

MUDANÇAS NAS MATRIZES CURRICULARES DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ÍNDIA VANUÍRE (SP): OS DESAFIOS DE UM CURRÍCULO ESPECÍFICO

*Maria Luzia Silva Mariano**, *Rafael Pereira Simonetti***

RESUMO

Considerando as mudanças que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) realizou na Educação Básica até o ano de 2024, e com foco na reforma do Ensino Médio, esta análise tem como objetivo investigar as semelhanças e diferenças entre a educação escolar indígena e a não indígena nesta etapa do ensino. Para isso, foi analisada a matriz curricular do Ensino Médio vigente na escola em comparação à matriz oficial de escolas não indígenas da rede estadual. Constatando que não há materiais didáticos e acesso a plataformas digitais oficiais que atendam a todos os componentes curriculares divergentes da matriz não indígena, e que também atingem as salas do Ensino Fundamental por serem multisseriadas, foi necessário realizar uma reflexão a respeito das possibilidades e desafios da prática de um currículo decolonial que garanta a qualidade de ensino aos estudantes indígenas.

Palavras-chave: educação escolar indígena; ensino médio; matriz curricular indígena; plataformas digitais.

* Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora titular da Universidade Pitágoras Anhanguera (Unopar). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7563-2155>. Correio eletrônico: malumariano@yahoo.com.br.

** Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Especialista em Comunicação Popular e Comunitária pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor Especialista em Curriculo da Diretoria de Ensino Região de Tupã (SP). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3553-6273>. Correio eletrônico: rafapsimonetti@gmail.com.

**CHANGES IN THE CURRICULAR MATRIXES OF THE INDIGENOUS STATE
SCHOOL ÍNDIA VANUÍRE (SP): THE CHALLENGES OF A SPECIFIC
CURRICULUM**

ABSTRACT

Considering the changes that the São Paulo State Department of Education (SEDUC-SP) has made to basic education until 2024, and focusing on the reform of secondary education, this analysis aims to investigate the similarities and differences between indigenous and non-indigenous school education at this stage of education. To this end, the high school curriculum in force at the school was analyzed in comparison to the official matrix of non-indigenous schools in the state education network. Noting that there are no didactic materials and no access to official digital platforms that cater for all the curricular components that differ from the non-indigenous matrix, and which also affect elementary school classrooms because they are multi-subject, it was necessary to reflect on the possibilities and challenges of practicing a decolonial curriculum that guarantees quality education for indigenous students.

2

Keywords: indigenous school education; secondary education; indigenous curriculum matrix; digital platforms.

**CAMBIOS EN LAS MATRICES CURRICULARES DE LA ESCUELA ESTATAL
INDÍGENA ÍNDIA VANUÍRE (SP): LOS DESAFÍOS DE UN CURRÍCULO
ESPECÍFICO**

RESUMEN

Al considerar los cambios que la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo (SEDUC-SP) ha realizado en la Educación Básica hasta el año 2024, y con un enfoque en la reforma de la Educación Secundaria, este análisis tiene como objetivo investigar las similitudes y diferencias entre la educación escolar indígena y no indígena en esta etapa educativa. Para ello, se analizó la matriz curricular de la escuela secundaria vigente en la escuela en comparación con la matriz oficial de escuelas no indígenas de la red estatal. Al verificar que

no existen materiales didácticos y acceso a plataformas digitales oficiales que cumplan con todos los componentes curriculares divergentes de la matriz no indígena, y que además alcanzan a las aulas de Educación Primaria por ser multigrado, fue necesario reflexionar sobre las posibilidades y desafíos de la práctica de un currículo decolonial que garantice la calidad de la enseñanza a los estudiantes indígenas.

Palabras clave: *educación escolar indígena; educación secundaria; matriz curricular indígena; plataformas digitales.*

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação pública no estado de São Paulo passou por diferentes mudanças. Entre elas, houve alterações significativas no que diz respeito às matrizes curriculares, fruto também de mudanças em nível nacional. Com a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), os objetivos de cada etapa de ensino sofreram transformações, unificando o entendimento sobre como os componentes curriculares se dispõem ao longo do percurso de aprendizagem dos estudantes no país.

Em acordo com as possibilidades de haver diferentes percursos a serem trilhados pelos estudantes, a reforma do ensino resultou em uma mudança maior no Ensino Médio (EM) em comparação aos outros ciclos, principalmente com o estabelecimento de Itinerários Formativos ofertados pelas escolas. Dessa forma, as unidades federativas, dentro de suas secretarias, tiveram que se adequar às exigências da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, trazendo as reformas do EM (Brasil, 2017).

O estado de São Paulo, por sua vez, tem passado por diversas mudanças por parte da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-SP), em atendimento às alterações legislativas nacionais. Entre elas, as modificações nas matrizes curriculares, atualizações dos materiais didáticos oficiais, intensificação no uso de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais, e a expansão de escolas do Programa Ensino Integral (PEI).

