ReGeo ISSN: 2177-3246

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NO NOVO ENSINO MÉDIO: O DESAFIO DO CNE DE TRADUZIR DIRETRIZES EM CURRÍCULOS TERRITORIALIZADOS

INDIGENOUS AND QUILOMBOLA EDUCATIONAL PATHWAYS IN THE NEW HIGH SCHOOL SYSTEM: THE CNE'S CHALLENGE OF TRANSLATING GUIDELINES INTO TERRITORIALIZED CURRICULA

LOS ITINERARIOS FORMATIVOS INDÍGENAS Y QUILOMBOLOS EN LA NUEVA ENSEÑANZA SECUNDARIA: EL RETO DEL CNE DE TRADUCIR LAS DIRECTRICES EN PLANES DE ESTUDIOS TERRITORIALIZADOS

https://doi.org/10.56238/revgeov17n9-020

Data de submissão: 19/07/2026 **Data de publicação:** 02/09/2026

André de Oliveira Melo
Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5723660580912897

Alberto Souza Silva
Mestre em Agroecologia, Doutorando em Educação
E-mail: prof.alberto.edu@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2956937258199092

Antonio Carlos Santos do Nascimento Passos de Oliveira
Doutorado em Engenharia Civil
E-mail: profnascimento@unifesspa.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6722503859790070

Clecia Maria Lopes do Nascimento
Mestre
E-mail: cleciamldn@gmail.com
lattes: http://lattes.cnpq.br/9292272940419651

RESUMO

A arquitetura do Novo Ensino Médio, assentada na combinação entre a formação geral básica e os itinerários formativos, abriu para as escolas indígenas e quilombolas uma possibilidade inédita e um risco correspondente: a de que o espaço curricular da escolha se converta em espaço de territorialização do currículo, ou a de que reproduza, sob nome novo, a padronização que as diretrizes da diferença vieram combater. Este artigo analisa o desafio de traduzir as diretrizes nacionais em currículos territorializados, tomando como eixo a atuação normativa do Conselho Nacional de Educação. Adotou-se revisão integrativa da literatura, de natureza qualitativa, articulando o arco normativo, das diretrizes curriculares nacionais específicas de 2012 à lei do Novo Ensino Médio, sua revisão de 2024 e os parâmetros dos itinerários fixados pelo CNE em 2025, com a literatura sobre educação intercultural e saberes tradicionais. Os resultados mostram que o problema central não é a ausência de norma, mas a cadeia de tradução em três níveis, o nacional, o dos sistemas de ensino e o do território, na qual a diretriz pode ganhar densidade local ou perder-se em oferta padronizada. Sistematizam-se os elementos do currículo territorializado, línguas, saberes tradicionais, tempos próprios, professores da comunidade e consulta efetiva, e os riscos simétricos da má tradução, do itinerário de prateleira à consulta pro

forma. Conclui-se que a territorialização é menos um problema de redação normativa do que de condições de implementação: formação de professores dos próprios territórios, financiamento específico e participação comunitária com poder real de decisão.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Educação Escolar Quilombola. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT
The architecture of the New Secondary Education, based on the combination of general basic training and formative itineraries, opened for indigenous and quilombola schools an unprecedented possibility and a corresponding risk: that the curricular space of choice becomes a space for territorializing the curriculum, or that it reproduces, under a new name, the standardization that the guidelines of difference came to combat. This article analyzes the challenge of translating national guidelines into territorialized curricula, taking as its axis the normative action of the National Education Council. An integrative literature review of a qualitative nature was adopted, articulating the normative arc, from the specific national curricular guidelines of 2012 to the New Secondary Education law, its 2024 revision and the itinerary parameters set by the CNE in 2025, with the literature on intercultural education and traditional knowledge. The results show that the central problem is not the absence of norms, but the translation chain at three levels, the national, that of the education systems and that of the territory, in which the guideline can gain local density or be lost in standardized supply. The elements of the territorialized curriculum are systematized, languages, traditional knowledge, own times, community teachers and effective consultation, and the symmetrical risks of poor translation, from the off-the-shelf itinerary to pro forma consultation. It is concluded that territorialization is less a problem of normative drafting than of implementation conditions: training teachers from the territories themselves, specific financing and community participation with real decision-making power.

Keywords: Indigenous School Education. Quilombola School Education. New Secondary Education.

