

**Epistemologias indígenas e políticas curriculares da reforma do ensino médio no Brasil:
tendências e lacunas no estado da arte**

**Indigenous epistemologies and curriculum policies of Brazil's high school reform: trends
and gaps in the state of the art**

**Epistemologías indígenas y políticas curriculares de la reforma de la educación
secundaria en Brasil: tendencias y vacíos en el estado del arte**

DOI: 10.54901/educa.v9-748

Aldevânia Barreto de Matos¹
João Paulino da Silva Neto²

RESUMO: Este artigo analisa como a produção acadêmica tem abordado as relações entre políticas curriculares do Ensino Médio, Educação Escolar Indígena e reconhecimento das epistemologias indígenas. O estudo caracteriza-se como um estado da arte, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, desenvolvido a partir de consultas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Scientific Electronic Library Online (SciELO), ao Google Acadêmico, a repositórios institucionais da Amazônia Legal e a bases voltadas à educação intercultural e indígena. O levantamento identificou 39 produções, das quais 13, por apresentarem maior aderência temática, compuseram o *corpus* analítico aprofundado. A análise foi orientada pelas categorias reconhecimento epistemológico, interculturalidade crítica, territorialidade, autonomia e protagonismo indígena e justiça epistêmica. Os resultados evidenciam quatro tendências: concentração dos estudos na implementação de políticas e na gestão escolar; valorização crescente de currículos próprios e práticas interculturais; permanência da representação cultural como forma predominante de inserção dos povos indígenas nos currículos; e reduzida articulação entre a política do Novo Ensino Médio e os marcos da Educação Escolar Indígena. Conclui-se que o reconhecimento normativo da diversidade não assegura, por si, o reconhecimento das epistemologias indígenas como referências legítimas de organização do conhecimento escolar, permanecendo uma lacuna relevante para a pesquisa em políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Epistemologias indígenas; políticas curriculares; Novo Ensino Médio; Educação Escolar Indígena; justiça epistêmica.

¹Mestra em Educação, Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil.
E-mail: aldevaniamatos@gmail.com

²Pós-Doutor em Filosofia, Doutor em Antropologia, Mestre em Educação, Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), Altamira, Pará, Brasil. E-mail: profjoaopaulino@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As políticas curriculares não se limitam à organização de componentes, cargas horárias e percursos formativos. Ao definirem quais conhecimentos devem integrar a escolarização, elas também participam da produção de critérios de legitimidade: estabelecem o que pode ser reconhecido como conhecimento escolar, quais sujeitos são autorizados a produzi-lo e quais racionalidades permanecem em posições periféricas. Essa dimensão é especialmente relevante quando o debate se volta aos povos indígenas, cujos processos educativos articulam território, oralidade, ancestralidade, relações comunitárias, línguas, espiritualidades, ciclos da natureza e formas próprias de produção e transmissão de conhecimentos (Baniwa, 2006, 2011; Munduruku, 2012).

No Brasil, a Educação Escolar Indígena consolidou, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, um conjunto de direitos relacionados à especificidade, à diferenciação, ao bilinguismo ou multilinguismo, à interculturalidade e à participação dos povos indígenas na definição de seus projetos educativos. Esse percurso normativo representou uma ruptura com políticas assimilacionistas que historicamente atribuíram à escola funções de integração e apagamento de diferenças. Entretanto, a existência de garantias jurídicas não elimina, por si só, as assimetrias que atravessam a produção curricular, particularmente aquelas relacionadas ao reconhecimento de sistemas próprios de conhecimento.

A questão torna-se ainda mais complexa no contexto das reformas do Ensino Médio. A Lei nº 13.415/2017 reorganizou a etapa sob a lógica da formação geral básica e dos itinerários formativos, enquanto a Lei nº 14.945/2024 redefiniu aspectos dessa arquitetura curricular. Em paralelo, os marcos da Educação Escolar Indígena reafirmam princípios de autonomia pedagógica, territorialidade, valorização das línguas indígenas, processos próprios de aprendizagem e participação comunitária. A coexistência desses conjuntos normativos produz uma questão política e epistemológica: de que modo uma política curricular nacional, construída sob parâmetros comuns de organização escolar, dialoga com sistemas educativos que reivindicam diferenciação, autonomia e reconhecimento de conhecimentos vinculados a territórios e cosmologias específicas?

Essa pergunta não pode ser reduzida à presença de conteúdos sobre povos indígenas nos currículos. A inclusão temática pode coexistir com formas de subordinação epistêmica, quando os conhecimentos indígenas aparecem como objetos culturais, exemplos locais ou conteúdos complementares, sem que seus princípios de produção, validação e transmissão sejam reconhecidos como referências legítimas para a organização do conhecimento escolar. Nesse

ponto, a discussão sobre colonialidade do saber (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2022), epistemicídio (Santos; Meneses, 2010), interculturalidade crítica (Walsh, 2009; Candau, 2012) e reconhecimento ético-político do Outro (Dussel, 2012) oferece instrumentos para examinar as hierarquias que estruturam o campo curricular.

O presente artigo decorre de um estado da arte realizado no âmbito de uma investigação mais ampla sobre políticas públicas educacionais, Novo Ensino Médio e epistemologias indígenas. O levantamento inicial identificou 39 produções, entre teses, dissertações e artigos, das quais 13 apresentaram maior proximidade com o objeto aqui discutido. A análise desse conjunto permitiu identificar tendências da produção acadêmica, aproximações analíticas e, sobretudo, lacunas ainda presentes na articulação entre política curricular do Ensino Médio, Educação Escolar Indígena e reconhecimento epistemológico.

