

MEDIAÇÃO DOCENTE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO PARA A EFETIVAÇÃO DAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008 NA ESCOLA PÚBLICA

TEACHER MEDIATION AND CRITICAL INTERCULTURALITY HISTORICAL-CULTURAL THEORY AS A FOUNDATIONS FOR IMPLEMENTING LAWAS Nº 0.639/2003 AND Nº 11.645/2008 IN PUBLIC SCHOOLS

MEDIACIÓN DOCENTE E INTERCULTURALIDAD CRÍTICA: LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS LEYES Nº 0.639/2003 Y Nº 11.645/2008 EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS.

Elaine Aires Nunes¹
Ione Figueredo Lira da Silva²
Luciana da Silva de Araújo Kisen³
Meyrivane Teixeira Santos Arraes⁴
Ana Cristina Viana Ribeiro Verçosa⁵
Ruhena Kelber Abrão⁶

1

RESUMO: Este artigo analisa como práticas pedagógicas mediadas pela arte, fundamentadas na teoria histórico-cultural de Vygotsky, podem converter a obrigatoriedade normativa das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em experiências formativas efetivas na escola pública. A pesquisa articula três planos: normativo (marco jurídico), teórico (mediação e vivência na perspectiva histórico-cultural) e pedagógico (práticas interculturais críticas). A metodologia é qualitativa, com estudo de caso documental na Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda, em Palmas-TO, que desenvolve o projeto “Raízes e Resistências: Arte, Cultura e Identidade Afro-Brasileira e Indígena”. Conclui-se que a diversidade cultural é matéria-prima do desenvolvimento humano e que sua invisibilização representa o empobrecimento das possibilidades de humanização. A mediação docente, articulada à arte e à interculturalidade crítica, constitui caminho para a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para a construção de uma escola democrática e antirracista.

Palavras-chave: Educação intercultural. Vygotsky. Diversidade cultural.

¹ Doutoranda em Educação (EDUCANORTE/UFT).

² Doutoranda em Educação (EDUCANORTE/UFT).

³ Doutoranda em Educação (EDUCANORTE/UFT).

⁴ Doutoranda em Educação (EDUCANORTE/UFT).

⁵ Aluna especial do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) . Universidade Federal do Tocantins (UFT).

⁶ Docente do curso de Doutorado em Educação na Amazônia. Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde na Faculdade (CEPELS) Universidade Federal do Tocantins (UFT).

ABSTRACT: This article analyzes how art-mediated pedagogical practices, grounded in Vygotsky's historical-cultural theory, can transform the normative mandates of Laws Nº. 10.639/2003 and Nº. 11.645/2008 into effective educational experiences within public schools. The research integrates three dimensions: the normative (legal framework), the theoretical (mediation and lived experience from a historical-cultural perspective), and the pedagogical (critical intercultural practices). The methodology is qualitative, featuring a documentary case study of the Aurélio Buarque de Holanda Municipal School in Palmas, Tocantins, which implements the project "Roots and Resistance: Afro-Brazilian and Indigenous Art, Culture, and Identity." The study concludes that cultural diversity is fundamental to human development and that rendering it invisible impoverishes the possibilities for humanization. Teacher mediation, combined with art and critical interculturality, offers a pathway toward implementing the National Curriculum Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations and building a democratic, anti-racist school.

Keywords: Intercultural education. Vygotsky. Cultural diversity.

RESUMEN: Este artículo analiza cómo las prácticas pedagógicas mediadas por el arte, fundamentadas en la teoría histórico-cultural de Vygotsky, pueden transformar la obligatoriedad normativa de las Leyes n.º 10.639/2003 y n.º 11.645/2008 en experiencias formativas efectivas en la escuela pública. La investigación articula tres planos: normativo (marco jurídico), teórico (mediación y vivencia desde la perspectiva histórico-cultural) y pedagógico (prácticas interculturales críticas). La metodología es cualitativa, con un estudio de caso documental en la Escuela Municipal Aurélio Buarque de Holanda, en Palmas (Tocantins), donde se desarrolla el proyecto "Raíces y Resistencias: Arte, Cultura e Identidad Afrobrasileña e Indígena". Se concluye que la diversidad cultural es materia prima del desarrollo humano y que su invisibilización representa un empobrecimiento de las posibilidades de humanización. La mediación docente, articulada con el arte y la interculturalidad crítica, constituye una vía para la implementación efectiva de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la construcción de una escuela democrática y antirracista.

