



() CTS () CA () EAM () ENF () EAP () EX () FP () HFS () IDD () LEQ () MD () PEQ () TIC

Representatividade negra no ensino de Química: Uma revisão sistemática a respeito da educação básica e superior.

Rute Ferreira da Silva ^{1*}(IC)

Universidade Federal da Paraíba, rute.silva@academico.ufpb.br

Andrei Steeven Moreno-Rodríguez ²(PQ)

Universidade Federal da Paraíba, andrei.rodriguez@academico.ufpb.br

Resumo

A hegemonia eurocêntrica consolidou-se como paradigma dominante, legitimando apenas a elite branca e patriarcal como produtora de saberes e marginalizando contribuições de povos originários e africanos. Tal estrutura reflete-se na ausência de abordagens decoloniais nos currículos e na escassa representatividade de negros e indígenas na educação básica e superior, principalmente quando se trata de mulheres. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar produções científicas que investigam a exclusão histórica e a sub-representação de saberes afro-brasileiros, indígenas e, especialmente, de mulheres negras no ensino de Ciências, com ênfase na Química. Foi realizada uma revisão sistemática de literatura nas bases SciELO Brasil e Catálogo da CAPES, abrangendo publicações entre 2022 e 2025. Como resultado, identificou-se que, apesar de avanços normativos e de iniciativas institucionais voltadas à perspectiva decolonial, a exemplo da criação da UNILA e da UNILAB, a estrutura curricular da educação superior permanece ancorada em padrões coloniais. Conclui-se que a construção de uma Química verdadeiramente inclusiva requer o

reconhecimento da não neutralidade da ciência e a valorização de epistemologias historicamente marginalizadas, condição indispensável para a promoção de uma educação emancipatória e para a consolidação de uma sociedade plural, justa e igualitária.

Palavras-chave: Educação decolonial. Representatividade Negra. Ensino de Química.

Introdução

O silenciamento institucional e pedagógico em relação a questões étnico raciais no contexto da Educação em Ciências contribui para a perpetuação de uma narrativa moldada por matrizes europeias. O problema é que, desde o olhar eurocêntrico, apenas a elite branca e patriarcal é detentora da capacidade legítima de produzir saberes científicos. Essa categorização, que definiu "o que é" ou "não é" ciência, bem como "quem pode" ou "não pode" produzi-la, foi consolidada como um paradigma dominante, perpetuando-se por décadas e marginalizando as contribuições intelectuais e culturais das comunidades indígenas e afrobrasileiras (Munanga, 2004, p. 89; Nascimento, 2021, p. 73).

Hodiernamente, percebe-se uma carência no que tange à produção de trabalhos acadêmicos que retratem, de forma fidedigna, a realidade vivida pelos povos originários e negros no Brasil, visto que toda ilustração histórica brasileira está pautada na cultura ocidental canônica (Silva, 2024). Quando analisamos os impactos desta realidade na sala de aula, tanto no ensino superior, quanto na educação básica, a situação dessas comunidades subjugadas se torna cada vez mais precária, uma vez que estas vivenciam constantemente o preconceito, a discriminação e a intolerância.

Igualmente, ao examinarmos o cenário educacional, é perceptível que, no campo das ciências “exatas” ou “da natureza”, persiste um déficit significativo de representação feminina. Situação que se torna mais evidente quando olhamos para a representatividade de mulheres negras. Essa ausência também é uma marca do olhar eurocêntrico que historicamente estabelece para as mulheres os cuidados domésticos, limitando seu acesso ao conhecimento e à produção científica ou escondendo e deslegitimando sua intelectualidade (Benite et al, 2018).

No Brasil, o ingresso de mulheres negras no ensino superior se deu após lutas abolicionistas e de gênero. Mulheres negras inicialmente ocupavam cursos considerados de baixo prestígio social e valorização financeira (Góis, 2008; Carvalhaes; Ribeiro, 2019). Nessa perspectiva, e de acordo com Carneiro (2005), nos referimos ao epistemicídio associado a

questões de gênero. Não se trata apenas da destruição e supressão dos saberes, mas da negação e deslegitimação dos conhecimentos produzidos por grupos marginalizados e racializados, como é o caso da exclusão das mulheres e, especificamente, das mulheres negras, do campo científico (Carneiro, 2024).

