

Desafios da implementação de políticas públicas para a educação escolar indígena em São Paulo (1988-2022): da catequese à “autonomia” curricular.

Fernanda Borsatto Cardoso

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Assessora Pedagógica da Escola Superior de Gestão e Contas Públicas do Tribunal de Contas do Município de São Paulo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2553152126867898>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1834-8748>

João Clemente de Souza Neto

Doutor em Ciências Sociais. Professor adjunto, pesquisador e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3200985522734291>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3348-8316>

Suelem Lima Benício

Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Administração Pública e Governo da FGV/SP, na linha de pesquisa Transformação do Estado e Políticas Públicas. Professora da Escola Superior de Gestão e Contas Públicas do Tribunal de Contas do Município de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3775965437971775>

RESUMO

A Constituição Federal de 1988 representou uma inflexão decisiva nas políticas públicas voltadas aos povos indígenas ao reconhecer, pela primeira vez em termos constitucionais, o direito às línguas maternas, aos processos próprios de aprendizagem e à organização social e cultural de cada povo. A partir desse marco, a educação escolar indígena deixou de ser oficialmente concebida como instrumento de assimilação e passou a ser definida como modalidade específica, diferenciada, intercultural e bilíngue da educação básica. Este artigo analisa, numa perspectiva histórica, a trajetória da educação escolar indígena no Estado de São Paulo entre 1988 e 2022, com ênfase nos desafios enfrentados na construção de currículos diferenciados. Parte-se de uma revisão da longa duração das políticas educacionais indigenistas, da catequese jesuítica à tutela do Serviço de Proteção aos Índios, para, em seguida, examinar a institucionalização da educação escolar indígena paulista após

1988 com a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena, a formação de professores indígenas e o reconhecimento jurídico das Escolas Estaduais Indígenas. A pesquisa, de natureza qualitativa e histórico-documental, fundamenta-se na análise de legislação educacional, documentos institucionais, referenciais curriculares, reportagens e depoimentos de professores e lideranças indígenas, articulados à literatura sobre teoria crítica do currículo. Os resultados indicam que, a despeito dos avanços normativos e institucionais, o currículo permanece um espaço de disputa entre os mecanismos de padronização e avaliação do sistema estadual de ensino, como o SARESP, e os projetos educativos formulados pelas próprias comunidades, disputa que se manifesta inclusive no interior das aldeias, entre diferentes concepções sobre a finalidade da escola. Conclui-se que a efetivação de uma educação escolar indígena verdadeiramente diferenciada depende menos da ampliação do aparato normativo do que do fortalecimento da autonomia pedagógica das escolas e da participação das comunidades na definição de seus próprios projetos educacionais.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Currículo Diferenciado; Políticas Educacionais; História da Educação; Estado de São Paulo.

ABSTRACT

The 1988 Brazilian Federal Constitution marked a decisive turning point in public policy toward Indigenous peoples by recognizing, for the first time at the constitutional level, the right to mother tongues, distinct learning processes, and the social and cultural organization of each people. From this milestone onward, Indigenous school education ceased to be officially conceived as a tool of assimilation and came to be defined as a specific, differentiated, intercultural, and bilingual modality of basic education. This article offers a historical analysis of the trajectory of Indigenous school education in the State of São Paulo between 1988 and 2022, focusing on the challenges involved in building differentiated curricula. It begins with a long-term review of Indigenist educational policy, from Jesuit catechesis to the tutelage exercised by the Indian Protection Service, before examining the institutionalization of Indigenous school education in São Paulo after 1988: the creation of the Indigenous School Education Unit, the training of Indigenous teachers, and the legal recognition of State Indigenous Schools. This qualitative, historical-documentary study draws on educational legislation, institutional records, curriculum guidelines, press reports, and testimonies from Indigenous teachers and leaders, in dialogue with the literature on critical curriculum theory. The findings show that, despite important normative and institutional advances, curriculum remains a contested space between the standardizing and evaluative mechanisms of the state education system, such as the SARESP examination, and the educational projects formulated by the communities themselves, a dispute that also unfolds within villages, among different conceptions of the school's purpose. The article concludes that the realization of a genuinely differentiated Indigenous school education depends less on expanding the legal apparatus than on strengthening schools' pedagogical autonomy and community participation in defining their own educational projects.

Keywords: Indigenous School Education; Differentiated Curriculum; Educational Policy; History of Education; State of São Paulo.

INTRODUÇÃO

A escola destinada aos povos indígenas no Brasil nasceu como instrumento colonial. Desde as primeiras missões jesuíticas do século XVI até a política tutelar exercida pelo Estado republicano ao longo do século XX, a educação escolar esteve, na maior parte de sua história, a serviço de projetos de catequização, civilização e incorporação dos indígenas à sociedade nacional, o que a historiografia da educação tem descrito como um projeto assimilacionista de longa duração (Leite, 1938; Santos, F., 2007). A Constituição Federal de 1988 rompeu, ao menos no plano normativo, com essa tradição, ao reconhecer aos povos indígenas o direito à diferença cultural, linguística e aos processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988). A partir desse novo paradigma jurídico, a educação escolar indígena deixou de ser tratada como mecanismo de assimilação e passou a ser concebida como direito específico, voltado à valorização das identidades étnicas e à autonomia dos diferentes povos.

