



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SANIELE FIRMO DA SILVA

PERCEPÇÃO DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A LEI N. 11.645/2008

JOÃO PESSOA – PB

2026

SANIELE FIRMO DA SILVA

**PERCEPÇÃO DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A LEI N. 11.645/2008**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência para o título de Licenciatura em
Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba
(UFPB), Campus de João Pessoa, sob orientação
da Prof^a. Dr^a Maria Emilia Sardelich.

JOÃO PESSOA - PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586p Silva, Saniele Firmo da.

Percepção de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a Lei n. 11.645/2008 / Saniele Firmo da Silva. - João Pessoa, 2026.

56 f.

Orientação: Maria Emilia Sardelich.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Lei n. 11.645/2008. 2. Percepção docente. 3. Educação básica. 4. História e cultura afro-brasileira. 5. História e cultura indígena. I. Sardelich, Maria Emilia. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

SANIELE FIRMO DA SILVA

**PERCEPÇÃO DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A LEI N. 11.645/2008**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa.

Aprovado em: 09/04/2026

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Maria Emília Sardelich – UFPB - DME
(Orientadora)

Profª Drª Fernanda Zilli do Nascimento– DME – CE - UFPB

Prof Dr Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira– DME – CE - UFPB

Dedico este trabalho a todos os educadores que, em sua prática, semeiam respeito e consciência, contribuindo para a valorização das diferentes identidades e culturas presentes no espaço escolar.

AGRADECIMENTOS

Em minha trajetória no curso de Pedagogia, muitas pessoas especiais estiveram presentes e contribuíram, de diferentes formas, para a realização desta etapa.

Agradeço à minha orientadora, Maria Emília Sardelich, por suas orientações, apoio e paciência ao longo deste trabalho, bem como pela oportunidade de participar de seus Projetos de Iniciação Científica, período em que vivenciei importantes experiências que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica.

À Secretaria de Educação de Santa Rita, às docentes e à gestora da escola que colaboraram para a realização desta pesquisa, pelo acolhimento, pela disponibilidade e por compartilharem suas experiências, que contribuíram para minha formação desde os estágios obrigatórios realizados durante o curso de Pedagogia.

Agradeço à minha mãe, Maria da Luz, que sempre cuidou de mim, me guiou com dedicação em minha formação e foi a maior incentivadora para que eu continuasse meus estudos, sempre me encorajando a dar o meu melhor e a não desistir.

Ao meu pai, Sebastião, que com seu trabalho e dedicação, tornou possível que eu percorresse minha trajetória acadêmica com maior tranquilidade e oportunidades.

Ao meu irmão, Samuel, que sempre me apoiou com cuidado e orientação, especialmente por me encorajar a cursar Pedagogia e por acreditar em meu potencial.

À minha amiga Suzanny, pela amizade construída durante esse percurso, por sua companhia sempre marcada por uma alegria contagiante, que tornava até os dias mais cansativos mais agradáveis, e por sua parceria e incentivo ao longo desse período.

Agradeço às amigas que fiz ao longo dessa trajetória, que tornaram os dias mais divertidos com suas companhias e risadas, compartilharam as experiências e desafios desse processo e, com apoio e incentivo, tornaram essa caminhada mais leve e especial.

Se não existe caminho aberto, comece fazendo uma picada; se já existe a picada, abra um carreiro; se já existe carreiro, alargue-o, torne-o uma estrada. Somente com esse exercício podemos ampliar os horizontes e construir uma educação territorializada e inspirada nas experiências dos povos indígenas e, assim, efetivar as práticas decoloniais para além do discurso.

Célia Xakriabá, 2020.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo geral investigar a percepção de docentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental, atuantes na rede de ensino público municipal de Santa Rita, Paraíba, sobre suas práticas para promover a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Como objetivos específicos, delineou: realizar uma revisão bibliográfica sobre os fundamentos históricos da Lei n. 11.645/2008; conhecer o tipo de práticas sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena que são realizadas em sala de aula; descrever as percepções das docentes a respeito da frequência com que são desenvolvidas as práticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e as possíveis dificuldades enfrentadas para sua efetivação. O estudo de abordagem qualitativa realizou-se por meio de pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas estruturadas com quatro docentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Santa Rita. A análise das quatro entrevistas indicou que, embora as docentes reconheçam a importância do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e revelem a intenção de alinhar-se com a determinação legal, ainda encontram dificuldades para a implementação da Lei n. 11.645/2008 no cotidiano escolar, devido às limitadas abordagens da temática em materiais didáticos que têm acesso. Apesar de enfrentarem os obstáculos indicados, as docentes ressaltam que trabalhar essa temática contribui para a valorização das identidades culturais e para o combate à discriminação racial. Conclui que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena ainda acontece de modo muito pontual, atrelado a datas comemorativas, sendo necessária uma formação docente continuada para a promoção de práticas pedagógicas que garantam uma abordagem significativa sobre tais conteúdos, pois a implementação e cumprimento da Lei n. 11.645/2008 também depende do empenho dos sistemas de ensino como um todo.

Palavras-chave: Lei n. 11.645/2008. Percepção docente na Educação Básica. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis aims to investigate the perceptions of teachers working in the early years of Elementary Education within the municipal public school system of Santa Rita, Paraíba, regarding their pedagogical practices to promote the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture. The specific objectives were: to conduct a literature review on the historical foundations of Law n. 11645/2008; to identify the types of classroom practices related to Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture; to describe teachers' perceptions concerning the frequency with which such practices are implemented, as well as the potential challenges faced in their execution. This qualitative study was carried out through bibliographic and documentary research, as well as structured interviews with four teachers from the early years of Elementary Education in the municipal public school system of Santa Rita. The analysis of the interviews revealed that, although teachers recognize the importance of teaching Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture and express an intention to comply with legal requirements, they still encounter difficulties in implementing Law n. 11645/2008 in everyday school practices, mainly due to the limited treatment of this topic in the teaching materials available to them. Despite these challenges, the teachers emphasized that addressing this theme contributes to the appreciation of cultural identities and to combating racial discrimination. The study concludes that the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture still occurs in a fragmented and occasional manner, often limited to commemorative dates. Therefore, continuous teacher education is necessary to foster pedagogical practices that ensure a meaningful approach to these contents, as the effective implementation of Law n. 11645/2008 also depends on the commitment of the education system as a whole.

Keywords: Law n. 11.645/2008. Teachers' Perceptions in Basic Education. Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. A LEI N. 11.645/2008.....	15
2.1. A elaboração de uma Lei	15
2.2. A implementação de uma Lei.....	20
3. A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A LEI N. 11.645/2008	27
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS.....	53

APÊNDICES

1. INTRODUÇÃO

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que se apresenta tem por objetivo analisar a percepção de docentes sobre a aplicação da Lei nº 11.645/2008 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que torna obrigatória a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Desse modo, pretende compreender de que forma essa Lei tem sido implementada nas práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Santa Rita, estado da Paraíba.

A motivação para realizar este TCC surgiu durante minha participação no Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), no ano de 2024, intitulado *“Vinte Anos da Lei n. 10.639/2003 nos Encontros da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP): o que se discute no comitê Educação em Artes Visuais (EAV)”*. Ao participar desse projeto tive a oportunidade de analisar como a Lei n. 10.639/2003 vinha sendo discutida nos trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais da ANPAP no período de 2003 a 2023. Entre esses trabalhos, observou-se que alguns enfatizavam a importância do direito de aprender sobre as contribuições da História e Cultura Afro-Brasileira no componente curricular Arte, destacando a possibilidade e a viabilidade dos docentes promoverem a visibilidade dessa cultura em suas práticas pedagógicas.

A experiência adquirida nesse projeto serviu de base para minha participação como bolsista em outro projeto PIBIC, em 2025, que deu continuidade à mesma temática do projeto anterior, intitulado *“Quinze anos da Lei n. 11.645/2008 nos Encontros Nacionais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: o que se discute no Comitê Educação em Artes Visuais (EAV)”*, no qual foi possível refletir sobre a Lei n. 11.645/2008 e analisar como ela tem sido implementada no Ensino de Arte. Essa lei, que alterou a Lei n. 10.639/2003, ampliou a obrigatoriedade no currículo escolar ao incluir também o ensino da História e da Cultura Indígena, além da História e Cultura Afro-Brasileira, permitindo investigar como esses conteúdos vêm sendo incorporados nas práticas pedagógicas.

Foi a partir da minha participação nesses projetos de pesquisa que surgiu minha motivação pessoal para a escolha do tema deste TCC. Ao recordar minha

trajetória pela Educação Básica, que foi realizada na cidade do Rio de Janeiro, pouco me recordo sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Indígenas. Percebo que esse contato foi pouco frequente e, muitas vezes, limitado a momentos específicos do calendário escolar. Nos anos iniciais, ainda na infância, minhas lembranças estão mais associadas às datas comemorativas relacionadas ao Dia dos Povos Indígenas. Nessas ocasiões, recordo que eram realizadas atividades como pintar o rosto com tinta guache e colocar penas na cabeça, práticas que faziam parte das comemorações propostas pela escola naquele momento, o que também dialoga com estudos que apontam que essa temática ainda é frequentemente abordada sob um enfoque folclorizante, como destacam Xakriabá (2020), Pimentel, Faria e Xakriabá (2023), Suzuki (2018) e Santos e Maria (2015).

Sobre essa temática, minhas lembranças tornam-se mais presentes no Ensino Médio, período em que cursei, de forma concomitante ao ensino Técnico em Turismo. Foi nessa fase que tive maior contato com discussões relacionadas à história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas. No curso técnico, tive disciplinas variadas que abordavam esses conteúdos, como História do Brasil, História do Rio de Janeiro e História da Arte. Ao estudar essas disciplinas, tive um contato mais amplo com essas temáticas, especialmente com aspectos históricos e culturais relacionados à cidade do Rio de Janeiro. Nesse período, também tive a oportunidade de realizar visitas a diversos museus e a outros espaços culturais da cidade. Essas experiências tornaram o aprendizado ainda mais significativo para mim, pois se tratava de uma área que eu considero interessante.

Ao refletir sobre essas experiências, pude perceber como a presença desses conteúdos na escola é fundamental para promover o reconhecimento e a valorização das diferentes identidades e culturas que compõem a sociedade brasileira. Também considerei que se não fossem as disciplinas presentes na formação técnica que cursei no Ensino Médio, provavelmente eu teria poucas lembranças de ter estudado sobre essa temática ao longo da Educação Básica. Isso evidencia que, mesmo quando esses conteúdos foram abordados em outros momentos da escolarização, possivelmente ocorreram de forma pontual ou pouco significativa, a ponto de não permanecerem de maneira marcante em minha memória. De modo geral, todas essas experiências me permitiram compreender a importância de analisar como a Lei n 11.645/2008 pode ser implementada nas práticas

pedagógicas cotidianas e refletir sobre o ensino dessa temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, a questão geradora deste estudo buscou investigar como as docentes de uma escola municipal de Santa Rita percebem suas práticas para promover a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena? Essa questão delineou o objetivo geral de: investigar a percepção de docentes de uma escola municipal de Santa Rita, sobre suas práticas para promover a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Consequentemente, os objetivos específicos: realizar uma revisão bibliográfica sobre os fundamentos históricos da Lei n 11.645/2008 e sua implementação; conhecer, a partir das entrevistas com as docentes, o tipo de práticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena que são realizadas na escola; descrever as percepções das docentes a respeito da frequência com que são desenvolvidas práticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em sala de aula e as possíveis dificuldades enfrentadas para sua efetivação.

Ao apresentar as discussões identificadas na bibliografia e relacioná-las com a percepção das docentes que atuam diretamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental este TCC poderá colaborar para a compreensão dos desafios que envolvem a legislação educacional se traduzir no cotidiano escolar, considerando os desafios enfrentados pelas docentes na incorporação dessa temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, a relevância social do tema está relacionada à promoção da diversidade cultural e à valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas, contribuindo para a formação dos corpos discente e docente. Conhecer essas temáticas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita combater preconceitos, estereótipos e a invisibilização da história de grupos culturais que têm sido historicamente marginalizados na sociedade brasileira.