Da mesma maneira, a desigualdade socioeconômica se faz presente nas mais diversas situações, podendo citar como exemplo o acesso à escolarização básica brasileira. Apenas em 1934 foi definido constitucionalmente que a “educação é direito de todos os brasileiros”, pois, anteriormente, apenas filhos da burguesia eram escolarizados. No entanto, traços dessa desigualdade persistem enraizados nas escolas, nas quais a representatividade afrobrasileira é quase inexistente e o preconceito sofrido por estudantes negros e negras ainda é constante (Soares, 2003).

De acordo com Silva e Euclides (2018), no ensino superior observa-se uma realidade semelhante à do ensino básico, marcada pela ausência de abordagens decoloniais na formação profissional, tanto em cursos de licenciatura quanto de bacharelado. Esta situação impacta significativamente a forma em que estes futuros profissionais licenciados irão trabalhar nas diferentes instituições educacionais, promovendo ou não a formação de indivíduos críticos e que valorizam suas ancestralidades.

Mediante o que foi exposto, observa-se a necessidade de dialogar sobre a formação profissional docente, partindo desde uma perspectiva étnica e decolonial, de modo que os(as) atuais e futuros(as) profissionais da educação se mantenham alerta para questões étnicoraciais e de gênero para o fomento de uma educação emancipatória. Nesse contexto, este trabalho tem por objetivo analisar produções científicas que abordam a participação de mulheres na ciência, para avaliar avanços e contribuições no que tange à decolonização acadêmica.

Aspectos metodológicos

O estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão sistemática de literatura. Foram utilizadas como fontes de pesquisa as bases de dados SciELO Brasil e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, visto que se trata de bases de trabalhos acadêmicos reconhecidas.

A revisão sistemática é um método que busca reunir, avaliar e sintetizar de forma criteriosa todas as evidências disponíveis sobre uma questão de pesquisa específica (Siddaway, 2019). Este segue um protocolo rigoroso e objetiva a avaliação crítica em relação à extensão, natureza e qualidade das evidências, considerando fatores como a robustez metodológica, a confiabilidade dos dados e as possíveis limitações.

Para a coleta dos dados, foram utilizadas as seguintes equações de busca: "ensino AND mulheres negras OR equidade de gênero", "mulher AND ensino superior OR educação superior OR química" e "mulher negra AND educação OR escola OR LEI 10.639. Adotou-se como caráter de exclusão pesquisas não relacionadas ao ensino das Ciências exatas, pesquisas com viés de aplicação na área da saúde e revisões. Foram considerados artigos e teses para todos os idiomas disponíveis nas bases. O período de análise compreendeu os anos de 2022 até 2025, com o intuito de obter produções recentes e formar um panorama atual da questão. Ao final do processo, foram selecionados 30 trabalhos para análise.

Os dados extraídos de cada produção foram organizados em uma planilha, contemplando informações como título, autoria, ano de publicação, objetivos e resumo. Essa sistematização permitiu uma visão panorâmica e comparativa dos estudos. A análise foi conduzida por meio de leitura detalhada e categorização temática, buscando identificar padrões, lacunas e convergências entre as pesquisas, com base na Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2007). Tal procedimento deu origem às categorias apresentadas a seguir.

Resultados e Discussão

Nesta seção, desenvolvemos uma discussão teórica, estruturada em categorias, a partir das ideias presentes nas produções científicas identificadas no levantamento, com o intuito de articular fundamentos essenciais ao debate sobre a representatividade negra e feminina no campo do Ensino de Química.

A Realidade da População Negra nas Escolas Brasileiras: Entre Avanços e Desafios Estruturais

A população negra, que constitui a maioria demográfica no Brasil (56%, segundo o IBGE, 2022), enfrenta barreiras históricas no sistema educacional brasileiro; dificuldades de acesso e permanência, falta de reconhecimento e preconceito racial, são apenas algumas delas. Os dados do Inep (2021) revelam um cenário preocupante: cerca de 70% dos jovens negros entre 15 e 17 anos estão fora do Ensino Médio, uma taxa significativamente superior à observada entre jovens brancos (49%). Essa disparidade reflete um conjunto complexo de fatores, incluindo a necessidade precoce de ingressar no mercado de trabalho, a falta de políticas de assistência estudantil adequadas e os persistentes casos de violência e discriminação racial dentro e fora do ambiente escolar.