A existência de um sólido aparato normativo, contudo, não eliminou os desafios relacionados à efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada. No Estado de São Paulo, a construção dos currículos escolares permanece atravessada por tensões entre as diretrizes dos sistemas de ensino, os instrumentos oficiais de avaliação educacional e os projetos linguísticos, culturais e políticos formulados pelas próprias comunidades indígenas, entre elas os povos Guarani Mbya, Guarani Nhandewa, Tupi-Guarani, Terena, Kaingang, Krenak e Pankararu, distribuídos por diferentes regiões do estado.

Diante desse cenário, este artigo procura responder à seguinte questão: como as escolas indígenas paulistas negociaram, entre 1988 e 2022, as tensões entre as políticas curriculares formuladas pelo Estado e os projetos educacionais construídos pelas comunidades indígenas? Parte-se da hipótese de que a construção de currículos diferenciados nas escolas indígenas paulistas ocorreu em um contexto de negociação permanente entre mecanismos de padronização administrativa, legislação, referenciais curriculares, sistemas de avaliação, e demandas comunitárias voltadas à valorização da língua, da memória, dos conhecimentos tradicionais e da autonomia pedagógica. Nessa perspectiva, o currículo não pode ser compreendido apenas como documento normativo, mas como espaço de disputa política e cultural (Goodson, 1995; Moreira; Silva, 1994).

Essa leitura do currículo como campo de disputa dialoga com a perspectiva dos estudos decoloniais latino-americanos, que compreendem a colonialidade não como um período histórico encerrado, mas como uma estrutura de poder, saber e ser que persiste para além da independência política dos Estados Nacionais (Quijano, 2005). Nessa chave, a escola indígena pode ser lida como um dos terrenos em que se disputa a colonialidade do saber, na medida em que os currículos oficiais tendem a hierarquizar os conhecimentos ocidentais em detrimento das epistemologias e cosmologias indígenas (Walsh, 2009). A noção de interculturalidade crítica proposta por Catherine Walsh (2009) é particularmente pertinente ao caso paulista, pois distingue a interculturalidade meramente funcional, que reconhece a diversidade cultural sem alterar as estruturas de poder que a subordinam, da interculturalidade crítica, voltada à transformação das próprias condições que produzem a desigualdade entre saberes. Essa distinção permite qualificar, ao longo deste artigo, em que medida o modelo de educação escolar indígena institucionalizado em São Paulo avançou rumo a uma interculturalidade efetivamente crítica ou permaneceu circunscrito a uma inclusão de caráter compensatório. Complementarmente, a proposta de uma ecologia de saberes (Santos, B., 2007) e a crítica de intelectuais indígenas brasileiros à persistência do

paradigma civilizatório colonial na escola (Baniwa, 2006; Krenak, 2019) oferecem instrumental para interpretar as tensões entre os saberes tradicionais das comunidades e os mecanismos de padronização curricular e avaliativa do sistema estadual de ensino, tensões que serão retomadas na quinta seção deste artigo.

O objetivo deste artigo é, portanto, analisar os desafios da construção de currículos específicos e diferenciados nas escolas indígenas do Estado de São Paulo entre 1988 e 2022, situando esse processo na longa trajetória histórica das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas no Brasil. Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza histórico-documental, fundamentada na análise de legislação educacional, documentos institucionais e referenciais curriculares, associada a fontes complementares, reportagens da imprensa e depoimentos de professores e lideranças indígenas colhidos junto a escolas paulistas, parte deles vinculada à pesquisa de campo realizada na aldeia Krukutu (Borsatto, 2010), e à literatura sobre teoria crítica do currículo. O marco final, 2022, corresponde ao encerramento de um ciclo de políticas marcado pela extinção da SECADI e pela pandemia de covid-19, imediatamente anterior à recriação daquela secretaria, anunciada no final daquele ano (Saldaña, 2022). As fontes foram examinadas à luz da História da Educação, buscando articular a análise normativa à das práticas e representações que atravessam o cotidiano das escolas indígenas.

O texto está organizado em cinco partes, além desta introdução e das considerações finais. As duas primeiras seções reconstituem o percurso histórico da educação indígena no Brasil, da catequese colonial à tutela assimilacionista do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), evidenciando a genealogia do problema que o artigo se propõe a discutir. A terceira seção examina a ruptura promovida pela Constituição de 1988 e pelo arcabouço legal que a sucedeu. A quarta seção analisa a institucionalização da educação escolar indígena no Estado de São Paulo. A quinta seção discute, à luz da teoria crítica do currículo, as disputas em torno da construção curricular nas escolas indígenas paulistas, considerando a formação de professores, as políticas de avaliação e as diferentes concepções presentes nas próprias comunidades.