A metodologia deste estudo, de abordagem qualitativa, alinhou-se à questão geradora e aos objetivos delineados. O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal da cidade de Santa Rita, na Paraíba, envolvendo professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, permitindo investigar as estratégias utilizadas e os desafios enfrentados na implementação da temática no cotidiano escolar.

Portanto, este estudo de caráter exploratório, buscou traçar os fundamentos históricos da Lei n. 11.645/2008 por meio de revisão bibliográfica, bem

como compreender, a partir das entrevistas com as docentes, as práticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena desenvolvidas na escola. De acordo com Gil (2020), pesquisas de caráter exploratório possuem planejamento flexível, o que permite considerar diferentes aspectos relacionados ao fenômeno estudado, e geralmente envolve levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema que está sendo estudado.

Além do caráter exploratório, este estudo também adotou como procedimentos a pesquisa bibliográfica por fundamentar-se em uma revisão de documentos que tratam dos aspectos históricos da Lei n. 11.645/2008 e sua implementação. Essa abordagem permite fundamentar teoricamente a temática e compreender os debates e reflexões já produzidos sobre essa Lei, servindo de base para o estudo das práticas pedagógicas.

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. (Gil, 2002, p. 46)

Como indica Gil (2002) este estudo também teve por procedimento a pesquisa documental e valeu-se de fontes documentais como: 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 003/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004; a Lei nº 11.645/2008 e a Nota Técnica Lei 11.645/2008.

A coleta de dados também incluiu a entrevista, que segundo Gil (202, p. 98) é "[...]uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação". A entrevista pode ser classificada em vários tipos como: informal, sem roteiro estruturado; focalizada, na qual a pessoa entrevistada fala livremente, mas há um enfoque específico; por pautas, formada por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador conduz;

estruturada, com um roteiro fixo de perguntas é aplicado a todos os entrevistados *Gil, 2002). Devido à minha pouca experiência como pesquisadora, dei preferência à entrevista estruturada com o objetivo de levantar informações organizadas acerca das práticas desenvolvidas pelas docentes relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na escola. O roteiro da entrevista previamente estruturado tratou de conhecer o tipo de atividades realizadas, bem como descrever as percepções das professoras quanto à frequência dessas práticas em sala de aula e às possíveis dificuldades enfrentadas para sua realização, possibilitando apresentar a percepção das colaboradoras deste estudo.

Por outro lado, muito do que nos é dito é profundamente subjetivo, pois trata-se do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis. Assim, tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar. (Duarte, 2004, p. 219).

As entrevistas foram realizadas com quatro docentes que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O roteiro foi aplicado sem alterações, mantendo as mesmas perguntas e a mesma ordem para todas as participantes. Dessa maneira, o que contribuiu para a padronização do processo de coleta de dados e possibilitou maior organização na análise das respostas obtidas. Dessa forma, ao refletir sobre a temática desta pesquisa e sobre a prática docente, a realização da entrevista estruturada possibilitou compreender de forma mais concreta as percepções das professoras, permitindo conhecer a realidade vivenciada na escola e estabelecer um diálogo entre a prática pedagógica e os referenciais teóricos que fundamentam o estudo.

Vale salientar que este estudo considerou as diretrizes éticas a serem preservadas em toda e qualquer investigação, ou seja, anonimato, confidencialidade, consentimento, transparência, direito de retirar-se da pesquisa a qualquer momento, riscos que podem ocorrer na participação, privacidade e armazenamento de dados. As docentes que colaboraram nesta pesquisa foram informadas sobre os objetivos do estudo e a participação garantida mediante a assinatura de um Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta no apêndice deste TCC. As entrevistas com as docentes colaboradoras foram registradas em áudio e posteriormente transcritas. A transcrição das entrevistas foi posteriormente entregue para as docentes para que pudessem reler suas respostas e autorizar a publicação das mesmas neste estudo sob o anonimato. Toda a documentação referente ao TCLE e a autorização para a publicação foram devidamente arquivadas guardando o anonimato, pois no apêndice está inserido apenas o modelo dessa documentação.

Com todos os dados coletados a partir da pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas, foram organizados em dois capítulos. O primeiro apresenta os aspectos históricos relacionados à Lei n, 11.645/2008 e sua implementação. O segundo capítulo apresenta os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas, buscando relacioná-los com o referencial teórico adotado no estudo. Por fim as considerações finais.

2. A LEI N. 11.645/2008

Este capítulo tem como objetivo abordar a Lei n. 11.645/2008, considerando o histórico para sua elaboração e implementação. O texto está dividido em duas partes: a primeira, de caráter histórico, trata do contexto e processo de elaboração da Lei; a segunda apresenta o posicionamento de várias autorias em relação à implementação da Lei n. 11.645/2008 nos anos posteriores.

2.1. A elaboração de uma Lei

Há um longo caminho a ser percorrido até que as demandas de vários setores sociais ganhem o reconhecimento em forma de uma Lei. A Constituição Federal de 1988 reconheceu no artigo 231 o direito indígena aos seus modos de vida e ao território tradicionalmente ocupado. Longuini (2023) destaca que, no Brasil, historicamente, os diversos povos indígenas têm sido considerados como “objetos de pesquisa” de pesquisadores não indígenas o que favoreceu uma narrativa sobre povos indígenas que os colocam em um lugar passivo, sem destacar práticas de resistências desses povos. Somente com a ampliação de indígenas nas Universidades brasileiras, por meio da Lei nº 12.711/2012, tem sido possível construir uma outra narrativa sobre os povos indígenas. A autora observa que a invasão dos territórios indígenas se iniciou no século XVI, mas não é um processo finalizado, pois todos os dias temos notícias nos jornais sobre invasões e desrespeito à esses territórios, como também uma “[...]tentativa de deslegitimação das identidades indígenas e suas coletividades, uma vez que é através dessas organizações coletivas que demandamos o direito ancestral ao território” (Longuini, 2023, p. 5).

Silva (2024) afirma que desde o século XVI quando o território que hoje se denomina de Brasil foi invadido pelos colonizadores portugueses iniciou-se um processo marcado por violência e exploração dos povos que nele já viviam. Nesse período, os povos originários sofreram diversas formas de opressão, que impactaram nos seus modos de vida, nos seus territórios e suas culturas. Posteriormente, povos africanos foram trazidos à força para o país devido à escravização, sendo submetidos a condições desumanas de trabalho e de vida.

Esse processo contribuiu para a formação de uma sociedade marcada por desigualdades raciais, na qual populações indígenas e africanas foram historicamente marginalizadas e tiveram suas culturas e saberes desvalorizados. Além disso, como destaca Silva (2024), essas desigualdades também se manifestaram no campo educacional. Durante muito tempo, esses povos tiveram o acesso à educação formal negado e, quando presentes nos conteúdos escolares, suas histórias e contribuições para a formação do povo brasileiro foram frequentemente invisibilizadas, pois o ensino privilegiava, em grande parte, perspectivas eurocêntricas. Assim, mais de um século após a promulgação da Lei Áurea, em 1888, a escolarização ainda era um obstáculo para que muitos afro-brasileiros exercessem plenamente sua cidadania, evidenciando a permanência das desigualdades educacionais no país.

Nesse sentido, Silva (2004) ressalta que a educação brasileira, ao omitir a participação desses povos na construção da sociedade, contribuiu para a reprodução de desigualdades e de práticas discriminatórias no ambiente escolar. Diante desse contexto, Movimentos Negros e Indígenas passaram a denunciar essas práticas discriminatórias e a reivindicar o reconhecimento de suas histórias e culturas no espaço escolar, defendendo mudanças no currículo e na educação como forma de enfrentar essas desigualdades históricas. De acordo com Silva (2024), essas mobilizações foram fundamentais para impulsionar debates e ações voltadas à construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Assim, a criação de instrumentos legais, como a Lei n. 10.639/2003, anterior a Lei n. 11.645/2008, é consequência de uma longa trajetória dos movimentos negros por uma Educação Antirracista, e foi aprovada em 9 de janeiro de 2003. A Lei n. 10.639/2003 alterou a Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 26º-A, ao determinar a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, nas redes de ensino público e privado. O parágrafo primeiro da Lei n. 10.639/2003 esclarece que esse ensino inclui o estudo da História da África e dos Africanos, além da luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. O segundo parágrafo indica que esses conteúdos atravessam todo o currículo escolar, mas em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Promulgada a Lei 10.639/2003, organizou-se uma comissão com a tarefa de regulamentá-la. A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi

a relatora do Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado em 10/3/2004, que originou a Resolução CNE/CP nº 01/2004 que, por sua vez, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicada no Diário Oficial da União, em 22 de junho de 2004.

O parecer [Parecer CNE/CP 003/2004] procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 10).

Esse conjunto de textos legais que tratam da política curricular aponta caminhos para a construção de uma Educação Antirracista, “[...] pautada no diálogo intercultural [...] que pressupõe e considera a existência de um outro, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala” (Gomes, 2012, p. 105). Dessa maneira, esse conjunto de textos legais compõe-se e configuram como importantes ações afirmativas voltadas à inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares, representando um avanço no processo de reparação histórica e na promoção de uma educação antirracista, reforçando a importância do reconhecimento da identidade etnicorracial e da valorização da diversidade.

Fanelli (2018) afirma que a Lei n. 11.645/2008 foi uma modificação na política curricular brasileira, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas de Educação Básica. A autora destaca que essa legislação amplia o que já havia sido estabelecido pela Lei n. 10.639/2003, que tratava da inclusão do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, passando também a contemplar a História e Cultura dos povos indígenas no currículo escolar. Essa mudança curricular está relacionada às reivindicações de movimentos sociais e a

debates que questionam a forma como a história do Brasil foi tradicionalmente ensinada nas escolas.

Segundo Fanelli (2018), o Movimento Indígena Brasileiro começa a se organizar a partir da década de 1970, em um contexto marcado pelo fortalecimento de movimentos indígenas na América Latina. No Brasil, esse movimento também se desenvolveu durante o período da Ditadura Civil Militar, 1964-1985, que reivindicava direitos e reconhecimento de posse da terra e suas culturas. Inicialmente, a organização contou com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), criado em 1972 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A autora remarca que as primeiras reivindicações dos movimentos indígenas estavam ligadas principalmente ao reconhecimento étnico e ao direito aos territórios ancestrais, elementos fundamentais para a identidade dos povos indígenas. A partir da década de 1980, no entanto, a pauta do movimento passou a incluir também a defesa de uma educação diferenciada, que respeitasse as línguas, culturas e formas de organização social dos povos indígenas. Nesse período, também ocorreu uma mudança significativa na educação escolar indígena, que passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação, em 1991, deixando de ser administrada exclusivamente pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Fanelli (2018) ressalta ainda que, entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, ocorreram diversos encontros de professores indígenas, nos quais foram discutidas propostas para a construção de uma educação escolar indígena e voltada para a valorização de seus próprios conhecimentos. Esses encontros resultaram em documentos enviados ao Congresso Nacional e a órgãos do governo, que denunciavam visões preconceituosas presentes na sociedade e no ensino escolar e defendiam mudanças na forma como os povos indígenas eram representados nos currículos e nos materiais didáticos. Dessa maneira, o Movimento Indígena passou a defender não apenas uma educação escolar voltada às comunidades indígenas, mas também mudanças na educação da sociedade em geral, de modo a combater preconceitos históricos e reconhecer a diversidade étnica e cultural do país.

A Lei n. 11.645/2008 constitui-se como resultado de um processo histórico marcado pelas lutas dos movimentos sociais em busca do reconhecimento das contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas na Educação brasileira. Essa legislação modificou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, ao determinar a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História

e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica, com ênfase nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileiras. A referida Lei amplia a Lei n. 10.639/2003, que havia tornado obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica. Desse modo, representa não apenas uma mudança no currículo escolar, mas também um compromisso na construção de uma educação antirracista, voltada à valorização da diversidade cultural e ao enfrentamento de estereótipos no ambiente escolar.

