

**LEI Nº 11.645/2008 E A TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
ABORDAGENS E RAREFAÇÕES NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
(2008–2025)¹**

**LAW NO. 11.645/2008 AND INDIGENOUS THEMES IN BASIC EDUCATION:
APPROACHES AND SCARCITY IN THE *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*
(2008–2025)**

Rogéria Moreira Rezende Isobe²

Carlos Magno Naglis Vieira³

RESUMO: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de base bibliográfica, organizada como estudo documental no acervo da *Revista Brasileira de Educação*, que examina como a implementação da Lei nº 11.645/2008, no que se refere à temática indígena, é tratada no debate educacional publicado entre 2008 e 2025. O recorte analítico incide sobre o que essa produção permite observar acerca dos modos de abordagem do tema na educação básica em escolas não indígenas. A análise acompanha as referências e os recortes que os estudos acionam, as representações que se reiteram e as condições formativas que aparecem como suporte ou limite ao trabalho docente. O referencial teórico-conceitual articula colonialidade do poder, descolonização curricular e interculturalidade crítica, em diálogo com a pedagogia decolonial, como lentes para interpretar escolhas, visibilidades e apagamentos que atravessam o conhecimento escolar. Metodologicamente, o estudo combinou busca no acervo com descritores e critérios de elegibilidade previamente definidos, leitura integral do corpus e síntese temática orientada pela análise de conteúdo. Os resultados indicam limites recorrentes na tradução do marco legal em um trabalho curricular descolonizador, capaz de deslocar sentidos já cristalizados na cultura escolar e construir referências mais plurais para tratar a temática, e evidenciam a rarefação de estudos empíricos diretamente voltados a esse foco no acervo analisado, delineando uma agenda de pesquisa ainda pouco consolidada.

¹ Este artigo integra as atividades do *Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais* (CNPq), Universidade Federal de Rondônia.

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Endereço: Rua Izaura Fuzaro Pereira, nº 67, Bairro Tancredo Neves. Uberaba-MG. CEP: 38066-532. Telefone: (34)98861-1703. Email: rogeria.isobe@uftm.edu.br

³ Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Endereço: Avenida Prefeito Chiquilito Erse, 4086, Bairro Río Madeira. Porto Velho – RO. CEP: 76821300. Telefone: (67)99217-7331. Email: carlos.vieira@unir.br

PALAVRAS-CHAVE: Lei nº 11.645/2008; temática indígena; educação básica; currículo; Revista Brasileira de Educação.

ABSTRACT: This article reports findings from a bibliographic study, conducted as a documentary analysis of the *Revista Brasileira de Educação* archive, examining how the implementation of Brazilian Law No. 11.645/2008, with regard to Indigenous themes, has been addressed in educational debates published between 2008 and 2025. The analysis focuses on what this body of literature reveals about ways of approaching the topic in basic education within non-Indigenous schools. It traces the references and analytical foci mobilized by the studies, the representations that are reiterated, and the formative conditions described as either supporting or constraining teaching work. The theoretical and conceptual framework brings together the coloniality of power, curricular decolonization, and critical interculturality, in dialogue with decolonial pedagogy, as lenses for interpreting choices, visibilities, and erasures that shape school knowledge. Methodologically, the study combined archive searches using descriptors and previously defined eligibility criteria, full-text reading of the corpus, and a thematic synthesis guided by content analysis. The findings point to recurring limits in translating the legal framework into a decolonizing curricular practice capable of shifting meanings crystallized in school culture and of building more plural references for addressing Indigenous themes. They also highlight the scarcity of empirical studies directly focused on this issue within the analyzed archive, outlining a research agenda that remains weakly consolidated.

KEYWORDS: Law No. 11.645/2008; Indigenous themes; basic education; curriculum; *Revista Brasileira de Educação*.

1. Introdução

A Lei nº 11.645/2008 instituiu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo do ensino fundamental e médio, em instituições públicas e privadas, ampliando o escopo das políticas curriculares voltadas ao enfrentamento do racismo e à ampliação de repertórios históricos e culturais na educação básica (Brasil, 2008).

No eixo referente aos povos indígenas, a Lei nº 11.645/2008 pode ser lida como uma exigência de revisão do próprio currículo, isto é, dos critérios pelos quais a escola define o que entra, o que fica de fora e o que é considerado conhecimento ensinável. Essa exigência se torna mais inteligível quando aproximada da noção de colonialidade do poder em Quijano (2002; 2005), pois, ao descrever a consolidação da hegemonia europeia, o autor evidencia que ela implicou também o controle da vida simbólica e, de modo particular, do próprio conhecimento, isto é, “o controle [...] da subjetividade, da cultura e, em especial, do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121).