RESUMEN
La arquitectura de la Nueva Educación Secundaria, basada en la combinación de una formación básica general e itinerarios formativos, abrió ante las escuelas indígenas y quilombolas una posibilidad sin precedentes y un riesgo correspondiente: que el espacio curricular de elección se convierta en un espacio para la territorialización del currículo, o que reproduzca, bajo un nuevo nombre, la estandarización que las directrices de la diferencia pretendían combatir. Este artículo analiza el reto de traducir las directrices nacionales en planes de estudios territorializados, tomando como eje la acción normativa del Consejo Nacional de Educación. Se adoptó una revisión bibliográfica integradora de carácter cualitativo, que articula el arco normativo —desde las directrices curriculares nacionales específicas de 2012 hasta la ley de la Nueva Educación Secundaria, su revisión de 2024 y los parámetros de los itinerarios establecidos por el CNE en 2025— con la bibliografía sobre educación intercultural y conocimientos tradicionales. Los resultados muestran que el problema central no es la ausencia de normas, sino la cadena de traducción en tres niveles —el nacional, el de los sistemas educativos y el del territorio—, en la que la directriz puede adquirir densidad local o perderse en una oferta estandarizada. Se sistematizan los elementos del currículo territorializado —las lenguas, los conocimientos tradicionales, los tiempos propios, los docentes comunitarios y la consulta efectiva— y los riesgos simétricos de una traducción deficiente, desde el itinerario «listo para usar» hasta la consulta pro forma.. Se llega a la conclusión de que la territorialización no es tanto un problema de redacción normativa como de condiciones de aplicación: la formación de los docentes en los propios territorios, una financiación específica y la participación de la comunidad con un poder de decisión real.

Keywords: Educación Escolar Indígena. Educación Escolar Quilombola. Nueva Educación Secundaria.

1 INTRODUÇÃO

Quando a reforma do ensino médio criou os itinerários formativos, prometeu a cada estudante o direito de escolher parte do próprio percurso. Para a maioria das escolas, a promessa significava optar entre aprofundamentos, linguagens, ciências, tecnologia, formação técnica. Para as escolas indígenas e quilombolas, ela significava algo mais radical: a possibilidade de que a parte flexível do currículo fosse construída a partir do território, das línguas, dos saberes e dos projetos de vida coletivos de cada povo e comunidade, ou o risco de que chegasse a elas, mais uma vez, um cardápio pronto desenhado a centenas de quilômetros de distância.

O direito à diferença que está em jogo não nasceu com a reforma: as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena asseguram, desde 2012, escolas com normas e ordenamentos jurídicos próprios, ensino intercultural e bilíngue e a centralidade do território e dos projetos societários de cada povo (BRASIL, 2012a). No mesmo ano, as diretrizes da educação escolar quilombola garantiram às comunidades o direito a um currículo aberto e flexível, fundamentado na memória coletiva, nas línguas reminiscentes, nos marcos civilizatórios, nas práticas culturais e nas tecnologias e formas de produção do trabalho próprias (BRASIL, 2012b). O que a reforma fez foi criar uma nova arquitetura dentro da qual esses direitos precisam, agora, encontrar lugar.

A arquitetura veio com a lei que instituiu o Novo Ensino Médio, organizando o currículo em formação geral básica e itinerários formativos (BRASIL, 2017). Foi revista pela lei que recompôs a carga da formação geral e redefiniu as regras dos itinerários após intenso debate público (BRASIL, 2024). E ganhou, recentemente, a peça que faltava: os parâmetros nacionais fixados pelo Conselho Nacional de Educação para os itinerários formativos, que determinam expressamente a observância das diretrizes da educação escolar indígena e quilombola e das singularidades dos territórios dos povos e comunidades tradicionais (CNE, 2025). O arco normativo está, portanto, completo. A pergunta deste trabalho é o que falta entre o arco completo e a sala de aula no território.

A resposta que se desenvolverá é que falta o mais difícil: a tradução. Entre a diretriz nacional e o currículo vivido há uma cadeia de mediações, os sistemas estaduais que normatizam e ofertam, as escolas que constroem seus projetos, as comunidades que devem ser consultadas e decidir, e é nessa cadeia que a promessa da territorialização se realiza ou se perde. O desafio do CNE, anunciado no título, não é apenas o de escrever boas normas, tarefa em grande parte cumprida, mas o de desenhá-las de modo que sobrevivam à travessia até o território, e o de acompanhar essa travessia.

