento, reconhece-se o currículo como um espaço de disputa simbólica e de transformação social, cuja reformulação é indispensável para a efetivação de uma educação antirracista e humanizadora.

A escolha deste tema nasce de um atravessamento pessoal, político e existencial, profundamente marcado pelas experiências vividas dentro de uma estrutura educacional que, desde os primeiros anos da formação básica, ainda se mostra falha, excludente e eurocêntrica. A cor da pele, nesse contexto, torna-se invisível; e, quando lembrada, é quase sempre associada ao sofrimento e à subalternidade, restringindo a história do povo negro a um passado de dor e silenciando suas conquistas, saberes e filosofias. Assim, o jovem negro ou quilombola cresce

sem se reconhecer nas narrativas escolares, tornando-se um adulto frequentemente atravessado por frustrações e traumas decorrentes dessa exclusão simbólica e educacional.

Minha trajetória pessoal reflete esse processo. Ao longo da formação escolar e acadêmica, vivenciei os efeitos desse apagamento, sentindo a ausência de representações positivas e de referências negras que pudessem fortalecer minha identidade e consciência crítica. Foi durante o estágio no Núcleo de Educação e Promoção da Igualdade Racial (NEPIR) que passei a compreender, com maior nitidez o impacto dessa estrutura educacional desigual. Nesse espaço, fui constantemente instigado a refletir sobre quem sou, qual meu papel social e como posso contribuir, enquanto pessoa negra, para a luta antirracista. Esse percurso constituiu um processo de descoberta e também de reparação histórica pessoal, levando-me a reconhecer que a ausência dessas discussões nas fases iniciais da educação gera consequências profundas na construção subjetiva e social do sujeito negro.

Atualmente, integrando a Articulação Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es) (ANPSINEP) e atuando como formador no Instituto Quilombola do Cariri Cearense (INQUICCE), reafirmo meu compromisso com a promoção de uma educação antirracista e transformadora. Esses espaços de militância e formação fortalecem a importância de ressignificar a história contada nas escolas, inserindo nas práticas pedagógicas o letramento racial, a valorização da cultura afro-brasileira e africana e a reconstrução das narrativas historicamente negadas.

Na atual ênfase em Psicologia e Processos de Prevenção e Promoção da Saúde, observo, a partir da prática na Unidade Básica de Saúde (UBS), como as consequências de um ensino excludente e monocultural reverberam na saúde mental e emocional da população negra,

manifestando-se em sentimentos de desvalorização, baixa autoestima e dificuldades de pertencimento social, que impactam diretamente a forma como esses sujeitos se percebem, se cuidam e acessam os serviços de saúde. Muitos sofrimentos subjetivos têm suas raízes na ausência de reconhecimento e pertencimento, elementos que deveriam ser cultivados desde o primeiro ciclo da educação básica. Portanto, esse percurso me levou a pensar nas seguintes perguntas de pesquisa: O que a produção bibliográfica revela sobre a evolução das pautas antirracistas nos currículos do primeiro ciclo da educação básica? Como os documentos oficiais tratam a inserção dessa temática? Em que medida a Psicologia Escolar pode fortalecer práticas antirracistas mediadas pelo currículo?

Dessa forma, o objetivo geral desse artigo foi refletir sobre a evolução das pautas antirracistas nos currículos do primeiro ciclo da educação básica. Para tanto, os objetivos específicos que serviram de baliza para os tópicos desse texto, foram: levantar produções

bibliográficas que tratam da evolução das pautas antirracistas nos currículos do primeiro ciclo da educação básica; analisar documentos oficiais que tratam da evolução das pautas antirracistas nos currículos do primeiro ciclo da educação básica; identificar os principais desafios apontados pelas pesquisas sobre a implementação de propostas antirracistas nos currículos do primeiro ciclo da educação básica; examinar as contribuições da Psicologia Escolar para a promoção de práticas antirracistas mediadas pelos currículos do primeiro ciclo da educação básica.

Assim, ressalto que abordar a evolução das pautas antirracistas nos currículos escolares é mais do que um exercício acadêmico: é um ato político e de resistência. É revisitar as bases da educação brasileira para compreender de que maneira o racismo estrutural se perpetua e como é possível transformá-lo por meio de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem a pluralidade de saberes, histórias e identidades. Falar sobre essa temática é também falar sobre mim, sobre minha história e sobre o compromisso coletivo de construir uma educação que, de fato, liberte e humanize todos os corpos.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 METODOLOGIA**

Esta pesquisa adota a metodologia revisão bibliográfica, que consiste na análise de produções teóricas já publicadas com o objetivo de compreender, aprofundar e discutir determinado tema. Trata-se de um método amplamente utilizado nas ciências humanas e sociais, por permitir o diálogo com diferentes autores e correntes de pensamento, favorecendo uma abordagem crítica e reflexiva sobre o objeto de estudo. A revisão bibliográfica possibilita identificar tendências, lacunas, avanços e desafios em relação ao tema investigado, a partir da leitura e interpretação de livros, artigos acadêmicos, dissertações, teses e outros documentos relevantes.

