ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA

Kelly Lopes de Carvalho dos Santos[1]
Mayara Layana Jansen Sodré[2]
Bruna dos Santos Prata[3]
Orientadora: Eulina Maria Leite Nogueira[4]

RESUMO

O presente artigo analisa os desafios da formação docente para a implementação da Lei nº 11.645/2008 no Ensino Médio, considerando as especificidades socioculturais de Manaus, Amazonas. Parte-se do entendimento de que a abordagem da história, das culturas e dos conhecimentos indígenas não deve ocorrer de modo pontual, folclorizado ou limitado a datas comemorativas, mas integrar de forma contínua e interdisciplinar o trabalho escolar. A discussão apoia-se nos conceitos de colonialidade do saber, epistemicídio, justiça epistemológica, interculturalidade crítica e decolonialidade, utilizados para problematizar a predominância de matrizes eurocêntricas e reconhecer os povos originários como produtores de ciência, tecnologia, linguagem, memória e modos próprios de relação com o território. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, desenvolvida mediante análise de produções acadêmicas e dispositivos legais referentes à educação intercultural, à preparação profissional dos professores e ao tratamento da temática indígena. Os resultados indicam que o cumprimento da legislação ainda enfrenta obstáculos, entre os quais se destacam lacunas na formação inicial e continuada, escassez de materiais didáticos contextualizados, resistência institucional e permanência de currículos homogeneizadores. Em contrapartida, foram identificadas possibilidades relacionadas à articulação entre áreas do conhecimento, ao diálogo entre conteúdos escolares e experiências comunitárias, à participação de representantes dos povos originários, à elaboração de recursos locais e à revisão dos projetos político-pedagógicos. A análise também evidencia que essas ações precisam ultrapassar iniciativas individuais e integrar o planejamento, a gestão e as políticas educacionais. Conclui-se que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 requer compromisso coletivo, preparação crítica dos educadores, participação comunitária e práticas contextualizadas, antirracistas e orientadas pela justiça curricular. No contexto amazônico, esse movimento contribui para enfrentar silenciamentos históricos, ampliar os referenciais presentes na escola e reconhecer a diversidade de saberes que constitui a realidade regional.

Palavras-chave: Lei nº 11.645/2008, Formação docente, Temática indígena, Interculturalidade crítica, Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos públicos e privados de Ensino Fundamental e Médio. Ao alterar o art. 26-A da Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM); E-mail: kelly.carvalho@prof.am.gov.br.
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); E-mail: jansen.mayara.mj@gmail.com.
[3] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); E-mail: brunaprata05@gmail.com.
[4] Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); E-mail: eleite@ufam.edu.br.

ISSN: 2358-8829

do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras (Brasil, 2008). No âmbito da formação docente, essa determinação suscita uma questão pedagógica: de que maneira o reconhecimento jurídico pode ser traduzido em critérios de seleção de fontes, definição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de práticas educativas que contribuam para a superação de representações estereotipadas? No Ensino Médio, o problema envolve a relação entre especialização disciplinar e responsabilidade coletiva. A organização por componentes pode aprofundar a análise dos conhecimentos, mas também favorecer a transferência do tema para determinados professores. A abordagem contínua exige que cada área explicite sua contribuição e que a coordenação pedagógica articule essas contribuições em um percurso comum. Assim, conhecer a legislação constitui um ponto de partida, cuja tradução didática depende de condições de estudo, planejamento e acompanhamento.

Ao situar essa discussão na realidade urbana amazônica, Manaus constitui o recorte territorial desta análise. Nessa perspectiva, Santos (2012) examina as reivindicações indígenas e a construção de políticas municipais de educação diferenciada entre 2005 e 2011, evidenciando a atuação das organizações e comunidades na defesa de seus direitos. Esse percurso evidencia a presença indígena na participação política e na produção de conhecimentos, superando concepções que a restringem ao passado ou a territórios distantes dos centros urbanos. Nesse sentido, o currículo escolar na Amazônia deve contemplar os povos indígenas como sujeitos contemporâneos, reconhecendo suas línguas, memórias e formas de organização socia

A questão orientadora é: quais desafios da formação docente para o ensino da temática indígena são identificados na literatura e que possibilidades oferecem para a implementação da Lei nº 11.645/2008 no Ensino Médio, considerando as especificidades de Manaus? O objetivo geral consiste em analisar esses obstáculos e possibilidades mediante pesquisa bibliográfica e documental. Especificamente, busca-se relacionar o marco jurídico aos fundamentos interculturais; examinar obstáculos formativos, didáticos e institucionais; e sistematizar encaminhamentos para o planejamento e a gestão curricular.