A relevância do tema mede-se pelo que está em jogo. As escolas indígenas e quilombolas somam milhares de unidades e centenas de milhares de estudantes de ensino médio, distribuídos por territórios que vão da Amazônia aos sertões e litorais quilombolas, e a etapa que agora se reorganiza é

justamente a da juventude, o momento em que os projetos de vida individuais e os projetos coletivos das comunidades se encontram ou se desencontram. Um itinerário que dialogue com o território pode ancorar a juventude ao seu mundo com horizonte ampliado; um itinerário alheio a ele pode ser mais um vetor do êxodo e da erosão cultural que as diretrizes da diferença vieram, precisamente, conter.

O objetivo geral deste trabalho é analisar o desafio de traduzir as diretrizes nacionais dos itinerários formativos em currículos territorializados nas escolas indígenas e quilombolas. Especificamente, pretende-se: reconstituir o arco normativo do direito à diferença até os parâmetros de 2025; situar o lugar da especificidade na arquitetura do Novo Ensino Médio; sistematizar a cadeia de tradução e os elementos do currículo territorializado; e mapear os riscos da má tradução e as condições de êxito.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O DIREITO À DIFERENÇA COMO PONTO DE PARTIDA

As diretrizes de 2012 não são normas de detalhe: são a tradução curricular de um princípio constitucional, o do reconhecimento das organizações sociais, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas e das comunidades quilombolas como fundamento, e não obstáculo, de seus processos educativos, com a escola compreendida como instrumento dos projetos coletivos de cada povo (BRASIL, 2012a). O deslocamento conceitual é profundo: a escola indígena e a quilombola não são a escola comum com adaptações, são instituições de natureza própria, cuja qualidade se mede também pela fidelidade ao território e ao projeto societário que servem.

Figura 1. O arco normativo: do direito à diferença aos itinerários



Fonte: elaboração própria com base nas DCNs de 2012, nas Leis 13.415/2017 e 14.945/2024 e na Resolução CNE 4/2025.

A literatura sobre educação e saberes tradicionais dá conteúdo pedagógico a esse princípio: as experiências interculturais bem-sucedidas partem dos mitos, das narrativas, do conhecimento da biodiversidade e das práticas do território como matriz de aprendizagem, e não como ilustração folclórica de um currículo alheio (SOUZA *et al.*, 2025). Territorializar o currículo, na acepção que este trabalho adota, é exatamente isso: tomar o território, físico, simbólico e social, como ponto de partida da organização curricular, e não como conteúdo adicional espremido nas bordas do currículo comum.

2.2 A ARQUITETURA DO NOVO ENSINO MÉDIO E O LUGAR DA ESCOLHA

A reforma organizou o ensino médio em dois blocos: a formação geral básica, referida à base nacional comum, e os itinerários formativos, espaço de aprofundamento e de formação técnica em que o percurso se diversifica (BRASIL, 2017). A revisão de 2024 recalibrou a proporção entre os blocos e as condições da oferta, respondendo às críticas acumuladas na implementação, sem abandonar a estrutura dual (BRASIL, 2024). Para o argumento deste trabalho, o essencial é a natureza do segundo bloco: ele é, por desenho, o espaço curricular da diferenciação.

Figura 2. A arquitetura do Novo Ensino Médio e o lugar da especificidade



Fonte: elaboração própria com base na Lei 13.415/2017 e na Resolução CNE 4/2025.

Os parâmetros de 2025 explicitaram o que a estrutura permitia: os itinerários devem reconhecer a construção histórica e os princípios que organizam a educação escolar indígena e a quilombola, e sua oferta nessas escolas deve observar as diretrizes nacionais de cada modalidade e as singularidades dos estudantes e territórios (CNE, 2025). A leitura combinada das normas produz uma equação promissora: se o itinerário é o espaço da escolha, e se a escolha, nas escolas indígenas e quilombolas, pertence também à comunidade e ao seu projeto coletivo, então o itinerário pode ser o lugar em que o currículo territorializado, prometido desde 2012, finalmente ganha horas, estrutura e status curricular. Promissora, porém, não é sinônimo de realizada.

3 METODOLOGIA

Adotou-se a revisão integrativa da literatura como percurso metodológico, método adequado à reunião e à síntese de evidências de naturezas distintas sobre um mesmo objeto, permitindo compor panorama abrangente para subsidiar a discussão (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). A escolha se justifica pela natureza do tema, que exige articular normas educacionais, referenciais da educação intercultural e análise de implementação.

