

**A PERSISTÊNCIA DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA
CRÍTICA DECOLONIAL ÀS EPISTEMOLOGIAS DA ESCOLA
CONTEMPORÂNEA**

***LA PERSISTENCIA DE LA COLONIALIDAD EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: UNA
CRÍTICA DECOLONIAL DE LAS EPISTEMOLOGÍAS DE LA ESCOLARIZACIÓN
CONTEMPORÂNEA***

***THE PERSISTENCE OF COLONIALITY IN BRAZILIAN EDUCATION: A
DECOLONIAL CRITIQUE OF CONTEMPORARY SCHOOL EPISTEMOLOGIES***



Ravelli Henrique de SOUZA¹
e-mail: ravelli59@gmail.com



Marcela Regina MAFRA²
e-mail: mrmmafra@yahoo.com.br



Francielle da Silva ALVES³
e-mail: franalvesgrassi@gmail.com



João Adail Camargo LUIZ⁴
e-mail: joao.adail@hotmail.com



Marta Regina FURLAN⁵
e-mail: mfurlan@uel.br

Como referenciar este artigo:

SOUZA, R. H.; MAFRA, M. R.; ALVES, F. S.; LUIZ, J. A. C.; FURLAN, M. R. A persistência da colonialidade na educação brasileira: uma crítica decolonial às epistemologias da escola contemporânea. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 37, n. 00, e026007, 2026. e-ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v37i00.11702.



| **Submetido em:** 27/07/2026
| **Revisões requeridas em:** 03/08/2026
| **Aprovado em:** 12/08/2026
| **Publicado em:** 31/08/2026

Editora: Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – Paraná (PR) – Brasil. Doutor. Programa de Pós-Graduação em Educação.

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – Paraná (PR) – Brasil. Doutoranda. Programa de Pós-Graduação em Educação.

³ Instituto Federal do Paraná (IFPR), Jaguariaíva – Paraná (PR) – Brasil. Mestranda. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia.

⁴ Instituto Federal do Paraná (IFPR), Jaguariaíva – Paraná (PR) – Brasil. Mestrando. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia.

⁵ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – Paraná (PR) – Brasil. Pós-doutora. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

RESUMO: O artigo objetiva analisar como a colonialidade continua estruturando as epistemologias da educação brasileira e discutir as possibilidades abertas pela crítica decolonial para a reconstrução curricular e pedagógica. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e de caráter crítico-interpretativo, organizada mediante interlocução entre pensamento decolonial, pensamento negro, pedagogias críticas e estudos publicados entre 2022 e 2026. A análise sustenta que a colonialidade não constitui herança do colonialismo, mas racionalidade ativa na seleção curricular, na formação docente, na avaliação e na organização institucional. Pesquisas recentes sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 demonstram que sua aplicação ainda é frequentemente episódica, dependente de iniciativas individuais e tensionada por resistências religiosas, políticas e institucionais. Defende-se a categoria racionalidade pedagógica colonial para interpretar a articulação entre epistemicídio, branquitude, normalização escolar e desigualdade cognitiva. Conclui-se que uma educação decolonial requer políticas institucionais permanentes, formação docente antirracista e abertura efetiva a epistemologias negras, indígenas, afro-diaspóricas e populares.

PALAVRAS-CHAVE: Colonialidade. Educação brasileira. Crítica decolonial. Epistemicídio. Educação antirracista.

RESUMEN: Este artículo analiza cómo la colonialidad sigue estructurando las epistemologías de la educación brasileña y explora las posibilidades de la crítica decolonial para la reconstrucción curricular y pedagógica. Es una investigación bibliográfica, cualitativa y crítico-interpretativa, organizada entre el pensamiento decolonial, el pensamiento negro, las pedagogías críticas y estudios publicados entre 2022 y 2026. El análisis sostiene que la colonialidad no es solo un legado del colonialismo, sino una racionalidad activa en la selección curricular, formación docente, evaluación y organización institucional. Investigaciones recientes sobre las Leyes n.º 10.639/2003 y n.º 11.645/2008 demuestran que su aplicación es episódica, dependiente de iniciativas y condicionada por resistencias religiosas, políticas e institucionales. Se defiende la categoría de racionalidad pedagógica colonial para interpretar la articulación entre epistemicidio, blanquitud, normalización escolar y desigualdad cognitiva. Se concluye que una educación decolonial requiere políticas institucionales permanentes, formación docente antirracista y apertura efectiva a las epistemologías negras, indígenas, afrodiaspóricas y populares.

PALABRAS CLAVE: Colonialidad. Educación brasileña. Crítica decolonial. Epistemicidio. Educación antirracista.

ABSTRACT: This article analyzes how coloniality continues to structure the epistemologies of Brazilian education and to discuss the possibilities opened up by decolonial critique for curricular and pedagogical reconstruction. It is a qualitative, critical-interpretive bibliographic study, organized through a dialogue between decolonial thought, Black thought, critical pedagogies, and studies published between 2022 and 2026. The analysis argues that coloniality is not merely a legacy of colonialism but an active rationality within curriculum selection, teacher training, assessment, and institutional organization. Recent research on Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008 demonstrates that their implementation remains frequently episodic, dependent on individual initiatives, and fraught with religious, political, and institutional resistance. The article advocates for the category of colonial pedagogical rationality to interpret the interplay between epistemicide, whiteness, school normalization, and cognitive inequality. It concludes that decolonial education requires permanent institutional policies, anti-racist teacher training, and openness to Black, Indigenous, African-diasporic, and popular epistemologies.

KEYWORDS: Coloniality. Brazilian education. Decolonial critique. Epistemicide. Anti-racist education.

Introdução

A educação brasileira ocupa uma posição contraditória na formação democrática. Ao mesmo tempo que amplia o acesso aos conhecimentos sistematizados e pode produzir condições para a participação social, a escola permanece atravessada por hierarquias que determinam quais saberes serão reconhecidos, quais memórias serão ensinadas e quais sujeitos serão autorizados a falar. O problema não se limita à ausência de diversidade em listas bibliográficas. Ele alcança a própria arquitetura que converte determinados repertórios culturais em conhecimento universal e reduz outros a testemunho, tradição ou curiosidade local.

