INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA AMAZÔNIA

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

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições da interculturalidade crítica para questionar hierarquias epistemológicas e orientar a reorganização curricular relacionada à temática indígena no Ensino Médio, em diálogo com a Lei nº 11.645/2008 e com o contexto sociocultural da Amazônia, tendo Manaus como referência contextual. Desenvolveu-se pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com análise interpretativa de oito estudos publicados entre 2021 e 2026, do art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de obras teóricas complementares. As fontes foram examinadas segundo três categorias: representação e reconhecimento, hierarquias epistemológicas e possibilidades de reorganização curricular. A comparação da literatura indica que a inserção pontual de conteúdos indígenas não garante o reconhecimento de sua autoria intelectual nem a revisão das relações de poder que orientam a seleção dos conhecimentos escolares. Como contribuição, apresenta-se uma matriz crítica para leitura do currículo, organizada em cinco dimensões: autoria e voz, temporalidade, territorialidade, interdisciplinaridade e participação ética. Essa proposta oferece parâmetros para examinar materiais e escolhas pedagógicas, mas não constitui instrumento validado empiricamente. Os resultados expressam síntese bibliográfico-documental, sem entrevistas, observações ou análise de uma escola específica de Manaus. Conclui-se que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 pressupõe a valorização da produção intelectual indígena, a contextualização dos saberes e o diálogo entre áreas do conhecimento, sem homogeneizar povos, territórios e experiências.

Palavras-chave: Interculturalidade crítica, Currículo, Saberes indígenas, Colonialidade do saber, Amazônia.

1 INTRODUÇÃO

A escola produz sentidos sobre o conhecimento: ao selecionar conteúdos, autores, linguagens e experiências, participa da definição de quais memórias merecem reconhecimento público. No Brasil, essa seleção foi historicamente marcada por referenciais que atribuem universalidade a determinadas tradições e deslocam para posições secundárias produções intelectuais indígenas e afro-brasileiras (Tesch et al., 2026). A Lei nº 11.645/2008 institui uma resposta normativa a esse cenário ao tornar obrigatório o ensino das respectivas histórias e culturas, mas a mudança legal não elimina os critérios de hierarquização inscritos em materiais,

[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.

rotinas e interpretações do currículo. Nessa tensão entre reconhecimento jurídico e legitimidade epistemológica situa-se o debate sobre interculturalidade crítica.

Na Amazônia, discutir currículo pressupõe reconhecer a pluralidade de povos, línguas, territorialidades e trajetórias históricas, inclusive em contextos urbanos. A referência a Manaus, neste trabalho, delimita o horizonte sociocultural da reflexão, sem autorizar afirmações sobre práticas escolares específicas que não tenham sido observadas. O problema é de natureza curricular: não basta verificar se os conhecimentos indígenas estão presentes na escola; é necessário analisar como são abordados, quem os enuncia e quais relações estabelecem com os demais saberes reconhecidos como legítimos. Nessa perspectiva, Bello e Neves (2025), ao problematizarem a inserção das filosofias indígenas [5] no Ensino Médio, evidenciam a necessidade de reconhecer essas produções intelectuais como conhecimentos legítimos no currículo escolar. Em diálogo com essa reflexão, Santos et al. (2025) ampliam o debate ao analisar as relações entre a educação ambiental e os saberes dos povos originários e das comunidades tradicionais, evidenciando as disputas epistemológicas que envolvem as diferentes concepções de natureza e território.

Este artigo objetiva analisar as contribuições da interculturalidade crítica para questionar hierarquias epistemológicas e propor critérios de reorganização curricular compatíveis com a Lei nº 11.645/2008. A pergunta orientadora é: de que maneira a literatura selecionada permite distinguir a inserção pontual de conteúdos indígenas de uma transformação das relações entre saberes no currículo? A resposta será construída por meio de análise bibliográfica e documental, estruturada em quatro momentos: explicitação do percurso metodológico; discussão sobre colonialidade e direito à educação antirracista; confronto de evidências sobre filosofia, educação ambiental e áreas técnico-científicas; e apresentação de desdobramentos interpretativos para a prática pedagógica. Não se atribuem à investigação resultados de observações, entrevistas ou projetos aplicados em escolas.