Entre os principais estudiosos da metodologia bibliográfica, destaca-se Marconi e Lakatos (2003), que definem esse tipo de pesquisa como o exame de contribuições teóricas existentes sobre um determinado fenômeno, com a finalidade de oferecer embasamento e aprofundamento do conhecimento. Gil (2008) também contribuiu significativamente ao afirmar que a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador se apoiar em saberes já consolidados, organizando e relacionando informações de forma crítica. Para Severino (2026), essa metodologia não se limita à simples coleta de dados, mas exige uma postura investigativa e analítica, capaz de construir novos sentidos a partir das referências examinadas.

O objetivo central da pesquisa bibliográfica é compreender como determinado tema tem sido abordado na literatura científica, permitindo a construção de um panorama teórico que sustente reflexões mais aprofundadas. Neste trabalho, o foco está na análise da evolução das pautas antirracistas nos currículos do primeiro ciclo da educação básica, a partir de contribuições acadêmicas que tratam do currículo, da diversidade étnico-racial e das práticas educacionais inclusivas.

A metodologia será desenvolvida por meio da seleção criteriosa de fontes acadêmicas tais como SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google Scholar, o Portal de Periódicos da CAPES, as principais palavras-chaves utilizadas foram educação antirracista, diversidade racial na escola, currículo e raça, educação básica e relações étnico-raciais, Lei 10.639/03 e formação de professores. Os principais autores que norteiam essa pesquisa destacam-se Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, David Gillborn e Gloria Ladson-Billings, cujas contribuições são fundamentais para compreender as dimensões teóricas e políticas da educação antirracista. Foram revisto na busca dos artigos utilizados um total de 15 artigos que tratam do assunto, contudo, oito foram selecionados para análise detalhada, considerando critérios como relevância temática, consistência teórica e atualidade das publicações, priorizando textos publicados entre 2015 e 2025. Para a revisão linguística e organização textual do manuscrito, foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT (OpenAI), empregada exclusivamente como apoio à revisão de textos autorais do próprio autor, sem interferência na construção teórica, na análise dos dados ou na elaboração dos argumentos científicos. Todo o

conteúdo conceitual, interpretativo e analítico permanece sob responsabilidade integral do autor.

A escolha por essa abordagem visa não apenas reunir informações, mas também construir uma compreensão crítica e fundamentada sobre os caminhos percorridos, os impasses enfrentados e as possibilidades de avanço no que se refere à inclusão efetiva das pautas antirracistas nos anos iniciais da educação básica. Trata-se, portanto, de uma investigação que busca contribuir para o debate acadêmico e para a construção de práticas educacionais mais justas e representativas da diversidade brasileira.

## **2.2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.2.1 Currículo escolar, eurocentrismo e invisibilização de saberes afro-brasileiros.**

A discussão sobre currículo ocupa posição central no campo educacional, pois envolve não apenas a seleção de conteúdos, mas também os valores, identidades e relações de poder que orientam a prática pedagógica. Compreender o currículo implica reconhecê-lo como uma construção histórica, política e cultural, cuja organização reflete disputas sociais e escolhas que afetam diretamente o trabalho docente e a formação dos estudantes. Nessa perspectiva, diferentes autores têm contribuído para ampliar a compreensão desse conceito, oferecendo interpretações que revelam sua complexidade e sua função estratégica na educação básica. A seguir, apresentam-se as principais concepções que fundamentam este estudo, tomando como referência autores que problematizam o currículo para além de sua dimensão técnica, destacando-o como prática social e cultural.

Para Apple (1979; 1982), o currículo não é neutro: trata-se de uma seleção de conhecimentos que expressa relações de poder e ideologia, contribuindo tanto para a reprodução quanto para a contestação das desigualdades sociais. Giroux (1987) amplia essa visão ao compreender o currículo como prática cultural e política, na qual se produzem significados, identidades e formas de resistência, situando professores e estudantes como sujeitos ativos nesse processo. Na perspectiva prática e institucional, Sacristán (1995) entende o currículo como um processo que articula o prescrito, o planejado e o vivido, incorporando as interpretações e mediações realizadas no cotidiano escolar (Schwab, 1973). Complementando essas abordagens, Silva (1999) concebe o currículo como um texto cultural que constrói identidades e produz subjetividades, enfatizando que qualquer escolha curricular envolve disputas simbólicas e políticas. Assim, o currículo se revela como uma construção

historicamente situada, permeada por relações de poder e pela dinâmica cultural que orienta e é transformada pelas práticas educativas. Portanto, o currículo é um instrumento de poder, que inclui e exclui saberes de acordo com interesses hegemônicos.