Nesse sentido, tornar a temática indígena obrigatória representa um deslocamento relevante diante de um histórico de silenciamentos, mas isso não se resolve pela presença formal. A questão se desloca para o ensino e envolve as fontes e os recortes que orientam o trabalho, as imagens que se estabilizam e as escolhas que ajudam a evitar estereótipos e homogeneizações, em favor de uma abordagem que reconheça a pluralidade dos povos indígenas e a complexidade de suas trajetórias.

Nessa chave, “descolonizar o currículo” opera como orientação teórico-política para examinar a implementação da Lei nº 11.645/2008, ao dirigir a atenção para os critérios que organizam o conhecimento escolar, isto é, o que se escolhe ensinar, como se constrói a narrativa e que presenças ganham visibilidade ou permanecem à margem (Gomes, 2012). Assim, uma implementação qualificada pode ser entendida como um trabalho curricular que reavalia materiais e práticas, enfrenta generalizações, diversifica fontes e investe em formação capaz de dar consistência a um tratamento historicamente contextualizado, plural e sustentado para além de ações pontuais. Em outros termos, trata-se de um trabalho curricular descolonizador, capaz de deslocar sentidos já cristalizados na cultura escolar e construir referências mais plurais para tratar a temática.

Compreendido nesses termos, o marco legal não funciona apenas como prescrição curricular, mas como referência que exige produção de conhecimento e elaboração pedagógica para que os deslocamentos pretendidos possam ganhar consistência no trabalho escolar. Daí a relevância de observar o que a pesquisa em educação tem produzido sobre essa tradução do dispositivo legal em trabalho curricular, isto é, que perguntas, recortes e caminhos de investigação vêm sendo mobilizados para compreender esse processo.

É nesse horizonte que este artigo toma como fonte o acervo da *Revista Brasileira de Educação* entre 2008 e 2025 e discute o que essa produção permite observar sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 no que se refere à temática indígena, com foco na educação básica em escolas não indígenas. A análise identifica abordagens recorrentes e pontos de rarefação, acompanhando referências mobilizadas, recortes privilegiados, representações reiteradas e condições formativas mencionadas como suporte ou limite ao trabalho docente. Neste estudo, “implementação” é entendida como processo situado, atravessado por disputas e desigualdades, em que a norma se traduz em escolhas curriculares e práticas de ensino sob condições institucionais que podem favorecer ou limitar esse movimento.

2. Referencial teórico-conceitual

Neste artigo, o referencial teórico-conceitual se organiza em torno de quatro chaves analíticas em diálogo: a colonialidade do poder (Quijano, 2002; 2005), a descolonização curricular (Gomes, 2012), a interculturalidade crítica (Candau, 2012) e a pedagogia decolonial (Oliveira; Candau, 2010). Esse conjunto permite examinar a implementação da Lei nº 11.645/2008 não apenas pela presença do tema, mas pelos critérios de legitimação do conhecimento escolar, pelas formas de recorte e de desenvolvimento do tema no trabalho escolar, pelas relações de poder que atravessam currículo, formação docente e práticas escolares. Em termos analíticos, essas referências permitem observar como a temática indígena é selecionada, recortada, narrada e justificada nos estudos, bem como quais condições são apontadas como favorecedoras ou limitadoras de um trabalho pedagógico consistente.

Em Quijano (2002), a colonialidade do poder se estrutura a partir da codificação racial das diferenças produzidas pela conquista, isto é, a atribuição de uma suposta “natureza” inferior aos povos colonizados. Um dos eixos do novo padrão de poder mundial foi “a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça” e tal codificação operou ao situar conquistadores e conquistados em uma “situação natural de inferioridade” (Quijano, 2005, p. 117). O autor explicita ainda que os “futuros europeus” passaram a associar o trabalho não pago ou não assalariado às “raças dominadas”, “porque eram raças inferiores” (Quijano, 2005, p. 119). No plano curricular, essa formulação orienta a leitura do que se autoriza como fonte, linguagem e temporalidade legítimas, e do que tende a ser deslocado para registros secundários, laterais ou pouco contextualizados, mesmo quando formalmente incluído. Como lente de leitura das pesquisas, a colonialidade do poder ajuda a identificar quais regimes de validade e de hierarquia se insinuam nas discussões sobre materiais, narrativas e justificativas de ensino, inclusive quando o tema “aparece” no currículo.

A partir dessa crítica, a descolonização curricular, tal como discutida por Gomes (2012), é mobilizada como operador analítico para interrogar a implementação para além da adição temática. A autora é explícita ao afirmar que a mudança requerida pela legislação deve ser lida “não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (Gomes, 2012, p. 105). Essa chave desloca a discussão para o modo como o currículo opera: o que define relevância, quais conhecimentos são tomados como centrais, que narrativas se estabilizam e quais permanecem marginais. Com isso, o foco desloca-se para as condições de produção do trabalho docente, para os materiais e para as formas de organização do conhecimento escolar que podem sustentar um tratamento historicamente contextualizado e pedagogicamente consequente, capaz de evitar tanto a redução do tema a ornamento cultural quanto sua conversão em atividade ocasional.