Diante disso, o artigo tem como objetivo analisar como a produção acadêmica tem abordado as relações entre políticas curriculares do Ensino Médio, Educação Escolar Indígena e reconhecimento das epistemologias indígenas, identificando tendências e lacunas que permanecem no campo. A questão que orienta a análise é: em que medida os estudos existentes avançam da discussão sobre presença, representação e interculturalidade para a problematização do reconhecimento das epistemologias indígenas como formas legítimas de conhecimento no âmbito das políticas curriculares?

A relevância do estudo reside em três aspectos. Primeiro, sistematiza uma produção dispersa entre pesquisas sobre Novo Ensino Médio, currículos diferenciados, gestão da Educação Escolar Indígena, relações interculturais e representação dos povos indígenas. Segundo, distingue analiticamente reconhecimento cultural e reconhecimento epistemológico, evitando tratar a presença de conteúdos indígenas como sinônimo de justiça epistêmica. Terceiro, evidencia uma agenda de pesquisa particularmente importante para contextos amazônicos, nos quais as políticas nacionais de currículo encontram territórios, povos, línguas e experiências educativas marcados por grande diversidade e por reivindicações históricas de autonomia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Políticas Curriculares e Reconhecimento Epistemológico

Compreender o currículo como política pública implica reconhecê-lo como espaço de decisão, seleção e disputa. Os documentos curriculares condensam concepções de formação

humana, conhecimento, sociedade, trabalho e cidadania, ao mesmo tempo que operam como dispositivos de regulação dos sistemas de ensino. Por essa razão, as escolhas curriculares não são neutras: elas expressam relações de poder e estabelecem fronteiras entre conhecimentos considerados centrais, complementares ou exteriores à escolarização.

A crítica decolonial permite situar essas fronteiras em uma história mais longa. Quijano (2005) argumenta que a colonialidade ultrapassou a administração colonial e permaneceu como padrão de classificação social e de organização do poder, articulando hierarquias raciais, econômicas e epistêmicas. No campo do conhecimento, a modernidade colonial universalizou determinadas formas de racionalidade e converteu outras experiências de conhecer em saberes locais, tradicionais ou pré-científicos. Grosfoguel (2022) aprofunda esse problema ao questionar a pretensão de universalidade de epistemologias produzidas a partir de localizações históricas específicas, mas apresentadas como pontos de vista neutros e deslocalizados.

A noção de epistemicídio, discutida por Santos e Meneses (2010), contribui para compreender os efeitos dessa hierarquização. Não se trata apenas da ausência de determinados conteúdos, mas da desqualificação de sistemas de conhecimento e de seus critérios próprios de inteligibilidade. Nessa chave, a justiça epistêmica exige mais do que ampliar o repertório cultural do currículo: requer interrogar as regras por meio das quais certos conhecimentos são reconhecidos como válidos e outros são admitidos apenas quando traduzidos às categorias da racionalidade dominante.

Dussel (2012), ao propor uma ética da libertação, enfatiza a necessidade de partir da exterioridade dos sujeitos historicamente negados pelas totalidades institucionais. Aplicada às políticas educacionais, essa perspectiva desloca o problema da simples inclusão para o reconhecimento do sujeito como produtor de sentido e de conhecimento. O reconhecimento não se completa quando o Estado inclui o Outro em estruturas previamente definidas; exige que a presença desse Outro tenha capacidade de tensionar e transformar os próprios critérios de organização da política.

Essa formulação aproxima-se das contribuições de intelectuais indígenas. Baniwa (2006, 2011) chama atenção para a centralidade dos projetos próprios de educação e para a inadequação de modelos escolares que ignoram as formas indígenas de produzir e transmitir conhecimentos. Munduruku (2012) evidencia o caráter educativo do movimento indígena, mostrando que a luta por direitos também é uma luta pela produção de outras narrativas sobre os povos originários e sobre sua participação na sociedade brasileira. Krenak (2019), por sua vez, questiona a separação moderna entre humanidade e natureza e oferece uma crítica que recoloca território e relação com o mundo como dimensões constitutivas do conhecimento.

Em conjunto, essas perspectivas permitem formular uma distinção central para este artigo: a diferença entre reconhecimento cultural e reconhecimento epistemológico. O primeiro pode ocorrer quando o currículo menciona povos, línguas, práticas, histórias ou tradições indígenas. O segundo requer que os conhecimentos indígenas sejam tratados como sistemas intelectuais capazes de produzir conceitos, interpretações e critérios de ação, e não apenas como conteúdos a serem representados. Essa diferença orienta a leitura das pesquisas que compõem o estado da arte.

2.2 Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Autonomia

A Educação Escolar Indígena brasileira foi historicamente atravessada por tensões entre integração e autonomia. A Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012) consolidaram o direito a uma escola específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e vinculada aos projetos societários dos povos indígenas. O marco jurídico construído a partir da Constituição Federal de 1988 reconhece que a escolarização em territórios indígenas não pode ser organizada apenas pela transposição de currículos nacionais ou estaduais.