Palabras clave: Educación intercultural. Vygotsky. Diversidad cultural.

INTRODUÇÃO

Mais de vinte anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e quase duas décadas da Lei nº 11.645/2008, a implementação da educação das relações étnico-raciais ainda se apresenta, em grande parte, de forma episódica e restrita a datas comemorativas. Apesar do robusto marco jurídico que inclui a Constituição Federal de 1988, a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), o Estatuto da Igualdade Racial, o Plano Nacional de Educação, a BNCC e, mais recentemente, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) e os protocolos do MEC contra o racismo nas escolas, observa-se que a efetivação dessas normativas ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar.

Nesse contexto, torna-se necessário investigar como práticas pedagógicas podem transformar a obrigatoriedade legal em experiências formativas significativas. A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky, Leontiev e Luria, oferece fundamentos para compreender a educação como processo de humanização, destacando a mediação docente, a vivência cultural e a arte como instrumentos privilegiados de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a interculturalidade crítica, defendida por Candau, Walsh e Nilma Lino Gomes, aponta para a necessidade de superar currículos eurocêntricos e valorizar epistemes africanas e indígenas. Autores como Paulo Freire, Rufino, Salomão Hage, Ball e Bárbara Carine reforçam a dimensão político-pedagógica da educação como prática de resistência e libertação, enquanto Munanga e Petronilha Silva consolidam os fundamentos das relações étnico-raciais como compromisso ético e normativo.

Diante disso, a questão que orienta este estudo é: como práticas pedagógicas mediadas pela arte, fundamentadas na teoria histórico-cultural e articuladas à interculturalidade crítica, podem converter a obrigação normativa em experiência formativa na escola pública? Assim, este artigo tem como objetivo analisar como práticas pedagógicas mediadas pela arte, fundamentadas na teoria histórico-cultural, podem efetivar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na escola pública. A pesquisa busca responder a essa questão por meio da análise de um estudo de caso documental, realizado na Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda, em Palmas-TO, que desenvolve o projeto “*Raízes e Resistências: Arte, Cultura e Identidade Afro-Brasileira e Indígena*”.

3

Marco jurídico-normativo

A promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe avanços significativos na promoção da igualdade e na proteção dos direitos das populações afrodescendentes e de outras minorias étnicas no país, o que pode ser percebido nos seguintes artigos que tratam da igualdade e do combate à discriminação racial. Artigo 3º: Estabelece como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalização, a redução das desigualdades sociais e regionais, e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; Artigo 4º, incisos II e VIII: Determina que a República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos princípios da prevalência dos direitos humanos e do repúdio ao terrorismo e ao racismo. Artigo 5º, caput: Estabelece que todos são

iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade; Artigo 7º, inciso XXX: Proíbe a diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil; Artigo 215, § 1º: Determina que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional; Artigo 216 define patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico e o Artigo 225: Estabelece que "todos têm o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações"

A obrigatoriedade da abordagem das relações étnico-raciais na educação brasileira está sustentada por um conjunto normativo robusto, que vai além das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seus artigos 205, 206, 210 §2º, 215, 216 e 225 que a valorização da diversidade cultural é princípio constitucional. Isso significa que a educação deve promover o pluralismo de ideias e garantir o acesso às diferentes manifestações culturais como direito fundamental, não se tratando de mera opção pedagógica, mas de um dever do Estado e da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), alterada pelas leis supracitadas, reforça essa obrigatoriedade ao incluir o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da educação básica. Essa alteração foi decisiva para transformar em norma vinculante aquilo que antes era tratado como tema transversal, garantindo que o estudo das contribuições africanas e indígenas seja parte integrante da formação escolar.

O Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 detalham as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Esses documentos traduzem a lei em obrigações concretas para sistemas de ensino e escolas, estabelecendo parâmetros para formação docente, produção de materiais didáticos e organização curricular. O Plano Nacional de Implementação das DCNERER (Brasil, 2013) complementa

este marco ao propor ações de formação continuada, mobilização de universidades, fóruns de educação e movimentos sociais, funcionando como guia operacional para estados e municípios.

O Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) amplia a proteção jurídica ao reconhecer o direito à valorização da identidade negra e ao combate às desigualdades raciais em diferentes áreas, incluindo a educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, incorpora competências gerais relacionadas à diversidade cultural, ao respeito às diferenças e à valorização das múltiplas identidades, orientando práticas pedagógicas inclusivas.

Normativas específicas também foram criadas para atender populações historicamente marginalizadas. A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 trata da educação escolar indígena, assegurando o direito a currículos que respeitem as línguas e culturas originárias. A Resolução CNE/CEB nº 8/2012, acompanhada do Parecer CNE/CEB nº 16/2012, regulamenta a educação escolar quilombola, reconhecendo a importância das comunidades tradicionais e garantindo que seus saberes sejam valorizados no espaço escolar.

O Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) amplia a proteção jurídica ao reconhecer o direito à valorização da identidade negra e ao combate às desigualdades raciais em diferentes áreas, incluindo a educação. Nessa mesma direção, o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) consolidou a equidade e o respeito à diversidade como diretrizes centrais da política educacional brasileira para o decênio, estabelecendo metas focadas na superação das desigualdades educacionais e na erradicação de práticas discriminatórias no ambiente escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, incorpora competências gerais relacionadas à diversidade cultural, ao respeito às diferenças e à valorização das múltiplas identidades, orientando práticas pedagógicas inclusivas.

Mais recentemente, a Lei nº 14.759/2023 tornou o 20 de novembro, o Dia Nacional da Consciência Negra, feriado nacional, reforçando simbolicamente a centralidade da temática no calendário escolar e social. Em 2024, o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) por meio da Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024. Essa política organiza-se em eixos estratégicos que incluem governança federativa, financiamento específico (PDDE/ERER e PDDE/EEQ), formação inicial e continuada de professores e gestores, produção de materiais didáticos e audiovisuais, além de monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003 em todas as redes de ensino. A PNEERQ representa um avanço ao estruturar

mecanismos de indução e acompanhamento, garantindo que a legislação não permaneça apenas no plano formal, mas se traduza em práticas pedagógicas efetivas.

Esse compromisso ganha projeção de longo prazo com o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2026–2036 Lei n.º 15.388. Ao contrário de normativas anteriores, o novo PNE coloca a equidade racial e a promoção de uma educação antirracista no centro de suas diretrizes gerais e metas de qualidade. O texto estabelece indicadores específicos para o monitoramento do fluxo escolar e da aprendizagem de estudantes negros, indígenas e quilombolas, assegurando que a superação do racismo estrutural no ambiente escolar deixe de ser uma diretriz genérica e se torne uma meta quantificável de Estado para os próximos dez anos.

Complementarmente, o MEC lançou protocolos nacionais de prevenção e combate ao racismo nas escolas públicas, voltados para orientar gestores, professores e comunidades escolares na identificação e resposta a situações de discriminação racial. Esses protocolos abrangem todos os níveis de ensino e estabelecem procedimentos claros para prevenir, identificar e responder a casos de racismo, assegurando ambientes escolares seguros, inclusivos

Período	Instrumento normativo	Contribuição
1988	Constituição Federal	Diversidade cultural como princípio constitucional
2003-2004	Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e DCNERER	Obrigatoriedade e diretrizes curriculares para o ensino afro-indígena
2010-2017	Estatuto da Igualdade Racial, PNE e BNCC	Diversidade cultural consolidada como obrigação pedagógica
2023-2024	Lei 14.759/2023, Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024 - PNEERQ e protocolos MEC	Instrumentos operacionais de financiamento e monitoramento
2024	Novo PNE 2026-2036	Metas quantificáveis para equidade racial na próxima década

e comprometidos com a equidade. O quadro a seguir sintetiza essa trajetória normativa.

