

# A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CRUZEIRO DO SUL (AC): PRÁTICAS E DESAFIOS

THE IMPLEMENTATION OF LAW 10.639/03 IN PUBLIC SCHOOLS IN  
CRUZEIRO DO SUL (AC): PRACTICES AND CHALLENGES

Ciências Humanas • 13/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778556785](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778556785)

Flávia Roberta Nocchi

## RESUMO

Este artigo analisa a implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto da educação básica, a partir de uma pesquisa de campo realizada em escolas públicas de Ensino Médio no município de Cruzeiro do Sul, Acre. A investigação, de abordagem qualitativa e natureza empírico-analítica, fundamenta-se em referenciais da educação intercultural crítica e da teoria da colonialidade do poder. Os dados foram produzidos por meio de observações em ambiente escolar, análise de práticas pedagógicas e levantamento das condições institucionais de ensino, com foco na inserção da temática étnico-racial no currículo.

Os resultados evidenciam avanços pontuais na abordagem da história e cultura afro-brasileira, especialmente em iniciativas individuais de docentes, mas revelam, de forma significativa, a persistência de desafios estruturais que limitam a efetivação da legislação. Entre esses desafios destacam-se a insuficiência da formação inicial e continuada dos professores, a ausência de materiais didáticos adequados e a predominância de práticas pedagógicas ainda ancoradas em referenciais eurocêntricos.

Conclui-se que, embora a Lei nº 10.639/03 represente um importante instrumento de democratização do conhecimento, sua implementação no contexto amazônico ainda ocorre de maneira fragmentada, demandando a reconfiguração das práticas pedagógicas, o fortalecimento da formação docente e o compromisso institucional com a construção de uma educação antirracista e intercultural.

**Palavras-chave:** Educação básica; Lei nº 10.639/03; Relações étnico-raciais; Práticas pedagógicas; Amazônia.

## ABSTRACT

This article analyzes the implementation of Law No. 10,639/03 in the

context of basic education, based on field research conducted in public high schools in the municipality of Cruzeiro do Sul, Acre. The investigation, with a qualitative approach and empirical-analytical nature, is based on references from critical intercultural education and the theory of the coloniality of power. The data were produced through observations in the school environment, analysis of pedagogical practices, and a survey of institutional teaching conditions, focusing on the inclusion of ethnic-racial themes in the curriculum.

The results show some progress in the approach to Afro-Brazilian history and culture, especially in individual initiatives by teachers, but significantly reveal the persistence of structural challenges that limit the effectiveness of the legislation. Among these challenges are the insufficiency of initial and continuing teacher training, the lack of adequate teaching materials, and the predominance of pedagogical practices still anchored in Eurocentric references.

It is concluded that, although Law No. 10,639/03 represents an important instrument for the democratization of knowledge, its implementation in the Amazonian context still occurs in a fragmented manner, demanding the reconfiguration of pedagogical practices, the strengthening of teacher training, and an institutional commitment to the construction of an anti-racist and intercultural education.

**Keywords:** Basic education; Law No 10.639/03; Ethnic-racial relations; Pedagogical practices; Amazon.

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga como a Lei nº 10.639/03 vem sendo efetivamente aplicada no contexto escolar amazônico, tomando como recorte empírico escolas públicas de Ensino Médio no

município de Cruzeiro do Sul, Acre. Mais do que verificar o cumprimento formal da legislação, busca-se compreender de que maneira essa política educacional se materializa no cotidiano escolar, especialmente nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nas relações estabelecidas entre professores, estudantes e saberes.

Essa problemática ganha maior relevância quando situada no contexto amazônico, marcado por intensa diversidade étnica, cultural e territorial. Trata-se de um espaço onde coexistem múltiplas formas de conhecimento — indígenas, ribeirinhas, afrodescendentes — que historicamente foram marginalizadas pelos modelos educacionais hegemônicos. Nesse sentido, analisar a implementação da Lei nº 10.639/03 na Amazônia implica reconhecer que a escola não é um espaço neutro, mas um território atravessado por disputas simbólicas e epistemológicas.

Como afirma Arroyo (2013):

“o currículo é um território em disputa, onde se confrontam projetos de sociedade e de formação humana” (ARROYO, 2013, p. 53).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a inserção da temática étnico-racial no currículo escolar não se limita a uma exigência legal, mas representa uma tentativa de reconfiguração das bases do conhecimento escolar, historicamente orientadas por referenciais eurocêntricos.

Essa discussão se aprofunda ao dialogar com Candau (2008), que destaca:

“a educação intercultural implica enfrentar as tensões entre igualdade e diferença, reconhecendo a diversidade como constitutiva da vida social” (CANDAUI, 2008, p. 49).

Tal abordagem evidencia que a construção de uma educação intercultural exige mais do que o reconhecimento da diversidade; demanda o enfrentamento das desigualdades que estruturam as relações sociais e educacionais.

Nesse sentido, a contribuição de Paulo Freire (2019) é central ao afirmar que:

“não há educação neutra: ela é sempre um ato político” (FREIRE, 2019, p. 79).

A partir dessa compreensão, a implementação da Lei nº 10.639/03 deve ser entendida como um posicionamento político frente às desigualdades raciais, exigindo da escola uma atuação comprometida com a transformação social.

Ao articular essas reflexões com a perspectiva da colonialidade do poder, proposta por Quijano (2005), evidencia-se que as dificuldades de implementação da lei estão relacionadas a estruturas históricas que ainda orientam a produção do conhecimento. Como aponta o autor:

“a colonialidade organiza as formas de saber e legitima determinadas hierarquias sociais” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Dessa forma, a permanência de práticas pedagógicas eurocêntricas no ambiente escolar revela que a transformação proposta pela legislação ainda enfrenta resistências estruturais.