Embora a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas diferentes instituições e níveis educacionais, se constitua como um marco histórico fundamental e uma estratégia para enfatizar a necessidade de eliminar todo tipo de preconceito racial nas instituições educacionais, sua implementação e execução ainda é desigual e insuficiente (Santos, p. 132, 2025).

Nesse sentido, é evidente que o racismo estrutural se manifesta de múltiplas formas no cotidiano das escolas brasileiras. Pesquisas como a de Vieira (2018) demonstram que professores, frequentemente, desenvolvem expectativas mais baixas em relação ao desempenho de estudantes negros e negras, o que acaba por influenciar negativamente seu processo de aprendizagem. A falta de representatividade negra no corpo docente constitui outro obstáculo significativo. Essa sub-representação tem consequências profundas, uma vez que crianças, adolescentes e jovens negros raramente encontram referências positivas de identidade racial no ambiente escolar, o que pode levar à diminuição da autoestima e ao desencorajamento com os estudos (Saafir, 2024).

Para superar essa realidade, torna-se urgente investir em formação docente qualificada, que inclua não apenas o conhecimento teórico sobre relações étnico-raciais, mas ferramentas práticas para o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar, desenvolvendo, por exemplo, projetos e eventos de valorização da diversidade, ainda na formação inicial desses profissionais.

Conforme discutido no estudo de Gomes (2017), a transformação da escola brasileira em um espaço verdadeiramente inclusivo exigirá não apenas mudanças pontuais, mas uma profunda reestruturação das práticas pedagógicas, das relações institucionais e do próprio imaginário social sobre o lugar da população negra na produção de conhecimento e na sociedade.

Marcos Históricos e normativos da Educação de mulheres negras

Este tópico reúne estudos que analisam o conjunto de leis e normas criadas para viabilizar a inclusão educacional de mulheres negras no Brasil. O propósito central é entender de que modo a legislação, da Constituição de 1988 até leis como a 10.639/2003 e a Lei de Cotas (12.711/2012), têm servido como um instrumento de reparação e garantia de direitos.

A trajetória educacional das mulheres negras no Brasil é marcada por exclusão, resistência e conquistas lentas, porém significativas. Durante o período colonial e escravocrata (séculos XVI–XIX), as mulheres negras foram sistematicamente privadas do acesso à

educação formal, sendo relegadas ao trabalho forçado (NASCIMENTO, 2016). No pós-abolição, a falta de políticas públicas destinadas à população negra perpetuou a marginalização social e educacional. Apesar disso, no início do século XX, movimentos como a Frente Negra Brasileira (1930) começaram a pressionar as autoridades por melhores condições de acesso à escolarização (Domingues, 2008). Ao longo do século XX, a luta por educação ganhou força com a atuação de organizações como o Coletivo Nzinga e Geledés – Instituto da Mulher Negra, que pautaram a necessidade de uma educação antirracista e inclusiva (Carneiro, 2005).

No âmbito normativo, a Constituição Federal de 1988 representou um avanço ao estabelecer a educação como direito fundamental (Brasil, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/1996) consolidou princípios de igualdade, que foram reforçados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos originários nas escolas (Brasil, 2003). Arelado a estes marcos cruciais para a educação inclusiva, está a implementação da Lei 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para os autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas, assim como para pessoas com deficiência, que tem contribuído para a ampliação do ingresso de mulheres negras no ensino superior (Brasil, 2012).

No contexto global, a Década Internacional Afrodescendente (2015-2024), declarada pela ONU, destacou a importância da equidade educacional (ONU, 2014). Essa iniciativa visa promover o reconhecimento, a justiça e o desenvolvimento para os afrodescendentes em todo o mundo, especialmente em áreas como educação, saúde e direitos humanos (Anyá, 2024).

De acordo com Quijano (2005), o poder colonial criou níveis de importância que favorecem o conhecimento europeu, deixando de lado outras formas de saber. Isso gerou uma maneira dominante de entender o mundo, que precisa ser repensada para construir um conhecimento mais plural, justo, inclusivo e que reconheça a diversidade epistemológica. Assim, a educação decolonial surge com o intuito de ir contra o pensamento colonial e eurocêntrico, dando valor aos conhecimentos dos povos originários, africanos e afrodescendentes, que foram esquecidos ao longo da história.