A interculturalidade, entretanto, assume sentidos distintos. Walsh (2009) diferencia abordagens que administram a diversidade dentro da ordem existente de perspectivas críticas que interrogam as relações de poder responsáveis pela produção das desigualdades. Candau (2012) também adverte que a interculturalidade não se reduz à convivência entre culturas; seu potencial educativo está ligado à capacidade de problematizar assimetrias, preconceitos e hierarquias. Para a Educação Escolar Indígena, isso significa que o diálogo intercultural só pode ser considerado crítico quando envolve participação efetiva dos povos na definição do currículo, reconhecimento de suas línguas e territorialidades e possibilidade de produzir conhecimento a partir de suas próprias referências.

A autonomia curricular, portanto, não é um elemento acessório. Ela se relaciona à capacidade de comunidades e escolas construírem projetos pedagógicos que articulem conhecimentos escolares e conhecimentos indígenas sem submeter estes últimos a uma lógica de tradução unilateral. Trabalhos como os de Kondo (2020) e Zephro (2017) mostram que currículos próprios podem operar como práticas de resistência e reexistência, justamente porque deslocam o papel das comunidades indígenas de destinatárias da política para produtoras de decisões curriculares.

2.3 Novo Ensino Médio e o Problema da Diferenciação Curricular

A reforma do Ensino Médio intensificou debates sobre flexibilização, formação integral, escolha, competências e percursos formativos. No plano geral, a política foi apresentada como resposta à necessidade de tornar essa etapa mais diversificada e conectada aos projetos de vida dos estudantes. Contudo, estudos críticos evidenciaram desigualdades na capacidade das redes e escolas de ofertar percursos variados e de assegurar condições efetivas de escolha. Quando o debate é deslocado para a Educação Escolar Indígena, a questão da flexibilidade adquire outra densidade: a diferenciação já constitui um direito educacional anterior à reforma e está vinculada a territórios, línguas, processos próprios de aprendizagem e projetos comunitários.

Betelli (2023), ao analisar a implementação do Novo Ensino Médio entre os Kaingang da Terra Indígena Ivaí, identificou distância entre o reconhecimento legal da especificidade indígena e as condições concretas da implementação. Rodrigues (2025), ao examinar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e um documento norteador do Novo Ensino Médio Indígena no Amazonas, evidencia que os sentidos atribuídos à Educação Escolar Indígena nos documentos oficiais são produzidos em meio a disputas discursivas. Esses estudos sugerem que a simples existência de dispositivos de flexibilidade curricular não garante que os povos indígenas participem da definição do que será flexibilizado, nem que seus conhecimentos ocupem posição equivalente às referências curriculares nacionais.

A reformulação promovida pela Lei nº 14.945/2024 reabriu a discussão sobre a arquitetura curricular do Ensino Médio, mas não elimina a questão de fundo: como políticas nacionais de formação comum se relacionam com o direito à diferença curricular e epistemológica? A literatura analisada indica que essa pergunta ainda aparece de modo fragmentado. Há estudos sobre implementação do Novo Ensino Médio e estudos sobre currículo indígena, mas são menos frequentes as pesquisas que tomam a relação entre esses dois campos como problema epistemológico central.

3 METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica, com desenho de estado da arte. Esse tipo de estudo busca mapear e interpretar a produção acadêmica de determinado campo, identificando recorrências, deslocamentos, objetos privilegiados e lacunas. Diferentemente de uma revisão sistemática voltada à estimativa de efeitos ou à síntese padronizada de resultados, o estado da arte aqui desenvolvido assume finalidade interpretativa:

compreender como o problema do reconhecimento das epistemologias indígenas aparece ou deixa de aparecer na produção sobre políticas curriculares, Novo Ensino Médio e Educação Escolar Indígena.

O levantamento consultou a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Google Acadêmico, repositórios institucionais de universidades situadas na Amazônia Legal e bases voltadas à educação intercultural e à educação indígena. Foram mobilizadas combinações de termos referentes a Novo Ensino Médio, Educação Escolar Indígena, currículos, BNCC, políticas curriculares, interculturalidade e saberes ou epistemologias indígenas. O registro original do levantamento identificou 39 produções entre teses, dissertações e artigos científicos.

Para a análise aprofundada foram selecionados 13 trabalhos por aderência ao objeto, considerando pelo menos um dos seguintes critérios: a) análise do Novo Ensino Médio em contexto indígena; b) discussão de políticas curriculares e documentos oficiais relacionados a povos indígenas; c) investigação de currículos próprios, interculturais ou diferenciados; d) abordagem explícita de saberes, epistemes ou reconhecimento de conhecimentos indígenas; e) contribuição para compreender a relação entre políticas nacionais e currículos subnacionais. Na etapa de preparação deste artigo, os metadados bibliográficos do *corpus* foram revalidados em repositórios institucionais e páginas oficiais sempre que disponíveis, corrigindo inconsistências de tipologia documental e data presentes no registro preliminar.

O *corpus* foi lido por aproximação temática e interpretado à luz de cinco categorias construídas no diálogo entre o estado da arte e o referencial teórico: reconhecimento epistemológico indígena; interculturalidade crítica; territorialidade; autonomia e protagonismo indígena; e justiça epistêmica. A análise também considerou o foco dos estudos - implementação, gestão, currículo, representação, política pública ou episteme - e o modo como os povos indígenas aparecem na relação com a política: destinatários, participantes, produtores de currículo ou produtores de conhecimento.

