



## CAPÍTULO 18

# 22 ANOS DA LEI Nº 10.639/2003: AVANÇOS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS (MA)

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1061725121218>

Jocilene Silva Pereira

Clayton Gabriel Pavão Ferreira

Carolina de Jesus Silva de Almeida

## INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 constituiu um marco nas políticas educacionais brasileiras ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica. A referida legislação representa uma resposta histórica às reivindicações do movimento negro brasileiro e ao reconhecimento do racismo estrutural como elemento constitutivo da sociedade nacional, aspecto amplamente evidenciado pela literatura crítica sobre as relações raciais no Brasil. Conforme assinala Ortega (2018), o racismo não pode ser compreendido como mero subproduto das desigualdades de classe, mas como um fenômeno histórico estruturante, profundamente enraizado na colonialidade, na dependência econômica e nos processos da diáspora africana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) reafirmam esses fundamentos ao defenderem a superação de leituras eurocêntricas e monoculturais do currículo escolar, propondo a valorização de epistemologias, memórias e protagonismos historicamente silenciados. Tal orientação dialoga com a crítica de Ortega (2018) acerca da reprodução de referenciais hegemônicos que desconsideram as especificidades da experiência histórica latino-americana, marcada pela escravidão, pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e pelos contínuos processos de subalternização da população negra.

Passados mais de vinte anos de vigência da Lei nº 10.639/2003, espera-se que os sistemas de ensino tenham avançado na incorporação de práticas pedagógicas

comprometidas com a equidade racial, a interculturalidade e o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. Contudo, a efetivação da legislação revela-se profundamente dependente de condições estruturais, político-pedagógicas e formativas. A persistência das tensões raciais na sociedade brasileira — vinculadas, como destaca Ortega (2018), a processos históricos contínuos de violência, negação de humanidade e genocídio da população negra — impõe desafios significativos aos currículos escolares e à prática docente. Esses desafios manifestam-se, frequentemente, por meio de resistências institucionais, fragilidades na formação crítica dos profissionais da educação, escassez de materiais didáticos adequados e descontinuidade das políticas públicas voltadas à valorização da diversidade.

Nesse contexto, o presente artigo analisa os avanços percebidos na inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos currículos da Educação Básica em uma escola municipal de São Luís (MA), a partir de uma pesquisa qualitativa realizada com oito professoras e uma coordenadora pedagógica. Busca-se compreender em que medida ocorreram mudanças na prática docente e na organização curricular ao longo dos 22 anos de implementação da Lei nº 10.639/2003, problematizando se tais transformações dialogam com uma perspectiva crítica voltada à superação da colonialidade, do racismo estrutural e da reprodução de padrões eurocentrados, conforme denunciado por Ortega (2018). Trata-se, portanto, de examinar se a escola tem conseguido transformar o currículo em um espaço de afirmação de identidades, histórias e epistemologias afro-brasileiras, condição indispensável para a construção de uma educação pública verdadeiramente democrática e antirracista.

Os dados empíricos indicam que, embora 77,8% das docentes relatem trabalhar o conteúdo ao longo de todo o período letivo, persistem lacunas formativas e limitações estruturais que dificultam uma abordagem sistemática e crítica da educação antirracista.

## MARCO TEÓRICO

O marco teórico que fundamenta este capítulo ancora-se nos estudos sobre educação antirracista, currículo e políticas educacionais, articulando contribuições que problematizam a centralidade do eurocentrismo na escola brasileira. Parte-se do entendimento de que a implementação da Lei nº 10.639/2003 não pode ser analisada de forma isolada, mas em diálogo com processos históricos, políticos e epistemológicos que estruturam as relações étnico-raciais no campo educacional.

### A Lei nº 10.639/2003 e as políticas de educação antirracista

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco histórico nas políticas educacionais brasileiras ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) e instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a Educação Básica. Ao estabelecer que a temática seja desenvolvida de forma transversal e interdisciplinar, com destaque para os componentes curriculares de História, Literatura e Artes, a legislação reconhece a centralidade das relações étnico-raciais na formação social brasileira e afirma o compromisso do Estado com o enfrentamento das desigualdades raciais historicamente produzidas (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003 ultrapassa o caráter meramente curricular, configurando-se como uma política pública de educação antirracista, orientada pela necessidade de justiça histórica, reparação simbólica e ressignificação do lugar da população negra no currículo escolar. Conforme destacam Munanga (2005) e Gomes (2012), a inserção da história e da cultura afro-brasileira no currículo constitui um passo fundamental para a desconstrução de estereótipos, a valorização das identidades negras e a superação das narrativas eurocentradas que historicamente invisibilizaram a contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), instituídas pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004, ampliam e regulamentam os princípios estabelecidos pela Lei nº 10.639/2003. O documento fundamenta as políticas educacionais antirracistas em três eixos centrais: reparação, reconhecimento e valorização das identidades afro-brasileiras. Conforme explicitam as diretrizes, faz-se necessária a adoção de “políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade” da população negra (BRASIL, 2004, p. 9).

Além disso, as DCNERER atribuem à educação o papel de reeducar as relações étnico-raciais, enfrentando o mito da democracia racial e combatendo práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar. O Parecer CNE/CP nº 03/2004 destaca que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana deve promover “o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, a garantia de seus direitos de cidadãos e a construção de uma sociedade democrática” (BRASIL, 2004, p. 18). Tal orientação reforça a compreensão da educação como espaço estratégico para o enfrentamento do racismo estrutural, conforme analisado por Quijano (2005) ao discutir a colonialidade do poder e suas implicações nos sistemas de conhecimento e nas práticas institucionais.