No campo educacional contemporâneo, autores como hooks (2020) reforçam a importância de uma pedagogia crítica ao afirmar que:

“a educação pode ser um espaço de libertação quando promove o pensamento crítico e o reconhecimento das diferenças” (hooks, 2020, p. 35).

Essa perspectiva dialoga diretamente com a realidade amazônica, onde a valorização dos saberes locais e das identidades culturais é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

No âmbito desta pesquisa, os dados empíricos evidenciam que a implementação da Lei nº 10.639/03 ainda ocorre de forma fragmentada e, muitas vezes, superficial. Conforme apontado por Nocchi e Silva (2019):

“a aplicação da temática étnico-racial nas escolas analisadas ocorre de maneira pontual, sem uma integração consistente ao currículo” (NOCCHI; SILVA, 2019, p. 46).

Essa constatação reforça que a distância entre a previsão legal e a prática pedagógica permanece como um dos principais desafios para a efetivação da educação das relações étnico-raciais.

Além disso, a análise desenvolvida nesta pesquisa corrobora a compreensão de que a implementação da Lei nº 10.639/03, no contexto amazônico, está diretamente relacionada às condições estruturais das escolas, à formação docente e à valorização dos saberes locais. Como argumenta Nocchi (2024), no âmbito de sua investigação sobre educação intercultural na Amazônia:

“a efetivação de políticas educacionais voltadas à diversidade depende da articulação entre currículo, prática docente e reconhecimento dos saberes territoriais” (NOCCHI, 2024, p. 82).

Essa reflexão evidencia a centralidade do território amazônico como espaço de produção de conhecimento, desafiando a lógica tradicional que hierarquiza saberes.

Ao incorporar as contribuições de Dussel (2012), amplia-se essa análise ao reconhecer que:

“a superação das desigualdades exige o reconhecimento de outras epistemologias e formas de existência” (DUSSEL, 2012, p. 67).

Dessa forma, a educação intercultural se configura como um caminho possível para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras.

Assim, a presente pesquisa parte do entendimento de que a implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto amazônico não pode ser analisada apenas sob a perspectiva normativa, mas deve ser compreendida como um processo complexo, que envolve disputas de poder, desafios institucionais e possibilidades de transformação. Ao investigar essa realidade, busca-se contribuir para o fortalecimento de uma educação comprometida com a justiça social, a valorização da diversidade e a construção de práticas pedagógicas mais críticas e emancipadoras.

## **2. METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza empírico-analítica, voltado à compreensão

da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto da educação básica amazônica. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de apreender os significados, percepções e práticas construídas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando a complexidade das relações sociais e culturais que permeiam o ambiente escolar.

De acordo com Gil (2018), a pesquisa qualitativa possibilita a análise aprofundada dos fenômenos sociais, ao afirmar que:

“esse tipo de abordagem permite compreender a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos, valorizando suas experiências e interpretações” (GIL, 2018, p. 42).

Nesse sentido, a investigação buscou compreender não apenas se a Lei nº 10.639/03 está sendo aplicada, mas como ela é interpretada e incorporada no cotidiano das práticas pedagógicas.

O estudo foi desenvolvido em escolas públicas de Ensino Médio localizadas no município de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre, considerando o contexto amazônico como espaço de múltiplas identidades e saberes. A escolha desse recorte territorial fundamenta-se na necessidade de analisar a política educacional em uma realidade marcada pela diversidade cultural e pelas especificidades regionais.

Os procedimentos de coleta de dados envolveram a realização de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores escolares, com o objetivo de identificar percepções, dificuldades e estratégias relacionadas à implementação da Lei nº 10.639/03. As entrevistas foram escolhidas por possibilitarem maior profundidade na

compreensão das experiências dos participantes. Conforme Marconi e Lakatos (2018):

“a entrevista é um instrumento fundamental para a obtenção de informações que não podem ser observadas diretamente” (MARCONI; LAKATOS, 2018, p. 94).

Além das entrevistas, realizou-se análise documental de instrumentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e planos de curso, buscando identificar a presença — ou ausência — da temática étnico-racial na organização curricular. A análise documental permite compreender como as diretrizes legais são formalmente incorporadas pelas instituições escolares.

Para o tratamento e interpretação dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que a define como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 48).

A análise foi organizada em categorias temáticas, construídas a partir dos objetivos da pesquisa e das recorrências identificadas nos discursos dos participantes, tais como: formação docente, práticas pedagógicas, currículo e desafios institucionais.

A fundamentação teórica da pesquisa dialoga com autores que discutem educação intercultural, relações étnico-raciais e colonialidade do poder, como Quijano (2005), Walsh (2013), Gomes

(2005; 2012) e Nunes Neto (2025), possibilitando a articulação entre os dados empíricos e as reflexões teóricas.

No âmbito da própria dissertação que fundamenta este estudo, Nocchi (2024) destaca que:

“a análise da implementação de políticas educacionais no contexto amazônico exige considerar as especificidades territoriais e culturais que atravessam o cotidiano escolar” (NOCCHI, 2024, p. 79).

Essa perspectiva orientou a condução da pesquisa, permitindo compreender que a efetivação da Lei nº 10.639/03 não ocorre de forma homogênea, mas é influenciada por fatores locais, institucionais e formativos.

Adicionalmente, a pesquisa considerou os princípios éticos que orientam os estudos com seres humanos, garantindo o anonimato dos participantes e o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou uma análise aprofundada da realidade investigada, articulando teoria e prática, e contribuindo para a compreensão dos desafios e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto da educação amazônica.