No período entre 2019 e 2024, alguns eventos influenciaram estas constantes mudanças. A pandemia ocasionada pelo coronavírus, com início em 2020, e a consequente fase de isolamento social e fechamento das escolas, fez com que gestores escolares, professores e alunos aperfeiçoassem suas habilidades tecnológicas para se adequarem ao ensino remoto, com intenso uso de ferramentas digitais. Além disso, as mudanças de governo

também trouxeram novidades no entendimento de como deve ser o currículo oficial do estado de São Paulo e as diretrizes a serem seguidas. Não cabe, neste momento, aprofundar-se nos pontos de mudanças que ocorreram, mas, para exemplificar a rapidez com que os projetos têm se iniciado e se encerrado em curto período, o material do Ensino Médio reformulado conforme os Itinerários Formativos iniciados em 2022, denominado de Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento (MAPPA), teve duração de apenas dois anos, sendo trocado pelos Materiais Digitais.

Diante deste contexto, a Educação Escolar Indígena tem caminhado nem sempre junto à educação paulista das escolas não indígenas. A partir de análise documental das mudanças no que diz respeito à legislação estadual, é perceptível que há tentativas da SEDUC-SP em adequar as diretrizes gerais do ensino no estado considerando a liberdade permitida às escolas indígenas de se organizarem enquanto comunidades escolares próprias.

Como forma de visualizar as semelhanças e diferenças entre o que se é ensinado nas escolas indígenas e não indígenas, temos as matrizes curriculares publicadas pelas Resolução SEDUC n.º 52 e Resolução n.º 55, de 16 de novembro de 2023, como parâmetros de análise (São Paulo, 2023). Como as alterações no processo de ensino-aprendizagem foram mais significativas no Ensino Médio, uma comparação entre as matrizes desta etapa possibilita observar os pontos em que há objetivos em comum de ensino aos estudantes indígenas e não indígenas e os que se diferenciam.

No entanto, para obter uma análise que se aproxime do olhar sobre como o ensino ocorre na prática, é necessário verificar alguns aspectos a mais: observar quais materiais didáticos estão disponíveis aos professores e estudantes de acordo com os componentes curriculares presentes nas matrizes indígenas, bem como o acesso às plataformas digitais¹. Estas últimas estão em consonância com as novidades nas diretrizes referentes às ferramentas tecnológicas implantadas na rede estadual, incentivando o seu uso de modo intensificado por professores e estudantes. Portanto, o objetivo da análise se estende à verificação da disponibilidade de materiais e plataformas na educação indígena. O levantamento destas informações surgiu da percepção de que não há materiais oficiais para alguns componentes curriculares contidos nas matrizes da Educação Escolar Indígena, assim como não se permite o acesso às plataformas digitais oficiais pelos estudantes em determinadas situações.

¹ As plataformas digitais ofertadas pela SEDUC-SP fazem parte do projeto “Sala do futuro”. Até o presente momento, há as seguintes plataformas disponíveis: Khan Academy, Matific, Elefante Letrado, Leia SP, Redação Paulista, Tarefa SP, Alura e Education First. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/programas-e-projetos/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

Como forma de investigar estas incongruências, e com foco nas mudanças do EM, foi feita uma análise documental da matriz curricular específica da Escola Estadual (EE) Indígena Índia Vanuíre, localizada na Terra Indígena (TI) Vanuíre (Arco-Íris-SP), em comparação com as matrizes das escolas não indígenas. A escolha por esta unidade escolar partiu do fato de que um dos autores do artigo está alocado na Diretoria de Ensino Região de Tupã (DER Tupã - SP), à qual a escola está jurisdicionada, e realiza acompanhamentos pedagógicos na escola indígena como parte da função de Professor Especialista em Currículo (PEC) do Núcleo Pedagógico da DER.

Para fomentar a reflexão, é preciso considerar os sentidos do currículo escolar perante uma sociedade brasileira fruto de relações de poder de raízes coloniais, e que ao mesmo tempo é composta por uma diversidade de identidades, como os povos originários. Sendo assim, a ideia de “currículo decolonial” se faz presente nesta análise ao investigar até que ponto as matrizes curriculares indígenas da educação paulista possibilitam o trabalho com conhecimentos livres da cultura eurocêntrica (Bettoli; Sobrinho; Souza, 2021). Por outro lado, foi necessário atenção às relações de poder ainda presentes que favorecem o desenvolvimento escolar dos não indígenas. Isto é perceptível a partir da análise das matrizes curriculares e materiais e ferramentas tecnológicas oferecidas a eles, como será relatado mais adiante.

2 O CURRÍCULO INDÍGENA RAMIFICADO ENTRE O “COLONIAL” E O “DECOLONIAL”

O conceito de “colonialidade do poder”, conforme delineado por Mignolo, oferece uma chave interpretativa para a compreensão dos efeitos dos contextos contemporâneos vivenciados pelas escolas indígenas no estado de São Paulo (Ballestrin, 2013). As consequências da colonização europeia para os povos originários, junto a outros grupos sociais que também sofrem com diversos apagamentos de sua história, cultura e memória devido à hegemonia europeia, se ramificam nos seguintes tipos de controle: da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, e da subjetividade e do conhecimento.

