

PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

Aconguaçus, Anacés, Anacé-guaçus, Acarakus, Aconguaçus, Akriús, Akocis, Alarues, Anaperu-açus, Anaperu-mirim, Assimis, Baturités, Bruxarás, Bulbuís, Caracarás, Chibatas, Cariús, Cariú-anés, Caratiús, Condadus, Coremas, Gavião, Inhamum, Icó, Icozinhos, Jaguaribara, Jaguaruana, Jenipapo, Jucá, Janduí, Kalabaça, Kamacu, Kanindés, Karcu-açus, Karatís, Kariris, Pacajus, Paupinas, Pimpão, Pitaguarys, Potiguaras, Quixelôs, Quixerés, Quixexéus, Quixarius, Reriús, Tapebas, Tocarijus, Tremembés, Tupinambás, Tabajaras, Tapuia-Kariris, Tupiba-Tapuias, Xixirós, Aikanãs, Aikewaras, Akuntsus, Amanayés, Anambés, Aparais, Apiakás, Apinayés, Apurinãs, Aranãs, Arapasos, Araras, Araras da Volta Grande do Xingu, Araras do Rio Branco, Araras, Shawãdawas, Arawetés, Arikapús, Aruás, Ashaninkas, Asurinís do Tocantins, Asurinís do Xingu, Atikuns, Avás-Canoeiros, Awetis, Bakairis, Banawás, Baniwas, Barás, Barasanas, Barés, Bororos, Canelas, Apanyekrás, Ramkokamekrás, Chiquitanos, Cintas largas, Coripacos, Denis, Desanas, Djeoromitxís, Dows, Enawenê-nawês, Etnias do Rio Negro, Fulni-ôs, Galibis do Oiapoque, Galibis-Marwornos, Gaviões Parkatêjês, Gaviões Pykopjês, Guajás, Guajajaras, Guaranis, Guaranis Kaiowás, Guaranis Mbyas, Guaranis Nandévas, Guatós,

LEI 11.645/2008 E O ENSINO DE SOCIOLOGIA(S): PROBLEMATIZANDO INVISIBILIDADES INDÍGENAS URBANAS DENTRO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TUPÃ/SP

Hixkaryanas, Hupdas, Ikolens, Ikpengs, Ingarikós, Iranxes, Manokis, Jamamadis, Jarawaras, Javaés, Jiahuis, Jumas, Ka'apors, Kadiwéus, Kaiabis, Kaingangs, Kaixanas, Kalankós, Kalapalos, Kamaiurás, Kambebas, Kanamaris, Kanoês, Kantarurés, Karajás, Karajás do Norte, Karapanãs, Karipunas de Rondônia, Karipunas do Amapá, Kariris-Xokós, Karitianas, Karos, Karuazus, Katukinas do Rio Biá, Katukinas, Panos, Kaxararis, Kaxinawás, Kaxixós, Kaxuyanas, Kayapós, Kayapós Xikrin, Kinikinaus, Kiriris, Kisêdjês, Kokamas, Korubos, Kotirias, Krahôs, Krenaks, Krikatís, Kubeos, Kuikuros, Kulinas, Kuntanawas, Kuruayas, Kwazás, Makus, Makunas, Makuraps, Makuxis, Manchineris, Marubos, Matipus, Matis, Matsés, Maxakalis, Mehinakos, Menkys, Manokis, Miranhas, Miriti-tapuyas, Mundurukus, Muras, Nadöbs, Nahukuás, Nambikwaras, Naruvotus, Nawas, Nukinis, Ofaiés, Oro Wins, Palikurs, Panarás, Pankarás, Pankararus, Pankarus, Parakanãs, Paresís, Parintintins, Pataxó, Pataxós Hã-Hã-Hães, Paumaris, Pirahãs, Pira-tapuyas, Puyanawas, Rikbaktsas, Sakurabiats, Saterés Mawés, Shanenawas, Sirianos, Suruis Paiters, Tapayunas, Tapirapés, Tapuios, Tarianas, Taurepangs, Tembés, Tenharins, Terenas, Ticunas, Timbiras, Tinguís Botós, Tiriyós, Torás, Trukás, Trumais, Tsohom-dyapas, Tukanos, Tumbalalás, Tuparis, Tupiniquins, Tuyukas, Umutinas, Uru-Eu-Wau-Waus, Waimiris, Atroaris, Waiwais, Wajãpi, Wajurus, Wapixanas, Warekenas, Wari' Waujas, Wayanas, Xacriabá, Xavantes, Xerente, Xetás Xingu, Xipayas, Xoklengs, Xucuru, Yaminawás, Yanomamis, Yawalapitis, Yawanawás, Ye'kuanas, Yudjas, Yuhupdes, Zo'és, Zorós, Zuruahãs

Marleide Maria de Jesus
(Marleide Quixelô)

**LEI 11.645/2008 E O ENSINO DE SOCIOLOGIA(S): PROBLEMATIZANDO INVISIBILIDADES
INDÍGENAS URBANAS DENTRO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TUPÃ/SP**

Dissertação de mestrado vinculado ao Programa Mestrado
Profissional Sociologia em Rede Nacional pela Universidade
Estadual Paulista – UNESP – Marília. Associada Profsocio
Universidade Federal do Ceará – UFC.
Área de concentração: ciências sociais/educação.
Orientador: Prof. Dr. Fábio Kazuo Ocada

MARÍLIA – SP

2021

J58l	<p>Jesus, Marleide Maria de</p> <p>Lei 11.645/2008 e o ensino de sociologia(s) : problematizando invisibilidades indígenas urbanas dentro de uma escola pública de Tupã/SP / Marleide Maria de Jesus. -- Marília, 2021</p> <p>201 p. : il., tabs., fotos</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília</p> <p>Orientador: Fábio Kazuo Ocada</p> <p>1. Ensino(s) de sociologia(s). 2. Educação básica monocultural. 3. Educações biculturais (étnicas indígenas/brasileiras). 4. Descolonizações. I. Título.</p>
------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



(Tupinambá)	(Wajãpi)	(Xucuru)	(Xacriabá)	(Pataxó)	(Xerente)
Origem BA	AP	AL	MG	BA	TO
(Desde 1500)	(1741)	(1756)	(1775)	(1807)	(1920)

Nomes da capa: as 42 (e mais) etnias do Ceará e as 305 etnias dos povos indígenas

Etnias existentes antes das colonizações: cerca de 1500 etnias nativas

Fotos: lideranças das etnias indígenas apresentadas no trabalho

Marleide Maria de Jesus
(Marleide Quixelô)

**LEI 11.645/2008 E O ENSINO DE SOCIOLOGIA(S): PROBLEMATIZANDO INVISIBILIDADES
INDÍGENAS URBANAS DENTRO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TUPÃ/SP**

Dissertação submetida a comissão examinadora como
requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em
sociologia

BANCA EXAMINADORA

Profº Drº Fábio Kazuo Ocada - UNESP
(Orientador)

Profª Drª Maria Valéria Barbosa – UNESP
Examinadora Interna

Profª Drª Niminon Suzel Pinheiro – UNIRP
Examinadora Externa

Apresentada em: ____/____/____

AGRADECIMENTOS

Agradecimento maior à Natureza que me rege e protege até aqui.

A todas as pessoas que me ajudaram (e ajudam) até esse instante. São tantas que não caberiam nessas páginas. Se somos o resultado de múltiplas mãos, estimo a todas as pessoas que atravessaram (e atravessam) o meu caminho a minha mais profunda gratidão.

Á(o)s minhas/meus ancestrais e ao nosso povo indígena Quixelô originário da região centro-sul de onde hoje denominam Ceará. Povo que a mais de trezentos anos enfrenta processos colonizatórios inclusive por vias educacionais monoculturais. Sim, os sequestros das consciências étnicas indígenas, como lembra a pensadora Rita Laura Segato, em povos que estão submetidos à violentos, extensos e intensos processos seculares colonizatórios, também se dão por essas vias.

À minha mãe, minha raiz indígena Quixelô Kariri, que mesmo sofrendo os múltiplos efeitos dolorosos das diásporas (migrações), fez o possível para tornar as coisas um pouco menos complicadas. À família consanguínea dispersa, desconhecida e a família transcendental que recebi durante as caminhadas e nos ajudam a prosseguir nessas confusas jornadas.

A professora Maria Valéria Barbosa - presente de Orixás - que ajudou dentro do que pôde com encontros, debates e dicas importantes para o trabalho apesar da sua área de estudos ser mais aprofundada nas questões afro-brasileiras. Seus acompanhamentos foram de extrema importância e acabou sendo ponte na ausência de pessoas (com formação específica) para dialogar e tirar dúvidas sobre as temáticas indígenas e educacionais indígenas dentro da universidade.

Ao professor Fábio Ocada que aceitou a troca e a orientação “transição” em contextos de pandemia (covid-19) e por seu tema de pesquisa se aproximar um pouco das questões estudadas.

Ao professor Antônio Aguilera Urquiza, docente da universidade UFMS que passou leituras importantes em meio às minhas dúvidas, confusões, tropeços e oscilantes percursos.

À professora Niminon Suzel Pinheiro estudiosa e historiadora das populações indígenas regionais dos territórios que hoje denominam “oeste paulista”, lutadora e defensora das inserções das educações étnicas indígenas dentro do hoje chamam estado de São Paulo. Pessoa sensível às lutas étnicas indígenas e mais ainda que também reconhece, mesmo na brancura, a sua ancestralidade Guarani. Aceitou o convite de participar da banca examinadora e deu importantes contribuições para na qualificação do trabalho.

À todas as pessoas da Escola Estadual Joaquim Abarca – Tupã/SP - por me acolherem por quase nove anos apesar de ser um corpo estranho - “ilha alienígena” - dentro desse espaço.

A todas as pessoas da Universidade Estadual Paulista – UNESP - campus Marília que atravessaram (e atravessam) o meu caminho. Obtive acolhimento pela segunda vez desde a graduação.

Um agradecimento especial à *dubo-heri* - mestra na língua Dzubukuá kipeá - Idiane Cruz da Silva que contribuiu com a revisão do resumo do trabalho na língua Dzubukuá Kipeá (Kiriri) um dos quatro dialetos da língua Kariri: *Dzubukua-Kariri*, *Kipeá*, *Sapuya* e *Kamuru* do tronco linguístico Macro-Jê. Com sua simplicidade, paciência e sabedoria fortalece mesmo à distância com seus conhecimentos ancestrais exercendo de forma remota (online) o verdadeiro ensino pedagógico-reparatório. E porque não bicultural-antropológico-sociológico histórico e reparatório por vias práticas e de fato. Fazendo refletir sobre formas de ensinamentos remotos que busquem as devoluções dos saberes étnicos específicos para suas/seus herdeiras/os atuais de formas: *diferenciadas, interculturais e bilingues de fato*, diante de contextos tão complexos como os quais vivemos. Para mim, está sendo uma grande aprendizagem esse processo na busca por formas mais inclusivas e valorativas que levem em conta as devoluções históricas, reparatórias e mitigatórias educacionais e que pensem as condições permanentes de sustentações institucionais dos saberes étnicos das primeiras educações nativas que são sim as nossas heranças ancestrais. Saberes étnicos e linguísticos adormecidos em muitos contextos também por vias educacionais hegemônicas para muitas/os herdeiras/os indígenas espalhadas/os e em diversos contextos.

Esse é um passo a ser refletido com diversos outros segmentos sociais e educacionais no sentido de se repensar políticas públicas e reparatórias históricas para as populações nativas e/ou povos/indivíduos atuais dispersos em contextos urbanos. Bem como sobre o que vem a ser o exercício pleno das “educações biculturais” (étnicas indígenas/brasileiras) que considere, contemple, reconheça, inclua, respeite e valorize de fato já desde as primeiras educações as nossas etnias e cidadanias indígenas na modernidade colonial. Uma satisfação imensa estar de alguma forma reaprendendo a língua dzubukuá kipeá. Herança ancestral a ser retomada, adotada e apropriada por muitos grupos/indivíduos étnicos Kariris dispersos em diversas cidades brasileiras e já em retomadas étnicas, educacionais, linguísticas e ancestrais em alguns núcleos familiares urbanos. Agradeço imensamente por todos os apoios que recebi nessa longa jornada. A todas as pessoas que reconhecem a ancestralidade nativa independente da cor da pele (fenótipo) e lutam, a seus modos, com e pelos povos originários do(s) nosso(s) Brasil(is) (ancestrais, atuais, vindouros e transcendentais) os meus mais profundos: TORÉS (Danças, religiões, curas e lutas)!!

ORAÇÃO PELA LIBERTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS

Poesia escrita por Eliane Potiguara

Dedicado a Marçal Tupã-y, cacique Guaraní Nhandewa assassinado em 1983

Parem de podar as minhas folhas e tirar a minha enxada
Basta de afogar as minhas crenças e torar minha raiz
Cessem de arrancar os meus pulmões e sufocar minha razão
Chega de matar minhas cantigas e calar a minha voz.
Não se seca a raiz de quem tem sementes
Espalhadas pela terra pra brotar.
Não se apaga dos avós _ rica memória
Veia ancestral: rituais pra se lembrar
Não se apagam largas asas
Que o céu é liberdade
E a fé é encontrá-la.
Rogai por nós, meu pai – Xamã
Pra que o espírito ruim da mata
Não provoque a fraqueza, a miséria e a morte.
Rogai por nós _ terra nossa mãe
Pra que essas roupas rotas
E esses homens maus
Se acabem ao toque dos maracás.
Afastai-nos das desgraças, da cachaça e da discórdia,
Ajudai a unidade entre as nações.
Alumiai homens, mulheres e crianças,
Apagai entre os fortes a inveja e a ingratidão.
Dai-nos a luz, fé a vida nas pajelanças,
Evitai, ó Tupã, a violência e a matança.
Num lugar sagrado junto ao igarapé
Nas noites de luas cheia, ó Marçal, chamai
Os espíritos das rochas pra dançarmos o Toré.
Trazei-nos nas festas da mandioca e pajés
Uma resistência de vida
Após bebermos nossa chicha com fé.
Rogai por nós, ave-dos céus
Pra que venham onças, caititus, siriemas e capivaras
Cingir rios Juruena, São Francisco e Paraná.
Cingir até os mares do Atlântico
Porque pacíficos somos, no entanto.
Mostrai nosso caminho feito boto
Alumiai pro futuro nossa estrela
Ajudai a tocar as flautas mágicas
Pra vos cantar uma cantiga de oferenda
Ou dançar num ritual lamaká.
Rogai por nós, Ave-Xamã
No Nordeste, no sul toda a manhã
No Amazonas, agreste ou no coração da cunhã.
Rogai por nós, araras, pintados ou tatus
Vinde em nosso encontro
Meu Deus _ Nhendiru!
Fazei feliz nossa mintã
Que de barrigas índias vão renascer.
Dai-nos cada dia a esperança. Porque só pedimos terra e paz
Pra nossas pobres- Essas ricas crianças.

(ELIANE POTIGUARA, 2018. p.31).

LISTA DE ABREVIATURAS

CEEI -TO – Conselho de Educação Escolar Indígena de Tocantins

CEPISP – Conselho Estadual dos Povos Indígenas de São Paulo

CF – Constituição Federal de 1988

CNPI – Comissão Nacional de Políticas Indigenistas

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica

CNEEI – Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena

COMPIR – Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Palmas - TO

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

MPF – Ministério Público Federal

NEI- SP – Núcleo de Educação Indígena do estado de São Paulo

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Projeto de Escola Integral

RANI – Registro Administrativo de Nascimento de Indígena

RG – Registro Geral

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC - SP - Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo

SEDUC -TO - Secretaria Estadual de Educação do estado de Tocantins

SEPPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SIL – Summer Institute of Linguistics (Instituto de Verão de Linguista)

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena

TI – Terra Indígena demarcada

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Mascote da cidade

Figura 2. Imagem “Dia do Índio”

Figura 3. Imagens de duas escolas primárias: municipal (2016) particular (2019) em Tupã/SP

Figura 4. Escola particular (2019) em Tupã/SP

Figura 5. Grafitti da artista plástica Mari Pavanelli

Figura 6. Estátua “Ita” (pedra em tupi-guarani) do artista plástico Itamar Aparecido Freitas

Figura 7. Ponto de ônibus no centro da cidade com fotografia de indígena Krenak/Kaingang

Figura 8. Imagem de indígena com cocar no ônibus de transporte municipal

Figura 9. Escola Estadual Joaquim Abarca

Figura 10. Tabela do IBGE (2010) referente a população brasileira por cor/raça

Figura 11. Organograma da sequência de datações históricas seculares indígenas/estrangeiras

Figura 12. Tabela IBGE (2010) da população residente indígena e não-indígena no Brasil

Figura 13. Tabela IBGE (2010) sobre a população total indígena por municípios

Figura 14. Tabela IBGE (2010) segundo população indígena urbana

Figura 15. Tabela IBGE (2010) segundo população indígena rural

Figura 16. Mapa da cidade de Tupã/SP

Figura 17. Contextos coloniais: mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju (1981)

Figura 18. Organograma: complexidades interculturais/interseitoriais/indígenas/órgãos estatais

Figura 19. Relação de órgãos interculturais/interseitoriais educacionais corresponsáveis

Figura 20. Indígenas ideais do “Dia do Índio”: indígenas dos imaginários sociais

Figura 21. Indígenas reais de carne e osso: lideranças das seis etnias encontradas

Figura 22. Proposta intercultural. Tabela demográfica IBGE 2010: população por cor/raça

Figura 23. Legislações indigenistas vigentes (e outras) por ordem cronológica.

Figura 24. Proposta intercultural antropológica-sociológica no ensino de sociologia(s)

Figura 25. Práticas discursivas de entendimentos das diferenças étnicas indígenas nas universidades pensadas também para a educação básica monocultural.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Professoras/es participantes que lecionam no ensino médio e/ou no ensino (fundamental e médio)

Quadro 2. Professoras participante que lecionam no ensino fundamental

Quadro 3. Quadro do questionário sobre as temáticas indígenas

Quadro 4. Questionário das professoras colaboradoras do ensino fundamental

Quadro 5. Participação de estudantes indígenas (e outras/os) e suas etnias

Quadro 6. Respostas de estudantes que pesquisaram sobre a origem étnica indígena

Quadro 7. Etnias indígenas encontradas por estudantes em suas origens familiares

Quadro 8. Etnias e línguas indígenas de estudantes no estudo em questão

Quadro 9. Tabela dividida por sequências cronológicas histórico-centenárias em etnias

Quadro 10. Sequências de imagens, pinturas e fotografias simultaneamente das seis etnias

Quadro 11. Visualizando as complexidades das presenças de estudantes segundo as origens étnicas indígenas

SAMBEÁ NATÉ¹

Bouró dó aiby bihé myribae mysã saí mó sambuyè ukici 11645/2008 dó byté ynatekié aiby dzunasi ninhó ande tapuinhui anrá subatekerá (wohoy/hidzi) ande aiby sambuyè 11684/2008 dó byté ynatekié ay tokerá mó sociologia anra subatekié damaté dehé idjé buyo bé andé wakié anra niódere aiby kumiquea niódere peredy i dzunasi aiby dió subatekié aiby dzunasi ninhó andé mó docli subatekerá whachini yrasichy (ninhó/brasileira) asaang petóye, radaendó mó subatekerá radamu aiby subatekerá bendó bihé yrasichy.