Cruzeiro do Sul:

- diversidade cultural significativa
- importância regional educacional

- presença de múltiplas identidades culturais

### **3. CURRÍCULO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO AMAZÔNICO**

A análise da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto educacional exige, previamente, a compreensão das bases teóricas que sustentam o debate sobre currículo, diversidade, interculturalidade e educação antirracista. Esses elementos não podem ser compreendidos de forma isolada, uma vez que se articulam em um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas que atravessam o espaço escolar.

O currículo, nesse sentido, não se configura como um instrumento neutro de organização do conhecimento, mas como um território em constante disputa. Conforme Arroyo (2013):

“o currículo é um território em disputa, onde se confrontam projetos de sociedade, de conhecimento e de formação humana” (ARROYO, 2013, p. 53).

Essa compreensão evidencia que as escolhas curriculares refletem relações de poder, determinando quais saberes são legitimados e quais são silenciados. Historicamente, o currículo brasileiro foi estruturado a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que invisibilizou as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, contribuindo para a reprodução de desigualdades raciais e culturais.

Nesse contexto, a Lei nº 10.639/03 emerge como uma política pública de caráter afirmativo, voltada à reconfiguração do currículo escolar. No entanto, sua efetivação depende de uma mudança

paradigmática que ultrapasse a simples inclusão de conteúdos, exigindo a transformação das práticas pedagógicas e das concepções de ensino.

A discussão sobre diversidade, por sua vez, deve ser compreendida para além de uma abordagem superficial ou meramente celebrativa. Candau (2008) destaca que:

“a educação intercultural implica enfrentar as tensões entre igualdade e diferença, reconhecendo a diversidade como constitutiva da vida social” (CANDAU, 2008, p. 49).

Essa perspectiva reforça que a diversidade não é um elemento acessório, mas central para a compreensão da realidade social e educacional. No contexto amazônico, essa questão torna-se ainda mais relevante, considerando a coexistência de múltiplas culturas, identidades e formas de vida.

A partir desse cenário, a interculturalidade se apresenta como um eixo fundamental para a construção de práticas educativas mais inclusivas. Contudo, como argumenta Walsh (2013), é necessário adotar uma perspectiva de interculturalidade crítica, que vá além da simples convivência entre culturas:

“as pedagogias decoloniais buscam transformar as estruturas de poder que produzem desigualdades” (WALSH, 2013, p. 30).

Essa abordagem implica reconhecer que as relações entre culturas são atravessadas por desigualdades históricas, exigindo uma atuação pedagógica comprometida com a transformação social.

Ao dialogar com essa perspectiva, a teoria da colonialidade do poder, proposta por Quijano (2005), oferece importantes contribuições ao evidenciar que:

“a colonialidade estrutura as formas de saber e legitima determinadas hierarquias sociais” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Dessa forma, a permanência de práticas pedagógicas eurocêntricas no ambiente escolar revela que a colonialidade ainda opera na produção do conhecimento, dificultando a valorização de saberes não hegemônicos.

No campo da educação antirracista, autores como Gomes (2012) destacam a necessidade de uma atuação pedagógica crítica, ao afirmar que:

“a educação das relações étnico-raciais deve promover a desconstrução de estereótipos e a valorização das identidades culturais” (GOMES, 2012, p. 45).

Essa perspectiva reforça que a escola desempenha um papel fundamental na construção de identidades, podendo tanto reproduzir quanto transformar desigualdades.

A contribuição de Paulo Freire (2019) também é central nesse debate, ao afirmar que:

“a educação é um ato político e não pode ser neutra diante das desigualdades” (FREIRE, 2019, p. 79).

A partir dessa compreensão, a implementação da Lei nº 10.639/03 deve ser entendida como parte de um projeto de transformação

social, que exige o engajamento dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

No contexto amazônico, essa discussão ganha novos contornos, uma vez que a diversidade cultural não se limita às relações étnico-raciais, mas envolve também saberes tradicionais, práticas comunitárias e formas próprias de aprendizagem. Nesse sentido, Nocchi (2024) destaca que:

“a valorização dos saberes territoriais é fundamental para a construção de práticas educativas mais significativas no contexto amazônico” (NOCCHI, 2024, p. 81).

Essa reflexão evidencia que a educação intercultural deve dialogar com as especificidades locais, reconhecendo a pluralidade de formas de aprender e ensinar.

Autores como hooks (2020) contribuem para esse debate ao enfatizar a importância de uma pedagogia crítica:

“a educação deve ser um espaço de libertação, capaz de promover o pensamento crítico e o reconhecimento das diferenças” (hooks, 2020, p. 35).

Da mesma forma, Dussel (2012) reforça a necessidade de superar a lógica da exclusão ao afirmar que:

“é preciso reconhecer outras epistemologias e formas de conhecimento historicamente marginalizadas” (DUSSEL, 2012, p. 67).

Essas contribuições apontam para a necessidade de uma educação que valorize a pluralidade de saberes e promova a justiça social.

Além disso, a discussão sobre políticas afirmativas é essencial para compreender o papel da Lei nº 10.639/03. Essas políticas visam corrigir desigualdades históricas e promover a equidade, especialmente em contextos marcados por exclusão social e racial.

No campo ambiental e cultural, Leff (2001) destaca que:

“a diversidade cultural é fundamental para a construção de novos paradigmas de conhecimento” (LEFF, 2001, p. 56).

Já Krenak (2019) amplia essa reflexão ao afirmar que:

“é necessário valorizar outras formas de existência para garantir a continuidade da vida” (KRENAK, 2019, p. 13).

Essas perspectivas dialogam diretamente com o contexto amazônico, onde a relação entre cultura, território e natureza é central para a compreensão das práticas sociais.

Dessa forma, o conjunto dessas abordagens teóricas permite compreender que a implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto amazônico não pode ser analisada de forma isolada, mas deve ser situada em um campo mais amplo de disputas por reconhecimento, valorização da diversidade e transformação social.