A aprovação da Lei nº 10.639/2003 e sua ampliação pela Lei nº 11.645/2008 produziram uma inflexão relevante ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais aprofundaram esse compromisso, vinculando a formação escolar ao enfrentamento do racismo e à valorização da participação negra na constituição do país (Brasil, 2004). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afiança o respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade de indivíduos, grupos, identidades, culturas e saberes como princípios formativos (Brasil, 2018).

O reconhecimento normativo, entretanto, não elimina a distância entre prescrição e realização. Vasconcelos e Alves (2024) verificaram, no Ensino Fundamental, que os conteúdos previstos nas duas leis apareciam de modo superficial e concentrado em datas comemorativas. A investigação revela que a presença formal da temática no projeto pedagógico não assegura continuidade curricular, profundidade histórica ou formação adequada para o trabalho docente. O resultado é uma inclusão controlada, tolerada enquanto evento, mas raramente incorporada como eixo permanente de interpretação do Brasil.

Em levantamento realizado com docentes entre 2023 e 2024, Menezes e Pio (2025) identificaram insuficiência de materiais, formação específica limitada e frágil apoio institucional. As autoras também registraram resistências relacionadas a crenças religiosas no interior da comunidade escolar. Esse dado é decisivo porque demonstra que a disputa curricular não ocorre apenas entre conteúdos concorrentes. Ela envolve regimes de legitimidade que permitem confundir o estudo histórico de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas com proselitismo ou ameaça moral. Nesse cenário, a ação pedagógica prevista em lei pode tornar-se objeto de vigilância familiar, administrativa e política.

A escola não apenas recebe desigualdades constituídas fora dela. Ao examinar mecanismos institucionais cotidianos, Menezes e Pio (2025, p. 2) afirmam que “as

desigualdades são também produzidas no seio destas instituições”. Essa formulação impede que o racismo educacional seja tratado como fator externo ou desvio ocasional. A seleção de referências, a expectativa diferenciada sobre estudantes, a distribuição da autoridade e a tolerância institucional com o silenciamento também produzem desigualdade.

A distância entre o reconhecimento normativo e sua concretização pedagógica exige compreender a desigualdade educacional para além de seus efeitos imediatos. A classificação racial produzida no processo colonial, conforme demonstra Quijano (2000), não desapareceu com a constituição formal dos Estados independentes, pois permaneceu inscrita nas relações de poder, trabalho e conhecimento. No campo educacional, essa continuidade torna-se perceptível quando determinada experiência histórica assume a condição silenciosa de universalidade, enquanto epistemologias negras, indígenas e latino-americanas precisam justificar reiteradamente sua presença nos currículos.

O problema alcança igualmente os processos de subjetivação. A violência colonial não opera apenas pela exclusão material, uma vez que Fanon (2008) evidencia sua capacidade de interferir na linguagem, no reconhecimento e na constituição do próprio sujeito. Quando a instituição escolar naturaliza padrões brancos e europeus de humanidade, inteligência, cultura e conhecimento, sua atuação ultrapassa a transmissão curricular e participa da produção de modos pelos quais os estudantes aprendem a perceber a si mesmos e aos outros.

No interior dessa estrutura, o apagamento intelectual não pode ser compreendido como simples ausência bibliográfica. Carneiro (2005) conceitua o epistemicídio como parte de um processo que desqualifica capacidades cognitivas e produções intelectuais negras, interferindo nas próprias condições de reconhecimento do sujeito negro como produtor de conhecimento. A posterior elaboração do dispositivo de racialidade amplia essa crítica ao evidenciar a constituição histórica de relações que produzem o negro como diferença racializada enquanto preservam posições brancas como referência não nomeada de universalidade (Carneiro, 2023).

Essa invisibilidade institucional também encontra sustentação nos mecanismos de preservação da branquitude. Bento (2022) demonstra que privilégios podem ser reproduzidos por pactos de silêncio, proteção e manutenção das posições historicamente ocupadas. Aplicada ao campo educacional, essa interpretação permite interrogar situações nas quais a diversidade é formalmente valorizada sem que sejam transformados currículos, critérios de excelência, referências intelectuais ou estruturas decisórias.

A crítica à colonialidade, portanto, não se encerra na ampliação de listas bibliográficas. Ao defender uma educação comprometida com liberdade e participação, hooks⁶ (2013) questiona formas de autoridade pedagógica que silenciam experiências e deslegitimam sujeitos. Essa perspectiva interessa ao presente estudo porque desloca a crítica decolonial para a própria organização das relações educativas, permitindo perguntar não somente quais conhecimentos entram na escola, mas quem possui autoridade para produzi-los, ensiná-los e legitimá-los.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão de pesquisa: de que maneira a colonialidade permanece estruturando as epistemologias da escola brasileira contemporânea e quais deslocamentos a crítica decolonial oferece para enfrentar seus efeitos curriculares, formativos e institucionais? A partir dessa problemática, o artigo objetiva analisar como a colonialidade permanece estruturando as epistemologias da educação brasileira e discutir as possibilidades abertas pela crítica decolonial para a reconstrução curricular e pedagógica.

Defende-se que os currículos eurocentrados constituem apenas a dimensão mais visível de uma racionalidade pedagógica colonial, compreendida neste estudo como um conjunto articulado de critérios, práticas e dispositivos que hierarquizam saberes, distribuem autoridade epistêmica, regulam presenças e participam da produção de desigualdades cognitivas. A proposição dessa categoria constitui a contribuição analítica central do artigo e orientará a interpretação da literatura selecionada.