2 METODOLOGIA

Desenvolveu-se pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com leitura interpretativa e comparação de fontes. O núcleo analítico reuniu oito estudos (2021–2026) pertinentes ao problema: Bello e Neves (2025), sobre filosofias indígenas; Santos et al. (2025), sobre educação ambiental; Salomão et al. (2025), sobre Computação; Tesch et al. (2026), sobre

[5] **As filosofias indígenas brasileiras** compreendem diferentes formas de pensamento, fundamentadas na ancestralidade, oralidade, espiritualidade e relação com a natureza, questionando a centralidade eurocêntrica na produção do conhecimento (Krenak, 2019; Kopenawa; Albert, 2015; Bello; Neves, 2025).

currículo e colonialidade; Souza et al. (2025), sobre educação antirracista; Ferreira et al. (2025), sobre legislação; Oliveira (2023), sobre direitos humanos; e Uchôa, Chaves e Pereira (2021), sobre currículo e culturas. Examinou-se, como fonte documental, o art. 26-A da LDB, na redação dada pela Lei nº 11.645/2008. Para fundamentação conceitual e diálogo com a autoria indígena, utilizaram-se complementarmente Walsh (2010), Luciano (2006), Kambeba (2021), Krenak (2019) e Kopenawa e Albert (2015). Essas cinco obras não integram o núcleo de oito estudos comparados, mas subsidiam a interpretação das categorias e a discussão de possibilidades pedagógicas.

A seleção foi intencional e orientada pela capacidade das fontes de esclarecer o problema, não por amostragem probabilística, protocolo de revisão integrativa ou pretensão de cobertura total da literatura. Na leitura, foram identificados: objetivos e métodos de cada texto; argumentos sobre legitimidade dos saberes; exemplos de presença ou silenciamento de conhecimentos indígenas; e proposições curriculares. Esses registros foram comparados a partir de três categorias analíticas: representação e reconhecimento; hierarquias epistemológicas; e possibilidades de reorganização do currículo. A síntese distingue dados ou constatações dos estudos consultados das inferências produzidas pelas autoras deste artigo, evitando transformar propostas teóricas em efeitos pedagógicos demonstrados.

O eixo documental permitiu delimitar a exigência normativa de abrangência curricular. Os textos acadêmicos, por sua vez, foram examinados como interpretações e pesquisas situadas, com procedimentos e níveis de evidência diferentes: mapeamento de literatura em Computação, ensaio filosófico, reflexão epistemológica, revisão bibliográfica e discussão interdisciplinar. A heterogeneidade impede agregação quantitativa de resultados e torna indispensável a análise das premissas de cada publicação. Por não envolver participantes ou coleta de dados identificáveis, esta etapa bibliográfico-documental não deve ser confundida com eventual pesquisa de campo, cuja realização depende de procedimentos éticos e autorizações próprios.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Direitos educacionais, currículo e colonialidade do saber

A Lei nº 11.645/2008 alterou o art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos públicos e privados de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. O § 2º determina sua abordagem “no âmbito de todo o currículo escolar” (Brasil, 2008, art. 1º), com destaque para educação artística, literatura e história brasileiras. Essa abrangência impede

restringir a responsabilidade a uma disciplina. Entretanto, a presença de um tópico nos planos não informa como ele será apresentado: materiais podem mencionar povos indígenas e ainda descrevê-los como coletividades desaparecidas ou homogêneas. O exame da efetivação da lei requer, portanto, considerar tanto os conteúdos previstos quanto as representações produzidas pelas escolhas pedagógicas.

A colonialidade do saber constitui categoria útil para examinar esse problema, pois interroga a persistência de hierarquias epistêmicas para além do encerramento formal das administrações coloniais. Nessa perspectiva, Tesch et al. (2026) sustentam que o currículo pode reproduzir a centralidade europeia ao estabelecer quais saberes são reconhecidos como universais e quais são considerados manifestações locais ou secundárias. Contudo, essa crítica não pressupõe a rejeição da produção intelectual europeia em razão de sua origem geográfica, mas o questionamento de sua predominância como critério exclusivo de legitimidade. Desse modo, o deslocamento analítico consiste em reconhecer diferentes trajetórias epistemológicas e explicitar as relações de poder que condicionam a seleção, a valorização e a circulação dos saberes no espaço escolar.