A Nota Técnica sobre a Lei 11.645/2008, produzida em 2024 pelo Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), Instituto Socioambiental e Instituto Alana, contribuiu para orientar e esclarecer aspectos relacionados à implementação dessa legislação nos sistemas de ensino. Ela foi elaborada em conjunto com diversas organizações da sociedade civil, representantes do movimento indígena e indigenistas, além de pessoas ligadas às universidades e à área da educação, e apresenta algumas recomendações sobre a Lei:

Garantir a formulação de Resolução com Diretrizes Curriculares específicas para a matriz indígena para orientar a revisão de currículos nacionais, estaduais e municipais; Garantir a participação de representantes indígenas nos Conselhos Nacionais, Estaduais, Municipais de Educação; » Atualizar o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares para EREB, incluindo a matriz indígena nas DCNs para EREB (ação prevista no novo PNE 2024 - 2034 em tramitação); Prever e promover materiais didáticos e paradidáticos diversificados e de qualidade, com obras focadas em temas relacionados à Lei 11.645 e com autoria indígena; Exigir formação para professores para que todos os profissionais da Educação Básica sejam formados em temas da lei; Construir e fortalecer um plano nacional específico para a implementação da lei, e garantir sua presença transversal em outros planos nacionais setoriais. Promover campanhas que ampliem o entendimento da sociedade sobre a importância da lei e sua efetivação nos currículos escolares. (FNEEI, 2024, p.18)

Essas recomendações reforçam a inclusão da história e cultura indígena nos currículos, a oferta de materiais pedagógicos de qualidade com autoria indígena e a sensibilização da sociedade sobre a importância dessa legislação. Também ressalta a importância da formação docente e do compromisso institucional das escolas para a efetivação da política educacional.

2.2. A implementação de uma Lei

Neste tópico, serão apresentados os dados obtidos a partir da revisão bibliográfica, destacando as contribuições de autores que discutem a Lei n. 11.645/2008 e suas implicações para o currículo da educação brasileira.

Bedeschi (2024) afirma que, apesar dos dezesseis anos que separava seu trabalho da promulgação da Lei n. 11645/2008, ainda não temos indícios palpáveis de que as suas determinações vêm sendo cumpridas pela Escola. Sem desconsiderar a relevância da Lei n. 11645/2008, afirma que a promulgação de uma lei é, apenas, uma ação pequena para “[...]a solução da ausência das histórias e das culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas no ensino formal brasileiro” (Bedeschi, 2024, p. 2). Afirma que a expressão “Arte Indígena Contemporânea” (AIC) foi um termo cunhado pelo artista Jaider Esbell (1979-2021) para que a “contemporaneidade” não se apropriasse de uma longa produção artística indígena que não vem sendo reconhecida pelo sistema da arte como tal. Apresenta uma breve reflexão teórica sobre a proposta da interculturalidade no que denomina escola monoepistêmica. Considera que artistas contemporâneas, como Gê Viana, apresenta pistas sobre como trabalhar com a colagem para contar uma outra história não contada pela História da Arte canônica. Como procedimento técnico, o autor afirma que a colagem tratada sobreposição ou associação de imagens de diferentes naturezas, por meio de recortes de fotos ou revistas e sua colagem sobre o papel e como “[...] procedimento conceitual suspende a lógica natural dos fatos e das coisas, gerando uma quebra de expectativas. Por meio dela, novas realidades são criadas” (Bedeschi, 2024, p. 6).

Por outro lado, Bedeschi (2024) indica que a cabruca, como prática agroflorestal já conhecida pelos povos Tupinambá de abrir espaços para que diferentes espécies se reproduzam e convivam, pode ser entendida como uma metáfora para um currículo intercultural. A partir dessa argumentação o autor elaborou atividades para que as culturas dos estudantes do primeiro ano do Ensino Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) compartilhassem experiências na sala de aula. Considera que abrir espaço para as histórias de avós de estudantes representa uma sobreposição, um posicionamento, pois o docente historiador acadêmico, representante de uma cultura monoepistêmica, cede espaço ao pesquisador indígena marcado por um regime de produção de

conhecimento baseado na oralidade, reconhecendo a autoridade de saber das famílias de estudantes. Também fundamentado no saber dos povos indígenas e a relevância dada aos sonhos nessas culturas, Bedeschi (2024) também propiciou atividades com o espaço-tempo do sonho e do mito. O autor conclui que para desmontar a estrutura curricular monoepistêmica se faz necessário criar clareiras, como na prática da cabruca, no sistema de marginalização e subjugação do conhecimento dos povos indígenas e reinventar metodologias e processos de avaliação a partir da lógica dos povos indígenas.

Gobatto (2024) observa que nos currículos de muitos cursos de graduação em Artes Visuais do Brasil, a exemplo dos cursos de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), onde atua, a matriz curricular ainda tem como paradigma a arte europeia, considerada como arte universal, revelando a violência desse paradigma europeu que impregna a sociedade brasileira que demora a responder às demandas do movimento negro e do movimento indígena em incluir de modo mais radical e contextualizado os conteúdos e práticas relacionados a cosmovisão e cosmovivência dos povos africanos e indígenas. Para romper com esse paradigma busca conhecimentos do povo Guarani e sua concepção de território um ser e um bem coletivo, destinado a produzir e satisfazer as necessidades de todos os membros de uma determinada comunidade e procura aplica-lo nos componentes curriculares com os quais trabalha, integrando outros modos de pensar e conhecer, explorando os conceitos de “Sentipensar” e “Corazonar” a partir dos conhecimentos dos povos indígenas. Também aplica esses conhecimentos em ações de extensão que desenvolve na mesma Universidade. Gobatto (2024) afirma que o conjunto de ações vinculadas a projetos de extensão e cultura dos Cursos de Artes Visuais Bacharelado e Licenciatura da FURG tem o objetivo de caracterizar a importância de ações práticas e não só de discursos e abordagem de conteúdos relacionados a valorização da arte afro-brasileira e indígena. Considera que valorizar a produção artística local e proporcionar autonomia e protagonismo a estudantes indígenas e negros também é uma forma eficaz de descolonizarmos o ensino e a pesquisa nas universidades brasileiras.

Nhambiquara; Nhambiquara (2023) tecem uma reflexão sobre a educação decolonial e como é a arte indígena tem se feito presente em sala de aula e sua relação com as artes visuais no Brasil. Os autores procuram compreender os impactos

que a falta de abrangência da arte e artistas indígenas vem causando à arte/educação brasileira, em relação às questões raciais. Consideram que, apesar de atualmente um quantitativo mais significativo de artistas indígenas despontarem em diversas áreas no sistema artístico brasileiro, a representatividade, inclusive em seus espaços de decisão, não existe de forma significativa, o que deixa em evidência a necessidade de reparação frente ao apagamento das memórias e experiências pela história da arte colonialista e impositiva. Concluem que, desde que foi homologada a Lei n. 11645/2008 as formações continuadas para os educadores foram insuficientes para provocar mudanças mais tangíveis contra o racismo, por exemplo, logo é preciso cobrar mudanças dos centros educacionais, de docentes do infantil ao ensino superior.

Partindo do pressuposto princípio que o universo cultural de povos originários é caracterizado pela pluralidade de origens, atravessamentos, existências e resistências, Pimentel; Faria; Xakriabá (2022) consideram que é preciso pesquisar sobre esse universo em suas particularidades para que se possa iniciar um processo de reconhecimento, respeito e entendimento de como pode ser o ensino/aprendizagem na Educação Básica a partir da Lei n. 11645/2008 . Os autores detectam várias lacunas nesse campo, porém destacam como a mais significativa a ausência de materiais didáticos produzidos por indígenas sobre sua história e cultura, seja para escolas ou para a sociedade em geral. Por essa razão, os autores buscaram identificar princípios para a produção desses materiais didáticos por professores-artistas-pesquisadores indígenas. Pimentel; Faria; Xakriabá (2022) afirmam que não se aprende sobre culturas indígenas nas escolas de Educação Básica nem no Ensino Superior, o que se agrava nos cursos de Licenciatura, de formação de professores. Esse fato gera um círculo vicioso de não aprendizagens.

Mathias (2021) analisou o currículo da rede pública estadual de São Paulo, implantado em 2020, mais especificamente a produção audiovisual de temática indígena que circula para a etapa do Ensino Fundamental. Para compreender as razões de determinados vídeos serem selecionados como referências para a compreensão da cultura de matriz indígena, esses vídeos foram comparados com as habilidades presentes nas “Situações de Aprendizagem” do Caderno “SP Faz Escola”, do 8º ano do Ensino Fundamental. Para Mathias (2021) o documento orientador do currículo paulista não faz referências à Lei n. 11.645/2008 de maneira direta e objetiva,

com as ênfases necessárias considerando a obrigatoriedade. Considera que a presença da Lei se expressa na interpretação das competências e habilidades destinadas à Arte, como por exemplo, uma competência específica da área de Arte é: “Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços” (Mathias, 2021, p. 3). A autora conclui que a análise realizada no Caderno do 8º ano do Ensino Fundamental revela pouca atenção para criar uma nova consciência sobre os povos originários. Segundo a autora, os conteúdos desse Caderno perpetuariam os preconceitos existentes, o que lhe leva a afirmar que o currículo paulista reproduz as relações de poder existentes na escola, sem interesse de mudança de paradigmas em relação à temática indígena.

Suzuki (2018) que investiga as epistemologias críticas que contribuem para o enfrentamento ao colonialismo no ensino de artes visuais, evidenciando a importância de desconstruir esse currículo padronizado nos “ditames” europeu/ocidental, sendo preciso ter profissionais devidamente capacitados para promover um processo educacional sustentado através de uma perspectiva decolonial que respeite a diversidade e contribua para a valorização da cultura afro-brasileira e indígena, em consonância com a Lei nº11.645/2008. A autora aborda a influência da propagação de valores éticos e estéticos europeus no ensino de artes visuais, o que culmina para a segregação da história e cultura afro-brasileira e indígena, tendo em vista a hierarquização da cultura disseminada no espaço artístico em que se privilegiam-se prioritariamente os autores europeus e euro-norte-americanos em detrimento daqueles pertencentes a outras etnias. Portanto, Suzuki (2018) promove uma reflexão acerca dos aspectos coloniais que ainda interferem de modo direto no processo de ensino das artes visuais, se constituindo como um importante material tanto para os professores em formação tanto para aqueles que já atuam na área ao propor que revejam suas práticas e deem maior valor a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Santos e Maria (2015) tecem reflexões sobre a formação de artistas, educadores de arte e professores de artes visuais, considerando os conteúdos das leis 10.639/2003 e 11.645/08. Abordam a importância de discutir como as leis 10.639/2003 e 11.645/08 são ensinadas nas faculdades de Artes Visuais. As autoras,

que são mulheres negras, artistas e educadoras, compartilham suas experiências e preocupações sobre como o ensino de arte muitas vezes exclui a cultura negra e a condição das mulheres negras na arte brasileira. Explicam que ao longo da história, o Brasil tem negado o papel importante dos negros e indígenas em suas artes e culturas. Mesmo atualmente, os artistas negros têm pouco destaque em galerias e museus. As autoras destacam o Movimento Negro, “em que políticas reparatórias e ações afirmativas começam a ser colocadas em prática como medida institucional” (Santos; Maria, 2015, p.2), que a partir dessas lutas pela educação e pela representação, foram criadas leis como a 10.639/2003 e 11.645/08, que buscam promover a inclusão da história e cultura afro-brasileira nas escolas e universidades. Porém, as autoras reconhecem que ainda há muito a ser feito, especialmente no que diz respeito ao ensino superior de artes.

Santos e Maria (2015) destacam a obrigação da Lei 10.639/2003 de incluir conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, com ênfase nos componentes de arte e literatura. Embora a Lei determine a inclusão desses conteúdos, muitas vezes não são abordados de forma efetiva na formação dos professores e nas práticas pedagógicas. Isso se deve, em parte, à falta de recursos e preparo dos professores para lidar com esses temas. Ressaltam também a necessidade para o ensino de arte considerar as questões etnicorraciais, tanto nas escolas de Educação Básica quanto no Ensino Superior. Pois, é importante a formação adequada de professores para lidar com esses conteúdos. As autoras citam o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, que estabelece diretrizes para o Ensino Superior, incluindo a inclusão de disciplinas e atividades relacionadas à educação para as relações etnicorraciais. Por fim, abordam sobre a prática educativa desenvolvida no Museu Afro Brasil, especialmente nas atividades voltadas para a formação de professores de arte, destacando a importância dessas atividades para ampliar o repertório dos professores e desconstruir perspectivas reducionistas e racistas sobre a população negra na história e cultura brasileiras, em conformidade com a Lei 10.639/2003. Trazem a ideia de que muitos professores de arte não reconhecem artistas negros e negras como sujeitos protagonistas da construção artística e cultural do Brasil. Evidenciado pelo fato de que, quando questionados sobre suas referências de artistas, citam

predominantemente nomes de artistas homens e europeus, e quando mencionam artistas brasileiros, são mencionados apenas artistas brancos. Apontam também a falta de acesso a conteúdos e referências bibliográficas sobre arte afro-brasileira, o que dificulta a abordagem desse tema em sala de aula. O Museu Afro Brasil é reconhecido como uma das poucas instituições que garantem acesso a esses conteúdos, mas é ressaltado que ele não pode suprir todas as demandas curriculares por si só. De acordo com as autoras, é um problema discutir a arte afro-brasileira e africana sem considerar as mulheres negras como artistas e influências artísticas. Muitas artistas negras, tanto aquelas que são reconhecidas em círculos acadêmicos quanto aquelas que não são, não recebem o devido destaque por suas obras e escolhas artísticas.