Ay coran naté bu chène ay dzené aiby eridizá wachini moinghité ay tçate aiby coran mó nunhiu ninhó radamu aiby bihé subatekerá wohoy anra natiacró aiby Tupã/SP. Ay naté tçohó vdjé keité netço-wowó chenèá (decoloniais) vdjé crodira bó keité subatekerá didehó yrasichy anra tókerá aiby sociologia. Bó curoté aiby dí buá uzanhi keité quantitativos-qualitativos anra subateá aiby erekidí bó 11 dubo-heri, 8 nunhiu mó subatekerá damaté. Dehé aiby erekidí sembohó ay bihé nunhiu ninho ay tçohó anra mó “cidadania brasileira” ay mó dzé ninhó: Xerente. Andeli hechye piwonhé ay wachini idzãkua mé andé bu chèneá ay dzené aiby vdjé ecudu wibae ubádi bó chèneá ay dzené aiby ay coran aiby dzunasi ninhó andé ay wakié aiby subatébarae mó nunhiu mó pétóye damutsó ninhó anra mutsóho saidzá aranque-dzó. Bihéte dehé bihé manuté keité didehó yrasichy bó ay wohoy mó sociologia(s). Catciby rèigyta woroné sodé bouró dó aiby teudiokié aiby sambuyè 11.645/08 yboá ye ay mêmara bó niódere sambyyé saidzá idzãkua cri radamu aiby subatekerá, ubí ay reré aranque-dzó didehó yrasichy anra wohoy aiby sociologia(s) andé buyo dehé ay kié “docli aiby sambyyé” mó subatekerá ninhó wororé petóye, didehó yrasichy andé whachini nunú (buyõ tsohó/buyõ yrasichy) anra moinghité natiacró onadcendi mó buyõ ecudu subatekerá ninhó andé kié-ninhó mó pitewó buyo ye complexas.

Mé: Wohoy aiby sociologia(s), subatekerá bendó bihé yrasichy, subatekerá wachini yrasichy (ninhó/brasileiras), descolonizações.

¹ Língua Dzubukuá – Kippeá (Kariri). Um dos quatro dialetos da língua Kariri – Dzubukuá-Kariri, Kippea (Kiriri), Sapuya e Kamuru do tronco linguístico Macro-Jê. Tradução do resumo com apoio da dubo-heri indígena kariri-Xocó Idiane Cruz da Silva e Nhenety indígena kariri-Xocó. Língua ancestral e em processos de reaprendizagens por diversos núcleos de indígenas das nações Kariri urbanos.

RESUMO

Apesar de uma década da lei federal 11.645/2008 que tornam obrigatórias as “temáticas” indígenas e afro-brasileiras nas escolas públicas/particulares e da lei federal 11.684/2008 que torna obrigatório a “disciplina” de sociologia(s) no(s) ensino(s) médio(s), ainda encontramos muitos abismos e lacunas na implementação da primeira legislação quando se trata das incursões pedagógicas das temáticas indígenas e de inclusões educacionais biculturais (indígena/brasileira) em diferentes áreas/níveis de ensino dentro da educação básica monocultural.

O presente trabalho busca refletir sobre estes dois contextos a partir da presença de estudantes indígenas dentro de uma escola pública na cidade de Tupã/SP. A pesquisa tem como proposta teórico-metodológica reflexões decoloniais como suporte para propostas didáticas interculturais na disciplina de sociologia(s). Para coleta de dados foram utilizados recursos quantitativos-qualitativos na aplicação de questionários para 11 professoras/es, 8 estudantes do 2º ano de ensino médio. Além de entrevista com a única estudante indígena a ter na sua “cidadania brasileira” o seu nome étnico: Xerente. É importante conjugar as duas legislações citadas e buscar reflexões sobre como juntas podem contribuir para reflexões sobre a presença das temáticas indígenas e a falta de reconhecimento de estudantes de diferentes pertencimentos étnicos nativos no interior desses espaços. Apresenta também uma pequena proposta intercultural para o ensino de sociologia(s). Pelos resultados deduz-se que apesar da conquista da lei 11.645/08 são extensos os desafios para implementação concreta dessa legislação desde “dentro” das escolas, visto os poucos espaços interculturais no ensino de sociologia(s) e mais ainda a não “inclusão de fato” de educações indígenas específicas diferenciadas, interculturais e bilíngues (pluriétnicas/pluriculturais) nos contextos urbanos diante de conjunturas educacionais indígenas e não-indígenas de tramas altamente complexas.

Palavras chaves: Ensino(s) de sociologia(s), educação básica monocultural, educações biculturais (étnicas indígenas/brasileiras), descolonizações

ABSTRACT

Despite a decade of federal law 11,645/2008 that make indigenous and Afro-Brazilian “themes” mandatory in public/private schools and federal law 11,684/2008 that makes the “discipline” of sociology(s) mandatory in secondary education(s), we still find many abysses and gaps in the implementation of the first legislation when it comes to pedagogical incursions on indigenous themes and bicultural educational inclusions (indigenous/Brazilian) in different areas/levels of education within basic education monocultural.

This work seeks to reflect on these two contexts from the presence of indigenous students within a public school in the city of Tupã/SP. The research has as its theoretical-methodological proposal decolonial reflections as support for intercultural didactic proposals in the discipline of sociology(s). For data collection, quantitative-qualitative resources were used in the application of questionnaires to 11 teachers, 8 students from the 2nd year of high school. In addition to an interview with the only indigenous student to have in her “Brazilian citizenship” her ethnic name: Xerente. It is important to combine the two legislations mentioned and seek reflections on how together they can contribute to reflections on the presence of indigenous themes and the lack of recognition of students from different native ethnic backgrounds within these spaces. It also presents a small intercultural proposal for teaching sociology(s). From the results, it can be deduced that despite the achievement of Law 11.645/08, the challenges for the concrete implementation of this legislation from “inside” schools are extensive, given the few intercultural spaces in the teaching of sociology(s) and even more so the lack of “inclusion of fact” of specific, differentiated, intercultural and bilingual (multiethnic/multicultural) indigenous education in urban contexts in the face of highly complex indigenous and non-indigenous educational conjunctures.

Keywords: Sociology teaching (s), monocultural basic education, bicultural educations (indigenous / Brazilians), decolonizations

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO I.....	15
1.1 DEFININDO O ESTUDO E AS MOTIVAÇÕES QUE NORTEIAM A PESQUISA ..	15
1.2 CONTEXTOS TEÓRICOS.....	20
1.3 METODOLOGIA.....	21
1.4. IMPORTÂNCIA DO RECONHECIMENTO DA DUPLA CIDADANIA ÉTNICA....	68
2. CAPÍTULO II.....	72
2.1 EDUCAÇÃO BÁSICA MONOCULTURAL: ENTRE INDÍGENAS IDEAIS “GENÉRICOS” E INDÍGENAS REAIS “COMPLEXOS”.....	72
2.2 ESTATÍSTICAS INDÍGENAS DO IBGE-2010: MENOR DENSIDADE DEMOGRÁFICA OU DENSIDADE DEMOGRÁFICA MENOR?.....	77
2.3 Brasil (is) pluriétnicos nativos: as plurieducações dos mais de 305 dos povos indígenas.....	81
2.4 COLONIALIDADES DO(S) SABER(ES): EDUCAÇÃO “MONOCULTURAL” E EDUCAÇÃO ÉTNICAS “PLURICULTURAIS”.....	86
2.5 SOCIOLOGIA MONOCULTURAL X SOCIOLOGIA(S) PLURICULTURAIS.....	101
2.6 CONTEXTOS HISTÓRICOS INDÍGENAS E OS CONTEXTOS IMIGRATÓRIOS ESTRANGEIROS.....	116
2.7 DIMENSÕES INTER/MULTICULTURAIS / INTERSETORIAIS EDUCACIONAIS INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS.....	134
2.8 COLONIALIDADES DO(S) SER(ES) ÉTNICO(S) INDÍGENA(S): DE INDÍGENAS (SIMPLIFICADOS) À INDÍGENAS ÉTNICOS (COMPLICADOS).....	144
3. CAPÍTULO III.....	147
3.1 TEMÁTICAS EDUCACIONAIS ÉTNICAS INDÍGENAS E ENSINO(S) DE SOCIOLOGIA(S): PROPOSTA INTERCULTURAL.....	147
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICES.....	194
ANEXOS.....	198

1. CAPÍTULO I

1. 1 DEFININDO O ESTUDO E AS MOTIVAÇÕES QUE NORTEIAM A PESQUISA

Inicialmente vamos pontuar o lugar de quem escreve. Falo de um lugar multiplamente incômodo. Incômodo, pois, assim como aponta (GAGNON, 2006) ao escolhermos o que vamos estudar na vida acadêmica e se o que escolhemos como foco de estudo for tido socialmente como marginal; também seremos marginalizadas/os dentro da academia e na vida social e profissional. Incômodo, pois, me posiciono como “indígenas de consciências étnicas tardias”. Ou seja, indígenas e mestiças/os (SEGATO, 2012) que só vão obter na fase adulta de suas vidas conhecimentos sobre os seus pertencimentos étnicos indígenas. Incômodo, pois faço parte dos grupos étnicos hoje, chamados “indígenas urbanos” enfrentando situações em que as nossas existências são a todo momento postas em xeque (hesitações, descréditos e posições dubitáveis aos reconhecimentos dos nossos pertencimentos étnicos) pelas nuvens discursivas colonialistas (FERNANDES, 2015, p. 265), ainda mais quando sequer nossas existências são cogitadas (imaginadas) dentro desses espaços. Incômodo, pois, refletir e fazer refletir sobre situações históricas extensas e intensamente silenciadas não é nada confortável (GOULART, 2012, p. 14).

O que motivou a estudar o tema da pesquisa foi uma inquietação percebida por certas “ausências” dentro da minha própria formação e dentro da educação básica monocultural eurocêntrica que obtive dentro das escolas públicas em Terra Guaianases - a capital de São Paulo.

Sim, terras do povo indígena Guaianases antes dessa cidade se sobrepor ao território indígena Guaianases e se transfigurar como a capital mais rica do país. Os desconhecimentos sobre os nossos povos indígenas são tão profundos já desde a educação básica monocultural pela qual passamos que, para mim, antes de migrar para as Terras Kaingang (cidade de Marília); Guaianases era apenas o nome de uma estação de metrô/trem dentro dessa capital. E não aprendi nada sobre isso na disciplina de história ou de geografia desde a educação básica até à universitária. O aprendizado foi (e continua sendo) por pesquisas à parte. Nesse sentido, escolhi estudar o tema mesmo que na graduação o tema de pesquisa ter sido outro. Portanto, tive que me debruçar sobre um tema novo para mim e complexo em pouco tempo, tema do qual domino pouco, mas sempre em abertura para trocas de conhecimentos e processos de aprendizagens.

Sou ascendente indígena do povo Quixelô da grande nação Kariri originário do Ceará, povo que enfrenta diásporas migratórias dentro da capital de São Paulo e em diversas outras

idades brasileiras. Não nasci no Ceará, mas nas hiper periferias de São Paulo. Porém, esse fato não retira as nossas ancestralidades étnicas indígenas. Somos netas/os e bisnetas/os de indígenas, sim! Assim como nipo-brasileiras/os (japonesas/es) nascidas/os por aqui não deixam de ser netas/os e bisnetas/os de japonesas/es. Porém, pairam sobre nós as permanentes “nuvens discursivas colonialistas” (FERNANDES, 2015, p. 265). Ou seja, discursos que deslegitimam as nossas existências e origens étnicas como os que nos apontam como “indígenas ilegítimos” ou “falsas/os indígenas”, por nascermos em contextos urbanos e por sermos indígenas misturadas/os (OLIVEIRA, 1998, 1999). Fazer as pessoas compreenderem os contextos históricos seculares que atravessam as nossas histórias/memórias étnicas são verdadeiras ginásticas mentais (SEGATO, 2012, p. 109).

Perceptível que, o mesmo não acontece com ascendentes mestiças/os de japonesas/es ou povos europeus, cujas “japonidades” ou “europeidades” não são postas em xeque, pois a confirmação de suas origens se encontra geralmente já contidas em seus nomes de registros civis.

Nós, de ascendências étnicas indígenas mestiças de povos secularmente negados/apagados (principalmente os povos do Nordeste), além de não possuímos a portabilidade permanente de nossas “indigenidades” ou etnicidades nos documentos civis, ou seja, os registros das nossas primeiras cidadanias e origens étnicas indígenas como, por exemplo, nomes étnicos contidos na certidão civil de nascimento, RG na cidadania brasileira, etc; ou ainda o (RANI – Registro Administrativo de Nascimento de Indígenas); temos que estar o tempo todo tendo que argumentar que não somos indígenas do século XVI (período colonial). Mas sim, indígenas/mestiças/os do século XXI (modernidade-colonial). Portanto, povos que por séculos estão sob efeitos de múltiplos apagamentos históricos, das memórias e sob diversas transfigurações étnicas (RIBEIRO, 1977).

Redirecionar os pensamentos no sentido de que não existem indígenas apenas convivendo “em territórios tradicionais”, como povos vivendo em seus “coletivos”, mas também em múltiplas realidades em contextos mais “individualizados/isolados” e segregados como “grupos/indivíduos” isolados ou dispersos por diversos motivos “no meio de multidões urbanas” (conglomerados) em outras áreas (rurais/cidades) (IBGE, 2010), causam vários nós na cabeça das pessoas acostumadas com olhares reducionistas diante das muitas realidades étnicas indígenas rurais/urbanas contemporâneas.

Além de conceberem indígenas apenas dentro das florestas ou nos “territórios de origens”, pensadas/os apenas como povos reduzidos em aldeias carregando “trajes tradicionais” como constantemente vistos nas mídias televisivas, impressas e digitais, etc; os povos indígenas são tidos como povos imutáveis e não dinâmicos nos espaços, tempos/espaços e dentro das próprias histórias coloniais ocidentais/modernas. Visões difundidas por diversos meios midiáticos, instituições educacionais e diferentes setores sociais.

Além disso, os primeiros povos são vistos como não contribuintes braçais e intelectuais de todo o constructo de cada período histórico constitutivo da dita “sociedade brasileira”. Como se não estivessem presentes nos períodos: coloniais, imperiais, republicanos, ditatoriais e democráticos atuais. São sistematicamente anulados dentro das complexas relações estabelecidas desde as intrusivas colonizações ibéricas até às das modernidades coloniais de estado-nação atuais. Como se durante séculos não tivessem passado (e ainda passam) por trabalhos forçados (e escravos), servidões, resistências, campesinatos, proletarizações, etc., (FERNANDES, 2015, p. 265) em diversos contextos históricos e até os dias atuais. Ou seja, “os verdadeiros indígenas” dos imaginários de muitas pessoas (inclusive das áreas educacionais monoculturais), estão congelados no tempo (RABESCO, 2014, p. 49) e/ou espaço ou engessados geralmente em algum - (TI) Territórios Indígenas demarcados – invocados como legítimos apenas dentro desses “contextos tradicionais”. Geralmente em algum lugar da Amazônia ou no Xingu. São poucos os trabalhos que buscam refletir sobre as problemáticas de indígenas inseridos dentro de contextos complexos como os grupos étnicos em contextos rurais/urbanos. Alguns desses estudos são os de (GUIRAU; SILVA, 2013) que aponta para essa situação:

O pensar sobre os povos indígenas dificilmente se afasta de uma concepção que entende a identidade étnica e a cultura como coisas, ou seja, que identidade é, segundo Manuela Carneiro da Cunha (2009), quem ou aquilo que, por meio de um modelo imergido em uma essência, se percebe idêntico; e cultura é o conjunto de regras, itens e valores previamente dados.

Desse entendimento, formou-se uma concepção de índio onde alguns de seus traços culturais foram selecionados e elegidos pela sociedade nacional como verdadeiros do ser indígena. Tais traços, enrijecidos no imaginário brasileiro, identificam como índio apenas aquele indivíduo que mora em aldeia e que se parece, nas suas representações estéticas, com um índio de tempos passados.

Ao que parece esta é também a leitura feita pelo IBGE, ressignificando a autodeclaração para a população indígena que vive nas cidades esses indígenas não são reconhecidos na sua etnicidade nem pela sociedade e nem pelo poder público e, conseqüentemente, não conseguem ter seus direitos enquanto povos indígenas assegurados para além do território indígena. (GUIRAU; SILVA, 2013, p.13).

Mesmo diante de permanentes cenários de “esvaziamentos de si” (FERNANDES, 2015, p. 286), as consciências étnicas indígenas para algumas/uns ascendentes, chegam em alguma fase de nossas vidas. Para mim, a “consciência étnica indígena Quixelô” não esteve presente desde sempre. Para chegar a essa informação foi todo um processo do qual a educação básica monocultural colonial - que obtive dentro das escolas públicas – nada contribuiu. Por viver parte da infância e juventude em internatos, não tive referenciais indígenas positivados (além da parca presença de minha mãe) para sustentar uma autoestima positiva (autoconsciência étnica constante) que garantisse a defesa das origens seja em qualquer lugar ou espaços que ocupamos.

Portanto, obter conhecimentos (e acessos a informações históricas) sobre as nossas origens étnicas, (aos)/os direitos e deveres indígenas contemporâneos e as autoconsciências constantes para valorização e retomadas das origens étnicas de muitas/os indígenas urbanas/os, soa quase que como uma incógnita em nossas vidas diante das permanentes “colonialidades do(s) ser(es)” (STREVA, 2016) das histórias étnicas indígenas, dos “esvaziamentos de si” (FERNANDES, 2015, p. 285) ou mesmo das “ignorâncias de si” (alienações) que enfrentamos cotidianamente. Sim, principalmente para ascendentes indígenas em contextos rurais/urbanos, existe toda uma conjuntura secular complexa para que sejamos ignorantes diante das nossas próprias histórias/memórias/origens étnicas nativas inclusive por vias educacionais hegemônicas.

Nesse sentido, nós (indígenas e indígenas mestiças/os) (SEGATO, 2012, p.115) só vamos perceber que somos indígenas depois de muitas reflexões, autoconsciências e pesquisas étnicas, apesar das “crises identitárias”, sofrimentos psíquicos e ético-políticos que acompanham esses processos. Meus referenciais indígenas durante a infância e juventude foram: as revistas de Maurício de Souza com a Turma do Papa-capim, programas televisivos em especial programas da TV Cultura, músicas de apresentadoras de TV, dentre outros (todos eles mostrando indígenas apenas “dentro das tradições”). Ou seja, bem distantes das complexas realidades rurais/urbanas nas quais muitas/os ascendentes indígenas/mestiças/os estão mergulhadas/os, principalmente nas hiper/periferias das grandes cidades. Só na universidade, obtive “consciência tardia” do que significa Quixelô (povo indígena originário do sertão centro-sul de onde hoje denominam Ceará).