Quadro 1: Síntese do marco jurídico-normativo da educação das relações étnico-raciais

Conforme descrito, o marco jurídico-normativo brasileiro a partir de 1988 especificou e, de forma legítima, definiu que a diversidade cultural seja integrada de forma contínua e intencional ao currículo escolar, constituindo uma obrigação pedagógica vinculante, mas foi a PNEERQ e os protocolos do MEC, que promoveram um avanço significativo, pois o marco normativo passou a contar com instrumentos operacionais e de monitoramento, fortalecendo a efetividade das políticas de educação antirracista e intercultural.

Fundamentação teórica

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores Leontiev e Luria, constitui um dos pilares para compreender a educação como processo de humanização. Para Vygotsky (1984), “o aprendizado desperta diversos processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e coopera com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Essa afirmação mostra que o acesso à cultura e às interações sociais é condição para o desenvolvimento humano, o que reforça a necessidade de normas jurídicas que assegurem o direito de todos à educação intercultural.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), formulado por Vygotsky (1996), evidencia que o aprendizado não se limita ao que a criança já consegue realizar sozinha, mas se expande pelo que pode realizar com a ajuda de um parceiro mais experiente. Como afirma o autor: “o que a criança consegue fazer hoje em cooperação, amanhã será capaz de fazer sozinha” (VYGOTSKY, 1996, p. 112). Essa ideia legitima políticas públicas que garantam condições equitativas de aprendizagem, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que obrigam a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e indígenas no currículo, ampliando as possibilidades de desenvolvimento por meio da diversidade cultural.

A noção de vivência (*perejivanie*), destacada por Prestes e Mello (2004), articula cultura e desenvolvimento afetivo-cognitivo, mostrando que a experiência cultural é inseparável da formação da consciência. Prestes (2004) explica que “a vivência é a unidade indivisível entre o meio e o sujeito, entre aquilo que se vivencia e como se vivencia” (PRESTES, 2004, p. 89). Essa perspectiva sustenta a necessidade de normas que assegurem o acesso às múltiplas vivências culturais, como as DCNERER e a BNCC, que orientam a escola a valorizar identidades diversas e a promover experiências educativas significativas.

Leontiev (2004) complementa essa visão ao afirmar que “tudo o que há de humano no homem provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”

(LEONTIEV, 2004, p. 279). Essa concepção ampara políticas que garantam o direito à coletividade e à transmissão cultural, como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que assegura a valorização da identidade negra como parte da cidadania.

Luria (1998) também reforça a dimensão social do desenvolvimento ao afirmar que “as funções psicológicas superiores são formadas no processo de comunicação e cooperação entre os homens” (LURIA, 1998, p. 45). Essa afirmação conecta-se diretamente à necessidade de normas que garantam ambientes escolares inclusivos e livres de discriminação, como os protocolos do MEC contra o racismo nas escolas públicas.

Ferreira e Schlickmann (2022) destacam a arte como técnica social do sentimento, afirmando que “é pela educação escolar, especialmente devido à sua forma sistêmica intencional, que se propicia a evolução do homem, em decorrência do domínio sobre os saberes” (FERREIRA; SCHLICKMANN, 2022, p. 650). Essa visão reconhece políticas como a PNEERQ, que financia projetos artísticos e culturais voltados para a valorização da diversidade.

Essa fundamentação dialoga diretamente com a interculturalidade crítica, proposta por Candau (2008), que afirma: “a interculturalidade deve ser entendida como processo dinâmico de interação entre culturas, que reconhece as diferenças, mas também combate desigualdades” (CANDAU, 2008, p. 45). Walsh complementa ao distinguir práticas funcionais de abordagens transformadoras, mostrando que apenas políticas normativas consistentes podem garantir a efetividade da interculturalidade crítica.