Santos e Maria (2015) sugerem que o componente curricular arte pode ajudar a mudar esses estereótipos e desvalorizações. Ao perguntar aos professores sobre artistas mulheres, muitas vezes não se obtém resposta, o que mostra uma falta de conhecimento sobre artistas negras brasileiras. Portanto, é importante destacar essas artistas e reconhecer suas contribuições para as artes do Brasil. Por fim, as autoras discutem a situação das mulheres, especialmente as mulheres negras, nas Artes Visuais e na sociedade em geral. Destacam a importância de reconhecer e valorizar as contribuições das mulheres negras na produção de conhecimento. Apesar das artistas negras não estarem muito presentes em museus e galerias, isso não significa que elas não produzem arte. Pelo contrário, elas sempre produziram, mas não receberam o devido reconhecimento e pesquisa que valorizasse seu trabalho. Também apontam instituições como galerias, museus, escolas e universidades como lugares que podem perpetuar o machismo e o racismo ao reproduzir valores tradicionais. No entanto, o processo educativo é visto como uma chance para questionar esses padrões e promover uma visão crítica que valorize a diversidade de gênero e etnicorracial. Dessa forma, concluem que essas questões não se limitam ao Museu Afro Brasil, mas refletem desafios em toda a sociedade brasileira, exigindo uma abordagem coletiva e contínua.

Santos e Maria (2015) oferecem uma perspectiva valiosa sobre as lacunas existentes na formação de artistas, educadores de arte e professores de Artes Visuais em relação a essas temáticas. Elas analisam criticamente a persistência de uma abordagem eurocêntrica e excludente no ensino de arte, que negligencia a

diversidade étnicorracial e de gênero. Demonstram como as leis 10.639/2003 e 11.645/08 têm o potencial de promover uma mudança significativa nesse cenário, mas também apontam para os desafios e obstáculos que ainda precisam ser superados.

3. A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A LEI N. 11.645/2008

Este capítulo tem por objetivo apresentar a percepção de docentes que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental em uma escola do município de Santa Rita, no estado da Paraíba, em relação ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A partir das falas obtidas nas entrevistas, trata de compreender, por meio de suas experiências e relatos, de que maneira essas temáticas têm sido abordadas nesse contexto escolar.

O município de Santa Rita, localizado na Região Metropolitana de João Pessoa, no estado da Paraíba, apresenta uma população de 149.910 habitantes, segundo dados do Censo Demográfico de 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Estimativas mais recentes do próprio IBGE indicam que a população do município chegou a 160.852 pessoas em 2025. Santa Rita está entre os municípios mais populosos do estado da Paraíba, integrando o grupo das cidades com maior concentração populacional da região.

Em relação à composição racial da população, dados do Censo Demográfico de 2022 do IBGE indicam que a maior parte da população do município de Santa Rita se autodeclara parda, com 89.614 pessoas. Em seguida aparecem os que se autodeclaram brancos, com 43.080 pessoas, e pretos, com 16.680. Há ainda uma pequena parcela da população que se identifica como amarela, 225, e indígena, 308. Puri (2025) apresenta uma reflexão sobre como a denominação parda invisibiliza as identidades indígenas no Brasil. A autora destaca que o vocábulo “pardo” aparece pela primeira vez nas crônicas sobre o Brasil na carta de Pero Vaz de Caminha (1459-1500) para descrever a cor dos povos que habitavam a costa brasileira no século XVI. O vocábulo também foi utilizado no primeiro Censo populacional brasileiro, realizado em 1872. Somente no ano de 1991 que o Censo incluiu a categoria “indígena”, e essas populações puderam se reconhecer como tal, pois anteriormente eram classificadas como “caboclos” ou “pardos” a depender do ano. Para o IBGE a categoria parda refere-se à identificação de pessoas que se consideram resultantes de duas ou mais opções de cor ou raça. Por outro lado, o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei. n. 12.288/2010 considera pardo a população negra somadas as pessoas que se autodeclaram pretas e pardas. A observação de Puri (2025) se aproxima de Longuini

(2023) ao considerar que os povos indígenas têm sido hiper visibilizados no debate étnico mas têm sido invisibilizados no debate racial.

No que se refere à educação, dados do IBGE indicam que o município de Santa Rita apresenta uma taxa de escolarização de 97,4% da população entre 6 e 14 anos de idade, em 2022. Esse indicador corresponde à proporção de crianças dessa faixa etária matriculadas no ensino regular em relação ao total de residentes no município nessa idade, evidenciando um amplo acesso das crianças à Educação Básica. Essas informações contribuem para compreender o contexto educacional em que se desenvolvem as práticas pedagógicas das docentes entrevistadas nesta pesquisa.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) também permite compreender o cenário educacional do município. De acordo com dados disponíveis na plataforma QEdu¹, com base nas informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o município de Santa Rita apresentou nota 4,1 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2023. O IDEB é um indicador que avalia a qualidade da Educação Básica no Brasil, considerando o desempenho dos estudantes em avaliações nacionais e as taxas de aprovação escolar, o resultado de Santa Rita se encontra abaixo da média nacional de 6,0 (seis).

Como já foi indicado na Introdução deste TCC, todo o estudo foi realizado preservando o anonimato das colaboradoras desta pesquisa. Assim sendo, não serão divulgados o nome da escola nem a identidade das docentes entrevistadas. Para garantir essa confidencialidade, as professoras estão identificadas por nomes de flores ao longo do trabalho. Todas as colaboradoras possuem formação em Pedagogia, embora apresentem diferentes tempos de experiência na docência. A professora Orquídea possui 22 anos de experiência docente e atua há 4 anos na escola, lecionando no 1º ano do Ensino Fundamental no turno da tarde. A professora Violeta possui 23 anos de experiência na docência, trabalha na escola há 6 anos e atua no 2º ano, também no turno da tarde. A professora Margarida tem 4 anos de experiência docente, sendo 3 deles na referida escola, onde leciona no 4º ano do Ensino Fundamental no turno da tarde. Já a professora Lírio possui 31 anos de experiência na docência e trabalha na escola há 27 anos, atuando no 5º ano do Ensino Fundamental no turno da tarde.

¹ Plataforma QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/> Acesso em: 9 mar. 2026.

Indagadas sobre se durante a formação inicial, no curso de graduação, tiveram algum tipo de formação relacionada à Lei n. 11.645/2008, que tratasse sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, as professoras apresentaram respostas distintas. Algumas relataram ter tido contato com a temática ao longo da graduação, porém destacaram que esse conteúdo sempre foi abordado de forma esporádica, enquanto outras afirmaram não ter tido formação específica sobre o tema. As respostas foram as seguintes:

-
- *“Sim. Assuntos esporádicos, mas a gente ouviu muito falar, muito mesmo.”* (Orquídea)
- *“Não.”* (Violeta)
- *“Sim, na graduação, durante o curso de Pedagogia.”* (Margarida)
- *“Não.”* (Lírio)

A partir das respostas dadas pelas professoras é possível afirmar que somente a professora Margarida, com menor tempo de experiência, 4 anos, é a professora que reconheceu ter contato com o conteúdo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na sua formação inicial, pois as demais professoras, Orquídea, Violeta e Lírio, possuem mais de vinte anos de experiência em sala, ou seja, a formação inicial dessas três professoras foi anterior à obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em suas Licenciaturas. Vale ressaltar que tal como foi indicado no capítulo anterior a Nota Técnica de 2024 do Fórum Nacional de Educação Escolar (FNEEI, 2024) exige a formação para professoras sobre a Lei 11.645/2008, como também as autoras Santos e Maria (2015) revelam uma grande preocupação com essa formação no Ensino Superior, ratificando a necessidade dessa formação nas Universidades e indicando que ainda há muito a ser feito, especialmente no que diz respeito ao Ensino Superior. É por essa razão que a próxima questão que fez parte do roteiro da entrevista estruturada foi importante para verificar as possibilidades desses conteúdos aparecerem na formação continuada das docentes colaboradoras deste estudo.

Sobre a formação continuada, ao serem questionadas se participaram de alguma formação relacionada à Lei n. 11.645/2008, além da graduação, e se essa formação foi oferecida pela escola ou pela Secretaria de Educação, todas

colaboradoras responderam não ter participado de formações específicas sobre a temática:

- “Não.” (Orquídea)
- *“Uma formação específica sobre essa lei, não. Não participamos. Não, voltada para esta lei, não. Agora, claro, que nos planejamentos, aí a direção diz que nós precisamos trabalhar. Mas uma formação específica para trabalhar essa lei? Não.”* (Violeta)
- *“Aqui na escola, nós sempre participamos de algumas formações, mas a respeito especificamente dessa lei, eu acredito que não, não me lembro, não.”* (Margarida)
- *“Não, nunca.”* (Lírio)

A partir das respostas apresentadas, é possível perceber as diferenças na forma como as docentes se posicionam em relação à formação continuada sobre a Lei n. 11.645/2008. As professoras Orquídea e Lírio respondem de maneira direta e objetiva que não participaram de formações sobre a temática. Já as professoras Violeta e Margarida destacam que a escola costuma realizar momentos de formação e planejamento, porém afirmam que não houve ações especificamente voltadas para essa Lei.

Dessa forma, é possível afirmar que, embora existam momentos de formação na escola, não foram oferecidas formações continuadas específicas sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Isso indica que nem a escola nem a Secretaria de Educação promoveram uma formação suficientemente significativa sobre essa temática capaz de ser lembrada pelas docentes que colaboraram com esta pesquisa. As respostas oferecidas pelas docentes colaboradoras deste estudo ratificam as observações feitas pela Nota Técnica de 2024 do Fórum Nacional de Educação Escolar (FNEEI, 2024), que exige a formação para professores, como também pelas várias autoras e autores apresentados no capítulo anterior, pois Bedeschi (2024), Gonbatto (2024), Nhambiquara; Nhambiquara (2023), Mathias (2021) e Suzuki (2018) enfatizam o currículo eurocentrado da Educação Básica em diferentes estados brasileiros. Especialmente, Suzuki (2018) afirma que o currículo hegemônico ocidental torna os processos de ensino-aprendizagem limitados à reprodução de concepção dominantes, propagando a perpetuação de estereótipos

sociais, culturais e históricos que culminam para a criação de um currículo monocultural baseado na classe hegemônica. Bedeschi (2024), Mathias (2021) e Suzuki (2018) indicam a necessidade de desconstruir esse currículo padronizado nos moldes do europeu/ocidental, mas para que isso aconteça é preciso formação continuada para promover um processo educacional sustentado através de uma perspectiva que respeite a diversidade e contribua para a valorização da cultura afro-brasileira e indígena.