Povo do qual também sou parte (mesmo vivendo em contextos de diásporas e “ilhadas/os” em meios urbanos) que passa por mais de trezentos anos de processos colonizatórios em recente retomada/reemergência étnica. Porém, na universidade também encontrei (e ousou dizer encontro até esse momento), muitas dificuldades para encontrar pessoas dispostas às reflexões, trocas de

saberes, agências e dispostas a promover espaços para diálogos interculturais. Por não haver também grupos ou núcleos de estudos relacionados ao tema, espaços de valorizações e debates mais aprofundados sobre as situações vivenciadas por indígenas nas contemporaneidades.

Falar das questões indígenas dentro da Amazônia é um (uni)verso ou (multi)verso bem diferente. Falar das questões indígenas dentro de congresso nacional brasileiro é outro ainda. Falar das questões indígenas dentro de uma universidade onde não se vê grupos ou núcleos de estudos e pesquisa, de apoios como espaços concretos para diálogos e escutas interculturais sobre as temáticas indígenas, considerando as situações históricas e contemporâneas, é estonteantemente outra situação. Portanto, estar e permanecer nesses espaços sem tantos apoios institucionais (e outros), somente entende os processos dolorosos quem enfrenta essas situações.

Questões à parte, busquei dentro do limite que me cabe, fazer algumas reflexões dentro do trabalho. Passei cerca de doze anos dentro de várias escolas públicas de educação básica monocultural colonial para apenas na universidade saber sobre a nossa ascendência e origem étnica Quixelô-mestiça, levando em conta também nossas muitas mestiçagens (SEGATO, 2012). Sim, somente depois de adultas/os e, mesmo assim dependendo dos contextos de diásporas e destinações migratórias/dispersivas que enfrentamos, algumas pessoas despertam para a situação das “consciências étnicas indígenas”, outras infelizmente, não. Pois, esses processos geram também crises identitárias, sofrimentos psíquicos e sociais diversos. Então a pergunta que inquieta desde então: somos indígenas mesmo que misturadas/os (PACHECO, 1998,1999). Porém, a ausência da(s) temática(s) étnicas indígenas dentro da educação básica monocultural colonial não contribui(u) para que se despertasse para a condição de “consciência étnica indígena Quixelô (ou outras)”.

Isso me motivou a buscar estudar um pouco mais para saber sobre a história do povo Quixelô. História do nosso povo (assim como a de muitos outros povos originários), também não transmitidas para nós dentro da educação básica monocultural colonial com as profundidades que merecem, desde os nossos locais de origens ou fora deles ou mesmo nas universidades. Os referenciais sobre os “verdadeiros” indígenas chegavam pela TV, livros didáticos, etc; eram (e continuam sendo) bem distantes das múltiplas realidades enfrentadas por nós indígenas misturadas/os ou não (OLIVEIRA, 1998, 1999) em contextos de diásporas em múltiplas realidades nas (aldeias/áreas rurais/urbanas) (IBGE, 2010), ou indígenas mestiças/os (SEGATO, 2012) sem acesso às educações sobre nossas primeiras cidadanias étnicas indígenas, direito aos

conhecimentos sobre as nossas histórias e memórias e ao reconhecimento de políticas públicas específicas (ANDRADE, 2013), (GUIRAU; SILVA, 2013).

Quantas/os estudantes indígenas/mestiças/os também não estão enfrentando essa mesma condição dentro de diversas cidades e escolas públicas/particulares brasileiras? Que legislações disponíveis hoje para que se apontem discussões nesse sentido? O que outros campos de conhecimentos das ciências, as ciências sociais e em específico o(s) ensino(s) de sociologia(s) (GOULART, 2012), (CHATES, 2015, 2016) podem contribuir para esses debates?

Nesse trabalho, buscou-se se atentar aos contextos históricos e os dilemas das seculares conjunturas educacionais coloniais impostas às sociedades indígenas incidindo também nos contextos atuais. O trabalho foi dividido em três partes a saber: 1) contextos teóricos, 2) a tripla condição das problemáticas educacionais indígenas x estabelecimento do ensino de sociologia(s) no(s) Brasil(is), 3) proposta intercultural e considerações finais.

1.2 CONTEXTOS TEÓRICOS

Procurei alguns trabalhos sobre as temáticas na plataforma de busca da biblioteca da Universidade Estadual Paulistas – campus Marília – Catálogo Athena. Busquei selecionar primeiro com as palavras “educação” e “indígena”. Encontrei alguns trabalhos (KINDELL, 1978) cartilha do Summer Instituto of Linguistics (SIL) para educação bicultural (educação étnica indígena/educação brasileira); três livros (HERNÁNDEZ, 1981), (CAPACLA, 1995), (FUNARI e PINÕN, 2014), uma coletânea de artigos sobre educação indígena (SILVA, 1981) e uma dissertação de doutorado sobre etnomatemática (SCANDIUZZI, 2000). Busquei também por outras plataformas de busca como Oásis e pesquisas pelo Google.

Pela plataforma Oásis pesquisei as palavras “educação” e “indígena” apareceram vários trabalhos em diversas universidades brasileiras. Num total de 2.558.863 de produções. Me concentrei nas produções das universidades estaduais paulistas pelo fato de a pesquisa ser feita numa escola pública em terras Kaingang no interior de São Paulo no município de Tupã/SP. Pela UNESP aparecem (103) trabalhos, na UNICAMP (96) trabalhos e na USP (115) dentro dessa instituição. Grande parte desses trabalhos concentrados nos programas de pós-graduação em Educação. Depois pesquisei as palavras “educação indígena” e “urbanos”. Pela UNESP tem (4) produções, pela UNICAMP (7) produções e pela USP (6) produções. Em seguida pesquisei as

palavras “educação indígena” e “sociologia”. Pela UNESP (5), pela UNICAMP (11) e pela USP (9). E por fim procurei pelas palavras “educação indígena”, “sociologia” e “ensino médio”. Pela UNESP (3), pela UNICAMP (2) e pela USP (0 zero).

Depois fiz uma pesquisa pelo provedor Google com as palavras “educação indígena” e “ensino médio” no estado de São Paulo. Apareceram dados das escolas estaduais localizadas no estado de São Paulo. Porém, dentro das - TI “terras indígenas demarcadas”. As escolas estão localizadas no estado contando com 31 escolas estaduais indígenas² e outras 3 municipais³ na capital. As unidades estão distribuídas nas regiões das diretorias de ensino de Bauru, Caraguatatuba, Itararé, Miracatu, Penápolis, Registro, Santos, São Paulo (diretorias Norte 1 e Sul 3), São Vicente e Tupã.

E por fim procurei as palavras “educação indígena” “educação básica” e “sociologia”. Encontrei os trabalhos de (GOURLART, 2012) e (CHATES, 2015, 2016). Pelas pesquisas foi possível perceber que existem bastante trabalhos relacionados a educação e temáticas indígenas nas produções brasileiras e dentro das universidades estaduais de São Paulo. Mas, ainda são poucos os que relatam as questões indígenas dentro da(s) sociologia(s), do(s) ensino(s) de sociologia(s) e dentro dos contextos urbanos.

1.3. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada durante o ano de 2019 e se baseou numa pesquisa empírica de campo – *in lócus* - na própria escola que lecionei. Durante esse ano, me dividi em dupla (e mais) jornadas de estudos, trabalho e vida familiar. Enquanto procurava o material de estudos e o momento para a coleta de dados na cidade de Tupã/SP cursava as disciplinas do curso de mestrado profissional na cidade de Marília/SP. Ou seja, por ser um mestrado profissional voltado para estudantes trabalhadoras/es, muitas/os de nós tivemos que nos desdobrar na dedicação aos estudos, aos trabalhos profissionais e as demandas outras (familiares e pessoais), ciente das extenuações ligadas a essas jornadas e de nossas limitações pessoais. Portanto, dentro das exigências de tempo para participação dentro do ambiente acadêmico em eventos, militâncias a

² Fonte: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-de-sao-paulo-cria-tres-novas-escolas-indigenas/> (acesso fev. de 2020)

³ Fonte: http://www.educacao.sp.gov.br/centralatendimento/Relat_Escola.asp?ID_DIR=013&ID_MUN=100&ID_DIS_T=55&NM_MUN=SAO%20PAULO&NM_DIST=PARELHEIROS&CD_ADM=2&Nova=1 e <https://www.escol.as/209792-jaragua> (acesso fevereiro de 2020)

grupos acadêmicos, fica bem difícil para quem enfrentam tripla (ou mais) jornadas, participar desses espaços e discussões que porventura promovem. Para quem tem que se dividir entre estudos, trabalhos e situações familiares, as participações nesses espaços ficam muitas vezes restritos, e as participações integrais nesses espaços fica direcionado a grupos seletos.

Em meio a muitas condições adversas temos que encontrar equilíbrios entre nossos erros e acertos, defeitos e qualidades, fragilidades e potencialidades, para poder buscar fazer o mínimo que está ao nosso alcance pelas temáticas étnicas indígenas diante também de tão poucos apoios políticos, institucionais, emocionais e diversos, nos diferentes espaços hegemônicos/homogeneizados no qual nos inserimos. A pesquisa foi realizada com recursos próprios e com poucas parcerias visto o não lugar das temáticas indígenas na universidade e dentro das cidades. Teve a participação de estudantes colaboradoras/es do 2º ano do ensino médio, professoras/es da escola pesquisada e outras/os colaboradoras/es. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo – *in lócus* - com coleta de dados de forma quantitativa (questionários) e qualitativa (entrevista) e interpretativa.

Na pesquisa, foram aplicados questionários estruturados entre os meses (novembro/dezembro) entre dois grupos-alvos: professoras/es e estudantes do 2º ano do ensino médio. Os questionários possuem perguntas fechada elaboradas para captar o propósito da pesquisa sobre as temáticas indígenas e a lei 11.645/2008 dentro do contexto dessa escola. Os procedimentos metodológicos buscaram sondar os conhecimentos ou desconhecimentos de estudante do 2º ano do ensino médio e professoras/es sobre a legislação 11.645/2008, legislação que obriga a abordagens mínimas das temáticas indígenas dentro das escolas públicas/particulares e nos currículos escolares na educação básica monocultural.

E a partir da coleta desse material, buscou-se pensar em como o(s) ensino(s) de sociologia(s) – sociologias no plural pois são muitas sociologias étnicas indígenas a serem pensadas – podem ser um norte na busca de instrumentos para produzir conhecimentos “mais condizentes” sobre as múltiplas situações atuais vivenciadas por diferentes povos/grupos/indivíduos indígenas. Durante a pesquisa, outra problemática surge no percurso como situação de estudo. A única estudante a se autodeclarar indígena (e possuir o nome étnico Xerente dentro da documentação civil da sua segunda “cidadania brasileira” - certidão de nascimento civil, RG, etc), integrante das turmas do 2º ano do ensino médio, não se prontificou a responder o questionário. Então busquei formular um roteiro de entrevista com perguntas abertas

e aplicá-lo à mesma fora do contexto da escola negociando a realização da entrevista entre os meses de dezembro/janeiro com suas/seus parentes e grupo doméstico Xerente (TO/SP).

A entrevista estruturada com a única estudante indígena – da etnia Xerente - a possuir o nome da etnia indígena na sua “cidadania brasileira” – certidão civil - também capturou situações que pelo questionário não seriam possíveis observar. Assim como nos aponta (MANZINI, 2012)

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta (MANZINI, 2012 p. 8)

A entrevista se realizou na residência alugada pelo grupo doméstico Xerente (TO/SP) que vivencia contextos migratórios de onde seu povo é originário, região do estado do Tocantins, no município de Palmas para dentro dos territórios Kaingang onde hoje chamam estado de São Paulo num dos bairros periféricos da cidade de Tupã (cidade do interior). Para entrevista foi utilizado gravador de celular. Entre conversas sobre a situação do povo Xerente, a autorização da mãe e a realização da entrevista, fiquei cerca de 1 hora com a estudante do povo Xerente. A transcrição da entrevista se deu de forma integral (da forma como foi respondida pela estudante dessa etnia).

Em todas as situações foram aplicados termos de esclarecimento e consentimento para participantes/colaboradoras/es professoras/es e mães/pais responsáveis por estudantes. Para professoras/es os termos foram assinados pelas/os próprias/os docentes e para estudantes foram explicados os objetivos do estudo e entregues os termos para serem assinados por responsáveis e só aplicados questionários se devolvidos os termos assinados. Além disso, dentro dos termos de consentimento livre e esclarecido houve espaços para que todas/os as/os colaboradoras/es deixassem seus contatos pessoais com propósito de retornar para elas/es os resultados da pesquisa. Como indica (MANZINI, 2012), os questionários e o roteiro de entrevista estruturada foram submetidos a apreciação da coorientadora. A análise dos questionários se deu a partir de categoria e temas. Foram analisadas as respostas de professoras/es e estudantes de acordo com o tema proposto na pesquisa.

A análise da entrevista se deu por conteúdo do discurso. Foram analisadas as falas da estudante Xerente (TO/SP), para acompanhar os processos migratórios/educacionais bem como

situações vivenciadas nos contextos educacionais monoculturais que marcam a sua subjetividade indígena, os racismos estruturais/sistêmicos/simbólicos que enfrenta e sistemas de opressões dentro desse espaço dito formativo e educacional que pouco se atentam à sua presença e pertença étnica indígena e diferenciada Xerente (TO/SP).

Com esse material foi possível sondar sobre as presenças e ausências das temáticas indígenas dentro da escola pesquisada e a situação de desconhecimentos e vigência sobre as aplicações da lei 11.645/2008 que já possui uma década de promulgação (validação). E, como a disciplina de sociologia(s) dentro do(s) ensino(s) médio(s) com a mesma idade cronológica de retorno aos currículos de formação básica, pode contribuir para sugerir pequenas intervenções com propostas interculturais para a inserção das temáticas indígenas (ou étnicas indígenas), buscando formas de conhecimento mais básicos, densos e de visualizações complexas históricas tanto para estudantes indígenas/suas etnias quanto para não indígenas. A seguir apresento um breve histórico da cidade de Tupã/SP e da escola estadual Joaquim Abarca para situar dentro dos contextos históricos, essa região.

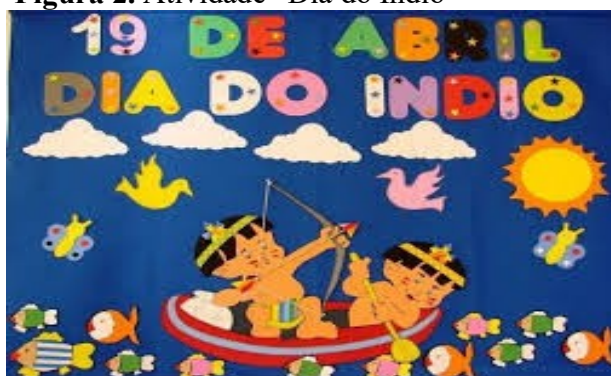
Caracterizando a cidade da pesquisa: breve histórico da Estância Turística de Tupã

Figura 1. Mascote da cidade



(Arquivo pessoal)

Representação bem próxima ao “indígena imaginário” do - Dia do Índio - reforçado nas escolas primárias
Encontrado em vários pontos da cidade e estampado em adereços de lojas locais de artesanatos

Figura 2. Atividade “Dia do Índio”

Fonte: PINTERST, 2019

No Google são imagens como essa que aparecem. As mesmas que marcaram (e marcam) muitos imaginários nas escolas primárias e secundárias nas educações básicas até os dias de hoje.

Figura 3. Semana do Índio

Fonte: TUPÃSP, 2016

Figura 4. Educação adventista

Fonte: EDUCAÇÃOADV, 2019

Imagens duas escolas primárias: municipal (2016) e particular (2019) na cidade de Tupã⁴
 A primeira demonstra uma indígena da TI Vanuíre pintando uma criança. Qual a etnia/povo da criança?
 A segunda demonstra uma criança de uma escola particular “vestida” como se concebe “índio” no “Dia do Índio”. Se não encontrar outras oportunidades: que concepção de indígenas terá pelo resto de sua vida?

As imagens acima têm um propósito de fazer refletir como são transmitidos até os dias de hoje dentro das escolas primárias/fundamentais, os conhecimentos sobre o que vem a ser “índio” no “Dia do Índio”. Estudantes do ensino médio passaram por cinco anos de educações primárias (municipais) e pelas atuais quatro séries do ensino fundamental (municipais/estaduais) no total de nove anos. Portanto, também carregam consigo uma bagagem educacional incompleta e

⁴ Fonte nas referências bibliográficas.

deficitária diante das diferentes realidades e condições vivenciadas por sociedades indígenas brasileiras em condições anteriores e atualmente em seus contextos educacionais e formativos (SOUZA; NACIMENTO, 2010, p. 134).

Os territórios onde se encontra atualmente a Estância Turística de Tupã e outras cidades do interior do oeste do estado de São Paulo são primeiramente territórios originários e milenares dos povos indígenas: Kaingang, Oti-Xavante e Guarani (NIMUENDAJU, 1981), (CRUZ, 2007, p. 60). Porém, expulsos de suas terras e da própria “história oficial” pelos processos violentos de colonizações patrocinados pelas elites locais (CRUZ, 2007, p.60 apud PINHEIRO, 1999). Os grupos indígenas Kaingang atuais, vivem reduzidos na “reserva” multiétnica– TI Vanuíre - próximo à região e alguns grupos/indivíduos isolados dispersos pelas áreas rurais e cidades circunvizinhas, dentre elas a cidade de Tupã/SP. Hoje, próximo à região do município de Arco-Íris à 23 km de Tupã/SP, encontram-se os grupos Kaingang (originários da região) e krenak (MG/SP) (junto a grupos/indivíduos indígenas isolados de outras regiões como Terenas (MS/SP) e alguns indivíduos dos povos do Nordeste: Pankararu (PE/SP), Atikun (AL/SP) e Fulni-ô [PE/SP]). Curioso como o povo Kaingang originário que passa por processos colonizatórios desde ([1910-2021] – 101 anos) na região da cidade de Tupã/SP, só são mencionados no site da prefeitura dessa cidade como “**índios**”. A versão milenar, histórica e contemporânea do povo Kaingang não se menciona nem aparece nesse site.