Defende-se que a efetivação da lei demanda articulação entre preparação profissional, legitimidade dos conhecimentos indígenas e institucionalização das ações. A contribuição do artigo consiste em organizar essas dimensões em uma matriz de análise e de proposições pedagógicas. O recorte local orienta a interpretação e os encaminhamentos; os resultados correspondem à análise das fontes, sem constituir levantamento de prevalência dos obstáculos nas escolas de Manaus.

ISSN: 2358-8829

2 METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, de caráter exploratório e orientação interpretativo-crítica. A revisão é narrativa, com seleção intencional de obras pertinentes ao problema. O corpus reúne nove produções acadêmicas e três documentos legais. As obras foram escolhidas por sua contribuição para pelo menos uma das dimensões investigadas: fundamentação epistemológica; implementação da temática indígena na educação básica; formação de professores e materiais; ou contextualização amazônica. A composição das fontes é apresentada no Quadro 1.

A consulta complementar foi realizada em agosto de 2026, por buscas dirigidas de títulos e combinações de expressões como “Lei 11.645”, “formação docente” e “temática indígena”, com acesso às páginas das publicações, à SciELO e a portais de periódicos universitários. Os textos legais foram consultados no portal da Presidência da República. Foram incorporadas produções com autoria identificada e contribuição diretamente relacionada aos eixos do estudo; textos de divulgação e referências sem conteúdo verificável não foram utilizados como evidência. Não se estabeleceu um recorte cronológico uniforme, pois os documentos normativos, as obras conceituais e os estudos situados cumprem funções distintas.

Quadro 1 – Composição e função analítica do corpus

Grupo	Fontes	Função
Fundamentação teórica	Santos e Meneses (2009); Walsh (2009); Krenak (2019).	Problematizar hierarquias de saber, interculturalidade e relações entre território e conhecimento.
Estudos sobre implementação	Russo e Paladino (2016); Ângelo (2019); Silva, Mauro e Urquiza (2022); Oliveira e Almeida (2023).	Identificar obstáculos e possibilidades em contextos escolares e formativos delimitados.
Contextualização amazônica	Santos (2012); Vieira, Rabelo e Nogueira (2026).	Situar mobilizações em Manaus e uma experiência de autoria pedagógica na UFAM.
Documentos normativos	Constituição Federal (1988); LDB (1996); Lei nº 11.645/2008.	Distinguir direitos educacionais indígenas e obrigatoriedade curricular.

Fonte: elaboração própria a partir das obras e dos documentos relacionados nas referências (2026).

O procedimento compreendeu quatro operações: identificação do objeto, contexto e natureza de cada fonte; registro de conceitos, achados e limites; comparação entre as contribuições; e elaboração de uma síntese interpretativa com desdobramentos para o Ensino Médio. As unidades de análise foram argumentos e descrições relacionados aos objetivos, organizados em quatro eixos: formação profissional; materiais e representações; institucionalização curricular; e participação indígena. Os eixos foram definidos a partir da questão de pesquisa e utilizados para contrastar tanto convergências quanto diferenças entre os textos.

ISSN: 2358-8829

Na comparação, distinguiram-se três níveis: os achados relatados pelos estudos consultados, a interpretação construída neste artigo e as propostas pedagógicas decorrentes dessa interpretação. Essa distinção orienta os Quadros 2 e 3. A leitura de estudos produzidos em diferentes regiões permite reconhecer problemas recorrentes, mas não comprova sua distribuição nacional nem sua incidência em determinada escola. A investigação não produziu entrevistas, observações ou dados primários; seu alcance permanece bibliográfico e documental, condicionado pela seleção não exaustiva das fontes.