Ao serem indagadas sobre o que a Lei n. 11.645/2008, propõe para a prática escolar, as docentes responderam que:

- *“Como eu compreendo... Compreendo que é de suma importância a gente trazer para as crianças essa cultura da negritude das pessoas, como eles viveram, o que foi feito, tudo... Fazer tudo para eles, porque às vezes a criança ou a pessoa traz um preconceito em si, mas por não conhecer a verdadeira história. É bem complicado. Eu fiz um trabalho lá na escola, semana passada pela manhã, da bonequinha Abayomi, e hoje eu vi pessoas dizendo que eu tinha feito bruxas ou... Como é aquelas que a gente coloca? Vodun. Sabe, aí eu fui explicar para as pessoas que aquilo não era uma coisa dessas... que a gente tinha que respeitar. Ainda se fosse, tinha que respeitar, mas que não era. Aí eu fui contar a história da boneca Abayomi, que é uma história relacionada à criança e à mãe num navio negreiro. Dizem que é uma lenda e que a história é realmente outra, mas que eu contei. Na verdade, para a gente ver que o preconceito é enraizado nas pessoas. Mas assim, a criança não nasce preconceituosa. A criança não nasce racista. Então, eu acho que é de suma importância que o professor traga esses assuntos na sala de aula, que não trabalhe só na semana do..... Na verdade, a gente trabalha só na semana da consciência negra, mas que a gente pudesse trabalhar mais vezes. Eu vejo que na educação infantil eu consigo fazer isso com os projetos. A gente fica sempre trabalhando as diferenças. O primeiro projeto tem algumas coisas diferentes, aí entra a questão do racismo, entra a questão do cadeirante, de tudo, do autismo. Mas, infelizmente, aqui a gente não trabalha. A gente trabalha só naquela semana e, às vezes, de forma muito sucinta, com um desenho sem explicar muito sobre, mas que era para ter realmente alguma coisa dentro da escola voltada, um olhar diferenciado para isso, para que a gente pudesse*

trabalhar durante todo o ano, como um currículo em espiral mesmo.”
(Orquídea)

- *“Eu acho que propõe um resgate da história mesmo, tanto dos africanos como dos indígenas. Fazer esse resgate dessa história, as contribuições que até hoje nós trazemos. Nós usufruímos de tudo que esses povos nos deixaram. Na verdade, eles chegaram e eles não passaram, eles continuam com a gente. E cada um trouxe suas contribuições. E as pessoas falam muito dos africanos, falam muito dos indígenas, mas até os próprios portugueses. Deixaram as contribuições deles aqui.”* (Violeta)
- *“Eu acredito que ela foi muito importante, fundamental inclusive, porque você torna obrigatório falar sobre a cultura, sobre a história Afro-Brasileira e Indígena, sendo obrigatório você relatar, abordar, sobre toda a história, todo o contexto da história, você abordar isso em sala de aula, eu acho isso muito enriquecedor e oportuniza os estudantes a conhecer toda essa história, toda essa cultura, né, perpassados por todos esses povos.”* (Margarida)
- *“Eu nem conheço a lei, na realidade. Eu tinha que dar uma lida, porque eu não conhecia. É interessante, com certeza. Porque nos nossos livros vêm só uma pincelada... E na escola, como é que a gente trabalha? É mais nesse período da consciência negra, que a gente vai trabalhar atividades voltadas para reflexão, para debate, pesquisa... Em cima disso aí, justamente no mês de novembro. Enfatiza mais, né? A gente vê alguma questão da África, dos africanos e tal, da chegada no Brasil... Mas não é tão profundo, não. Na semana da consciência negra a gente trabalha bem mais.”* (Lírio)

As professoras apresentaram compreensões distintas acerca da legislação. A professora Orquídea demonstra compreender a importância da abordagem da História e Cultura Afro-brasileira e indígena na escola, destaca que o conhecimento sobre essas temáticas pode contribuir para a superação de preconceitos. Em sua fala, enfatiza que as crianças não nascem preconceituosas e que o papel da escola é justamente promover o conhecimento para combater discriminações. Ao relatar uma experiência com a confecção da boneca Abayomi, a docente ressalta como práticas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira ainda podem gerar interpretações equivocadas ou preconceituosas por parte de algumas pessoas. Essa experiência mostra como determinados preconceitos

permanecem enraizados na sociedade, o que reforça a necessidade de que não somente a escola, mas o sistema de ensino como um todo, por meio da formação continuada, trabalhe essa temática de modo permanente.

Além disso, Orquídea também aponta uma limitação recorrente nas práticas escolares, ao afirmar que tais discussões geralmente ficam restritas à semana da Consciência Negra, sendo desenvolvidas de forma pontual e, muitas vezes, superficial. Para ela, seria necessário que essas temáticas fossem trabalhadas ao longo de todo o ano letivo, integrando-se ao currículo de maneira contínua.

A professora Violeta, por sua vez, compreende a Lei n. 11.645/2008 como uma proposta de resgate histórico, destacando a importância de reconhecer as contribuições dos povos africanos e indígenas para a formação da sociedade brasileira. Em sua fala, ressalta que esses povos não apenas fizeram parte do passado, mas continuam presentes por meio de suas contribuições culturais e históricas para a formação da sociedade brasileira.

A professora Margarida também reconhece a importância da legislação, enfatizando que a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena possibilita que os estudantes tenham acesso a esse conhecimento, ampliando a compreensão sobre a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira. Sua fala evidencia uma percepção positiva da legislação, que favorece o acesso dos estudantes a novas perspectivas históricas e culturais.

Já a professora Lírio apresenta uma resposta distinta das demais, ao afirmar que não conhece a lei em profundidade. Ela reconhece que precisaria ler a legislação para compreendê-la melhor. Em sua fala, também menciona que os conteúdos curriculares costumam abordar o tema de forma superficial e que, na prática escolar, o trabalho com essas questões ocorre principalmente no mês de novembro, no período da Consciência Negra. Vale salientar que assim como a professora Lírio destacou que a temática sobre a História e Cultura Afro-brasileira é mais trabalhada nessa escola de Santa Rita no período de novembro para comemorar o dia da Consciência Negra, é possível relacionar como essa temática ainda é abordada sob o enfoque folclorizante, como destacam Pimentel, Faria, Xakriabá (2023), Suzuki (2018), Santos e Maria (2015) no capítulo anterior. É possível perceber que do mesmo modo que diferentes autorias ressaltam a situação em diversos estados brasileiros, as respostas das professoras Orquídea e Lírio, neste estudo,

apontam para uma percepção de que o trabalho com essas temáticas ainda ocorre de maneira pontual, sem um aprofundamento contínuo ao longo do ano letivo.

De modo geral, as falas das docentes revelam que, embora exista o reconhecimento da importância de trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na escola, o conhecimento sobre a Lei n. 11.645/2008 e suas implicações para a prática pedagógica varia entre as professoras entrevistadas.

Sobre sentir-se preparada para trabalhar com a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em sala de aula afirmaram que:

- *“Preparada a gente nunca está, mas aí a gente vai para a busca. Quando a gente busca, o professor tem que estar sempre buscando. E, quando a gente vai fazer a busca, a gente consegue se preparar para trazer. E, assim, você me dá alguma coisa para eu trabalhar sobre esse assunto? De imediato, assim, eu vou saber? Não. Mas, aí, se for com antecedência, eu vou buscar para trazer de uma forma correta para passar para os alunos.”* (Orquídea)
- *“Não. É muito delicada. É uma temática extremamente delicada.”* (Violeta)
- *“Preparada totalmente não, porque, como lhe disse, eu tive o acesso na graduação, depois eu acredito que... depois foi muito assim, superficial em algumas situações. Mas o conteúdo em sala de aula, fica às vezes muito... não fica tão enriquecedor. Enriquecedor não seria a forma de dizer, mas fica muito reduzido, limitado, na verdade, para transmitir para os alunos em sala de aula, então eu me sinto pouco preparada.”* (Margarida)
- *“Não. Tenho que estudar mais, com certeza.”* (Lírio)

A partir das respostas apresentadas, é possível perceber diferentes percepções das docentes quanto ao seu preparo para trabalhar com a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em sala de aula. A professora Orquídea destaca que o professor nunca está completamente preparado, mas que o exercício da docência exige uma constante busca por conhecimentos. Em sua fala enfatiza que, diante das demandas e desafios que surgem no cotidiano escolar, é necessário pesquisar e se preparar para abordar os conteúdos de maneira adequada com os estudantes. Dessa forma, observa-se uma compreensão da formação docente como um processo contínuo, que se constrói a partir da necessidade de estudar e aprofundar determinados temas.

De modo semelhante, as professoras Margarida e Lírio também reconhecem que ainda precisam ampliar seus conhecimentos sobre a temática. Margarida afirma que teve contato com o assunto durante a graduação, porém de forma superficial, o que, de acordo com ela, repercute em sua prática pedagógica, resultando em uma abordagem mais limitada do conteúdo em sala de aula. Já Lírio reconhece de forma direta a necessidade de continuar estudando para desenvolver esse trabalho em sala de aula.

Por outro lado, a professora Violeta limita-se a afirmar que a temática é extremamente delicada. De fato, pode-se concordar que a discussão sobre História e Cultura Afro-brasileira e Indígena é delicada, por essa razão, torna-se ainda mais necessário que as docentes estejam atentas e preparadas para refletir criticamente sobre essas questões, inclusive sobre possíveis preconceitos e intolerâncias presentes no cotidiano escolar. Como relatado anteriormente pela professora Orquídea, situações de incompreensão ou preconceito ainda podem ocorrer, por exemplo, no caso da atividade realizada com as bonecas Abayomi, que chegou a ser interpretada por algumas pessoas como algo relacionado ao Vodou ou Vodum, prática religiosa originária dos povos Fon e Ewe, que habitaram a região costeira da África Ocidental, que hoje constitui territórios de Gana, Togo, Benim e Nigéria, e fazem uso de amuleto para atrair sorte, amor, saúde, dinheiro mas que foi interpretado como bruxaria e maldição aos olhos ocidentais. Situações como essa evidenciam a necessidade de conhecer as práticas culturais africanas e religiões que se caracterizam por uma forte conexão com a natureza, a veneração aos ancestrais e a manutenção da comunidade. Fatos como esse relatado pela professora Orquídea mostram a urgente necessidade de ampliar o debate e o conhecimento sobre essa temática no contexto escolar, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas voltadas para o respeito à diversidade.

Sobre como acontece a abordagem da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em suas aulas, as colaboradoras afirmaram que:

- *“Não nas minhas aulas, não de forma frequente, mas quando acontece alguma coisa relacionada a isto. Aí eu costumo dizer que, quando uma criança faz racismo com outra, que acontece muito, a questão do cabelo, da cor da pele, eu costumo dizer que as nossas riquezas vieram da luta desse povo, da resistência desse povo. Aí, sempre, algum dia, a gente está dizendo, porque*

sempre acontece e a gente está sempre dizendo: gente, essas pessoas, as riquezas que o nosso Brasil tem fazem parte da luta desse povo, da resistência desse povo.” (Orquídea)

- *“Para falar a verdade, acontece de maneira esporádica. Geralmente, eu, particularmente, trabalho muito agora em novembro. Em algumas datas, porque tem o dia dos povos indígenas... nós trabalhamos. E, às vezes, você está trabalhando um texto de língua portuguesa. Aí vem uma leve abordagem, alguém começa a comentar. Ou, quando acontece em sala, algum bullying. Ah, falando do cabelo duro. Ah, a cor. Aí a gente vai e começa a conversar. Mas também é algo parcial, não é algo... com frequência. Até porque nós temos uma gama de conteúdos, de projetos e é tanta coisa que, de fato, não tem como a gente....a gente não consegue trabalhar nenhum conteúdo de maneira realmente eficaz. Nós conseguimos pincelar, nós conseguimos comentar, mas trabalhar, não. Porque, quando você termina um assunto aí vem outro, é um conteúdo atrás do outro.” (Violeta)*
- *“Sim, de vez em quando trabalho em sala de aula, juntamente com os alunos, mas principalmente nas datas comemorativas.” (Margarida)*
- *“Quando é programado dentro do plano, aí sim. Não é sempre. É mais nas datas comemorativas que, como eu disse, a gente trabalha mais.” (Lírio)*

De acordo com as falas das professoras, é possível perceber que a abordagem da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nessas salas de aula, com essas turmas, ocorre de maneira pontual e pouco frequente. As docentes relatam que o tema aparece, muitas vezes, em situações específicas ou em momentos determinados do calendário escolar, não sendo desenvolvido de forma contínua no cotidiano das aulas.

Orquídea destaca que não aborda o tema com frequência em suas aulas, mas que ele surge, sobretudo, em momentos de conflito entre os alunos, especialmente quando ocorrem situações de racismo relacionados à cor da pele ou ao tipo de cabelo. Nesses momentos, a professora procura dialogar com os estudantes, ressaltando a importância da luta e da resistência dos povos afro-brasileiros para a construção das riquezas do país. Assim, sua abordagem aparece mais como uma resposta a situações vivenciadas em sala.