Ou seja, o povo milenar originário da região que tem cerca de cem anos de contatos com colonizadores desaparece na própria história da cidade pelo viés colonial. No próprio site da prefeitura é possível perceber os projetos e as discursividades colonialistas (NASCIMENTO, 2009, p. 33), (FERNANDES, 2015, p. 265), ao apontar o histórico da cidade quando menciona o nome – Tupã - como “Deus trovão ou espírito bom” e homenagem aos “primitivos habitantes da região: **os índios**” - e só. Enquanto para o colonizador da região - Luiz de Souza Leão - dedica quase o site inteiro, além de mencionar sua ancestralidade da era “seiscentista”. Ou seja, voltou três séculos e meio atrás para enaltecer a ancestralidade desse colonizador, demonstrando com isso que, os colonizadores de contatos seculares com indígenas da região são dignos de histórias, memórias e ancestralidades. Já os povos indígenas milenares Kaingang originários da região, não. Os estudos de (CRUZ, 2007) apontam os efeitos disso para as pessoas que vivem na região:

Habitam em Vanuíre os Kaingang, primitivos habitantes da região e os Krenak, que vieram da região leste do Estado de Minas Gerais para a aldeia, a partir da década de 1940, devido às invasões de suas terras. Também há índios Terena, que

vieram do Mato Grosso do Sul, por volta de 1950 para trabalhar nas roças, ou, no caso das mulheres, para cozinhar. A maioria dos índios na reserva é de Krenak e Kaingang. A existência do Posto Indígena Vanuíre ainda é desconhecida por muitos regionais, o que é fácil de perceber quando falamos com os cidadãos sobre a existência de indígenas na região. É comum seu espanto, principalmente entre os jovens, o que constatei quando fui professor para pré-universitários, em Marília. Isto mostra que a história da região tem sido contada através do viés do conquistador, onde o índio é apagado não lhe restando uma parte nessa história. Procurando reverter tal situação, os Kaingang e Krenak têm se organizado e buscado mudar essa história que os marginalizou. Num processo contínuo, eles têm saído da aldeia para vender artesanatos e participar de eventos nas cidades vizinhas, onde têm a oportunidade de mostrar sua “cultura”, como eles mesmos dizem. São formas criadas para conquistar seu espaço perante a sociedade regional. (CRUZ, 2007. p. 11)

Dessa forma, é possível perceber os projetos e as discursividades colonialistas (NASCIMENTO QUIXELÔ, 2009), (FERNANDES, 2015), tanto no site quando na própria produção de “ciência”, pois palavras como “índios”, “*primitivos*”, “*conquistador*” também reproduz o olhar colonial de quem merece ser história e de quem precisa ser esquecido nas continuidades das “historicidades oficiais coloniais” dos processos colonizatórios ainda em curso (SEGATO, 2012, p. 121).

Prosseguem assim, marginalizando indígenas das suas próprias histórias, memórias ancestralidades, das suas contribuições históricas/contemporâneas e suas próprias existências (anteriores e atuais). Esse processo se reproduz também em informações disponíveis dentro da cidade, geralmente versões de ascendentes colonizadores. Nunca versões de etnias indígenas, refletindo também nas áreas de educações básicas monoculturais. Alimentando assim, imaginários coloniais de muitas pessoas e gerações nas regiões e em várias cidades circunvizinhas.

Porém, existem algumas situações contraditórias entre os discursos do site da prefeitura e as presenças de etnias indígenas aldeadas/os da região que circulam em participações de alguns eventos da cidade, além de alguns “signos imagéticos indígenas” presentes nos espaços urbanos. Existem imagéticas vistas como símbolos de “resistências” ou “reforços” (do que seriam as/os indígenas autênticas/os), como são vistos dentro dos espaços da cidade. Cidade essa, “bem contemplada com imagens indígenas”. Diferente de outras cidades da região como, por exemplo, Marília/SP (que possui poucos referenciais indígenas dentro dos espaços da cidade). Alguns desses “símbolos” em Tupã/SP, são vistos com os grafismos indígenas pintados nos postes próximo a Secretaria de Cultura e Biblioteca Municipal. O grafitti da artista plástica Mari

Pavanelli na praça do centro da cidade, a estátua “Ita” (pedra em tupi-guarani) do artista plástico Itamar Aparecido no meio da praça (bem próximo a imagem do mascote da cidade). As imagens fotográficas dos micro-ônibus de transporte coletivo público municipal e imagens fotográficas em ponto de ônibus dando lugar a indígenas caracterizados com adereços de suas “tradições”: cocares, grafismos, arcos, flechas, etc. Além do importante museu histórico etnográfico – Museu Índia Vanuíre - que concentra grandes acervos museológicos de várias etnias indígenas brasileiras tido como uma referência na América-Latina.

Ou seja, todas essas “imagens” reforçando as ideias de indígenas “autênticos” que carregam artefatos concebíveis dentro das suas “tradições”. Para além dessa contemplação, é preciso observar também que indígenas estão dentro de múltiplos contextos urbanos dentro dessa mesma cidade. O último censo IBGE (2010), mapeou dentro dessa cidade, 131 pessoas autodeclaradas indígenas⁵. Porém, não apontou suas respectivas etnias indígenas e bairros de residências. Portanto, essas etnias pouco são representadas/os e pensados dentro dos espaços das cidades. Dentro dos contextos urbanos também existem diversas etnias indígenas em todos os contextos (rurais/urbanos). Dessa forma, utilizam artefatos tidos como a da mais alta modernidade: “celulares”, “frequentam escolas públicas/particulares”, “transportes públicos ou próprios”, trabalham em áreas rurais, nas fábricas, moram em Conjuntos Habitacionais, apartamentos, residem em diferentes espaços urbanos, etc. Estão inseridas/os em muitos lugares, profissões e condições cujas dinamicidades históricas são complexas. Porém, dentro desses contextos as etnias não originárias da região são pouco representadas nos espaços dentro dessa cidade. Suas etnias aparecem apenas como “nomes de ruas”, sem profundidades sobre suas especificidades históricas ou sobre suas origens/destinos/contribuições presentes e presenças nas contemporaneidades.

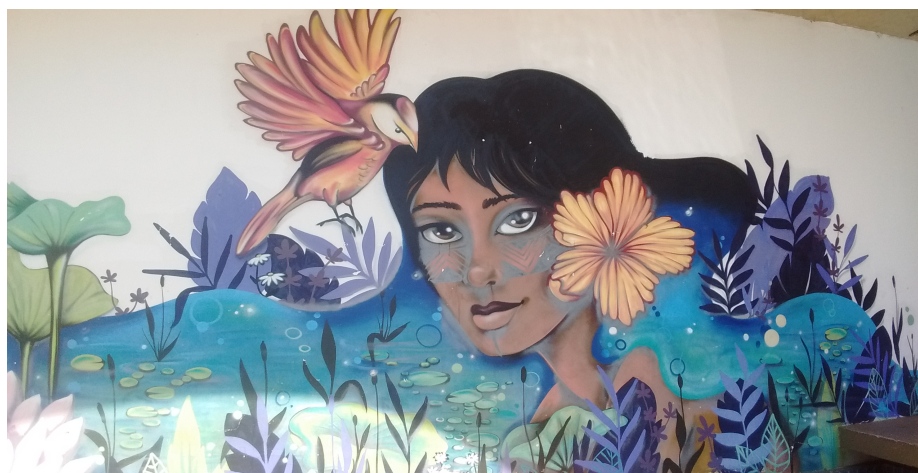
Algumas vezes, já presenciei algumas/uns indígenas da Terra Indígena Vanuíre, circularem pela cidade com “adereços” que as/os caracterizam dentro de suas “tradições”: grafismos, cocares, brincos, etc. Essas condições são diferenciadas para indígenas que residem em contextos urbanos, pois, as/os primeiras/os tem um “porto seguro” para retornar e as/os acolher: a (TI) – Terra Indígena demarcada. Para indígenas que residem em contextos urbanos, que desconhecem ou conhecem tardiamente suas origens étnicas ou migram por diversos motivos, essas/es últimas/os, são obrigadas/os a se anular (descaracterizar) compulsória ou

⁵ Mapa IBGE -indígena (2010).

voluntariamente dentro de ambientes onde pulsam as colonialidades⁶ em todos os níveis sociais para poderem encontrar empregos, utilizarem diferentes serviços públicos, participarem de outros espaços de sociabilidades, para não sofrerem diversos contextos vexatórios de preconceitos, desqualificações, inferiorizações, incompreensões, deboches, constrangimentos, desdém, etc.

Essas situações também me foram relatadas ao conversar com indígenas da Terra Indígena Vanuîre (que por alguma razão optaram por viver nas cidades). Ou seja, ser indígena na (TI) é extremamente diferente de ser indígena em contextos rurais/urbanos coloniais. As colonialidades dos saberes/poderes/seres (LANDER, 2005), se reproduzem de forma visceral nesses espaços nos cotidianos cujos indígenas adentram para trabalhos e estudos e tem que se “descaracterizar etnicamente” para poder “sobreviver”. O que infelizmente, só reforçam as invisibilidades das presenças étnicas indígenas nas cidades e dificulta os reconhecimentos e proposições de políticas públicas específicas para esses segmentos étnico-raciais. Abaixo, algumas fotografias com imagens de indígenas registradas nas terras milenares do povo Kaingang onde hoje chamam cidade de Tupã/SP:

Figura 5. Grafitti da artista plástica Mari Pavanelli



(Arquivo pessoal)

Grafitti produzido pela artista que nasceu na cidade de Tupã/SP
Espaço Cultural (Zé Pretinho) praça central da cidade

⁶ O conceito de colonialidade é o mesmo utilizado por Quijano (2005). O estado-nação não é mais dependente das metrópoles colonizadoras, mas permanecem as situações coloniais internas nas relações de poder entre diferentes grupos raciais, de poder, gênero, etc. Ver. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina. In. LANDER (2005) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2005

Figura 6. Estátua “Ita” (pedra em tupi-guarani)



(Arquivo pessoal)

Estátua “Ita” (pedra em tupi-guarani) do artista plástico Itamar Aparecido Freitas.
O que identifica a etnia dessa estátua? Qual sua história?
Que imaginários reforça? Que imaginários quebra? O que e a quem representa?

Figura 7. Ponto de ônibus no centro da cidade com fotografia de indígena Krenak/Kaingang



(Arquivo pessoal)

Ponto de ônibus no centro da cidade com fotografia de indígena Krenak/Kaingang dentro da Terra Indígena Vanuíre praticando as tradições. Elas (tradições) cabem cotidianamente dentro da cidade? Esse mesmo indígena sem carregar adereços considerados das suas “tradições”, na cidade, é visto como indígena?

Figura 8. Imagem de indígena com cocar: ônibus de transporte municipal.



(Arquivo pessoal)

Imagem de indígena com cocar: ônibus de transporte municipal. Aos fundos uma mata. Não poderia ser representado também dentro da cidade de Tupã/SP?

Segundo os dados retirados do site da prefeitura sobre os dados gerais da cidade é possível perceber os projetos e discursos colonialistas (NASCIMENTO QUIXELÔ, 2009), (FERNANDES, 2015), produzidos para apagar a história indígena Kaingang da região como se na região durante os cem anos de processos colonizatórios, não houvesse tido violentos conflitos entre indígenas e colonizadores (CRUZ, 2007, p. 67) nos processos de invasões e espoliação das terras nativas, sustentando assim a ideia de “vazios demográficos”, como se no lugar só houvesse “mata virgem” (GOULART, 2012, p. 8). Além disso, destacam os povos estrangeiros - beneficiários dos processos colonizatórios - como os únicos colaboradores e construtores das cidades. Vejamos então o diz o site:

“A Estância Turística de Tupã está localizada na Alta Paulista, a oeste de São Paulo, cidade que reúne a tranquilidade das pequenas cidades e as opções e variedades dos grandes pólos. Foi fundada no dia 12 de outubro de 1929, por Luiz de Souza Leão, numa região de floresta virgem, no espigão dos rios do Peixe e Feio (ou Aguapeí), traçado da Ferrovia. E o nome escolhido - TUPÃ (o Deus do Trovão ou Espírito Bom) surgiu com a finalidade de homenagear os primitivos habitantes do local, **os índios**.

Tupã surgiu à sombra do cultivo do café, transformando-se, com o apoio direto dos imigrantes, que também ajudaram a ocupar o interior do Estado de São Paulo. São as colônias de **Letos, Russos, Japoneses, Portugueses, Italianos, Espanhóis, Sírios**, etc. Com o fim desse ciclo de riquezas do café, iniciou-se um longo período de transformação e adaptação para a agropecuária. O gado, o algodão e o amendoim passaram a ser a nova moeda forte da região. O trem, a industrialização da carne, do amendoim e do algodão acabariam por delinear o progresso da cidade, ligando-a, às regiões Noroeste, Sorocabana, norte do Paraná e Mato Grosso.

O Município de Tupã é constituído de 4 (quatro) DISTRITOS: a SEDE, PARNASO, VARPA e UNIVERSO. A população geral de Tupã, informada em estimativa do IBGE, Censo 2010: 65.705 habitantes.”

O fundador

“Luiz de Souza Leão, nasceu no estado de Pernambuco, no dia 16 de março de 1901. Filho de Antônio de Souza Leão e Leopoldina Mesquita de Souza Leão, neto dos Barões de Morenos, e do Comendador Permínio de Paula Mesquita e Elvira Moraes de Paula Mesquita.

Descendente de uma das mais antigas famílias de Pernambuco pelos Souza Leão, descendente de Domingos de Souza Leão, que chegou a **Pernambuco em 1656**, vinda da Vila de Penafiel, Província do Porto, Portugal, e pelo lado materno do General Gaspar Van-Der-Ley, chefe das tropas de Maurício de Nassau, ligado por laços de sangue às principais famílias de Pernambuco. Começou a trabalhar em 1919, no Engenho de seus pais, com cultura de cana-de-açúcar e criação de gado, tendo viajado para o Rio de Janeiro, para visitar a Exposição Comemorativa do Centenário da Independência.

Vindo a São Paulo em março do mesmo ano, tomou contato com a terra paulista tendo visitado Campinas – Vila Americana e Jaú, de que resultou o seu entusiasmo, por São Paulo, e sua posterior mudança definitiva para este Estado. Em agosto do mesmo ano, comprou um sítio de Café, em Cafelândia, e aumentou-o. Fundou a Fazenda Leopoldina, próxima à cidade, onde ficou até 1925. Esta fazenda foi vendida em março de 1925 para o Sr. Ramón Sanches. Em 1926, comprou em Pirajú, a Fazenda Bela Vista, do Sr. Joaquim Leonel de Barros, que vendeu em 1928 ao Sr. Arlindo Mellão. Em 1928, a convite de Olavo Ferraz, passou a dirigir a Empresa de terras São Paulo-Rio com sede no Rio de Janeiro, que possuía uma Fazenda na Pavuna, onde foi feita a

Vila Pedro II, à margem da estrada de ferro auxiliar da Central do Brasil e da antiga estrada de ferro que seguia para Petrópolis. Luiz de Souza Leão faleceu em 21 de setembro de 1980. Conforme havia pedido, seu túmulo com seu busto de bronze encontra-se ao lado esquerdo de sua residência.”

Povos originários e povos colonizadores: histórias entrelaçadas ou histórias apagadas?

Depois de observar os discursos do site impossível não perceber as permanências das historiografias coloniais – versão de colonizadores - como parte do cotidiano de gestoras/es políticas/os ou pessoas comuns. Ou seja, nem mesmo na história da cidade, as/os indígenas Kaingang, verdadeiras/os habitantes milenares originários dessas terras são considerados enquanto parte integrante dela situando-os apenas na categoria supraétnica: “**índios**”. Não se menciona suas existências anteriores, seus saberes, línguas, modos de vida, organizações, conflitos entre indígenas e colonizadores, (CRUZ, 2007), as contribuições desse povo para os costumes locais ou contribuições braçais para as construções e serviços dentro da cidade (anteriores e atuais), etc. Ou seja, no site aparece como um povo inexistente enquanto história para a região. Não se menciona no que contribuíram (e contribuem) para construir ou alimentar as cidades como foram (e prosseguem sendo) utilizadas/os como mão-de-obra nas áreas rurais e nas cidades. As versões históricas de diversos indivíduos indígenas Kaingang (e de outras etnias) dispersos, aldeadas/os/desaldeadas/os, etc; não estão presentes. Nesse sentido, as versões indígenas sobre as suas próprias histórias não existem. O que existe é a versão de colonizadores.

O que dizer das suas presenças atuais nas áreas urbanas (Kaingang), das presenças de outros povos indígenas (de várias etnias) e das presenças das 131 pessoas autodeclaradas indígenas que residem nessa cidade com cerca de 65.700 habitantes segundo os últimos dados contidos no site do IBGE (2010)? Ou seja, nessa cidade, existe 1 indígena para cerca de 500 habitantes. E de indivíduos Kaingang (e outros povos) que estão nas escolas públicas dessa cidade? O que essas presenças têm a ver com os debates educacionais monoculturais atuais?

Outra situação que precisa ser pontuada é a presença nessa cidade de “imigrantes tardios” vindos depois da abolição da escravidão negra assim como apresentados no histórico do site da prefeitura. Esses imigrantes foram patrocinados para vir ao Brasil pelas políticas imigratórias do governo da monarquia no fim do século XIX para a substituição da mão-de-obra em sua maioria

de povos negros (mas também de indígenas). Esses últimos povos ficando abandonados à própria sorte e grupos étnicos indígenas sob os efeitos colonizatórios diversos, diante de suas vidas e sobre seus territórios.

Como transmitir noções básicas sobre esses contextos históricos entre indígenas e não indígenas, para estudantes do ensino médio no sentido de visualizarem com maiores precisões e compreensões sobre as situações históricas desiguais seculares que enfrentam povos indígenas e negros em contraste com políticas que por cinco séculos beneficiaram (e beneficiam) ascendentes portugueses, de luso-brasileiras/os e por mais de um século beneficia imigrantes europeias/eus, asiáticas/os e outras/os tardias/os em detrimento dos primeiros povos indígenas e dos povos negros? Como demonstrar didaticamente essas profundas desigualdades históricas, os pesos de acúmulos de séculos de colonialismos que recaem sobre indígenas e negras(os) anteriores e contemporâneos e os seus reflexos inclusive na pouca representatividade política e nos desequilíbrios demográficos atuais (IBGE, 2010)?

Breve histórico da escola: Escola Estadual Joaquim Abarca

Figura 9. Escola Estadual Joaquim Abarca



(Arquivo pessoal)

A situação se repete no histórico encontrado no plano de gestão pedagógico quadrienal da Escola Estadual Joaquim Abarca (2019-2022). Único documento “oficial” disponível sobre o histórico da escola. A menção à(o)s habitantes Kaingang originários da região é nula restando a eles a simples menção de - “nome de rua” - assim como são reduzidos muitos outros povos cujos nomes étnicos são vistos nas ruas dentro dessa cidade. Vejamos o que menciona o texto do plano de gestão pedagógico.

Histórico da Unidade Escolar - Histórico de criação

“O estabelecimento foi criado pelo Decreto de 15/05/52, publicado a 17/05/1952. Com instalação em 26/05/1952, denominado Grupo Escolar de Vila Abarca, com o funcionamento de uma só classe do 1º grau masculino.

Pelo Decreto nº 52.375 de 30/01/1970 publicado a 31/01/1970, foi transformado em Grupo Escolar - Ginásio de Vila Abarca.

Por força da Lei de 04, publicada a 05/11/1971, o GEG de Vila Abarca passou a denominar-se G.E.G "Joaquim Abarca".

Por meio do Decreto 6.907 de 23/10/1975 publicado a 24/10/1975, passou a denominar-se Escola Estadual de 1º Grau "Joaquim Abarca".