Nessa perspectiva, Oliveira (2023) aproxima a educação das relações étnico-raciais da educação em direitos humanos, problematizando concepções abstratas de universalidade que deixam de considerar o racismo vivido por grupos concretos. Essa contribuição permite compreender que reconhecimento curricular não é concessão cultural, mas dimensão do direito de participar da vida pública sem apagamento de identidades e saberes. Em consonância com essa perspectiva, Uchôa, Chaves e Pereira (2021) também vinculam educação antirracista, diálogo intercultural e dignidade humana, com ênfase em culturas negras historicamente marginalizadas. O aproveitamento desses referenciais requer preservar a especificidade indígena, sobretudo relações entre memória, território, autodeterminação e diversidade linguística.

3.2 Interculturalidade crítica: diálogo sem apagamento das assimetrias

Nesse contexto, Walsh (2010) distingue perspectivas relacionais, funcionais e críticas da interculturalidade. A primeira enfatiza contatos entre culturas, a segunda admite a diversidade sem necessariamente alterar as estruturas que produzem desigualdades; a terceira questiona essas estruturas e orienta sua transformação. A distinção impede tomar qualquer encontro cultural como prática emancipatória. No currículo, ela conduz a perguntas sobre quem seleciona os temas, quem interpreta as experiências e quais sujeitos participam das decisões. Neste artigo, essa contribuição fundamenta a diferença entre acrescentar conteúdos indígenas e

rever as relações que lhes atribuem legitimidade. O reconhecimento da autoria e das condições de interlocução constitui, assim, um critério de análise da prática pedagógica.

A discussão sobre ecologia de saberes mobilizada por Santos et al. (2025) oferece um horizonte convergente, desde que não se confunda pluralidade com equivalência indistinta entre todas as afirmações. Diferentes conhecimentos podem ser postos em interlocução mediante perguntas específicas, reconhecimento de seus contextos e explicitação de métodos, limites e finalidades. A aproximação não implica exigir que cosmologias indígenas sejam julgadas exclusivamente por critérios de disciplinas ocidentais, nem impedir a avaliação crítica de proposições em seus respectivos campos. Trata-se de afastar a desqualificação prévia de determinados sujeitos e de permitir que formas distintas de pensamento sejam compreendidas antes de comparadas. Desse debate deriva, para a análise aqui proposta, a exigência de rigor na escolha de fontes, na identificação da autoria e no cuidado com conhecimentos cuja circulação depende de autorização comunitária.

Em consonância com essa perspectiva, Souza et al. (2025) discutem currículo decolonial e educação antirracista como projeto de inclusão e transformação social. O argumento contribui para compreender por que uma reforma apenas aditiva pode ser insuficiente: inserir uma leitura indígena ao final de uma sequência já totalmente estruturada por critérios eurocêntricos não equivale a revisar as perguntas que a própria sequência privilegia. Transformação curricular exige avaliar o ponto de partida, as referências, a linguagem usada para nomear povos e territórios e a forma de distribuir legitimidade entre autores. Esse processo não deve ser apresentado como técnica universal; depende do contexto disciplinar, da experiência dos estudantes e de relações éticas com os grupos envolvidos.

3.3 Filosofias indígenas como problema de legitimidade curricular

Ao aprofundar essa discussão, Bello e Neves (2025) indagam como as filosofias indígenas brasileiras podem integrar os currículos de Filosofia do Ensino Médio. A relevância da pergunta está em romper uma divisão implícita segundo a qual determinados povos produziriam apenas crenças ou tradições, enquanto o pensamento abstrato estaria reservado a um cânone limitado. As autoras assinalam que a formação universitária e a organização dos programas escolares influenciam essa exclusão. Sua reflexão fornece exemplo de desafio que não se resolve com a mera troca de textos: é necessário discutir o próprio entendimento de filosofia, seus critérios de seleção e a possibilidade de reconhecer pensamentos indígenas como produção intelectual contemporânea.