De forma semelhante, Violeta afirma que a temática é trabalhada de maneira esporádica, sendo mais enfatizada no mês de novembro ou em datas específicas, como o Dia dos Povos Indígenas. Ela menciona que, em alguns momentos, o tema surge a partir de textos trabalhados em sala ou de comentários dos alunos, especialmente quando ocorrem situações de *bullying* relacionadas às características físicas. No entanto, ressalta que a grande quantidade de conteúdos e projetos previstos no currículo dificulta o aprofundamento da temática, fazendo com que muitas vezes seja apenas abordada ou comentada de forma breve, sem que haja um desenvolvimento mais significativo em sala de aula.

As falas de Margarida e Lírio reforçam essa perspectiva. Ambas relatam de forma mais direta que a temática é trabalhada principalmente em datas comemorativas ou quando está prevista no planejamento escolar. Desse modo, a abordagem não ocorre de maneira contínua ao longo do ano letivo, mas em momentos específicos, geralmente vinculados a eventos ou atividades previamente programadas.

As respostas oferecidas pelas docentes colaboradoras deste estudo reforçam aspectos já apresentados no capítulo anterior por diferentes autoras como Bedeschi (2024) Nhambiquara e Nhambiquara (2023) e Pimentel Faria, Xakriabá (2023) ao salientarem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas de Educação Básica e no Ensino Superior, porém a efetivação dessa legislação encontra grandes desafios ao levar em consideração o cenário brasileiro, ainda imbuído pela discriminação. Essas autoras também questionam como um docente poderia ensinar aquilo que não aprendeu, tendo em vista a formação prioritariamente eurocêntrica recebida desde a Educação Básica. Nesse contexto, as diversas autoras evidenciam a crucial necessidade de uma formação que discuta as relações etnicorraciais no espaço universitário, sobretudo nos cursos de Licenciatura, considerando o papel desses profissionais no desenvolvimento das futuras gerações, para assim proporcionar um ensino que fuja dos estereótipos atribuídos às culturas afro-brasileira e indígena, em que geralmente é abordada apenas nas datas comemorativas. Torna-se responsabilidade das instituições de ensino valorizar a cultura e a diversidade etnicorracial em seus currículos, fazendo com que seja compromisso dos docentes da Educação Básica conhecerem a legislação que subsidia a promoção da discussão acerca das questões etnicorraciais no âmbito escolar. Assim, para que isso ocorra, é fundamental que esses professores

tenham uma formação inicial e ou continuada que abarque tais conhecimentos para promoverem práticas comprometidas com a diversidade cultural.

Em relação às disciplinas nas quais costumam abordar essa temática, as docentes indicaram que:

- *“Mais em história, né? Geralmente está vindo de forma interdisciplinar, mas, mais em história.”* (Orquídea)
- *“Geralmente, história e língua portuguesa.”* (Violeta)
- *“História, geografia, às vezes em arte.”* (Margarida)
- *“História. Quando é a semana da consciência, a gente faz um leque. Porque entra a questão da geografia da África, dos continentes... A arte, a gente vai trabalhar os costumes, né? Dança. Aí engloba, a geografia e a história. O próprio português que a gente vai trabalhar: música, culinária típica ...”* (Lírio)

De acordo com as respostas, todas indicaram a História como disciplina principal para abordar a temática. Orquídea e Violeta, por exemplo, apresentam respostas semelhantes, concisas e centradas na disciplina de História, sendo que Violeta acrescenta também a Língua Portuguesa. Margarida amplia a perspectiva, incluindo História, Geografia e, ocasionalmente, Arte, indicando, mesmo que de forma sucinta, a percepção da interdisciplinaridade, assim como também foi mencionada por Orquídea. A professora Lírio apresenta uma resposta mais detalhada, explicando como as disciplinas se articulam, evidenciando a interdisciplinaridade da temática, envolvendo História, Geografia, Arte e Língua Portuguesa, por meio de conteúdos culturais, geográficos, musicais e culinários.

Sobre o uso de algum material didático específico para abordar a história e cultura afro-brasileira e indígena em suas aulas, responderam que:

- *“A gente não tem aquele material específico, né? Infelizmente, a gente sabe que são muitas falácias sobre o assunto, mas que a gente não tem um respaldo de material didático para trabalhar. A gente está sempre fazendo pesquisas para isso.”* (Orquídea)
- *“Não material específico, porque a escola, de fato, não tem. Como já foi dito, são as pesquisas na internet, às vezes algum livro didático, como Cabelo de Lelê, Menina Bonita do Laço de Fita, uma colega consegue, aí empresta, ou às*

vezes consegue imprimir. Mas, geralmente, as atividades todas são pesquisadas na internet, que é o que nós temos. Entendeu? Porque até os próprios livros didáticos não vêm para todos os alunos, imagina esse material específico. ” (Violeta)

- *“Sim, nós utilizamos os livros didáticos e algumas pesquisas em outros materiais na internet.”* (Margarida)
- *“A gente pesquisa, geralmente, na internet, né? Algumas atividades, textos... Eu, essa semana, nós trabalhamos, no caso da minha turma, a gente trabalhou na Navio negreiro, né? Na parte da literatura, mas a gente enfatizou muito a questão da problemática de trazer pra cá, o sofrimento... Aí foi passado um vídeo na sala de vídeo. Assim, audiovisual, né? Mas tudo em cima de pesquisa. Porque o próprio livro, ele é escasso. É fraco. Não vem, né? Aí tem que fazer pesquisa mesmo na Internet.”* (Lírio)

Em relação ao uso de material didático específico para abordar a temática, todas as docentes citaram a internet como principal meio de pesquisa e apoio para desenvolver suas atividades, devido à escassez de materiais específicos disponíveis na escola.

Orquídea destacou que na escola não possui materiais específicos, e que as docentes precisam recorrer a pesquisas próprias para desenvolver as atividades. Ainda ressalta que o tema ainda é permeado por interpretações equivocadas e que há ausência de material didático adequado. Assim como Orquídea, Violeta afirmou a inexistência de material específico, apontando que o trabalho é realizado por meio de pesquisas na internet, empréstimos de livros entre colegas ou atividades impressas, já que os livros didáticos nem sempre estão disponíveis para todos os alunos.

De maneira semelhante, Lírio utiliza a internet como principal recurso, acrescentando o uso de recursos audiovisuais, como vídeos, para abordar os conteúdos, destacando que o material didático disponível é escasso e limitado. Já Margarida, indicou que utiliza os livros didáticos disponíveis, complementando-os com pesquisas em outros materiais disponíveis na internet. Essas respostas mostram que, diante da escassez de materiais específicos, as docentes percebem a necessidade de buscar estratégias para adaptar suas práticas e desenvolver a temática, recorrendo à pesquisa e recursos complementares.

Em relação aos materiais didáticos vale salientar a observação de Pimentel; Faria; Xakriabá (2022), detalhada no capítulo anterior, sobre a ausência de materiais didáticos produzidos por indígenas sobre suas culturas, seja para escolas ou para a sociedade em geral. Por essa razão, os autores questionam porque editoras e docentes não buscam autores, artistas, escritores e pensadores indígenas como: Anari Braz Bomfim, Daniel Mundukuru, Graziane Andrade Conceição, Célia Nunes Corrêa Xakriabá, Jaider Esbell, Denilson Baniwa, Ibã Huni Kuin, Davi Kopenawa, Ailton Krenak, entre muitos outros intelectuais de diversos povos indígenas que já tem projeção no Brasil, inclusive no mundo editorial. Pimentel; Faria; Xakriabá (2022) questionam as razões pelas quais as editoras de materiais didáticos não terem intelectuais e artistas indígenas na autoria de livros didáticos que poderiam colaborar para o conhecimento da diversidade cultural brasileira que envolve mais de 300 etnias e 270 línguas diferentes.

Indagadas sobre frequência que a temática da História e Cultura Afro-brasileira e indígena é abordada em suas salas de aula, as professoras afirmaram que:

- *“Esporadicamente.”* (Orquídea)
- *“Eu não posso nem te dizer com que frequência, porque, de fato, é algo esporádico. Geralmente, é nas datas mesmo, específicas, ou quando, de fato, surge algum evento em sala de aula. Por exemplo, lá em João Pessoa, eu tenho uma aluna que é bem pretinha. Aí, no mês de setembro, ela disse: “já estava chegando o meu dia”. Aí eu perguntei qual o seu dia, ela disse 20 de novembro. Aí eu fui comentar com ela, conversar, que todas as pessoas são especiais, que não existe o dia dela, não é o dia 20 de novembro, todos os dias é o dia dela. E ela é linda, linda, linda, linda, linda, linda. Mas ela não se reconhece como uma menina negra, como uma menina bonita. Tu tá entendendo? Aí, em pontos específicos, assim, aí eu... resgato. Mas não é uma coisa que eu posso dizer, ah, eu consigo trabalhar todo mês. Não, é esporadicamente o mesmo.”* (Violeta)
- *“Às vezes. Posso dizer um pouco do conteúdo a cada bimestre, mas às vezes.”* (Margarida)
- *“Sim, como Consciência Negra. Têm abril... ”* (Lírio)

Em relação à frequência com que a temática é abordada em sala de aula, as docentes afirmaram que o trabalho do tema ocorre de forma esporádica. Orquídea mencionou de maneira sucinta que a abordagem é feita apenas esporadicamente. Margarida afirmou que consegue trabalhar parte do conteúdo a cada bimestre, embora de forma intermitente. Lírio destacou que a temática é abordada em períodos específicos, como nas atividades relacionadas à Consciência Negra ou em datas comemorativas.

Violeta detalhou que a temática geralmente é trabalhada em datas específicas ou quando situações pontuais chamam a atenção para o tema. Como por exemplo, no relato de uma experiência com uma aluna que, segundo ela, não se reconhece como negra nem reconhece sua própria beleza, o que leva a docente retomar discussões sobre o reconhecimento e valorização da identidade negra. Dessa forma, essas respostas demonstram que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena se restringe principalmente a datas comemorativas ou a situações pontuais que surgem no cotidiano escolar.

As respostas das colaboradoras confirmam o que as autoras e autores apresentados no capítulo anterior, como Bedeschi (2024), Matheus (2021), Nhambiquara e Nhambiquara (2023), Santos e Maria (2015), Suzuki (2018), Pimentel Faria, Xakriabá (2023) enfatizaram na bibliografia consultada, que a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, apesar de sancionada há 17 anos, ainda é tratada de modo pontual e folclorizante nos currículos da Educação Básica.

Neste estudo também busquei compreender se a temática seria abordada com maior frequência em aulas de arte ou história, sendo que as docentes responderam que:

- *“Aulas de história, geralmente interdisciplinar mesmo. ”* (Orquídea)
- *“Nas aulas de história, nas aulas de história. Até porque, às vezes, nos livros vem alguns textos que fazem referência, que trazem referência. Às vezes, até uma imagem. Aí eles começam, muitas vezes, o aluno começa em torno de brincadeira, né? E aí você começa também a conversar com eles sobre isso.”* (Violeta)
- *“Nas aulas de história, com certeza.”* (Margarida)
- *“Trabalho na história e arte. Porque ela engloba. Aí tem a pintura, tem o desenho, né? Aí eles têm a parte do fazer também, produção textual... Do que*

eles entendem essa questão dos escravos, né? Que vieram aqui ser escravizados.” (Lírio)

As respostas das docentes apontaram uma vez mais para a predominância da disciplina de História. Orquídea destacou que o tema costuma ser trabalhado principalmente nas aulas de História, embora também apareça de forma interdisciplinar. Violeta reforçou essa centralidade ao afirmar que a abordagem ocorre nas aulas de História, mencionando ainda que, em alguns momentos, os próprios textos ou imagens presentes nos livros didáticos contribuem para iniciar discussões em sala de aula. Margarida foi ainda mais direta e objetiva ao afirmar que o trabalho com a temática ocorre nas aulas de História. Lírio, por sua vez, afirmou que trabalha tanto nas aulas de História quanto nas de Arte, destacando diferentes tipos de atividades, como pintura, desenho e produção textual, possibilitando aos alunos refletirem e expressarem suas compreensões sobre o tema.