O Quadro 1 sintetiza as produções de maior aderência. Ele não pretende esgotar os 39 trabalhos identificados, mas explicitar o núcleo que sustenta a interpretação apresentada neste artigo.

Quadro 1 – Produções selecionadas para composição do *corpus* analítico

Autor/ano	Tipo	Objeto	Relação com o objeto de estudo
Betelli (2023)	Dissertação	Implementação do Novo Ensino Médio junto aos Kaingang	Evidencia tensões entre padronização da reforma e especificidades da Educação Escolar Indígena.
Souza e Oliveira (2024)	Artigo	Gestão educacional e contrarreforma do Ensino Médio no CEMIX-Warã/Xerente	Relaciona gestão, política de Ensino Médio e construção comunitária de uma escola diferenciada.
Rodrigues (2025)	Artigo	BNCC, Educação Escolar Indígena e Novo Ensino Médio Indígena	Analisa sentidos produzidos por documentos oficiais e aproxima diretamente currículo, BNCC e Educação Escolar Indígena.
Bezerra (2025)	Trabalho de Conclusão de Curso	Reformulação do Ensino Médio amazonense após a Lei nº 14.945/2024	Contribui para situar a reformulação recente do Ensino Médio
Costa (2025)	Dissertação	Representatividade indígena no Documento Curricular do Território Maranhense	Problematiza representações, estereótipos e participação na construção do documento curricular.
Matos (2017)	Dissertação	Lei nº 11.645/2008 e currículo do Ensino Médio em Roraima	Discute presença, silenciamentos e representações indígenas em documento curricular estadual.
Paula (2020)	Dissertação	BNCC e currículos subnacionais	Ajuda a compreender mecanismos de indução da política nacional sobre documentos curriculares estaduais.
Lopes (2019)	Dissertação	Presença indígena nas políticas curriculares a partir da Lei nº 11.645/2008	Problematiza quem são os indígenas produzidos pelas políticas curriculares e os limites da representação.
Kondo (2020)	Dissertação	Currículo próprio e práticas de resistência/reexistência Guarani	Evidencia currículo indígena como construção intercultural vinculada à autonomia e aos conhecimentos do povo.
Zephiro (2017)	Dissertação	Construção curricular da Educação Escolar Indígena Guarani Mbya	Discute limites e aproximações de práticas decoloniais na produção curricular.
Perenguez, Costa e Souza (2025)	Artigo	Episteme e discurso nas políticas curriculares indígenas de Brasil e Colômbia	Aproxima explicitamente política curricular, relações de poder e reconhecimento epistemológico.
Álvarez (2023)	Dissertação	Etnoeducação e movimentos sociais na Colômbia	Evidencia avanços e contradições na institucionalização de demandas indígenas como política pública.
Matos (2025)	Dissertação	Inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio em Roraima	Constitui antecedente sobre tensões entre promessa normativa de escolha/inclusão e condições concretas da política curricular.

Fonte: elaboração própria a partir do estado da arte.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

4.1 Implementação do Novo Ensino Médio em Contextos Indígenas

A primeira tendência reúne estudos que se aproximam da política do Ensino Médio pela via da implementação. Nesse grupo, a principal contribuição é demonstrar que a distância entre norma e prática se amplia quando uma política nacional de forte indução encontra escolas indígenas que possuem direitos específicos de organização curricular e participação comunitária.

Betelli (2023) oferece um dos estudos mais diretamente relacionados ao problema. Ao investigar a implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, na Terra Indígena Ivaí, a autora conclui que a diversidade e a especificidade asseguradas na legislação não se materializam automaticamente na política implementada. Sua análise mostra que a reforma pode reproduzir relações de controle quando as populações indígenas não são efetivamente ouvidas e quando as condições institucionais de diferenciação permanecem mais fortes no plano legal do que no cotidiano escolar.

Em direção semelhante, Souza e Oliveira (2024) analisam as implicações de políticas do Ensino Médio na gestão do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã. O estudo evidencia uma instituição em transformação, cuja natureza diferenciada, intercultural e bilíngue depende da participação da comunidade que a constitui. O foco na gestão é importante porque demonstra que o problema curricular não se reduz à seleção de conteúdos: envolve formas de decisão, organização institucional, participação e relação entre política estatal e projeto educativo indígena.

Rodrigues (2025) desloca a discussão para a textualidade dos documentos oficiais. A autora analisa a Base Nacional Comum Curricular e o documento norteador do Novo Ensino Médio Indígena produzido no Amazonas, examinando como a Educação Escolar Indígena é significada nesses textos. A contribuição central está em mostrar que documentos curriculares não apenas descrevem modalidades educativas, mas produzem sentidos sobre elas. Nessa perspectiva, categorias como diferença, protagonismo e especificidade precisam ser analisadas pelo lugar que ocupam na arquitetura discursiva da política e não apenas pela sua presença nominal.

Bezerra (2025), embora não trate exclusivamente da Educação Escolar Indígena, contribui para situar a reformulação recente do Ensino Médio. Ao analisar o Ensino Médio amazonense após a Lei nº 14.945/2024, identifica permanências, mudanças e limitações

estruturais que condicionam a efetividade das alterações normativas. A pesquisa reforça uma constatação importante para contextos amazônicos: mudanças legais não são suficientes quando infraestrutura, formação docente, recursos e capacidades institucionais permanecem desigualmente distribuídos.