Metodologia

A investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter crítico-interpretativo, desenvolvida mediante procedimentos sistematizados de busca, seleção, organização e interpretação da literatura. A revisão bibliográfica foi assumida como método de investigação e não apenas como etapa de fundamentação teórica, pois permite organizar criticamente produções dispersas, reconhecer continuidades, divergências e lacunas e construir uma síntese interpretativa orientada pelo problema de pesquisa. Snyder (2019) destaca que o rigor de uma revisão depende da explicitação de seu desenho, dos procedimentos empregados na localização da literatura, dos critérios de seleção e da estratégia utilizada para sua síntese.

⁶ A autora solicita que sempre que for citada, seja escrita em letras minúsculas, para subverter a lógica tradicional de autoria e focar a atenção no conteúdo de sua obra, e não na sua identidade pessoal ou ego.

O estudo não se caracteriza como revisão sistemática. Sua finalidade não consiste em esgotar quantitativamente toda a produção disponível nem em mensurar efeitos, mas construir uma interpretação crítica de um campo teórico e educacional heterogêneo. Para garantir transparência e atualidade ao percurso bibliográfico, a busca foi atualizada em agosto de 2026 mediante consulta às bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES e ERIC, combinada à localização de produções diretamente relacionadas ao problema investigado. Foram utilizados, de forma isolada ou combinada, os descritores “colonialidade”, “decolonialidade”, “educação decolonial”, “educação antirracista”, “relações étnico-raciais”, “epistemicídio”, “branquitude”, “currículo”, “formação docente” e “educação”. Na literatura internacional, foram utilizados os correspondentes “coloniality”, “decoloniality”, “decolonial education”, “antiracist education”, “curriculum” e “teacher education”. A consulta recente às bases confirma a presença de produção atual sobre educação decolonial, relações étnico-raciais e formação docente nesses indexadores.

O recorte contemporâneo compreendeu produções publicadas entre 2022 e 2026. Foram incluídos artigos com texto integral disponível em português, inglês ou espanhol e relação substantiva com colonialidade, educação das relações étnico-raciais, currículo, epistemicídio, branquitude, formação docente, infância, educação linguística, práticas decoloniais ou tecnologias educacionais. Foram excluídos registros duplicados, trabalhos sem vinculação efetiva com o campo educacional e publicações nas quais os termos decolonialidade ou colonialidade apareciam apenas de maneira incidental, sem participação na construção teórica ou analítica do estudo.

O marco temporal não foi aplicado às obras consideradas fundantes para a arquitetura conceitual da pesquisa. Permaneceram no corpus produções anteriores a 2022 quando indispensáveis à compreensão das categorias de colonialidade, racialização, epistemicídio, branquitude, subjetivação e pedagogia crítica. Essa decisão possibilitou articular a produção clássica do campo às pesquisas educacionais recentes, evitando tanto o presentismo bibliográfico quanto uma revisão fundada exclusivamente em referências consolidadas.

Após a seleção, as produções foram submetidas à leitura integral e organizadas em uma matriz analítica composta por autoria, ano de publicação, objeto investigado, contexto educacional, abordagem metodológica, categorias mobilizadas, principais resultados e contribuições para a questão de pesquisa. A análise foi orientada pelos movimentos de compreensão, interpretação e contextualização próprios da investigação qualitativa. Ao tratar da relação inseparável entre produção do conhecimento e percurso metodológico, Minayo

(2012, p. 622) afirma que “fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas”. Essa orientação sustentou uma leitura na qual as evidências bibliográficas foram interpretadas em relação aos contextos e às categorias teóricas do estudo, e não utilizadas somente como exemplos confirmatórios de uma tese previamente estabelecida.

A leitura comparativa permitiu organizar o corpus em quatro núcleos analíticos: modernidade e universalização epistemológica; currículo, epistemicídio e produção de subjetividades; colonialidade, neoliberalismo e tecnologias contemporâneas de governo da educação; possibilidades de reconstrução decolonial das epistemologias educacionais. Esses núcleos não foram definidos como classificações estanques, mas como eixos interpretativos construídos a partir da recorrência, da complementaridade e das tensões encontradas na literatura. Minayo (2012) sustenta que a análise qualitativa necessita produzir uma narrativa teorizada, contextualizada, concisa e coerente, princípio que orientou a passagem da descrição das produções para a interpretação crítica apresentada nas seções seguintes.

Por se tratar exclusivamente de pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de publicações científicas e documentos de acesso público, sem participação direta de seres humanos ou utilização de informações pessoais identificáveis, não houve produção de dados empíricos junto a participantes.

A invenção da universalidade: modernidade e colonialidade como projeto epistemológico

A narrativa moderna costuma apresentar razão, ciência e progresso como conquistas internas da Europa. Essa autodescrição oculta que a expansão colonial forneceu recursos materiais, classificações humanas e objetos de conhecimento indispensáveis à constituição da modernidade. A colonialidade não aparece, portanto, depois da modernidade. Ela constitui sua condição histórica e sua face sistematicamente ocultada.

A formulação de Quijano (2000) permite compreender que a raça foi convertida em tecnologia de classificação mundial. A atribuição de capacidades, lugares de trabalho e formas de autoridade a grupos racializados produziu uma divisão que também alcançou a razão. O colonizador não ocupou apenas a posição de governante; apresentou-se como sujeito universal do conhecimento, transformando o colonizado em objeto a ser descrito, corrigido ou civilizado.

Essa assimetria permanece quando universidades e escolas tomam teorias europeias como pensamento geral e classificam produções africanas, indígenas ou afro-diaspóricas como

conhecimentos específicos. Mignolo (2017) denomina geopolítica do conhecimento a distribuição desigual da autoridade epistêmica. O problema não é a origem europeia de uma obra, mas a operação que apaga sua localização e a converte em medida neutra para avaliar todas as demais experiências.