Conforme publicação no Diário Oficial de 23/01/1976, o Colégio Estadual de Vila Abarca e o Grupo Escolar Ginásio "Joaquim Abarca" de Tupã foram fundidos, passando a ter a seguinte denominação: Escola Estadual de 1º Grau Joaquim Abarca.

A partir de 02/02/1981, a Escola Estadual de 1º Grau Joaquim Abarca é transformada em Escola Estadual de 1º e 2º Grau "Joaquim Abarca", sendo E.E.P.S.G “Joaquim Abarca”. Com a transformação do 1º Grau em Ensino Fundamental e o 2º Grau em Ensino Médio, a EEPSG "Joaquim Abarca" passa a denominar-se ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM ABARCA, que é o seu atual nome”.

Histórico do Patrono

“Joaquim Abarca nasceu em 1891, em Yecla, comarca de Vitigudino, província de Salamanca, na Espanha. Em 1918 já havia comprado terras do Dr. Lélío Pizza nessa região de Tupã, pertencentes à Fazenda de Guataporanga. A família de Joaquim Abarca chegou a Tupã em 1929, vindo de Monte Azul Paulista, onde residira. Cada terra tem sempre os que a servem, aqueles que por um conjunto de circunstâncias lhe orientam o destino, respondem pelas suas conquistas, lideram o seu progresso. Joaquim Abarca foi para Tupã um desses homens, um desses líderes do desbravamento. Foi agricultor, cafeicultor e industrial. Mas tinha “fome” de amor pela cidade. E esse amor o fez doar terras de sua fazenda para a extensão da Rua Aimorés e construção da Vila Abarca, bairro em que hoje está localizada a Escola Estadual Joaquim Abarca. Anos mais tarde foi reconhecido pela sua bondade e amor pela cidade tendo seu nome em uma das ruas da cidade. Queria com o progresso de Tupã, que se tornasse uma grande cidade, um

lugar de destaque, entre os novos municípios do Estado de São Paulo. Aqui construiu patrimônio, constituiu família. Joaquim Abarca é avô do ex-prefeito de Tupã, Carlos Eduardo Abarca e Messas”.

Histórico da clientela/comunidade/entorno da escola

“A Escola Estadual Joaquim Abarca está localizada na esquina entre as ruas Brasil e Caingangs. Dessa forma, a localização da escola faz parte do anel viário da cidade, o que intensifica ainda mais o trânsito em seu entorno, dificultando a circulação de carros e pedestres, principalmente nos horários de entrada e saída da escola. Além disso, as ruas Brasil e **Caingangs** são majoritariamente de estabelecimentos comerciais, exceto, os quarteirões da **rua Caingangs** que ficam acima da escola, pois ali se inicia, o Parque Universitário, um dos bairros mais nobres da cidade. Diante dessa localização, fica evidente que a Escola Estadual Joaquim Abarca atende poucos alunos que moram próximo da mesma, primeiro por fazer parte de uma localização comercial e, segundo, por estar do lado de um bairro nobre, ou seja, crianças e jovens, moradores desse bairro, em sua maioria, frequentam escolas privadas. De fato, a clientela da escola é constituída da seguinte forma: uma pequena parcela de alunos, moradores de bairros próximos da escola, bairros tidos como tradicionais, por fazerem parte do início da construção da cidade; uma parcela significativa de alunos, moradores de bairros bem distantes que são trazidos, para escola, pelos responsáveis, ou transporte particular fretado, porque os responsáveis consideram a escola de qualidade, o que legitima o esforço, segundo eles; e uma parcela significativa de alunos oriundos da zona rural e dos distritos de Universo, Parnaso e Varpa. Vale ressaltar que a escola atende todos os alunos da Zona Rural e dos distritos, transportados por meio do convênio firmado entre a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo e a Secretaria Municipal da Educação da cidade de Tupã, estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Isso posto, fica caracterizada a heterogeneidade da clientela atendida pela escola. Costuma-se dizer que, na Escola Estadual Joaquim Abarca, existe, na verdade, várias escolas dentro da mesma escola. Essa heterogeneidade expressa o desafio da formação humana, por um lado, e potencializa a diversidade, característica da sociedade, por outro lado.

A escola atende atualmente 1033 alunos, 680 no período da manhã e 353 no período da tarde. Desses 1033 alunos, 381 são alunos do Ensino Médio e 652 são alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. É importante ressaltar que a escola é responsável por atender, no

período da manhã, os alunos da zona rural e dos Distritos de Varpa, Parnaso e Universo, juntamente com parte dos alunos da Zona Urbana, dos segmentos Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, enquanto que no período da tarde o atendimento realizado é para os alunos do segmento Ensino Fundamental Anos Finais, oriundos da Zona Urbana. Contamos hoje com 349 alunos que fazem uso do transporte, todos eles oriundos dos distritos mencionados e das propriedades rurais que fazem parte do entorno do município”.

Perfil do Corpo Docente

“A Equipe Docente da Escola Estadual Joaquim Abarca, em sua maioria é composta por professores efetivos e algumas vezes temos alguns docentes em Licença Saúde e/ou em processo de aposentadoria; quando isso acontece, suas aulas são atribuídas a outros docentes, que em geral pertencem às categorias F” ou “O”. A Escola conta com um total de 55 docentes, destes 3 readaptados. As professoras readaptadas exercem atividades conforme o rol de atividades delas, auxiliando na secretaria, na portaria e na coordenação, cuidando da organização das aulas, da entrada e saída de alunos e do controle de frequência dos alunos. Alguns professores se encontram afastados, designados a outros cargos na diretoria de ensino e em outras escolas. Vários docentes efetivos na Unidade acumulam cargo, sendo alguns acúmulos com o próprio estado e outros com municípios. Contamos ainda com professores interlocutores para alunos com deficiência auditiva, quando há demanda para tal, assim como é comum nos últimos tempos **professores-auxiliares** para alunos público-alvo da **educação especial** por **determinação judicial**. Ainda importante acrescentar que a escola também faz solicitação de profissionais Cuidadores sempre que há demanda, tendo em vista o objetivo de uma **educação inclusiva**, que elimine barreiras de acesso aos alunos na escola”.

Estudantes indígenas/mestiças/os na escola pública pesquisada: paradoxos das inclusões-excludentes e as presenças-ausentes.

Assim como demonstrado acima, aqui também é possível perceber como os projetos e as discursividades colonialistas (NASCIMENTO QUIXELÔ, 2009), (FERNANDES, 2015) se fazem presente apontando para o patrono da escola como “*desbravador*” enquanto os povos originários Kaingang são apenas “*nome de rua*”. Visualizamos através desses discursos as permanências do que é dito ou não-dito sobre as presenças-ausências étnicas indígenas

(PACHECO, 2017, p. 150) (anteriores e contemporâneos). Seja no plano pedagógico dessa escola, sobre a não-presença nem mesmo dos povos Kaingang originários da própria região onde escola está situada, produzindo desconhecimentos sobre os contextos anteriores e contemporâneos sobre as histórias e existências contemporâneas desses e outros povos indígenas. Seja como grupos/indivíduos étnicos (dentro das áreas rurais/urbanas). Seja sobre o histórico da constituição da cidade de Tupã; seja sobre o histórico da escola estadual Joaquim Abarca as continuidades dos não-ditos estabelecidos por relações de poder e assimetrias entre indígenas e não-indígenas dentro da cidade. Se nem no plano pedagógico da escola a história mais profunda do povo Kaingang originário da região está presente, o que dizer das presenças de estudantes indígenas de diversas etnias dentro dessa escola? E sobre os reconhecimentos de suas presenças/pertencas étnicas que são de responsabilidades intersetoriais educacionais dessa escola, dos órgãos indígenas, indigenistas e de órgãos federais/estaduais/municipais educacionais segundo seus contextos migratórios e educacionais?

Em seu livro - *Aprisionando sonhos: educação escolar indígena no Brasil* - o linguista e professor (D'ANGELIS, 2017) destaca em seus estudos sobre as políticas educacionais coloniais para sociedades indígenas que:

Em 1584 os regimentos de Dom João III dirigidos ao primeiro Governador Geral do Brasil (que viria para cá, acompanhado dos primeiros grupos de jesuítas), estipularam uma política de “inclusão excludente” muito clara, a respeito das crianças indígenas. [...]

[...]Como se vê, tratava-se de incluir crianças indígenas no mundo “cristão” (leia-se, colonial português) e de excluir as mesmas crianças da vida nas suas comunidades e da participação na cultura de seu povo (D'ANGELIS, 2017, p. 35-36)

Gestores políticos e educacionais que estão à frente da educação básica monocultural contemporâneas, prosseguem reproduzindo posições colonialistas e anti-indígenas em vários âmbitos e de maneiras includentes-excludentes. Seja no não-ditos sobre a própria história do lugar que não menciona nem mesmo a história do povo Kaingang originário como parte integrante das histórias do lugar, seja nos desconhecimentos de presenças/pertencas étnicas de estudantes indígenas urbanas, seja nos apagamentos e/ou mesmo na não percepção sobre as origens étnicas de estudantes que frequentam esse estabelecimento institucional dito educacional, etc.

Outra situação que merece ser pontuada, é que pelo próprio plano de gestão da escola é possível perceber que o discurso da “**educação inclusiva/especial/professores-**

auxiliares/determinação judicial” se apresenta de forma seletiva. Ou seja, **“inclusão”** da **“educação inclusiva”** no contexto dessa escola é somente para estudantes com **“necessidades especiais”**. Outras inclusões – como as de **grupos étnico-raciais**, por exemplo - não são dignas de serem incluídas/observadas cotidianamente em suas **“especificidades”** como as demandas étnicas e educacionais específicas (*diferenciadas, interculturais e bilíngues*) de estudantes indígenas que estudam dentro da escola. Portanto, paradoxalmente prosseguem praticando as históricas inclusões-excludentes (D’ANGELIS, 2017), não observando os efeitos cotidianos das presenças-ausências (estudantes desses pertencimentos étnicos podem estar presentes **“fisicamente”** desde que suas etnicidades estejam ausentes (GUIRAU; SILVA, 2013, p. 13).

Como produzir espaços que levem em consideração de formas mais – equânimes, democráticas, simétricas, plurais e integrais de fato - os direitos às educações indígenas específicas *diferenciadas, interculturais e bilíngues*? Seriam as inclusões étnicas possíveis? O que dizer das presenças de 131 pessoas autodeclaradas indígenas urbanas (IBGE, 2010) dentro desse município – Tupã/SP - com cerca de 65.700 habitantes que muito provavelmente utilizam os serviços públicos de educações básicas níveis primários/fundamentais/médios (e universitários) e das 6 etnias indígenas (e outras tantas) diferentes encontradas dentro da escola?

Nesse sentido, a diversidade contida no outro discurso que se apresenta no texto do plano de gestão da escola precisa ser revisitado no sentido de se refletir sobre qual **“diversidade”** e/ou **“inclusão”** se contempla de fato: *“Isso posto, fica caracterizado a heterogeneidade da clientela atendida pela escola. Costuma-se dizer que, na Escola Estadual Joaquim Abarca, existe, na verdade, várias escolas dentro da mesma escola. Essa heterogeneidade expressa o desafio da formação humana, por um lado, e potencializa a diversidade, característica da sociedade, por outro lado”* (PLANO DE GESTÃO, 2019-2022, p. 12).

Caracterizando professoras/es participantes da pesquisa:

Abaixo está uma tabela com a participação de professoras/es que se propuseram a contribuir com a pesquisa e responderam ao questionário proposto entre os meses de novembro/dezembro do ano de 2019. É importante salientar que não foi possível pedir para que todas/os as/os professoras/es respondessem ao questionário pela sobrecarga de trabalho que algumas/uns estão expostas/os, (algumas/uns pelo desinteresse pelo tema), pelo curto tempo que

tinha para aplicar o questionário dada as notícias de transformação da escola em PEI (Projeto de Escola Integral) e pelos excessos e demandas de trabalhos que as/os professoras/es enfrentam.

Pedi a contribuição voluntária de algumas/uns professoras/es em um ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). Houve poucas/os voluntárias/os. Algumas/uns fui abordando pessoalmente em convite para participar. Dentre 55 professoras/es de ensino fundamental e médio (entre efetivas/os e contratadas/os) da escola Joaquim Abarca foi possível coletar informações de 11 professoras/es que se propuseram a participar da pesquisa. Dentre essas/es, 8 professores lecionam só para ensino médio ou ambos (ensino fundamental e médio) e 3 (só no ensino fundamental). Não foi possível precisar quantas/os só lecionam no nível fundamental ou médio, pois, muitas/os lecionam nesses dois níveis além de algumas/uns acumularem cargos em outros órgãos ou escolas.

Quadro 1. Professoras/es participantes que lecionam no ensino médio e/ou no ensino (fundamental e médio) por ordem de probabilidade de as temáticas indígenas serem abordadas segundo a lei 11.645/2008 (histórias, literaturas e artes).

Disciplina	Escolaridade	Idade	(Cor/raça)	Etnia/povo indígena	Concursada/o Efetiva/o	Tempo de carreira
História (EF e EM)	Superior completo	40 anos	Negra	-	Sim	10 anos
Português (EF e EM)	Pós-graduação (Mestrado)	48 anos	Branca	-	Sim	27 anos
Português (EF e EM)	Pós-graduação	45 anos	Branca	-	Sim	20 anos
Artes (EF e EM)	Superior completo	57 anos	Branca	-	Sim	22 anos
Artes (EF e EM)	Superior completo	49 anos	Branca	-	Sim	28 anos
Geografia (EF e EM)	Curso superior completo	50 anos	Branca	-	Sim	28 anos
Biologia e	Pós-	40 anos	Nipo-	-	Sim	11 anos

Ciências (EM)	Graduação (Mestrado)		brasileiro (pardo)			
Matemática (EF e EM)	Curso superior completo	35 anos	Parda	-	Sim	5 anos

Quadro 2. Professoras participante que lecionam no ensino fundamental por ordem de probabilidade de serem abordados os conteúdos indígenas de acordo com a lei 11.645/2008:

Disciplina	Escolaridade	Idade	(Cor/raça)	Etnia/povo indígena	Concursada Efetiva	Tempo de carreira
Português/Inglês (EF)	Superior Completo	53 anos	Branca	-	Sim	29 anos
Português/Inglês Educação Especial (EF)	Superior Completo	45 anos	Parda	-	Não	7 anos
Biologia e Ciências (EF)	Pós-Graduação (Mestrado)	44 anos	Indígena	Supõe que Pataxó (MG/SP)	Sim	19 anos

Pelo quadro étnico-racial de professoras/es podemos ver as diversidades étnicas existentes dentro do(s) Brasil(is) (nativas/mestiças/estrangeiras) e imaginar os processos históricos que envolvem “essas presenças”. Porém, com a presença apenas de uma professora autodeclarada – indígena e supõe ser do povo Pataxó (MG/SP) - que leciona a matéria de ciências no (ensino fundamental) e uma autodeclarada negra que leciona história no (ensino fundamental e médio).

As/os outras/os professoras/es, ficaram entre: 2 “pardas”, 6 “brancas” e 1 “nipo-brasileiro”. Essa pequena amostra (micro-espaco) reflete as assimétricas densidades demográficas (desproporcionalidades étnico-raciais) apontadas pelo último censo do IBGE (2010). É

importante salientar que essas/es docentes estão lidando cotidianamente com estudantes de “diferentes origens e pertencimentos étnicos - nativas/mestiças/estrangeiras”, dentro da escola pública em que lecionam e que suas pertenças étnicas também entram nas condições subjetivas de formações, condições afetivas e “curiosidades” de estudantes, assim como seus posicionamentos refletem nos valores e ideias que transmitem ou mesmo questões que abordam ou deixam de abordar.

Assim, os dados demográficos demonstrados pelo último censo IBGE (2010) também se refletem nos espaços dessa escola dentro do “corpo docente” (ou mesmo discente/estudantes) onde as etnias “brancas” são maiorias. No grupo de professoras/es que se propuseram a participar da pesquisa nessa escola: 6 autodeclaradas (brancas), seguidas de outras etnias “minorias” como: 1 indígena, 1 negra, 1 nipo-brasileiro e 2 pardas.

Devemos refletir que em termos de “maiorias” ou “minorias” étnico-raciais (pensadas também como categoria analítica, social e histórica), isso também se reflete nos espaços de representatividades, nas proporcionalidades étnicas e nas relações de poder, assimetrias políticas e no direcionamento da priorização de demandas educacionais, nas formações e subjetividades de estudantes, no reforço ou ausência de “signos sociais étnicos-raciais” positivos ou negativos, de legitimidades sociais ou não de certos grupos étnicos-raciais. Ou seja, em termos “numéricos” as poucas presenças de grupos étnicos sub-representados⁷, também adentram na condução do que é tido ou não prioritário enquanto políticas públicas ou demandas educacionais ou em contextos macros (multi-institucionais) ou micros (multilocais) dentro ou fora das escolas, nas referências subjetivas étnicas de pessoas, nas relações de poderes/saberes/seres (LANDER, 2005), baixa ou autoestima de docentes e estudantes, transmissões de valores, saberes e experiências formativas ou educacionais, etc.

Quadro 3. Quadro do questionário sobre as temáticas indígenas dentro das formações, disciplinas, livros didáticos, currículo, conhecimentos da lei 11.645/2008 e cursos de extensão. Os nomes utilizados para professoras/es são nomes de origem indígenas. Obtivemos as seguintes respostas:

⁷ As questões dos grupos étnicos sub-representados entram na mesma perspectiva do trabalho de (SOUZA; NASCIMENTO, 2010) que discorrem sobre os grupos étnico minoritários que não dispõem de estruturas de poder para melhores reações diante dos não reconhecimentos de suas demandas étnicas educacionais diferenciadas em contextos urbanos. Ver o trabalho de SOUZA, Vânia R. F. P., NASCIMENTO, Raimundo N. F. Antropologia, educação e estado pluricultural: notas sobre o sistema educacional brasileiro frente à pluralidade cultural. Revista o público e o privado, UECE, n° 16 julho/dezembro, 2010

Professora (or)	Disciplina	Em sua formação teve algum contato com as temáticas indígenas?	Em que medida suas aulas (disciplina) contemplam a diversidade étnico-racial brasileira?	Você acha que os livros didáticos abordam a temática?	E o currículo oficial?	Já teve contato ou informação sobre a Lei 11.645/08 que torna obrigatória as temáticas indígenas e afro-brasileiras nas escolas públicas?	Já teve oportunidade de ter algum curso de extensão que aborde a temática pela diretoria de ensino? Em qual ano?
Jandira	História	Sim	Constantemente, a medida em que os temas abordados abrangem esta temática e quando há um fato relacionado	Abordagem de maneira sucinta e superficial, sendo colocada muitas vezes no último bimestre escolar	O currículo aborda, mas não dá subsídios para um trabalho efetivo devido a organização da grade curricular ao final dos bimestres	Sim	Sim, no ano de 2016
Jussara	Português	Não	Em literatura	Atualmente, sim	Sim	Sim	Pela diretoria, não. No mestrado, sim.
Jupira	Português	Não	Em textos trabalhados em sala de aula	Muito pouco	Pouco	Não	Não
Iara	Arte	Sim	Foram abordados em todos os bimestres	Sim	Sim	Nunca ouvi falar, porém é abordada no currículo	Não
Jacira	Arte	Sim	Pelo menos um bimestre em cada série	Os livros de arte estão abordando atualmente	Sim	Sim	Sim, fiz um curso de cultura afro-brasileira

Tuíra	Geografia	Muito pouco	2º ano do ensino médio – formação do território brasileiro (chegada dos portugueses)	Muito resumido, nos livros do ensino fundamental o tema é mais complexo	Estudamos um pouco no 2º ano do ensino médio	Não tive	Infelizmente não tive, mas gostaria muito de participar
Tainá	Matemática	Sim	Não contempla	Aborda pouco	Não sei dizer	Não tive contato	Não
Taiguara	Biologia	Somente em simpósios e congressos	Quando abordamos o meio ambiente e biogeografia	Muito pouco. São carentes nessa área.	Nas minhas disciplinas, aborda muito pouco.	Não	Não

Das educações primárias até as universitárias monoculturais: o que muda nas formações de professoras/es em relação às temáticas étnicas indígenas?