3 FUNDAMENTOS JURÍDICOS E TEÓRICOS

3.1 Direitos educacionais e responsabilidade curricular

A Constituição Federal de 1988 reconhece, no art. 231, a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições dos povos indígenas. No âmbito escolar, o art. 210, § 2º, assegura às comunidades indígenas suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem no Ensino Fundamental (Brasil, 1988). Os arts. 78 e 79 da LDB desenvolvem o compromisso com uma educação escolar bilíngue e intercultural, vinculada às identidades, às memórias e ao acesso a conhecimentos (Brasil, 1996). Esses dispositivos sustentam direitos específicos de escolarização.

O art. 26-A, por sua vez, estabelece uma obrigação curricular para escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. A distinção é essencial: ensinar histórias e culturas indígenas na escola regular não equivale a reproduzir o modelo de uma escola indígena. O primeiro compromisso envolve ampliar os repertórios de todos os estudantes; o segundo protege processos educativos próprios. Aproximar essas dimensões exige respeito às decisões dos povos sobre a circulação de conhecimentos e cuidado com a apropriação de práticas descontextualizadas.

A leitura articulada desses marcos permite propor que o cumprimento curricular seja acompanhado em três planos: presença dos conteúdos no planejamento; qualidade das fontes e das representações; e continuidade das atividades. Essa proposição analítica torna a obrigação educacional examinável por meio de documentos e práticas. Também preserva a integralidade da norma: o aprofundamento da temática indígena neste artigo não substitui o trabalho com história e cultura afro-brasileira, igualmente obrigatório.

3.2 Colonialidade do saber e justiça epistemológica

Sob essa perspectiva crítica, Santos e Meneses (2009) vinculam a produção do conhecimento às relações sociais e políticas em que ela se realiza. Na introdução de Epistemologias do Sul, discutem a desqualificação de conhecimentos locais e a pretensão de

ISSN: 2358-8829

universalidade de uma perspectiva historicamente situada. A categoria de epistemicídio designa a supressão de conhecimentos associada à dominação colonial. Sua utilização no debate educacional permite questionar os critérios pelos quais certas tradições são reconhecidas como conhecimento, enquanto outras aparecem apenas como crença ou curiosidade.

No presente estudo, colonialidade do saber designa a permanência de hierarquias que conferem autoridade desigual às diferentes tradições intelectuais. Epistemicídio nomeia um processo histórico mais amplo, não devendo ser tomado como sinônimo de qualquer ausência de conteúdo escolar. Justiça epistemológica é empregada como princípio de reconhecimento dos sujeitos e de suas formas de conhecer. Essas distinções permitem analisar o currículo sem confundir a interpretação crítica com a comprovação empírica de todos os processos históricos que a fundamentam.

A consequência pedagógica dessa leitura é examinar quem fala nos materiais, quais narrativas recebem credibilidade e que conhecimentos participam da explicação dos problemas estudados. Uma atividade pode mencionar povos indígenas e continuar a apresentá-los como objetos da descrição de terceiros. Por isso, a revisão curricular deve alcançar a autoria das fontes, as perguntas propostas e os critérios de aprendizagem. O reconhecimento não se realiza apenas pela presença de imagens ou pelo aumento quantitativo de conteúdos.

Em diálogo com essa discussão, Krenak (2019) problematiza a separação entre humanidade e natureza e a imposição de uma experiência humana homogênea. Sua contribuição permite colocar em discussão relações entre vida, território e memória. Para o Ensino Médio, essa perspectiva abre possibilidades de leitura de textos indígenas e de debate sobre ambiente e modos de existência. A aproximação exige identificar a autoria e o contexto de cada produção, evitando atribuir a todos os povos uma cosmologia única ou reduzir seus conhecimentos a exemplos ilustrativos de explicações previamente estabelecidas.