Em conjunto, esses trabalhos revelam que o Novo Ensino Médio chega aos contextos indígenas como uma política já estruturada por categorias nacionais, a saber: competências, formação geral, itinerários, áreas do conhecimento e flexibilização, que precisam ser negociadas com princípios anteriores e específicos da Educação Escolar Indígena. A produção analisada é consistente ao mostrar tensões de implementação, mas ainda é reduzido o número de estudos que perguntam se essa negociação modifica os critérios de legitimidade do conhecimento escolar.

4.2 Currículo próprio, Interculturalidade e Autonomia

A segunda tendência desloca o olhar da implementação de políticas nacionais para processos de construção curricular vinculados a comunidades indígenas. Nesses estudos, a autonomia aparece de forma mais explícita e as epistemologias indígenas deixam de ser apenas conteúdos representados para integrar práticas de produção curricular.

Kondo (2020), em pesquisa realizada com uma escola Guarani, analisa a reelaboração de um currículo indígena intercultural a partir das práticas do próprio povo e das respostas construídas diante dos documentos oficiais. A noção de resistência/reexistência é central porque evidencia que a autonomia curricular não consiste em isolamento, mas na capacidade de produzir articulações interculturais sem dissolver a posição epistêmica e política da comunidade. O currículo torna-se espaço de negociação entre normas estatais e modos próprios de conhecer, falar e organizar a vida coletiva.

Zephiro (2017), ao estudar o processo de construção curricular para a Educação Escolar Indígena Guarani Mbya no Rio de Janeiro, também situa a interculturalidade e a decolonialidade no centro da análise. Seu trabalho mostra que a produção de um currículo diferenciado depende da participação dos sujeitos indígenas e da possibilidade de tensionar a colonialidade do saber presente na escolarização. O estudo é particularmente relevante porque torna visível que práticas decoloniais não resultam apenas da adoção de conteúdos sobre diversidade; elas exigem deslocamentos na relação entre quem define, quem ensina e quem valida o conhecimento.

Esses achados dialogam diretamente com Walsh (2009), para quem a interculturalidade crítica precisa confrontar estruturas e relações de poder, e com Candau (2012), ao destacar que o reconhecimento das diferenças deve estar associado à problematização das desigualdades. No campo indígena, isso implica reconhecer que a autonomia pedagógica só se realiza quando a comunidade participa da construção dos critérios curriculares e quando seus conhecimentos não são convertidos em adereços culturais de uma matriz epistemológica previamente fechada.

Nessa direção, Silva Neto (2023, p. 128) compreende que o diálogo intercultural e intercultural requer “um exercício de reciprocidade, tautologicamente, mais de uma voz, não somente a voz do superior”. Tal perspectiva amplia a compreensão da interculturalidade ao deslocá-la da simples incorporação de conhecimentos indígenas para a constituição de relações epistêmicas nas quais diferentes sujeitos participam da produção, validação e organização do conhecimento curricular.

A produção desse eixo oferece uma contribuição teórica decisiva para a análise do Novo Ensino Médio: a flexibilização curricular e a autonomia indígena não são conceitos equivalentes. A primeira pode ser definida pelo sistema e oferecer escolhas dentro de possibilidades previamente delimitadas; a segunda envolve poder para definir finalidades, conteúdos, temporalidades, línguas, relações com o território e critérios de pertinência do conhecimento. Essa distinção precisa ser preservada em análises de políticas curriculares dirigidas a escolas indígenas.

4.3 Presença, Representação e Reconhecimento dos Povos Indígenas no Currículo

A terceira tendência concentra estudos que examinam como povos indígenas aparecem em documentos curriculares. Nesse conjunto, a discussão sobre representação é predominante e evidencia avanços importantes em relação ao silenciamento histórico, mas também demonstra os limites de uma política que pode incluir a temática indígena sem reconhecer plenamente os povos como produtores de conhecimento.

Lopes (2019), ao perguntar quem são os “indígenas” presentes nas políticas curriculares a partir da Lei nº 11.645/2008, problematiza os modos pelos quais a política produz determinadas imagens dos povos indígenas. A relevância do estudo está em deslocar a análise da quantidade de conteúdos para os regimes de representação que os estruturam. Inserir a temática indígena, nesse sentido, não elimina estereótipos nem garante que a diversidade contemporânea dos povos seja reconhecida.

Matos (2017) chega a uma questão semelhante ao analisar as implicações da Lei nº 11.645/2008 no referencial curricular da rede pública estadual de Roraima para o Ensino Médio. O contexto roraimense torna o problema especialmente significativo, dado o peso demográfico, territorial e político dos povos indígenas no estado. A pesquisa evidencia a necessidade de examinar não apenas a existência da temática indígena no currículo, mas os silenciamentos, enquadramentos e concepções que orientam sua presença.

Costa (2025), ao analisar a representatividade dos povos indígenas no Documento Curricular do Território Maranhense e suas implicações na prática docente, identifica estereótipos, limitada discussão da diversidade dos povos do Maranhão e participação insuficiente de professores na elaboração do documento. Embora o estudo tenha como foco principal a representatividade, seus resultados aproximam-se da discussão epistemológica ao mostrar que documentos curriculares produzidos sem participação efetiva dos sujeitos tendem a manter a diversidade como objeto de descrição, e não como princípio de construção curricular.