Com as respostas de professoras/es da escola pesquisada podemos visualizar algumas questões relacionadas as: formações de professoras/es. Questões ligadas as formações dentro das grades curriculares nas universidades, áreas de conhecimentos que mais abordam as temáticas, permanências e mudanças de currículos na educação básica, desconhecimentos de legislações vigentes relacionadas às temáticas e os direitos indígenas dentro dos currículos e escolas, etc.

Podemos refletir aqui sobre algumas questões relacionadas aos processos formativos: formação de professoras/es.

A primeira situação que podemos observar é que de oito professoras/es participantes que lecionam no (ensino médio/fundamental), apenas 4 responderam que tiveram contato com temáticas (ou histórias) indígenas em suas formações universitárias: 1 (história), 2 (artes) e 1 (matemática). Não tiveram ou muito pouco: 2 (português), 1 (geografia), 1 (biologia). No ensino fundamental 2 responderam que tiveram contato com as temáticas indígenas: 1 (português) e 1

(educação especial/português). E 1 que não teve (ciências). É importante salientar a formação de professoras/es pois, as/os mesmas/os, além de serem as/os transmissoras/es de conhecimentos (ou desconhecimentos) sobre as temáticas indígenas (e outras) também estão lidando cotidianamente com estudantes oriundas/os de diversas origens étnicas (inclusive de pertencimentos indígenas/mestiças/os). Assim, se possuem uma formação incompleta e deficitária em relação as temáticas indígenas, nas práticas pedagógicas cotidianas isso também vai se refletir dentro das salas de aula, nas interações com essas/es estudantes, nas reflexões que promovem ou deixam de promover, nos preconceitos que reforçam ou não, etc.

A segunda situação a refletir é sobre a questão das situações pluriétnicas (nativas/mestiças/estrangeiras): socio diversidades brasileiras.

O tema aqui se torna complexo pois, além das diversidades internas próprias às sociedades indígenas em suas pluridiversidades étnicas: mais de 305 povos diferentes (Tupinambá, Wajãpi, Xucuru, Xacriabá, Pataxó, Xerente, etc.); existem as diversidades de condições de transfigurações étnicas (RIBEIRO, 1977) com grupos estrangeiros e de mestiçagens (SEGATO, 2012) enfrentadas por indivíduos/grupos dessas etnias isolados de seus povos por situações de diásporas. Além das presenças de grupos étnicos distintos e oriundos de povos estrangeiros.

Geralmente quando em áreas rurais/contextos urbanos, todas essas etnias lidam em suas relações interculturais/multiétnicas com pessoas de outras socio diversidades oriundas tanto de povos nativos quanto de povos estrangeiros (ascendentes europeus, africanos, asiáticos, etc). Assim, as socio-diversidades étnicas brasileiras (nativas/mestiças/estrangeiras) comportam complexidades enormes que precisam ser visualizadas e levadas em conta em termos de reflexões, condutas e condução de políticas públicas educacionais focalizadas (e específicas), pois as ausências de “signos étnicos indígenas positivos” se refletem também dentro dos cotidianos das escolas públicas e nas realidades enfrentadas por estudantes indígenas desses seguimentos étnicos.

A terceira situação a se refletir é sobre os materiais pedagógicos disponíveis: a abordagem das temáticas em livros didáticos.

Com a conquista da promulgação da lei 11.645/2008 e as conduções de políticas públicas específicas setoriais promovidas pelos governos de Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016), houve alguns avanços em termos de políticas afirmativas com a Lei nº 12.711 de 20 de agosto de

2012 - Lei de cotas (BRASIL, 2012) - (para pessoas étnicas indígenas e afro-brasileiras/os) dentro das universidades. O reconhecimento dessas presenças étnicas e políticas afirmativas específicas dentro das universidades (LIMA; BARROSO, 2013) avançou muito mais se comparados com os reconhecimentos das presenças étnicas indígenas dentro das escolas públicas brasileiras de níveis primários/fundamentais/médios de educações básicas monoculturais. Muitas vezes invisibilizados nos contextos urbanos (NASCIMENTO QUIXELÔ, 2009). São tratadas/os por termos despersonalizados e massificantes como “alunas/os”, “estudantes”, “jovens/juventudes”, “clientela”, “grupos populares”, “baixa renda”, etc. Termos geralmente utilizados para identificar as estudantes indígenas dentro desses espaços e de políticas públicas não-indígenas e hegemônicas/homogeneizadas. Reflexo disso são as ausências de políticas públicas específicas para os seguimentos étnicos (GUIRAU; SILVA, 2013) e ausências de estatísticas educacionais de órgãos ligados ao MEC focalizadas nas etnias de estudantes indígenas que residem e estudam em escolas públicas em contextos urbanos tidos como “desaldeadas/os” (ou não mais indígenas em muitos imaginários). Por exemplo, ausência de pesquisas pelo MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre esses diferentes segmentos étnico-raciais.

As conduções de políticas afirmativas e focalizadas estimularam também maiores ocupações de espaços por pessoas desses pertencimentos em órgãos educacionais estratégicos. Outras políticas promovidas por órgãos estratégicos dentro do MEC como o SECADI (de políticas educacionais diferenciadas) ocupados por importante representantes indígenas como a ascendente do povo Potiguara - Rita Potiguara (CE/DF) (dentre outras/os gestoras/es indígenas) - também teve grandes repercussões nas conduções de políticas públicas específicas. Consequentemente com maiores reorientações nas discussões de como eram tratadas as temáticas indígenas com alguns avanços de políticas educacionais como apontados por (SILVA, 2019):

Dentro das escolas, nas ruas, nas mídias modernas e antigas, nas universidades, o problema da invisibilidade das sociedades indígenas se impõe como um obstáculo para se compreender a riqueza da diversidade dessas culturas. Essa invisibilidade ainda está nos livros didáticos e nos currículos de história e reflete o saber oficial, a visão das elites, sejam elas políticas, culturais ou econômicas (BITTENCOURT, 2013). Esse discurso que generaliza e naturaliza a história, tomando a visão de mundo de determinado setor da sociedade, tornando-o amplo e cristalizando a visão etnocêntrica, decerto gera o preconceito contra as sociedades indígenas. Atualmente, o Governo Federal vem insistentemente mantendo esse discurso, colocando o indígena em uma condição “primitiva” quase animalésca, pregando a necessidade de uma “integração” à sociedade nacional, alcançando o invejável *status* de cidadão brasileiro. Desde 2003 a

legislação brasileira tem buscado inserir no contexto escolar temas e grupos sociais que antes eram negligenciados, motivada sobretudo pela pressão dos movimentos sociais, dos movimentos indígenas e pelas novas abordagens no estudo dessas sociedades feitas por antropólogos e historiadores. (SILVA, 2019, p.3)

Portanto, segundo as respostas de algumas/uns professoras/es, houve alguns avanços nas efetivações de “presenças” das temáticas indígenas nos livros didáticos, principalmente dentro das áreas disciplinares atreladas ao texto da legislação 11.645/2008 (história/literatura/arte), que podemos deduzir, oriundas dos avanços das políticas educacionais preocupadas com a condução das temáticas indígenas dentro das educações básicas convencionais. Como nas repostas de Jussara (português) “*Atualmente, sim*”. E Jacira (artes) “*Os livros de arte estão abordando atualmente*”. Porém, Iara (artes) “*nunca ouvi falar, porém é abordada no currículo*”. Houve de alguma forma transformações, visto que lecionam na educação básica monocultural a 27, 28 e 22 anos respectivamente e a legislação possui apenas uma década de promulgação (validação). É possível que tenham observado as diferenças de inserções das temáticas indígenas nos livros didáticos dada as obrigatoriedades em âmbito nacional de se abordar em suas disciplinas (literatura/português/artes) áreas contempladas dentro do texto desta legislação.

Porém, insuficientes em termos de conteúdos como apontados na fala de Jandira (história): “*Abordagem de maneira sucinta e superficial, sendo colocada muitas vezes no último bimestre escolar*”. Ou de pouca visualização e contemplação das complexidades das dinâmicas históricas (anteriores e contemporâneas) de etnias indígenas dentro de diferentes contextos históricos como apontados pelas respostas de Tuíra (geografia): “*Muito resumido, nos livros do ensino fundamental o tema é mais complexo*”.

Dessa forma, é possível visualizar que os livros didáticos também são instrumentos utilizados para cristalizar certas visões (anteriores e contemporâneas) de grupos dominantes sobre povos/indivíduos indígenas/ascendentes. As desconstruções se fazem necessárias mesmo dentro de cenários hegemonizados/homogeneizados, etnocêntricos e dominantes (não-indígenas) (URQUIZA, 2012). Contextos que desconsideram as presenças étnicas de estudantes indígenas contemporâneas “como estão”, visto as transfigurações étnicas seculares (RIBEIRO, 1977). Por isso, a importância de se buscar, por vias de diálogos interculturais (se houver aberturas), políticas públicas específicas, reorientações e reformulações desses instrumentos/materiais didáticos massificadores, uniformizadores e formadores de milhões de estudantes na educação básica convencional sem consideração às suas pertencas étnico-raciais.

Dessa forma, se os livros didáticos são os instrumentos didáticos-pedagógicos utilizados por milhões de professoras/es e estudantes brasileiras/os de diversas origens étnico-raciais (nativas/mestiças/estrangeiras) dentro das escolas públicas brasileiras para se obter os conhecimentos básicos sobre as sociedades indígenas; como inserir e conhecer profundamente as histórias dos mais de 305 povos indígenas diferentes se fazem grandes desafios dentro desses contextos educacionais e sociais.

Reformular urgentemente esses instrumentos no sentido de se transmitir conhecimentos básicos e mais condizentes com as realidades históricas (anteriores e contemporâneas) das diferentes etnias tem que estar nas agendas políticas e educacionais dada a obrigatoriedade em âmbito federal da lei 11.645/2008. Porém, o currículo reduzido (para sociedades indígenas) reproduz as continuidades de histórias coloniais desconexas das realidades indígenas e os reforços desses instrumentos ainda são vigentes como nos aponta (SILVA, 2019):

O livro didático, mesmo com todas as reelaborações, ainda silencia violentamente outras histórias. De acordo com Circe Bittencourt, o livro didático é antes de tudo uma mercadoria (BITTENCOURT, 2004, p. 71). Mesmo entendido em todos os seus aspectos e contradições, dos sujeitos que o fabricam até aos sujeitos que os consomem, o livro didático continua sendo um instrumento de reprodução da ideologia e do saber oficial. Ele é o veículo portador de um sistema de valores e de uma cultura, generalizando e tornando naturais temas que dizem respeito unicamente à classe dominante (Idem, 2004, p. 72-73). Não é à toa, portanto, que os livros didáticos, de forma geral, mantenham a invisibilidade das sociedades indígenas e de tantos outros grupos sociais ainda hoje. De acordo com Circe Bittencourt, a representação dos indígenas no livro didático sempre foi constante a partir de 1860 (Idem, 2004, p. 80-81). Muito embora estereotipada em sua grande maioria, houve uma variação nessas representações, feita por autores que tinham obviamente pontos de vista diferente. É o caso do livro publicado em 1900, *História do Brasil nas escolas primárias*, de João Ribeiro. Ao admitir os conflitos entre nativos e portugueses e destacar a importância de se entender as culturas indígenas, evitando generalizações e estereótipos, João Ribeiro era um contraponto na representação tradicional do indígena no livro didático (Idem, 2004, p. 82). De forma geral, as representações sobre os indígenas nos livros didáticos fortaleciam a percepção que se tinha sobre os nativos: selvagens (ou seja, sem civilização), normalmente retratados em rituais antropofágicos, quando não, devorando algum missionário católico. A oposição entre o europeu e o indígena se fazia através do martírio dos padres católicos, considerados, nessa situação, como heróis. Com o fôlego que as teorias racistas ganharam no início do século XX, o indígena agora é visto nos livros didáticos como o degenerador da raça brasileira, que através da mestiçagem nos deixou como herança a indolência e a aversão ao trabalho (Idem, 2004, p. 84). (SILVA, 2019, p 8)

Portanto, com os conteúdos dos livros didáticos distribuídos a milhões de estudantes brasileiras sobre “o que vem a ser indígenas ideais”, esses instrumentos ajudam a formar/cristalizar imaginários sociais sobre o que são indígenas “verdadeiras/os” (MOREIRA, 2013) dentro da história tida como “oficial”; nos dias atuais sistemicamente difundidos como “indígenas genéricos” (povos homogêneos) (FREIRE, 2002, p.4) com poucas profundidades históricas na visão da ausência de etnias indígenas dentro de contextos contemporâneos modernos coloniais (contextos rurais/urbanos). Esses instrumentos não contribuem para visualizar suas contribuições históricas, legados para a humanidade e suas permanências contemporâneas dentro das modernidades-coloniais, pois as histórias (de diversas etnias indígenas e outros povos) prosseguem sendo violentamente silenciadas (SILVA, 2019). Dessa forma, são com esses instrumentos e imaginários sociais que desde as educações primárias passando por todos níveis educacionais da “educação básica monocultural”, dos diferentes níveis das educações fundamentais de poucas transformações de consciências históricas (MOREIRA, 2013, p. 176), pelos ensinos médios ou mesmo nas universitárias que estudantes passarão por seus percursos educacionais obtendo informações deficitárias, incompletas e poucos conteúdos sobre o que vem a ser as/os “verdadeiras/os indígenas” atuais, alimentados com as representações essencializadas e distorcidas de povos indígenas ao longo da história colonial “oficial”. Prossegue em suas reflexões (SILVA, 2019):

A representação dos indígenas nos livros didáticos segue o mesmo rumo das representações dessas sociedades em outros lugares, sejam revistas, livros, música ou jornais. Segundo Luís Donisete Grupioni, os livros didáticos “ajudam a formar uma visão equivocada e distorcida sobre os grupos indígenas brasileiros” (GRUPIONI, 1995, p. 482). Segundo esse autor, existe um descompasso entre a produção da ciência de referência e o saber escolar. As sociedades indígenas são desconhecidas ou mal interpretadas pelos professores de escola para não-índios. Sobram estereótipos nos livros didáticos e uma visão romântica do indígena, visto como parte inicial da história e sem grandes contribuições para a construção da nação (a não ser na culinária e em algumas palavras que foram emprestadas do tupi). Tanto os índios quanto os negros são evocados apenas no passado. Sua contemporaneidade é absolvida pelos livros didáticos. Ainda segundo Grupioni, o livro didático não problematiza a origem dos nativos americanos. Seu enfoque é no passado, onde o “índio aparece como coadjuvante na história e não como sujeito histórico” (Idem, 1995, p. 487). Sendo retratados pela falta (sem leis, sem civilização, sem governo, sem escrita), as sociedades indígenas são descontextualizadas pelos manuais didáticos, ao mesmo tempo que os relatos dos viajantes muitas vezes naturalizam a visão do europeu conquistador. O exotismo que surge dessa falta de compreensão do Outro, traz à reboque o preconceito, que

se manifesta, entre outras coisas, com a morte de um indígena incinerado por jovens em plena madrugada. (referência a Galdino Pataxó grifos nossos)

Os livros didáticos tornam invisíveis as sociedades indígenas. Mesmo que os alunos sejam bombardeados com notícias sobre os “índios” nos jornais ou na internet, sua história no livro escolar é marcadamente pretérita, sem relação com o presente ou o futuro. O índio é representado de forma genérica (usam cocar, andam nus, comem peixe e farinha), ignorando-se a diversidade que existe entre as diferentes etnias e, principalmente, ignorando seus rituais, suas cerimônias, sua cosmologia ou suas relações de parentesco (Idem, 1995, p. 490). (SILVA, 2019, p.8)

Ou seja, apesar dos avanços promovidos por políticas públicas educacionais específicas para reformulação de materiais dentro das escolas públicas/particulares, colocadas em práticas nos governos de Lula e Dilma em termos de políticas públicas destinadas e focalizadas em conteúdos e grupo étnicos-raciais específicos, ainda são/serão enormes os desafios e caminhos a serem percorridos para se produzir conjuntamente com órgãos intersetoriais indígenas e não-indígenas de formas mais horizontais, saberes mais condizentes com as muitas realidades atuais dos diferentes povos/grupos/indivíduos indígenas até que se chegue às materializações “em livros ou outros materiais didáticos interculturais”. Com noções básicas de nortes mais completos, densos e de visualizações complexas, dado os contextos massificadores e uniformizadores dentro do modelo da educação básica monocultural visto as diminuições das contribuições históricas e presenças indígenas nas formações étnicas brasileiras anteriores e contemporâneas.

Reformular e acompanhar os redimensionamentos de conhecimentos básicos que se atentem para as contribuições históricas, valorizações passadas, presentes e futuras dos diferentes povos/grupos/indivíduos indígenas são enormes desafios mesmo em contextos complexos como são as histórias indígenas, dentro de instrumentos pedagógicos hegemônicos/homogeneizados industriais (como são os livros didáticos) utilizados em muitas escolas brasileiras. Portanto, são situação a serem repensadas em todos os níveis educacionais a ser promovido por equipes multiprofissionais que trabalham com as demandas indígenas e educacionais indígenas.

As ausências das temáticas indígenas (pluriétnicas brasileiras) nos livros didáticos também foram observadas quando lecionei a disciplina de “história” no 1º ano do ensino médio no ano de 2019. Nos livros didáticos de história, enquanto para as histórias dos povos das chamadas “civilizações antigas”: gregos, romanos, mesopotâmicos, etc; eram dedicadas cerca de 10 páginas; para as civilizações antigas do continente latino-americano: maias, astecas, incas, no máximo 3 páginas. Para as sociedades indígenas brasileiras (em suas diferentes etnias – mais de 305) os livros apresentam menos páginas com imagens em contextos descontextualizados, sem

profundidades históricas, em contextos fragmentários, dispersos, etc; com ainda menos abordagens didáticas. Portanto, sem profundidades nos contextos históricos coloniais-centenários de contatos indígenas e não indígenas mais atentas as relações interculturais histórico-coloniais entre povos nativos, estrangeiros e outros segmentos.