3.3 Interculturalidade crítica e formação docente

Nesse horizonte de reflexão sobre currículo, diversidade e relações de poder, Walsh (2009) distingue três perspectivas de interculturalidade: relacional, funcional e crítica. Enquanto as duas primeiras se concentram, respectivamente, no contato entre culturas e na incorporação da diversidade às estruturas existentes, a abordagem crítica questiona os mecanismos que sustentam as desigualdades. A autora articula essa concepção à pedagogia decolonial, compreendida como prática de enfrentamento das estruturas de inferiorização. Tal entendimento fundamenta uma formação docente voltada à análise das condições em que o

ISSN: 2358-8829

diálogo se estabelece, considerando quem seleciona os conteúdos, quais sujeitos participam das decisões pedagógicas e como as relações institucionais podem ser transformadas.

Com base nesse referencial, propõe-se que a preparação dos professores integre fundamentação teórica, análise das representações culturais e planejamento didático. O estudo de uma obra de autoria indígena, por exemplo, deve contemplar a identificação de seu contexto de produção e a elaboração de questões que possibilitem aos estudantes interpretar e discutir seus argumentos. Esse processo adquire continuidade quando o educador planeja, desenvolve as atividades, examina as produções da turma e reavalia suas escolhas em colaboração com os colegas. Desse modo, a reflexão conceitual orienta práticas pedagógicas fundamentadas e construídas coletivamente.

Nessa direção, a justiça curricular constitui um critério para analisar o acesso a diferentes tradições intelectuais, as oportunidades de participação e os processos de reconhecimento cultural. Sua concretização pressupõe que os estudantes conheçam produções indígenas contemporâneas, confrontem fontes e problematizem representações estereotipadas. A dimensão antirracista dessa proposta exige enfrentar práticas de inferiorização presentes no cotidiano escolar, sem reduzir a pluralidade étnico-cultural a elementos decorativos ou atribuir aos estudantes indígenas a responsabilidade de representar individualmente a diversidade de seus povos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Lacunas formativas e dificuldades de contextualização dos materiais

No âmbito das investigações sobre a inserção da temática indígena nas práticas escolares, Russo e Paladino (2016), em pesquisa realizada no Rio de Janeiro, identificam limitações na formação de professores, no apoio institucional e nos recursos didáticos. Com base em observações escolares e consultas a docentes de diferentes etapas da educação básica, incluindo o Ensino Médio, as autoras evidenciam que o interesse pelo assunto pode coexistir com abordagens pontuais e conhecimentos insuficientes. Essa constatação desloca a análise das iniciativas individuais para as condições institucionais e pedagógicas em que o trabalho educativo se desenvolve.

Em outro contexto, Silva, Mauro e Urquiza (2022) examinam o ensino de História em Campo Grande, com base em entrevistas com quatro professores e em atividades escolares realizadas durante o ensino remoto. Os pesquisadores apontam lacunas na preparação inicial e continuada, dificuldades de acesso a fontes especializadas e desafios relacionados ao

ISSN: 2358-8829

enfrentamento do racismo. A aproximação desses resultados permite reconhecer obstáculos recorrentes na literatura, sem desconsiderar as particularidades de cada investigação ou generalizar suas conclusões para outras redes de ensino.

Corroborando essa discussão, Oliveira e Almeida (2023), em pesquisa-ação desenvolvida no Ensino Fundamental do Distrito Federal, identificam superficialidade na preparação profissional e nos materiais didáticos, apesar da existência de produções indígenas em diferentes linguagens. Essa constatação evidencia que a ampliação da oferta de conteúdos não assegura, isoladamente, sua integração ao planejamento escolar. Nesse sentido, a utilização dessas fontes exige critérios de acesso, seleção e adequação pedagógica, considerando suas perspectivas de autoria e a articulação com os objetivos de aprendizagem.

Diante dessas evidências, a formação continuada pode contemplar oficinas de curadoria e elaboração de sequências didáticas. A escolha dos recursos deve considerar autoria, povo de pertencimento, território, período histórico, finalidade e condições de uso. A análise coletiva favorece a identificação de generalizações, ausências de contextualização e representações estereotipadas que poderiam permanecer despercebidas em decisões individuais. Nessa perspectiva, a produção de materiais contextualizados constitui uma possibilidade de investigação pedagógica, ultrapassando adaptações restritas a imagens ou vocabulário.