Walsh (2009) insiste que a interculturalidade crítica não pode ser reduzida à convivência harmoniosa entre culturas. Sem enfrentar as estruturas que produzem desigualdade, a diversidade transforma-se em linguagem administrativa. A escola pode celebrar manifestações culturais e continuar preservando intactos os critérios que definem ciência, excelência e racionalidade. Por isso, uma política multicultural sem redistribuição de autoridade epistêmica corre o risco de administrar diferenças em vez de transformar relações.

A produção recente confirma a necessidade desse deslocamento. Ao mapear o pensamento decolonial nos estudos da infância, Soares, Sarmiento e Tomás (2024) identificaram um campo em expansão, mas também tensões conceituais e usos por vezes genéricos da decolonialidade. O dado sugere que a circulação crescente do vocabulário decolonial não garante, por si, alteração dos modos de pesquisar crianças e infâncias. É possível nomear a colonialidade e continuar falando em nome dos sujeitos pesquisados.

Kuhn, Callai e Toso (2024) discutem a educação infantil a partir de uma perspectiva decolonial e mostram que a imagem universal da criança tende a apagar diferenças históricas, territoriais e culturais. A infância moderna foi construída por parâmetros que transformam certas trajetórias em desenvolvimento esperado e outras em desvio. Essa crítica alcança diretamente a formação docente, pois problematiza modelos pedagógicos que avaliam experiências plurais por uma linha única de normalidade.

A universalidade curricular também é tensionada por investigações situadas. Santos (2024), ao discutir uma abordagem decolonial para o ensino de Geografia, demonstra que o livro didático pode ser interrogado a partir dos silêncios que produz e das relações que naturaliza. O procedimento não consiste em descartar o material, mas em transformá-lo em objeto de leitura crítica, comparando narrativas, escalas e lugares de enunciação.

No ensino de línguas, Mota-Pereira (2024) articula educação decolonial e literatura negra e indígena para questionar a centralidade de repertórios canônicos. A presença dessas literaturas não cumpre apenas uma função representativa. Ela modifica os problemas que podem ser formulados, as experiências reconhecidas e a própria concepção de linguagem ensinada. Quando o currículo se abre a outras produções, altera-se também o sujeito imaginado como leitor legítimo.

Uma crítica decolonial rigorosa, entretanto, não pode trocar uma universalidade por outra; assim, Almeida (2025), ao examinar os desafios de uma epistemologia decolonial na Educação Física, alerta para o risco de oposições simplificadoras que tratam toda produção ocidental como homogênea e todo conhecimento subalternizado como automaticamente emancipatório. O desafio é histórico e político: analisar os efeitos de poder de cada formação de conhecimento, evitando purezas epistemológicas.

A pluralidade defendida pela decolonialidade exige critérios de diálogo, responsabilidade e verificabilidade. Não se trata de colocar ciência e opinião no mesmo plano, mas de reconhecer que a ciência é uma prática social localizada, submetida a conflitos e exclusões. A abertura epistemológica amplia a exigência crítica porque obriga a explicitar pressupostos, contextos e consequências daquilo que se ensina.

A própria BNCC fornece uma tensão produtiva. O documento afirma que a História deve tratar povos indígenas e africanos como agentes e reconhecer outros referenciais de produção do conhecimento. Em sua formulação, afirma que “a inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente [...] deve ultrapassar a dimensão puramente retórica” (Brasil, 2018, p. 400).

A passagem é relevante porque admite que a simples presença nominal dos temas não garante transformação curricular. A questão é como esses povos são apresentados: como antecedentes passivos da nação, vítimas sem agência ou produtores de história, filosofia, tecnologia e formas de vida. A distância entre essa orientação e as práticas observadas por Vasconcelos e Alves (2024) revela que a retórica inclusiva pode coexistir com uma estrutura curricular resistente à redistribuição da autoridade.

A invenção da universalidade produz, assim, uma assimetria decisiva para a educação. Uma tradição histórica particular adquire o estatuto de linguagem neutra da escola, enquanto conhecimentos negros, indígenas, afro-diaspóricos e latino-americanos ingressam no currículo sob a marca permanente da diferença. A crítica decolonial não exige retirar a tradição ocidental da escola, mas retirar dela o privilégio de apresentar-se como conhecimento sem localização histórica. Essa mudança desloca a discussão para a própria arquitetura institucional que define quem pode produzir teoria e quais sujeitos permanecem convertidos em objetos do conhecimento.

A arquitetura colonial da escola brasileira: currículo, epistemicídio e produção de subjetividades

A colonialidade escolar não se manifesta somente na escolha de conteúdos. Ela está presente na distribuição do tempo, na organização do espaço, nos critérios de avaliação e nas expectativas dirigidas aos estudantes. A escola moderna classifica, compara e produz trajetórias. Quando esses procedimentos se articulam à raça, ao território e à classe, a neutralidade institucional torna-se uma linguagem que oculta desigualdades produzidas no cotidiano.

A organização escolar também participa dessa produção de diferenças por meio de práticas que classificam tempos, espaços, corpos e desempenhos. Ao analisar o funcionamento das instituições disciplinares, Foucault (1987) demonstra que a escola não apenas reprime condutas, mas produz sujeitos por intermédio da vigilância, do exame e da normalização. A crítica decolonial exige, contudo, racializar essa interpretação. Os corpos submetidos à disciplina não ocupam posições historicamente equivalentes, razão pela qual a experiência escolar brasileira precisa ser examinada também a partir das relações entre raça, classe, território e legitimidade social.

Para Fanon (2008), o sujeito colonizado é conduzido a olhar para si por meio de categorias que o inferiorizam. Esse processo oferece uma chave para interpretar experiências escolares nas quais o domínio da norma culta, a estética corporal ou o repertório cultural são convertidos em marcadores de inteligência. A violência aparece quando a aproximação com o padrão dominante é apresentada como requisito para reconhecimento.

Carneiro (2005) amplia essa discussão ao mostrar que o epistemicídio compromete tanto a circulação de conhecimentos negros quanto o reconhecimento de pessoas negras como sujeitos cognoscentes. A exclusão bibliográfica é uma dimensão do problema, mas não a única. A baixa expectativa docente, a desconfiança sobre a autoria e a ausência de referências intelectuais negras também ensinam quem pode ocupar o lugar de pesquisador, escritor ou teórico.