Em contrapartida, Maldonado-Torres cunha o termo “giro decolonial” em 2005, como forma de dar sentido às resistências à hegemonia ramificada em diferentes tipos de poder resultante da colonização europeia (Ballestrin, 2013). Considerando o seu pensamento, o

termo “[...] basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 105).

Inserindo a questão dos currículos escolares em nossa sociedade marcada por relações hegemônicas que se chocam com movimentos de resistência das mais variadas esferas, pensar nos currículos escolares indígenas traz uma série de reflexões acerca de sua construção e prática. Para tanto, temos a definição de “currículo” descrita por Bettiol, Sobrinho e Souza (2021, p. 5), que situa justamente as implicações para os povos originários:

o currículo seria uma experiência de elaboração cultural e social, mas também de distanciamento e, muitas vezes, pode constituir-se como uma experiência de imposição para os estudantes, especialmente àqueles com culturas e modos próprios de ensinar e aprender, como, por exemplo, os indígenas.

As experiências da construção de políticas voltadas à Educação Escolar Indígena no Brasil têm na elaboração de seus currículos o reflexo de suas trajetórias. Bettiol, Sobrinho e Souza (2021) afirmam que a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, juntamente com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (RCNEEI), resultaram em orientações para elaborações plurais dos currículos indígenas, atendendo às suas especificidades.

No entanto, é preciso pensar nas possibilidades e limitações da formação de um currículo decolonial. O movimento decolonial tem como um dos objetivos a valorização da pluralidade de conhecimentos que, por sua vez, necessitam estar no mesmo patamar de prestígio dos saberes dominantes, recorrentes nos currículos escolares (Bettiol; Sobrinho; Souza, 2021). Porém, como já citado, cabe analisar as barreiras encontradas para o alcance de uma emancipação.

Vejamos o exemplo do estado de São Paulo. Desde a década de 1990, o estado elaborou aos poucos as políticas educacionais para as populações indígenas paulistas, iniciando com o levantamento de dados das aldeias. Contudo, foi somente nos anos 2000 que de fato a política se concretizou. Em 2003, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) n.º 35 deu início à questão com normas que regulamentam as escolas indígenas (São Paulo, 2003). Já em 2005, o CEE avançou com a Deliberação n.º 46, apresentando de acordo com suas normas a possibilidade de uma proposta pedagógica específica aos indígenas (São Paulo, 2003).

Portanto, percebe-se que no estado de São Paulo podemos pensar em um currículo decolonial, pelo menos em partes, apenas a partir dos anos 2000. Dentro do quadro de componentes curriculares da Resolução SEDUC n.º 55 de 16 de novembro de 2023, atualmente em vigência a respeito de diretrizes para a organização curricular indígena, os únicos componentes que são destinados com total liberdade para a elaboração de aulas são Saberes Tradicionais e Língua Indígena (São Paulo, 2003). O planejamento, o preparo de materiais, as atividades e os critérios de avaliação ficam a cargo dos próprios professores.

Outra maneira de garantir um ensino comprometido com as culturas das etnias presentes nas TI do estado é a prioridade de contratação de gestores e professores indígenas para atuarem nas escolas, conforme a Resolução SEDUC n.º 147, de 29 de dezembro de 2003 (São Paulo, 2003). Esta exigência é crucial para que haja uma proximidade e identificação entre docentes e estudantes, assim como possibilita a construção de uma comunidade escolar composta por indígenas. Torna-se, também, oportunidade de emprego para eles, incentivando a continuidade dos estudos para além da Educação Básica, como o ingresso em cursos de licenciatura.

Contudo, entre as mudanças de resoluções, principalmente no que diz respeito às matrizes curriculares, é visível a predominância da organização de saberes conforme as escolas não indígenas. Por mais que as escolas sejam compostas por indígenas, as exigências da SEDUC-SP sobre como devem se organizar em termos de componentes curriculares em cada ano/série, a quantidade de carga horária, as avaliações internas e externas, entre outras, se aproximam muito das exigências das escolas não indígenas.

O perigo de não viabilizar espaços consideráveis no cotidiano das escolas destinados à manutenção e compartilhamento de práticas e saberes dos povos que habitam um determinado território é a ameaça da proliferação de valores dos não indígenas. Como consequência, as relações que eles têm com a natureza podem ser afetadas devido ao contato com valores que entram em contradição com suas próprias cosmovisões. Ailton Krenak, pertencente à mesma etnia de muitos moradores da TI Vanuíre, alerta para as mazelas do avanço do sistema econômico vigente, que devasta a natureza. Ao narrar seus pensamentos e sentimentos durante a fase de isolamento social devido à pandemia do coronavírus, aborda a importância da compreensão das ações da natureza em resposta às ações antrópicas:

o que estamos vivendo pode ser a obra de uma mãe amorosa que decidiu fazer o filho calar a boca pelo menos por um instante. Não porque não goste dele, mas por querer lhe ensinar alguma coisa. “Filho, silêncio”. A Terra está falando isso para a humanidade (Krenak, 2020, p. 9).