Esse horizonte se articula à interculturalidade crítica e à pedagogia decolonial como referências para pensar currículo, formação docente e práticas escolares. Oliveira e Candau (2010) contribuem ao explicitar que a colonialidade incide também sobre o plano simbólico e epistêmico, ao afirmar que “a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos” (Oliveira; Candau, 2010, p. 19). Essa formulação oferece uma lente para ler, nas pesquisas analisadas, não apenas “ausências”, mas também formas de enquadramento que, mesmo quando mencionam a temática indígena, podem restringi-la a repertórios estreitos, a imagens reiteradas ou a fontes pouco diversificadas.

Candau (2012), por sua vez, ajuda a sustentar que a disputa curricular não se resolve por neutralização: “a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização” (Candau, 2012, p. 239). Essa proposição é especialmente fecunda para pensar o risco da homogeneização, pois permite tratar a pluralidade como princípio de justiça curricular, e não como exceção “a ser tolerada” ou tema periférico. Essas contribuições fornecem um repertório conceitual para compreender a lei como convocação a práticas curriculares capazes de produzir reconhecimento e reposicionamento epistemológico, em vez de mera adição temática.

À luz desses conceitos, a análise incide sobre o que as pesquisas publicadas na *Revista Brasileira de Educação* permitem observar a respeito do modo como a temática indígena é tratada na escola, considerando repertórios mobilizados, representações reiteradas, recursos e escolhas didáticas mencionados, bem como condições formativas apontadas como sustentação ou limite para tratamentos mais consistentes e contextualizados. Assim, colonialidade do poder, descolonização curricular e interculturalidade crítica funcionam como chaves interpretativas para examinar permanências, deslocamentos e silenciamentos na produção veiculada pela revista entre 2008 e 2025.

3. Metodologia

Esta pesquisa é de base bibliográfica e se organiza como estudo documental no acervo da *Revista Brasileira de Educação*, reunindo e analisando os artigos publicados entre 2008 e 2025 relacionados à implementação da Lei nº 11.645/2008 na educação básica. O marco inicial corresponde ao ano de publicação da lei (10 de março de 2008), que entrou em vigor na data de sua publicação; por essa razão, a busca considerou como ponto de partida os textos publicados

a partir desse momento. Esse recorte permite acompanhar a produção posterior ao marco legal e identificar movimentos e lacunas no acervo analisado.

Como a Lei nº 11.645/2008 compreende os eixos afro-brasileiro e indígena, este estudo recorta o componente referente aos povos originários e se concentra na educação básica em escolas não indígenas. A educação escolar indígena, regida por diretrizes próprias, não integra o objeto da investigação.

Do ponto de vista do tipo de fonte e do modo de construção do corpus, parte-se do entendimento de que a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 43). Além disso, ao tomar um acervo específico como fonte e buscar descrever regularidades e rarefações no conjunto publicado, o estudo se aproxima do que Ferreira define como o desafio de “mapear e de discutir uma certa produção acadêmica”, por meio de uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo” (Ferreira, 2002, p. 1).

A escolha da *Revista Brasileira de Educação* como fonte documental se justifica por ser um periódico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e por sua inserção em bases de indexação e acesso público, o que assegura rastreabilidade ao levantamento (Vieira, 2012). Tomada como acervo, a revista permite observar, no interior de uma agenda editorial específica, como determinados temas ganham visibilidade ou permanecem pouco explorados ao longo do período analisado.

Como se trata de uma síntese circunscrita a um único acervo, as inferências se restringem ao material examinado, sem pretensão de representar a produção brasileira em seu conjunto sobre a Lei nº 11.645/2008.

A busca foi realizada no acervo da revista, com descritores e critérios de elegibilidade definidos previamente. Empregaram-se combinações de termos relacionados ao marco legal (por exemplo, “Lei 11.645” e “11.645/2008”), à temática (“temática indígena”, “história e cultura indígena”) e ao contexto escolar e formativo (como “educação básica”, “escola”, “livro didático” e “formação docente”), aplicadas aos campos de título, resumo e palavras-chave e, quando necessário, confirmadas pela leitura integral. Para reduzir o risco de perdas por variações de indexação, a busca foi repetida com variações equivalentes dos termos e conferida por diferentes caminhos no acervo, com confirmação no texto integral quando necessário.

Foram incluídos artigos publicados no período delimitado no estudo cuja abordagem apresentasse relação direta com a implementação da Lei nº 11.645/2008, no componente referente aos povos originários, no contexto da educação básica, seja pela análise de práticas escolares, seja pela descrição de ações formativas e de extensão explicitamente vinculadas ao

tema. Foram excluídos editoriais e resenhas, bem como textos em que a lei ou a temática aparecesse apenas de modo lateral, sem vínculo com práticas escolares ou com discussões sobre implementação. Também foram excluídos estudos cujo foco central recaísse sobre a educação escolar indígena, por não corresponderem ao recorte desta investigação. As ocorrências recuperadas foram registradas e confrontadas com os critérios de elegibilidade antes da composição final do corpus.