Contextualizo essa situação, pois são com esses instrumentos massificadores/uniformizadores que estudantes se apropriam (ou não) de saberes nas práticas cotidianas. Temática mais presente nas chamadas disciplinas de ciências humanas no ensino médio. Dentro das disciplinas obrigatórias são essas que tem maiores probabilidades de serem abordadas as temáticas indígenas pelo texto da lei 11.645/2008: (histórias/artes/literaturas). Seguidas pelas disciplinas dos cursos de ciências humanas (geografias/sociologias/filosofias/inglês). Disciplinas essas, que deveriam abordar com mais frequências as temáticas indígenas em vista de outras disciplinas como de ciências biológicas (biologias/educações físicas) e exatas (matemáticas/físicas/químicas) que compõem a grade curricular do ensino médio monocultural convencional e cuja ausência das temáticas indígenas deve ser ainda maior.

Quinta situação observada são os poucos espaços para as temáticas indígenas dentro dos currículos: currículos escolares.

Muito do que é direcionado ou não dentro das escolas também faz parte de currículos estabelecidos como “oficiais” dentro de cada área/disciplina. Isso se reflete como já mencionado acima nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas cotidianas. Assim, se não há espaço no currículo e “calendário oficial escolar” para as questões indígenas, as realidades que se apresentam nos cotidianos letivos são como se as temáticas indígenas ficassem exprimidas/comprimidas num permanente “não-lugar”. Como se fossem temáticas para serem abordadas sempre em “segundo plano”, “não-prioritário” ou “demanda menor”. Como observado nas respostas de Jandira (História): *“O currículo aborda, mas não dá subsídios para um trabalho efetivo devido a organização da grade curricular ao final dos bimestres”*. Ou mesmo nas observações de Tuíra (Geografia): *“Estudamos um pouco no 2º ano do ensino médio”*.

Em sua análise sobre a discriminações planejada dos currículos escolares, em vista da situação das presenças de outras histórias nos currículos, nas formações de professoras/es e nas condições de estudantes negras(os) no ensino fundamental (BRITO, 2017) se atenta para as seguintes situações:

A estrutura ideológica própria do colonialismo incorporou a heterogeneidade das histórias e culturas ao universo europeu, criando uma única

configuração cultural, intelectual e de produção do conhecimento a ser reconhecida e valorizada. O currículo materializado nas escolas continua centrado em uma visão eurocêntrica de mundo, reduzindo a diversidade cultural a um único paradigma. O resultado disso é a exclusão de grande parte das culturas humanas do currículo escolar, e, quando muito, são tratadas como algo exótico e estranho à “normalidade” em um binarismo hierárquico: “Nossas nações, as tribos dele; nossas religiões, as superstições deles; nossa cultura, o folclore deles; nossa arte, o artesanato deles; nossas manifestações, os tumultos deles; nossa defesa, o terrorismo deles” (SHOHAT; STAM, 2006, p. 21). (BRITO, 2017, p. 77)

As ausências de signos educacionais “étnicos” positivas enfrentadas por estudantes ascendentes negros também são enfrentadas por estudantes ascendentes indígenas submetidos a contextos seculares/educacionais não indígenas também complexos em (áreas rurais/cidades) e de corresponsabilidades intersetoriais estatais não efetivadas.

Pensar nas (in)visibilidades ou percepções das “presenças-ausências” (PACHECO, 2017) ou as “inclusões excludentes” (D’ANGELIS, 2017) de estudantes indígenas é extremamente complexo dados as situações histórico-coloniais que enfrentam, os graus de mestiçagens (SEGATO, 2012) e as presenças ou ausências de “consciências étnicas indígenas” ou condições de autodeclarações mesmo que tardias como propõem a (Convenção da OIT - Organização Internacional do Trabalho 169 de 2004, p. 8) nas realidades enfrentadas por essas/es estudantes.

Temos que lembrar que muitos povos indígenas (grupos/indivíduos isolados) foram por séculos (e muitos prosseguem sendo), multiplamente aliçados das suas condições de “ser indígenas” (NASCIMENTO POTIGUARA, 2006) ou de expressarem suas etnicidades/indigenidades (GUIRAU; SILVA, 2013). Portanto, suas existências em contextos urbanos são sempre postas em xeque - constantemente submetidas a situações dubitáveis, vexatórias dada as posições hierárquicas e desqualificadoras advindas de certos segmentos por: **1)** não estarem dentro das aldeias; **2)** por não carregarem permanentemente “adereços tidos como tradicionais das culturas indígenas”: grafismos, cocares, pinturas, etc, e **3)** por muitas/as das/os estudantes desses segmentos ainda desconhecerem suas origens étnicas por situações históricas de diásporas migratórias e transfigurações étnicas (RIBEIRO, 1977). Além disso, não tem suportes jurídicos-técnicos-pedagógicos dentro da educação básica monocultural, para se verem positivamente “representadas/os” permanentemente com signos étnicos indígenas: professoras/es desses pertencimentos, valorizações dos saberes indígenas/línguas nativas e simbologias étnicas indígenas no interior dos espaços das escolas públicas, trocas de saberes sobre as legislações

indigenistas vigentes, etc. Ou seja, não existem espaços para “ser indígena”⁸⁸ com as garantias de educações específicas mais integrais e inclusivas de fato - *diferenciadas, interculturais e bilíngues* - dentro desses espaços ou mesmo com apoios ou suportes técnicos/administrativos/jurídicos para acionar e fazer cumprir as políticas públicas indigenistas ou educacionais específicas (GUIRAU; SILVA, 2013). Assim, não podemos perder de vista que essas conjunturas de situações não começam no “ensino médio”. Mas, vem desde as formações primárias dentro da educação básica como nos aponta (BRITO, 2017) em seus estudos sobre estudantes negras(os) no contexto primário (fundamental) na cidade de Bauru no interior paulista:

Na escolarização básica a prática pedagógica continua contribuindo com a manutenção de uma cultura escolar que perpetua a imagem do fracasso que ronda os estudantes negros. A construção identitária da criança e do jovem negros e negras sofre prejuízos ao ser associada a uma história de sofrimento apenas. São isoladas as situações em que os estudantes têm contato com a arte africana, a riqueza de seus contos e diversidade de suas culturas, com a contribuição dos povos africanos no desenvolvimento de tecnologias e conhecimentos para a humanidade, ou mesmo com as histórias de resistência e luta dos trabalhadores negros escravizados. É como afirma o historiador Silva (2015, s/p), os “descendentes precisam saber que história da África é tão bonita quanto à da Grécia”. (BRITO, 2017, p. 77)

Portanto, os currículos (geralmente de ciências humanas), apesar de mencionarem as presenças históricas indígenas e negras não dão espaços e condições de instrumentalizações/operacionalizações mais efetivas no interior das escolas e nas práticas pedagógicas cotidianas, para as/os estudantes indígenas se verem representadas/os positivamente (ausências de signos indígenas positivos materializados no interior das escolas) ou mesmo os saberes ligados aos seus povos étnicos contempladas/os cotidianamente enquanto “disciplina/ensino/rotina”. Portanto, assim como aponta os estudos de (BRITO, 2017), ascendentes indígenas e africanos têm que saber que as histórias de “Pindoramas”⁹ e das “Áfricas” são tão bonitas quanto as histórias da Grécia.

Sexta situação são os desconhecimentos das legislações específicas indígenas e afro-brasileiras (talvez por ter apenas uma década): falta de informações sobre a lei 11.645/2008 entre docentes.

⁸⁸ Sobre as possibilidades de “ser indígena” sem sofrer diversas formas de discriminações e desqualificações ver o trabalho de NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar dos índios: consenso e dissensos no projeto de formação Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. UFRN, Natal, 2006

⁹ Nome de origem tupi-guarani que significa “terra das palmeiras”. Nome utilizado por povos Tupi dado aos territórios indígenas antes de receber o nome de Brasil. Fonte <https://www.ecoamazonia.org.br/2012/04/tupi-guarani/> (acesso setembro 2020)

Outra situação observada, foi a falta de informações ou mesmo os desconhecimentos em relação a lei 11.645/2008. Das/os **oito** professoras/es do ensino médio e do ensino fundamental, apenas **3** responderam conhecer a lei: 1(história), 1(português) e 1(artes). No ensino fundamental referente ao **Quadro 4**; apenas 2 professoras dentre 3 responderam que conhecem (mas com respostas vagas). As respostas das professoras que lecionam no ensino fundamental ao afirmar que conhecem a legislação 11.645/2008 foram bastante vagas. Não sei se pelo motivo de como estava formulada a pergunta no questionário ou devido ao fato das exigências de professoras/es estarem sempre “informadas/os” ou “antenadas/os” sobre as legislações visto serem da área profissional de ensino. Como as respostas de Irani (português/inglês/**educação especial**): “*sim já li algo sobre ela na constituição*”.

Essa legislação não está na Constituição Federal que foi promulgada em 1988. A legislação 11.645 foi promulgada em 2008. Portanto, vinte anos depois da Constituição Federal de 1988. Outra situação a se destacar é que a professora contratada de “educação especial” – educação sempre apontada como “educação inclusiva” – na sua formação, não teve contato com projetos que incluíssem indígenas: “*A faculdade me proporcionou um projeto que abordou o tema: afro-brasileiro. Mas nada sobre os índios*”. Ou seja, nos processos formativos de profissionais de “educação inclusiva”, a inclusão existe para certos grupos sociais de estudantes tidos como dignos de serem “incluídos”. Outros grupos sociais (principalmente grupos étnico-raciais), prosseguem sendo excluídos sistematicamente inclusive das formações universitárias de profissionais que atuarão nas disciplinas de “educações inclusivas” – educação especial – dentro das educações básicas monoculturais.

E por fim, se pontua o não conhecimento da lei 11.645/2008 por parte de profissionais das educações acentuando o não-lugar dessa legislação dentro desse espaço. Nas respostas de Anari (português): “*já ouvi falar, mas parece que não está sendo cumprida*”. A resposta - “*mas parece que não está sendo cumprida*” - é uma resposta vaga. Como se a docente desconhecesse ou estivesse distante da realidade educacional da própria escola da qual essa professora faz parte e na qual essa legislação tinha que estar sendo cumprida (visto que é obrigatória em todas as escolas públicas/particulares). “Mas parece que não está sendo cumprida” - aonde? Ou seja, a principal legislação que dá sustentação e abertura para abordar as questões e temáticas indígenas nas educações básicas monoculturais é desconhecida por metade de professoras/es colaboradoras/es, dentro dessa escola em pesquisa. As docentes que responderam que conhecem

a lei 11.645/2008, uma docente trocou a data de promulgação (validação) da lei e a outra tem dúvidas de como/onde a legislação é cumprida. O que dizer das presenças étnicas de estudantes indígenas e dos conhecimentos sobre essa legislação quando voltamos nossas indagações para estudantes do ensino médio dentro do ensino de sociologia (s)?

Sétima situação são as formações de extensão e aprimoramentos docentes: cursos de extensão para professoras/es como continuidades formativas.

Além de ser a única professora efetiva autodeclarada negra (Jandira- História), foi a única que fez um curso de extensão nessas temáticas (étnicas indígenas/afro-brasileiras). O curso de extensão citado por Jandira também realizei no ano de 2016. Com a temática – “Redescobrimos os povos indígenas brasileiros” - me convidaram para falar um pouco sobre as questões de indígenas em contextos urbanos. Percebi nesse contexto, que o curso foi oferecido pela diretoria de ensino de Tupã/SP na qual recebi um convite. Outras pessoas organizadoras do curso falaram das situações indígenas, mas não se atentavam para as presenças de indígenas urbanos contemporâneas e nem para as questões relacionadas a implementações da lei 11.645/2008. Por isso, levei imagens do mapeamento de indígenas urbanos do IBGE (2010)¹⁰ para visualizarem as presenças de indígenas urbanas/os e refletirem que também lidam cotidianamente com estudantes desses pertencimentos étnicos (de diferentes etnias). Cujas as origens étnicas desconhecem e/ou ignoram cotidianamente ou por falta de (re)conhecimentos e informações básicas ou pelo que está estancado nos seus processos formativos e imaginários sociais. Mesmo com algumas lacunas evidentes dentro do curso oferecido, ainda assim, em quase nove anos lecionando nessa região foi o único curso que vi sendo promovido pela diretoria de ensino da região de Tupã/SP relacionado as temáticas indígenas. Porém, não se atentando às presenças étnicas e aos reconhecimentos cotidianos de estudantes indígenas nos contextos escolares urbanos (escolas públicas).

Quadro 4. Questionário das professoras colaboradoras do ensino fundamental:

¹⁰ Último mapeamento de indígenas urbanas/os IBGE (2010) <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>

Professora (or)	Disciplina	Em sua formação teve algum contato com as temáticas indígenas?	Em que medida suas aulas (disciplina) contemplam a diversidade étnico-racial brasileira?	Você acha que os livros didáticos abordam a temática?	E o currículo oficial?	Já teve contato ou informação sobre a Lei 11.645/08 que torna obrigatória as temáticas indígenas e afro-brasileiras nas escolas públicas?	Já teve oportunidade de ter algum curso de extensão que aborde a temática pela diretoria de ensino? Em qual ano?
Irani	Português, inglês e Educação Especial	Apenas em história com uma leve abrangência no assunto	Sempre que necessário para poder incluir, conscientização quanto as diferenças	Bem pouco. Mais os de história	Também, é em torno de história	Sim, já li algo sobre elas na constituição	A faculdade me proporcionou um projeto que abordou o tema: afro-brasileiro. Mas nada sobre os índios.
Anari	Português e inglês	Só no ensino fundamental II nas aulas de história quando o tema fazia parte do currículo.	Na medida do possível trabalho com texto que trazem essa diversidade	Muito pouco	Pouco também, para não dizer quase nada	Já ouvi falar, mas parece-me que não está sendo cumprida	Não
Icamiaba	Biologia e Ciências	Não	Sempre que possível	Muito superficialmente e as vezes nem é mencionado	Parcialmente	Não	Não

As professoras do ensino fundamental que se propuseram a participar da pesquisa foram três participantes. 1 (branca), 1 (parda) e 1 (indígena que supõe ser do povo Pataxó MG/SP). Além das questões já pontuadas acima, é importante salientar que na educação básica convencional, antes de chegarem ao “ensino médio” e passarem pela disciplina ou ensino de

“sociologia(s)”; estudantes desse nível passaram por todas/os as/os outras/os professoras/es dos ensinos primários e fundamentais em suas diferentes “disciplinas” e etapas/níveis. Portanto, o que é transmitido (ou não) por essas/es professoras/es em relação as temáticas indígenas também são de suma importância nas formações de estudantes indígenas e não indígenas até que cheguem ao(s) ensino(s) médio(s) visto como último “estágio” de ensino básico monocultural.

Outra situação a ser pontuada, é a presença da professora de **“educação inclusiva”** (educação especial) como professora contratada dentro do quadro de professoras/es (professora contratada para esse fim). Nesse sentido, podemos refletir: para a educação básica monocultural o que vem a ser “inclusão”? Como se daria as “educações inclusivas, integrais, democráticas e interculturais indígenas de fato” com professoras/es contratadas/os também para lecionar educações étnicas indígenas específicas *diferenciadas, interculturais e bilíngues* para estudantes indígenas urbanas/os, sem que essas/es estudantes tenham que abrir mão cotidianamente de suas pertencas étnicas e/ou duplas cidadanias-étnicas educacionais indígenas: línguas nativas, valorizações saberes ancestrais, estéticas corporais, socio-cosmologias, etc. Ou seja, de suas condições socioculturais e etnicidades/indigenidades? (GUIRAU; SILVA, 2013).

Numa perspectiva de educação intercultural, integral e mais inclusiva “de fato”, a educação específica *diferenciada, intercultural e bilíngue*, teria que ser garantida para cada estudante de etnias indígenas diferentes encontradas e declaradas na pesquisa realizada. Nesse sentido, teria que se contratar um/a professoras/a com saberes acumulados de cada uma das seguintes etnias/povos: Tupinambá (BA/SP), Wajãpi (AP/SP), Xucuru (AL/SP), Xacriabá (MG/SP), Pataxó (BA/SP) e Xerente (TO/SP). Ou, nas ausências dessas/es profissionais, contratar professoras/es especialistas nas questões (ou nessas etnias) específicas.

Na escola pública pesquisada, foram encontradas estudantes de seis etnias diferentes que se propuseram a colaborar com a pesquisa. Portanto, seria preciso contratar seis professores indígenas (ou pessoas com saberes acumulados em cada uma das etnias) para transmissões de saberes básicos e ensinamentos sobre as suas etnias diferenciadas (diferenciações de pertencas étnicas), saberes tradicionais e ocidentais (interculturais) e bilíngues (línguas nativas/estrangeiras), de formas mais “inclusivas”, integrais e interculturais de fato. Portanto, educações indígenas específicas com seis professoras/es indígenas ou profissionais especializadas/os em suas culturas para as garantias efetivas, institucionalizadas/profissionalizadas ou “materializadas em rotina”, nas garantias das suas

duplas educações e cidadanias-étnicas (indígena/brasileira). No sentido de se garantir a essas/es estudantes indígenas, o direito pleno às suas educações específicas (*diferenciadas, interculturais e bilíngues*) como preconiza a Convenção 169 da OIT de 2004 e Declaração da ONU de 2007 como destinatárias finais de políticas públicas específicas (GUIRAU; SILVA, 2013). Ou seja, educações mais inclusivas e integrais de fato em perspectivas mais pluriétnicas-plurieducacionais e não pluriétnicas-monoeducacionais¹¹.

Caracterizando os dados sobre as etnias indígenas (e outras) de estudantes do 2º ano do ensino médio colaboradoras/es da pesquisa:

Destaco que o questionário utilizado foi aplicado somente a estudantes do 2º ano do ensino médio dentro da escola pública pesquisada, pelo fato da disciplina sociologia ser ofertada dentro da educação básica apenas no nível de “ensino médio” e o curso de mestrado se concentrar nas temáticas relacionadas ao(s) ensino(s) de sociologia(s). Por isso, a amostra de pesquisa se concentrou nessas/es estudantes. Das quatro salas de aula existentes na escola pesquisada para os anos de 2º série do ensino médio (com uma média total de 160 estudantes nessa série variando de acordo com as permanências de alunas/os dentro dessa escola pública); apenas 10 estudantes se prontificaram a responder ao questionário, mas apenas 8 estudantes foram parte das análises do estudo.