Assim, este capítulo estabelece as bases teóricas necessárias para a análise dos dados empíricos, que serão apresentados a seguir, permitindo compreender como esses conceitos se materializam, ou não, no cotidiano das escolas investigadas.

#### **4. RESULTADOS**

A análise dos dados coletados nas escolas públicas de Ensino Médio do município de Cruzeiro do Sul (AC) evidencia que a implementação da Lei nº 10.639/03 ocorre de forma heterogênea e marcada por avanços pontuais, mas também por limitações estruturais significativas. A partir das entrevistas com professores e gestores, bem como da análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos de curso, foram identificadas três dimensões centrais: (i) o reconhecimento da importância da lei; (ii) sua presença parcial no currículo; e (iii) a predominância de práticas pedagógicas pontuais.

#### **4.1. Reconhecimento da Importância da Lei Nº 10.639/03**

Os dados indicam que há, entre os profissionais da educação, um consenso quanto à relevância da Lei nº 10.639/03 para a promoção de uma educação mais inclusiva e democrática. Professores e gestores reconhecem a importância da valorização da história e cultura afro-brasileira, bem como a necessidade de enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

Esse reconhecimento dialoga com o que aponta Gomes (2012), ao afirmar que:

“a educação das relações étnico-raciais é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (GOMES, 2012, p. 45).

No entanto, apesar desse reconhecimento, observa-se que tal compreensão nem sempre se traduz em práticas pedagógicas efetivas, revelando uma dissociação entre o discurso e a prática. Essa lacuna pode ser compreendida à luz da reflexão de Freire (2019), que destaca:

“não basta reconhecer a realidade, é preciso transformá-la por meio da ação” (FREIRE, 2019, p. 79).

Assim, os dados sugerem que, embora haja uma consciência crescente sobre a importância da temática, ainda existem obstáculos para sua efetiva incorporação no cotidiano escolar.

#### **4.2. Presença Parcial da Temática no Currículo**

A análise documental dos PPPs e planos de curso revelou que a temática étnico-racial está presente de forma parcial e, em muitos casos, pouco sistematizada. Em algumas escolas, há menções à Lei nº 10.639/03 nos documentos institucionais; contudo, essa presença não se traduz em planejamento contínuo ou em estratégias pedagógicas articuladas.

Esse cenário confirma a ideia de Arroyo (2013), ao afirmar que:

“o currículo expressa disputas sobre quais conhecimentos devem ser legitimados” (ARROYO, 2013, p. 53).

Nesse sentido, a inserção limitada da temática indica que, apesar dos avanços legais, o currículo ainda é fortemente influenciado por referenciais tradicionais, que não priorizam a diversidade cultural como eixo estruturante.

Além disso, a ausência de integração curricular pode ser interpretada a partir da perspectiva da colonialidade do poder, proposta por Quijano (2005), que evidencia que:

“as formas de conhecimento legitimadas refletem hierarquias históricas de poder” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Dessa forma, a presença parcial da temática étnico-racial no currículo revela a permanência de estruturas que dificultam a valorização de saberes não hegemônicos.

Os resultados encontrados nesta pesquisa corroboram estudos anteriores realizados no mesmo contexto. Conforme Nocchi e Silva (2019):

“a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas ocorre de forma fragmentada, sem integração efetiva ao currículo” (NOCCHI; SILVA, 2019, p. 46).

Essa constatação evidencia a necessidade de fortalecer a articulação entre políticas educacionais, currículo e práticas pedagógicas.

#### **4.3. Práticas Pedagógicas Pontuais e Descontinuadas**

No que se refere às práticas pedagógicas, os dados indicam que a abordagem da temática étnico-racial ocorre, predominantemente, de forma pontual, associada a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, ou a iniciativas individuais de professores.

Essa característica reforça a análise de Candau (2008), que afirma:

“o reconhecimento da diversidade ainda ocorre, muitas vezes, de forma episódica e não estruturante” (CANDAU, 2008, p. 49).

Tal abordagem limita o potencial transformador da educação intercultural, uma vez que não promove uma reflexão contínua sobre as relações étnico-raciais.

A ausência de sistematização dessas práticas também pode ser relacionada à falta de formação docente adequada, aspecto já amplamente discutido na literatura. Nunes Neto (2025) destaca que:

“a construção de práticas interculturais exige formação crítica e contínua dos professores” (NUNES NETO, 2025, p. 275).

Além disso, a predominância de práticas isoladas evidencia a dificuldade de implementação de uma pedagogia crítica e emancipadora, como defendida por hooks (2020), que afirma:

“a educação deve promover o pensamento crítico e o reconhecimento das diferenças” (hooks, 2020, p. 35).

No contexto amazônico, essa limitação torna-se ainda mais significativa, uma vez que a riqueza cultural da região demanda práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes locais. Conforme argumenta Nocchi (2024):

“a valorização dos saberes territoriais é essencial para a construção de uma educação intercultural no contexto amazônico” (NOCCHI, 2024, p. 82).

#### **4.4. Síntese dos Resultados**

De forma geral, os resultados evidenciam que a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas investigadas encontra-se em um estágio intermediário, caracterizado por avanços no reconhecimento da importância da temática, mas ainda marcado por limitações na sua incorporação curricular e pedagógica.

Essa realidade revela que a efetivação da educação das relações étnico-raciais depende não apenas de diretrizes legais, mas de mudanças estruturais que envolvam formação docente, reorganização curricular e compromisso institucional com a promoção da equidade.