Esse eixo revela uma passagem analítica ainda incompleta na literatura: do direito de aparecer para o direito de produzir as categorias pelas quais se aparece. A representação cultural é necessária para combater invisibilização e preconceitos, mas não é suficiente para caracterizar reconhecimento epistemológico. O segundo exige que sujeitos indígenas tenham autoridade na formulação do currículo e que suas formas de conhecer sejam reconhecidas como fontes de inteligibilidade, não apenas como temas.

4.4 Políticas Públicas, Currículos Subnacionais e Episteme

A quarta tendência reúne trabalhos que ampliam o foco para as relações entre política nacional, currículos subnacionais, movimentos sociais e regimes de conhecimento. Esses estudos oferecem elementos para compreender os mecanismos por meio dos quais uma política curricular se dissemina e, ao mesmo tempo, como demandas de grupos historicamente subalternizados são incorporadas pelo Estado.

Paula (2020) analisa as relações entre a BNCC e os currículos subnacionais, evidenciando o papel indutor da política nacional na reorganização dos documentos estaduais. Embora a pesquisa não tenha como foco específico a Educação Escolar Indígena, sua contribuição metodológica e política é relevante: currículos locais são produzidos em relação com prescrições e orientações nacionais, o que torna necessário examinar os graus de adesão, tradução e deslocamento que ocorrem nessa circulação. Para o caso indígena, isso significa

perguntar até que ponto documentos estaduais conseguem incorporar direitos de diferenciação sem permanecer subordinados às categorias estruturantes da BNCC.

Álvarez (2023), em análise da etnoeducação na Colômbia, mostra como demandas dos movimentos indígena e afro-colombiano foram incorporadas à política pública, mas também como esse processo produziu limitações e contradições. O autor identifica avanços na institucionalização de direitos ao mesmo tempo em que aponta despolitização de reivindicações e restrições à autonomia. Essa experiência latino-americana ajuda a compreender que o reconhecimento estatal pode operar de forma ambivalente: amplia direitos, mas também traduz demandas coletivas para formatos compatíveis com a administração pública.

Perenguez, Costa e Souza (2025) aproximam de modo explícito episteme, discurso e política curricular no Brasil e na Colômbia. O estudo demonstra que as epistemologias indígenas foram historicamente integradas, marginalizadas ou transformadas nos sistemas educativos, produzindo tensões persistentes entre saberes tradicionais e modelos hegemônicos. Trata-se de uma das produções mais próximas da lacuna identificada neste estado da arte, porque desloca o debate da representação para as relações entre poder e conhecimento que estruturam as políticas curriculares.

Por fim, Matos (2025), ao investigar itinerários formativos e estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas-piloto do Novo Ensino Médio em Roraima, constitui um antecedente de natureza distinta, mas relevante para o presente debate. A pesquisa mostra que categorias normativas como protagonismo, escolha e inclusão podem coexistir com condições concretas que restringem a participação dos sujeitos. Esse resultado oferece uma chave analítica transferível para a discussão indígena: políticas que enunciam diversidade e protagonismo precisam ser examinadas a partir das condições efetivas de reconhecimento e participação que produzem conhecimento situado.

4.5 Da Inclusão Formal à Justiça Epistêmica

A leitura transversal do *corpus* analítico evidencia que a produção acadêmica avançou significativamente na crítica à homogeneização curricular e na defesa da especificidade da Educação Escolar Indígena. Os estudos analisados reconhecem território, língua, comunidade, autonomia, participação e interculturalidade como dimensões fundamentais. Entretanto, quando a pergunta se desloca para o estatuto epistemológico dos conhecimentos indígenas, a produção se torna mais rarefeita.

Essa diferença é central. Uma política pode reconhecer que existem povos culturalmente distintos, assegurar conteúdos sobre suas histórias e até admitir componentes específicos, sem modificar a hierarquia que define quais conhecimentos organizam o núcleo legítimo da escolarização. Em tal configuração, os saberes indígenas são incluídos, mas permanecem subordinados: aparecem quando traduzidos, contextualizados ou anexados às categorias da ciência escolar dominante. É precisamente essa forma de inclusão que a crítica ao epistemicídio e à colonialidade do saber permite problematizar (Quijano, 2005; Santos; Meneses, 2010).

Essa tensão também aparece em estudos sobre o Novo Ensino Médio: ao analisar outro grupo historicamente invisibilizado pela política curricular, Matos (2025, p. 115) identifica que “ao ignorar a diversidade epistemológica e impor uma racionalidade única, o modelo tecnocrático naturaliza a gestão performática, e assim, oculta sob a aparência de eficiência, uma pedagogia da invisibilidade”. Embora a investigação tenha se voltado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, o achado permite reconhecer uma questão estrutural da política curricular: a inclusão de sujeitos em uma organização previamente estabelecida não significa, necessariamente, que suas diferenças tenham capacidade de alterar os critérios que organizam o currículo.

Essa tensão pode ser compreendida à luz de Dussel (2012), para quem o reconhecimento do Outro não se realiza por sua simples incorporação à totalidade já constituída, mas exige partir de sua exterioridade e reconhecer sua capacidade de interpelar e transformar a ordem que historicamente o negou. No campo curricular, essa perspectiva permite questionar políticas que incluem sujeitos e conhecimentos indígenas sem alterar os critérios epistemológicos a partir dos quais o próprio currículo é organizado e legitimado.

