

# EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA NO BRASIL: AVANÇOS, PERMANÊNCIAS ESTRUTURAIS E CAMINHOS PARA A JUSTIÇA EDUCACIONAL

DECOLONIAL AND ANTI-RACIST EDUCATION IN BRAZIL: ADVANCES,  
STRUCTURAL CONTINUITIES, AND PATHWAYS TO EDUCATIONAL JUSTICE

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 09/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/780924190](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780924190)

---

Eric de Melo Lima<sup>1</sup>

Amarílis da Guia de Souza<sup>2</sup>

Laudinéa Silva Xavier Araújo<sup>3</sup>

Fabiana Faustino da Cruz<sup>4</sup>

Diogo Dionizio Batista de Fátima Cunha<sup>5</sup>

Ruy Martins dos Santos Batista<sup>6</sup>

Wender Antônio Nunes da Silva<sup>7</sup>

Lisandra Moraes Xavier<sup>8</sup>

---

## RESUMO

O presente artigo examina criticamente os processos educativos no Brasil a partir das perspectivas decolonial e antirracista, investigando em que medida o sistema educacional brasileiro tem conseguido enfrentar o racismo estrutural e superar as heranças coloniais que historicamente organizaram as relações de saber, poder e pertencimento na sociedade. O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e documental, articulando a análise crítica de literatura especializada sobre decolonialidade, racismo estrutural e educação das relações étnico-raciais ao exame dos principais marcos legais brasileiros, entre os quais a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, a Resolução CNE/CP nº 1/2004 e a legislação das ações afirmativas no ensino superior. O problema central reside na distância persistente entre os avanços normativos e a transformação concreta das práticas pedagógicas, dos currículos, da formação docente e das relações institucionais. Mobilizando o referencial dos estudos decoloniais e das relações étnico-raciais, com destaque para autores como Silvio Almeida, Nilma Lino Gomes e Frantz Fanon, bem como dados oficiais do IBGE e do Inep, o texto analisa como o racismo estrutural se manifesta no sistema educacional por meio de desigualdades de acesso, permanência, representação curricular e violência simbólica. Conclui que a superação do racismo educacional exige não apenas marcos legais, mas políticas permanentes, formação docente crítica, revisão curricular profunda e compromisso institucional intergeracional.

**Palavras-chave:** Educação antirracista; Educação decolonial; Racismo estrutural; Currículo; Políticas afirmativas.

## ABSTRACT

This article critically examines educational processes in Brazil from decolonial and anti-racist perspectives, investigating the extent to

which the Brazilian educational system has been able to confront structural racism and overcome the colonial legacies that have historically organized relations of knowledge, power, and belonging in society. The study adopts a qualitative approach of a theoretical-bibliographic and documentary nature, combining the critical analysis of specialized literature on decoloniality, structural racism, and ethnic-racial relations education with the examination of the main Brazilian legal frameworks, including Law n° 10.639/2003, Law n° 11.645/2008, Resolution CNE/CP n° 1/2004, and the legislation on affirmative action in higher education. The central problem lies in the persistent gap between normative advances and the concrete transformation of pedagogical practices, curricula, teacher education, and institutional relations. Drawing on the framework of decolonial and ethnic-racial studies, notably authors such as Silvio Almeida, Nilma Lino Gomes, and Frantz Fanon, as well as official data from IBGE and Inep, the article analyzes how structural racism manifests in the educational system through inequalities of access, persistence, curricular representation, and symbolic violence. It concludes that overcoming educational racism requires not only legal frameworks but also permanent policies, critical teacher education, deep curricular revision, and intergenerational institutional commitment.

**Keywords:** Anti-racist education; Decolonial education; Structural racism; Curriculum; Affirmative policies.

## 1. INTRODUÇÃO

A questão racial constitui uma das dimensões mais persistentes e, ao mesmo tempo, mais sistematicamente subestimadas da desigualdade educacional brasileira. Não se trata de um fenômeno circunstancial ou de manifestações isoladas de preconceito

individual: o racismo opera como estrutura histórica, institucional, simbólica e epistemológica que se reproduz e se atualiza nas práticas, nos currículos, nas relações escolares e nas políticas educacionais. Compreender essa dinâmica exige situar o sistema educacional brasileiro em sua longa trajetória de exclusão racial, que antecede a própria consolidação da escola pública e que persiste, sob formas renovadas, muito além da abolição formal da escravidão em 1888.

O Brasil avançou, nas últimas duas décadas, na construção de um arcabouço jurídico e institucional voltado ao enfrentamento das desigualdades raciais na educação. A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, estabelecida pela Lei nº 10.639/2003, e sua posterior ampliação para incluir a história e cultura indígena, pela Lei nº 11.645/2008, representaram marcos normativos de inegável relevância. A Resolução CNE/CP nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e a política de cotas nas universidades federais, regulamentada pela Lei nº 12.711/2012 e atualizada pelas Leis nº 13.409/2016 e nº 14.723/2023, são evidências do reconhecimento público de que a igualdade formal não é suficiente para reverter desigualdades de origem histórica profunda.