1 CATEQUESE, CIVILIZAÇÃO E TUTELA: A LONGA DURAÇÃO DA ESCOLA COMO INSTRUMENTO COLONIAL

A escola voltada aos povos indígenas é, no Brasil, contemporânea do próprio empreendimento colonial. Desde o século XVI, missionários jesuítas e outras ordens religiosas associaram a catequese à formação de mão de obra e à incorporação dos indígenas à sociedade em constituição, articulando o trabalho missionário aos interesses políticos e mercantis da Coroa portuguesa (Santos, F., 2007). Serafim Leite, em sua história da Companhia de Jesus no Brasil, sintetiza o horizonte ideológico que orientava essa empresa catequética ao afirmar que a ação missionária partia do princípio de que “a civilização cristã é boa” e via na conversão dos povos indígenas parte de uma obra de “saneamento espiritual” do império português (Leite, 1938, p. XIII). A pedagogia jesuítica recorreu amplamente à música e ao canto como instrumentos de catequese, na medida em que os padres perceberam nas práticas indígenas de dança e canto um caminho eficaz para a transmissão da doutrina cristã (Leite, 1938).

Esse projeto catequético não se deu sem resistência. A historiografia registra fracassos decorrentes tanto da oposição dos povos indígenas aos ditames da colonização quanto das dificuldades dos religiosos em lidar com a diversidade linguística e cultural dos

grupos que habitavam o território, tensões que se somaram à disputa entre jesuítas e colonos pela utilização da mão de obra indígena, notadamente em episódios como o das chamadas “guerras justas” (Dias, 1964; Leite, 1938).

Em meados do século XVIII, a reforma pombalina deslocou a responsabilidade pela educação indígena da Companhia de Jesus para a administração colonial e outras ordens religiosas, substituindo progressivamente o vocabulário da catequese pelo da civilização. O objetivo passou a ser transformar os indígenas em súditos da Coroa, no âmbito de uma estratégia de povoamento e defesa das fronteiras do império. Kenneth Maxwell observa que a política pombalina considerava o crescimento populacional condição essencial para a defesa do território, o que tornava “indispensável abolir todas as diferenças entre índios e portugueses” como parte de um projeto mais amplo de integração (Maxwell, 2011, p. 133).

Após a independência, em 1822, a primeira Constituição (1824) manteve-se silente quanto aos povos indígenas. Somente em 1845 foi instituído o Regulamento das Missões, que atribuía à catequese e à civilização dos indígenas caráter de tutela, imprimindo-lhes um estatuto de orfandade jurídica que legitimava, entre outras medidas, a expropriação de terras sob justificativa paternalista. Já antes desse Regulamento, relatórios de autoridades provinciais paulistas, como o de 1842, do então presidente da província, Miguel de Souza Mello Alvim, evidenciam que os aldeamentos oficiais cumpriam duplo objetivo: civilizar os “selvícolas” e liberar terras indígenas para a colonização europeia e para obras de infraestrutura no interior paulista (Alvim, 1842).

2 DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS À CONSTITUIÇÃO DE 1988: A ESCOLA A SERVIÇO DA ASSIMILAÇÃO NACIONAL

A criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, inaugurou um novo capítulo da política indigenista brasileira, ainda orientado, contudo, pela lógica assimilacionista que caracterizara os séculos anteriores. Instalado sob o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o SPI organizava-se em inspetorias regionais responsáveis pela gestão de postos e povoações indígenas, dedicados a difundir entre os indígenas “os valores nacionalistas que motivavam a própria política do Serviço” (Barbosa, 1947, p. 12). Os relatórios de Luiz Bueno Horta Barbosa, responsável pela 5ª Inspeção, descrevem um modelo educativo voltado ao ensino de primeiras letras associado à formação em ofícios manuais e agrícolas, entendido pelos próprios dirigentes do órgão como instrumento de garantia “de vida e de respeito à sua dignidade de homens, de membros da comunidade brasileira”, formulação que revela, a um só tempo, a retórica humanitária e o horizonte integracionista da política indigenista da época (Barbosa, 1947, p. 12).

O domínio do SPI, que se estendeu até sua extinção em 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada pela Lei nº 5.371/1967 (Brasil, 1967), em meio a denúncias de corrupção e maus-tratos aos indígenas, consolidou a escola como uma das principais estratégias de assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional. Esse quadro geral encontra-se refletido em sucessivos textos constitucionais de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1969 e em instrumentos internacionais como a Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho, de 1957, incorporada ao ordenamento brasileiro em 1966, cujo artigo 23 admitia a alfabetização em língua materna apenas como etapa transitória rumo à língua nacional.

Esse modelo começou a ser questionado nas décadas de 1970 e 1980, quando o fortalecimento do movimento indígena brasileiro, articulado a organizações não governamentais, associações religiosas e setores da sociedade civil, passou a denunciar os limites das políticas integracionistas e a reivindicar o reconhecimento da diversidade cultural, linguística e territorial dos diferentes povos. Esse processo de mobilização coincidiu com a redemocratização do país e forneceu as bases políticas para a inflexão normativa que se consolidaria na Constituinte de 1987-1988.

3 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A REDEFINIÇÃO JURÍDICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Constituição Federal de 1988 representou, como já indicado, um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. Os artigos 210, 215 e 242 explicitaram essa nova orientação:

Art. 210 — Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 2º — O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Art. 215 — O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras [...]. Art. 242, § 1º — O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Brasil, 1988, art. 210, 215 e 242).