No âmbito estadual, o Maranhão fortalece o marco normativo federal por meio da Lei Estadual nº 11.399/2020, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Essa legislação expressa o compromisso do Estado com a promoção de políticas públicas voltadas à população negra e quilombola, contemplando ações educativas,

institucionais e culturais. Conforme apontam os documentos orientadores da política educacional maranhense, essa lei constitui um dos pilares da política estadual de enfrentamento ao racismo, ao articular educação, direitos territoriais e valorização das identidades étnico-raciais (MARANHÃO, 2020).

Complementarmente, a Resolução CEE nº 189/2020, que aprova as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, amplia as garantias de uma educação comprometida com os direitos culturais, identitários e territoriais das comunidades quilombolas. Iniciativas formativas como o Programa de Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais (PROETNOS/UEMA) configuram-se como estratégias relevantes para a consolidação da legislação federal e estadual, ao promoverem a formação de profissionais da educação em uma perspectiva crítica e intercultural.

No âmbito municipal, o município de São Luís institucionaliza seu compromisso com a educação antirracista ao criar, por meio da Portaria SEMED nº 317/2025, o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. O referido núcleo tem como atribuições a articulação de políticas públicas, a promoção da formação continuada de professores, o apoio às práticas pedagógicas e o acompanhamento da implementação das DCNERER na rede municipal de ensino (SÃO LUÍS, 2025).

Dessa forma, observa-se uma articulação integrada entre os diferentes níveis de governo, na qual o âmbito federal estabelece as bases normativas, o estado regulamenta e amplia as políticas educacionais antirracistas, e o município operacionaliza e implementa ações formativas e pedagógicas. Essa estrutura multiescalar cria condições institucionais para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e para a consolidação de uma educação comprometida com a justiça social, a valorização da diversidade e a superação das desigualdades raciais.

## **Currículo e relações étnico-raciais**

A abordagem do currículo como construção social, política e cultural permite compreendê-lo como um campo marcado por disputas de sentidos, valores e projetos de sociedade, afastando-se da concepção de neutralidade historicamente atribuída à organização curricular (GOMES, 2007). Quando analisados à luz da Lei nº 10.639/2003, tanto o Guia de Orientações Pedagógicas (2024) quanto as Matrizes Curriculares (2024) da Rede Municipal de Ensino de São Luís evidenciam avanços normativos e estruturais, mas também revelam tensões e insuficiências no que se refere à efetivação de uma educação antirracista e multicultural.

O Guia de Orientações Pedagógicas apresenta-se como um documento normativo voltado, prioritariamente, à organização administrativa, metodológica e avaliativa

da rede municipal. Embora mencione princípios como a interdisciplinaridade e utilize a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência estruturante, o documento não explicita estratégias pedagógicas, sequências didáticas, orientações metodológicas ou instrumentos de acompanhamento capazes de assegurar a implementação dos conteúdos previstos na Lei nº 10.639/2003. Tal ausência configura uma lacuna significativa, uma vez que, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CNE/CP, 2004; 2009), o reconhecimento da diversidade cultural deve ser traduzido em diretrizes operacionais, práticas pedagógicas concretas, materiais didáticos adequados e processos avaliativos coerentes.

Embora o Guia ressalte a importância da pluralidade de ideias em sua elaboração, essa pluralidade não se materializa em orientações efetivas para a inserção sistemática dos conteúdos afro-brasileiros e africanos no planejamento escolar. Conforme argumenta Gomes (2007), a presença da diversidade no currículo não pode limitar-se a uma dimensão temática ou simbólica, devendo assumir um caráter epistemológico. Isso implica reorganizar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas a partir de uma lógica que rompa com o eurocentrismo historicamente presente na escola brasileira. No entanto, o documento municipal mantém uma organização curricular centrada em descriptores gerais de habilidades e campos de experiência, sem explicitar abordagens interdisciplinares que articulem, de modo consistente, a temática étnico-racial.

Limitações semelhantes são identificadas nas Matrizes Curriculares (2024), que, apesar de apresentarem a distribuição da carga horária, os componentes curriculares e a organização por áreas do conhecimento, não contemplam conteúdos específicos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tampouco indicam encaminhamentos metodológicos para sua abordagem. Essa ausência reforça o que Arroyo (2011) denomina de “currículo oculto racializado”, no qual o silenciamento das produções, saberes e contribuições africanas e afro-brasileiras contribui para a reprodução das hierarquias raciais e para a invisibilidade dos sujeitos negros no espaço escolar.

Do ponto de vista epistemológico, observa-se que os documentos analisados permanecem ancorados em um modelo curricular que reproduz a hegemonia eurocêntrica, ao não incorporar perspectivas afrocentradas ou explicitamente antirracistas. Conforme defendem Asante (2009) e Nogueira (2010), um currículo comprometido com a igualdade racial requer o deslocamento do olhar epistemológico, reconhecendo a centralidade das experiências africanas e da diáspora na constituição do mundo contemporâneo. A ausência de orientações que promovam esse deslocamento indica que o currículo municipal ainda opera

predominantemente sob uma lógica de adição de conteúdos pontuais, e não sob uma perspectiva de transformação curricular estrutural.