Entretanto, a existência de marcos legais robustos não garantiu, por si mesma, a transformação das condições concretas de acesso, permanência, reconhecimento e sucesso educacional da população negra e indígena. A distância entre o que prescreve a lei e o que ocorre nas salas de aula, nos projetos pedagógicos, nas práticas de gestão escolar e na formação inicial e continuada de professores permanece expressiva. Essa tensão entre normatização e realidade constitui o problema central que orienta este artigo.

O objetivo do texto é examinar criticamente os avanços, limites e desafios da educação decolonial e antirracista no Brasil, analisando de que modo políticas públicas, legislação educacional, práticas curriculares, formação docente, ações afirmativas e movimentos sociais têm contribuído para o enfrentamento das desigualdades raciais históricas, bem como identificar os caminhos ainda necessários para uma educação mais democrática, plural, inclusiva e livre dos resquícios estruturais do racismo.

A relevância acadêmica e social desta discussão é expressiva. De acordo com o IBGE (2023), o Censo Demográfico de 2022 revelou que 45,3% da população brasileira se autodeclarou parda e 10,2% se autodeclarou preta, de modo que, pela primeira vez desde 1991, a maioria do país, cerca de 55,5%, se reconhece como preta ou parda. Em uma sociedade com esse perfil, e na qual as trajetórias educacionais seguem profundamente marcadas pela variável racial, discutir educação sem discutir raça é reproduzir, pela omissão, as hierarquias que se pretende superar. Para tanto, após esta introdução, o artigo apresenta o percurso metodológico que orientou a investigação, seguido de cinco seções analíticas e das considerações finais.

## **2. PERCURSO METODOLÓGICO**

Este artigo caracteriza-se como estudo qualitativo, de natureza teórico-bibliográfica e documental, orientado por uma perspectiva crítico-interpretativa. Não se trata de pesquisa empírica de campo, mas de uma análise que articula a revisão da literatura especializada ao exame de documentos normativos, com o propósito de compreender a relação entre os avanços institucionais e as permanências do racismo no sistema educacional brasileiro. A

explicitação dessa abordagem busca assegurar a transparência dos procedimentos e a possibilidade de avaliação crítica do percurso analítico adotado.

O corpus de análise compõe-se de dois conjuntos articulados. O primeiro reúne a produção teórica de referência nos campos dos estudos decoloniais, das relações étnico-raciais e da sociologia da educação, selecionada segundo critérios de centralidade conceitual, reconhecimento acadêmico e pertinência temática em relação ao problema investigado. O segundo é constituído pelos principais marcos legais e normativos da educação das relações étnico-raciais e das ações afirmativas no Brasil, entre os quais a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, a Resolução CNE/CP nº 1/2004, o Estatuto da Igualdade Racial e a legislação de cotas no ensino superior. A esses materiais somam-se dados secundários produzidos por órgãos oficiais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), utilizados para situar empiricamente a discussão.

A seleção priorizou livros acadêmicos de referência, artigos revisados por pares, documentos normativos oficiais e dados institucionais, segundo critérios de centralidade no debate, reconhecimento acadêmico e pertinência temática, sem a pretensão de exaustividade. Não se trata, portanto, de revisão sistemática, mas de revisão narrativa crítica, o que implica assumir o caráter seletivo e interpretativo do corpus. O procedimento consistiu na leitura crítica e na interpretação articulada desses materiais, organizada em torno de categorias temáticas, a saber, colonialidade e racismo estrutural, marcos legais, currículo, formação docente, ações afirmativas e

permanência estudantil, confrontando o conteúdo prescritivo da legislação com as análises teóricas sobre a reprodução do racismo na escola e com os indicadores disponíveis sobre acesso e permanência. Reconhece-se, como limite do estudo, o fato de que a discussão não se sustenta em dados primários coletados pelo autor, o que recomenda cautela na generalização das inferências e indica a necessidade de pesquisas empíricas complementares, capazes de examinar, em contextos escolares específicos, os processos aqui analisados em termos teóricos e documentais.

### **3. EDUCAÇÃO, COLONIALIDADE E RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL: AS RAÍZES HISTÓRICAS DA DESIGUALDADE**

A análise da educação brasileira requer, como ponto de partida, o reconhecimento de uma dimensão histórica frequentemente negligenciada: a escola brasileira foi construída para não incluir a maior parte de sua população. Ao longo de mais de três séculos de escravidão, a educação formal foi sistematicamente negada às populações negra e indígena, não por omissão accidental, mas como mecanismo de manutenção da ordem racial e econômica que sustentava a colônia e, posteriormente, o Império. Abdias do Nascimento (1978) denunciou, com rigor analítico pioneiro, o modo como o Estado brasileiro, após a abolição, não apenas deixou de promover a integração social da população negra, mas adotou políticas de embranquecimento da sociedade que a excluíram dos espaços de poder, saber e cidadania.

A abolição de 1888 não encerrou a exclusão racial, mas a reorganizou sob novas formas institucionais. A população negra foi incorporada a uma ordem social que lhe negava terra, emprego estável, educação e dignidade jurídica, ao mesmo tempo em que sustentava a

ideologia da democracia racial como narrativa de ocultamento das hierarquias existentes. Essa ideologia, por décadas apresentada como traço distintivo e positivo da formação social brasileira, operou como poderoso mecanismo de silenciamento do racismo e de deslegitimação das denúncias e das resistências negras.