Formulou-se como questão norteadora: como traduzir as diretrizes nacionais dos itinerários formativos em currículos efetivamente territorializados nas escolas indígenas e quilombolas, e de que

condições essa tradução depende? A partir dessa pergunta, organizou-se a seleção das fontes em três categorias.

A primeira reúne o arco normativo: as diretrizes específicas de 2012, a lei do Novo Ensino Médio e sua revisão, a base nacional comum e os parâmetros dos itinerários de 2025. A segunda compreende a literatura sobre educação intercultural e saberes tradicionais. A terceira apoia o percurso metodológico da revisão.

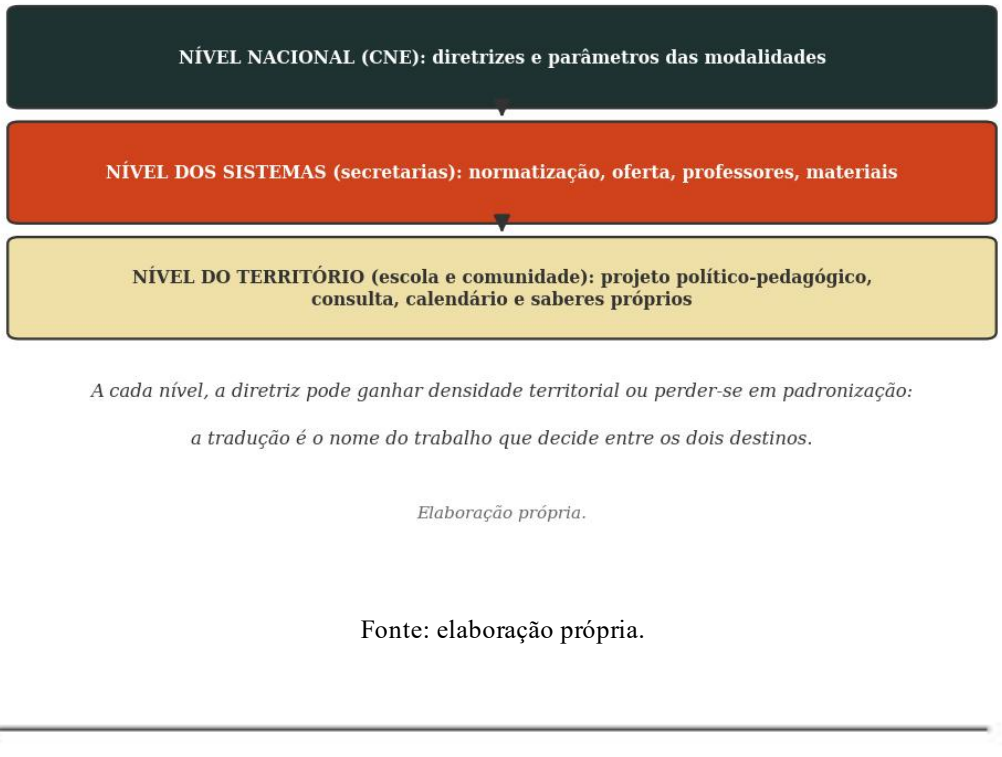
A análise organizou os achados em quatro eixos, apresentados na seção seguinte: a cadeia de tradução em três níveis; os elementos do currículo territorializado; os riscos da má tradução; e as condições de êxito. A interpretação foi conduzida de forma qualitativa. Por tratar-se de estudo de revisão a partir de fontes públicas, não houve necessidade de apreciação por comitê de ética em pesquisa. As figuras são esquemas conceituais de elaboração própria.

4 RESULTADOS

4.1 A CADEIA DE TRADUÇÃO: TRÊS NÍVEIS ENTRE A DIRETRIZ E A AULA

O primeiro conjunto de achados localiza o problema. A norma nacional não chega à sala de aula por aplicação direta: ela atravessa uma cadeia de três níveis, e em cada um pode ganhar densidade territorial ou perdê-la.

Figura 3. O desafio da tradução: três níveis entre a diretriz e a aula



Fonte: elaboração própria.

No nível nacional, o CNE fixa diretrizes e parâmetros, e o fez com sensibilidade às modalidades: os parâmetros dos itinerários mandam observar as diretrizes específicas e as singularidades dos territórios (CNE, 2025). No nível dos sistemas, as secretarias estaduais, responsáveis pela oferta do ensino médio, convertem a norma em portarias, catálogos de itinerários, lotação de professores, materiais e calendários, e é aqui que mora o primeiro gargalo: a lógica administrativa dos sistemas tende à padronização, ao itinerário único replicável, exatamente o oposto do que a territorialização exige. No nível do território, escola e comunidade constroem, ou deveriam construir, o projeto político-pedagógico que dá carne à diretriz, e é aqui que mora o segundo gargalo: sem professores habilitados do próprio território, sem financiamento específico e sem consulta com poder real, a construção local não acontece, e o vazio é preenchido pelo padrão que desce do sistema.