Após a seleção, os artigos foram submetidos à leitura integral e ao preenchimento de ficha de extração de dados. Para o tratamento interpretativo, adotou-se a análise de conteúdo como procedimento de categorização temática, voltado à organização do material em unidades de sentido e à construção de inferências (Bardin, 2011). A partir desse procedimento, os achados foram organizados nas seguintes categorias: calendário escolar, ritualização e imagens cristalizadas; materiais e modos de abordagem; formação docente e limites do “como fazer”; ações de implementação mencionadas no corpus; e rarefação no acervo e lacuna como dado analítico. Por fim, a síntese discute a baixa incidência de estudos sobre o foco analisado como um achado do mapeamento, por indicar lacunas no acervo examinado (Ferreira, 2002; Romanowski; Ens, 2006).

4. Resultados e discussão

4.1 Resultados do levantamento bibliográfico

A busca e a triagem no acervo da *Revista Brasileira de Educação* resultaram em um corpus final de dois artigos elegíveis para leitura integral e análise. Um deles aborda diretamente a implementação da Lei nº 11.645/2008, examinando práticas e representações docentes. O outro, embora não tenha como foco central a educação básica em escolas não indígenas, menciona iniciativas de extensão e formação associadas à aplicação da lei em escolas públicas e, por isso, foi mantido no corpus como registro pontual de ações referidas no acervo, sem compor a base empírica principal desta análise.

O levantamento também localizou textos que mobilizam a temática indígena em recortes diversos, como educação escolar indígena, experiências formativas no ensino superior e análises situadas em outros contextos nacionais. No entanto, à luz dos critérios de elegibilidade definidos para esta pesquisa, esses trabalhos não se mostraram aderentes ao objeto, pois não discutem a implementação do tema na educação básica em escolas não indígenas com atenção a práticas, recursos de ensino ou estratégias de encaminhamento.

Assim, a delimitação do corpus a dois artigos não decorre de uma limitação da busca, mas da baixa incidência, no período analisado, de estudos diretamente voltados a esse foco

específico no acervo da revista, aspecto que passa a ser tratado como achado do mapeamento e será discutido adiante.

Quadro 1. Síntese dos artigos incluídos no corpus (2008–2025)

Nº	Título	Autores	Ano	Relação com a Lei 11.645/2008 recorte indígena	Síntese do foco do trabalho
1	A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola	Kelly Russo; Mariana Paladino	2016	Direta e central	Analisa a aplicação da lei na educação básica em escolas não indígenas a partir de percepções e práticas docentes, discutindo dificuldades de implementação e permanências na abordagem da temática indígena.
2	Construções e desconstruções epistemológicas de/em uma pesquisa participante: um fazer coletivo com o povo Laklânô/Xokleng	Karla Lucia Bento; Lilian Blanck de Oliveira	2022	Indireta, mas explícita	Discute pesquisa participante com povo Laklânô/Xokleng e registra ações de extensão e formação relacionadas à aplicação da lei em escolas públicas, oferecendo indícios de estratégias de implementação, ainda que não examine como objeto central práticas pedagógicas em escolas não indígenas.

4.2 Síntese temática dos achados

A leitura integral do corpus, articulada à análise de conteúdo (Bardin, 2011), orientou a organização temática dos achados, de modo a reunir o que as pesquisas publicadas permitem observar sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 no componente referente aos povos indígenas, na educação básica em escolas não indígenas.

Nesta seção, o currículo é tomado como espaço de disputa em torno do que se reconhece como conhecimento escolar legítimo. Nesse enquadramento, as categorias analíticas dialogam com a noção de colonialidade e com a descolonização curricular, mobilizadas para examinar os modos de seleção, recorte e tratamento do tema, bem como as formas de visibilidade e apagamento que atravessam as discussões sobre o ensino.

Dado o tamanho do corpus, a síntese distingue dois planos. O primeiro reúne elementos diretamente vinculados à educação básica em escolas não indígenas, a partir de Russo e Paladino (2016), que analisam práticas e representações docentes e orientam os eixos relativos a abordagens associadas a datas comemorativas e imagens recorrentes, a recursos e escolhas de trabalho mencionados e à formação docente. O segundo plano, tratado no último eixo, toma Bento e Oliveira (2022) como registro pontual de iniciativas de extensão e formação associadas

à Lei nº 11.645/2008, uma vez que o artigo não tem como foco central a análise de práticas escolares em escolas não indígenas.

As categorias apresentadas não são assumidas como generalizações sobre a realidade escolar brasileira, mas como operadores interpretativos para tornar visível o que o acervo analisado evidencia e o que permanece pouco explorado acerca do tema no período estudado (Ferreira, 2002; Romanowski; Ens, 2006).