Silvio Almeida (2019) demonstra que o racismo não se reduz a atos isolados de preconceito ou discriminação, mas constitui uma forma de ordenamento da sociedade que se reproduz por meio de suas estruturas políticas, econômicas, jurídicas e culturais. O racismo estrutural, nessa perspectiva, não precisa de agentes conscientemente racistas para se perpetuar, pois está inscrito nas normas, nas práticas institucionais, nas representações culturais e nas condições materiais que distribuem desigualmente oportunidades, reconhecimento e proteção segundo a pertença racial. A escola, como instituição social, não está imune a esse ordenamento; ao contrário, é um de seus principais espaços de reprodução e naturalização.

A dimensão epistemológica dessa exclusão foi elaborada conceitualmente por Aníbal Quijano (2005), cuja noção de colonialidade do poder descreve como as relações de dominação instauradas pelo colonialismo não se encerraram com a independência política das nações latino-americanas, mas persistiram como padrão global de classificação racial, hierarquização dos saberes e subalternização de populações inteiras. A colonialidade opera, entre outras dimensões, sobre o saber: ao definir quais conhecimentos são legítimos, quais sujeitos são produtores de ciência e quais culturas merecem ser transmitidas pela escola, ela reproduz a subalternidade epistêmica de africanos, afro-brasileiros e povos indígenas.

Frantz Fanon (2008) iluminou, a partir de outro ângulo, os efeitos psíquicos e identitários da colonização: a internalização da inferioridade pelo colonizado, a desestruturação de identidades culturais e a imposição de um ideal de humanidade associado ao branco europeu. No contexto educacional brasileiro, esses processos se traduzem na ausência de referências positivas de negritude e indigeneidade nos livros didáticos, na invisibilização da produção intelectual negra e indígena, na naturalização de expectativas escolares diferenciadas segundo a raça dos estudantes e na violência simbólica cotidiana que atravessa as relações escolares.

O conceito de violência simbólica, formulado por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) para descrever a imposição dissimulada de significações e de categorias de percepção que os dominados tendem a reconhecer como legítimas e naturais, é particularmente útil para compreender como o currículo escolar pode funcionar como instrumento de hierarquização cultural, mesmo quando não o faz de modo explícito ou intencional. A escola que apresenta a história africana apenas como história de escravizados, que omite a contribuição das populações indígenas na formação do Brasil e que não reconhece saberes e estéticas negras como objeto de valor cultural exerce uma forma de violência simbólica, ainda que seus agentes não a percebam como tal.

#### **4. EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS**

A perspectiva decolonial emerge, no campo da educação, como resposta crítica à persistência da colonialidade nos sistemas de produção, transmissão e legitimação do conhecimento. Distingue-se do simples anticolonialismo político porque não se limita a

reivindicar autonomia estatal ou cultural, mas interroga as estruturas profundas pelas quais a modernidade ocidental se constituiu como horizonte universal do saber e do ser humano. Catherine Walsh (2013) propõe compreender a pedagogia decolonial não como disciplina ou conteúdo específico, mas como prática político-pedagógica que busca construir modos outros de pensar, ser e relacionar-se no mundo, a partir das experiências e dos saberes historicamente marginalizados.

Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010) desenvolvem, nessa direção, o conceito de epistemologias do Sul, entendido não como referência geográfica, mas como horizonte de pluralidade epistêmica que reconhece a existência de múltiplas formas válidas de produção de conhecimento fora dos marcos da ciência moderna ocidental. Cabe registrar que parte da literatura distingue as epistemologias do Sul do pensamento decolonial latino-americano, situando-os em tradições teóricas próprias, ainda que convergentes na crítica ao eurocentrismo. Para os fins deste artigo, ambas as contribuições são mobilizadas de modo complementar, na medida em que questionam não apenas o que se ensina, mas como se organiza o currículo, quais vozes são autorizadas a produzir conhecimento legítimo e quais experiências são invisibilizadas ou folclorizadas nos processos de escolarização.

Convém distinguir, ainda que de modo articulado, quatro noções frequentemente tratadas como equivalentes. A educação das relações étnico-raciais designa o campo normativo e pedagógico instituído pela legislação brasileira e pelas diretrizes curriculares, voltado ao reconhecimento da diversidade étnico-racial na escola. A educação antirracista nomeia o compromisso pedagógico e político de enfrentamento ativo do racismo em suas dimensões estrutural,

institucional e cotidiana. A decolonialidade constitui o horizonte teórico mais amplo, que interroga a colonialidade do poder e do saber. A descolonização curricular, por fim, refere-se ao processo concreto de reorganização das hierarquias epistemológicas que estruturam o currículo. Embora distintas, essas noções convergem na recusa do eurocentrismo como medida única do conhecimento legítimo.

No plano da educação antirracista, a contribuição teórica de bell hooks (2013) é incontornável. A autora propõe uma pedagogia engajada que parte do reconhecimento de que a sala de aula é um espaço político e de que o conhecimento nunca é neutro. Sua concepção de educação como prática da liberdade, em diálogo com Paulo Freire (1987), afirma que o processo educativo genuíno exige o reconhecimento das experiências dos sujeitos, a problematização das relações de poder que estruturam o conhecimento e o compromisso com a transformação das condições de opressão.