Outro aspecto crítico refere-se à formação docente, tratada de forma superficial tanto no Guia quanto nas Matrizes Curriculares. A literatura especializada (GOMES, 2007; CANDAU, 2011) destaca que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 depende de processos contínuos de formação que articulem currículo, identidade, racismo estrutural, afrocentricidade e práticas pedagógicas antirracistas. Na ausência de formação específica, os docentes tendem a reproduzir práticas tradicionais, mesmo quando os documentos oficiais incorporam o discurso da diversidade.

Além disso, evidencia-se a inexistência de mecanismos avaliativos voltados ao monitoramento da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais. As Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CP, 2004) ressaltam que políticas de promoção da igualdade racial necessitam de instrumentos de avaliação capazes de acompanhar resultados, identificar desafios e subsidiar a revisão das estratégias adotadas. No entanto, os documentos curriculares da Rede Municipal de São Luís não apresentam metas, indicadores ou procedimentos que assegurem esse acompanhamento de forma sistemática.

Dessa forma, embora os documentos analisados apresentem avanços na organização da rede e na estruturação curricular, observa-se que ainda não incorporam plenamente um projeto político-pedagógico antirracista, permanecendo distantes dos princípios estabelecidos pela legislação federal e pelas teorias críticas do currículo. Para que se efetive uma educação antirracista na rede municipal de São Luís, torna-se necessário avançar de uma perspectiva predominantemente normativa para uma abordagem curricular transformadora, fundamentada na crítica ao eurocentrismo, na valorização das epistemologias negras, na formação docente continuada e no monitoramento sistemático das práticas escolares. Somente assim o currículo poderá cumprir seu papel como instrumento de justiça social, conforme preconiza a Lei nº 10.639/2003 e defendem os principais autores da área.

## **Formação docente e práticas pedagógicas**

A efetivação da Lei nº 10.639/2003 no contexto da educação básica brasileira extrapola a dimensão normativa e curricular, exigindo uma revisão profunda dos processos de formação docente e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Passadas mais de duas décadas de sua promulgação, observa-se que a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais permanece fortemente condicionada à preparação de professores e professoras para compreender, problematizar e intervir criticamente nas dinâmicas de produção e reprodução do racismo no espaço escolar.

Historicamente, a formação docente no Brasil estruturou-se a partir de matrizes eurocêntricas que privilegiaram narrativas hegemônicas e silenciaram saberes, culturas e histórias dos povos negros e indígenas. Tal configuração contribuiu para a naturalização das desigualdades raciais no currículo e nas práticas pedagógicas, transformando a escola, em muitos contextos, em um espaço de reprodução de estigmas e hierarquias raciais. Nesse sentido, Munanga (2005, p. 18) alerta que:

não se pode combater o racismo apenas por meio de leis ou discursos; é fundamental formar professores capazes de reconhecer o racismo em suas múltiplas manifestações e de construir práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade racial.

No contexto de São Luís (MA), capital inserida em um estado com expressivo contingente de população negra, essa problemática assume contornos ainda mais significativos. A ausência ou fragilidade de políticas sistemáticas de formação continuada voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais compromete a materialização dos princípios da Lei nº 10.639/2003, limitando sua efetivação a ações pontuais, episódicas e, muitas vezes, desarticuladas do projeto político-pedagógico das escolas.

A formação continuada constitui-se, portanto, como eixo estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas. Conforme destaca Gomes (2012, p. 102),

A formação continuada de professores deve possibilitar a revisão crítica de concepções, valores e práticas que historicamente contribuíram para a reprodução das desigualdades raciais no interior da escola.

Essa perspectiva pressupõe que os processos formativos ultrapassem a simples inserção de conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira, promovendo reflexões críticas sobre identidade, pertencimento, racismo estrutural, branquitude, preconceito e discriminação racial.

Tal compreensão dialoga com a concepção freireana de formação docente, na qual a prática educativa é indissociável da reflexão crítica. Para Freire (1996, p. 39), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, sendo esse movimento condição essencial para a transformação das ações pedagógicas. No âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais, essa reflexão torna-se imprescindível para que professores e professoras reconheçam suas trajetórias formativas, crenças e possíveis reproduções, conscientes ou não de práticas racistas no cotidiano escolar.

A incorporação da perspectiva decolonial aos processos formativos amplia esse debate ao questionar as bases epistemológicas que sustentam o currículo escolar. A colonialidade do saber, conforme problematizada por Quijano (2005), continua

operando nas estruturas educacionais ao legitimar conhecimentos eurocentrados como universais e relegar saberes afro-diaspóricos a posições subalternas. Nesse sentido, Walsh (2010, p. 18) afirma que “a pedagogia decolonial propõe a desobediência epistêmica como forma de questionar a colonialidade do saber e abrir espaço para outros modos de conhecer, ensinar e aprender”.

Uma formação docente orientada por princípios decoloniais e antirracistas demanda, assim, a valorização de epistemologias plurais, do conhecimento produzido por intelectuais negros e negras e das experiências socioculturais dos estudantes. Essa abordagem dialoga com a pedagogia crítica de bell hooks, ao compreender a educação como prática da liberdade. Segundo a autora, “a educação como prática da liberdade exige que professores e professoras estejam dispostos a questionar as estruturas de dominação que moldam o conhecimento” (hooks, 2013, p. 45).