4.2 Resistência institucional e permanência de currículos homogeneizadores

A resistência institucional é compreendida nesta análise como um conjunto de barreiras à incorporação contínua da temática: baixa prioridade, ausência de planejamento compartilhado e manutenção de rotinas que restringem seu desenvolvimento. Essa interpretação encontra apoio nos limites de tempo, suporte e coordenação descritos por Russo e Paladino (2016). Não equivale a afirmar que os docentes rejeitam a lei; a pesquisa registra receptividade à sua finalidade. A distinção evita responsabilizar individualmente o professor por obstáculos também produzidos pela organização escolar.

Em complemento às investigações anteriormente apresentadas, Ângelo (2019), ao examinar a implementação da Lei nº 11.645/2008 em Mato Grosso, destaca iniciativas de formação docente, orientações para projetos político-pedagógicos e mecanismos de acompanhamento, bem como limitações na inserção da temática no âmbito universitário. Com base na literatura analisada, a autora também discute manifestações de preconceito e resistência ao atendimento de estudantes indígenas em áreas urbanas. Essas contribuições evidenciam a necessidade de compreender conjuntamente os marcos normativos, a preparação profissional e as condições institucionais. Os avanços identificados, por sua vez, demonstram a importância

ISSN: 2358-8829

de considerar as particularidades de cada realidade educacional, evitando generalizações sobre a implementação da legislação.

Os currículos homogeneizadores são problematizados, neste artigo, pela redução da diversidade a uma identidade indígena genérica, situada em um passado fixo e sem autoria própria. Essa interpretação relaciona os estereótipos identificados nos estudos escolares ao problema epistemológico discutido anteriormente. O desafio não consiste em substituir uma narrativa única por outra, mas em construir situações nas quais diferenças históricas, linguísticas e políticas possam ser examinadas. Para isso, o planejamento precisa ultrapassar a abordagem comemorativa e estabelecer retomadas ao longo do ano.

Em Manaus, autora Santos (2012) documenta a distância entre a formulação de diretrizes municipais e a concretização da educação escolar indígena no período analisado. A contribuição histórica situa a importância da participação organizada dos povos e da execução sustentada de políticas. Para o Ensino Médio regular, a inferência pertinente é investigar como decisões curriculares se traduzem em responsabilidades, recursos e acompanhamento. A experiência municipal estudada não deve ser confundida com um diagnóstico atual da rede estadual.

Quadro 2 – Obstáculos identificados e interpretação pedagógica

Obstáculo	Base da discussão	Implicação para o Ensino Médio
Lacunas formativas	Russo e Paladino (2016); Silva, Mauro e Urquiza (2022).	Relacionar estudo conceitual, conhecimento especializado e elaboração didática.
Materiais pouco contextualizados	Oliveira e Almeida (2023); Vieira, Rabelo e Nogueira (2026).	Examinar autoria, adequação ao contexto e formas de representação.
Barreiras institucionais	Russo e Paladino (2016); Ângelo (2019).	Prever coordenação, tempo de planejamento e acompanhamento.
Homogeneização curricular	Interpretação dos estudos escolares em diálogo com os referenciais críticos.	Diferenciar povos, territórios e temporalidades; ampliar a presença de autorias indígenas.

Fonte: síntese interpretativa das fontes citadas. As implicações são proposições deste artigo (2026).

4.3 Autoria indígena e possibilidades de reconstrução pedagógica

No âmbito da formação inicial de professores na Amazônia, Vieira, Rabelo e Nogueira (2026) analisam uma experiência desenvolvida no PIBID Equidade da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na qual licenciandas indígenas avaliaram um caderno de Língua Portuguesa destinado ao primeiro ano do Ensino Fundamental. A identificação de inadequações socioculturais e linguísticas subsidiou a reformulação das atividades, evidenciando o protagonismo das futuras educadoras na análise e na produção de recursos didáticos. Embora vinculada à alfabetização, a experiência apresenta possibilidades de aplicação em outras etapas

ISSN: 2358-8829

da educação básica, especialmente quanto aos procedimentos de avaliação e reelaboração de materiais, respeitadas as especificidades de cada contexto.