## **5. PRINCIPAIS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03**

A análise dos dados empíricos evidencia que a implementação da Lei nº 10.639/03, no contexto das escolas investigadas, enfrenta desafios estruturais que limitam sua efetividade. Entre os principais obstáculos identificados destacam-se: (i) a ausência de formação continuada para os docentes; (ii) a aplicação superficial dos conteúdos relacionados às relações étnico-raciais; e (iii) a falta de integração curricular da temática.

Esses desafios não se apresentam de forma isolada, mas estão interligados e refletem a permanência de estruturas educacionais que dificultam a consolidação de uma educação antirracista e intercultural.

### **5.1. Ausência de Formação Continuada Docente**

A ausência de formação continuada emerge como um dos principais entraves à efetivação da Lei nº 10.639/03. Embora os professores reconheçam a importância da temática, muitos relatam não possuir preparo teórico e metodológico suficiente para abordá-la de forma consistente no cotidiano escolar.

Essa lacuna formativa reforça o argumento de Nunes Neto (2025), ao afirmar que:

“a construção de uma prática pedagógica intercultural exige formação crítica, contínua e contextualizada” (NUNES NETO, 2025, p. 275).

Sem essa formação, a abordagem das relações étnico-raciais tende a permanecer superficial ou limitada, comprometendo o potencial transformador da educação.

Além disso, a ausência de formação docente pode ser compreendida à luz da crítica de Gomes (2005), que destaca:

“a escola reproduz valores e preconceitos presentes na sociedade quando não problematiza suas práticas” (GOMES, 2005, p. 11).

Nesse sentido, a falta de preparo dos professores contribui para a reprodução de estereótipos e para a manutenção de desigualdades no ambiente escolar.

A partir da perspectiva de Vygotsky (2007), essa questão torna-se ainda mais relevante, uma vez que:

“o desenvolvimento humano é mediado pelas interações sociais” (VYGOTSKY, 2007, p. 57).

Assim, a ausência de uma mediação pedagógica qualificada impacta diretamente a formação dos estudantes, limitando a construção de uma consciência crítica sobre as relações raciais.

## **5.2. Aplicação Superficial dos Conteúdos**

Outro desafio significativo refere-se à aplicação superficial dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira. Os dados

indicam que, em muitos casos, a temática é trabalhada de forma pontual, restrita a eventos específicos, como o Dia da Consciência Negra, sem continuidade ou aprofundamento.

Essa abordagem fragmentada dialoga com a análise de Candau (2008), que afirma:

“a diversidade ainda é tratada, muitas vezes, de forma episódica e não estruturante no currículo” (CANDAU, 2008, p. 49).

Tal prática reduz a complexidade das relações étnico-raciais a momentos isolados, impedindo a construção de uma reflexão crítica e contínua.

Além disso, a superficialidade na abordagem dos conteúdos pode ser compreendida como reflexo da permanência de um currículo eurocêntrico, conforme aponta Quijano (2005):

“as formas de conhecimento legitimadas refletem hierarquias históricas de poder” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Dessa forma, a dificuldade de aprofundamento da temática evidencia que a colonialidade do saber ainda influencia a organização do conhecimento escolar.

No campo pedagógico, essa limitação contrasta com a proposta de Freire (2019), que defende uma educação crítica e transformadora:

“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção” (FREIRE, 2019, p. 47).

A ausência de aprofundamento impede justamente essa construção crítica, reduzindo o ensino a uma transmissão limitada de conteúdos.

### **5.3. Falta de Integração Curricular**

A falta de integração curricular constitui outro desafio relevante identificado na pesquisa. Embora a Lei nº 10.639/03 determine a obrigatoriedade da temática, sua inserção no currículo ocorre, muitas vezes, de forma isolada, sem articulação com as demais disciplinas.

Essa fragmentação curricular reforça a análise de Arroyo (2013), ao afirmar que:

“o currículo reflete disputas sobre quais conhecimentos são considerados centrais ou periféricos” (ARROYO, 2013, p. 53).

Nesse sentido, a posição marginal da temática étnico-racial no currículo evidencia que ela ainda não foi incorporada como eixo estruturante da educação.

A ausência de integração também limita o potencial da educação intercultural, conforme argumenta Walsh (2013):

“a transformação educacional exige reconfigurar as relações entre saberes, rompendo com a fragmentação do conhecimento” (WALSH, 2013, p. 30).

Sem essa reconfiguração, a interculturalidade permanece como um discurso, sem efetiva materialização nas práticas pedagógicas.

No contexto amazônico, essa limitação torna-se ainda mais significativa. Conforme aponta Nocchi (2024):

“a ausência de articulação entre currículo e saberes territoriais compromete a construção de uma educação intercultural no contexto amazônico” (NOCCHI, 2024, p. 82).

Essa constatação evidencia a necessidade de integrar os conhecimentos locais ao currículo, valorizando as experiências e identidades dos estudantes.

#### **5.4. Síntese dos Desafios**

De forma geral, os desafios identificados revelam que a implementação da Lei nº 10.639/03 ainda se encontra em um processo de consolidação, marcado por avanços pontuais, mas também por limitações estruturais significativas.

A ausência de formação continuada, a superficialidade na abordagem dos conteúdos e a falta de integração curricular evidenciam que a efetivação da lei depende de transformações mais profundas no sistema educacional.

Nesse sentido, superar esses desafios exige não apenas o cumprimento das diretrizes legais, mas o compromisso com a construção de uma educação crítica, intercultural e antirracista, capaz de promover a valorização da diversidade e a transformação social.

## **6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OBSERVADAS**

A análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas investigadas revela um cenário marcado por iniciativas pontuais, com avanços localizados, mas ainda distantes de uma abordagem estruturada e contínua da educação das relações étnico-raciais. A partir das observações realizadas e dos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, foram identificadas três características predominantes: (i) a realização de projetos isolados; (ii) a concentração das ações em datas comemorativas; e (iii) a baixa articulação interdisciplinar.