Nilma Lino Gomes (2023) reforça essa análise ao afirmar que “o currículo é sempre resultado de escolhas políticas e culturais, expressando tensões e relações de poder” (GOMES, 2023, p. 77). Essa afirmação sustenta a necessidade de normas que obriguem a inclusão de saberes africanos e indígenas, rompendo com a invisibilidade histórica.

Autores como Rufino (2021) e Paulo Freire (1997) ampliam essa discussão ao enfatizar a dimensão político-pedagógica da descolonização. Rufino afirma que “não há descolonização sem um giro político e poético em que a libertação dos oprimidos perpassa por educações para as diversas formas de vibrar o mundo” (RUFINO, 2021, p. 47). Freire, por sua vez, defende que “a educação é um ato político, jamais neutro” (FREIRE, 1997, p. 23), reforçando que normas jurídicas são necessárias para assegurar práticas pedagógicas libertadoras.

Bárbara Carine (2023) acrescenta que “ser educador antirracista implica repensar metodologias e desenvolver sensibilidade para as opressões estruturais” (CARINE, 2023, p. 61). Essa afirmação legítima políticas que obriguem a formação docente voltada para a equidade racial. Munanga (2004) também reforça essa necessidade ao afirmar que “o mito da democracia

racial é um obstáculo à construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária” (MUNANGA, 2004, p. 32). Petronilha Beatriz Silva (2004), relatora do Parecer CNE/CP nº 3/2004, destaca que “a escola deve ser espaço de valorização da identidade afro-brasileira e indígena, garantindo igualdade de condições de cidadania” (SILVA, 2004, p. 15).

Em síntese, a fundamentação teórica articula três dimensões complementares: (a) a diversidade cultural como matéria-prima do desenvolvimento humano (Vygotsky, Leontiev, Luria, Prestes, Mello, Ferreira e Schlickmann); (b) o currículo como espaço de disputa e colonialidade (Gomes, Candau, Walsh, Munanga, Petronilha Silva); e (c) a educação como prática política e decolonial (Rufino, Freire, Carine). Essa triangulação evidencia que invisibilizar culturas é empobrecer as possibilidades de humanização, enquanto valorizá-las é condição para a formação de sujeitos críticos e solidários. Ao mesmo tempo, mostra que a teoria histórico-cultural e os aportes da interculturalidade crítica sustentam a necessidade de normas jurídicas e políticas públicas — como a CF/88, a LDB, as DCNERER, a PNEERQ e os protocolos do MEC — que garantam o direito à diversidade cultural e à educação antirracista como fundamentos de uma escola democrática e plural.

MÉTODOS

9

A pesquisa desenvolvida insere-se no campo da abordagem qualitativa, pois busca compreender processos e significados em vez de mensurar variáveis. Optou-se pelo estudo de caso como estratégia metodológica, tendo como campo empírico a Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda, em Palmas-TO, que implementa o projeto “*Raízes e Resistências: Arte, Cultura e Identidade Afro-Brasileira e Indígena*”. Esse projeto foi escolhido por representar uma prática concreta de efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, articulando arte e cultura como instrumentos pedagógicos de valorização da diversidade.

O corpus documental analisado inclui o Projeto Político-Pedagógico da escola, planos de aula e registros das atividades artístico-culturais realizadas ao longo do ano letivo. Esses documentos foram selecionados por evidenciarem como a norma jurídica se traduz em práticas pedagógicas cotidianas, permitindo observar a intencionalidade docente e a inserção da temática étnico-racial no currículo escolar.