O estado da arte indica que o principal deslocamento necessário está em passar da pergunta “onde os conhecimentos indígenas aparecem?” para questões mais estruturais: quem define os conhecimentos que orientam a formação? Quais critérios de validade sustentam essa definição? Os povos indígenas participam da construção desses critérios? As políticas reconhecem diferentes formas de produzir, transmitir e validar conhecimento ou apenas incorporam conteúdos indígenas a uma estrutura epistemológica já estabelecida?

Silva Neto (2023), ao formular a Pedagogia Descolonial Analógica, propõe que a descolonização se construa a partir da exterioridade do Outro, mediante a escuta, o respeito às diferenças linguísticas e culturais e a abertura ao diálogo intercientífico e intercultural. Essa perspectiva reforça que a questão não se limita à presença de conhecimentos indígenas no currículo, mas alcança as condições de interlocução e reconhecimento sob as quais diferentes sistemas de conhecimento podem participar de sua construção.

Nesse ponto, o conceito de interculturalidade crítica é especialmente produtivo. Walsh (2009) sustenta que a interculturalidade não pode ser reduzida a uma tecnologia de inclusão da diversidade. Ela precisa atuar sobre as relações históricas de poder que produziram a subalternização. Aplicada ao currículo, essa perspectiva exige que o encontro entre conhecimentos não seja assimétrico. Não se trata de substituir a ciência escolar por conhecimentos indígenas, mas de recusar a ideia de que apenas um sistema de conhecimento possui capacidade universal de ordenar os demais.

Os trabalhos de Kondo (2020) e Zephiro (2017) mostram caminhos concretos para essa discussão ao tratar currículos construídos com participação indígena. Neles, a comunidade não aparece apenas como fonte de conteúdos; participa da definição do currículo. Já Betelli (2023) e Souza e Oliveira (2024) revelam o risco oposto: reformas de alcance nacional podem reproduzir controle e padronização quando a diferenciação existe formalmente, mas não se converte em poder decisório suficiente no processo de implementação.

Os estudos sobre representação, como Lopes (2019), Matos (2017) e Costa (2025), demonstram ainda que a presença discursiva dos povos indígenas precisa ser analisada criticamente. A escolha das imagens, temporalidades e categorias usadas para representá-los pode reafirmar estereótipos ou produzir uma ideia de indígena desvinculada das lutas contemporâneas, dos territórios e da diversidade de povos. O reconhecimento epistemológico aprofunda essa crítica, pois pergunta não apenas como os povos são descritos, mas se suas formas de conhecer influenciam a estrutura curricular.

A literatura latino-americana reforça a ambivalência do reconhecimento institucional. Álvarez (2023) mostra que a etnoeducação colombiana resultou de lutas de movimentos sociais, mas a institucionalização também pode despolitizar reivindicações de autonomia. Perenguez, Costa e Souza (2025) identificam, no Brasil e na Colômbia, processos históricos de integração, marginalização e transformação das epistemologias indígenas. Em ambos os casos, a passagem da demanda coletiva para a política estatal não é linear; envolve traduções, seleções e disputas sobre o que será reconhecido.

No caso do Novo Ensino Médio, essa discussão ganha uma especificidade adicional. A política opera com a promessa de diversificação de percursos, mas a Educação Escolar Indígena não reivindica apenas diversificação de oferta. Reivindica o direito de organizar a educação em relação com projetos comunitários, territórios, línguas e processos próprios de aprendizagem. Assim, avaliar a política apenas pela existência de itinerários, componentes flexíveis ou conteúdos locais pode mascarar a questão principal: se a estrutura curricular permite que

epistemologias indígenas participem da definição do que conta como formação humana e conhecimento escolar.

A lacuna identificada no estado da arte pode, portanto, ser formulada em dois níveis. No primeiro, faltam estudos que analisem conjuntamente os documentos estruturantes do Ensino Médio (legislação, BNCC e documentos curriculares estaduais) e os marcos normativos da Educação Escolar Indígena. No segundo, são ainda menos frequentes as investigações que realizam essa comparação a partir de categorias epistemológicas, examinando reconhecimento, territorialidade, autonomia, interculturalidade e justiça epistêmica como dimensões articuladas.

Essa lacuna possui implicações para a pesquisa e para a política pública. Para a pesquisa, indica a necessidade de análises documentais comparativas capazes de localizar aproximações, distanciamentos e silenciamentos entre os diferentes marcos normativos. Para a política, evidencia que a efetivação do direito à Educação Escolar Indígena depende de mais do que adaptações curriculares: requer mecanismos de participação e governança que permitam aos povos indígenas intervir na formulação das finalidades e dos critérios de legitimidade do currículo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisa tendências e lacunas da produção acadêmica sobre políticas curriculares do Ensino Médio, Educação Escolar Indígena e reconhecimento das epistemologias indígenas. O estado da arte mostra que o campo já dispõe de contribuições relevantes sobre a implementação do Novo Ensino Médio em escolas indígenas, gestão educacional, currículos próprios, interculturalidade, representações dos povos indígenas e relações entre políticas nacionais e documentos subnacionais.

Quatro tendências sintetizam os achados. A primeira é a concentração de pesquisas nas tensões de implementação das políticas, com recorrente distância entre direitos normativos e condições concretas. A segunda é o fortalecimento de estudos que reconhecem currículos próprios, participação comunitária e práticas interculturais como expressões de autonomia. A terceira é a predominância da representação cultural como chave de análise da presença indígena nos currículos, frequentemente associada à crítica de estereótipos e silenciamentos. A quarta é a emergência, ainda minoritária, de pesquisas que tratam diretamente das relações entre episteme, poder e política curricular.