No Brasil, isso se manifesta por meio de um currículo eurocentrado, sustentado pela "colonialidade do saber" (Quijano, 2019), que silencia saberes afro-brasileiros, africanos e indígenas. Em resposta, surgem as pautas antirracistas na educação, construídas por meio de práticas e propostas que visam combater o racismo estrutural e promover a equidade racial nas escolas.

A crítica ao currículo dominante é reforçada pelas teorias decoloniais de Frantz Fanon (2020) e Boaventura de Sousa Santos (2006), que questionam as hierarquias de saber impostas pelo colonialismo e defendem a valorização de epistemologias locais e não ocidentais. Para

Fanon, a escola deve romper com os modelos que reproduzem a lógica da dominação e contribuir para a construção de uma identidade autônoma e descolonizada dos sujeitos. Já Boaventura de Sousa Santos propõe a ideia de uma “ecologia de saberes”, na qual diferentes formas de conhecimento, populares, indígenas, africanos e acadêmicos esses dialogam em pé de igualdade. Nessa mesma direção, Paulo Freire (2013) e Bell Hooks (2013) aprofundam a discussão ao proporem uma pedagogia crítica e afetiva, baseada no diálogo, na escuta e na valorização das experiências de vida de grupos historicamente oprimidos. Para ambos, o processo educativo deve promover consciência crítica, emancipação e reconhecimento da diversidade como elementos centrais para uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora.

Nesse sentido, superar o currículo excludente requer um compromisso efetivo com propostas antirracistas, capazes de transformar a educação em um espaço de justiça social, representatividade e dignidade para todas as infâncias. Portanto, é urgente repensar o currículo escolar como um campo estratégico para a construção de uma sociedade antirracista, onde todas as identidades possam ser reconhecidas, valorizadas e representadas de forma igualitária e respeitosa desde os primeiros anos da educação básica.

Embora tenha havido avanços com a obrigatoriedade do ensino de culturas historicamente marginalizadas, pesquisadores como Nilma Lino Gomes (2023) e Kabengele Munanga (1999) alertam que a aplicação dessas diretrizes ainda é frágil e superficial.

Um currículo antirracista é aquele que reconhece, valoriza e integra as contribuições históricas, culturais e intelectuais dos povos africanos e afrodescendentes, promovendo uma educação comprometida com a justiça social e a igualdade racial. Essa perspectiva busca desconstruir práticas e conteúdos que reforçam o racismo estrutural, assegurando a representatividade e o respeito à diversidade étnico-racial nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, compreender o currículo antirracista exige reconhecer que sua efetivação não depende apenas de práticas pedagógicas transformadoras, mas também do arcabouço legal que orienta as políticas educacionais no país. Assim, a consolidação dessa perspectiva decorre de um movimento histórico no qual marcos normativos passaram a assumir explicitamente o compromisso com a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade. É a partir desse cenário que se torna necessário examinar os principais avanços legais e diretrizes curriculares que têm orientado a construção de uma educação antirracista no Brasil.

### **2.2.2 Avanços Normativos e Diretrizes Curriculares**

A trajetória de avanços normativos no Brasil revela um esforço crescente, mobilizado por movimentos sociais e docentes comprometidos com a pauta, para promover a educação antirracista e valorizar a diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Desde a Lei Afonso Arinos de 1951, que tipificou a discriminação racial como contravenção penal, até as mais recentes políticas do MEC em 2024, observa-se uma evolução legislativa que estabelece direitos, diretrizes curriculares e estratégias de prevenção ao racismo. A seguir, apresentamos uma Linha do Tempo (marcos Normativos Antirracistas na Educação Brasileira), destacando os principais marcos legais que orientam a construção de uma escola mais inclusiva e equitativa.

#### **Quadro 01: marcos legais para o desenvolvimento de currículo antirracista**

<b>Ano</b>	<b>Marco Legal / Documento</b>	<b>Contribuições para o currículo antirracista</b>
1988	Constituição Federal	Estabelece o princípio da igualdade e da valorização da diversidade cultural (art. 206). Abre caminho para políticas de reconhecimento étnico-racial.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996)	Reconhece a diversidade cultural brasileira; prevê que o currículo deve refletir pluralidade e respeito às diferenças.
2003	Lei 10.639/2003	Inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, constitui marco inicial para políticas curriculares antirracistas.

2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER)	Estabelecem princípios pedagógicos para implementação da Lei 10.639/2003; orientam escolas a combater o racismo e valorizar identidades negras.
2008	Lei nº 11.645/2008	Amplia a Lei 10.639, tornando obrigatório também o ensino de História e Cultura Indígena; reforça o caráter multicultural do currículo.
2010	Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288)	Reforça dever do Estado com políticas educacionais voltadas à valorização da população negra e à promoção da igualdade racial.
2012	Parecer CNE/CP nº 3/2012	Reforça a necessidade de formação inicial e continuada para docentes no campo das relações étnico-raciais.
2013	Resolução CNE/CP nº 1/2013	Institui diretrizes para formação de professores, incorporando a discussão étnico-racial como componente obrigatório.
2013	BNCC Primeira etapa (debates preliminares)	Inclui discussões nacionais que fortalecem a necessidade de incorporar as relações étnico-raciais no currículo.
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil e Ensino Fundamental	Integra princípios de diversidade, equidade e valorização das culturas afro-brasileira e indígena; orienta escolas a desenvolver competências antirracistas.