Atualmente, nas instituições de ensino básico, a implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008 representam importantes avanços normativos nessa direção (Brasil, 2003; Brasil, 2008). Estas legislações, ao tornarem obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, promovem possibilidades para uma educação antirracista e decolonial. No entanto, a verdadeira descolonização do currículo não se resume a uma mera

inclusão de conteúdos, exige o desenvolvimento de uma interculturalidade crítica, capaz de promover diálogos genuínos entre distintas fontes de conhecimento (Oliveira, 2015).

No ensino básico e superior, iniciativas como a da Escola Maria Felipa¹, Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)² e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)³, demonstram possibilidades concretas de implementação da perspectiva decolonial, uma vez que, através de seus projetos pedagógicos e parcerias com países africanos e outros latino-americanos, buscam romper com a lógica colonial do conhecimento. Grosfoguel (2016) argumenta que tal ruptura exige não apenas a diversificação de autores nos currículos, mas uma transformação radical nas estruturas de poder acadêmico que ainda reproduzem hierarquias coloniais.

Assim, a proposta de uma educação antirracista, desde uma perspectiva de equidade de gênero e decolonial, é essencial para desafiar as atuais estruturas presentes nas instituições de ensino e, conseqüentemente, encontrar novas formas de ensinar e aprender.

Representatividade de mulheres negras

A representatividade de mulheres negras em diferentes esferas sociais, culturais e acadêmicas ainda é marcada por profundas desigualdades, conforme evidenciado por diversos estudos. Os artigos analisados demonstram que, apesar dos avanços nas discussões sobre equidade de gênero e raça, as mulheres negras continuam sub-representadas em posições de poder, na produção intelectual e nos espaços midiáticos (Santos, 2024).

A quase ausência de figuras negras femininas nos materiais didáticos, seja na literatura, na história ou nas ciências, contribui para a perpetuação de estereótipos que associam a mulher negra a papéis subalternos, como empregadas domésticas ou figuras marginalizadas (Santos, 2017, p. 68). Essa invisibilidade tem conseqüências profundas na autoestima e nas aspirações de jovens negras, que crescem sem referências de sucesso que lhes sejam semelhantes.

As teses consultadas complementam essa discussão ao trazerem análises sobre a trajetória de mulheres negras em diferentes contextos. O estudo de Souza (2021), disponível no repositório da UFRJ, analisa as estratégias de resistência de professoras negras no

¹ Escola Maria Felipa – Escola Afro-Brasileira. Disponível em: <<https://escolamariafelipa.com.br/>>.

² Escola Maria Página Inicial UNILA. Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/>>.

³ Página inicial, em Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Disponível em: <<https://unilab.edu.br/>>.

ambiente escolar, revelando como o racismo institucional se manifesta na desvalorização de sua autoridade e contribuições pedagógicas.

A análise dos artigos e teses demonstra que, embora existam avanços, a representatividade de mulheres negras ainda enfrenta barreiras estruturais profundas. Seja na educação, na mídia, na política ou na academia, sua presença ainda é marcada por resistências e invisibilização. No entanto, as iniciativas de movimentos sociais e pesquisadoras negras mostram que a transformação é possível, desde que acompanhada de políticas consistentes e da ampliação de espaços onde suas vozes sejam, de fato, ouvidas e valorizadas.

A formação inicial e continuada dos professores de Química

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, enfrenta desafios significativos quando se trata de implementar uma abordagem decolonial na educação. Conforme discutido por Gomes (2012, p. 102), "os currículos dos cursos de licenciatura ainda estão fortemente ancorados em paradigmas eurocêtricos", com apenas cerca de um terço das instituições analisadas, nesse estudo, incorporando efetivamente as determinações da Lei 10.639/2003 em suas matrizes curriculares.

A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, reforça essa exigência da Educação para as Relações Étnico-Raciais ao instituir diretrizes curriculares nacionais que orientam a inclusão dessa pauta em todos os níveis da educação formal, destacando a importância de superar a eurocentricidade e de promover uma formação que valorize a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

No que diz respeito à formação continuada, os estudos de Oliveira e Candau (2015, p. 725) revelam que "76% dos professores da educação básica nunca receberam formação específica para trabalhar com educação das relações étnico-raciais". Essa deficiência se reflete na prática docente, na qual, frequentemente, a abordagem deste tipo de assuntos se reduz a atividades isoladas e desconectadas de uma perspectiva curricular mais ampla (Silva, 2017).