Paulo Freire (1987), por sua vez, formulou uma crítica radical da educação bancária como modalidade pedagógica que trata os educandos como depositários passivos de conteúdos predeterminados, sem reconhecer suas experiências, saberes e identidades como pontos de partida do processo formativo. Embora sua obra não tematize diretamente a questão racial com a profundidade que o debate contemporâneo exige, seus fundamentos teóricos oferecem base indispensável para pensar uma pedagogia que reconheça os sujeitos historicamente subalternizados como produtores de saber e de cultura.

Nilma Lino Gomes (2012) aprofunda a discussão ao propor o conceito de descolonização dos currículos como processo que vai além da

inclusão de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Trata-se, em sua perspectiva, de questionar a organização hierárquica do conhecimento escolar, os critérios de legitimidade que definem o que merece ser ensinado e aprendido, as representações identitárias que circulam na escola e as relações de poder que organizam as interações pedagógicas. A descolonização curricular não é, portanto, adição de conteúdo, mas reorganização das estruturas de sentido que sustentam o currículo.

Kabengele Munanga (2005) identifica na escola um espaço ambivalente: ao mesmo tempo em que reproduz hierarquias raciais, oferece condições para o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de questioná-las. Essa tensão constitutiva torna o campo educacional um terreno privilegiado de disputa e transformação. A educação antirracista, nessa concepção, não se reduz a atitudes individuais de sensibilização ou ao cumprimento formal de obrigações legais, mas exige mudança das estruturas curriculares, das práticas avaliativas, das relações institucionais e dos processos de formação docente.

Lélia Gonzalez (1984) oferece, a partir de uma posição que articula raça, gênero e classe na realidade latino-americana, uma crítica aguda do modo como o racismo e o sexismo se inscrevem na cultura brasileira e se reproduzem, entre outros meios, pelos processos de escolarização. Sua análise antecipa dimensões que o debate contemporâneo sobre interseccionalidade tornaria mais visíveis, em especial a impossibilidade de compreender a opressão racial sem considerar sua articulação com outras formas de dominação social.

A noção de racismo estrutural, elaborada sistematicamente por Silvio Almeida (2019), é central para a reflexão sobre educação antirracista porque desloca o problema do plano das atitudes individuais para o das estruturas sociais. Isso tem implicações pedagógicas decisivas: a educação antirracista não pode limitar-se a sensibilizar indivíduos ou a combater manifestações explícitas de preconceito, pois precisa enfrentar as estruturas que produzem e reproduzem desigualdades raciais independentemente das intenções de seus agentes.

## **5. AVANÇOS LEGAIS, CURRICULARES E INSTITUCIONAIS: MARCOS DE UMA AGENDA INACABADA**

O processo de reconhecimento legal das demandas por educação antirracista no Brasil resultou de décadas de mobilização do Movimento Negro e de outros atores sociais comprometidos com a transformação das relações raciais no país. O marco mais significativo desse processo, no campo educacional, foi a aprovação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Essa legislação representou, pela primeira vez na história da educação brasileira, o reconhecimento explícito, pelo Estado, de que o currículo escolar havia sido historicamente organizado a partir de uma perspectiva eurocêntrica e que essa organização precisava ser questionada e transformada.

Em 2008, a Lei nº 11.645 ampliou a obrigatoriedade para incluir também a história e a cultura dos povos indígenas, reconhecendo que a exclusão epistemológica da escola brasileira não se limitava às

populações de origem africana, mas abrangia todos os grupos subalternizados pelo projeto colonial e seus desdobramentos. A Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, por sua vez, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, oferecendo orientação pedagógica e política para a implementação da lei nas redes de ensino.

Nilma Lino Gomes (2017) analisa o papel do Movimento Negro como educador coletivo que produziu, ao longo de décadas de luta, saberes sobre racismo, resistência, identidade e direitos que influenciaram de modo decisivo as políticas educacionais brasileiras. A aprovação da Lei nº 10.639/2003 não pode ser compreendida sem esse processo histórico, pois resultou de uma agenda construída por organizações negras, intelectuais, educadores e ativistas que disputaram, por dentro e por fora do Estado, a transformação do campo educacional.

No campo do ensino superior, o sistema de cotas representou outra transformação estrutural de alcance histórico. A Lei nº 12.711/2012 estabeleceu a reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas universidades federais e nos institutos federais de educação técnica, em proporção equivalente à presença dessas populações na unidade da federação onde a instituição se localiza. Em 2016, a Lei nº 13.409 ampliou esse sistema ao incluir as pessoas com deficiência entre as beneficiárias da reserva de vagas. Mais recentemente, a Lei nº 14.723/2023 atualizou novamente a política, incorporando os estudantes quilombolas ao rol de beneficiários, reduzindo o teto de renda familiar de um salário mínimo e meio para um salário mínimo per capita, modificando o mecanismo de concorrência dos cotistas, estendendo as ações

afirmativas à pós-graduação e instituindo monitoramento anual e avaliação decenal da política (Brasil, 2016, 2023).