Elaborado pelo autor

Observa-se, partindo dessa linha, que a evolução das pautas antirracistas nos currículos do primeiro ciclo da educação básica no Brasil reflete um processo histórico marcado por avanços legislativos, tensionamentos sociais e disputas epistemológicas. A Constituição Federal de 1988 representa um marco inicial ao garantir, em seu artigo 206, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além da valorização da diversidade cultural brasileira. No entanto, esse reconhecimento constitucional demorou a se refletir de forma concreta nos currículos escolares, que, por décadas, permaneceram e permanecem atrelados a uma lógica eurocêntrica e monocultural, invisibilizando os saberes e as experiências de povos negros, quilombolas e indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) avançou ao prever, em seu artigo 26, a valorização da diversidade cultural do país. No entanto, foi apenas com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 que o currículo passou a incorporar, de maneira

obrigatória, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, posteriormente ampliado pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu também as culturas indígenas. A partir dessas legislações, o currículo passou a ser legalmente desafiado a romper com a lógica excludente e a promover uma educação comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), instituídas em 2004, representaram um passo importante ao oferecer orientações específicas para a implementação dessas leis, destacando a necessidade de transversalidade, formação docente e revisão dos materiais didáticos.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, representou um marco no esforço de sistematizar diretrizes pedagógicas em todo o território nacional, com o objetivo de garantir aprendizagens essenciais a todos os estudantes da Educação Básica. No contexto das políticas antirracistas, a BNCC estabelece princípios de valorização da diversidade, respeito às diferenças e promoção da equidade, incorporando a importância do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena desde os primeiros anos escolares. A intenção é consolidar essas pautas no currículo de forma ampla e contínua, fortalecendo a formação de uma consciência cidadã e crítica sobre as desigualdades históricas no país. A BNCC reforça, portanto, o papel da escola como espaço de combate a preconceitos e promoção da inclusão, articulando direitos, conteúdos e competências que dialogam com a diversidade cultural brasileira.

No entanto, apesar de sua relevância normativa, a efetivação da BNCC enfrenta desafios significativos na prática. As diretrizes relativas às temáticas étnico-raciais muitas vezes aparecem de forma pontual ou superficial, sem garantir continuidade no desenvolvimento das competências relacionadas à equidade racial. A implementação desigual entre escolas públicas e privadas, variações na formação e capacitação docente, além da falta de materiais pedagógicos adequados, contribuem para que a intenção de consolidar uma educação antirracista nem sempre se traduza em experiências de aprendizagem concretas.

A literatura acadêmica que foram analisadas sobre avanços normativos e diretrizes curriculares na educação antirracista evidencia tanto conquistas quanto desafios na implementação dessas políticas. Silva e Silva (2021), em *A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial*, analisam como a BNCC aborda diversidade e equidade, apontando limitações na prática da educação antirracista. Bhering, Fonseca e Silva (2021), em *A BNCC e a Lei nº 10.639/2003*, discutem os avanços e lacunas na inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. Santos, Santos e Santos (2021), em *Ensino de História para a (re)educação das relações raciais*, examinam como a BNCC constrói significados sobre

relações étnico-raciais, evidenciando a necessidade de um tratamento mais contínuo e aprofundado da temática. Por fim, Coelho, Gonçalves e Cruz (2024), em Educação das Relações Étnico-Raciais e BNCC, destacam a importância do perfil dos agentes responsáveis pela elaboração curricular, mostrando que a efetividade das políticas depende da formação e do engajamento desses profissionais. Na prática do cotidiano percebe-se que, apesar das legislações e diretrizes, a prática curricular ainda sofre com a resistência institucional, a fragilidade da formação continuada dos professores e a ausência de materiais pedagógicos adequados.

Pesquisas como as de Gomes (2012), Oliveira (2015) e Candau (2019) evidenciam que, antes da promulgação dos marcos legais, os currículos praticamente ignoravam as contribuições de populações negras e indígenas, reproduzindo estereótipos ou reduzindo sua presença a temas como escravidão ou folclore.

Após as mudanças legais, houve avanços na produção de materiais, na inserção do debate racial nas formações docentes e na sensibilização de parte das redes de ensino. No entanto, os artigos também destacam que a efetivação dessas pautas depende de uma transformação mais ampla da cultura escolar, o que inclui a reformulação das práticas pedagógicas, a construção de narrativas mais plurais e o compromisso político das instituições de ensino. Assim, a evolução das pautas antirracistas nos currículos do primeiro ciclo da educação básica não pode ser vista apenas como um processo técnico ou legal, mas como uma construção coletiva em disputa, que exige constante vigilância, engajamento e revisão crítica.