No plano das práticas pedagógicas, a formação continuada deve subsidiar estratégias que promovam a inclusão, o diálogo intercultural e a valorização da diversidade étnico-racial no cotidiano escolar. Isso implica o desenvolvimento de propostas interdisciplinares, a seleção crítica de materiais didáticos, o uso de literaturas que representem positivamente a população negra e a criação de espaços de escuta e diálogo sobre as experiências raciais vivenciadas pelos estudantes. Tais práticas contribuem para a construção de um ambiente escolar mais democrático, acolhedor e comprometido com a equidade racial.

Dessa forma, a consolidação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas municipais de São Luís (MA) está intrinsecamente relacionada à implementação de políticas de formação docente continuada que sejam críticas, contextualizadas e comprometidas com a superação do racismo estrutural. Mais do que atender a uma exigência legal, trata-se de afirmar a escola como espaço de produção de conhecimento, resistência e promoção da justiça social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade plural e antirracista.

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, fundamentada na análise documental e na análise de dados empíricos obtidos por meio de questionário estruturado com 20 questões objetivas, aplicado nove docentes da rede municipal de São Luís (MA), após participação em formação temática. As respostas foram analisadas por meio de estatística descritiva simples (frequência e percentual), articuladas a uma leitura interpretativa à luz da literatura sobre currículo e educação antirracista.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos, como a implementação da Lei nº

10.639/2003, considerando os significados, percepções e práticas construídas no contexto escolar (MINAYO, 2014).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa articula dois eixos metodológicos complementares. O primeiro refere-se à pesquisa documental, realizada a partir da análise de legislações e documentos oficiais nos âmbitos federal, estadual e municipal, tais como a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a legislação estadual do Maranhão e os documentos normativos da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Segundo Cellard (2008); a pesquisa documental constitui importante estratégia metodológica para compreender políticas públicas, pois permite analisar os discursos institucionais, as intencionalidades normativas e as orientações que estruturam a ação do Estado.

O segundo eixo metodológico consiste na pesquisa de campo, desenvolvida por meio da aplicação de questionário a professoras da educação básica da rede municipal. O questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados por possibilitar o levantamento sistemático de informações relativas ao conhecimento da legislação, às práticas pedagógicas, à formação docente e aos desafios enfrentados na implementação da educação para as relações étnico-raciais. De acordo com Gil (2019), esse instrumento é adequado quando se busca captar percepções, experiências e posicionamentos dos sujeitos em relação a determinado fenômeno social.

As respostas foram analisadas por meio de estatística descritiva simples (frequência e percentual), articulada a uma interpretação qualitativa fundamentada na literatura crítica sobre currículo e educação antirracista.

A maioria das docentes (77,8%) afirma desenvolver o conteúdo ao longo de todo o período letivo, indicando esforços de continuidade pedagógica, embora ainda haja práticas pontuais associadas a datas comemorativas ou situações específicas.

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa ancora-se em uma perspectiva crítica, compreendendo o currículo, a formação docente e as políticas educacionais como construções históricas, sociais e políticas atravessadas por relações de poder. Tal perspectiva dialoga com autores como Gomes (2007), Arroyo (2011) e Munanga (2005), que defendem a necessidade de análises que evidenciem os limites e possibilidades da implementação de políticas de igualdade racial no contexto escolar.

Assim, ao articular a análise documental com os dados empíricos produzidos no campo, a pesquisa busca não apenas descrever a presença da Lei nº 10.639/2003 nos documentos e nas práticas escolares, mas também problematizar as condições concretas de sua efetivação na rede municipal de São Luís. Essa combinação metodológica possibilita uma compreensão ampliada do objeto investigado,

contribuindo para o debate acadêmico sobre educação antirracista, currículo e formação docente, bem como para a reflexão crítica sobre os desafios ainda persistentes na implementação das políticas educacionais voltadas à superação do racismo estrutural.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta e discute os principais resultados empíricos da pesquisa, articulando-os ao referencial teórico que orienta a análise. Os dados produzidos a partir dos questionários aplicados às docentes da rede municipal de São Luís (MA) permitem compreender como a Educação para as Relações Étnico-Raciais tem sido incorporada ao currículo e às práticas pedagógicas, evidenciando avanços, tensões e desafios ainda presentes na efetivação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar.

### Conhecimento da legislação

A análise dos dados coletados por meio do questionário aplicado às professoras e à coordenadora pedagógica da educação básica revela aspectos significativos acerca do nível de conhecimento dos sujeitos da pesquisa sobre a Lei nº 10.639/2003. De modo geral, observa-se que as participantes reconhecem a existência da legislação e atribuem relevância à sua implementação no contexto escolar, especialmente no que se refere à valorização da história e da cultura afro-brasileira. Esse reconhecimento inicial configura-se como um dado positivo, na medida em que indica a presença da temática no discurso pedagógico institucional.

Todavia, os resultados evidenciam que esse conhecimento se apresenta, em grande parte, de forma superficial e fragmentada. Tal constatação corrobora as reflexões de Munanga (2005), ao afirmar que a simples existência da legislação não assegura sua efetivação, sobretudo quando os professores não dispõem de uma formação consistente que possibilite compreender o racismo como um fenômeno histórico e estrutural. Segundo o autor, a ausência dessa compreensão tende a reduzir a aplicação da lei a ações pontuais e descontextualizadas, esvaziando seu potencial transformador.