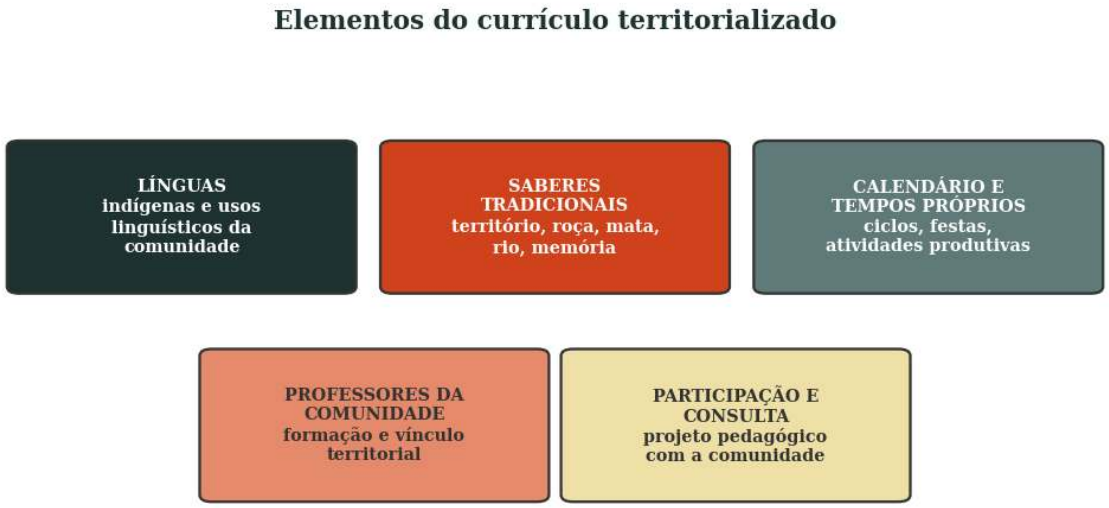
A cadeia explica por que o problema central não é normativo. As diretrizes de 2012 já diziam quase tudo o que precisava ser dito; os parâmetros de 2025 as reafirmaram dentro da nova arquitetura. O que a década entre uma norma e outra demonstrou é que diretriz não se autoexecuta: sem intervenção deliberada nos dois níveis seguintes, a tradução falha silenciosamente, e a estatística registra escolas indígenas e quilombolas ofertando, sob o nome de itinerário, o mesmo pacote desenhado para a escola urbana da capital.

Um exemplo hipotético torna a cadeia concreta. Imagine-se um itinerário de aprofundamento em gestão territorial e ambiental para escolas indígenas de uma rede estadual. No nível nacional, ele é plenamente autorizado. No nível do sistema, sua existência depende de a secretaria criá-lo como opção, lotar professores habilitados, produzir ou adquirir materiais e ajustar o calendário, cinco decisões administrativas, cada qual com custo. No nível do território, depende de a comunidade tê-lo demandado e desenhado, dos mais velhos e detentores de saber participarem como educadores, e da escola ter autonomia para organizar os tempos. A falha de qualquer elo devolve a escola ao itinerário genérico disponível, e a estatística da rede registrará, ainda assim, oferta de itinerário na escola indígena, ilustrando como a padronização se esconde sob a aparência do cumprimento.

4.2 OS ELEMENTOS DO CURRÍCULO TERRITORIALIZADO

O segundo conjunto de achados responde à pergunta positiva: quando a tradução funciona, o que o currículo territorializado contém?

Figura 4. Elementos do currículo territorializado



Fonte: elaboração própria com base nas DCNs de 2012 e em Souza *et al.* (2025).

As línguas vêm primeiro: o ensino intercultural bilíngue ou multilíngue, nas escolas indígenas, e a valorização dos usos linguísticos próprios, nas quilombolas, são núcleo identitário que o itinerário pode aprofundar com estatuto curricular pleno (BRASIL, 2012a). Os saberes tradicionais vêm junto: o conhecimento do território, da roça, da mata, do rio, das práticas de cura, da memória e da produção, tratados como conhecimento, com seus detentores reconhecidos como educadores. Os tempos próprios completam o desenho: calendários que respeitem ciclos produtivos, rituais e sazonalidades, em vez do ano letivo urbano transplantado.