Como resultado, muitas iniciativas acabam por reforçar o que Costa (2014, p. 573) denomina de "inclusão excludente", onde a presença de conteúdos afro-brasileiros não questiona as estruturas de poder do conhecimento. Isso implica repensar tanto os currículos das licenciaturas quanto os programas de formação continuada, criando espaços permanentes de reflexão e construção coletiva de práticas pedagógicas decoloniais. Ancorado a isto, Pinheiro (2023, p. 87) defende que, "a formação docente antirracista não pode ser um apêndice, mas deve constituir o eixo central da profissionalização docente".

Um estudo conduzido pelo Projeto Mapequim/AL analisou as referências bibliográficas utilizadas em artigos científicos publicados entre 2018 e 2022 (Teles *et al.*, 2025). A pesquisa revelou que, dentre os 68 autores referenciados, a quantidade de pesquisadores vinculados à Espanha é equivalente ao número de autores citados oriundos de toda a América Latina. Essa constatação revela um desequilíbrio significativo na circulação e valorização do conhecimento acadêmico regional, evidenciando a persistência de um padrão eurocêntrico que privilegia produções de países europeus em detrimento dos saberes latino-americanos.

Das dificuldades dos professores de disciplinas exatas em trabalhar conceitos que dialoguem a Química e a decolonialidade

Uma vez que, a estrutura curricular tradicional frequentemente marginaliza as contribuições de povos africanos e afrodescendentes, a colonialidade do poder estabelece hierarquias epistemológicas que privilegiam saberes europeus em detrimento de outros conhecimentos (Quijano, 2005). Essa dinâmica se manifesta na ausência de referências a cientistas negras e negros, assim como nas poucas conexões entre o conteúdo químico e as tecnologias desenvolvidas por civilizações africanas e originárias.

A formação docente em Química, em geral, não prepara os professores e professoras para trabalhar com essas questões. No caso específico das ciências exatas, muitos educadores reproduzem uma visão da Química como campo neutro e universal, sem questionar seus vieses históricos e culturais. Bento (2002) argumenta que essa postura está ligada aos "pactos narcísicos" no racismo, que naturalizam a branquitude como padrão. Como resultado, estudantes negros e negras muitas vezes não se veem representados no ensino de Química, o que pode afetar seu senso de pertencimento e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Para superar esses desafios, é fundamental adotar abordagens interdisciplinares que conectem os conceitos químicos à realidade dos estudantes. Gomes (2012) defende que a educação deve valorizar os saberes construídos nas lutas por emancipação. No ensino de Química, isso pode significar explorar as técnicas de metalurgia desenvolvidas no antigo Reino do Congo, analisar os processos fermentativos presentes na culinária afro-brasileira ou discutir a química por trás dos cosméticos para cabelos crespos. Essas conexões não apenas tornam o conteúdo mais relevante, mas também desafiam a hierarquia de saberes estabelecida pela colonialidade.

A implementação dessas mudanças exige transformações profundas na formação docente e nos materiais didáticos. Para tanto, faz-se necessário desenvolver uma pedagogia decolonial que reconheça e valorize a diversidade de conhecimentos (Walsh, 2009). Isso inclui a revisão dos livros didáticos para incluir cientistas negros, a criação de espaços de formação continuada sobre relações étnico-raciais e o desenvolvimento de metodologias que permitam dialogar entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais.

Algumas considerações

Diante das análises apresentadas, torna-se evidente que a estrutura educacional brasileira, especialmente no campo da Química, permanece fortemente ancorada em paradigmas eurocêntricos que invisibilizam epistemologias afro-brasileiras, indígenas e, de maneira mais acentuada, a produção científica das mulheres negras. Apesar de avanços legislativos e de iniciativas institucionais que buscam promover uma educação antirracista e decolonial, a persistência de práticas pedagógicas excludentes, a ausência de representatividade nos currículos e a predominância de referências estrangeiras revelam a profundidade da colonialidade do saber nas instituições de ensino.

Superar esse cenário exige um compromisso político, ético e pedagógico que vá além da inserção pontual de conteúdos, demandando uma reestruturação curricular que incorpore, de forma crítica e contínua, saberes historicamente marginalizados. A formação inicial e continuada de professores deve constituir o eixo central desse processo, capacitando-os a reconhecer a não neutralidade da ciência, a estabelecer diálogos entre conhecimentos acadêmicos e saberes tradicionais e a criar ambientes de aprendizagem inclusivos, capazes de valorizar identidades, histórias e contribuições diversas.