Os dados oficiais permitem dimensionar o alcance dessas políticas. Segundo o Censo da Educação Superior, sistematizado pelo Inep (2023), o número de ingressos na educação superior federal por meio de ações afirmativas cresceu 167% em uma década, passando de 40.661 estudantes em 2012 para um patamar bastante mais elevado em 2022, ano em que 55.371 pessoas ingressaram pelo critério étnico-racial. Estudos sobre a implementação da Lei de Cotas, como o de Trevisol, Dal Bello e Nierotka (2023), evidenciam que a reserva de vagas alterou de maneira significativa o perfil socioeconômico e racial dos ingressantes das universidades federais, ainda que de modo desigual entre instituições, cursos e regiões. Trata-se de transformações concretas, fundamentadas no princípio da reparação histórica, que confirmam a relevância das ações afirmativas como mecanismo de democratização do acesso, sem que isso signifique, como se discute adiante, a superação automática das desigualdades de permanência e de pertencimento.

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288/2010, consolidou em um único instrumento legal um conjunto de direitos da população negra, incluindo o direito à educação, à saúde, à cultura e ao acesso à terra, afirmando o compromisso do Estado com políticas de promoção da igualdade racial em caráter permanente. A Constituição Federal de 1988, por sua vez, já havia estabelecido as bases jurídicas para esse processo ao definir o racismo como crime inafiançável e imprescritível e ao reconhecer a pluralidade cultural como fundamento da identidade nacional.

Esses avanços normativos e institucionais representam conquistas de inegável importância histórica. Eles atestam que a agenda da educação antirracista penetrou o campo das políticas públicas, alterou o quadro jurídico e produziu transformações reais no acesso de populações historicamente excluídas aos espaços de formação e produção de conhecimento. Seria, contudo, um equívoco analítico interpretar esses avanços como evidência de que o problema racial na educação brasileira foi superado ou está em vias de solução, pois os marcos legais são condição necessária, mas insuficiente, para a transformação das práticas educativas.

## **6. LIMITES DA IMPLEMENTAÇÃO E PERMANÊNCIAS DO RACISMO EDUCACIONAL**

A distância entre os marcos normativos e a realidade concreta das escolas brasileiras é uma das tensões mais reveladoras do estado atual da educação antirracista no país. A implementação da Lei nº 10.639/2003 foi, conforme a análise de Nilma Lino Gomes (2012), desigual e fragmentada, frequentemente restrita a iniciativas pontuais de professores individualmente engajados, sem o respaldo de políticas institucionais sistemáticas. A pesquisa nacional coordenada por Gomes e Jesus (2013), que mapeou as condições de implementação da Lei em escolas e redes de ensino de todo o país, constatou que o processo ocorre de maneira irregular e que o conhecimento de docentes e gestores sobre relações étnico-raciais e história da África permanece, com frequência, superficial. A simples inclusão de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira, quando desacompanhada de uma revisão das hierarquias que organizam o currículo, tende a reduzir-se a acréscimos episódicos, como eventos comemorativos e datas específicas, sem transformação estrutural do projeto pedagógico.

Um dos limites mais persistentes reside na formação docente. Parcela significativa dos professores em atuação nas escolas públicas brasileiras não recebeu, em sua formação inicial, preparação específica para trabalhar as relações étnico-raciais de modo crítico, historicamente situado e pedagogicamente consistente. Os cursos de licenciatura, em geral, não incorporaram a educação das relações étnico-raciais como eixo transversal e obrigatório, relegando o tema a disciplinas optativas ou a iniciativas curriculares marginais, lacuna coerente com a superficialidade do preparo docente identificada pela pesquisa nacional anteriormente mencionada. Eliane Cavalleiro (2001) chamava a atenção, no início dos anos 2000, para o modo como o silêncio da escola diante do racismo cotidiano vivenciado pelos estudantes negros contribuía para a naturalização da discriminação e para o sofrimento identitário de crianças e jovens em processo de formação.

Essa fragilidade formativa integra um problema mais amplo da relação entre prescrição normativa e condições materiais de trabalho. Mendes et al. (2026), ao examinarem a docência diante da crescente heterogeneidade das salas de aula contemporâneas, identificam uma tensão estrutural entre a defesa formal da inclusão e da diversidade e as condições concretas do trabalho pedagógico, marcadas pela insuficiência da formação inicial e continuada, pela escassez de recursos e pela fragilidade do apoio institucional. Essa tensão é a mesma que atravessa a educação das relações étnico-raciais e expressa o problema central deste artigo: a prescrição legal não se converte em transformação das práticas quando as condições institucionais e formativas permanecem inalteradas.

A questão dos materiais didáticos constitui outro nó crítico. A revisão da literatura conduzida por Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) sobre o

racismo em livros didáticos brasileiros identificou um padrão recorrente de sub-representação e estereotipia das pessoas negras, bem como a dificuldade histórica de os mecanismos oficiais de avaliação coibirem tais expressões. Na mesma direção, Kabengele Munanga (2005) observa que a representação escolar da África como continente sem história própria, que só teria adquirido significado ao ser incorporado às rotas do comércio europeu, é uma das mais persistentes distorções do currículo de matriz colonial. Persistem, em muitos materiais escolares, representações problemáticas das populações negras e indígenas, como a associação da negritude quase exclusivamente à escravidão, a ausência de personagens negros e indígenas em posições de protagonismo e saber e a invisibilização das contribuições científicas, artísticas, filosóficas e tecnológicas das civilizações africanas e dos povos originários brasileiros.