As diferentes cosmovisões, assim, refletem os valores das diversas etnias que necessitam ser passadas de geração a geração, inclusive como forma de proteção da própria natureza. Estes ensinamentos tendem a ser transmitidos oralmente. No entanto, o potencial das escolas indígenas em colaborar com a manutenção destas tradições é uma forma de encontrar na instituição “escola” – vinda da cultura do não indígena – um meio de proliferação de saberes decoloniais.

As consequências do formato em que as escolas estão inseridas nas comunidades precisam ser analisadas como forma de pensar na busca de aperfeiçoamento das políticas educacionais. Um caminho para isto é a proximidade com os moradores, buscando saber suas opiniões a respeito das escolas.

O entendimento que os moradores têm sobre a instituição “escola” varia entre as comunidades indígenas, e também dentro de uma mesma comunidade, como apontam Cohn e Santana (2016). Como exemplo de pesquisa em uma escola localizada na TI Idzöihu (MT), as opiniões dos moradores variam entre enxergar com bons olhos a instituição em suas terras ou com desconfiança. Contudo, as visões dos professores e gestores das escolas indígenas é de extrema relevância, pois são eles os atores sociais que têm a difícil tarefa de conciliação de saberes, cuidando para que o ensino não se torne totalmente equivalente à educação não indígena e apague as possibilidades de ensinamento de suas culturas.

A própria gestão das escolas é apontada por Cohn e Santana (2016, p. 80-81) como fonte de pesquisas também necessária, juntamente com o olhar sobre o cotidiano escolar:

8

enfatizamos a importância de estudos específicos sobre as práticas pedagógicas e as gestões da escola indígena, tendo em vista uma maior compreensão dos modos como conhecimentos e práticas escolares ganham forma nas diversas experiências, inclusive, como propomos ser uma atividade de grande relevância para os antropólogos, para avaliação e debate das políticas públicas, nacionais, de educação escolar indígena com um olhar nas especificidades, tão frequentemente obliteradas pela hegemonia dos processos de cunho nacional.

Há, portanto, uma série de caminhos a serem traçados para a busca de aperfeiçoamentos nas políticas públicas. Para a presente análise, foi feito o recorte investigativo estritamente documental, possibilitando realizar algumas reflexões sobre a realidade local da Escola Estadual Indígena Índia Vanuíre, que será descrita a seguir.

3 A TERRA INDÍGENA VANUÍRE E A ESCOLA

Os presentes dados foram retirados do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Indígena Índia Vanuíre, com vigência de 2023 a 2026 (Escola Estadual Indígena Índia Vanuíre, 2023). A respeito de informações sobre a TI Vanuíre, a comunidade está situada a 11 km da cidade de Arco-Íris (SP), possuindo uma população de aproximadamente 270 pessoas. A predominância das etnias Kaingang e Krenak convivem com mais seis etnias minoritárias: Terena, Funiô, Pancararu, Guarani-Kaiowá, Guarani-Nhandewa e Atikum. Em termos de trabalho, há muitos deles que são agricultores, outros que confeccionam artesanatos para vendas em pequena escala, e os que trabalham nas cidades de Arco-Íris (SP) e Tupã (SP). Dentro da própria TI, as oportunidades de emprego se restringem à unidade escolar em questão e ao Posto de Saúde local.

No ano de 2024, a escola atendeu estudantes pertencentes a todas as etapas do Ensino Básico, tendo cerca de 55 estudantes, distribuídos no Ensino Infantil, Ensino Fundamental (EF) dos Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio. Entre as salas, algumas eram multisseriadas: 2.º e 3.º anos do EF, 4.º e 5.º anos do EF, 6.º e 7.º anos do EF, 8.º e 9.º anos do EF.

Dados sobre as matrizes curriculares contidas no PPP mostram que há disciplinas pertencentes à BNCC, assim como as específicas do Itinerário Formativo Global da SEDUC-SP. Além delas, há as duas disciplinas específicas da Educação Escolar Indígena já citadas: Saberes Tradicionais e Língua Indígena.

O corpo docente era formado por 11 professores, sendo todos indígenas, respeitando o que consta na Resolução SEDUC n.º 147 de 2003. Suas formações variavam entre graduados em diferentes cursos, em modalidades presenciais ou de Educação à Distância (EAD), e alguns deles possuem formações específicas para indígenas, como o Curso Especial de Magistério Superior Indígena (Escola Estadual Indígena Índia Vanuíre, 2023).

A escola tem como princípio promover uma educação de qualidade para todos os alunos, levando-os a dar continuidade à construção da história de seus povos originários,

preservando e valorizando a cultura e as tradições indígenas. Para isto, conta com o trabalho da DER Tupã (SP) nos acompanhamentos pedagógicos e orientações por parte da Supervisão de Ensino e Núcleo Pedagógico. Os professores têm a oportunidade de participar de formações e orientações técnicas na DER Tupã (SP) e em alguns casos na própria unidade escolar.