A técnica de análise utilizada foi a dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006), que possibilita organizar os dados em categorias interpretativas coerentes com a matriz histórico-cultural. Foram definidos três núcleos principais: (a) mediação docente e organização

intencional da atividade, que examina o papel do professor como mediador da apropriação cultural; (b) arte como instrumento de vivência da temática étnico-racial, que analisa como música, dança, literatura oral e grafismos indígenas funcionam como mediadores culturais; (c) conformidade das práticas pedagógicas com os princípios das DCNERER, que verifica se as ações da escola estão alinhadas às diretrizes normativas e políticas públicas recentes, como a PNEERQ e os protocolos do MEC contra o racismo.

Essa metodologia permite articular os três planos do estudo normativo, teórico e empírico e compreender como a legislação educacional se converte em prática pedagógica efetiva. Além disso, garante rigor ético e científico, uma vez que o estudo se baseia em documentos institucionais e registros escolares, evitando a exposição de sujeitos identificáveis sem autorização formal.

Por fim, a escolha pela análise documental e pela técnica dos núcleos de significação está em consonância com o referencial histórico-cultural, pois possibilita interpretar os dados à luz da própria teoria que fundamenta o objeto investigado. Assim, a metodologia não apenas descreve práticas, mas busca compreender como elas se relacionam com a efetivação de direitos assegurados por normas jurídicas e políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das práticas pedagógicas da Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda, por meio do projeto “*Raízes e Resistências*”, revela que a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 pode ser efetiva quando articulada à mediação docente e às atividades artísticas. Diferentemente de abordagens episódicas e comemorativas, o projeto apresenta intencionalidade pedagógica contínua, integrando conteúdos afro-brasileiros e indígenas ao longo do ano letivo.

No que se refere ao núcleo arte como instrumento de vivência da temática étnico-racial, observa-se que as oficinas de música, dança, pintura corporal, literatura oral e grafismos indígenas funcionam como mediadores culturais, permitindo que os estudantes internalizam valores e significados relacionados à ancestralidade e à resistência. Essa dimensão confirma, na prática, a proposição vygotskiana já discutida na fundamentação teórica sobre o papel da interação social no desenvolvimento humano. Ao garantir o acesso a práticas culturais diversas, a escola cumpre o que a legislação determina como direito.

Figura 01 - Estudantes durante oficina de grafismos indígenas.



Fonte: Projeto Raízes e Resistências, Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda (2026).

Quanto ao núcleo de mediação docente e organização intencional da atividade, os debates realizados em sala de aula e nas rodas de conversa evidenciam a formação de uma consciência crítica nos estudantes, que passam a refletir sobre racismo estrutural, ações afirmativas e democracia racial. Essa prática pedagógica dialoga com a perspectiva decolonial defendida por Rufino, para quem “não há descolonização sem um giro político e poético em que a libertação dos oprimidos perpassa por educações para as diversas formas de vibrar o mundo (RUFINO, 2021).

11

Figura 01 - Docente conduzindo debate sobre a diferenciação conceitual entre os termos "índio" e "indígena"



Fonte: Projeto Raízes e Resistências, Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda (2026).

Já em relação ao núcleo conformidade das práticas pedagógicas com os princípios das DCNERER, observa-se que o projeto está em conformidade normativa com as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), que afirmam: “a escola deve ser espaço de valorização da identidade afro-brasileira e indígena, garantindo igualdade de condições de cidadania” (SILVA, 2004, p. 15). Essa conformidade é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece como competência geral “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BNCC, 2017, p. 9).

Mais recentemente, a PNEERQ ampliou esse compromisso ao prever financiamento específico e protocolos de combate ao racismo. O documento afirma que “a equidade racial na educação exige ações estruturadas de formação docente, produção de materiais didáticos e mecanismos de monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003” (BRASIL, 2024, p. 12). A experiência da escola-campo mostra que tais diretrizes podem ser concretizadas por meio de projetos pedagógicos que valorizem a arte e a cultura como instrumentos de humanização.

Os protocolos do MEC contra o racismo nas escolas públicas também se mostram relevantes, pois estabelecem que “toda instituição de ensino deve possuir mecanismos claros de prevenção, identificação e resposta a situações de racismo, garantindo ambientes seguros e inclusivos” (MEC, 2024, p. 7). O projeto analisado, ao promover rodas de conversa e oficinas de identidade cultural, antecipa e concretiza essas orientações, tornando-se exemplo de prática pedagógica alinhada às políticas mais recentes.