Os dois últimos elementos são os que decidem os demais: professores da própria comunidade, formados e vinculados ao território, sem os quais a interculturalidade vira discurso ministrado por quem não pertence; e a participação efetiva, o projeto pedagógico construído com a comunidade e submetido à sua decisão, na tradição da consulta livre, prévia e informada (BRASIL, 2012b). As experiências documentadas na literatura confirmam a centralidade desses elementos: onde os saberes do território entram como matriz e os educadores locais conduzem, a escola intercultural produz pertencimento e aprendizagem; onde entram como enfeite, produz apenas a velha escola com nova decoração (SOUZA *et al.*, 2025).

Tabela 1. Marcos normativos e sua função na territorialização

Marco	Função	O que depende dos níveis seguintes
DCNs indígena e quilombola (2012)	Fundam o direito ao currículo próprio	Normatização estadual e projeto local
Lei 13.415/2017	Cria o espaço dos itinerários	Que o espaço seja preenchido pelo território
Lei 14.945/2024	Recalibra cargas e condições da oferta	Regulamentação e oferta reais nos sistemas
Resolução CNE 4/2025	Vincula itinerários às modalidades e territórios	Tradução em catálogos, professores e materiais

Fonte: elaboração própria com base nas normas citadas.

4.3 OS RISCOS DA MÁ TRADUÇÃO

O terceiro conjunto de achados mapeia os modos conhecidos de a tradução falhar, todos observáveis na primeira década da reforma.

Figura 5. A tradução em risco e as condições de êxito



Fonte: elaboração própria com base nas DCNs de 2012 e na Resolução CNE 4/2025.

O primeiro risco é o itinerário de prateleira: o catálogo estadual único, desenhado para a rede como um todo, ofertado à escola indígena ou quilombola como se a ela servisse. É a negação exata da territorialização, e é também o caminho de menor resistência administrativa. O segundo é a lacuna docente: itinerários territorializados exigem professores que dominem as línguas e os saberes do território, e a formação de professores indígenas e quilombolas, embora prevista nas diretrizes,

permanece aquém da necessidade, o que empurra os sistemas de volta ao padrão. O terceiro é a oferta a distância como substituto: a mediação tecnológica, admissível como complemento em contextos definidos, torna-se negação do vínculo territorial quando substitui o professor presente na comunidade. O quarto é a consulta pro forma: a reunião que registra presenças sem transferir decisão, cumprindo o rito da participação e esvaziando seu conteúdo.

Os riscos compartilham uma raiz: todos são mais baratos e mais simples, no curto prazo, do que suas alternativas corretas. A padronização economiza planejamento; o professor de fora economiza formação; o ensino remoto economiza lotação; a consulta simbólica economiza conflito. A territorialização, em contraste, custa: tempo de construção local, formação específica, financiamento diferenciado, disposição para partilhar poder. É por isso que ela não decorre da norma, decorre da decisão política de pagar seu preço, e é essa decisão que os níveis subnacionais da cadeia precisam tomar.

Tabela 2. Desafios de implementação e o que exigem

Desafio	Por que ocorre	O que exige
Itinerário padronizado	Lógica administrativa da rede	Construção curricular no território, escola a escola
Falta de professores do território	Déficit histórico de formação específica	Programas de formação indígena e quilombola
Substituição pela oferta remota	Custo da presença em áreas remotas	Financiamento da docência presencial local
Consulta sem decisão	Assimetria de poder com os sistemas	Participação vinculante no projeto pedagógico
Materiais inadequados	Produção centralizada de recursos	Materiais próprios, nas línguas e com os saberes locais

Fonte: elaboração própria com base nas DCNs de 2012 e em Souza *et al.* (2025).

5 DISCUSSÃO

Os resultados sistematizados permitem discutir o desafio anunciado no título em seus termos exatos: o que cabe ao CNE, o que não cabe, e o que decide o desfecho. Quatro considerações organizam essa leitura.

A primeira é que o CNE fez, no plano que lhe compete, o essencial: os parâmetros de 2025 vincularam expressamente os itinerários às diretrizes das modalidades e às singularidades dos territórios, fechando a brecha pela qual a reforma poderia ter atropelado o direito à diferença (CNE, 2025). A crítica que reduz o problema à insuficiência normativa erra o alvo: normas melhores sempre são possíveis, mas o arco existente já autoriza, e mais que isso, exige, o currículo territorializado. O gargalo está adiante da norma.