O racismo institucional opera também no plano das expectativas dos agentes educacionais. Estudo de Vieira (2018), com base na Prova Brasil, evidencia que a similaridade racial entre professores e turmas de estudantes negros se associa a expectativas docentes mais elevadas, sobretudo quanto à conclusão da educação básica e ao ingresso na universidade, o que sugere que expectativas diferenciadas segundo a raça, ainda que nem sempre conscientes, podem incidir sobre as trajetórias escolares. O próprio estudo pondera, contudo, que tais expectativas são explicadas em grande medida pelo aprendizado dos estudantes e pelo ambiente pedagógico, de modo que o efeito racial, embora presente, não atua isoladamente e demanda investigação continuada em contextos específicos.

A violência racial no cotidiano escolar persiste como realidade subestimada. A pesquisa de campo realizada por Cavalleiro (2000) na educação infantil documentou como insultos racistas, apelidos depreciativos, isolamento social e tratamento diferenciado afetam crianças negras desde os primeiros anos de escolarização, configurando o que a autora denomina ritual pedagógico do silêncio, no qual a escola, ao não nomear o racismo, contribui para naturalizá-lo. O tratamento dispensado por parte significativa das instituições a essas manifestações tende a ser insuficiente, pois não raro o racismo é minimizado, interpretado como brincadeira ou atribuído a imaturidade individual, sem que as estruturas que o produzem sejam interrogadas. A ausência de protocolos institucionais claros de identificação, registro e enfrentamento do racismo escolar é sintoma de uma cultura institucional que ainda não internalizou o combate ao racismo como responsabilidade coletiva e permanente.

Achille Mbembe (2014) oferece ferramentas analíticas para compreender como as marcas do colonialismo persistem nas formas contemporâneas de organização do saber, da memória e da subjetividade. Sua reflexão sobre os modos pelos quais o pensamento moderno ocidental constituiu o africano como *alter ego* negativo da humanidade tem implicações diretas para a compreensão do currículo escolar como campo de disputa entre diferentes visões de mundo, de história e de humanidade. Uma educação que reproduz essas hierarquias, ainda que sob formas renovadas e sutis, continua a exercer uma forma de violência epistêmica sobre os estudantes cujas identidades são deslegitimadas pelo ordenamento curricular vigente.

No plano do ensino superior, as políticas de cotas produziram transformações reais no perfil das universidades brasileiras, mas os desafios da permanência revelaram que o acesso é apenas a primeira dimensão de uma igualdade educacional ainda não conquistada. É importante registrar que os dados disponíveis não confirmam os prognósticos de queda de qualidade que historicamente acompanharam a política: segundo o Inep (2024), a taxa de conclusão de estudantes cotistas da rede federal alcançou 51%, superior à dos não cotistas, de 41%, no período analisado. Esse indicador é teoricamente relevante, pois desmente a associação, de fundo meritocrático, entre origem racial ou socioeconômica e suposta incapacidade acadêmica, evidenciando que o desempenho historicamente atribuído às populações racializadas não decorre de déficit individual, mas das condições desiguais de partida, exatamente como sustenta Almeida (2019) em sua crítica ao racismo estrutural. O dado não atesta, contudo, a suficiência das políticas de permanência nem a superação das hierarquias epistêmicas. Na chave de Quijano (2005), a colonialidade do saber persiste mesmo quando o acesso se democratiza, pois continua a definir quais conhecimentos e quais sujeitos são reconhecidos como legítimos no interior da universidade. É nesse registro que se compreende o que Sueli Carneiro (2005) denomina epistemicídio, a desqualificação sistemática da produção intelectual negra e a invisibilização de seus referenciais teóricos. Assim, estudantes negros e indígenas, oriundos de trajetórias escolares marcadas pela desigualdade, enfrentam, mesmo após o ingresso, múltiplas formas de racismo acadêmico, da deslegitimação de suas escolhas temáticas de pesquisa à ausência de professores negros e indígenas como referências intelectuais, passando pelas dificuldades de conciliação entre estudo, trabalho e sustento diante da insuficiência das políticas de assistência estudantil.

A meritocracia, como ideologia dominante no campo educacional, constitui outro dispositivo de ocultamento das desigualdades raciais. Ao apresentar o sucesso escolar como resultado exclusivo do esforço individual, ela desresponsabiliza as estruturas sociais pelas trajetórias educacionais desiguais e atribui aos próprios sujeitos a responsabilidade pelo fracasso produzido pelo sistema. Em um contexto histórico marcado por séculos de exclusão deliberada da população negra do acesso à educação, à terra e ao capital, a invocação da meritocracia sem a problematização das condições históricas de partida constitui, ela mesma, uma operação ideológica que legitima a desigualdade.

## **7. PRÓXIMOS PASSOS PARA UMA EDUCAÇÃO RACIALMENTE JUSTA**

A identificação dos limites persistentes da educação antirracista no Brasil não conduz ao pessimismo estéril, mas à necessidade de pensar de modo mais preciso e mais ambicioso os próximos passos de uma agenda comprometida com a justiça racial. Esses passos envolvem dimensões complementares que precisam ser desenvolvidas de modo articulado: formação docente, revisão curricular, políticas de permanência, financiamento público, gestão escolar e avaliação institucional.