12

Em síntese, a análise dos três núcleos evidencia articulação entre si: a mediação docente organiza intencionalmente a experiência escolar; a arte funciona como instrumento privilegiado de vivência da temática étnico-racial; e o conjunto dessas práticas mantém conformidade com as DCNERER e com as políticas mais recentes, como a PNEERQ e os protocolos do MEC. Cabe ressaltar, contudo, que a presente análise baseia-se em documentos institucionais, o que permite compreender a intencionalidade pedagógica formalizada nos registros, mas não substitui a observação direta da prática em sala de aula — limite que se sugere superar em pesquisas futuras, por meio de observação participante ou entrevistas com os docentes envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a articulação entre a teoria histórico-cultural e a interculturalidade crítica constitui um caminho sólido para a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na escola pública. Os resultados mostraram que a

diversidade cultural não pode ser tratada como tema transversal ou comemorativo, mas como matéria-prima do desenvolvimento humano, conforme defendem Vygotsky, Leontiev e Luria. Invisibilizar culturas significa empobrecer as possibilidades de humanização, enquanto valorizá-las é condição para a formação de sujeitos críticos e solidários.

O projeto “*Raízes e Resistências*” da Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda demonstrou que práticas pedagógicas mediadas pela arte — música, dança, literatura oral, pintura corporal e grafismos indígenas — são instrumentos privilegiados de vivência cultural e de formação da consciência crítica. Essa experiência confirma a proposição de Prestes e Mello de que a vivência é inseparável da formação da consciência, e de Ferreira e Schlickmann de que a arte é a técnica social do sentimento capaz de humanizar.

A consolidação desse arcabouço ganha projeção de longo prazo com a construção do novo Plano Nacional de Educação PNE 2026–2036 / Lei nº 15.388, que eleva a equidade racial e o combate às desigualdades educacionais ao patamar de diretriz estruturante para a próxima década. O novo PNE avança ao prever metas e indicadores quantificáveis para o acompanhamento do acesso, permanência e aprendizagem de estudantes negros, indígenas e quilombolas, garantindo que o compromisso antirracista assuma caráter permanente de Estado.

O artigo também destacou a importância da PNEERQ, instituída em 2024, que organiza ações estruturadas de governança, financiamento, formação docente, produção de materiais didáticos e monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003. Essa política representa um avanço ao transformar a legislação em instrumentos operacionais e de indução, garantindo que o direito à diversidade cultural seja efetivamente assegurado.

Complementarmente, os protocolos do MEC contra o racismo nas escolas públicas estabelecem mecanismos claros de prevenção, identificação e resposta a situações de discriminação racial. Ao exigir que todas as instituições de ensino adotem procedimentos para enfrentar o racismo, esses protocolos reforçam a dimensão ética e política da educação, em consonância com o que defendem Rufino e Freire: a educação como ato de libertação e resistência.

Em síntese, este artigo reafirma que a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 depende da articulação indissociável entre três dimensões fundamentais: a dimensão normativa, caracterizada pela consolidação de políticas públicas e instrumentos jurídicos que asseguram o direito à diversidade cultural; a dimensão teórica, balizada pelos referenciais da perspectiva histórico-cultural e da interculturalidade crítica, que validam a diversidade como condição estruturante do desenvolvimento humano; e a dimensão pedagógica, corporificada em práticas

mediadas pela arte e pela mediação docente intencional, capazes de converter a exigência legal em vivência formativa e emancipatória no cotidiano da escola pública.

A escola pública, ao assumir esse compromisso, torna-se espaço de apropriação de múltiplas heranças culturais, cumprindo exigência legal, necessidade psicológica e projeto político. Recomenda-se, portanto, ampliar pesquisas em diferentes contextos escolares, investir na formação docente e fortalecer a implementação da PNEERQ e dos protocolos MEC, garantindo que a diversidade seja integrada de forma contínua e intencional ao currículo. Dessa forma, a educação intercultural e antirracista se consolida como política pública estruturante e como caminho para a construção de uma sociedade democrática, plural e justa.