Esse reconhecimento requer recusar uma assimilação simplificadora. Se uma narrativa indígena é introduzida exclusivamente para ilustrar um conceito previamente construído por outro repertório filosófico, o sujeito indígena pode continuar sem estatuto de autor do pensamento. Em sentido inverso, quando a obra é examinada em sua autoria, historicidade, pergunta central e modos próprios de argumentação, torna-se possível estabelecer diálogo comparativo menos assimétrico. Não se trata de retirar conteúdos do currículo em nome de identidades fixas, mas de ampliar o campo de interlocutores reconhecidos e de avaliar criticamente as razões de ausências persistentes. Essa distinção repercute na seleção de obras, na formulação de questões e na avaliação da aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O currículo como disputa pela legitimidade dos conhecimentos

A análise comparativa das fontes revela uma convergência: a inserção da temática indígena no currículo não se limita à quantidade de conteúdos apresentados. Nessa perspectiva, Santos et al. (2025) discutem a marginalização dos saberes de povos originários e comunidades tradicionais na educação ambiental, decorrente da predominância de referenciais hegemônicos. De modo semelhante, Bello e Neves (2025) problematizam a exclusão das filosofias indígenas do repertório escolar. Embora abordem áreas distintas, os estudos demonstram que a seleção curricular envolve relações de poder que influenciam o reconhecimento desses povos como produtores de conhecimento. Portanto, essa convergência constitui uma síntese interpretativa da literatura, não uma constatação empírica sobre uma escola pública de Manaus.

A dimensão política dessa reorganização aparece explicitamente em Santos et al. (2025):

> Dito isso, incluir os saberes ancestrais no currículo não é um ato de benevolência, tampouco uma concessão cultural, mas sim uma ação profundamente política e pedagógica. Essa inclusão questiona as hierarquias impostas pela colonialidade e propõe uma reorganização do campo educacional a partir do reconhecimento das epistemologias historicamente marginalizadas (Santos et al., 2025, p. 24945).

A passagem situa a inclusão dos saberes ancestrais no campo das decisões políticas e pedagógicas. Incorporar conhecimentos não significa apenas acrescentar uma referência em um capítulo, mas perguntar quem define o que deve ser aprendido e quais relações entre sociedade e natureza são consideradas inteligíveis. Ao mesmo tempo, a afirmação não dispensa examinar a adequação de cada material, sua proveniência e o consentimento dos grupos envolvidos. Uma prática curricular crítica precisa reconhecer que nem todo conhecimento comunitário está

disponível para divulgação indiscriminada e que a participação indígena não pode ser substituída por interpretações externas supostamente neutras.

As possibilidades de reorganização curricular podem ser compreendidas como proposições pedagógicas fundamentadas na literatura. Nessa perspectiva, Luciano (2006) contribui para o reconhecimento da diversidade sociocultural dos povos indígenas e de suas experiências educacionais, enquanto Kambeba (2021) valoriza a ancestralidade e a memória como dimensões da produção e transmissão de saberes. Essas contribuições permitem pensar sequências didáticas que articulem produções intelectuais indígenas, documentos históricos e questões contemporâneas relacionadas ao território, às línguas e aos direitos coletivos. No campo da educação ambiental, Krenak (2019) e Kopenawa e Albert (2015) problematizam concepções que dissociam humanidade e natureza, oferecendo fundamentos para discutir diferentes relações com o território sem subordinar as epistemologias indígenas aos referenciais hegemônicos. De modo complementar, no ensino de Filosofia e em outras áreas do conhecimento, essas obras possibilitam reconhecer pensadores originários como sujeitos da produção intelectual contemporânea. Entretanto, a efetividade dessas propostas depende de investigação e avaliação em contextos escolares concretos, não podendo ser demonstrada exclusivamente pela fundamentação teórica.