As respostas também indicam dificuldades no reconhecimento do caráter transversal da Lei nº 10.639/2003, que deve perpassar todas as áreas do conhecimento e etapas da educação básica. Em muitos casos, a legislação é compreendida como responsabilidade exclusiva de determinados componentes curriculares, como História ou Língua Portuguesa, o que revela uma compreensão limitada de sua abrangência. Essa percepção reforça a análise de Gomes (2012), ao destacar que, quando a formação docente não problematiza criticamente as relações étnico-raciais,

tende-se a reproduzir uma visão compartmentalizada do currículo, dificultando a construção de práticas pedagógicas antirracistas integradas.

Outro aspecto relevante identificado nas respostas refere-se à dificuldade das participantes em reconhecer marcos legais complementares à Lei nº 10.639/2003, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa lacuna evidencia fragilidades nos processos de formação continuada e na circulação de documentos orientadores no interior da escola, especialmente no âmbito da rede municipal de São Luís. Conforme assinala Freire (1996), a ausência de reflexão crítica sobre os fundamentos da prática educativa compromete a autonomia docente e limita a capacidade de transformação da realidade escolar.

Os dados do questionário indicam que o conhecimento das docentes acerca da Lei nº 10.639/2003 é parcial e desigual. Embora 77,8% das participantes afirmem conhecer a legislação, 22,2% declararam não ter conhecimento prévio das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o que evidencia fragilidades nos processos de formação continuada e na circulação das normativas educacionais no interior da escola.

## **Inserção do tema no currículo**

Os dados também indicam que, quando ocorre, a inserção curricular do tema é frequentemente associada a componentes curriculares específicos, como História e Língua Portuguesa, reforçando uma lógica fragmentada de organização do currículo. Essa percepção evidencia a permanência de uma hierarquização dos saberes escolares, na qual os conhecimentos afro-brasileiros e africanos ocupam posições marginais em relação ao currículo hegemônico. Gomes (2012) ressalta que tal fragmentação compromete a construção de práticas pedagógicas antirracistas, na medida em que limita a interdisciplinaridade e a transversalidade necessárias ao enfrentamento das desigualdades raciais no espaço escolar.

Outro elemento relevante identificado nas respostas refere-se à ausência de diretrizes pedagógicas claras e de mecanismos de acompanhamento sistemático por parte da gestão escolar, o que contribui para que a inserção da temática dependa, em grande medida, da iniciativa individual das docentes. Essa realidade reforça a análise de Freire (1996), ao destacar que práticas pedagógicas desvinculadas de processos coletivos de reflexão e de formação tendem a reproduzir modelos tradicionais, pouco críticos e descontextualizados. Para o autor, a transformação curricular exige reflexão permanente sobre a prática e compromisso ético-político com a formação humana.

Sob a perspectiva decolonial, a fragilidade na inserção curricular da Educação para as Relações Étnico-Raciais evidencia a permanência da colonialidade do saber

nas instituições escolares. Conforme analisa Quijano (2005), a centralidade de referenciais eurocêntricos no currículo dificulta o reconhecimento e a valorização de epistemologias negras e afro-diaspóricas.

Essa percepção é corroborada por 77,8% das docentes, que afirmam que o currículo escolar brasileiro ainda é predominantemente eurocêntrico, apesar dos avanços normativos voltados à valorização da diversidade cultural.

Walsh (2010) complementa essa análise ao afirmar que a efetiva incorporação da diversidade no currículo requer a ruptura com lógicas coloniais e a construção de propostas pedagógicas comprometidas com a pluralidade de saberes e experiências históricas.

Em relação à inserção curricular da temática, os dados revelam que, embora 77,8% das docentes afirmem trabalhar os conteúdos ao longo de todo o período letivo, a abordagem nem sempre ocorre de forma sistemática e articulada ao planejamento anual, sendo frequentemente intensificada em datas simbólicas, como o mês de novembro. Esse padrão indica que a transversalidade prevista na legislação ainda se concretiza de modo parcial.

Dessa forma, os resultados evidenciam que a inserção do tema no currículo da escola municipal analisada ainda se configura como um desafio significativo. A superação dessa fragilidade demanda a institucionalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos documentos curriculares da rede, o fortalecimento das políticas de formação continuada docente e a construção coletiva de práticas pedagógicas que integrem a temática de maneira transversal, contínua e contextualizada à realidade sociocultural de São Luís (MA).

## Práticas pedagógicas e materiais didáticos

A análise das respostas ao questionário evidencia que as práticas pedagógicas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como a utilização de materiais didáticos, ainda se apresentam de forma limitada e pouco sistematizada na escola investigada. Embora as docentes reconheçam a importância da Lei nº 10.639/2003, os dados indicam que a abordagem da temática ocorre, em grande parte, de maneira pontual, sem continuidade ao longo do ano letivo e sem articulação consistente com os objetivos pedagógicos do currículo.

As práticas pedagógicas relatadas concentram-se, majoritariamente, em atividades de caráter comemorativo, como exposições, produções artísticas e trabalhos temáticos desenvolvidos no mês de novembro. Embora tais ações possam contribuir para a visibilidade da cultura afro-brasileira, mostram-se insuficientes para promover uma educação antirracista efetiva quando não acompanhadas de

problematizações críticas sobre o racismo, as desigualdades sociais e as relações de poder historicamente constituídas. Munanga (2005) alerta que práticas pedagógicas restritas a manifestações culturais descontextualizadas tendem a reforçar estereótipos e essencializações, em vez de contribuir para sua desconstrução.