Dessa maneira, apesar da Lei n. 11.645/2008 indicar que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pode ser desenvolvido especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileiras, as respostas das docentes evidenciam a predominância da disciplina de História como principal espaço de abordagem da temática, com poucas menções à área de Arte.

Em relação aos livros didáticos e paradidáticos adotados pela escola abordarem a temática afro-brasileira e indígena as docentes indicaram que:

- *“Não muito. Acho que não. Uma folha e não é muita coisa, não.” (Orquídea)*
- *“Se a gente for falar, é superficialmente. Não adianta a gente dizer, ah, por mais que diga assim, aborda. Aborda um capítulo ou outro, não chega a ser nem capítulo. Um trecho ou outro de um texto. Mas abordar mesmo, os próprios livros não abordam.” (Violeta)*
- *“Abordam sim, mas esses livros que nós temos aqui, abordam de uma maneira muito superficial, sabe? É muito pouco, eu acho limitado. Por isso que às vezes, sempre que vamos trabalhar, eu vou trabalhar esse conteúdo com os alunos, eu tenho a necessidade de fazer alguma pesquisa, alguma busca. Porque aqui a gente tem um laboratório informático, então, o material que nós usamos é mais, além dos livros, que eu acredito que tem muito pouco conteúdo, a gente busca na internet.” (Margarida)*

- *“Pouco. Aí existem os paradidáticos, geralmente também, para a gente achar o material é complicado. A gente vai na internet, né? Aí trabalha, assim, historinhas, histórias, né? Paradidáticos em cima da internet mesmo. Na internet mesmo. Faz a impressão dos materiais e dentro do plano de aula a gente trabalha, né?” (Lírio)*

As docentes revelam uma percepção semelhante em relação à presença da temática afro-brasileira e indígena nos livros didáticos e paradidáticos utilizados pela escola. As falas de Orquídea e Violeta indicam que a presença da temática nos livros didáticos é limitada e superficial, aparecendo apenas em pequenos trechos dos textos ou em poucas páginas, sem um desenvolvimento mais aprofundado do conteúdo. Na fala da Violeta, percebe-se que apesar de os livros mencionarem a temática em alguns momentos, isso não significa que haja, de fato, uma abordagem significativa. Dessa maneira, observa-se a presença reduzida de conteúdos relacionados à temática nesses materiais. A professora Margarida, reconhece que os livros adotados pela escola apresentam conteúdos relacionados à temática afro-brasileira e indígena, porém, também ressalta que essa abordagem é bastante superficial e limitada. Diante disso, a professora destaca a necessidade de buscar outros recursos para enriquecer o trabalho em sala de aula, recorrendo principalmente a pesquisas na internet através do laboratório de informática da escola. Da mesma forma, Lírio aponta que a presença da temática nos livros é reduzida e que os materiais paradidáticos disponíveis são difíceis de encontrar. Por esse motivo, relata que recorre com frequência à internet para localizar histórias e outros recursos que possam ser utilizados nas aulas, realizando a impressão desses materiais para integrá-los ao planejamento pedagógico.

De modo geral, as colaboradoras indicam que esse conteúdo aparece de forma limitada e superficial nos livros didáticos e paradidáticos disponíveis na escola, o que acaba exigindo das professoras a busca por outras fontes, especialmente por meio de pesquisas na internet, para complementar o trabalho em sala de aula.

Sobre as possíveis dificuldades que as docentes encontram ao abordar a temática em sala de aula, afirmaram que:

- *“Na verdade, eu tenho muito receio de abordar essa temática por conta de que eu não sei como as crianças vão passar em casa. Na questão da boneca*

Abayomi, lá no CIEI, eu fiz uma para cada uma, mas fiz um cartaz. A minha ideia era mandar para casa. Mas eu fiquei com medo das mães não entenderem o que era e pensar de outra forma. Mas eu gosto de trabalhar com material concreto mesmo. Com o material que eu comprei para fazer a boneca, trabalhar com eles. No fazer mesmo, no construir com eles.” (Orquídea)

- *A principal dificuldade é a aceitação das crianças, né? Primeiro, porque eles já vêm de um costume que o negro é algo pejorativo, que não presta... Então, assim, primeiro a aceitação, que de fato eles não se aceitam. Aí você já tem que ir ali pisando em ovos, conversando, mostrando a questão de cor, de tonalidade... E aí vem as brincadeiras, que entra o bullying também, que é o racismo também. Então, assim, é muito difícil. Porque essa aceitação dessas crianças deveria começar em casa. E muitos já são xingados até na própria casa. Que eles mesmos, dizem: “tia, meu pai me chama de cabelo de bombom, minha avó me chama disso...” Então, eles não se aceitam em casa, consequentemente na escola também eles não se aceitam. Aí para a gente terminar não ferindo muito essa criança, muitas vezes eu prefiro nem comentar muito. Eu levo muito essa parte dessa temática como uma questão pra gente trabalhar Dia dos pais, Dia das mães, com os pais separados... Porque eles sofrem, né?” (Violeta)*
- *“A falta de material palpável. Às vezes a gente não tem como ir para um museu, né? Fazer uma visita ao museu para conhecer mais a fundo, para ter acesso de maneira visual aos materiais utilizados pelos indígenas, as confecções, as produções dos indígenas, da cultura... de tudo que envolve essa cultura afro-brasileira.” (Margarida)*
- *“É complicado, assim, porque quando a gente vai falar, né? Até quando a gente pergunta... Teve um questionamento agora, questionário socioeconômico, né? Essas avaliações, quando é falada a questão da raça, né? Aí eles não aceitam não, viu? “Qual é a minha cor?” Aí você tem que dizer... E é complicado, é muito minucioso. Porque se a gente coloca e a criança não aceita a resposta, vai falar em casa e muitas das vezes a gente vai ter um conflito familiar, né? Porque a mãe vem, vem brava, reclamar. É o próprio aluno, eles não se aceitam. O cabelo, né? Que eles são lindos, né? E essa questão de divisão de... É a raça humana, né? A questão da cor de pele... Mas é complicado. O cabelo, a cor... aí vem os xingamentos, vem o bullying. Então é bem, a gente*

tem que ter uma conversa muito, assim, tranquila com eles pra não ofender, né?” (Lírio)

As docentes destacam que a abordagem da temática afro-brasileira e indígena em sala de aula envolve diferentes desafios, relacionados tanto ao contexto escolar quanto às influências do ambiente familiar e à disponibilidade de recursos pedagógicos. Orquídea destaca que uma das principais dificuldades está relacionada ao receio de como as famílias podem interpretar determinadas atividades desenvolvidas em sala de aula. Ela menciona, por exemplo, a experiência de trabalhar com a confecção da boneca Abayomi em sala de aula, mas relata que evitou enviar o material para casa por medo de que os responsáveis não compreendessem o significado da atividade. Ainda assim, a docente ressalta que considera importante trabalhar com materiais concretos, valorizando atividades práticas que envolvam os estudantes no processo de construção do conhecimento.

Violeta aponta como principal dificuldade a aceitação das próprias crianças em relação à temática. Segundo ela, muitos alunos reproduzem discursos discriminatórios que já fazem parte de seu convívio familiar, associando a identidade negra a características negativas. E relata que, em alguns casos, as próprias crianças demonstram dificuldade em aceitar sua identidade, mencionando situações em que são alvo de comentários ofensivos dentro da própria família. Diante disso, Violeta afirma que, em determinadas situações, prefere não aprofundar a discussão sobre o tema, com o intuito de evitar que os alunos se sintam feridos ou constrangidos. A fala da docente aponta para o contexto familiar como responsável pela construção das percepções das crianças acerca da sua própria identidade racial. Nesse sentido, torna-se fundamental que a escola esteja atenta a essas questões ao abordar a temática, buscando conduzir essas discussões com sensibilidade, além de reconhecer a importância do diálogo e da relação entre escola e família nesse processo.

Assim como Violeta, Lírio também ressalta que a temática exige cuidado ao ser abordada em sala de aula, especialmente quando envolve discussões sobre identidade racial. A docente relata que muitas crianças demonstram dificuldade em reconhecer as tonalidades de suas peles e pertencimento racial, o que pode gerar conflitos tanto entre as crianças da sala de aula quanto no ambiente familiar. Por esse

motivo, ela destaca a necessidade de conduzir essas conversas de maneira cuidadosa para evitar constrangimentos.

Margarida destaca outro tipo de dificuldade, relacionada à falta de recursos pedagógicos que possibilitem uma abordagem mais concreta e aprofundada sobre a temática. Menciona também a limitação de oportunidades para realizar atividades externas, como visitas a museus ou espaços culturais, que poderiam ampliar o contato dos alunos com elementos das culturas afro-brasileira e indígena.

De modo geral, as falas das professoras evidenciam que as dificuldades para trabalhar a temática em sala de aula estão relacionadas a diferentes fatores, como o receio das reações das famílias, a discriminação no ambiente escolar e a limitação de recursos pedagógicos disponíveis.

Por fim, indagadas sobre as contribuições que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena oferece à escola, responderam que:

- *“É muito importante. Tudo o que foi bom para a gente. Tudo o que foi bom para o nosso país. Na verdade, eu costumo dizer assim. Que quando eu começo a contar a história desse povo, dessa resistência, eu costumo dizer que nós, eu digo, olha, meu avô, eu sou descendente de negros. Eu digo, meu avô é muito negrinho. E assim, ninguém é totalmente branco. Porque no Brasil, eu costumo falar da mistura de raças. Eu costumo falar, olha, a Índia namorou com o negro. Aí já nasceu aquela pessoa... Aqui no Brasil, eu digo. Aí o europeu namorou com a Índia ou com o negro também... E é assim. Então nós somos uma mistura de raças. Então não existe ninguém totalmente branco nem ninguém totalmente negro. Nós somos uma mistura de raças. Eu digo, por exemplo, vocês me veem de que cor? Aí eles dizem, a senhora é branca. Eu digo, não sou branca, eu sou parda. Meu pai é moreno. Minha mãe é bem branquinha. E eu nasci parda. Você me vê branca porque é da vermelhidão do rosto. Mas eu sou parda, eu não sou branca. Aí eles dizem assim: “e a senhora quando vai dizer que... não tem que dizer, tia, nos canto que cor você é? Você diz que é que cor?” Eu digo, parda. “Pois, tia, minha mãe bota que eu sou branca. E a senhora está vendo que eu sou negrinha.” Aí eu digo, mas aí é a sua mãe lá. Direito de dizer a cor que quiser para você. Eu não, eu sou parda. Então não é dizer que eu sou branca porque eu sou parda...” (Orquídea)*

- *“Bom, antes disso, eu acho que o principal é resgatar as contribuições que esses povos deixaram aqui. Porque hoje nós utilizamos de muitas coisas, tanto dos índios como dos africanos. Então, até hoje nós utilizamos, não só no nosso vocabulário, mas na nossa culinária, na roda de capoeira... Então, nós utilizamos, mas não damos o devido valor. Então, quando a gente começa a mostrar a eles que vai além de uma cor de pele, que vai além de um tipo de cabelo, mas que a gente traz isso, então, começa a ter um significado diferente. Então, é mais isso, de resgatar realmente essas contribuições.” (Violeta)*
- *“Fundamental. Porque nós temos afro-brasileiros, nós somos ancestrais, eles vêm dessa cultura. Então, eles conhecerem de onde vieram, saber de toda sua história, de onde vieram até hoje, enriquece toda a história de vida dos alunos.” (Margarida)*
- *“É importante. São as nossas raízes, né? E muitas das vezes a gente omite, assim, não tem um diálogo, um debate, uma expansão do tema pra todo mundo. Porque aí vem da... Eu descobri que eu tenho uma aluna que é neta de índio. Quer dizer, tudo na conversa, nas atividades... para ter uma expansão do tema para todo mundo... é bem interessante. Ela diz assim: “eu tenho o maior orgulho, eu tenho o maior orgulho”. Então, é importante ter essa abordagem do tema.” (Lírio)*

As falas das docentes evidenciam o reconhecimento da contribuição dessa temática para o currículo escolar. Orquídea destaca as suas explicações aos alunos, como compreende o que denomina de mistura de povos que compõem a população brasileira. Em seu relato, enfatiza a ideia de miscigenação presente na formação do país, buscando explicar aos alunos que o Brasil é resultado do encontro entre diferentes povos e culturas. Violeta enfatiza que essa temática valoriza as contribuições dos povos africanos e indígenas na formação cultural do país. Menciona exemplos presentes no cotidiano, como a culinária, a linguagem e as manifestações culturais, ressaltando que, embora muitas dessas influências estejam presentes na vida das pessoas, nem sempre recebem o devido reconhecimento. Nesse sentido, ela fala que discutir sobre essas contribuições pode ajudar os alunos a compreender que a temática vai muito além de discutir as características físicas da população, como cor da pele ou tipo de cabelo. Margarida trata a temática ao relacioná-la às origens das crianças. Para essa docente compreender as raízes contribui para enriquecer a

formação das crianças e favorece o reconhecimento de suas ancestralidades. De forma semelhante, Lírio destaca que trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena é fundamental por representar as raízes culturais da sociedade brasileira e que, muitas vezes, essas discussões não recebem o espaço necessário no ambiente escolar. Ao relatar a experiência com uma aluna que demonstrava orgulho de sua ascendência indígena, enfatiza como a abordagem do tema pode contribuir para o reconhecimento e a valorização das identidades culturais entre as crianças.