4 DIFERENÇAS ENTRE AS MATRIZES CURRICULARES E AS CONSEQUENTES IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

As novas matrizes curriculares da SEDUC-SP foram publicadas em 16 de novembro de 2023 no Diário Oficial do Estado de São Paulo (São Paulo, 2023). Elas atendem a todos os ciclos e modalidades de ensino. Há diferenças de componentes curriculares e quantidades de aulas e horas dentro de um mesmo ciclo, pois as matrizes atendem às necessidades de períodos em que a modalidade se encontra – noturno ou diurno, parcial ou integral –, assim como outras especificidades de determinadas modalidades. Dessa forma, há um leque de matrizes a serem incorporadas nas escolas, em consonância com cada caso.

Em consideração à modalidade da Educação Escolar Indígena, há diferenças consideráveis entre as matrizes publicadas para estas escolas e para as não indígenas. As maiores diferenças estão no EM. No ano de 2024, em continuidade à implementação da reforma do Ensino Médio em nível nacional, foram criados pela SEDUC-SP os Itinerários Formativos, que se dividem entre “Global” e “de Aprofundamento”. As disciplinas que compõem o Itinerário Formativo Global estão presentes em todas as matrizes curriculares e, portanto, possíveis de serem desenvolvidas em todas as escolas. Já os Itinerários Formativos de Aprofundamento são divididos assim: Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e Matemática; Ensino Profissionalizante.

A partir das escolhas que os estudantes realizaram no ano anterior entre estas três possibilidades, cada escola implementou um Itinerário. Para a Educação Escolar Indígena, foi possibilitado realizar escolhas dentro de uma mesma matriz: além do Itinerário de Aprofundamento, as escolas indígenas puderam escolher entre manter algumas disciplinas ou trocar por outras.

As matrizes a seguir ilustram melhor estas situações. A Tabela 1 representa as matrizes de escolas não indígenas; já a Tabela 2 é referente às escolas indígenas. O recorte escolhido pelos autores se baseou no fato de que o Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Índia

Vanuíre funciona em sua totalidade no período noturno. Dessa forma, podemos comparar as matrizes do ensino noturno indígena e não indígena, como segue:

Tabela 1 – Matriz curricular de escolas regulares não indígenas

ANEXO 4 ENSINO MÉDIO – TEMPO PARCIAL – NOTURNO																
Formação Geral Básica	Área de Conhecimento	COMPONENTES CURRICULARES	1 ^a série		2 ^a série		3 ^a série		Total							
			Presenciais	Expansão	Presenciais	Expansão	Presenciais	Expansão								
Formação Geral Básica	Linguagens	LINGUA PORTUGUESA	3	1	2	1	2	1								
		LINGUA INGLESA	2	-	-	-	0	-								
		ARTE	2	-	-	-	0	-								
		EDUCAÇÃO FÍSICA*	0	2	-	1	0	2								
		MATEMATICA	4	1	2	1	3	-								
	Ciências da Natureza	BIOLOGIA	2	-	2	-	0	-								
		FÍSICA	2	-	2	-	2	-								
		QUÍMICA	2	-	2	-	0	-								
	Ciências Humanas e Sociais	FILOSOFIA	2	-	-	-	0	-								
		GEOGRAFIA	1	1	2	-	2	-								
		HISTÓRIA	2	-	2	-	2	-								
		SOCIOLOGIA	0	-	2	-	0	-								
			Aulas semanais		19		14		2400							
			Horas anuais		570		420		1800							
									11							

Tabela 2 - Matriz curricular de escolas regulares indígenas

ANEXO 7 MATRIZ CURRICULAR - EEI - ENSINO MÉDIO - CNT/MAT - CLASSESS SERIADAS/MULTISERIADAS - TEMPO PARCIAL/NOTURNO										
Formação Geral Básica (FGB)	Áreas de conhecimentos	Componentes Curriculares	Aulas Presenciais de 45 minutos x 40 semanas						Total de aulas	Total de horas
			1ª série	Expansão	2ª série	Expansão	3ª série	Expansão		
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	-	4	-	4	-	-	480	360
	Língua Inglesa	1	-	1	-	1	-	-	120	90
	Arte	1	-	1	-	1	-	-	120	90
	Educação Física*	2	-	2	-	2	-	-	240	180
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	-	4	-	4	-	480	360
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	1	-	1	-	1	-	120	90
		Física	1	-	1	-	1	-	120	90
		Biologia	2	-	2	-	2	-	240	180
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	-	1	-	1	-	120	90
		Geografia	1	-	1	-	1	-	120	90
Itinerário Formativo (IF)		Filosofia	1	-	1	-	1	-	120	90
		Sociologia	1	-	1	-	1	-	120	90
	Total da Formação Geral Básica			20	20	20	20	20		
	Total Geral de Aulas Anuais			800	800	800	800	800	2.400	
	Total Geral de Horas Anuais			600	600	600	600	600		1.800
	Itinerário Formativo Global			Língua Indígena	2	-	2	-	240	180
		Educação Financeira**	1	-	1	-	1	-	120	90
		Tecnologia e Robótica**	1	-	1	-	1	-	120	90
		Projeto de Vida**	1	-	1	-	1	-	120	90
		Aceleração para vestibular**	1	-	1	-	1	-	120	90
Itinerário Formativo de Aprofundamento***		Redação e Leitura	1	-	1	-	1	-	240	180
		Saberes Tradicionais	-	2	-	2	-	2	240	180
	Itinerário Formativo de Aprofundamento***			Tecnologia e Robótica	-	1	-	1	120	90
		Empreendedorismo	-	1	-	1	-	1	120	90
		Biotecnologia	-	2	-	2	-	2	240	180
		Química Aplicada	-	1	-	1	-	1	120	90
	Total Geral do Itinerário Formativo			14	14	14	14	14		
	Total Geral de Aulas Anuais			560	560	560	560	560	1.680	
	Total Geral de Horas Anuais			420	420	420	420	420		1.260
Total Geral de Aulas Semanais			34	34	34	34	34			
Total Geral de Aulas Anuais			1.360	1.360	1.360	1.360	1.360	4.080		
Total Geral de Horas Anuais			1.020	1.020	1.020	1.020	1.020		3.060	