4.2 A transversalidade e o limite das iniciativas pontuais

Ao examinar a transversalidade curricular, Salomão et al. (2025) identificam, em mapeamento da literatura sobre a aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no ensino de Computação, poucas iniciativas, lacunas formativas e predominância de referenciais eurocêntricos. O estudo demonstra que o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas ultrapassa as Ciências Humanas, embora as especificidades da área investigada impeçam a generalização dos resultados para todo o Ensino Médio. Essa contribuição oferece subsídios para futuros exames do Projeto Político-Pedagógico, dos planejamentos e das práticas pedagógicas de uma escola pública de Manaus/AM, não investigada empiricamente neste artigo. Desse modo, o cumprimento da legislação exige integração entre disciplinas, preparação profissional e apoio institucional, superando atividades restritas a datas comemorativas.

Em consonância com essa análise, Ferreira et al. (2025) discutem os limites da legislação para assegurar a inclusão dos saberes quilombolas e indígenas na organização escolar, apontando a distância entre a previsão normativa e sua concretização pedagógica. Embora represente um avanço, a obrigatoriedade legal demanda mudanças na seleção de autores, nos materiais didáticos e nos processos avaliativos. Por sua vez, Tesch et al. (2026)

compreendem o currículo como espaço de disputa entre memórias e perspectivas epistemológicas, questionando as hierarquias que determinam a legitimidade da produção intelectual.

Essa reflexão permite distinguir a ampliação dos conteúdos ensinados da transformação dos critérios que orientam sua seleção e valorização. Ambas são necessárias, sobretudo quando a temática indígena permanece limitada a abordagens ocasionais. Nesse contexto, a interculturalidade crítica oferece fundamentos para examinar não apenas a presença desses conhecimentos, mas também sua contextualização, autoria e formas de transmissão. Cabe ressaltar que a investigação não pretende mensurar a ocorrência dessas práticas, mas estabelecer parâmetros interpretativos para compreender como as escolhas pedagógicas podem favorecer ou restringir o reconhecimento da diversidade étnico-cultural.

4.3 Matriz analítica de reorganização curricular

O Quadro 1 organiza a síntese interpretativa em cinco dimensões. A categoria representação e reconhecimento desdobra-se em autoria e voz e em temporalidade; a crítica das hierarquias epistemológicas orienta a atenção à territorialidade; as possibilidades de reorganização curricular abrangem interdisciplinaridade e participação ética. Essas relações não são exclusivas: os eixos se articulam e podem atravessar uma mesma prática. O quadro constitui uma proposta das autoras para examinar planos, materiais e projetos, sem pretensão de escala de avaliação ou validação empírica.

Quadro 1 – Matriz crítica para leitura do currículo

Dimensão	**Pergunta curricular**	**Risco a problematizar**
Autoria e voz	Quem produz e explica os conhecimentos?	Indígenas apenas como tema, não como autores
Temporalidade	Os povos são apresentados como contemporâneos?	Fixação no passado e folclorização
Territorialidade	Há identificação de povos, contextos e fontes?	Homogeneização das experiências amazônicas
Interdisciplinaridade	A abordagem alcança diferentes componentes?	Restrição a atividades esporádicas
Participação ética	Como se acorda a circulação dos conhecimentos?	Uso descontextualizado ou apropriação cultural

Fonte: elaboração das autoras (2026), a partir do corpus bibliográfico e de Walsh (2010).

O primeiro eixo, autoria e voz, exige observar se produções de intelectuais indígenas são lidas como fontes de conhecimento ou apenas referidas por mediação externa. O segundo, temporalidade, problematiza currículos que localizam os povos originários exclusivamente no passado e deixam de abordar sua presença contemporânea. O terceiro, territorialidade e contexto, questiona descrições genéricas que ocultam diferenças regionais e experiências

urbanas. O quarto, articulação interdisciplinar, interroga se a Lei nº 11.645/2008 é compreendida como responsabilidade de todo o currículo ou como obrigação episódica de uma disciplina. O quinto, participação ética, examina as condições de interlocução e de circulação dos conhecimentos. Nenhuma dessas dimensões, isoladamente, representa garantia de transformação, mas seu exame combinado oferece um roteiro crítico mais exigente do que a simples contagem de atividades temáticas.