4.2.1 Calendário escolar, ritualização e imagens cristalizadas

Este eixo reúne evidências, tal como registradas por Russo e Paladino (2016), de abordagens concentradas em momentos específicos do calendário escolar, sobretudo em torno do “Dia do Índio”. No estudo, a observação em escolas e os depoimentos docentes sustentam a interpretação de que a temática costuma ser acionada como evento, de modo episódico e previsível, organizada como repetição anual de atividades. Uma professora sintetiza essa dinâmica: “Todo Dia do Índio é a mesma coisa: fazemos com as crianças um cocar de penas coloridas, elas pintam o rosto, fazem ‘uh-uh-uh’ pela escola (...)” (Russo; Paladino, 2016, p. 899).

A recorrência do ritual aparece, no artigo, articulada a imagens que restringem o indígena a um repertório fixo e pouco contextualizado. Em um episódio descrito pelas autoras, após a leitura de uma história, as crianças imitam sons e gestos associados a uma representação estereotipada, fazendo “uh-uh-uh-uh-uh!” (batendo a mão na boca) e comentando: “Esse índio é índio de mentira. Ele mora na floresta e aqui não tem floresta”; “Aqui não tem índio, só no mato” (Russo; Paladino, 2016, p. 907). No registro apresentado, a fala infantil explicita um efeito importante: a presença indígena é deslocada para um “fora” do mundo social imediato, como se fosse incompatível com a experiência do presente.

O artigo também registra práticas marcadas por adereços e encenações que produzem uma figura homogeneizada, associada a um modelo único de “ser indígena”, com pouca abertura para a pluralidade de povos, histórias e modos de vida. No argumento desenvolvido pelas autoras, a Lei nº 11.645/2008 aparece como exigência formal, e o estudo problematiza limites em sua incorporação ao trabalho escolar, inclusive pela frágil integração ao planejamento e aos documentos da escola. Mesmo em unidades consideradas “mais sensíveis” ao tema, as autoras observam que “nenhuma delas parecia ter de fato esse tema inserido em seus projetos pedagógicos”, aparecendo de modo pontual em algumas turmas (Russo; Paladino, 2016, p. 901).

Quando o indígena é associado a uma identidade “vinculada ao habitat da floresta”, “completamente afastada da sociedade brasileira contemporânea” (Russo; Paladino, 2016, p. 905), o artigo torna visível um enquadramento recorrente que desloca a temática para fora do presente e restringe o alcance formativo do trabalho escolar. Nessa direção, o material empírico apresentado por Russo e Paladino (2016) permite ler como certos repertórios se naturalizam e passam a operar como “padrão” escolar, enquanto outras temporalidades e narrativas se tornam menos reconhecíveis no espaço educativo, o que dialoga com a crítica à colonialidade (Quijano, 2000). Em diálogo com Gomes (2012), a implementação da Lei nº 11.645/2008 pode ser interpretada como exigência de reorganização curricular: não se trata apenas de “incluir” o tema, mas de deslocar progressivamente escolhas de fontes, narrativas e propostas de trabalho, construindo referências mais plurais para que a abordagem não se reduza a um repertório estereotipado nem se concentre em atividades isoladas.

Em diálogo com esses achados, pesquisas não incluídas neste mapeamento também registram a persistência de representações e enunciados que situam os povos indígenas em um “lugar do passado” na cultura escolar. Em estudo com crianças de 5 e 6 anos na educação infantil, Vieira e Da Silva (2019) observam que, “após 10 anos da lei nº 11.645/08”, ainda se verificam manifestações que “inferiorizam, estereotipam, discriminam, subalternizam e silenciam as populações indígenas” (Vieira e Silva, 2019, p. 245). Ao tomar essas falas como indício dos repertórios disponíveis e compartilhados socialmente, o estudo reforça que a questão do “como trabalhar” a temática não é lateral: ela se vincula diretamente à possibilidade de rever sentidos sedimentados e ampliar os referenciais que estruturam o conhecimento escolar.

4.2.2 Materiais didáticos e modos de abordagem

Em Russo e Paladino (2016), a questão dos materiais é apresentada como parte do próprio problema da implementação, e aparece vinculada a um diagnóstico recorrente nas falas docentes: a percepção de que os livros didáticos disponíveis para as áreas de atuação não dão conta de sustentar o trabalho com a temática indígena. As autoras registram que, nas escolas acompanhadas, “os professores não usaram livros didáticos respectivos às suas áreas de atuação para abordar a temática indígena”, justificando a decisão pela avaliação de que seriam “insuficientes e superficiais em conteúdos” (Russo; Paladino, 2016, p. 905). Em seu lugar, recorriam a “material e atividades coletados na internet e livros pessoais”, frequentemente acionados sobretudo para a seleção de imagens (Russo; Paladino, 2016, p. 905).