* O componente curricular de Educação Física deve ser ofertado no contraturno ou aos sábados. Comprovada a inexistência ou ausência de professor

especialista em Educação Física, acrescentar 1 (uma) aula para Língua Portuguesa e 1 (uma) aula para Matemática em Expansão;

** Os componentes curriculares de Educação Financeira, Tecnologia e Robótica, Projeto de Vida e Aceleração para Vestibular são optativos, caso não

haja interesse por parte da unidade escolar indígena, acrescentar até 4 (quatro) aulas para o componente curricular de Língua Indígena;

*** Caso não haja interesse da unidade escolar indígena em cursar o Itinerário Formativo de Aprofundamento proposto, acrescentar 5 (cinco) aulas para o componente curricular de Saberes Tradicionais.

Fonte: Resolução SEDUC n.º 52, de 16 de novembro de 2023 (São Paulo, 2023).

Considerando as escolhas feitas pela equipe escolar da Escola Estadual Indígena Índia Vanuíre, a matriz curricular do EM foi elaborada e homologada da seguinte forma, conforme consta no PPP:

Tabela 3 – Matriz Curricular do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Índia Vanuíre

Componente Curricular	Classificação	Quantidade de Aulas				Expansão			
		MULTI	1 SERIE	2 SERIE	3 SERIE	MULTI	1 SERIE	2 SERIE	3 SERIE
1100 - LINGUA PORTUGUESA	Formação Geral Básica	4	4	4	4	1	1	1	1
1813 - ARTE	Formação Geral Básica	1	1	1	1	0	0	0	0
2100 - GEOGRAFIA	Formação Geral Básica	1	1	1	1	0	0	0	0
2200 - HISTORIA	Formação Geral Básica	1	1	1	1	0	0	0	0
2300 - SOCIOLOGIA	Formação Geral Básica	1	1	1	1	0	0	0	0
2400 - BIOLOGIA	Formação Geral Básica	2	2	2	2	0	0	0	0
2600 - FISICA	Formação Geral Básica	1	1	1	1	0	0	0	0
2700 - MATEMATICA	Formação Geral Básica	4	4	4	4	1	1	1	1
2800 - QUIMICA	Formação Geral Básica	1	1	1	1	0	0	0	0
3100 - FILOSOFIA	Formação Geral Básica	1	1	1	1	0	0	0	0
8441 - PROJETO DE VIDA	Itinerário Formativo	1	1	1	1	0	0	0	0
8463 - SABERES TRADICIONAIS	Itinerário Formativo	0	0	0	0	7	7	7	7
8467 - LINGUA INGLESA	Formação Geral Básica	1	1	1	1	0	0	0	0
8469 - LINGUA INDIGENA	Itinerário Formativo	2	2	2	2	0	0	0	0
52000 - EDUCAÇÃO FINANCEIRA	Itinerário Formativo	1	1	1	1	0	0	0	0
52001 - REDAÇÃO E LEITURA	Itinerário Formativo	1	1	1	1	0	0	0	0
52002 - ACELERAÇÃO PARA O VESTIBULAR	Itinerário Formativo	1	1	1	1	0	0	0	0
52004 - TECNOLOGIA E ROBÓTICA	Itinerário Formativo	1	1	1	1	0	0	0	0

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Índia Vanuíre (2023-2026).

Verificando o resultado da escola, é possível visualizar que não foi feita a escolha por nenhum Itinerário Formativo de Aprofundamento. A partir das possibilidades de opções da matriz contida em seu rodapé, observa-se que foram acrescentadas 5 aulas de Saberes Tradicionais nas três séries do EM no lugar das disciplinas de Aprofundamento. Por outro lado, optaram por manter as disciplinas de Educação Financeira, Tecnologia e Robótica, Projeto de Vida e Aceleração para Vestibular, que são novidades na escola.