A segunda é que o desafio de traduzir é, no fundo, o desafio de implementar em contexto de desigualdade de capacidades: os sistemas estaduais que servem territórios indígenas e quilombolas são, com frequência, os de menor estrutura técnica, e a construção curricular local exige deles exatamente o que têm menos, equipes, tempo e recursos para o trabalho artesanal, escola a escola (BRASIL, 2024). A consequência prática é que a territorialização não avançará por indução normativa apenas: precisará de assistência técnica e financiamento federais dirigidos, na lógica dos regimes de colaboração, sem os quais a diretriz nacional seguirá encontrando sistemas incapazes de traduzi-la.

A terceira é que o núcleo duro da tradução é humano: professores indígenas e quilombolas formados, nas licenciaturas interculturais e nos programas específicos, são a condição sem a qual todos os demais elementos desmoronam, pois línguas, saberes e tempos próprios só entram no currículo pelas mãos de quem os vive (BRASIL, 2012a). A literatura das experiências bem-sucedidas converge: o educador do território é o tradutor final da diretriz, aquele em quem a cadeia inteira desagua (SOUZA *et al.*, 2025). Investir na formação desses professores é, portanto, a política com maior efeito multiplicador sobre tudo o mais.

A quarta consideração enfrenta uma tensão que o tema carrega e que não deve ser escamoteada: a relação entre o currículo territorializado e o direito dos estudantes indígenas e quilombolas ao conhecimento dito universal, ao Enem, ao ensino superior, às carreiras que desejarem. A territorialização mal compreendida poderia confinar; a bem compreendida, não subtrai, acrescenta: a formação geral básica permanece garantida a todos, e o itinerário territorializado soma ao repertório comum o aprofundamento naquilo que nenhuma outra escola pode oferecer, o conhecimento do próprio mundo. A interculturalidade é trânsito de mão dupla, e o projeto de cada comunidade, que pode incluir a universidade, a aldeia, ou ambas, é exatamente o que a consulta efetiva existe para expressar. Quem decide o equilíbrio é o território, não o gabinete, e essa é a diferença entre territorializar e tutelar.

Uma consideração final sobre o acompanhamento. O ciclo que se abre com os parâmetros de 2025 precisa de olhos: sem monitoramento específico da oferta de itinerários nas escolas indígenas e quilombolas, quantas construíram percursos próprios, com que professores, com que participação, o país não saberá se a tradução aconteceu, e o silêncio estatístico será, como costuma ser, o disfarce da padronização. O desafio do CNE prolonga-se, assim, para além da norma: cabe-lhe, com o ministério e os sistemas, instituir a vigilância pública sobre a promessa que a norma fez.

6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Este estudo apresenta limitações que devem orientar a interpretação de seus resultados. A primeira decorre de seu desenho: por tratar-se de revisão integrativa de fontes normativas e

bibliográficas, o trabalho não realiza investigação empírica da implementação, e a caracterização dos riscos e gargalos apoia-se na estrutura da cadeia de tradução e na literatura disponível, não em levantamento próprio de campo.

Uma segunda limitação é temporal: os parâmetros dos itinerários são recentes e a revisão do Novo Ensino Médio está em implementação, de modo que o quadro normativo-institucional descrito pode evoluir, e os efeitos reais da nova regulação sobre as escolas indígenas e quilombolas ainda não são mensuráveis.

Uma terceira limitação é de escopo: o trabalho trata das duas modalidades em conjunto, pelo que compartilham no desafio da territorialização, sem esgotar as diferenças profundas entre elas, e entre os centenas de povos e comunidades que cada uma abriga, cuja diversidade interna é, precisamente, o argumento contra qualquer análise, inclusive esta, que as tome como blocos homogêneos.

Registre-se, por fim, que as figuras são esquemas conceituais de elaboração própria e que o texto tem natureza acadêmica, não substituindo as normas vigentes nem, sobretudo, a palavra das próprias comunidades sobre a educação que desejam, à qual toda análise externa deve subordinar-se.

7 PERSPECTIVAS FUTURAS

A agenda de pesquisa decorrente deste trabalho comporta quatro direções. A primeira é o monitoramento empírico da oferta: mapear, nas redes estaduais, quais itinerários chegam às escolas indígenas e quilombolas, quantos foram construídos territorialmente e quantos reproduzem catálogos padronizados, convertendo em dado o que hoje é impressão.