Essas práticas evidenciam que, embora haja reconhecimento da importância da Lei nº 10.639/03, sua efetivação no cotidiano escolar ainda ocorre de forma fragmentada, sem a consolidação de uma proposta pedagógica sistemática e integrada.

### **6.1. Projetos Isolados e Iniciativas Individuais**

Um dos aspectos mais recorrentes identificados na pesquisa foi a existência de projetos pedagógicos voltados à temática étnico-racial desenvolvidos de forma isolada, geralmente vinculados à iniciativa individual de professores interessados na temática.

Essas ações, embora relevantes, não se configuram como políticas institucionais consolidadas, o que limita seu alcance e continuidade. Essa realidade confirma a análise de Nunes Neto (2025), que destaca:

“a ausência de institucionalização das práticas interculturais compromete sua continuidade e efetividade” (NUNES NETO, 2025, p. 275).

Além disso, a dependência de iniciativas individuais evidencia a fragilidade da implementação da Lei nº 10.639/03, uma vez que sua

efetivação não deveria depender exclusivamente do engajamento pessoal de determinados docentes, mas de uma política educacional estruturada.

Essa fragmentação também pode ser compreendida a partir da perspectiva de Arroyo (2013), ao afirmar que:

“o currículo reflete disputas e seleções que definem o que é central e o que é periférico na formação escolar” (ARROYO, 2013, p. 53).

Nesse sentido, a realização de projetos isolados indica que a temática étnico-racial ainda ocupa uma posição periférica no currículo escolar.

## **6.2. Ações Concentradas em Datas Comemorativas**

Outro aspecto significativo identificado refere-se à concentração das práticas pedagógicas em datas específicas, especialmente no mês de novembro, em função do Dia da Consciência Negra. Nesses períodos, observa-se uma maior mobilização das escolas, com a realização de atividades como palestras, apresentações culturais e exposições.

No entanto, fora dessas ocasiões, a temática tende a desaparecer do cotidiano escolar, evidenciando uma abordagem episódica e descontinuada. Essa prática é criticada por Candau (2008), ao afirmar que:

“o reconhecimento da diversidade não pode se limitar a momentos pontuais, sob pena de esvaziar seu potencial transformador” (CANDAU, 2008, p. 49).

A centralização das ações em datas comemorativas reduz a complexidade da educação das relações étnico-raciais a eventos simbólicos, impedindo a construção de uma reflexão crítica contínua.

Essa limitação também contrasta com a proposta de Freire (2019), que defende uma educação comprometida com a transformação social:

“a educação deve ser um processo permanente de reflexão e ação” (FREIRE, 2019, p. 79).

Nesse sentido, a abordagem pontual dificulta a consolidação de práticas pedagógicas que promovam a conscientização crítica dos estudantes.

### **6.3. Baixa Interdisciplinaridade nas Práticas Pedagógicas**

A pesquisa também evidenciou a baixa integração da temática étnico-racial entre as diferentes disciplinas, o que compromete a construção de uma abordagem interdisciplinar. Em muitos casos, o tema é tratado exclusivamente em áreas como História ou Língua Portuguesa, sem articulação com outras áreas do conhecimento.

Essa fragmentação curricular limita o potencial da educação intercultural, uma vez que impede a construção de uma visão integrada da realidade. Walsh (2013) destaca que:

“a interculturalidade crítica exige romper com a fragmentação do conhecimento e promover o diálogo entre diferentes saberes” (WALSH, 2013, p. 30).

A ausência de interdisciplinaridade também dificulta a valorização da diversidade cultural como eixo estruturante do currículo, restringindo sua abordagem a conteúdos específicos.

Do ponto de vista pedagógico, essa limitação contrasta com a perspectiva de Vygotsky (2007), que enfatiza a importância das interações e da contextualização no processo de aprendizagem:

“o conhecimento se constrói a partir da interação entre diferentes experiências e contextos” (VYGOTSKY, 2007, p. 57).

Assim, a falta de articulação entre disciplinas reduz as possibilidades de construção de um aprendizado mais significativo e contextualizado.

No contexto amazônico, essa questão torna-se ainda mais relevante, considerando a riqueza cultural e a diversidade de saberes presentes na região. Conforme aponta Nocchi (2024):

“a valorização dos saberes locais exige práticas pedagógicas integradas, capazes de dialogar com o território e suas especificidades” (NOCCHI, 2024, p. 82).

A ausência dessa integração revela um distanciamento entre a escola e a realidade sociocultural dos estudantes.

#### **6.4. Síntese das Práticas Observadas**

De forma geral, as práticas pedagógicas observadas evidenciam um cenário de avanços pontuais, mas ainda insuficientes para a consolidação de uma educação antirracista e intercultural. A predominância de projetos isolados, a concentração das ações em

datas comemorativas e a baixa interdisciplinaridade indicam que a temática étnico-racial ainda não foi incorporada como eixo estruturante das práticas educativas.

Essa realidade reforça a necessidade de transformação das práticas pedagógicas, de modo a promover uma abordagem contínua, integrada e crítica, alinhada aos princípios da educação intercultural e da justiça social.

## **7. DISCUSSÃO**

A análise dos dados evidencia que a escola, apesar dos avanços normativos proporcionados pela Lei nº 10.639/03, ainda opera como um espaço de reprodução de desigualdades, marcado pelo silenciamento das questões raciais e pela ausência de uma abordagem crítica consistente. Esses elementos não podem ser compreendidos de forma isolada, mas devem ser analisados à luz das estruturas históricas, sociais e epistemológicas que configuram o sistema educacional brasileiro.