A dimensão da participação merece cautela adicional. Ouvir representantes indígenas, quando pertinente e possível, não corresponde a obter chancela simbólica para uma proposta previamente concluída. Uma aproximação ética exige estabelecer finalidades, reconhecer autoria, pactuar formas de circulação dos conhecimentos e respeitar assimetrias de acesso ao tempo, à língua e aos recursos institucionais. Também é necessário evitar a noção de que um interlocutor poderia falar por todos os povos indígenas. A diversidade amazônica torna particularmente inadequada qualquer tentativa de transformar uma experiência em padrão universal. Nesses termos, a interculturalidade crítica é menos uma técnica de aula do que um modo de examinar e redirecionar relações pedagógicas concretas.

4.4 Implicações para uma educação antirracista na Amazônia

Ao relacionar a interculturalidade crítica à educação em direitos humanos, o debate sobre o currículo passa a considerar as relações de poder presentes na escola. Nesse sentido, Oliveira (2023) questiona concepções universais que desconsideram as desigualdades étnico-raciais brasileiras. Em consonância com essa análise, Uchôa, Chaves e Pereira (2021) defendem a necessidade de examinar as causas do racismo e suas manifestações no ambiente escolar. Quanto à temática indígena, essas contribuições reforçam a importância de reconhecer a participação dos povos originários na história e na sociedade contemporânea, superando representações estereotipadas. Assim, mais do que apresentar dispositivos legais, o ensino deve promover a seleção crítica dos conteúdos, a compreensão dos conflitos históricos e o desenvolvimento de práticas que valorizem a diversidade cultural e contribuam para a justiça curricular.

No contexto amazônico, a relação entre saberes, ancestralidade e território exige precisão. Não existe uma única cosmologia indígena brasileira[6] que possa representar a região

[6] **Cosmologias indígenas** compreendem diferentes concepções sobre a origem e a organização do mundo, articulando natureza, ancestralidade e modos de existência, conforme exemplifica Davi Kopenawa ao apresentar a cosmologia Yanomami (Kopenawa; Albert, 2015).

inteira. Diferentes coletividades elaboram conhecimentos situados em histórias, línguas e relações próprias. Por isso, uma prática pedagógica coerente deve preferir obras e fontes identificadas, delimitar o povo e o contexto a que se referem e registrar quando determinada afirmação decorre de interpretação externa. Esse procedimento evita que o discurso sobre decolonialidade reproduza nova apropriação de conhecimentos. A proximidade de Manaus com territórios e comunidades indígenas não elimina a necessidade de pesquisa, autorização e escuta qualificada.

Uma implicação desse debate é a necessidade de articular seleção de fontes, planejamento e avaliação. Como proposição decorrente da análise, uma sequência didática pode partir de uma obra de autoria indígena identificada, explicitar seu contexto e confrontar as interpretações dos estudantes com outras fontes pertinentes. A avaliação pode considerar a capacidade de reconhecer autoria, contextualizar argumentos e revisar estereótipos, em vez de limitar-se à reprodução de informações. Essa possibilidade não equivale a uma experiência realizada nesta pesquisa: traduz os eixos do quadro em decisões que poderão ser examinadas em estudos posteriores.

A seleção intencional das fontes, sua heterogeneidade metodológica e a ausência de dados escolares delimitam o alcance dos resultados. A convergência entre argumentos não demonstra a frequência dos problemas nas redes de ensino nem comprova a eficácia das alternativas sugeridas. Além disso, o corpus não constitui levantamento exaustivo de produções de autoria indígena ou de pesquisas realizadas em Manaus. A matriz deve, por isso, ser compreendida como contribuição interpretativa a ser confrontada com documentos escolares e com a participação dos sujeitos envolvidos, mediante os procedimentos institucionais e éticos cabíveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permite afirmar que a interculturalidade crítica oferece critérios para examinar a efetivação da Lei nº 11.645/2008 para além da mera existência de conteúdos indígenas em atividades escolares. A literatura consultada evidencia, em diferentes áreas, disputas sobre autoria, memória e critérios de legitimação dos conhecimentos. Filosofia, educação ambiental e Computação fornecem exemplos distintos de como o currículo pode restringir ou ampliar a interlocução com produções intelectuais indígenas. A convergência é analítica: não se confunde com prova de que todos os componentes curriculares ou todas as instituições apresentem os mesmos obstáculos.