Esse novo paradigma foi aprofundado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que definiu a educação escolar indígena como modalidade específica da educação básica e atribuiu à União o dever de apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no desenvolvimento de programas de educação bilíngue e intercultural, planejados “com audiência das comunidades indígenas” e voltados a fortalecer as práticas socioculturais, a língua materna, a formação de pessoal especializado e a produção de material didático diferenciado (Brasil, 1996, art. 78-79). Embora o artigo 79 atribua à União papel de fomento, o artigo 9º da mesma lei não inclui as escolas indígenas entre as de responsabilidade do sistema federal de ensino, o que, na prática, deslocou para estados e municípios a incumbência de organizar e ofertar essa modalidade educacional.

O Decreto Presidencial nº 26, de 1991 (Brasil, 1991), transferiu da FUNAI para o Ministério da Educação a responsabilidade pela educação escolar indígena, associando-a definitivamente ao campo das políticas educacionais e não mais ao aparato indigenista. Em 1993, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, nas quais afirmava que a escola indígena deveria ter como finalidade a conquista da autonomia socioeconômica e cultural de cada povo, ancorada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica e na valorização de sua língua e de seus conhecimentos próprios (Brasil, 1993). Essas diretrizes foram traduzidas, em 1998, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (Brasil, 1998), documento voltado a professores indígenas e a técnicos das secretarias estaduais de educação, organizado em torno de temas transversais, autossusten-

tação, ética indígena, pluralidade cultural, direitos, lutas e movimentos, terra e biodiversidade, educação preventiva para a saúde, e de áreas de conhecimento correspondentes às disciplinas escolares tradicionais.

Em 1999, o Parecer CNE/CEB nº 14/1999 reforçou a exigência de que a formação de professores indígenas considerasse sua condição de novo ator nas comunidades, apto a lidar com os desafios e tensões decorrentes da introdução do ensino escolar e a atuar ativamente na transformação da escola em espaço efetivo de exercício da interculturalidade (Brasil, 1999). O conjunto dessas normas: Constituição, LDB, Decreto nº 26/1991, Diretrizes de 1993, RCNEI de 1998 e Parecer CNE/CEB nº 14/1999, compôs, ao longo da década de 1990, um arcabouço jurídico que redefiniu, ao menos no plano formal, a educação escolar indígena como direito específico, diferenciado, intercultural e bilíngue. Restava, contudo, o desafio de sua implementação nos sistemas estaduais de ensino.

4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE SÃO PAULO

No Estado de São Paulo, a resposta institucional ao novo marco constitucional começou a se estruturar ainda na década de 1990. Em 1997, por meio da Resolução SE nº 44 (São Paulo, 1997), a Secretaria de Estado da Educação instituiu o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI), órgão responsável por coordenar, assessorar e acompanhar a implementação das políticas educacionais destinadas às comunidades indígenas paulistas. O Conselho Geral do NEI reunia vinte e seis membros, entre representantes da Secretaria de Estado da Educação, de órgãos como a FUNAI, o Ministério da Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação, universidades e organizações não governamentais, além de representantes das diferentes etnias presentes no estado, Guarani, Tupi-Guarani, Terena, Kaingang, Krenak e Pankararu, distribuídos conforme a região em que se localizavam suas aldeias. A composição desse conselho evidencia tanto o esforço de construir um espaço de diálogo intersetorial quanto o desafio de contemplar, numa única política pública, a diversidade étnica e regional do estado.

Um dos primeiros desafios enfrentados pelo NEI dizia respeito à formação de professores indígenas: a legislação previa a participação ativa das comunidades na condução dos processos educativos, mas a ausência de profissionais indígenas com formação específica dificultava a consolidação de uma escola diferenciada. Em resposta, foi implantado, em 2002, o Magistério Indígena, em parceria com o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM/Tucuruvi), com aulas concentradas quinzenalmente e duração de dois a três anos. Uma professora formada nesse curso pioneiro relembrou a experiência em depoimento colhido junto à Escola Indígena Gwyrá Pepó:

No curso do Magistério, tivemos professores que conheciam algo do mundo indígena, isso facilitou o contato com o aprendizado. Por outro lado, tivemos também professores juruá (não indígenas) que nunca tinham tido nenhum tipo de contato com um grupo de estudantes indígenas. Lembro-me de perceber e sentir que alguns professores e organizadores do curso estavam inseguros pelo fato de o curso ser inédito. Eles se esforçavam bastante para fazer o melhor.¹

1 Depoimento de professora da Escola Indígena Gwyrá Pepó concedido à uma das autoras. São Paulo, 2006.

Em 2005, a Secretaria Estadual de Educação, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), deu início ao Curso Superior Indígena, com duração de quatro anos, ampliando o acesso de professores indígenas à formação universitária e possibilitando que muitos assumissem funções de docência, coordenação pedagógica e gestão escolar em suas próprias aldeias. Essas iniciativas de formação foram decisivas para fortalecer processos de autonomia educacional, na medida em que a presença de profissionais indígenas passou a ocupar papel central na elaboração de propostas pedagógicas mais próximas das realidades locais.

Outro marco relevante ocorreu com o Decreto Estadual nº 47.779, de 2003 (São Paulo, 2003b), regulamentado pela Deliberação CEE nº 35/2003, que reconheceu oficialmente a categoria Escola Estadual Indígena no sistema paulista de ensino, conferindo-lhe o estatuto de unidade escolar própria, dotada de autonomia e de especificidade no interior do sistema estadual de ensino, com normas e ordenamentos jurídicos fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais e voltados à valorização e afirmação da diversidade étnica (São Paulo, 2003a). Antes desse reconhecimento, as unidades escolares instaladas em aldeias eram classificadas como escolas rurais ou funcionavam como extensões de escolas não indígenas, condição que limitava sua autonomia administrativa e pedagógica e que não atendia às garantias constitucionais de 1988.