É importante ressaltar que todos os avanços normativos antirracistas na educação brasileira não ocorreram de forma isolada, mas foram fruto da pressão e da mobilização de movimentos sociais, coletivos estudantis, organizações negras e quilombolas, que historicamente lutaram pelo reconhecimento das desigualdades raciais e pela valorização da diversidade cultural. Essas mobilizações foram fundamentais para a elaboração e implementação de políticas públicas, como a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares, consolidando conquistas que têm potencial de transformar a educação em um espaço de promoção da igualdade étnico-racial, cidadania e justiça social.

Não obstante a robusta arquitetura normativa instituída, o cerne da ineficácia das diretrizes reside na persistência de metodologias de ensino eurocentradas que estruturam a práxis pedagógica em sala de aula, particularmente no primeiro ciclo. A predominância de abordagens didáticas oriundas do cânone ocidental tende a invisibilizar ou subalternizar epistemologias não-ocidentais, reificando a lógica do currículo oculto (Santomé, 1993).

Tais metodologias, ao priorizarem modelos cognitivos e narrativas históricas hegemônicas, dificultam a efetivação da transversalidade da temática étnico-racial, transformando o que deveria ser um eixo estruturante em intervenções pontuais ou folclorizadas (Gomes, 2017). A mera inserção de conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena no currículo formal não garante sua descolonização. Tal perspectiva se aproxima da crítica epistêmica formulada por Santos (2007), ao defender a ecologia de saberes, e dialoga com a pedagogia freireana, que enfatiza a horizontalidade e o respeito às matrizes culturais presentes no espaço escolar (Freire, 2013).

Essa tensão entre o que é previsto nas normas legais e o que se concretiza na prática revela limitações na formação docente. A pedagogia engajada discutida por bell hooks (2013) reforça que a atuação antirracista exige processos formativos que desenvolvam consciência crítica, sensibilidade ética e compromisso político. A carência de uma capacitação aprofundada sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e as implicações críticas da Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 acarreta a reprodução de práticas pedagógicas que oscilam entre a omissão e a abordagem superficial da temática, conforme evidenciado pela literatura recente (Silva; Silva, 2021; Coelho, Gonçalves; Cruz, 2024).

Superar esse paradoxo exige o desenvolvimento de metodologias problematizadoras e interculturais, já na formação docente, que capacitem os educadores a desconstruir os vieses eurocêntricos dos materiais didáticos e a empregar técnicas de ensino que valorizem as experiências de vida e os conhecimentos práticos dos estudantes pertencentes a grupos historicamente oprimidos (Oliveira, 2015; Candau, 2019).

A evolução das pautas antirracistas no currículo deve ser interpretada como um processo dialético em constante disputa, cuja consolidação depende intrinsecamente do engajamento político dos agentes escolares e da pressão contínua dos movimentos sociais, que historicamente impulsionaram esses marcos legais. A transformação da cultura escolar, para além da conformidade legal, requer um monitoramento rigoroso e sistêmico da aplicação das diretrizes, que assegure a equidade racial como princípio inegociável em todos os níveis e modalidades de ensino. A concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática passa pela revisão crítica não apenas do que se ensina, mas fundamentalmente de como se ensina, de modo a garantir que o direito à diversidade se materialize como justiça cognitiva e social, e não apenas como um enunciado prescritivo no texto normativo.

Nesse sentido, avançar para a compreensão dos obstáculos à implementação de um currículo antirracista implica deslocar o olhar do plano normativo para o cotidiano escolar, onde

as práticas, relações e condições institucionais concretizam, ou limitam, as intenções formuladas pelas políticas educacionais. Assim, é necessário analisar como esses desafios emergem no fazer pedagógico diário e impactam a materialização de propostas comprometidas com a equidade racial.

### **2.2.3 Currículo antirracista: desafios da implementação no cotidiano escolar.**

A efetivação do currículo no cotidiano escolar enfrenta inúmeros desafios que atravessam dimensões políticas, pedagógicas, sociais e institucionais. Embora os documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabeleçam diretrizes claras para garantir uma educação equitativa e de qualidade, a transposição desses princípios para a prática revela-se complexa e, muitas vezes, fragmentada. Segundo Sacristán (2000), o currículo não se resume ao documento prescrito, mas ganha vida na prática docente, sendo constantemente reconstruído nas interações entre professores, alunos, saberes e contextos sociais.