A formação inicial e continuada de professores constitui o eixo central de qualquer política de educação antirracista que pretenda ir além da normatividade formal. É necessário que os cursos de licenciatura incorporem, de modo transversal e obrigatório, a educação das relações étnico-raciais como dimensão constitutiva da formação pedagógica, e não como conteúdo adicional ou opcional. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) enfatiza que essa

formação não pode limitar-se à transmissão de informações sobre história e cultura africana e afro-brasileira, mas precisa desenvolver nos professores a capacidade crítica de reconhecer o racismo em suas formas institucionais, simbólicas e cotidianas e de construir práticas pedagógicas que afirmem a dignidade, a identidade e o potencial intelectual de todos os estudantes.

A revisão curricular, por sua vez, não pode restringir-se à adição de conteúdos ou à reserva de datas comemorativas. Trata-se de um processo mais profundo de questionamento das hierarquias epistemológicas que organizam o currículo, dos critérios que definem o que é conhecimento válido, de quais autores e perspectivas merecem ser estudados e de como a história brasileira e mundial é narrada. Uma educação decolonial exige que as perspectivas africana, afro-brasileira e indígena não sejam tratadas como apêndice ou complemento de um currículo europeu, mas como dimensão estruturante de uma formação pluriepistêmica que reconhece a diversidade das contribuições humanas para a construção do conhecimento.

A sala de aula, como argumenta bell hooks (2013), pode constituir um espaço de transgressão das normas estabelecidas de saber e poder, com implicações concretas para a seleção de textos e materiais, para os critérios de avaliação e para as formas de interação que o professor promove e autoriza.

As políticas de permanência no ensino superior precisam ser substancialmente fortalecidas para que o acesso garantido pelas cotas não seja frustrado pelas condições materiais de vida dos estudantes. Isso implica ampliação das políticas de assistência estudantil, criação de espaços de acolhimento institucional para

estudantes negros e indígenas, desenvolvimento de programas de mentoria acadêmica, combate ao racismo nas relações universitárias e valorização da produção intelectual negra e indígena como referência nos currículos dos cursos.

O monitoramento sistemático da implementação é igualmente indispensável, uma vez que a existência de leis e diretrizes não garante, por si mesma, sua aplicação. É preciso desenvolver mecanismos de avaliação que articulem indicadores quantitativos de acesso e desempenho a dimensões qualitativas relativas às práticas pedagógicas, ao clima escolar, à representação curricular e à experiência de pertencimento dos estudantes.

O papel da gestão escolar é frequentemente subestimado nas discussões sobre educação antirracista. A escola que pretende ser um espaço de equidade racial precisa de lideranças comprometidas com essa agenda, capazes de construir projetos pedagógicos que integrem a dimensão étnico-racial de modo transversal, de criar condições institucionais para a formação continuada dos professores, de estabelecer protocolos claros de enfrentamento do racismo e de cultivar uma cultura organizacional que afirme a diversidade como valor, e não como problema.

Nilma Lino Gomes (2017) destaca o papel insubstituível dos movimentos sociais negros na construção e na vigilância das políticas de educação antirracista. A história das conquistas normativas brasileiras nesse campo demonstra que elas resultaram de pressão social organizada e que sua manutenção e aprofundamento dependem da continuidade dessa pressão. A participação das comunidades negras, quilombolas e indígenas na definição, no acompanhamento e na avaliação das políticas

educacionais é condição de legitimidade e de efetividade dessas políticas.

A produção intelectual de autores negros e indígenas precisa ser incorporada de modo mais consistente aos currículos escolares e universitários, não como estratégia de representação simbólica, mas como reconhecimento de contribuições teóricas que oferecem ferramentas analíticas insubstituíveis sobre a realidade social brasileira, frequentemente obscurecidas pelo cânone eurocentrado.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O percurso analítico desenvolvido neste artigo permite concluir que o Brasil avançou de modo significativo, nas últimas duas décadas, na construção de um arcabouço normativo e institucional voltado ao enfrentamento das desigualdades raciais na educação. Os marcos legais representados pela Lei nº 10.639/2003, pela Lei nº 11.645/2008, pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, pelo Estatuto da Igualdade Racial e pelo sistema de cotas no ensino superior constituem conquistas históricas que não podem ser minimizadas, pois resultaram de décadas de luta do Movimento Negro e de outros atores sociais e produziram transformações reais nas condições de acesso e reconhecimento da população negra e indígena nos espaços educacionais, conforme indicam, em parte, os dados do Inep aqui mobilizados.

Ao mesmo tempo, a análise evidencia que esses avanços normativos não foram acompanhados, na mesma medida e com a mesma velocidade, por transformações nas práticas pedagógicas, na formação docente, nos materiais didáticos, nas relações escolares e na cultura institucional das escolas e universidades. A distância entre

o que a lei determina e o que ocorre cotidianamente nos espaços educativos permanece expressiva, revelando os limites do enfrentamento do racismo por via exclusivamente normativa.

O racismo estrutural, como demonstra Silvio Almeida (2019), não se resolve por decreto, pois se reproduz por meio de estruturas que atravessam as instituições, as práticas, as representações e as subjetividades, exigindo uma transformação igualmente estrutural das condições que o sustentam. No campo educacional, isso implica reconhecer que a educação antirracista não é um projeto concluído quando uma lei é aprovada, mas um compromisso permanente, transversal e intergeracional, que precisa ser renovado continuamente nas práticas escolares, nos currículos, nas relações pedagógicas e nas políticas educacionais.