De acordo com este cenário, há situações desafiadoras a serem enfrentadas pelos professores que atuam na escola. Uma delas é sobre os materiais a serem utilizados. Desde o ano de 2023, foram criados os denominados Materiais Digitais como instrumentos oficiais de ensino da SEDUC-SP para serem utilizados por toda a rede de ensino. Contudo, foram produzidos apenas materiais que seguem as matrizes curriculares de escolas não indígenas. A consequência disto é que há componentes curriculares em determinadas séries que não possuem materiais oficiais de 2024, conforme segue:

Quadro 1 – Componentes curriculares e séries que não possuem materiais oficiais de 2024

COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIE (ENSINO MÉDIO)
Arte	2 ^a e 3 ^a séries
Biologia	3 ^a série
Química	3 ^a série
Filosofia	2 ^a e 3 ^a séries
Sociologia	1 ^a e 3 ^a séries
Tecnologia e Robótica	2 ^a e 3 ^a séries
Aceleração para o Vestibular	1 ^a e 2 ^a séries

Fonte: elaborado pelos autores.

Como base para o planejamento das aulas pelos professores da rede estadual atrelado às mudanças nas matrizes curriculares, ocorreram orientações da SEDUC-SP sobre os objetivos de cada componente curricular para cada ano/série. No entanto, não foram encontradas orientações que atendessem às especificidades das matrizes indígenas. Como exemplo, há componentes da própria BNCC que estão em alguns anos/séries das escolas indígenas e que não estão nas matrizes não indígenas. O resultado destas incongruências é a necessidade de os professores buscarem meios de planejar suas aulas utilizando outros materiais.

Outra situação diz respeito às plataformas digitais. A SEDUC-SP tem implementado plataformas educacionais desde o ano de 2023. Elas têm como objetivos aprimorar os conhecimentos de acordo com cada disciplina a que pertencem, além de constituírem ferramentas de aprendizagem diretamente ligadas ao uso de tecnologias digitais. Para situar as plataformas na Educação Escolar Indígena, é necessário estender a análise para anos/séries do EF e do EM, pois há consequentes desigualdades nestas duas etapas em comparação às escolas não indígenas.

Até 2024, estiveram disponíveis as seguintes plataformas para serem usadas de acordo com cada ano/série na rede estadual como um todo:

- *Elefante Letrado*: 1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos do EF, utilizada nas aulas de Língua Portuguesa;
- *Matific*: 1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do EF, utilizada nas aulas de Matemática;
- *Alura*: 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do EF; 1.ª série do EM, utilizada nas aulas de Tecnologia e Robótica. Nas 2.ª e 3.ª séries do EM, a Alura é usada apenas nas escolas que optaram pelo Itinerário Formativo de Aprofundamento de Ciências da Natureza e Matemática;
- *Khan Academy*: 1.ª, 2.ª e 3.ª séries do EM, utilizada nas aulas de Matemática;
- *Redação Paulista*: 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do EF; 1.ª, 2.ª e 3.ª séries do EM, utilizada nas aulas de Língua Portuguesa;
- *Education First*: 8.º e 9.º anos do EF; 1.ª, 2.ª e 3.ª séries do EM, utilizada nas aulas de Língua Inglesa;
- *Leia SP*: 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do EF; 1.ª, 2.ª e 3.ª séries do EM, utilizada nas aulas de Língua Portuguesa;
- *Tarefas SP*: 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do EF; 1.ª, 2.ª e 3.ª séries do EM;
- *Me Salva!*: 3.ª série do EM, utilizada nas aulas de Aceleração para o Vestibular.

Considerando as matrizes curriculares das escolas não indígenas, estas estão de acordo com as atividades propostas por cada plataforma, sendo possível ser acessadas por alunos que constituem o público-alvo de cada ano/série. Por outro lado, de acordo com as especificidades das matrizes da Escola Estadual Indígena Índia Vanuíre, há disciplinas diretamente ligadas ao uso das plataformas que estão presentes na escola em determinadas séries, mas que não estão nas séries das escolas não indígenas. O resultado disto é a impossibilidade de os professores e alunos acessarem atividades das plataformas próprias para a série em que se encontram.

As salas que são multisseriadas no EF também estão impossibilitadas de acessar as plataformas. Não foram encontradas orientações sobre o trabalho com salas multisseriadas e o uso dos materiais e plataformas disponibilizados pela SEDUC-SP. As salas da escola que se enquadram nestas situações descritas são as seguintes:

Quadro 2 – Plataformas digitais de acordo com as possibilidades de acesso aos estudantes da Escola Estadual Indígena Índia Vanuíre

Plataforma:	Conseguem acesso:	Não conseguem acesso:
<i>Elefante Letrado</i>	1º ano do EF	2º, 3º, 4º, 5º anos do EF
<i>Matific</i>	1º ano do EF	2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do EF
<i>Alura</i>	1ª série do EM	6º, 7º, 8º e 9º anos do EF; 2ª e 3ª séries do EM
<i>Khan Academy</i>	1ª, 2ª e 3ª séries do EM	Não há séries neste caso
<i>Redação Paulista</i>	1ª, 2ª e 3ª séries do EM	6º, 7º, 8º e 9º anos do EF
<i>Education First</i>	1ª, 2ª e 3ª séries do EM	Não há séries neste caso
<i>Leia SP</i>	1ª, 2ª e 3ª séries do EM	6º, 7º, 8º e 9º anos do EF
<i>Tarefas SP</i>	1ª, 2ª e 3ª séries do EM	6º, 7º, 8º e 9º anos do EF
<i>Me Salva!</i>	3ª séries do EM	1ª e 2ª séries do EM

Fonte: elaborado pelos autores.