Um dos principais desafios diz respeito à formação dos professores, que frequentemente não estão suficientemente preparados para trabalhar com as inovações curriculares propostas. Tardif (2002) afirma que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional, sendo fortemente influenciados pelas experiências vividas na escola. Assim, qualquer mudança curricular exige também um investimento robusto em formação continuada, que vá além de treinamentos pontuais e que fomente a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Outro aspecto relevante é a infraestrutura das escolas, muitas vezes precária e desigual, o que compromete a aplicação efetiva de propostas curriculares que exigem recursos tecnológicos, materiais diversificados e ambientes propícios à aprendizagem ativa. A ausência desses elementos compromete a equidade, acentuando as desigualdades entre escolas de diferentes contextos socioeconômicos, como discutem Arroyo (2011) e Freitas (2018), ao alertarem que o currículo deve considerar as condições reais da escola pública brasileira e suas múltiplas vozes.

Além disso, há um tensionamento constante entre o currículo prescrito e o currículo em ação. Nem sempre as práticas pedagógicas conseguem romper com modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdo, mesmo quando os documentos oficiais indicam uma abordagem mais interdisciplinar, crítica e voltada para o desenvolvimento de competências. Como aponta Moreira (2012).

Os desafios do racismo estrutural e institucional na educação brasileira se manifestam na persistente desigualdade de acesso, permanência e aprendizado de estudantes negros e indígenas, refletindo práticas e estruturas históricas que reproduzem privilégios e exclusões. Mesmo com marcos legais e políticas antirracistas, como a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 e a BNCC, sua implementação ainda enfrenta resistências, lacunas na formação docente, conteúdos superficiais sobre diversidade étnico-racial e desigualdade entre redes e escolas. Esse contexto evidencia que o racismo não é apenas um problema individual, mas um fenômeno sistêmico, que exige ações contínuas, monitoramento efetivo das políticas públicas e uma educação comprometida com a equidade, inclusão e valorização da pluralidade cultural brasileira.

A implementação do currículo antirracista no cotidiano escolar é frequentemente

sabotada pela fragilidade dos recursos pedagógicos e pela insuficiência do tempo/espço curricular dedicado à temática. Muitos docentes ainda carecem de materiais didáticos que transcendam a abordagem superficial ou folclorizada da cultura negra e indígena, sendo obrigados a recorrer a conteúdos que reificam o eurocentrismo (Gomes, 2017).

Além disso, a pressão por cumprir o vasto rol de conteúdos prescritos pela BNCC, somada à rigidez dos calendários e à excessiva ênfase em avaliações padronizadas, frequentemente relega a discussão étnico-racial a datas comemorativas pontuais, impedindo a sua essencial transversalidade (Silva; Silva, 2021; Sacristán, 2000). Superar esse desafio requer não apenas a revisão crítica dos materiais e a alocação de recursos específicos, mas também uma transformação na própria cultura escolar, que deve passar a encarar a equidade racial como um princípio organizador e não como um apêndice temático (Candau, 2019).

Por conseguinte, o racismo, enquanto herança constitutiva do projeto colonial, opera como uma estrutura que atravessa instituições, práticas e subjetividades, manifestando-se de maneira naturalizada no cotidiano escolar. Essa presença estrutural se expressa tanto nos materiais didáticos que silenciam ou distorcem a história e a cultura dos povos negros e indígenas, quanto nas metodologias pedagógicas que privilegiam epistemologias eurocêtricas e marginalizam outras formas de conhecimento. Além disso, as relações intersubjetivas entre estudantes, entre pares e entre docentes e discentes reproduzem hierarquias raciais historicamente construídas, reforçando desigualdades e estigmatizações que comprometem o ambiente educativo. Nesse cenário, a construção de um currículo antirracista torna-se um desafio, pois sua efetivação exige não apenas a revisão dos conteúdos formais, mas também a transformação das práticas pedagógicas, das dinâmicas institucionais e das formas de interação que sustentam e normalizam o racismo na escola.

A Psicologia Escolar, enquanto campo técnico, ético e político, ocupa posição estratégica na promoção de práticas antirracistas nas instituições educativas. Ao integrar o cotidiano escolar, a psicóloga se torna parte ativa da formulação, revisão e execução de práticas curriculares, contribuindo para identificar e transformar dispositivos que reproduzem desigualdades raciais. A perspectiva antirracista, para além de escolha teórica, constitui um imperativo ético, conforme estabelece o Código de Ética Profissional da Psicologia (Conselho Federal de Psicologia, 2005), que orienta o exercício profissional com base na dignidade humana, nos direitos humanos e na vedação explícita a práticas discriminatórias, preconceituosas ou opressivas (art. 2º, b). Assim, enfrentar o racismo estrutural presente no currículo, nos materiais didáticos e nas relações escolares integra a responsabilidade ética da psicóloga escolar na garantia de direitos.