Esse processo de institucionalização tornou-se, ele próprio, objeto de investigação acadêmica a partir da década de 2000. Luís Donisete Benzi Grupioni (2008), em pesquisa sobre a cultura escolar e a formação de professores indígenas no Brasil, situa o caso paulista dentro de um movimento mais amplo de profissionalização docente indígena, no qual a passagem de informante a professor formado redefine as relações de autoridade dentro e fora da aldeia. Estudo de caso dedicado especificamente à Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu, na Terra Indígena Jaraguá, na capital paulista, evidenciou que o reconhecimento jurídico da escola não bastou, por si só, para resolver as tensões cotidianas entre o quadro docente, a gestão estadual e as expectativas da aldeia quanto ao caráter diferenciado do ensino (Valentini, 2010).

Ao final do período analisado, as Escolas Indígenas de São Paulo atendiam mais de 1.900 alunos distribuídos em cerca de cinquenta unidades educacionais, organizadas em diferentes etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, e voltadas a estudantes das etnias Guarani Nhandewa, Guarani Mbya, Terena, Krenak, Tupi-Guarani, Pankararu e Kaingang, entre outras. Essa ampliação da oferta educacional e o reconhecimento formal do direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue não eliminaram, contudo, os desafios relacionados à implementação concreta dessas diretrizes, desafios que se manifestam, de forma particularmente aguda, no campo da construção curricular, discutido na seção seguinte.

5 CURRÍCULO DIFERENCIADO: TEORIA CRÍTICA, DISPUTAS ESTATAIS E TENSÕES COMUNITÁRIAS

A afirmação do direito à diferença pressupõe reconhecer que os conhecimentos escolares não podem ser definidos exclusivamente pelos órgãos estatais, devendo dialogar com os saberes, as línguas e os projetos de futuro formulados pelos diferentes povos indígenas. Do ponto de vista teórico, essa premissa encontra respaldo na teoria crítica do currículo, para a qual o currículo não constitui instrumento neutro de organização dos conhecimentos escolares, mas construção social e histórica atravessada por relações de po-

der. Jean-Claude Forquin destaca a peculiaridade do currículo como documento que ocupa um lugar institucional específico, o que lhe confere caráter oficial e capacidade de legitimar determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras (Forquin, 1992). Ivor Goodson, por sua vez, propõe distinguir o currículo formal (normativo ou prescritivo) do currículo interativo ou real, que deve ser examinado “como qualquer outra reprodução social, no âmbito onde se desenrolam todo o tipo de movimentos, interesses e relações de dominação” (Goodson, 1995, p. 12). Para o autor, o currículo pode induzir a equívocos justamente porque se apresenta como se tivesse vida própria, mascarando as relações humanas que o constituem (Goodson, 1995). Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva convergem nessa direção ao afirmarem que currículo e educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural: não existe cultura unitária, homogênea e universalmente aceita a ser transmitida às futuras gerações, mas um terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social (Moreira; Silva, 1994).

Essa perspectiva teórica ilumina o caso paulista. Embora as escolas indígenas do estado de São Paulo possuam autonomia formal para desenvolver propostas pedagógicas diferenciadas, permanecem vinculadas ao sistema estadual de ensino, o que implica o cumprimento de normas administrativas, exigências burocráticas e referenciais curriculares comuns à rede pública, a exemplo do currículo oficial do Estado de São Paulo, ao qual os conteúdos ministrados nas escolas indígenas devem, em alguma medida, se adequar. Essa tensão tornou-se particularmente visível a partir de 2007, quando as escolas indígenas paulistas passaram a integrar o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), instrumento concebido a partir de parâmetros curriculares voltados a escolas não indígenas. Os resultados obtidos por algumas dessas unidades foram amplamente divulgados pela imprensa: reportagem do portal G1 noticiou que a Escola Indígena Gwyra Pepó, em Parelheiros, obteve “o pior desempenho do estado em matemática na 4ª e 6ª série”, com médias abaixo do nível básico, e desempenho igualmente insuficiente em língua portuguesa (Brito, 2007).

Professores e gestores indígenas contestaram, no entanto, a validade desse instrumento avaliativo para aferir a qualidade da aprendizagem em contextos culturalmente distintos. Uma professora guarani da Escola Gwyra Pepó sintetizou essa crítica ao descrever o descompasso entre os enunciados das provas e a experiência de vida de seus alunos:

O SARESP para mim, sendo Guarani, é ruim. Para as escolas jurua (branca) também, na periferia a realidade é totalmente diferente, aí tem uma pergunta [no SARESP]: quando você vai acampar, compra uma coisa, outra e outra, quanto deu? A criança não entende nada, não sabe o que é uma barraca, não tem a presença da mãe todos os dias contando histórias, que faz ele assimilar uma série de coisas. Assim, a prova do SARESP é incoerente para a maioria dos alunos, fora que esses caras que elaboram não conhecem a realidade profundamente. Agora imagina isso numa escola indígena?²

A partir da Resolução SE nº 72/2012 (São Paulo, 2012), a participação no SARESP deixou de ser obrigatória para todas as escolas indígenas, tornando-se facultativa a instituições que não estivessem no grupo de aplicação obrigatória, mudança que, sem eliminar o descompasso entre o instrumento e a realidade sociocultural das aldeias, indicou reconhecimento parcial, por parte da administração estadual, dos limites de modelos homogêneos de avaliação diante da diversidade de contextos existentes no estado.