Assim, a construção de uma Química verdadeiramente plural e emancipatória não é apenas um imperativo acadêmico, mas um compromisso social inadiável. Somente por meio da valorização da diversidade epistemológica e do rompimento com estruturas de poder excludentes será possível consolidar uma educação comprometida com a justiça cognitiva e com a transformação de uma sociedade ainda marcada por desigualdades históricas.

Referências

ANYA, U.; MADDOX, J. T.; MURRAY, N. M. **The United Nations International Decade for People of African Descent: Reflections, Challenges, and Future Directions.** *Hispania*, v. 107, n. 2-3, p. 195–215, jun. 2024.

BENITE, A. M. C. et al. **Cultura Africana e Afro-brasileira e o Ensino de Química: estudos sobre desigualdades de Raça e Gênero e a Produção Científica.** *Educação em Revista*, v. 34, 2018.

BENTO, M. A. S. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil**. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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, 30 ago. 2012.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese. (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. **Estratificação horizontal da educação superior no Brasil Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional**. Tempo Social, Revista de sociologia da USP, v.31, n.1, p.195-233, 2019.

COSTA, J. B. **Saberes subalternos e pensamento liminar**. Sociedade e Estado, v. 29, n. 2, p. 569-591, 2014.

DOMINGUES, P. **Um “templo de luz”**: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 517–534, dez. 2008.

GÓIS, J. B. H. **Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GROSGOUEL, R. **What is Racism?** Journal of World-Systems Research, v. 22, n. 1, p. 9-15, 2016.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: características gerais dos domicílios e dos moradores em 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102004>>.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, R. G. DO. **A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil**. Universidades, v. 72, n. 87, p. 73–89, 2 mar. 2021.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. **Educação decolonial e interculturalidade**. Educação & Sociedade, v. 36, n. 132, p. 719-736, 2015.

- ONU. **Resolução A/RES/69/16**. Proclama a Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024). Nova Iorque, 2014.
- PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Editora Jandaíra, p.87, 2023.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.
- SAAFIR, A.; Graham, S. **Perception Matters: The Influence of School Ethnic Racial Context on Ethnic Racial Identity Development for Black Adolescents**. Behavioral Sciences, v. 14, n. 10, p. 872, 27 set. 2024.
- SANTOS, I. B.. **Educação, infância e literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras** (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma - SC). 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.
- SANTOS, J.; CARNEIRO, S. **Enfrentar o Racismo e o Sexismo para a reconstrução da política educacional em uma perspectiva interseccional: a proposta das Mulheres Negras**. Educação & Sociedade, v. 45, 1 jan. 2024.
- SANTOS, H. M. L. et al. **Challenges and Progress in the implementation of laws N° 10.639/2003 AND No 11.645/2008**. Revista Gênero e Interdisciplinaridade, v. 6, n. 01, p. 130–147, 6 fev. 2025.
- SIDDAWAY, A. P.; WOOD, A. M.; HEDGES, L. V. **How to Do a Systematic review: a Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses**. **Annual Review of Psychology**, v. 70, n. 1, p. 747–770, 4 jan. 2019.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- SILVA, J. A. C. **Uma década e meia da Lei 11.645/08: o que mudou nas licenciaturas do Campus Floresta - UFAC?** Educar em Revista, v. 40, p. e 89842, 19 jul. 2024.
- SILVA, J. ; EUCLIDES, M S. **Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil)**. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 51-66, jul./ago. 2018
- SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. **Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica**. Educação e Pesquisa, v. 29, p. 147–165, 1 jun. 2003.
- SOUZA, R. S. **Mulheres negras, acesso e permanência no ensino superior público: desafios e construções para o Serviço Social**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharel em Serviço Social) - a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/18982/1/RSouza.pdf>. Acesso em: 15 Ago. 2025.
- TELES, J. S. et al., ; **Quais são os autores mais citados por pesquisadores Latino-Americanos da área de ensino de Química**. In: Moreno-Rodríguez, A. S.; Figueiredo, J. M. (orgs). Educação Química na América Latina. Tendências de Pesquisa. Local de publicação: Curitiba, Brasil, Editora CRV, p.23-37, 2025.
- VIEIRA, A. **Expectativas dos professores e mismatch racial na escola pública brasileira**. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 168, p. 412–445, jun. 2018.
- WALSH, C. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, V. M. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro:7Letras, p. 12-32, 2009.