A perspectiva decolonial oferece, nesse contexto, um horizonte analítico e propositivo fundamental, pois permite questionar não apenas o que se ensina, mas as hierarquias que determinam o que conta como conhecimento legítimo, quais sujeitos são reconhecidos como produtores de saber e de cultura e como a escola distribui, reproduz e eventualmente questiona essas hierarquias. Uma educação que pretenda ser genuinamente plural e comprometida com a justiça racial precisa ir além da inclusão pontual de conteúdos sobre diversidade e empreender a reorganização das epistemologias, das práticas e das relações de poder que organizam o processo educativo.

Os caminhos apontados neste artigo, a saber, o fortalecimento da formação docente, a revisão curricular profunda, o monitoramento da implementação das políticas, a ampliação das políticas de permanência, o combate ao racismo institucional, a valorização da

produção intelectual negra e indígena e a participação das comunidades nas decisões educacionais, não constituem agenda opcional ou secundária. Podem ser compreendidos, à luz da análise aqui desenvolvida, como condições necessárias de um projeto educacional democrático, capaz de reconhecer e de reparar as consequências históricas de séculos de exclusão deliberada.

A educação decolonial e antirracista não é pauta identitária isolada nem concessão a demandas minoritárias, mas condição estrutural de uma democracia substantiva, que reconhece a pluralidade dos sujeitos que a compõem e que se compromete a distribuir, de modo equitativo, as oportunidades, o reconhecimento e a dignidade que o projeto moderno de educação prometeu sem jamais ter universalizado de fato. Avançar nessa direção é, simultaneamente, uma obrigação histórica, um imperativo ético e uma necessidade política para a construção de um Brasil à altura de sua própria pluralidade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais, coordenação de Djamila Ribeiro).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 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: 22 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), para incluir os estudantes quilombolas, alterar critérios de renda e o mecanismo de concorrência e estender as ações afirmativas à pós-graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm). Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 22 maio 2026.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, Anpocs, p. 223-244, 1984.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013. (*Nota: mantido em minúsculo conforme uso consagrado da autora*).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022:** pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Rio de Janeiro: IBGE, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719>. Acesso em: 22 maio 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades.** Brasília, DF: Inep, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades>. Acesso em: 22 maio 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **MEC e Inep divulgam resultado do Censo da Educação Superior 2023.** Brasília, DF: Inep, 3 out. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 maio 2026.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MENDES, Everaldo dos Santos *et al.* Docência em tempos de pluralidade: desafios pedagógicos, condições institucionais e a construção de práticas inclusivas na escola contemporânea. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 23, n. 8, e236376, 2026. DOI: <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.6376>.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Dw9cqwCzcddHVZjv3TnYGt/>. Acesso em: 22 maio 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

TREVISOL, Joviles Vitorio; DAL BELLO, Joselha Cristina; NIEROTKA, Rosileia Lucia. A lei de cotas e as mudanças no perfil dos ingressantes das universidades federais brasileiras. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 64, p. 155-184, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i64.1784>.

VIEIRA, André. Expectativas dos professores e *mismatch* racial na escola pública brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 412-445, 2018. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4766>. Acesso em: 22 maio 2026.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

---

<sup>1</sup> Mestre em Geografia, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciado em Geografia, pela UFPI. Geography Teacher (International Baccalaureate). Atua como docente na Great International School. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0466473309779779> | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8755-8063>

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte; em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela Anhanguera; e em Psicopedagogia pela Faculdade FAVENI. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>3</sup> Graduada na UESSBA - Unidade de Ensino Superior do Sertão da Bahia, Faculdade do Sertão, licenciatura em Pedagogia e Especialização Pós-graduação "Lato Sensu" em Neuropsicopedagogia na Faculdade Metropolitana. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>4</sup> Mestra em Administração, Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, PB, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>5</sup> Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde nas Infâncias e Adolescências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8751-7550>

<sup>6</sup> Doutor em Linguística (Linguagem e Sociedade) pelo PPGL da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Especialista em Educação a Distância e as Tecnologias Educacionais; especialista em Docência do Ensino Superior, ambas pelo Centro Universitário de Maringá. Especialista em Gestão de Polos; especialista em Gestão e Tutoria, ambas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Bacharel em Administração. Licenciado em Letras-Português/Inglês. Licenciado em Pedagogia. É professor no IFTO, lotado no Colegiado de Gestão Pública. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6871102418960807> | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0128-1065>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>7</sup> Graduado em Pedagogia pela (UNIBF Centro Universitário). Pós-graduado - Especialista em Gestão Escolar e Coordenação pedagógica pela (Faculdade Intervale). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9497158584572842>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2548-3985>

<sup>8</sup> Mestra em Educação pelo Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com pesquisa voltada às ações afirmativas, Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e trajetórias de estudantes pertencentes a minorias sociais. Especialista em Supervisão Escolar. Licenciada em Ciências Biológicas e em Pedagogia. Atua como

professora dos Anos Iniciais na rede municipal de Alvorada/RS e como coordenadora pedagógica na Rede Marista. Também atua como formadora de professores e na área de gestão de pessoas. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/1104617783172064>