A categoria dispositivo de racialidade, retomada por Carneiro (2023), permite compreender que essas práticas não precisam ser coordenadas por uma intenção explícita. Elas formam uma rede de discursos, valores e instituições que produz o negro como outro e preserva o branco como sujeito não marcado. A escola participa desse dispositivo quando trata a história branca como história nacional e a história negra como conteúdo temático.

A reprodução dessas hierarquias não depende necessariamente de manifestações explícitas de racismo. Ao investigar a branquitude, Bento (2022) evidencia mecanismos de preservação de privilégios sustentados por silêncios, alianças institucionais e naturalização de posições historicamente favorecidas. Na escola, essa dinâmica torna-se perceptível quando a educação antirracista permanece atribuída a docentes individualmente comprometidos, enquanto planejamento, formação, orçamento e avaliação institucional preservam referências brancas como parâmetro não racializado de normalidade.

A fragilidade institucional dessa política aparece empiricamente na pesquisa de Menezes e Pio (2025). A investigação identificou que a aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 permanece condicionada aos recursos pedagógicos, à formação docente e ao apoio da gestão. Quando essas condições não são institucionalizadas, a abordagem tende a assumir caráter episódico. O resultado desloca a responsabilidade do plano exclusivamente individual e evidencia que ensinar relações étnico-raciais depende também das prioridades estabelecidas pela própria organização escolar.

Nascimento, Simões e Rodrigues (2025) chegaram à conclusão semelhante em metassíntese de 17 teses e dissertações. O racismo estrutural e o epistemicídio aparecem nos estudos analisados como fatores que fragilizam currículo, formação e materiais didáticos. A persistência dos mesmos obstáculos após duas décadas de legislação indica que o problema não é desconhecimento passageiro, mas resistência de uma organização escolar que ainda funciona por prioridades coloniais.

Na Educação Infantil, Alves, Santos e Teixeira (2022) observaram limites na implementação da Lei nº 10.639/2003 a partir da percepção de docentes. A discussão é especialmente importante porque crianças negras entram muito cedo em contato com hierarquias estéticas, linguísticas e culturais. A ausência de intervenção pedagógica não produz neutralidade; permite que estereótipos já presentes na sociedade organizem brincadeiras, afetos e expectativas.

Gonzalez (2020) ajuda a romper com a concepção de que a cultura negra aparece na escola apenas como contribuição complementar. A amefricanidade recoloca experiências negras e indígenas no centro da formação social do continente. Essa perspectiva altera a narrativa escolar porque questiona a imagem de um Brasil essencialmente europeu ao qual outros povos teriam adicionado elementos culturais.

Em direção semelhante, Gomes (2017) compreende o movimento negro como educador e produtor de saberes políticos, identitários e emancipatórios. A escola não é a única instituição

que educa, nem a universidade detém exclusividade na produção teórica. Reconhecer movimentos sociais como produtores de conhecimento desloca a relação vertical na qual a academia pesquisa grupos e devolve explicações sobre eles.

Já hooks (2013) propõe uma pedagogia engajada que reconheça voz, experiência e presença. A autora não reduz o ensino à exposição de opiniões individuais; ela reivindica uma prática em que a teoria possa ser relacionada às condições concretas de vida. Esse gesto é decolonial porque rompe a separação entre o sujeito universal do conhecimento e os corpos que aprendem.

Kilomba (2019) evidencia que o racismo cotidiano também funciona por interrupção, descrédito e enquadramento da fala negra. No espaço escolar, o silenciamento não ocorre apenas quando alguém é proibido de falar. Ele se manifesta quando a experiência negra só é aceita como relato emocional, enquanto a interpretação teórica permanece reservada ao cânone branco.

A interseccionalidade, conforme discutida por Akotirene (2019), impede que essas desigualdades sejam analisadas por um único eixo. Meninas negras, estudantes negros com deficiência, sujeitos quilombolas e dissidências sexuais vivenciam combinações específicas de controle e invisibilidade. Uma crítica decolonial que trate o sujeito negro como categoria homogênea pode reproduzir apagamentos de gênero, território, deficiência e sexualidade.

Por essa razão, propõe-se a categoria racionalidade pedagógica colonial. Ela designa o conjunto de práticas e critérios que produz a superioridade de determinadas epistemologias sem precisar afirmá-la abertamente. Essa racionalidade atua quando uma escola inclui o tema racial, mas preserva autores negros fora da teoria; quando celebra a diversidade, mas pune linguagens e estéticas dissidentes; quando proclama igualdade, mas distribui expectativas de forma racializada.

A racionalidade pedagógica colonial também organiza a formação docente. Ferreira e Senra (2024), ao analisarem currículos de licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática, evidenciaram limites na abordagem das questões étnico-raciais. A ausência ou a marginalidade desses conteúdos forma profissionais que ingressam na escola sem repertório para enfrentar situações de racismo e sem reconhecer a racialização do próprio conhecimento científico.

A formação docente acrescenta outra dimensão ao problema. Luz (2023) identifica relações entre perfil racial docente e educação para as relações étnico-raciais, mas esse dado não pode sustentar uma terceirização racial do compromisso pedagógico. A maior aproximação de docentes negros com a temática não exime profissionais brancos ou instituições de ensino

de responsabilidade. Quando o antirracismo é tratado como especialidade daqueles diretamente afetados pelo racismo, a posição branca permanece protegida como supostamente neutra.

Uma escola decolonial exige, portanto, mais que projetos comemorativos. Requer revisão de bibliografias, critérios de avaliação, protocolos de enfrentamento ao racismo, formação continuada e participação comunitária. A questão não é adicionar diversidade a uma estrutura intacta, mas alterar as relações que definem quem ensina, quem aprende e o que pode ser reconhecido como conhecimento.