A contribuição específica do trabalho está na formulação de uma matriz crítica que relaciona reconhecimento da autoria indígena, presença contemporânea dos povos, contextualização territorial, interdisciplinaridade e participação ética. Esses eixos permitem questionar a insuficiência de propostas exclusivamente comemorativas e oferecem parâmetros para examinar materiais, projetos e escolhas didáticas. Não constituem receita pedagógica, pois sua pertinência deve ser analisada conforme os sujeitos, fontes e finalidades de cada situação educativa.

Conclui-se que uma reorganização curricular comprometida com a justiça epistemológica depende da revisão das relações de poder que orientam o conhecimento escolar. Na Amazônia, isso significa reconhecer a pluralidade de saberes e de povos indígenas sem homogeneizá-los, assegurando que o compromisso antirracista se traduza em escolhas intelectuais rigorosas e pedagogicamente responsáveis. A interculturalidade crítica não substitui a formação docente nem a investigação empírica; estabelece o horizonte a partir do qual ambas podem ser interrogadas e transformadas.

REFERÊNCIAS

BELLO, Letícia da Silva; NEVES, Mariana de Oliveira. Ensino de filosofias indígenas: contribuições para a implementação da Lei 11.645/08. *Polymatheia – Revista de Filosofia*, [S. l.], v. 18, n. 3, e25035, 2025. DOI: https://doi.org/10.52521/poly.v18i3.16386. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revistapolymatheia/article/view/16386. Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino 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: 1 out. 2026.

FERREIRA, Diane Ribeiro Souza *et al.* A legislação educacional brasileira e a inclusão de saberes quilombolas e indígenas no currículo escolar. *Revista DCS,* [S. l.], v. 22, n. 83, e3648, 2025. DOI: https://doi.org/10.54899/dcs.v22i83.3648. Disponível em: https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/3648. Acesso em: 1 out. 2026.

KAMBEBA, Márcia Wayna. *O lugar do saber ancestral*. 2. ed. São Paulo: UK'A Editorial, 2021.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. Educação em direitos humanos e educação das relações étnico-raciais: avanços normativos e articulações necessárias. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 10, n. 3, p. 63-78, 2023. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8307. Acesso em: 1 out. 2026.

SALOMÃO, Deolinda Elias *et al.* Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no ensino de Computação: um mapeamento da literatura em bases nacionais. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI), 33., 2025, Maceió. *Anais [...].* Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2025. p. 1031-1042. DOI: https://doi.org/10.5753/wei.2025.8872. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/wei/article/view/36238. Acesso em: 11 ago. 2026.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos *et al.* Currículo escolar como espaço em disputa: educação ambiental e saberes de povos originários e comunidades tradicionais. *Revista ARACÊ,* São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 24937-24981, 2025. DOI: https://doi.org/10.56238/arev7n5-230. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5130. Acesso em: 1 out. 2026.

SOUZA, Marcos André de *et al.* Currículo decolonial: educação antirracista e indígena como caminho para inclusão e transformação social. *Revista DCS*, [S. l.], v. 22, n. 82, e3483, 2025. DOI: https://doi.org/10.54899/dcs.v22i82.3483. Disponível em: https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/3483. Acesso em: 11 ago. 2026.

TESCH, Euza Alves de Souza *et al.* Decolonizando o currículo: reflexões epistemológicas e culturais na educação. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, 14 jan. 2026. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/26/2/decolonizando-o-curriculo-reflexoes-epistemologicas-e-culturais-na-educacao. Acesso em: 11 ago. 2026.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHAVES, Carlos Alberto Paraguassú; PEREIRA, Carlos Eugênio. Currículo e culturas: a educação antirracista como direito humano. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. esp., p. 63-74, 2021. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2021.61610.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo interculturalidad crítica.* La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96. Disponível em: https://aulaintercultural.org/?ddownload=11113. Acesso em: 11 ago. 2026.