Estas situações enfrentadas geram reflexões a respeito da Educação Escolar Indígena paulista, que confere ao currículo sentidos coloniais e decoloniais. O fato de haver um sistema de controle sobre o número de acessos às plataformas digitais sendo monitorado pela SEDUC-SP, por meio de um sistema denominado *Business Intelligence* (BI), restringe a liberdade de uso de diferentes materiais para planejar as aulas, pois elas devem contemplar as plataformas, incluindo escolas indígenas. Por outro lado, o impedimento de acesso a algumas plataformas em determinados anos/séries da escola analisada “devolve” aos professores a liberdade de planejamento de aulas da maneira que acharem necessário.

Assim, tratando-se de liberdade de planejamento, estes casos se aproximam do contexto de planejamento de aulas de Saberes Tradicionais e Língua Indígena, sendo estes os maiores exemplos de possibilidades de abordagens feitas pelos próprios professores e de modo decolonial. Por outro lado, os componentes não contemplados pelas plataformas se distanciam deles por terem como base os objetivos contidos no currículo oficial (não

indígena), necessitando de materiais didáticos também oficiais para o preparo das aulas, situação em que se encontram negligenciados.

Os próprios componentes Saberes Tradicionais e Língua Indígena levam a outras discussões também pertinentes. Pensando na pluralidade étnica que há na TI Vanuíre, é difícil elaborar aulas que contemplam saberes sobre as etnias de todos os estudantes. Como há o prevalecimento de Kaingang e Krenak, conteúdos e língua de outros grupos étnicos não encontram muito espaço na grade curricular. Não será aprofundada esta discussão no momento, mas é um campo a ser investigado.

Em resumo, o que mais reproduz desigualdades dentro deste modelo educacional é o fato de haver a exclusão dos indígenas no acesso a materiais e ferramentas oficiais da SEDUC-SP por diferentes motivos: salas que são multisseriadas e matriz curricular elaborada pelas escolas indígenas que diferem das não indígenas. É preciso haver direcionamentos objetivos da SEDUC-SP nestes casos que divergem das matrizes dominantes. Há, assim, a necessidade de um olhar mais atento às minorias por parte do governo paulista.

5 CONCLUSÃO

17

Os percursos da Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo culminaram na criação e aprimoramento de escolas que tiveram seus primeiros passos no início dos anos 2000, chegando ao presente momento com novos desafios a serem enfrentados. Os problemas de um ensino que valorize as culturas locais, mas que ao mesmo tempo abranja os conhecimentos hegemônicos exigidos para a vida em sociedade – como aprovação em vestibulares, concursos, busca por profissões –, levam à discussão sobre até que ponto há a possibilidade da criação de um ambiente que atenda aos anseios de uma educação predominantemente decolonial.

As divergências entre as matrizes curriculares de indígenas e não indígenas no Ensino Médio se tornam reflexo de um paradoxo: ao mesmo tempo em que possibilita mais escolhas aos indígenas sobre os componentes curriculares a serem lecionados e a consequente liberdade na elaboração de aulas, a SEDUC-SP não tem suprido a carência de materiais e ferramentas tecnológicas que amparem todos os componentes curriculares de todos os anos/séries próprios de suas matrizes. Como consequência, temos o aumento de desigualdades na qualidade do ensino.

Como parte importante para uma análise mais profunda sobre os atuais problemas nas escolas indígenas paulistas, professores, gestores e estudantes necessitam ser ouvidos frente aos desafios dos seus ambientes de trabalho/estudo. Dando voz àqueles que vivenciam as políticas públicas, há oportunidade de aperfeiçoá-las de modo a serem compatíveis com as realidades locais.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcn/article/view/2069/1827>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BETTIOL, C. A.; SOBRINHO, R. S. M.; SOUZA, A. S. D. Decolonização dos currículos: diálogos possíveis com a escola indígena. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 23, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6540>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

COHN, C; SANTANA, J, V, J. A Antropologia e as experiências escolares indígenas. **Repocs**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 61-86, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/4273>. Acesso em: 19 jun. 2024.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ÍNDIA VANUÍRE. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Índia Vanuíre (2023-2026)**. Arco-Íris, SP, 2023.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 35/2003. Estabelece normas para a criação, regulamentação, autorização e reconhecimento das escolas indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 4 jul. 2003. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_DEL_35_533_2002.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 46/2005. Estabelece normas para a criação, regulamentação, autorização e reconhecimento das escolas indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 9 maio. 2005. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2005/533-02-Del-46-05-Ind.46-05.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 147 de 29 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 29 dez. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 52, de 16 de novembro de 2023. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 nov. 2023. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/edicao/20231117EXEC1.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 55, de 16 de novembro de 2023. Estabelece as diretrizes da organização curricular para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Escolar Indígena da Rede Estadual de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 nov. 2023. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/edicao/20231117EXEC1.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Programas e projetos**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/programas-e-projetos/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

Recebido em: 20 jun. 2024
Aceito em: 6 maio 2025