Dessa forma, os relatos indicam que as docentes reconhecem a necessidade de trabalhar a temática na escola, especialmente no que se refere à valorização das origens culturais, para o reconhecimento das contribuições desses povos na formação da sociedade brasileira e para a construção das identidades das crianças. Essas percepções reforçam o papel da escola como espaço fundamental para promover reflexões sobre a diversidade cultural.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi apresentado nos capítulos anteriores, este estudo teve como objetivo investigar a percepção de docentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental acerca de suas práticas pedagógicas relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no contexto escolar. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica a fim de apresentar e discutir a Lei n. 11.645/2008, considerando tanto o contexto histórico de sua elaboração quanto os debates sobre sua implementação no campo educacional.

Ao longo do estudo foi possível compreender que a criação dessa legislação está relacionada às lutas históricas dos movimentos negros e indígenas pelo reconhecimento de suas histórias, culturas e direitos no âmbito da sociedade brasileira e, especialmente, no sistema educacional. Nesse contexto, a Lei n. 11.645/2008 representa um avanço nas políticas educacionais ao tornar obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica, ampliando o que já havia sido estabelecido pela Lei n. 10.639/2003.

A revisão bibliográfica também evidenciou que, apesar dos avanços legais, ainda existem diversos desafios para a efetiva implementação dessa legislação nas escolas. As autorias analisadas no segundo capítulo apontam questões como a permanência de currículos marcados por perspectivas eurocêntricas, a ausência ou insuficiência de materiais didáticos adequados, a pouca presença de produções de autoria indígena e afro-brasileira, além das limitações na formação inicial e continuada de professores para trabalhar essas temáticas. Dessa forma, os estudos discutidos indicam que a efetivação da Lei n. 11.645/2008 depende não apenas da existência da legislação, mas também de mudanças nas práticas pedagógicas, nos currículos e nos processos formativos dos docentes.

Com base nos dados coletados, foi possível apresentar e analisar as percepções das docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Santa Rita, estado da Paraíba, acerca da implementação da Lei n. 11.645/2008 no contexto escolar. A partir das entrevistas realizadas com as professoras colaboradoras deste estudo, foi possível conhecer um pouco como a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena tem sido abordada em suas práticas pedagógicas, bem como identificar os principais desafios enfrentados para sua efetivação no cotidiano da escola.

Nesse sentido, a análise das entrevistas realizadas com quatro docentes indicou que apenas uma das professoras entrevistadas, com menor tempo de experiência docente, quatro anos, afirmou ter tido contato com conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena durante sua formação inicial. As demais docentes, que possuem mais de vinte anos de atuação em sala de aula, não tiveram esse contato em seus cursos de formação inicial, uma vez que essa formação ocorreu em período anterior à obrigatoriedade desses conteúdos nas Licenciaturas, estabelecida pela Lei n. 10.639/2003, e posteriormente, pela Lei n. 11.645/2008. Tal resultado reforça as discussões apresentadas, anteriormente, sobre os desafios na implementação da referida lei. Assim, reforça o que a bibliografia consultada no segundo capítulo aponta sobre a urgência de ampliar e fortalecer a formação no Ensino Superior, destacando que ainda há muito a ser feito nesse campo, especialmente no que se refere à preparação de professores para o trabalho com as relações etnicorraciais. Diante disso, torna-se relevante refletir sobre as possibilidades de abordagem dessa temática na formação continuada de professores, uma vez que esses espaços formativos contribuem para ampliar conhecimentos e promover reflexões sobre a prática pedagógica.

Outro aspecto identificado refere-se à forma como essa temática tem sido abordada nas salas de aula das entrevistadas. De modo geral, as docentes relataram que a abordagem da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena ocorre de maneira esporádica, sendo frequentemente vinculada a datas comemorativas, como a Semana da Consciência Negra ou o Dia dos Povos Indígenas, o que reforça o apontado na bibliografia apresentada no segundo capítulo, ou seja, apesar da existência da Lei n. 11.645/2008, a implementação efetiva nas escolas ainda é limitada, muitas vezes restrita a momentos pontuais ou com caráter folclorizante.

A partir das entrevistas das professoras foi possível constatar algumas dificuldades que essas docentes indicaram para trabalhar a temática em sala de aula, entre elas a ausência de materiais didáticos específicos, a necessidade de recorrer a pesquisas na internet para complementar os conteúdos, a discriminação e preconceito presentes no contexto escolar, familiar e social das crianças, além da insegurança que relatam em relação ao próprio preparo para abordar o tema de forma mais aprofundada. Apesar desses desafios, as docentes reafirmam a necessidade de trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na escola, reconhecendo que essa temática contribui para a valorização das identidades culturais, para o combate

à discriminação e ao preconceito para a formação da consciência da diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira.

Após o estudo realizado, foi possível observar que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nessa escola de Santa Rira ainda acontece de forma pontual frequentemente associado a datas comemorativas. Esses aspectos evidenciam que, apesar dos avanços proporcionados pela Lei n. 11.645/2008 ainda existem desafios para a efetiva implementação desse ensino no cotidiano escolar. Portanto, enfatizo a urgência de promover práticas pedagógicas que possibilitem uma abordagem mais constante e significativa da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

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 na educação básica**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: SEB: Dicei, 2013.

BEDESCHI, Tales. Artes indígenas nas escolas: a “colagem” e a “cabruca”, por um viés intelectual. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 33, 2024, João Pessoa. **Anais** [...] João Pessoa (PB) UFPB, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/33-encontro-nacional-da-anpap-vidas-421945/844453-artes-indigenas-na-escola---a-colagem-e-a-cabruca-por-um-vies-intercultural>. Acesso em: 25 fev. 2025.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>.

FNEEI. FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA. Nota Técnica Lei 11.645/08. Encontro Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília, 16 a 18 de dezembro de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBATTO, Marcelo Roberto. Decolonizando o ensino de artes na universidade através de práticas e ações extensionistas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 33, 2024, João Pessoa. **Anais** [...] João Pessoa (PB) UFPB, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/33-encontro-nacional-da-anpap-vidas-421945/844678-descolonizando-o-ensino-de-artes-na-universidade-atraves-de-praticas-e-acoes-extensionistas>. Acesso em: 25 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan.- abr. 2012.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. Perspectivas Indígenas Antirracistas sobre o etnogenocídio: reflorestamento do imaginário. **Revista Psicologia Social**, n. 35, p. 1-15, 2023.

MATHIAS, Elisângela de Freitas. As artes visuais indígenas no currículo paulista de arte. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 30, 2021, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa (PB): Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/30enanpap2021/370972-as-artes-visuais-indigenas-no-curriculo-paulista-de-arte/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

NHAMBIQUARA, Budga Deroby; NHAMBIQUARA, Sarah de Castro. Ensino de arte decolonial em uma perspectiva da arte indígena: onde estão os artistas indígenas no contexto escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 32. 2023, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza (CE): Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/32anpap2023/668393-ensino-de-arte-decolonial-em-uma-perspectiva-da-arte-indigena--onde-estao-os-artistas-indigenas-no-contexto-escol/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; FARIA, Tales Bedeschi; XAKRIABÁ, Nei Leite. Existências - resistências - (re) existências: ensino/aprendizagem em arte indígena contemporânea. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 31, 2022, Recife. **Anais** [...]. Recife (PE), 2022. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/31enanpap2022/513323-existencias--resistencias---\(re\)existencias--ensinoaprendizagem-em-arte-indigena-contemporanea](https://www.even3.com.br/anais/31enanpap2022/513323-existencias--resistencias---(re)existencias--ensinoaprendizagem-em-arte-indigena-contemporanea). Acesso em: 09 dez. 2024.

PURI, Kath Xapi. O que pardo tem a ver com indígena? **AzMina**, 2 set. 2025. Disponível em: <https://azmina.com.br/colunas/o-que-pardo-tem-a-ver-com-indigena/> Acesso em: 9 mar. 2026.

SUZUKI, Clarissa. Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro: de-colonialidade no ensino das artes visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP 27, 2018, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2018.

SANTOS, Juliana O. G. dos; MARIA, Mirella dos Santos. Gênero, arte e relações etnicorraciais na implementação da lei 11.645 no ensino superior". In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 24, 2015, Santa Maria, RS. **Anais** [...]. Santa Maria: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2015.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/amansar-o-giz/> Acesso em: 16 fev. 2026.

Autonomia

Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a sua desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. Também poderá entrar em contato conosco, em qualquer etapa da pesquisa, por *e-mail*, a partir dos contatos que constam no final deste documento.

Devolutiva dos resultados

A transcrição dos áudios será enviada para você a partir de fevereiro de 2026. O relatório final da pesquisa será enviado para você e para a gestão da escola no término da pesquisa, em abril de 2026.

Ressarcimento e Indenização

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser paga, de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa. De igual forma, a participação na pesquisa não implica em gastos a você. Após ser esclarecida sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, agradecemos que assine o consentimento de participação na frente e verso do campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará conosco e a outra via com você.

Consentimento de Participação

Eu _____,
concordo em participar, voluntariamente da pesquisa intitulada **PRÁTICAS
DOCENTES EM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA**
conforme informações contidas neste TCLE.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora responsável: Maria Emilia Sardelich
E-mail para contato: XXXXXXXXXXXXXXX@XXXXXXXXXX.com
Assinatura da pesquisadora responsável: _____

APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À GESTÃO DA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

À Senhora
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Diretora da EMEF XXXXXXXXXXXX
Santa Rita, Paraíba.

Prezada colega,

Eu, Maria Emilia Sardelich, SIAPE XXXXXXXX, professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado PRÁTICAS DOCENTES EM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA, que vem sendo elaborado pela estudante SANIELE FIRMO DA SILVA, matrícula XXXXXXXX, na Licenciatura em Pedagogia, venho solicitar autorização para coleta de dados junto a professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa que estamos realizando tem por objetivo conhecer como docentes do Ensino Fundamental vêm lidando com a obrigatoriedade de trabalhar com a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Escola. É uma pesquisa sobre as práticas docentes na qual vamos manter as diretrizes éticas de: anonimato, confidencialidade, consentimento, transparência, direito de retirar-se da pesquisa a qualquer momento, riscos que podem ocorrer na participação, privacidade e armazenamento de dados. Isso quer dizer que o nome da instituição escolar será omitido, preservado, assim como o nome das docentes que aceitarem colaborar com este estudo. Além de omitir o nome da escola e das professoras, elas também serão informadas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), que segue em anexo a esta carta, para seu conhecimento. A entrevista será registrada em áudio com o consentimento das professoras colaboradoras. Todas as respostas gravadas em áudio serão transcritas. Quando o áudio estiver transcrito será apresentado por escrito para as docentes, para que possam reler suas respostas e autorizar o uso da transcrição somente para esta pesquisa, omitindo a identidade, os nomes das professoras, ou qualquer outra característica que possa identificá-las.

Comprometo-me a disponibilizar os dados resultantes deste estudo, juntamente com o TCC completo, para a escola.

Agradeço antecipadamente a compreensão e colaboração para a realização deste estudo.

Atenciosamente,

João Pessoa, _____.
Maria Emilia Sardelich