A análise permite concluir que há uma diferença substantiva entre inserir conhecimentos indígenas no currículo e reconhecê-los epistemologicamente. A primeira operação pode ocorrer

sem alterar as hierarquias de conhecimento que estruturam a escola. A segunda exige participação dos povos indígenas na produção curricular, reconhecimento de seus sistemas próprios de conhecimento e possibilidade de que território, língua, ancestralidade, comunidade e outras categorias indígenas não sejam apenas objetos de ensino, mas referências para pensar a própria organização da formação escolar.

Nesse sentido, permanece uma lacuna de pesquisa na análise articulada entre os documentos que estruturam o Novo Ensino Médio e os marcos normativos da Educação Escolar Indígena. Essa agenda é particularmente relevante para Roraima e para a Amazônia, onde as políticas curriculares nacionais encontram contextos de intensa diversidade sociocultural, linguística e territorial.

Ao deslocar a discussão da inclusão temática para a legitimidade do conhecimento, o estudo procura contribuir para uma compreensão de política curricular que reconheça os povos indígenas não apenas como sujeitos de direitos educacionais, mas como sujeitos epistêmicos. Essa mudança de posição analítica é condição para que a diversidade deixe de ser tratada apenas como conteúdo da política e passe a participar da definição de seus fundamentos.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, Jonathan Espinosa. **Etnoeducação e movimentos sociais na Colômbia:** conceptualização e políticas públicas. 2023. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2023. Disponível em: https://sigaa.ufr.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?id=1189&lc=pt_BR. Acesso em: 7 ago. 2026.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; Museu Nacional/UFRJ, 2006.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação para manejo e domesticação do mundo:** entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- BETELLI, Patrícia Oening. **Educação escolar indígena:** análise da implementação do Novo Ensino Médio para os povos indígenas Kaingang na Terra Indígena Ivaí no município de Manoel Ribas – Paraná. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/18427>. Acesso em: 7 ago. 2026.
- BEZERRA, Maria Fernanda Silva. **O ensino médio amazonense em reforma:** o que muda e o que permanece a partir da Lei nº 14.945/2024? 2025. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2025. Disponível em: <http://rii.ufam.edu.br/handle/prefix/9776>. Acesso em: 7 ago. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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, 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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394/1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 7 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394/1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e outras leis. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 ago. 2026.

CANDAU, Vera Maria. **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/>. Acesso em: 3 ago. 2026.

COSTA, Thalia Braga. **A representatividade dos povos indígenas no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)**: implicações na prática docente de uma escola da rede municipal de Imperatriz. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação e Práticas Educativas) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2025. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/defesas_stricto.jsf?idPrograma=1458&lc=pt_BR. Acesso em: 3 ago. 2026.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. **De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial**. Ciudad de México: Akal, 2022.

KONDO, Rosana Hass. **Diálogos interculturais, currículo próprio e práticas de resistência/reexistência em uma escola Guarani**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69041>. Acesso em: 4 ago. 2026.

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

LOPES, Maria Carolina Neves. **Quem são os “indígenas” presentes nas políticas curriculares: um estudo da Lei nº 11.645/08**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?id_trabalho=7936872&popup=true. Acesso em: 2 ago. 2026.

MATOS, Aldevânia Barreto de. **Estudantes público-alvo da educação especial e seus itinerários formativos nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio de 2022 a 2024 em Boa Vista/Roraima**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2025. Disponível em: https://sigaa.ufrr.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?id=1189&lc=pt_BR. Acesso em: 1 ago. 2026.

MATOS, Rachel Pinheiro de. **História e cultura dos povos indígenas na educação: implicações da Lei nº 11.645/08 no Referencial Curricular da Rede Pública Estadual de Roraima para o Ensino Médio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1gPK2QCOQSSx2dyfcmlauAVTVZrzOW2hS/view>. Acesso em: 3 ago. 2026.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39424>. Acesso em: 7 ago. 2026.

PERENGUEZ, Mayra del Socorro Nazate; COSTA, Mauro Gomes da; SOUZA, Adria Simone Duarte de. **Episteme y discurso en la educación escolar indígena: políticas curriculares en Brasil y Colombia**. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 18, n. 3, e77268, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v18i3.77268>.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RODRIGUES, Andréa. **Educação escolar indígena, BNCC e Novo Ensino Médio: uma análise discursiva**. Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 74-94, 2025. DOI: <https://doi.org/10.61358/policromias.2025.v10n1.67766>.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA NETO, João Paulino da. **Saberes dos povos indígenas Maya e Yanomami**: desafios epistêmicos no processo de descolonização. São Carlos: Pedro & João, 2023.

SOUZA, Neila Nunes de; OLIVEIRA, Poliana Alves de. **Educação indígena em debate**: proposituras e tensionamentos da gestão educacional do povo Xerente no CEMIX-Warã. Porto das Letras, v. 9, n. 4, p. 1-26, 2024. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/19076>. Acesso em: 7 ago. 2026.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

ZEPHIRO, Kátia Antunes. **Processo de construção do currículo para/da educação escolar indígena no Rio de Janeiro**: limites e aproximações de uma prática decolonial. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13189>. Acesso em: 7 ago. 2026.