Em outra realidade educacional, Oliveira e Almeida (2023) investigam ciclos interculturais desenvolvidos no Distrito Federal, envolvendo a colaboração entre docentes e interlocutores indígenas. Os resultados apontam possibilidades de diversificação das estratégias de ensino e revisão das percepções estudantis. Em diálogo com a experiência da UFAM, o estudo permite relacionar a transformação das representações culturais à reorganização das práticas pedagógicas. Apesar das diferenças entre os públicos e os objetivos das investigações, ambas suscitam uma questão: de que maneira a participação dos povos originários pode contribuir para redefinir os conteúdos escolares e os processos de elaboração dos recursos utilizados?

Sob essa perspectiva, Walsh (2009) compreende a interculturalidade crítica como uma abordagem voltada ao questionamento das relações de poder responsáveis pela hierarquização dos conhecimentos. Essa concepção fundamenta a inclusão de diferentes sujeitos na construção das propostas educativas, ultrapassando intervenções ocasionais. De forma complementar, Candau (2012) relaciona a educação intercultural ao reconhecimento das diferenças e ao enfrentamento das desigualdades presentes nas instituições escolares. Com base nesses referenciais, encontros com representantes das comunidades podem contemplar estudos prévios, elaboração coletiva de questões e definição compartilhada de objetivos, seguidos de reflexão e devolutiva aos participantes. Tais iniciativas pressupõem respeito à autoria e às condições estabelecidas para a utilização de imagens, relatos e saberes.

No cenário amazônico, essa orientação requer considerar territorialidades, línguas, memórias e experiências urbanas, sem pressupor uma identidade cultural homogênea. Luciano (2006) evidencia a diversidade dos povos indígenas e problematiza concepções que desconsideram suas formas de organização e atuação na sociedade contemporânea. Nesse sentido, o planejamento curricular pode incorporar produções desses autores, análise de representações midiáticas e discussão de narrativas sobre sua presença nas cidades. Essa proposta encontra respaldo na Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (Brasil, 2008). À luz da abordagem intercultural discutida por Candau (2012), cabe à escola evitar a atribuição de pertencimentos com base na aparência ou a exigência de exposição pessoal. Assim, o reconhecimento das singularidades pressupõe condições de participação

ISSN: 2358-8829

voluntária, respeito às trajetórias individuais e garantia do direito de não compartilhar vivências familiares.

4.4 Planejamento interdisciplinar e compromisso coletivo

A articulação interdisciplinar pressupõe um problema comum e contribuições específicas de cada área. No Ensino Médio, o eixo "território, memória e presença indígena" pode integrar narrativas em Língua Portuguesa, processos históricos e políticos em Ciências Humanas, questões ambientais em Ciências da Natureza e interpretação de dados em Matemática. Essa abordagem requer fontes contextualizadas e objetivos de aprendizagem definidos, evitando associações artificiais e a descontextualização dos saberes.

Como encaminhamento pedagógico, propõe-se uma sequência que se inicia pela análise de representações veiculadas em textos e imagens, avança para o confronto com produções de autoria indígena e culmina na elaboração de textos argumentativos ou portfólios. A avaliação pode considerar a contextualização das fontes, o reconhecimento da diversidade entre os povos e a consistência dos argumentos. Trata-se de uma proposta cuja aplicação depende das condições institucionais, não constituindo uma intervenção realizada nesta pesquisa.

Quadro 3 – Propostas para formação e efetivação curricular

Dimensão	Ação proposta	Registro para acompanhamento
Formação	Encontros regulares de estudo e análise de materiais, articulados ao planejamento.	Planos revistos e registros reflexivos dos professores.
Integração curricular	Problema comum, objetivos por componente e sequência ao longo do ano.	Planos de ensino e produções que articulem diferentes fontes.
Participação indígena	Pactuar objetivos, autoria, condições de participação e devolutivas.	Registro dos acordos e avaliação conjunta das atividades.
Gestão e PPP	Definir responsabilidades, recursos e tempo de trabalho coletivo.	Metas, calendário de acompanhamento e revisão do PPP.
Avaliação	Examinar contextualização, argumentação e revisão de estereótipos.	Portfólios e critérios discutidos com os estudantes.