Uma segunda direção é a documentação de experiências: descrever e analisar os casos em que a construção territorial do itinerário aconteceu, seus arranjos de professores, materiais, calendário e participação, na linha da literatura que vem registrando as experiências interculturais da região Norte (SOUZA *et al.*, 2025). O repertório de casos é a pedagogia da implementação: os sistemas aprendem por exemplos mais do que por normas.

Uma terceira direção é a formação docente: dimensionar o déficit de professores indígenas e quilombolas habilitados para o ensino médio e avaliar os programas de licenciatura intercultural existentes, respondendo à pergunta da qual, como se argumentou, tudo o mais depende.

Uma quarta direção é participativa por definição: investigar, com metodologias construídas junto às comunidades, como povos indígenas e comunidades quilombolas avaliam os itinerários que lhes chegam e o que desejam deles, garantindo que a régua do êxito da territorialização seja, em última instância, a deles, e não a dos sistemas que a medem.

8 CONCLUSÃO

Este trabalho analisou o desafio de traduzir as diretrizes nacionais dos itinerários formativos em currículos territorializados nas escolas indígenas e quilombolas do Novo Ensino Médio. A revisão realizada permite três conclusões.

A primeira é que o arco normativo está completo e aponta na direção certa: as diretrizes de 2012 fundaram o direito ao currículo próprio, a arquitetura dos itinerários criou o espaço curricular da diferenciação, e os parâmetros do CNE de 2025 vincularam expressamente esse espaço às diretrizes das modalidades e às singularidades dos territórios. O itinerário formativo pode ser, por desenho, o lugar em que a escola indígena e a quilombola territorializam seu currículo com horas, estrutura e status.

A segunda é que o gargalo está na cadeia de tradução: entre a norma nacional e a aula no território interpõem-se os sistemas de ensino, cuja lógica administrativa tende à padronização, e as condições locais de construção curricular, professores do território, financiamento, materiais e consulta com poder real, cuja ausência entrega o espaço da escolha ao catálogo de prateleira. Os riscos mapeados, padronização, lacuna docente, substituição remota e consulta pro forma, compartilham a raiz de serem sempre mais baratos que suas alternativas corretas: a territorialização é uma decisão de pagar o preço da diferença.

A terceira é que a condição decisiva é humana e participativa: professores indígenas e quilombolas formados são o tradutor final de toda a cadeia, e a consulta efetiva, com decisão real das comunidades sobre seus projetos pedagógicos, é o que distingue territorializar de tutelar. A territorialização bem compreendida não subtrai o acesso ao conhecimento comum: acrescenta-lhe o aprofundamento que só cada território pode oferecer, no equilíbrio que cabe a cada povo e comunidade, e a mais ninguém, definir.

Conclui-se que o desafio do CNE, cumprido no plano da norma, prolonga-se no plano do acompanhamento: instituir, com o ministério e os sistemas, o monitoramento público que dirá se a promessa dos itinerários chegou aos territórios ou se dissolveu na travessia. A educação escolar indígena e quilombola esperou décadas para ter reconhecido o direito de ser diferente; o que o Novo Ensino Médio lhe deve, agora, é a estrutura para exercê-lo, e o que o país deve a si mesmo é não confundir, nunca mais, a igualdade de direitos com a igualdade dos currículos.

CONFLITOS DE INTERESSE

O autor declara não haver conflitos de interesse na realização deste estudo. A pesquisa não recebeu financiamento específico de agências de fomento públicas, comerciais ou sem fins lucrativos. Este artigo tem natureza acadêmica e não substitui as normas vigentes nem a manifestação das próprias comunidades indígenas e quilombolas sobre seus projetos educativos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: CNE, 2012b.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a LDB (Novo Ensino Médio). Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a LDB para redefinir a organização do ensino médio e dos itinerários formativos. Brasília: Presidência da República, 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 4, de 13 de maio de 2025. Institui parâmetros nacionais para os Itinerários Formativos de Aprofundamento do ensino médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 7/2025. Brasília: CNE, 2025.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. DOI: 10.1590/S1679-45082010RW1134.

SOUZA, Á. de *et al.* Educação e saberes tradicionais no Norte do Brasil: desafios e perspectivas. Lumen et Virtus, São José dos Pinhais, v. 16, n. 46, p. 2922-2931, 2025. DOI: 10.56238/levv16n46-094.