O artigo chama atenção para o modo como esses recursos são articulados no cotidiano, apontando “um uso um tanto heteróclito desses recursos” (Russo; Paladino, 2016, p. 905). O

ponto, aqui, não é opor “bons” e “maus” materiais, mas tornar visível o modo como o trabalho escolar se organiza a partir deles. A tensão se explicita quando recursos com potencial de ampliar referências são articulados a propostas que, logo em seguida, reconduzem o tema a descrições genéricas. Um exemplo observado em turma do 5º ano é o uso do documentário *Índios no Brasil*, descrito como didático e capaz de apresentar lutas e demandas atuais, seguido, no dia seguinte, por um texto “sobre os hábitos indígenas” cuja abordagem contrastava “por sua superficialidade e até etnocentrismo” (Russo; Paladino, 2016, p. 905–906). O que se evidencia, assim, é um movimento de abertura e, em seguida, de reencaixe do tema em fórmulas já disponíveis.

A análise explicita que esse tipo de redução aparece quando, no singular, os “hábitos herdados da cultura indígena” são apresentados como lista de traços isolados, como “banho”, “uso da rede”, “uso de chás e plantas medicinais” e “canções e lendas do folclore brasileiro”, sem situar povos, contextos, temporalidades e diferenças internas (Russo; Paladino, 2016, p. 906). Nesse ponto, o que está em jogo não é um detalhe técnico, mas o próprio sentido curricular do trabalho: são as escolhas de recorte, de linguagem e de encaminhamento que definem se a temática será tratada como campo de conhecimentos e experiências plurais ou se será estabilizada como repertório genérico de “características” atribuídas a um indígena único.

Esse conjunto de evidências sugere que a implementação da Lei nº 11.645/2008 não se reduz ao acesso a materiais, mas exige um trabalho curricular que reordene fontes e propostas de modo coerente, evitando que conteúdos promissores sejam neutralizados por atividades que retomam simplificações (Gomes, 2012). Em diálogo com a interculturalidade crítica, trata-se de reconhecer que o desafio envolve enfrentar hierarquias de saber e modos naturalizados de representação, produzindo encaminhamentos que ampliem referências, diversifiquem perspectivas e sustentem um tratamento historicamente situado e socialmente plural do tema no espaço escolar (Candau, 2012; Oliveira; Candau, 2010).

4.2.3 Formação docente e limites do “como fazer”

Este eixo reúne evidências sobre formação docente e condições que favorecem, ou dificultam, a implementação da Lei nº 11.645/2008 no componente aqui analisado. Em Russo e Paladino (2016), além das observações em escolas e da produção de dados com docentes da educação básica, as autoras analisam currículos de cursos de História e Pedagogia em universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, fazendo desse movimento uma peça do argumento que procuram sustentar a partir do material empírico. Essa decisão metodológica é justificada por um aspecto recorrente nas falas dos professores, “o fato apontado pela maioria

dos professores entrevistados referente à ausência de formação inicial (ou formação inadequada) sobre a temática indígena” (Russo; Paladino, 2016, p. 901).

Mesmo quando o tema aparece em espaços disciplinares da formação, o artigo sugere que isso nem sempre se traduz em orientação suficiente para o trabalho escolar. Uma professora entrevistada sintetiza esse limite de modo direto: “só diziam para não reproduzir preconceitos, mas não diziam como fazer!” (Russo; Paladino, 2016, p. 914, grifos nossos). As autoras observam ainda que, nos cursos de Pedagogia analisados, a disciplina voltada às relações étnico-raciais foi incluída “recentemente – na maioria dos casos, nos últimos cinco anos”, o que ajuda a compreender por que parte dos docentes em exercício não teve contato sistemático com esse debate na graduação; além disso, destacam que esse componente tende a ser “praticamente o único a abordar a questão indígena na formação do professor” (Russo; Paladino, 2016, p. 914).

Esses resultados apontam que a formação docente atua como condição para ampliar referências, interrogar sentidos naturalizados e orientar escolhas de trabalho que não se reduzam a recomendações genéricas. Na literatura da área, essa questão se explicita quando se busca compreender como os professores significam as diferenças étnico-raciais e como tais significações atravessam decisões de ensino, sobretudo quando a orientação recebida se limita a enunciados gerais, sem oferecer caminhos para o cotidiano da sala de aula (Vieira; Colman, 2022).

Nesse horizonte, Nascimento, Vieira e Landa (2019), ao analisarem experiências interculturais vinculadas à presença indígena no espaço universitário, indicam possibilidades de ampliação de repertórios e de deslocamento de perspectivas. Embora situado em outra etapa e instituição, o estudo oferece elementos para pensar a formação como espaço de construção de referências e problematização de enquadramentos, o que ajuda a delimitar, por contraste, o tipo de empobrecimento que tende a ocorrer quando a escola trabalha o tema sem interlocuções e sem lastro formativo.