Fonte: elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental (2026).

O projeto político-pedagógico pode conferir continuidade ao trabalho ao definir responsabilidades, períodos de planejamento, acesso a acervos e formas de acompanhamento. Para que essa previsão não permaneça declaratória, a equipe precisa discutir registros de atividades e produções dos estudantes. A comparação entre o que foi planejado e desenvolvido permite localizar dificuldades e ajustar o percurso. Essa organização permite acompanhar as ações sintetizadas no Quadro 3.

O encadeamento proposto é uma hipótese de organização pedagógica: formação e acesso a fontes qualificam as escolhas; planejamento compartilhado dá continuidade às atividades; participação indígena amplia a interlocução; e avaliação produz elementos para

revisão. A relação não é automática, pois depende de recursos, decisões e condições de trabalho. Seu valor reside em tornar explícitas as responsabilidades coletivas e oferecer critérios para examinar a distância entre intenção curricular e experiência escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise identificou, na literatura selecionada, desafios relacionados à formação inicial e continuada, ao acesso e à contextualização dos materiais, ao apoio institucional e à persistência de representações homogeneizadoras. Esses obstáculos se articulam: a preparação insuficiente dificulta a seleção crítica de fontes, enquanto a ausência de planejamento e suporte compromete a continuidade das iniciativas. A efetivação da Lei nº 11.645/2008 demanda, por isso, ações que alcancem simultaneamente a docência, a gestão e a organização curricular.

Em resposta à questão orientadora, as possibilidades sistematizadas incluem formação vinculada à elaboração didática, cooperação entre áreas, produção contextualizada de recursos, participação indígena e revisão dos projetos político-pedagógicos. A contribuição do estudo está em relacionar essas possibilidades a registros de acompanhamento e critérios de aprendizagem. No Ensino Médio, tal articulação permite discutir histórias, culturas e conhecimentos indígenas como parte da formação intelectual e cidadã dos estudantes, com continuidade e reconhecimento de autoria.

Manaus é considerada a partir de sua história de mobilizações indígenas e de experiências formativas amazônicas. O corpus, entretanto, não permite aferir a intensidade dos obstáculos na rede estadual nem avaliar a eficácia local das propostas. A seleção intencional e a diversidade dos contextos examinados delimitam o alcance dos resultados. Pesquisas futuras poderão analisar documentos escolares, práticas e percepções de profissionais para verificar como essas dimensões se apresentam em situações específicas.

Conclui-se que o compromisso coletivo com a educação antirracista requer condições institucionais e escolhas pedagógicas verificáveis. A orientação intercultural e antirracista se concretiza quando o currículo amplia as perspectivas de conhecimento, enfrenta inferiorizações e reconhece os povos indígenas como sujeitos de interlocução. Nesse percurso, a escola pode contribuir para superar silenciamentos históricos sem substituir a participação daqueles cujas histórias, culturas e conhecimentos integram o trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. Os dez anos da Lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 357–378, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019216733.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015.

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

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, 12).

OLIVEIRA, Alessandro Roberto de; ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de. Práticas pedagógicas interculturais sobre a temática indígena em uma escola do Distrito Federal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e258073, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349258073.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 897–921, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216746.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Jonise Nunes. **Educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011)**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

SILVA, Evelyn de Souza Santiago Candido da; MAURO, Victor Ferri; URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera. Análise antropológica do ensino da temática indígena em escolas de Campo Grande – MS. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 16, n. 31, p. 169–188, 2022. DOI: https://doi.org/10.30612/rehr.v16i31.14741.

VIEIRA, Sílvia Carvalho; RABELO, Andréia Oliveira; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Formação de professores indígenas e PIBID Equidade: ressignificando práticas pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 6, p. 1–15, 2026. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v12i6.27563.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Texto ampliado de ponência apresentada no Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz, 9–11 mar. 2009. [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf. Acesso em: 7 set. 2026.