Nesse cenário, a Lei nº 13.935/2019 reafirma e legitima a presença de psicólogas(os) nas redes públicas de educação básica, assegurando que sua atuação se dê em perspectiva coletiva, interdisciplinar e institucional. A legislação determina que os sistemas de ensino contem com

serviços de Psicologia e de Serviço Social para atender às necessidades e prioridades educacionais, o que amplia o escopo de intervenção da Psicologia Escolar e autoriza que sua atuação incida diretamente na formulação de políticas educacionais, na qualificação das práticas pedagógicas e na promoção de equidade racial. Essa presença institucionalizada permite fortalecer ações sistemáticas de formação docente, revisão de materiais curriculares, elaboração de protocolos de enfrentamento ao racismo, produção de dispositivos pedagógicos antirracistas e acompanhamento psicossocial de estudantes expostos a discriminações, microagressões e assimetrias de reconhecimento.

Quadro 02 - CHECKLIST ANTIRRACISTA

ÉTICA PROFISSIONAL E MARCO LEGAL	Garante práticas não discriminatórias (Código de Ética, art. 2º, b). Atua conforme Lei 13.935/2019
CURRÍCULO: ANÁLISE E TRANSFORMAÇÃO	Analisa materiais didáticos para estereótipos. Mapeia apagamentos de autores negros.
TRABALHO COM PROFESSORES	Realiza formação continuada (ERER, branquitude, microagressões). Auxilia em sequências didáticas antirracistas.
GESTÃO E POLÍTICAS	Contribui para revisão do PPP com enfoque antirracista.
	Auxilia na criação de protocolos de enfrentamento ao racismo
ACOLHIMENTO E MEDIAÇÃO	Escuta qualificada de vítimas de racismo. Grupos de fortalecimento identitário.
COMUNIDADE	Parcerias com coletivos negros e famílias
OBSERVAÇÃO INSTITUCIONAL	Identifica microagressões e racismo recreativo.
INTERDISCIPLINARIDADE	Articula ações com Serviço Social e docentes
AUTOFORMAÇÃO	Atualiza-se continuamente em literatura antirracista

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) reforçam que o currículo escolar deve incorporar conhecimentos, autores,

perspectivas e epistemologias afro-brasileiras e africanas como parte estruturante da formação escolar, e não como conteúdos periféricos ou comemorativos. Esse documento convoca as instituições educativas a revisarem seus materiais, práticas e concepções, evitando tanto silenciamentos quanto folclorizações. Nesse sentido, a Psicologia Escolar crítica, ancorada em autoras como Cavalleiro (2001), Gomes (2017) e Silva (2007), pode atuar na identificação de estereótipos, apagamentos e assimetrias presentes no currículo formal e no currículo oculto, oferecendo devolutivas qualificadas à equipe pedagógica. Ao atuar junto aos professores, a psicóloga pode apoiar a elaboração de sequências didáticas, projetos interdisciplinares e metodologias que valorizem identidades negras e tensionem a narrativa eurocêntrica historicamente dominante na escolarização brasileira.

Do ponto de vista institucional, o documento do CREPOP/CFP, “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica” (Conselho Federal de Psicologia, 2019), enfatiza que a Psicologia deve atuar prioritariamente na dimensão coletiva, colaborando para a construção de ambientes educativos seguros, democráticos e inclusivos. Isso envolve formação continuada da equipe escolar; análise crítica das relações de poder presentes no cotidiano; mediação de conflitos associados ao racismo; participação no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nas políticas internas de diversidade; e elaboração de estratégias de prevenção de práticas discriminatórias. Autoras como Schucman (2014, 2018), ao discutirem branquitude,

hierarquias raciais e dinâmicas inter-raciais, oferecem subsídios teóricos importantes para compreender como desigualdades se naturalizam no cotidiano escolar. Da mesma forma, o conceito de racismo recreativo, desenvolvido por Moreira (2019), contribui para problematizar formas de violência racial frequentemente naturalizadas como “piadas”, “brincadeiras” ou “comentários inocentes”, mas que produzem impactos subjetivos e escolares significativos.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos avanços normativos e das diretrizes curriculares voltadas à educação antirracista no Brasil revela um percurso de conquistas significativas impulsionadas pelos movimentos sociais, intelectuais negros e educadores comprometidos com a equidade racial. Leis como a nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008, assim como o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a BNCC, constituem marcos fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva, plural e comprometida com a valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas.

Entretanto, o estudo evidenciou que a existência de um arcabouço legal robusto não tem sido suficiente para assegurar sua plena efetivação. Persistem desafios decorrentes do racismo estrutural e institucional, da falta de formação adequada dos docentes e da superficialidade com que as temáticas étnico-raciais ainda são tratadas nos currículos escolares. Assim, reforça-se a

necessidade de políticas públicas contínuas, acompanhadas de monitoramento, investimento e engajamento coletivo, para que a educação antirracista se consolide como prática transformadora.

Conclui-se que a superação do racismo na escola demanda não apenas o cumprimento das leis, mas uma mudança profunda nas mentalidades e nas práticas pedagógicas, garantindo uma formação cidadã comprometida com a justiça social, a igualdade racial e o reconhecimento da diversidade cultural que constitui a sociedade brasileira.