Colonialidade, neoliberalismo e tecnologias contemporâneas de governo da educação

A colonialidade não permaneceu idêntica à administração colonial. Ela se reconfigura em articulação com racionalidades contemporâneas. O neoliberalismo amplia a competição, a mensuração e a responsabilização individual, transformando desigualdades históricas em resultados aparentemente pessoais. Na educação, esse processo desloca o debate sobre justiça para a linguagem do desempenho.

Foucault (2008) demonstrou que o neoliberalismo constitui uma forma de governo que estende a lógica concorrencial para além do mercado. O indivíduo é convocado a administrar a si mesmo como capital. No campo escolar, estudantes e professores passam a ser avaliados por indicadores, metas e evidências de produtividade, enquanto as condições históricas de aprendizagem são tratadas como variáveis secundárias.

Essa reorganização não se limita à introdução de técnicas empresariais na escola. Dardot e Laval (2016) compreendem o neoliberalismo como uma racionalidade que estende a competição e a lógica empresarial às diferentes dimensões da vida social. No campo educacional, esse processo favorece a comparação permanente entre instituições, profissionais e estudantes, atribuindo centralidade a resultados mensuráveis e podendo reduzir a complexidade da formação ao que pode ser convertido em desempenho.

A performatividade constitui uma expressão particularmente importante desse processo. Ball (2005) utiliza o conceito para analisar regimes nos quais o valor profissional passa a depender crescentemente de indicadores, comparações e demonstrações de produtividade. Uma leitura decolonial introduz outra pergunta nessa discussão: quais conhecimentos perdem legitimidade quando qualidade e sucesso são definidos por parâmetros universais de mensuração? Saberes territoriais, experiências comunitárias e aprendizagens relacionais podem tornar-se periféricos justamente porque resistem à tradução imediata em indicadores.

A BNCC participa de uma tensão semelhante. O documento contém princípios democráticos e referências explícitas à diversidade, mas sua transformação em matrizes rígidas, materiais apostilados e avaliações centralizadas pode reduzir a autonomia curricular. A crítica não exige rejeitar uma base comum. Exige impedir que o comum seja confundido com homogeneidade e que competências se tornem instrumentos de apagamento territorial.

A expansão das plataformas digitais acrescenta nova camada ao problema. Sistemas educacionais passaram a registrar tempo de acesso, respostas, trajetórias e padrões de comportamento. Zuboff (2021) analisa a conversão da experiência em dados como fundamento do capitalismo de vigilância. Na escola, a coleta de dados pode apoiar decisões pedagógicas, mas também concentrar poder em empresas que definem infraestruturas, categorias e modelos de aprendizagem.

A crítica decolonial das tecnologias pergunta quem produz os sistemas utilizados, quais línguas e culturas orientam seus bancos de dados e quais grupos suportam os erros de classificação. Ferramentas de inteligência artificial treinadas majoritariamente com conteúdos do Norte Global podem reproduzir estereótipos e invisibilizar repertórios locais. A inovação não é neutra quando as condições de desenvolvimento, propriedade e governança estão concentradas.

Kivistö-de Souza (2025), ao discutir justiça social e decolonialidade na formação de professores de língua inglesa, propõe atitudes de desobediência epistêmica e atenção aos lugares de fala e escuta. Sua contribuição ajuda a pensar o uso tecnológico como decisão curricular. Utilizar uma plataforma ou modelo generativo implica selecionar regimes de linguagem e conhecimento, ainda que essa seleção permaneça escondida pela interface.

A transformação dessa racionalidade demanda igualmente outra concepção de formação docente. Medeiros (2025) discute caminhos decoloniais capazes de aproximar formação, prática pedagógica e questionamento das hierarquias epistêmicas. Nessa perspectiva, a decolonialidade não se produz mediante ações formativas isoladas, mas por experiências que permitam aos docentes interrogar seus repertórios, os lugares atribuídos aos conhecimentos e as relações estabelecidas entre universidade, escola e sujeitos da educação.

A sociedade do desempenho descrita por Han (2017) ajuda a compreender a internalização da cobrança. O estudante é estimulado a transformar toda experiência em competência e toda dificuldade em falha de gestão pessoal. Quando essa lógica incide sobre populações historicamente vulnerabilizadas, a meritocracia converte desigualdade estrutural em culpa individual.

A colonialidade algorítmica não substitui formas anteriores de exclusão. Ela pode intensificá-las ao apresentar decisões automatizadas como objetivas. Uma escola comprometida com justiça cognitiva deve exigir transparência, proteção de dados, avaliação de vieses e participação pública na adoção de tecnologias. O debate pedagógico não pode ser reduzido à eficiência da ferramenta; precisa incluir soberania, direitos e pluralidade epistemológica.

Assim, neoliberalismo e digitalização atualizam a racionalidade pedagógica colonial ao universalizar modelos de desempenho e infraestrutura. A resposta decolonial não consiste em recusar toda avaliação ou tecnologia, mas em submeter ambas a controle democrático e a critérios de justiça social. A pergunta central permanece: quem define o problema, quem produz a solução e quais conhecimentos são excluídos nesse processo?

Por uma crítica decolonial das epistemologias educacionais

Uma crítica decolonial consequente precisa ultrapassar a denúncia. Seu horizonte é transformar as condições de produção do conhecimento. Isso exige reconhecer que a democratização do acesso à escola não garante justiça cognitiva quando os critérios de legitimidade permanecem concentrados.

Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como prática construída em meio a conflitos. Diferentemente de uma política de tolerância, ela busca alterar estruturas e relações. No currículo, isso significa trabalhar conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas como produções teóricas e históricas, e não apenas como expressões culturais celebradas em ocasiões específicas.

Segundo Gomes (2017), o movimento negro produziu saberes capazes de transformar políticas educacionais e categorias acadêmicas. Essa produção ensina que a decolonização não será concedida exclusivamente pelas instituições. Ela resulta de lutas que obrigam escola, universidade e Estado a reverem seus modos de funcionamento.