2 Depoimento de professora da Escola Indígena Gwyra Pepó concedido à autora. São Paulo, 2009.

5.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA CONTEMPORÂNEA SOBRE AS ESCOLAS INDÍGENAS PAULISTAS

Desde meados da década de 2000, consolidou-se um campo de pesquisa dedicado especificamente às escolas indígenas do Estado de São Paulo, sobretudo de orientação etnográfica, que permite qualificar e atualizar as tensões curriculares aqui discutidas. Entre os primeiros trabalhos, Adriana Queiroz Testa (2008) discute o lugar da oralidade e da escrita entre os Guarani Mbya, mostrando que a ênfase escolar na escrita tende a subestimar processos de aprendizagem centrados na palavra falada e na convivência intergeracional, tensão que atravessa diretamente o debate sobre a definição da língua de instrução nas escolas paulistas.

Dedicada especificamente à Escola Estadual Indígena Krukutu, a dissertação de Fernanda Serra Borsatto (2010), defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação de Circe Maria Fernandes Bittencourt, investigou a relação entre o povo Guarani Mbya da aldeia Krukutu, situada no bairro da Barragem, na zona sul do município de São Paulo, e a construção curricular no processo de escolarização. Apoiado em estudos sobre os Guarani e em autores do campo do currículo, entre eles Moreira, Silva e Forquin, e combinando análise das fontes legais, pesquisa de campo na aldeia e exame documental, o estudo analisou as ideias e práticas que orientam a proposta de uma escola indígena específica e diferenciada. Ao tomar o currículo como objeto situado no cotidiano de uma aldeia guarani da capital, a pesquisa oferece base empírica local para a leitura, aqui sustentada, do currículo como espaço de negociação entre as prescrições do sistema estadual e as expectativas da comunidade, tensões que, como se verá adiante, atravessam a própria aldeia.

Nos anos seguintes, essa produção diversificou seus recortes. Tereza Luiza Verdial Cavalcante (2011) discute o currículo indígena paulista como construção social situada no contexto mais amplo da cidadania intercultural. Aline Rossi Marqui (2012), em etnografia da Escola Guarani Mbya da aldeia Nova Jacunda, descreve o processo pelo qual crianças Guarani se tornam alunos, evidenciando como a experiência escolar é reelaborada a partir de categorias e expectativas próprias da cosmologia Guarani. Aline Cristina de Oliveira Abbonizio (2013), em tese sobre a Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepó, analisa a educação escolar indígena como processo de inovação educacional, argumentando que a convergência entre os saberes ensinados e os projetos de futuro enunciados pela comunidade constitui indicador mais adequado de qualidade do que os parâmetros de desempenho aplicados às escolas não indígenas. Luciano Gabriel Martins (2014), a partir de estudo de caso na Escola Guarani CECI, na aldeia Tekoa Pyau, examina como conteúdos de educação ambiental são apropriados e ressignificados no currículo diferenciado.

Em direção convergente à de Abbonizio, Douglas Ladislau dos Santos (2018a; 2018b), a partir de pesquisa etnográfica na Escola Gwyrá Pepó, descreve o cotidiano da sala de aula guarani mbya por meio do conceito de “arma(dilha)”: a escola seria, a um só tempo, instrumento apropriado pela comunidade para fins próprios e dispositivo que reproduz, ainda que parcialmente, o padrão dominante escolar característico da instituição não indígena. Estudo mais recente, conduzido por Elie Ghanem, Fabiana de Oliveira Nogueira da Silva e Débora de Paula Pellegrini (2022) junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, comparou duas escolas estaduais indígenas guarani do estado, a já citada Djekupé Amba Arandu, na Terra Indígena Jaraguá, e a Escola Estadual Indí-

gena Txeru Ba'e Kua-i, na Terra Indígena Ribeirão Silveira, em Bertioga, para investigar quem decide, na prática, os saberes a ensinar. Os autores constatarem que, apesar da autonomia formal assegurada pela legislação, a autonomia efetiva das escolas permanece condicionada a três fatores: a liberdade de atuação dos professores indígenas, o acesso a informação sobre as possibilidades curriculares e o grau de engajamento das famílias e lideranças na vida escolar, variável esta última que oscila significativamente de uma aldeia para outra (Ghanem; Nogueira da Silva; Pellegrini, 2022). Em conjunto, essa produção reforça a conclusão de que a construção curricular nas escolas indígenas paulistas segue sendo, mais de duas décadas após sua institucionalização, um processo aberto, heterogêneo entre aldeias e etnias, e permanentemente disputado.