A despeito dos avanços na legislação e nas diretrizes curriculares, a pesquisa confirmou que a persistência do racismo estrutural e institucional é o principal entrave para a descolonização efetiva do currículo no primeiro ciclo da Educação Básica. O racismo não se manifesta apenas em atos isolados de preconceito, mas opera de forma sistêmica, reificando o eurocentrismo metodológico nas salas de aula e nos materiais didáticos. Essa reificação transforma a temática étnico-racial de um eixo estruturante em um conteúdo pontual ou folclorizado, falhando em promover a justiça cognitiva e o pertencimento para a criança negra e indígena. A mera inclusão de datas e heróis não basta; é imperativo transformar as metodologias de ensino, exigindo que a prática pedagógica vá além da conformidade legal e se torne um ato político contínuo de desnaturalização das desigualdades.

Neste cenário de desafios, o estudo destacou a contribuição indispensável da Psicologia Escolar para o fortalecimento das práticas antirracistas mediadas pelo currículo. O campo da Psicologia oferece as ferramentas conceituais para compreender o impacto psicossocial da invisibilidade e da representação estereotipada na construção da identidade racial e na saúde mental dos estudantes.

Ao atuar na formação continuada dos educadores, a Psicologia pode instrumentalizá-los com o letramento racial e com estratégias para lidar com os conflitos, o preconceito e o bullying racial na escola. Além disso, a atuação junto à comunidade e às famílias é crucial para criar um ecossistema escolar acolhedor, onde a diversidade não seja apenas tolerada, mas ativamente valorizada como um elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem, conforme defendido pela interface da Psicologia e dos processos de prevenção e promoção da saúde.

Para que as pautas antirracistas deixem de ser um enunciado normativo e se consolidem como uma realidade transformadora no cotidiano escolar, são urgentes e inadiáveis políticas públicas de monitoramento e investimento contínuo. É fundamental o desenvolvimento de programas de formação docente integral, que incluam a dimensão da subjetividade racial e capacitem os professores para a utilização de metodologias ativas e interculturais.

A articulação entre o sistema de educação e os movimentos sociais negros e indígenas deve ser fortalecida, garantindo que as demandas e os saberes ancestrais desses grupos informem e descolonizem a produção de materiais didáticos. Este trabalho se encerra reconhecendo que a luta por uma educação antirracista é um processo dialético, inconcluso e que exige o

compromisso político-pedagógico de toda a comunidade educacional para construir uma sociedade brasileira mais justa, equânime e que, de fato, valorize a pluralidade de suas infâncias.

## REFERÊNCIAS

BHERING, Marilane Souza; FONSECA, Valter Machado da; SILVA, Thiago Henrique Mota. A BNCC e a Lei nº 10.639/2003: componentes curriculares e educação antirracista. **Revista Científica da Universidade Federal de Viçosa**, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12726>. Acesso em: 5 nov. 2025;

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 set. 2025;

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, 2003;

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 2008;

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014;

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996;

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004;

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural: entre o reconhecimento e a redistribuição**. Petrópolis: Vozes, 2019;

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2001.

CHATGPT Versão4.0. **OpenAI**, 2025. Disponível em: <https://chat.openai.com/>

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; GONÇALVES, Andressa da Silva; CRUZ, Felipe Alex Santiago. Educação das Relações Étnico-Raciais, BNCC e as propostas curriculares da Região

- Norte: o perfil dos/as agentes elaboradores/as. **Revista Educação em Questão**, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/37375>. Acesso em: 5 nov. 2025;
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Código de Ética Profissional do Psicólogo. Resolução CFP nº 010/2005. Brasília: CFP, 2005.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica. Brasília: CFP/CREPOP, 2019.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008;
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017;
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. (Original: Teaching to Transgress, 1994);
- HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018;
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003;
- MARQUES, Ana Carolina dos Santos; FONSECA, Ricardo Lopes. A representatividade da população negra na coleção de livros didáticos “Ser Protagonista – Geografia – Ensino Médio” – PNL D 2018. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n. 115, p. 28–43, 2021. DOI: 10.21527/2179-1309.2021.115.8027. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8027>. Acesso em: 5 nov. 2025;
- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005;
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação das relações étnico-raciais e práticas pedagógicas: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015;
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo oculto**. Porto Alegre: Artmed, 1993;
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**.

Porto Alegre: Artmed, 1998;

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; SANTOS, Lourival dos; SANTOS, Janaina Soares Cecílio dos. Ensino de História para a (re)educação das relações raciais: processo de significação e produção de sentidos na BNCC. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 2, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/39317>. Acesso em: 5 nov. 2025;

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais: Tensões entre cor e amor**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016;

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista PesquiEduca**, Santos, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 5 nov. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 489–506, 2007.