À vista disso, Krenak (2019) questiona a ideia de humanidade separada da natureza, expondo os limites do desenvolvimento como narrativa universal. Sua contribuição amplia a crítica curricular porque coloca em debate a própria finalidade da educação. Formar para competir em um mundo devastado não constitui emancipação. A escola precisa participar da criação de outros vínculos entre vida, território e conhecimento.

A redistribuição da autoridade epistêmica já encontra experiências concretas nas instituições de ensino. Rose (2024) analisa a presença de saberes e fazeres do povo de axé na

universidade e evidência como a abertura institucional pode modificar não apenas os conteúdos estudados, mas também os sujeitos reconhecidos como produtores e transmissores de conhecimento. A potência de uma experiência dessa natureza reside justamente em não reduzir o saber tradicional à condição de ilustração de teorias previamente legitimadas pela academia.

Na Educação de Jovens e Adultos, Guedes e Souza (2025) analisam uma prática pedagógica baseada na leitura de literatura de autoria indígena desenvolvida em turmas do Ensino Médio da EJA. A experiência articula leitura, autoria e educação antirracista, demonstrando que a decolonialidade pode adquirir materialidade no planejamento pedagógico e na seleção dos textos trabalhados. O estudo é particularmente relevante porque desloca as produções indígenas da condição de conteúdo periférico e as reconhece como constitutivas da formação literária e histórica dos estudantes.

Em práticas de educação linguística, Silvestre, Sabota e Pereira (2025) discutem relações universidade-escola e criticam dicotomias que mantêm a universidade como produtora de teoria e a escola como lugar de aplicação. Uma formação decolonial precisa reconhecer docentes da educação básica como pesquisadores e coautores do conhecimento pedagógico.

A educação antirracista também depende de continuidade institucional. Menezes e Pio (2025) mostram que docentes reconhecem a importância das leis, mas enfrentam limitações de instrumentos e apoio. A política precisa ser incorporada ao projeto pedagógico, ao calendário formativo, ao orçamento e à avaliação institucional. Sem isso, permanece vulnerável a mudanças de gestão e pressões comunitárias.

Essa transformação precisa alcançar igualmente campos que frequentemente permanecem afastados das discussões raciais. Ferreira e Senra (2024), ao analisarem currículos de licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática, identificam limites na incorporação das questões étnico-raciais. O problema demonstra que a educação antirracista não pode permanecer circunscrita às Humanidades, pois a própria história da ciência exige problematização dos processos de racialização, hierarquização e exclusão que atravessaram sua constituição.

Uma prática curricular decolonial pode ser orientada por cinco compromissos. O primeiro é a permanência, substituindo projetos episódicos por ações ao longo do ano. O segundo é a centralidade, tratando conhecimentos negros e indígenas como constitutivos do currículo. O terceiro é a autoria, reconhecendo intelectuais, comunidades e movimentos como produtores teóricos. O quarto é a participação, envolvendo estudantes e territórios na elaboração

curricular. O quinto é a responsabilização, criando mecanismos institucionais de enfrentamento ao racismo e ao silenciamento.

Esses compromissos não eliminam o conflito. Ao contrário, tornam visíveis disputas que a neutralidade ocultava. A crítica decolonial não promete uma escola sem divergências, mas uma escola capaz de tratar diferenças sem reproduzir hierarquias de humanidade.

A justiça cognitiva exige ainda rigor acadêmico. Valorizar saberes subalternizados não autoriza apropriação superficial, folclorização ou uso decorativo de autores negros. É necessário ler as obras, situar conceitos e reconhecer divergências internas. O pensamento negro não constitui bloco homogêneo, assim como a decolonialidade não oferece método único.

A categoria racionalidade pedagógica colonial pretende contribuir para esse esforço ao deslocar a análise do conteúdo isolado para as relações institucionais. Sua utilidade dependerá de pesquisas empíricas que investiguem currículo, avaliação, formação, tecnologias e experiências estudantis como categoria aberta, de tal forma que sejam submetidas à crítica e à verificação em diferentes contextos.

Uma educação decolonial, portanto, não se realiza apenas pela escolha de novas leituras. Ela requer uma mudança na relação com o conhecimento: de propriedade para diálogo, de tutela para participação e de universalidade abstrata para responsabilidade situada.

Considerações finais

A análise desenvolvida permite responder à questão que orientou este estudo afirmando que a colonialidade permanece estruturando as epistemologias da educação brasileira não somente pela conservação de conteúdos eurocentrados, mas por uma racionalidade institucional que distribui desigualmente autoridade, reconhecimento e legitimidade entre conhecimentos e sujeitos. A distância observada entre os avanços normativos da educação para as relações étnico-raciais e sua concretização cotidiana demonstra que a transformação curricular não depende exclusivamente da inclusão formal de novos conteúdos.

As pesquisas examinadas evidenciam que a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 ainda encontra dificuldades relacionadas à formação docente, à disponibilidade de materiais, ao apoio das gestões e à continuidade das ações pedagógicas. A recorrência desses obstáculos impede interpretá-los como ocorrências isoladas. Eles revelam uma dimensão institucional da desigualdade educacional, na qual determinadas epistemologias continuam

ocupando posições centrais enquanto outras dependem de iniciativas específicas para adquirir visibilidade.

A contribuição original deste estudo situa-se na proposição da categoria racionalidade pedagógica colonial. A categoria procura interpretar a colonialidade para além da presença ou ausência de conteúdos, articulando seleção de saberes, distribuição da autoridade epistêmica, epistemicídio, branquitude institucional, normalização das subjetividades e formas contemporâneas de governo da educação. Seu propósito não consiste em oferecer uma classificação definitiva, mas disponibilizar uma ferramenta analítica capaz de interrogar aquilo que a aparente neutralidade escolar tende a tornar invisível.