Nesse quadro, o “como fazer” não remete a uma demanda por receita. Ele sinaliza a falta de referências para transformar orientações gerais em decisões de ensino. O próprio movimento analítico de Russo e Paladino (2016), ao aproximar falas docentes e currículos de licenciaturas, sugere que a insuficiência não se resolve por advertências abstratas, pois “só diziam para não reproduzir preconceitos, mas não diziam como fazer!” (Russo; Paladino, 2016, p. 914). Fora do corpus, estudos sobre formação docente e Lei nº 11.645/2008 também indicam que a inserção da temática tende a ocorrer de modo localizado e recente, produzindo efeitos desiguais na trajetória de professores já em exercício (Silva, 2024; Silva, 2021). Com isso, o problema não

se esgota na formação inicial e recoloca a formação continuada e as condições institucionais como dimensão do próprio desafio: tempo, acompanhamento, circulação de materiais e experiências formativas.

4.2.4 Ações de implementação mencionadas no corpus

Este eixo reúne indícios de iniciativas associadas à Lei nº 11.645/2008 tal como são registradas nos textos do corpus. Em Bento e Oliveira (2022), embora a educação básica em escolas não indígenas não constitua o foco central da análise, aparece a menção a ações articuladas à aplicação da lei em escolas públicas, na forma de “projetos de extensão que envolvem a aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas da rede pública da região” (Bento; Oliveira, 2022, p. 9). Como a referência é feita de modo breve e sem detalhamento, o texto não permite acompanhar desenho, materiais, duração ou efeitos dessas iniciativas no trabalho escolar. Assim, o artigo é mobilizado aqui como registro pontual de uma ação mencionada no acervo, sem que disso se possam derivar inferências sobre alcance ou resultados.

4.2.5 Rarefação no acervo e lacuna como dado analítico

A análise do levantamento evidencia que as discussões diretamente centradas na implementação da Lei nº 11.645/2008, no componente referente aos povos indígenas, na educação básica em escolas não indígenas, são pouco recorrentes no período estudado. Em pesquisas de mapeamento e síntese, esse tipo de resultado não se reduz a etapa técnica, pois torna visíveis tendências, prioridades e áreas de menor concentração investigativa no campo, permitindo que a baixa recorrência também componha o retrato produzido (Ferreira, 2002; Romanowski; Ens, 2006). Assim, a incidência reduzida de artigos com esse foco no acervo analisado não é lida como “falha” do levantamento, mas como um achado que explicita um desnível de atenção e recoloca perguntas sobre a circulação de agendas e sobre os objetos que vêm ganhando maior continuidade no debate educacional.

A lacuna adquire relevo por incidir sobre um tema respaldado por obrigatoriedade legal. Quando, ao longo de um intervalo amplo, a tematização da lei aparece de modo rarefeito justamente no ponto em que ela exigiria maior espessura analítica: a tradução curricular do dispositivo. Torna-se pertinente interrogar não apenas a existência do comando normativo, mas por que se pesquisa tão pouco aquilo que define, na prática, sua efetivação no trabalho escolar.

É plausível que parte dessa produção tenha se distribuído em outros espaços de publicação, ou tenha sido tratada sob enfoques que não incidem diretamente sobre a escola básica não indígena, como recortes centrados no ensino superior, em políticas mais gerais ou na educação

escolar indígena. Ainda assim, permanece o dado deste mapeamento: no acervo examinado, há pouca continuidade de estudos empíricos voltados ao “como” do trabalho escolar, isto é, às escolhas, condições e mediações que sustentam ou limitam a implementação no interior da escola.

Sob a chave da descolonização curricular e da crítica à colonialidade na produção e legitimação de saberes, essa rarefação pode ser lida como expressão de um regime seletivo de visibilidade, no qual certos temas e abordagens tendem a obter menor densidade e menor permanência investigativa, mesmo quando atravessados por demandas curriculares.

Nesse sentido, a exigência analítica não se esgota em constatar se o assunto aparece, mas em compreender por que aparece pouco e de que modo, isto é, quais condições de pesquisa, quais recortes privilegiados e quais modos de problematização têm sustentado, ou dificultado, investigações sobre um trabalho curricular descolonizador, entendido como processo de revisão de narrativas e referências, com deslocamentos progressivos diante de repertórios já sedimentados na cultura escolar, no âmbito da educação básica.

5. Considerações finais

A análise do acervo evidencia que a implementação da Lei nº 11.645/2008 não se resolve pela presença formal da temática indígena no currículo. Nos termos em que aparece nas pesquisas analisadas, o ponto decisivo está no modo como o tema é convertido em trabalho de ensino: quais referências são mobilizadas, como se organizam os recortes e que justificativas sustentam o que passa a ser ensinável. É nessa passagem, do enunciado normativo ao fazer curricular, que se joga a possibilidade de um trabalho curricular descolonizador, entendido como processo de revisão de narrativas e referências, com deslocamentos progressivos diante de repertórios já sedimentados na cultura escolar.