A escola pública, ao assumir esse compromisso, torna-se espaço de apropriação de múltiplas heranças culturais, cumprindo exigência legal, necessidade psicológica e projeto político. Recomenda-se, portanto, ampliar pesquisas em diferentes contextos escolares, investir na formação docente e fortalecer a implementação da PNEERQ e dos protocolos MEC, garantindo que a diversidade seja integrada de forma contínua e intencional ao currículo. Dessa forma, a educação intercultural e antirracista se consolida como política pública estruturante e como caminho para a construção de uma sociedade democrática, plural e justa.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGUIAR, W.; OZELLA, S. Núcleos de significação. São Paulo: Cortez, 2006.
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Arte, Ensino Fundamental – anos finais). Brasília: MEC, 2017.
- BORTOLANZA, A. M.; RINGEL, F. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. *Educativa*, Goiânia, v.19, n.1, p.1020-1042, 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a LDB, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, 2008.
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Institui o feriado nacional do Dia da Consciência Negra. Brasília, 2023.

BRASIL. Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), Brasília, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC; SECADI, 2013. Disponível em: <<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2026.

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. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. extra, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2026-2036 e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 163, n. 71, p. 1-15, 15 abr. 2026. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 31 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Protocolo de identificação e resposta ao racismo nas escolas públicas. Brasília: MEC/SECADI, 2024

CANDAU, V. M. Educação intercultural: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARINE, B. Como ser um educador antirracista? São Paulo: Jandaíra, 2023.

FERREIRA, T. C. S.; SCHLICKMANN, M. S. P. A teoria histórico-cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora. RIAEE, v.17, n. esp.1, p.643-660, 2022.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUNAI. Diversidade dos povos indígenas no Brasil. Brasília: FUNAI, 2020.

GOMES, N. L. Educação, currículo e colonialidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, Nei. História e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Barsa Planeta, 2011.

LOTTA, Gabriela. Implementação de políticas públicas: teoria e prática. São Paulo: Fiocruz, 2019.

- LURIA, A. R. Curso de psicologia geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- MELLO, S. A. Teoria histórico-cultural e educação. Campinas: Autores Associados, 2004.
- MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PEREIRA, A. M. R.; PERPÉTUO, L. D. Vygotsky e a concepção histórico-cultural: contribuições para a formação de professores. *Obutchénie*, v.9, p.1-20, 2025.
- PINHEIRO, Ana Flávia Magalhães. História e cultura afro-brasileira: desafios da implementação da Lei 10.639/2003. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, C. Vygotsky: leituras e interpretações. São Paulo: Cortez, 2013.
- PRESTES, Z. A teoria histórico-cultural: fundamentos e implicações. São Paulo: Cortez, 2004.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2023.
- RUFINO, L. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- SILVA, Ione Figueredo Lira da. Educação Antirracista em Escolas de Tempo Integral em Palmas-TO: Implicações e Desafios da Implementação da Lei 10.639/2003. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2025.
- SILVA, P. B. G.; NGANGA, W. Educação das relações étnico-raciais: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2022.
- SILVA, P. B. G. Parecer CNE/CP nº 3/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/CNE, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu; GUIMARÃES, Selva. Currículo, identidade e diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Referências institucionais e pedagógicas (anexos)

- ESCOLA MUNICIPAL AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA. *Projeto Raízes e Resistências: Arte, Cultura e Identidade Afro-Brasileira e Indígena*. Palmas: SEMED, 2026.
- ESCOLA MUNICIPAL AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA. *Planejamento anual da área de Arte – Ensino Fundamental, anos finais*. Palmas: SEMED, 2026.

ESCOLA MUNICIPAL AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA. *Planos de aula mensais – componente curricular Arte*. Palmas: SEMED, 2026.