No que se refere aos materiais didáticos, as respostas revelam a predominância do uso de livros didáticos tradicionais, os quais, em muitos casos, apresentam abordagens superficiais ou marcadamente eurocentradas da história e da cultura afro-brasileira. Algumas docentes apontam a escassez de materiais produzidos por autores negros, bem como a limitação do acervo das bibliotecas escolares, como entraves para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes e críticas. Essa realidade corrobora a análise de Gomes (2012), ao afirmar que a ausência de materiais didáticos adequados compromete a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais e restringe a autonomia pedagógica dos professores.

A partir da perspectiva freireana, a prática pedagógica deve ser concebida como um espaço de diálogo, problematização e reflexão crítica. Para Freire (1996), ensinar implica criar possibilidades para a produção e a construção do conhecimento, o que exige a contextualização dos conteúdos e a valorização das experiências e saberes dos estudantes. No contexto analisado, observa-se que a utilização de materiais didáticos pouco diversificados e pouco representativos dificulta a construção de práticas pedagógicas dialógicas, limitando o potencial emancipatório da educação.

Sob o enfoque decolonial, a limitação das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos evidencia a permanência da colonialidade do saber no espaço escolar. Conforme argumenta Quijano (2005), a hierarquização dos conhecimentos legitima narrativas eurocêntricas como universais e invisibiliza epistemologias afro-diaspóricas, perpetuando desigualdades simbólicas e cognitivas. Walsh (2010) complementa essa análise ao afirmar que práticas pedagógicas decoloniais demandam a incorporação de múltiplas vozes, saberes e experiências históricas, rompendo com a lógica homogênea e excluente do currículo tradicional.

Dessa forma, os resultados indicam que o fortalecimento das práticas pedagógicas antirracistas nas escolas municipais analisadas passa, necessariamente, pela ampliação e qualificação dos materiais didáticos disponíveis, pela valorização da produção intelectual negra e pela implementação de políticas de formação continuada docente. A adoção de práticas pedagógicas críticas, interdisciplinares e contextualizadas à realidade sociocultural de São Luís (MA) constitui condição fundamental para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e para a construção de uma educação pública comprometida com a justiça social e a equidade racial.

## Formação docente

A formação docente constitui um dos principais entraves à efetivação da Lei nº 10.639/2003. Apenas 44,4% das docentes reconhecem os povos africanos pré-coloniais como civilizações complexas e diversas, enquanto 33,3% ainda os associam à subordinação aos europeus, revelando a persistência de representações historicamente eurocentradas. Esse dado evidencia a necessidade de políticas sistemáticas de formação continuada, orientadas por uma perspectiva crítica e antirracista.

As respostas revelam que grande parte das docentes não participou de formações sistemáticas específicas sobre a Lei nº 10.639/2003, o que contribui para inseguranças conceituais e metodológicas no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. Esse dado corrobora a análise de Gomes (2012), ao afirmar que a ausência de processos formativos contínuos compromete a capacidade dos professores de revisar concepções, valores e práticas historicamente marcadas pela reprodução das desigualdades raciais no espaço escolar.

No âmbito da formação inicial, observa-se que a Educação para as Relações Étnico-Raciais ainda ocupa um lugar secundário nos cursos de licenciatura, o que repercute diretamente na atuação profissional. Munanga (2005) destaca que o despreparo docente para lidar com as questões raciais resulta, muitas vezes, na reprodução de silêncios, estigmatizações ou abordagens superficiais da temática. Essa realidade se reflete nas práticas relatadas pelas participantes, que tendem a restringir o trabalho com a temática a momentos específicos do calendário escolar.

A formação continuada, quando existente, apresenta-se de maneira pontual e desarticulada das necessidades concretas das escolas e do contexto sociocultural dos estudantes. Tal configuração limita a construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, conforme problematiza Freire (1996), ao afirmar que a formação docente deve estar fundamentada na reflexão permanente sobre a prática, condição indispensável para sua transformação. A ausência desse movimento reflexivo contribui para a manutenção de práticas tradicionais e pouco sensíveis às questões étnico-raciais.

Do ponto de vista da perspectiva decolonial, as fragilidades identificadas na formação docente revelam a permanência da colonialidade do saber nos processos formativos. Quijano (2005) argumenta que a hegemonia de referenciais eurocentrados na produção do conhecimento compromete a valorização de epistemologias negras e afro-brasileiras. Walsh (2010) complementa essa análise ao defender que a formação docente decolonial deve promover a desobediência epistêmica e a revisão crítica dos currículos e das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, bell hooks (2013) contribui ao compreender a formação docente como um processo político, no qual ensinar e aprender se configuram como práticas de liberdade. Para a autora, a formação precisa possibilitar que professores e professoras reconheçam suas próprias trajetórias, identidades e posicionamentos, assumindo um compromisso ético com a transformação social.

Nesse contexto, os resultados indicam que o fortalecimento da formação docente constitui condição essencial para a consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas escolas municipais de São Luís (MA). A implementação de políticas públicas de formação continuada, articuladas às diretrizes da SEMED, às demandas das escolas e às perspectivas antirracistas e decoloniais, configura-se como um caminho fundamental para superar as fragilidades identificadas e promover práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e a justiça social.

## Avanços percebidos

Apesar das fragilidades evidenciadas nos subtópicos anteriores, a análise dos dados do questionário revela a existência de avanços relevantes no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 na escola municipal investigada. Tais avanços manifestam-se, sobretudo, no reconhecimento da importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais por parte das professoras e da coordenação pedagógica, bem como na ampliação gradual do debate sobre a temática no interior do espaço escolar.