Essa leitura também permite compreender que as transformações associadas ao neoliberalismo, à performatividade e à digitalização não substituem estruturas coloniais anteriores. Elas podem reorganizá-las mediante novos critérios de classificação, mensuração e produção de normalidade. Indicadores, avaliações e tecnologias possuem possibilidades pedagógicas importantes, mas necessitam ser submetidos à crítica quando convertem modelos particulares de aprendizagem, desempenho e conhecimento em referências universais.

Descolonizar a educação, nessa perspectiva, não significa substituir um cânone por outro nem rejeitar conhecimentos produzidos na tradição ocidental. Significa retirar qualquer tradição da posição de universalidade não interrogada e reconhecer intelectuais negros, povos indígenas, movimentos sociais e comunidades como produtores de teoria, história, ciência e pedagogia. A educação antirracista deixa, assim, de representar uma temática complementar para tornar-se uma questão relativa à própria democracia do conhecimento.

A principal limitação desta pesquisa encontra-se em seu caráter bibliográfico. A categoria racionalidade pedagógica colonial necessita ser confrontada com situações empíricas capazes de testar seu alcance e seus limites. Pesquisas futuras poderão investigá-la em currículos, livros didáticos, processos avaliativos, formação docente, plataformas digitais, relações escolares e práticas de gestão. Estudos longitudinais sobre a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 também poderão identificar quais condições permitem transformar experiências individuais em políticas institucionais permanentes.

A crítica decolonial conserva sua potência justamente quando permanece submetida à autocrítica. Sua presença crescente no vocabulário educacional não garante transformação das práticas. A descolonização do conhecimento exige rigor conceitual, responsabilidade com as fontes e alteração efetiva das relações que definem quem pode falar, ensinar, pesquisar e produzir teoria. É nesse deslocamento que a pluralidade epistemológica deixa de representar

uma concessão à diferença e passa a constituir uma condição para uma educação efetivamente democrática.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- ALMEIDA, F. Q. Desafios de uma epistemologia decolonial na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 31, 2025. DOI: 10.22456/1982-8918.146356.
- ALVES, L.; SANTOS, W. N.; TEIXEIRA, D. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, 2022. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4897.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. DOI: 10.1590/S0100-15742005000300002.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 e inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, DF: MEC, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, W. A.; SENRA, R. E. F. As questões étnico-raciais nos currículos das licenciaturas das áreas de Ciências da Natureza e Matemática ofertadas pelo IFMT campus Confresa. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 9, e24030, 2024. DOI: 10.23926/RPD.2024.v9.e24030.id877.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUEDES, K. C. F.; SOUZA, R. J. Literatura indígena na educação de jovens e adultos: reflexões sobre prática docente para uma educação antirracista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e286935, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551286935.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KIVISTÖ-DE SOUZA, H. Social justice, decoloniality, and English teacher education in Brazil. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, 2025.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUHN, M.; CALLAI, C.; TOSO, C. E. I. Decolonialidade e educação infantil: para pensar uma pedagogia da infância. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, n. 1, e87423, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/87423>. Acesso em: 15 jul. 2026.

LUZ, F. C. Perfil racial docente e educação para as relações étnico-raciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e10032, 2023. DOI: 10.1590/1980531410032.

MEDEIROS, B. S. F. For a decolonial teacher's education in Brazil. **The ESpecialist**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 156-185, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e68043.

MENEZES, P. C. S.; PIO, A. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: um balanço atual baseado nas apropriações docentes. **Olhares**, Guarulhos, v. 13, n. 1, p. 1-26, 2025. DOI: 10.34024/olhares.2025.v13.19407.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: 10.1590/S1413-81232012000300007.

MOTA-PEREIRA, F. Decolonizing English language education with literature by Black and Indigenous writers. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 63, n. 1, 2024. DOI: 10.1590/01031813v63i120248673891.

NASCIMENTO, W. F.; SIMÕES, L. O.; RODRIGUES, V. C. S. A implementação da Lei 10.639/2003 e a educação étnico-racial: desafios e limitações. **Olhares**, Guarulhos, v. 13, n. 1, 2025. DOI: 10.34024/olhares.2025.v13.19334.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

ROSE, I. S. Saberes e fazeres do povo de axé na universidade. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 49, n. 3, e-12ywz, 2024. DOI: 10.4000/aa.12ywz.

SANTOS, A. F. L. Abordagem decolonial e ensino de geografia: análise a partir de um livro didático do 5º ano. **GEOUSP**, São Paulo, v. 28, n. 2, e214161, 2024. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2024.214161.

SILVESTRE, V. P. V.; SABOTA, B.; PEREIRA, A. L. Seeing otherwise: Decolonial efforts in the resignification of the English language teaching practicum. *In*: EGIDO, A.; BROSSI, G. C. (org.). **Applied linguistics in The Global South: Ethical human relations within and beyond the academia**. Londres: Lexington Books, 2025. p. 75-90.

SNYDER, H. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Business Research**, v. 104, p. 333-339, 2019. DOI: 10.1016/j.jbusres.2019.07.039.

SOARES, A. D. E.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. O pensamento decolonial nos estudos da infância no campo da educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e46401, 2024. DOI: 10.1590/0102-469846401.

VASCONCELOS, D. K. F.; ALVES, P. F. M. As dificuldades de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 1-19, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n2a2024-69548.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2009. p. 75-96.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

CRediT Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Não há reconhecimento a declarar.
 - ☐ **Financiamento:** Financiamento próprio com subsídio da Editora Ibero-Americana.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse a declarar.
 - ☐ **Aprovação ética:** O trabalho respeitou a ética durante toda a pesquisa, mas não passou por comitê de ética, pois trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e de caráter crítico-interpretativo, organizada mediante interlocução entre pensamento decolonial, pensamento negro, pedagogias críticas e estudos educacionais publicados entre 2022 e 2026.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis para acesso a partir do referencial bibliográfico utilizado como base para a escrita do artigo.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** Todos os autores são responsáveis pela elaboração do trabalho.
-