Segundo Testa (2008), pesquisadora que acompanhou trajetórias de professores guarani no estado, as escolas indígenas paulistas não funcionam apenas como instituições voltadas a garantir cidadania e autonomia aos povos indígenas, mas constituem também espaço permeado pelas formas de organização política da própria aldeia, o que reforça a leitura do currículo como campo de disputa interna, e não apenas de negociação com o Estado. Nesse sentido, a construção curricular exige constantes negociações entre expectativas distintas: para alguns, a escola deve ampliar o acesso dos jovens indígenas a conhecimentos e espaços sociais externos às aldeias; para outros, deve priorizar o fortalecimento da língua, da memória e dos saberes tradicionais. Tais tensões não foram atenuadas pela crise institucional que marcou o cenário político nacional a partir de 2016, quando o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, avaliado de modo distinto pela historiografia e descrito por parcela do movimento indígena como um retrocesso nos direitos conquistados desde 1988 (Mobilização Nacional Indígena, 2017), foi seguido por medidas administrativas, como o parecer da Advocacia-Geral da União sobre o chamado marco temporal, que ampliaram a insegurança jurídica em torno das terras indígenas, tema estreitamente associado, na perspectiva das comunidades, à própria continuidade de seus projetos educacionais.

O último quinquênio do recorte, entre 2018 e 2022, acrescentou novas camadas a essas tensões. No plano curricular, a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em dezembro de 2017, foi seguida pela aprovação do Currículo Paulista da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, cujas normas foram fixadas pela Deliberação CEE nº 169/2019 para as redes vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo (São Paulo, 2019), o que reforçou a centralidade de referenciais comuns aos quais as escolas indígenas, embora formalmente autônomas, permaneceram vinculadas. No plano federal, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), promovida pelo Decreto nº 9.465/2019 (Brasil, 2019), suprimiu a instância do Ministério da Educação responsável pela coordenação da política de educação escolar indígena, cuja recriação só seria anunciada pelo governo de transição no final de 2022 (Saldanha, 2022). A pandemia de covid-19, por sua vez, expôs de forma aguda os limites de modelos concebidos para escolas não indígenas: com a suspensão das aulas presenciais a partir de março de 2020, o ensino remoto adotado pela rede estadual, baseado em canal de televisão aberta e aplicativo de celular, mostrou-se pouco viável em aldeias com acesso restrito à internet e a equipamentos, afetando os 1.946 estudantes das 52 escolas estaduais indígenas então existentes (Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2020).

Na própria Escola Estadual Indígena Krukutu, uma professora guarani relatou que as videoaulas não conseguiam mobilizar as crianças e que muitas famílias, inseridas em uma tradição oral, não tinham condições de acompanhar as atividades escolares. Esses

episódios reiteram, em novo contexto, o descompasso entre instrumentos padronizados e a realidade sociocultural das aldeias já evidenciado no debate sobre o SARESP. Nesse sentido, a construção curricular exige constantes negociações entre expectativas distintas: para alguns, a escola deve ampliar o acesso dos jovens indígenas a conhecimentos e espaços sociais externos às aldeias; para outros, deve priorizar o fortalecimento da língua, da memória e dos saberes tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou os desafios da construção de currículos diferenciados nas escolas indígenas do Estado de São Paulo entre 1988 e 2022, situando esse processo na longa trajetória histórica das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas no Brasil. A análise histórica evidenciou que a educação escolar indígena esteve, durante a maior parte da história brasileira, vinculada a projetos de catequização, civilização e assimilação, da pedagogia jesuítica do período colonial à tutela exercida pelo Serviço de Proteção aos Índios ao longo do século XX. Foi somente a partir da Constituição de 1988 que se abriu caminho para a redefinição da educação escolar indígena como direito específico, diferenciado, intercultural e bilíngue, marco aprofundado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 e pelo Parecer CNE/CEB nº 14/1999.

No Estado de São Paulo, esse novo arcabouço legal traduziu-se na criação de estruturas administrativas específicas, o Núcleo de Educação Escolar Indígena, na formação de professores indígenas por meio do Magistério Indígena e do Curso Superior Indígena, e no reconhecimento oficial das Escolas Estaduais Indígenas pelo Decreto nº 47.779/2003. Tais iniciativas representaram avanços significativos, ao ampliar a participação das comunidades na gestão dos processos educativos e fortalecer a presença de profissionais indígenas nas escolas.

Os resultados da pesquisa indicam, contudo, que a efetivação de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue permanece um processo marcado por negociações e disputas permanentes. Essas tensões não se limitam à relação entre Estado e comunidades indígenas: manifestam-se também no interior das próprias aldeias, onde coexistem diferentes concepções sobre a função da escola, sobre os conhecimentos a privilegiar nos currículos e sobre o equilíbrio entre a valorização das tradições culturais e o acesso aos conhecimentos produzidos pela sociedade não indígena. O debate em torno da participação das escolas indígenas paulistas no SARESP ilustra, de forma particularmente clara, os limites de modelos homogêneos de avaliação diante da diversidade de contextos socioculturais existentes no estado.