Nesse movimento, os estudos permitem entrever que o tratamento do tema tende a se fragilizar quando se apoia em fórmulas previsíveis do calendário escolar, que reduzem a complexidade do assunto e estreitam o horizonte formativo. O problema não é a simples ausência do tema, mas o regime de conhecimento que se restabelece quando a temática é convertida em adereço cultural ou em repertório fixo, preservando sentidos cristalizados mesmo sob a vigência da lei.

No que diz respeito aos materiais e recursos, as evidências relatadas sugerem que a disponibilidade de conteúdo não é suficiente: o que define o alcance do trabalho é a coerência do encadeamento didático, isto é, a forma como referências, linguagens e propostas são articuladas. Quando essa articulação falha, recursos que poderiam ampliar perspectivas acabam

neutralizados por atividades que reconduzem o tema a descrições genéricas, reiterando hierarquias de saber e formas restritas de reconhecimento no currículo.

A formação docente aparece como ponto de inflexão porque expõe a distância entre recomendações gerais e condições reais de trabalho. O “como fazer”, quando emerge nas falas registradas, indica menos a busca de um roteiro e mais a necessidade de construir referências, ampliar interlocuções e sustentar processos de formação continuada que incidam sobre escolhas curriculares concretas. Sem esse investimento, a orientação para “não reproduzir estereótipos” tende a operar como enunciado moral, sem força para tensionar repertórios e reorganizar práticas.

Por fim, o mapeamento mostra que a discussão empírica diretamente voltada a esse foco aparece de modo rarefeito ao longo de um período amplo. Essa rarefação não é apenas um dado quantitativo: ela delimita uma agenda de pesquisa ainda pouco consolidada sobre aquilo que, na prática, define a implementação: as escolhas curriculares, as condições institucionais e os modos de tratamento do tema no trabalho escolar. Ao transformar a rarefação em problema, este estudo recoloca no centro do debate não só se a temática aparece, mas quais condições de produção de conhecimento e de trabalho curricular permitem deslocamentos efetivos no modo de legitimar saberes, narrar histórias e produzir visibilidades na escola, em direção a um currículo menos colonizado e mais plural.

Nesse sentido, a circulação de pesquisas em periódicos de referência importa também como mediação entre conhecimento e política: ao adensar evidências, categorias e descrições do trabalho escolar, as publicações ajudam a balizar debates e a orientar decisões no campo curricular e formativo. A rarefação observada, portanto, não apenas evidencia uma lacuna temática, mas sugere um enfraquecimento do lastro público de pesquisa disponível para sustentar políticas e práticas de implementação com maior densidade.

6. Referências

ÂNGELO, F. N. P. Os dez anos da Lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 39, n. 109, p. 357-378, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yrXGvcNFhs5JLcjJv9Nx5bG/?lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2025.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, K. L.; OLIVEIRA, L. B. de. Construções e desconstruções epistemológicas de/em uma pesquisa participante: um fazer coletivo com o povo Laklãnõ/Xokleng. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, e270093, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pgPYnCBJtxpsWL7yXD3yqtz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 junho 2025.

BOTELHO, L. de L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 20 julho 2025.

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”. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2025.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2025.

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

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 18 nov. 2025.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 dez. 2026.

NASCIMENTO, A. C.; VIEIRA, C. M. N.; LANDA, B. dos S. Experiências interculturais na universidade: a presença dos indígenas e as contribuições à Lei nº 11.645/08. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 39, n. 109, p. 397-416, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5KTZZqkpwkdPkgLCFySyktt/?lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2026.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2026.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado do conhecimento” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/download/24176/22872/44074>. Acesso em: 9 fev. 2026.

RUSSO, K.; PALADINO, M. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 897-921, out./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ddSPjhRCgGSBhLd7DFSr7LN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2026.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2026.

VIEIRA, C. E.; SOUSA, S. M. Z. L. A Revista Brasileira de Educação e a difusão da pesquisa educacional (2007-2011). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 463-482, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bJCq37GswZNwpcsLCvyrPcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2026.

VIEIRA, C. M. N.; COLMAN, D. G. A Lei 11.645/08 e as diferenças étnico-raciais em sala de aula: representações docentes. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, v. 16, n. 31, p. 152-158, 2022. DOI: 10.30612/rehr.v16i31.14830. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/14830>. Acesso em: 9 fev. 2026.

VIEIRA, C. M. N.; DA SILVA, E. K. B. da C. “O índio não vive mais entre a gente, ele só existe nos livros”: as manifestações de crianças/estudantes da educação infantil sobre os povos indígenas. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 245–264, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2834>. Acesso em: 9 jan. 2026.