### **7.1. A Reprodução das Desigualdades no Espaço Escolar**

Os resultados indicam que, mesmo com a existência de políticas públicas voltadas à promoção da equidade racial, a escola ainda reproduz desigualdades estruturais, especialmente no que se refere à valorização dos saberes e das identidades afro-brasileiras.

Essa constatação dialoga diretamente com a perspectiva da colonialidade do poder, proposta por Quijano (2005), ao afirmar que:

“as hierarquias raciais estruturam as formas de conhecimento e as relações sociais na modernidade” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Dessa forma, a permanência de práticas pedagógicas eurocêntricas evidencia que a escola continua a legitimar determinados saberes em detrimento de outros, contribuindo para a manutenção de desigualdades.

Gomes (2005) reforça essa análise ao destacar que:

“a escola reproduz valores e preconceitos presentes na sociedade quando não problematiza suas práticas” (GOMES, 2005, p. 11).

Nesse sentido, a ausência de uma atuação pedagógica crítica faz com que o ambiente escolar reforce, ainda que de forma implícita, as desigualdades raciais existentes.

## **7.2. O Silenciamento das Questões Raciais**

Outro aspecto relevante evidenciado na pesquisa refere-se ao silenciamento das questões raciais no cotidiano escolar. Embora a temática seja reconhecida como importante, sua abordagem ocorre de forma limitada, muitas vezes evitando discussões mais profundas sobre racismo, discriminação e desigualdades.

Esse silenciamento pode ser compreendido a partir da análise de Munanga (2004), que aponta que:

“o racismo no Brasil se manifesta muitas vezes de forma velada, dificultando seu enfrentamento” (MUNANGA, 2004, p. 25).

No ambiente escolar, essa característica se traduz na ausência de debates críticos, o que impede a construção de uma consciência social mais ampla.

Hall (2006) contribui para essa reflexão ao afirmar que:

“as identidades são construídas no interior das representações culturais” (HALL, 2006, p. 13).

Assim, quando o currículo silencia determinadas experiências e histórias, contribui para a invisibilização de grupos sociais e para a reprodução de estigmas.

A ausência de debate também contrasta com a proposta de hooks (2020), que defende uma educação engajada:

“a sala de aula deve ser um espaço de questionamento e transformação” (hooks, 2020, p. 35).

Dessa forma, o silenciamento observado nas escolas investigadas revela a necessidade de uma abordagem pedagógica mais crítica e comprometida com a transformação social.

### **7.3. A Carência de Uma Abordagem Pedagógica Crítica**

A pesquisa também evidencia a carência de uma abordagem pedagógica crítica no tratamento das relações étnico-raciais. As práticas observadas indicam que a temática, quando abordada, não promove uma reflexão aprofundada sobre as desigualdades estruturais, limitando-se, muitas vezes, a conteúdos descontextualizados.

Essa limitação pode ser compreendida a partir da crítica de Freire (2019), que afirma:

“a educação deve promover a conscientização crítica dos sujeitos sobre a realidade” (FREIRE, 2019, p. 79).

Sem essa dimensão crítica, a educação perde seu potencial transformador, tornando-se um instrumento de reprodução social.

Nesse sentido, Candau (2008) destaca que:

“a educação intercultural exige enfrentar conflitos e desigualdades, não apenas reconhecer diferenças” (CANDAU, 2008, p. 49).

A ausência dessa abordagem evidencia que a interculturalidade ainda não foi plenamente incorporada às práticas pedagógicas.

Walsh (2013) reforça essa análise ao afirmar que:

“a interculturalidade crítica implica transformar as relações de poder que estruturam o conhecimento” (WALSH, 2013, p. 30).

Dessa forma, a falta de uma abordagem crítica revela que a implementação da Lei nº 10.639/03 ainda não alcançou seu potencial transformador.

#### **7.4. A Escola Entre Reprodução e Transformação**

Apesar das limitações identificadas, é importante reconhecer que a escola também se apresenta como um espaço de possibilidades. A presença de iniciativas individuais, ainda que pontuais, demonstra que existem movimentos de resistência e de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

A partir da perspectiva de Vygotsky (2007), compreende-se que:

“o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e pode ser transformado a partir da mediação” (VYGOTSKY, 2007, p. 57).

Isso significa que, embora a escola reproduza desigualdades, ela também possui potencial para promover mudanças, desde que haja mediação pedagógica qualificada.

No contexto amazônico, essa possibilidade é ainda mais significativa. Conforme aponta Nocchi (2024):

“a valorização dos saberes territoriais pode contribuir para a construção de práticas educativas mais críticas e contextualizadas” (NOCCHI, 2024, p. 82).

Essa reflexão evidencia que a transformação da educação passa pelo reconhecimento da diversidade e pela integração dos saberes locais.

## **7.5. Síntese da Discussão**

De forma geral, a discussão dos resultados revela que a escola se encontra em uma posição ambígua, atuando simultaneamente como espaço de reprodução e de transformação. A permanência de desigualdades, o silenciamento das questões raciais e a ausência de uma abordagem crítica evidenciam os limites da implementação da Lei nº 10.639/03.

Por outro lado, a existência de iniciativas pedagógicas e o reconhecimento da importância da temática indicam que há possibilidades de avanço, desde que sejam superados os desafios estruturais e institucionais.

Assim, a construção de uma educação antirracista exige não apenas a aplicação da legislação, mas a transformação das práticas pedagógicas, dos currículos e das concepções de ensino, de modo a promover uma formação crítica, inclusiva e comprometida com a justiça social.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das escolas públicas de Ensino Médio em Cruzeiro do Sul (AC) evidencia que, embora haja avanços no reconhecimento de sua importância, sua efetivação ainda ocorre de forma parcial e marcada por limitações estruturais. Os dados empíricos revelam que a temática das relações étnico-raciais está presente no ambiente escolar, porém de maneira fragmentada, com baixa integração curricular e predominância de práticas pedagógicas pontuais.