Confirma-se, assim, a hipótese de que a construção de currículos diferenciados não pode ser compreendida como mera adaptação de conteúdos previstos pelas políticas oficiais, mas como processo coletivo e contínuo, que envolve a articulação entre saberes indígenas e conhecimentos escolares, a valorização das línguas maternas, a participação comunitária e a atuação dos professores indígenas como mediadores entre diferentes universos culturais. Os avanços legais conquistados pelos povos indígenas após 1988 criaram condições fundamentais para o reconhecimento da educação escolar indígena como direito específico. Sua concretização, no entanto, permanece condicionada à ampliação da autonomia pedagógica das escolas, ao fortalecimento da participação das comunidades nos processos curriculares e à construção de políticas públicas capazes de reconhecer a diver-

sidade cultural como elemento constitutivo, e não apenas complementar, da educação indígena. Mais do que instrumento de transmissão de conteúdos, o currículo revela-se, na experiência paulista, espaço de negociação, resistência e produção de projetos coletivos de futuro, no qual os povos indígenas seguem afirmando seus direitos, suas identidades e seus modos próprios de produzir e transmitir conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ALVIM, Miguel de Souza Mello. Relatório do Presidente da Província de São Paulo. São Paulo, 1842.

BANIWA, Gersem. Índios no Brasil: história, direitos e cidadania. São Paulo: Iepé, 2006.

BARBOSA, Luiz Bueno Horta. Relatórios da 5ª Inspeção do Serviço de Proteção aos Índios ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro: Serviço de Proteção aos Índios, 1947.

BORSATTO, Fernanda Serra. Educação escolar indígena: construção curricular da Escola Estadual Indígena Krukutu. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10796>. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: CNE, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1991.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1967.

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.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Brasília: MEC, 1998.

BRITO, Luisa. Em escola indígena, uma das piores no Saresp, a língua oficial é o guarani. G1, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,-MUL351374-5604,00-EM+ESCOLA+INDIGENA+UMA+DAS+PIORES+NO+SA-RESP+A+LINGUA+OFICIAL+E+O+GUARANI.html>. Acesso em: 8 dez. 2016.

CAVALCANTE, Tereza Luiza Verdial. Currículo como construção social em contexto de cidadania intercultural indígena. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. Pandemia do coronavírus compromete a educação nas escolas indígenas em São Paulo. São Paulo: CPI-SP, 2020. Disponível em: <https://cpisp.org.br/pandemia-do-coronavirus-compromete-a-educacao-nas-escolas-indigenas-em-sao-paulo/>. Acesso em: 8 out. 2026.

DIAS, Manuel Nunes. O Capitalismo Monárquico Português (1415-1549): contribuição para o estudo das origens do capitalismo moderno. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra — Instituto de Estudos Históricos Dr. António de Vasconcelos, 1964.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GHANEM, Elie; NOGUEIRA DA SILVA, Fabiana de Oliveira; PELLEGRINI, Débora de Paula. Escolha de saberes a ensinar na escola indígena: dois casos guarani em São Paulo. Cadernos de Pesquisa, v. 52, e08644, 2022.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil. Tomo I: Século XVI — O Estabelecimento. Lisboa/Rio de Janeiro: Livraria Portugália/Civilização Brasileira, 1938.

MARQUI, Aline Rossi. Tornar-se aluno(a) indígena: a etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacunda. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MARTINS, Luciano Gabriel. Educação ambiental em escola indígena: um estudo de caso na escola Guarani CECI na aldeia Tekoa Pyau. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

MAXWELL, Kenneth. Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MOBILIZAÇÃO NACIONAL INDÍGENA. Nota sobre o marco temporal e os direitos territoriais indígenas. 2017. Disponível em: <https://cpisp.org.br/mobilizacao-nacional->

[indigena-nota-contra-parecer-001-agu-2/#](#). Acesso em: 8 out. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

OS DESAFIOS da educação indígena na pandemia da COVID-19. Educação e Território, São Paulo, 6 ago. 2020. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/os-desafios-da-educacao-indigena-na-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 8 out. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SALDAÑA, Paulo. Governo Lula vai recriar secretaria de diversidade, extinta por Bolsonaro. Estado de Minas, Belo Horizonte, 22 nov. 2022. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2022/11/22/noticia-diversidade,1424080/governo-lula-vai-recriar-secretaria-de-diversidade-extinta-por-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 8 out. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Douglas Ladislau dos. O fenômeno aula entre os Guarani Mbya: as arma(dilhas) da escola. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 26, p. 146-163, 2018a.

SANTOS, Douglas Ladislau dos. A escola indígena como arma(dilha): reflexões a partir de uma pesquisa etnográfica entre os Guarani Mbya da capital paulista. Horizontes, v. 36, p. 157-167, 2018b.

SANTOS, Fabricio Lyrio. Aldeamentos jesuítas e política colonial na Bahia, século XVIII. Revista de História, São Paulo, n. 156, p. 107-128, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 35, de 2003. São Paulo, 2003a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 47.779, de 20 de março de 2003. Dispõe sobre o reconhecimento das Escolas Estaduais Indígenas no Sistema Estadual de Ensino. São Paulo, 2003b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 44, de 22 de julho de 1997. Institui o Núcleo de Educação Escolar Indígena. São Paulo, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 72, de 22 de outubro de 2012. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 169/2019. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: CEE, 2019.

TESTA, Adriana Queiroz. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 291-307, 2008.

VALENTINI, Ana Amélia. Educação escolar indígena Guarani: a escola estadual indígena Djekupé Amba Arandu (São Paulo – SP) e seus desafios para a construção de uma escola indígena de caráter diferenciado. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2009.