Um dos principais avanços percebidos refere-se à mudança progressiva de postura dos sujeitos da pesquisa em relação às questões étnico-raciais. As respostas indicam que as docentes reconhecem a relevância de abordar a história e a cultura afro-brasileira como parte constitutiva da formação dos estudantes, compreendendo essa abordagem como elemento fundamental para o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial. Embora esse reconhecimento ainda não se traduza, de modo sistemático, em práticas pedagógicas contínuas, ele representa um passo significativo, conforme destaca Gomes (2012), ao afirmar que o desenvolvimento da consciência crítica dos educadores constitui condição indispensável para a construção de uma educação antirracista.

Outro avanço identificado diz respeito à ampliação das discussões sobre racismo e diversidade no cotidiano escolar. As respostas apontam que temas como identidade, respeito às diferenças e valorização da cultura negra vêm sendo incorporados, ainda que de forma pontual, às atividades pedagógicas e aos momentos de diálogo com os estudantes. Essa ampliação do debate contribui para romper com o silêncio histórico que marcou, por longo período, o tratamento das questões raciais na escola, aspecto ressaltado por Munanga (2005) como essencial para a desconstrução de estigmas, estereótipos e práticas discriminatórias.

Observa-se, ainda, um esforço inicial de algumas docentes em diversificar os materiais pedagógicos utilizados, buscando referências que valorizem a cultura afro-brasileira e a representatividade negra. Embora tais iniciativas enfrentem limitações estruturais, como a escassez de acervos adequados e materiais didáticos específicos, elas sinalizam um movimento de resistência à hegemonia de referenciais eurocentrados, dialogando com a perspectiva decolonial discutida por Quijano (2005) e aprofundada por Walsh (2010).

No que se refere à formação docente, as respostas evidenciam uma maior abertura das professoras para participar de processos formativos voltados à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Essa disposição indica a compreensão de que a formação continuada constitui elemento central para o aprimoramento da prática pedagógica, conforme enfatiza Freire (1996), ao defender a reflexão crítica sobre a prática como fundamento da transformação educativa. Tal abertura representa um avanço significativo, sobretudo em contextos historicamente marcados pela ausência de políticas públicas de formação sistemáticas.

Destaca-se, por fim, como avanço a percepção de que a Educação para as Relações Étnico-Raciais não se limita ao cumprimento de uma exigência legal, mas se configura como um compromisso ético e político com a construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de bell hooks (2013), ao conceber a educação como prática da liberdade e como espaço de emancipação e transformação social.

Os resultados evidenciam avanços no reconhecimento da importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais e na ampliação do debate sobre a temática no espaço escolar. Entretanto, persistem desafios relacionados à formação docente, à institucionalização curricular e à disponibilidade de materiais didáticos, o que limita a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas contínuas e estruturantes.

Em síntese, os avanços percebidos indicam que, apesar dos desafios ainda presentes, observa-se um movimento progressivo de reconhecimento, sensibilização e abertura para a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas municipais de São Luís (MA). Contudo, tais avanços necessitam ser fortalecidos por meio de políticas públicas consistentes, da ampliação da formação docente continuada e da institucionalização das ações pedagógicas, de modo a garantir a consolidação de uma educação antirracista, crítica e socialmente referenciada.

## Desafios persistentes

Decorridos mais de vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, os resultados desta pesquisa evidenciam que, apesar dos avanços observados no reconhecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais no âmbito da

educação básica, persistem desafios de natureza estrutural que dificultam sua efetiva consolidação nas escolas municipais de São Luís (MA). A análise dos dados do questionário, em diálogo com a literatura especializada, revela que a legislação, embora possua caráter obrigatório, ainda não se materializou plenamente como uma política educacional contínua, articulada e transversal.

Um dos principais desafios identificados refere-se à ausência de uma política institucional permanente de formação continuada voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Os dados indicam que as ações formativas destinadas às docentes ocorrem de maneira pontual e descontínua, o que compromete a apropriação crítica da legislação e sua efetiva aplicação no cotidiano pedagógico. Conforme argumenta Gomes (2012), a formação continuada constitui condição indispensável para a revisão de concepções, valores e práticas historicamente atravessadas pelo racismo estrutural. Na ausência de investimentos sistemáticos nesse campo, a Lei nº 10.639/2003 tende a permanecer restrita ao plano normativo, com impactos limitados sobre a prática escolar.

Outro desafio relevante diz respeito à resistência de parte do corpo docente à abordagem das questões étnico-raciais. As respostas analisadas revelam que, mesmo diante do reconhecimento formal da importância da legislação, ainda se observam inseguranças conceituais, silenciamentos e, em alguns casos, resistência explícita à discussão do racismo no espaço escolar. Munanga (2005) destaca que tais resistências estão frequentemente associadas à negação do racismo como problema estrutural da sociedade brasileira, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da igualdade racial.

A escassez de materiais didáticos adequados configura-se como outro entrave significativo à efetivação da lei. Os dados apontam limitações nos acervos das bibliotecas escolares e a predominância de materiais didáticos marcados por abordagens eurocentradas, restringindo o acesso a produções de autores negros e a narrativas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira. Essa realidade reforça a análise de Quijano (2005) acerca da colonialidade do saber, expressa na hierarquização dos conhecimentos e na marginalização de epistemologias afro-diaspóricas no currículo escolar.