Esse cenário confirma que a existência da legislação, por si só, não garante a transformação das práticas educativas. Como aponta Gomes (2012):

“a educação das relações étnico-raciais exige mudanças estruturais no sistema educacional” (GOMES, 2012, p. 45).

Nesse sentido, a efetivação da Lei nº 10.639/03 depende de um conjunto de fatores interligados, entre os quais se destacam a formação docente contínua, o fortalecimento das políticas públicas educacionais e o compromisso institucional com a promoção da equidade racial.

A ausência de formação continuada foi identificada como um dos principais entraves à implementação da lei. Muitos docentes

demonstram interesse e reconhecimento da importância da temática, mas não se sentem preparados para abordá-la de forma crítica e consistente. Essa realidade reforça a análise de Nunes Neto (2025), ao afirmar que:

“a construção de uma educação intercultural exige formação crítica e permanente dos professores” (NUNES NETO, 2025, p. 275).

A partir da perspectiva de Vygotsky (2007), compreende-se que a atuação docente exerce influência direta na formação dos estudantes, uma vez que:

“o desenvolvimento humano ocorre por meio de interações socialmente mediadas” (VYGOTSKY, 2007, p. 57).

Dessa forma, a ausência de preparo adequado compromete não apenas o ensino dos conteúdos, mas também a construção de valores e identidades.

Outro aspecto central refere-se à necessidade de fortalecimento das políticas públicas educacionais. A análise dos dados indica que a implementação da Lei nº 10.639/03 ainda depende, em grande medida, de iniciativas individuais, o que evidencia a fragilidade das ações institucionais. Essa constatação pode ser compreendida à luz da teoria da colonialidade do poder, proposta por Quijano (2005), que evidencia que:

“as estruturas de poder influenciam a produção do conhecimento e a organização das instituições” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Nesse sentido, a superação das desigualdades raciais no campo educacional exige políticas públicas mais consistentes, capazes de

promover mudanças estruturais no currículo e nas práticas pedagógicas.

O compromisso institucional também se apresenta como elemento fundamental para a efetivação da lei. A ausência de integração curricular e a concentração das ações em momentos pontuais evidenciam que a temática ainda não foi incorporada como eixo estruturante da educação. Candau (2008) destaca que:

“a educação intercultural exige uma transformação das práticas institucionais e pedagógicas” (CANDAU, 2008, p. 49).

Essa transformação implica a construção de um currículo que valorize a diversidade cultural e promova o diálogo entre diferentes saberes.

No contexto amazônico, essa necessidade torna-se ainda mais evidente. A pesquisa desenvolvida demonstra que a riqueza cultural da região não é plenamente incorporada às práticas educativas, o que compromete a construção de uma educação intercultural. Conforme argumenta Nocchi (2024):

“a valorização dos saberes territoriais é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais significativas” (NOCCHI, 2024, p. 82).

Essa reflexão reforça que a educação deve dialogar com o contexto sociocultural dos estudantes, reconhecendo a diversidade como elemento central do processo educativo.

Além disso, a análise evidencia que a escola ainda atua, em muitos aspectos, como espaço de reprodução de desigualdades, mantendo silenciamentos sobre o racismo e carecendo de uma abordagem

crítica. Essa realidade contrasta com a perspectiva de Freire (2019), que afirma:

“a educação deve ser um ato de transformação da realidade” (FREIRE, 2019, p. 79).

Da mesma forma, hooks (2020) destaca que:

“a educação pode ser um espaço de libertação quando promove o pensamento crítico” (hooks, 2020, p. 35).

Essas contribuições evidenciam que a construção de uma educação antirracista exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica e o enfrentamento das desigualdades.

Por fim, ao dialogar com Hall (2006) e Munanga (2004), compreende-se que a valorização das identidades culturais é essencial para a construção de uma sociedade mais justa. A ausência dessa valorização no ambiente escolar contribui para a reprodução de estigmas e desigualdades.

Diante desse cenário, conclui-se que a efetivação da Lei nº 10.639/03 no contexto amazônico exige um compromisso coletivo, que envolva professores, gestores, instituições e políticas públicas. Trata-se de um processo contínuo, que demanda a transformação das práticas pedagógicas, a reconfiguração curricular e o reconhecimento da diversidade como elemento fundamental da educação.

Assim, a construção de uma educação antirracista e intercultural não pode ser compreendida como um objetivo já alcançado, mas como um processo em permanente construção, que exige reflexão

crítica, engajamento político e valorização dos saberes e identidades que compõem a realidade brasileira.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 maio 2026.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais e educação: construindo caminhos. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação na América Latina. São Paulo: Paulus, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação para as relações étnico-raciais. Brasília, DF: MEC, 2012.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

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

LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2004.

NOCCHI, Flávia Roberta. Educação intercultural e práticas pedagógicas no contexto amazônico. 2024. (Trabalho acadêmico – dissertação em elaboração).

NOCCHI, Flávia Roberta; SILVA, José Alessandro Cândido da. Um olhar sobre a Lei 10.639/03 e as relações étnico-raciais no ensino médio. Revista Anthesis, Rio Branco, v. 7, n. 14, supl. 2, p. 45–48, 2019.

NUNES NETO, Francisco Antônio. Aprender-ensinar a interculturalidade. Interfaces Científicas – Educação, Aracaju, v. 13, n. 1, p. 266–281, 2025. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/12902>. Acesso em: 2 maio 2026.

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. 117–142.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009. p. 23–35.

WALSH, Catherine (org.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. v. 1.