Destaca-se, ainda, a recorrente tendência à folclorização da temática, que reduz a Educação para as Relações Étnico-Raciais a ações pontuais e comemorativas, especialmente concentradas no mês de novembro. A maioria das docentes (77,8%) afirma desenvolver o conteúdo ao longo de todo o período letivo, indicando esforços de continuidade pedagógica, embora ainda haja práticas pontuais associadas a datas comemorativas ou situações específicas.

Tal prática esvazia o potencial crítico da Lei nº 10.639/2003 e contribui para a reprodução de estereótipos culturais, conforme alerta Munanga (2005). Essa abordagem limitada impede que a temática seja trabalhada de forma transversal, contínua e articulada aos diferentes componentes curriculares.

Por fim, observa-se a insuficiência da problematização do racismo estrutural no âmbito das práticas pedagógicas. Embora temas como diversidade, respeito e convivência sejam mencionados, a análise das respostas indica que o debate sobre as relações de poder, as desigualdades raciais e os mecanismos estruturais que sustentam o racismo ainda se apresenta de forma incipiente. Freire (1996) e bell hooks (2013) ressaltam que uma educação comprometida com a transformação social exige o enfrentamento crítico das opressões, o que implica compreender o racismo não como um fenômeno isolado, mas como elemento constitutivo das dinâmicas sociais brasileiras.

Nesse sentido, os desafios persistentes identificados nesta pesquisa reafirmam que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 demanda mais do que avanços pontuais ou iniciativas isoladas. Requer o fortalecimento de políticas públicas permanentes, investimentos sistemáticos em formação docente de perspectiva crítica e decolonial, ampliação e qualificação dos materiais didáticos e a institucionalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais como princípio estruturante do currículo. Somente a partir desse conjunto de ações será possível consolidar uma educação pública antirracista, capaz de responder às demandas históricas e sociais da população negra maranhense e brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a Lei nº 10.639/2003 tem contribuído para avanços relevantes no contexto das escolas municipais de São Luís (MA), especialmente no reconhecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais como dimensão fundamental do trabalho pedagógico. Ao longo de seus 22 anos de vigência, a legislação ampliou o debate sobre a história e a cultura afro-brasileira no espaço escolar, favorecendo a inserção de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial e ao enfrentamento do racismo, ainda que de forma desigual e pouco sistematizada.

Apesar desses avanços, os achados revelam a persistência de desafios estruturais que limitam a efetivação plena da lei. Fragilidades na formação docente, escassez de materiais didáticos adequados e a recorrência de abordagens pontuais e comemorativas indicam que a implementação da Lei nº 10.639/2003 ainda não se consolidou como política curricular contínua e transversal. Esses resultados corroboram as análises de Munanga (2005) e Gomes (2012), ao demonstrarem

que, sem políticas institucionais permanentes, a legislação tende a se restringir a ações simbólicas, com baixo impacto na transformação das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a pesquisa aponta a formação docente continuada como eixo central para o fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Conforme assinala Freire (1996), a prática educativa exige reflexão crítica permanente, condição indispensável para a superação de concepções naturalizadas e para o enfrentamento do racismo como fenômeno estrutural. Tal formação precisa assumir uma perspectiva crítica e decolonial, conforme propõem Quijano (2005) e Walsh (2010), possibilitando o questionamento das epistemologias eurocentradas ainda predominantes nos currículos escolares.

Outro aspecto fundamental refere-se à necessidade de ampliação e qualificação dos materiais pedagógicos disponíveis nas escolas, especialmente nos acervos das bibliotecas escolares. O acesso a produções que valorizem as narrativas, saberes e experiências da população negra constitui condição essencial para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas. Nessa perspectiva, bell hooks (2013) destaca que uma educação comprometida com a justiça social deve possibilitar que os sujeitos se reconheçam nos conteúdos escolares, fortalecendo identidades e promovendo pertencimento.

Conclui-se que, embora avanços tenham sido observados, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 permanece como um processo em construção, que demanda o fortalecimento de políticas públicas permanentes, o investimento sistemático em formação docente e a institucionalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais como princípio estruturante do currículo. O enfrentamento das desigualdades raciais no contexto escolar exige compromisso político-pedagógico contínuo, capaz de consolidar uma educação pública antirracista, socialmente referenciada e comprometida com a democratização do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricity: The Theory of Social Change. Chicago: African American Images, 2009.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 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, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 03/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 01/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos e diversidade cultural. Petrópolis: Vozes, 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MARANHÃO (Estado). Lei nº 11.399, de 3 de dezembro de 2020. Institui o Estatuto Estadual da Igualdade Racial, visando promover ações voltadas à população negra e quilombola. São Luís, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005.

NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades*, n. 11, nov. 2010.

ORTEGAL, Leonardo. Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 133, p. 413–431, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/zxQfQVHgVLVdr8ZMvQRHMKz/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO LUÍS (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Guia de Orientações Pedagógicas da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís – Ano Letivo de 2024*. São Luís: SEMED, 2024.

SÃO LUÍS (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Matrizes Curriculares da Rede Pública Municipal de Ensino – 2024*. São Luís: SEMED, 2024.

SÃO LUÍS (Município). Conselho Municipal de Educação. *Parecer CME nº 01/2024. Aprova as Matrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2024*. São Luís: CME, 2024.

SÃO LUÍS (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Portaria nº 317, de 2025. Cria o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação*. São Luís: SEMED, 2025.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. p. 15–42.