É importante salientar também que foram escolhidas/os alunas/os dos 2º anos do ensino médio, pois estão entre os anos intermediários entre os níveis de 1º e 3º anos do ensino médio da educação básica convencional. Não cogitamos buscar colaboradoras/es e informações em estudantes do 1º ano do ensino médio, pois, estudantes desse nível tem contato pela primeira vez com a disciplina de “sociologia”. O que as/os colocam pela primeira vez em contato com as de noções teóricas básicas de antropologia(s), sociologia(s), ciências políticas ou (ciências sociais) (GOULART, 2012), (CHATES, 2015, 2016). Estudantes que estão no 2º ano do ensino médio, já possuem noções básicas de ciências sociais, além dos conteúdos existente no currículo estadual

¹¹ Não encontrei estudos ou termos que se propõem a refletir e contemplar as condições pluriétnicas educacionais indígenas brasileiras (mais de 305 povos indígenas) dentro de contextos de educação básica monocultural. Portanto, mais de 305 formas de transmissões educacionais indígenas específicas diferentes. O termo utilizado se aproxima do trabalho realizado em contextos pluriétnicos nos ordenamentos jurídicos latino-americanos. Para compreender os contextos monojurídicos e plurijurídicos da Venezuela ver o trabalho de Magalhães, José Luiz Quadros de. O estado plurinacional e o direito internacional moderno. José Luiz Quadros de Magalhães. Curitiba: Juruá, 2012

estabelecido pela secretaria de educação de São Paulo (SEDUC- SP) as/os colocar em contatos com abordagens diante de outros temas como: as diversidades nacionais e regionais (questões de migrações e i(e)migrações), trabalhos/empregos (questões relacionadas as diferentes formas de trabalhos/empregos), formas de violências diversas (patrimoniais, simbólicas, de gênero, etc).

Nos conteúdos curriculares de estudantes do nível dos 3º anos do ensino médio, além contemplarem outros conteúdos onde as temáticas indígenas também podem ser abordadas mesmo de que formas expressas (movimentos sociais, lutas políticas e formas de governos, etc). Não buscamos colaboradoras/es para aplicar os questionários da pesquisa pois, além das exigências de estudos das rotinas escolares, estão sob pressões diversas para escolhas de vestibulares; preocupações por procuras de primeiros empregos e/ou responsabilidades financeiras familiares, estágios, cursos pré-vestibulares, etc.

Quadro 5. Participação de estudantes indígenas (e outras/os) e suas etnias:

Série	Escolaridade	Idade	(Cor/raça)	(Etnia/povo indígena)
2 A	Ensino Médio	16 anos	Parda	Povo Xucuru
2 B	Ensino Médio	16 anos	Parda	Xacriabá
2 B	Ensino Médio	16 anos	Afro-brasileira	-
2 B	Ensino Médio	17 anos	Indígena-branco	Tupinambá
2 B	Ensino Médio	17 anos	-	-
2 C	Ensino Médio	16 anos	Amarela/Japonesa	Japonesa
2 D	Ensino Médio	16 anos	Pataxó-branca	Pataxó
2 D	Ensino Médio	16 anos	Indígena-italiano	Wajãpi

É importante mencionar aqui os métodos utilizados. Num primeiro momento fiz um convite para todas/os as/os estudantes das séries dos 2º anos dessa escola pública (EE Joaquim Abarca) para ver quem gostaria de participar da pesquisa explicando a importância da pesquisa; contribuições para pesquisas futuras, etc. Não obtive sucesso perante os imediatismos que vivem muitas/os estudantes (querem ver os resultados para já). Foram poucas/os as/os voluntárias/os. Além disso, existe o desinteresse pela temática e por vivenciarem questões imediatistas com

dizeres de algumas/uns alunas/os como: o que vou ganhar com isso? Portanto, não vislumbram a importância de pesquisas realizadas nas universidades públicas por esse universo estar “longe de suas realidades” cotidianas.

Além disso, dentre essas/es estudantes, o número ficou mais reduzido pois tinha o entrave de estarem cansadas/os devido às vésperas do final de ano; extenuadas/os por excessos de estudos, provas, trabalhos, etc. E terem que levar autorizações para as suas casas para serem assinadas por mães e pais para poderem participar da pesquisa. Nessa situação, algumas esqueciam ou não retornaram com as autorizações.

Outra situação a ser pontuada: o prazo de aplicação do questionário era curto (novembro/dezembro) além de estarem preocupadas/os pela permanência ou não na escola com a reestruturação da grade curricular devida as mudanças estruturais advindas com a reforma do ensino médio, além das incertezas da escola passar ou não a ser de período integral (PEI). Toda essa conjuntura afetou a pouca adesão durante pedido de voluntárias/os para a aplicação de questionários. Algumas/uns estudantes só se interessaram em responder depois que retribui com doce para quem respondeu ao questionário num primeiro plano. Mesmo assim foram poucas/os estudantes colaboradoras/es. Mas a quantidade apresentada foi suficiente para visualizar as complexidades das situações educacionais indígenas na proposta da pesquisa.

Podemos observar que de cerca 160 alunas/os dos 2º anos do ensino médio de quatro salas dessa série dentro da escola pesquisada, apenas 10 responderam ao questionário e 8 conseguiram trazer dentro do prazo estipulado as autorizações de mães/pais e/ou responsáveis. As/os outras/os colaboradoras/es as mães e pais erraram no preenchimento da autorização e não deu tempo de trazerem nova autorização. A única estudante com conhecimento permanente da etnia indígena que possui na sua “cidadania brasileira” o nome étnico - certidão civil de nascimento, RG, etc - estudante do povo Xerente (TO/SP) - não respondeu ao questionário. A procurei numa situação posterior como demonstrado mais adiante pois sua condição documentada de dupla cidadania étnica (indígena/brasileira) é diferente das outras situações encontradas.

Mas, acrescentei nos estudos sua etnia indígena Xerente (TO/SP) para visualizar dentro dessa escola as raízes históricas estruturais e colonizatórias que acompanham cada uma/um dessas/es estudantes e as complexidades que envolvem comparar as relações históricas de cada etnia, de contatos e relações de poder entre não indígenas visto os diferentes povos indígenas encontrados. Podemos imaginar as relações interculturais coloniais entre colonizadores/povos

negros/imigrantes tardios e como essas questões histórico-antropológicas as/os acompanham enquanto “indivíduos étnicos” (contextos mais individualizados) por onde estiverem mesmo que “inconscientes” das suas condições étnicas indígenas. Essas problemáticas, serão demonstradas abaixo na situação do percurso educacional da estudante da etnia Xerente (TO/SP).

Seu povo está a cerca de um século ([1920-2021] – 101 anos) (NIMUENDAJU, 1981) enfrentando frentes colonizatórias (povo de contato mais recente em relação a outras etnias encontradas na escola pesquisada). A mesma enquanto “indivíduo étnico minoritário” do seu povo vivenciando processos de diásporas migratórias desgarrada do seu coletivo indígena Xerente (TO/SP), está mergulhada em outros contextos complexos étnicos pan-indígenas, multiculturais e pluriétnicos nativos/mestiços/estrangeiros, dentro da escola pública em terras Kaingang no município de Tupã/SP. Possui o nome étnico (Xerenty) nos documentos civis da sua segunda “cidadania brasileira - certidão cível de nascimento, RG, etc. Ou seja, tem condições de comprovar de forma permanente sua origem étnica dentro da sua “cidadania brasileira” (vigente) que é diferente da sua primeira “cidadania étnica indígena” (em déficit) até o momento.

Por isso, sua condição de ser a única em poder carregar um conhecimento “permanente” sobre seu povo, diferente de outras/os estudantes de outros povos/etnias (que obtiveram informações sobre suas origens étnicas através de pesquisas sobre a própria origem familiar). Além de ser a estudante cujo povo possui contato mais recente com colonizadores estrangeiros e nacionais em relação aos outros povos encontrados na pesquisa de contatos coloniais de períodos mais anteriores e extensos.

Isso demonstra a importância do “nome étnico” incluído e comprovado dentro da documentação da “cidadania brasileira” (certidão de nascimento, registro geral/RG, etc) como uma condição constante e permanente de legitimidade social e de reforço da “identidade indígena” – em quaisquer lugares por onde transitam/circulam - diante de contextos colonizatórios de apagamentos/desqualificações permanentes cujas as origens étnicas são sistematicamente mantidas em posições dubitáveis, vexatórias e subalternizadas por diversos segmentos sociais, que lidam com estudantes desses pertencimentos em constantes desassistências jurídicas e indigenistas por estarem em “contextos urbanos” (vistos como “indígenas desaldeadas/os”). Portanto, tidas/os como não mais indígenas, mas apenas “brasileiras/os”. Proposições legislativas para esse duplo reconhecimento étnico, estão inseridas

na Convenção 169 da OIT (2004), na Declaração da ONU (2007) e no novo Estatuto dos Povos Indígenas (2009) em tramitação no congresso.

Seu nome é **Flecha Xerenty**¹² e comunicou que assim que terminar os estudos na educação básica “convencional” vai em busca da documentação indígena (sua primeira cidadania indígena: RANI - Registro Administrativo de Nascimento de Indígena) - para fins de vestibulares e outras situações relativas aos direitos e deveres da sua cidadania indígena Xerente.

Isso demonstra que, mesmo carregando o nome étnico – Xerente - na sua certidão civil de nascimento, nome étnico contido na sua segunda “cidadania brasileira”, cuja proposta de reconhecimentos se encontra no - artigo 12 do projeto do novo projeto do Estatuto dos Povos Indígenas (2009) em tramitação – a estudante tem dificuldades de acesso e do reconhecimento pleno ao seu pertencimento étnico-racial Xerente dentro dos espaços urbanos por onde transita em terras Kaingang na cidade de Tupã/SP. Por isso, ao invés de um questionário (que a estudante não se prontificou a responder), resolvi procurá-la posteriormente e entrevistá-la fora do contexto da escola. Essa situação se apresentou diferente das demais situações encontradas cujo estudantes tiveram que pesquisar sobre suas origens étnicas indígenas com seus grupos de parentesco e/ou grupos domésticos.

Outro ponto importante a destacar, é que essa pequena coleta/amostra de 8 (oito) alunas/os colaboradoras/es já contém enormes complexidades a serem analisadas e não esgotadas dentro desse trabalho. Visto os vários contextos históricos-antropológicos/migratórios/educacionais anteriores e contemporâneos que enfrentam os povos/grupos/indivíduos indígenas (especificamente nos contextos mais individualizados/isolados), encontrados no grupo de estudantes como suas origens étnicas indígenas. Visto também, os diferentes contextos em que transitam (aldeias/áreas rurais/áreas urbanas) (IBGE, 2010) e devido as negações seculares de suas origens étnicas com a falta de reconhecimentos plenos de suas pertencas/presenças étnicas em contextos urbanos por políticas educacionais, sociais e públicas específicas (GUIRAU; SILVA, 2013).

Quadro 6. Respostas de estudantes que pesquisaram sobre a origem étnica indígena (e outras) e responderam aos questionários com questões sobre a lei 11.645/2008. Os nomes utilizados são das lideranças indígenas atuais (utilizados como nomes fictícios para estudantes). Porém, a etnia indígena é a declarada/pesquisada por cada estudante:

¹² O nome Flecha é fictício e Xerenty é o nome próprio do seu povo/etnia Xerente (TO/SP).

Estudante Etnia/povo¹³	Já teve contato ou informação sobre a lei 11.645/08 que torna obrigatória as temáticas indígenas e afro-brasileiras nas escolas públicas? Em qual momento da sua formação?	A sociologia ajuda você a conhecer melhor sobre as diversidades indígenas brasileiras? Em que momento da sua formação?	Você teria alguma sugestão de como a temática poderia ser abordada na disciplina de sociologia?
Raquel Xucuru	Não	Sim, ajuda estudar não só sobre os povos indígenas, mas de outros povos.	Fazendo trabalhos, pesquisas. Que os povos indígenas são os colonizados do Brasil e temos que dar valor a eles.
Célia Xacriabá	Não	Sim, a partir do momento que passei a ter aula com uma professora indígena.	A partir de teatros, músicas, histórias dos povos indígenas e afro-brasileiros.
Dandara afro-brasileira	Não respondeu	Sim, no 2º ano do ensino médio	Fazendo projetos.
Rosivaldo Tupinambá	Não	Sim com um trabalho sobre a origem da família	Não
José Aelson (Irmão gêmeo de Rosivaldo)	Não. Nunca tive contato ou informação	Sim. Logo no começo dos estudos	Não tenho nenhuma sugestão

¹³ Os nomes escolhidos para denominar estudantes que contribuíram com a pesquisa são de lideranças indígenas atuais de cada uma das etnias encontradas. Algumas já no plano espiritual das encantarias como – (Raquel Xucuru, Josefa Pataxó e Emyra Wajãpi) e outras/os nas lutas com e/ou pelos seus respectivos povos seja nos territórios de origens ou nas áreas rurais/cidades. Não foi possível dentro desse trabalho fazer um breve contexto sócio-histórico de cada uma das seis etnias pelo pouco espaço e o curto prazo da entrega do trabalho final.

Tupinambá)	sobre a lei 11.645/08		
Yoko Ono Japonesa	Mais ou menos o assunto foi aprofundado no ensino médio	Sim, no começo do ensino médio	Eu acho que de uma forma mais descontraída para chamar atenção dos alunos.
Josefa Pataxó-branca	Não tinha até esse momento, agora sei por ter lido essa questão ¹⁴	Sim eu gosto de sociologia porque ela se aprofunda muito nisso e em outros assuntos também	Como tema de aula e também como discussão e também como trabalho.
Emyra Wajãpi-italiano	Não	Logicamente, material de sociologia escolar	Trazer pessoas de outras etnias para nós conhecermos

Pelas respostas acima é possível perceber que todas/os estudantes também desconhecem a lei 11.645/2008 (obrigatoriedade das temáticas indígenas e afro-brasileiras dentro das escolas).

Outra situação a ser refletida, é a importância do ensino de sociologia como disciplina que contribui na abordagem mínima das temáticas indígenas. De acordo com o material disponível no currículo de sociologia para o 2º ano do ensino médio com o conteúdo – As formações das diversidades nacionais (migrações, imigrações e emigrações), foi possível pedir para que realizassem pesquisas sobre as suas origens étnicas familiares. Dentre as suas origens encontram muitas etnias indígenas. Dessa forma, mesmo não tendo tantos espaços no currículo para conteúdos que contemplem a lei 11.645/2008 (obrigatória) de forma permanente, foi possível encontrar um conteúdo onde a temática pôde ser trabalhada. Porém, de forma reduzida/exprimida devido ao seu “não-lugar” dentro dos currículos e sistemas educacionais hegemônicos. Podemos perceber essa situação de ausência-presença das temáticas indígenas junto ao(s) ensino(s) de sociologia(s) como na resposta de Rosivaldo Tupinambá: “*Sim com um trabalho sobre a origem da família*”. Ou seja, sem esse incentivo talvez não fosse atrás da pesquisa sobre a origem étnica.

¹⁴ A estudante Pataxó-branca na aplicação do questionário foi procurar por pesquisa no celular sobre o que se tratava a lei 11.645/2008

Em relação as propostas sobre como abordar essas temáticas indígenas dentro da disciplina de sociologia(s) as/os próprias estudantes apontam em suas sugestões como Célia Xacriabá: *“A partir de teatros, músicas, histórias dos povos indígena e afro-brasileiros”*. Ou as sugestões de Josefa Pataxó-branca: *“Como tema de aula e também como discussão e também como trabalho”*. Ou ainda Emyra Wajãpi: *“Trazer pessoas de outras etnias para nós conhecermos”*.

As sugestões de estudantes de diferentes origens étnicas indígenas são propostas interessantes. Porém, com muitas dificuldades de implementações pedagógicas interculturais diárias devido a toda logística de autorizações e condições para fazer acontecer projetos como esse de fato e os poucos apoios/espacos institucionais/curriculares/formativos/atividades extras que oportunizam operacionalizar essas sugestões.

Já trabalhei entre os anos de 2018/2019 junto a coordenadora do projeto “Escola da Família” que tem consciência da sua ascendência indígena Krenak urbana (MG/SP) e estudantes do Grêmio estudantil com as temáticas indígenas dentro dessa escola pública. Porém, com reduzidas possibilidades de realizações de trabalhos contínuos-extensivos, ficando os projetos com realizações apenas no mês de abril no “Dia do Índio”. O convite era feito pela coordenadora do programa por ser a única docente a me posicionar cotidianamente enquanto indígena dentro da escola pública pesquisada. Recebemos também apoio da vice coordenadora (que acredita ser de origem Pataxó MG/SP).

Era perceptível observar como a data era “exprimida” nesse espaço. Visto os prazos que tínhamos que cumprir dada as exigências de final de bimestre como formulações de provas e trabalhos/correções. Ficando a data dentro do calendário da escola mais como uma situação de “data comemorativa” do que como proponente curricular permanente (rotina) para ampliar as reflexões sobre as temáticas. E ainda assim só era possível trabalhar com essa data pois era próxima a finalização de bimestre (quando estudantes estavam ou já havia concluí[n]do alguns trabalhos e provas dos períodos bimestrais). Isso exigia desdobramento em dupla condição (acompanhar os projetos e cumprir prazos docentes de formulações de provas/trabalhos/correções) e multiplicação de trabalhos (realização do projeto e fechamentos de notas/diários/conselhos, exigidos nas rotinas docentes e órgão exteriores/internos).

Mesmo com essas diversas demandas, fizemos o possível e o que estava ao nosso alcance mas não tínhamos condições de prosseguirmos com os projetos de continuidades sobre os temas

nem com espaços para abordar a importância da data (visto que muitas/os professoras/es desconhecem a legislação 11.645/2008 e sua obrigatoriedade) devido às exigências de prazos letivos, formulações/correções de provas e outras questões sempre tidas como mais “prioritárias” nos contextos institucionais escolares monoculturais nos contextos internos e externos.

Outra situação a ser pontuada: a minha presença acabava sendo um “signo indígena diferenciado” (posicionamento étnico, saber o nome da etnia de pertencimento, etc); onde não existem tantas/os docentes indígenas nem outros espaços de acolhimentos e de políticas afirmativas de valorizações.

Portanto, curiosidades, dúvidas, ou mesmo situações de deboches, constrangimentos, preconceitos, racismos, etc; tanto por parte de estudantes quando de docentes/funcionárias/os eram direcionados a mim. Outras professoras dentro dessa escola tem um conhecimento sobre suas etnias indígenas. Mas, não se posicionam cotidianamente. Nesse sentido, é compreensível que muitas pessoas de origens indígenas não se posicionem devido ao “pandemônio” de negatividades associadas que emergem de muitos imaginários sociais ao se mencionar a palavra ou termo: “**índia/o**” (RAMOS, 1990, p 118). “Bêbadas/os”, “preguiçosas/os”, “indolentes”, “atrasadas/os”, “empecilhos ao progresso”, “selvagens”, “primitivas/os”, “bravias/ios”, “inferiores”, “incivilizadas/os”, etc. Devido aos legados de pensamentos “dicotômicos hierárquicos” (STREVA, 2016, p. 33) incidindo nas formações e nas continuidades cotidianas das hierarquias que distinguem e marcam as pessoas a partir do seu pertencimento étnico-racial.

As violentas “cargas negativas” de sistemas estruturais de opressões/violentações ou concepções desqualificadoras ou mesmo de posicionamentos vexatórios advindos de diferentes segmentos sociais, devido às suas educações coloniais e acúmulos históricos de desconhecimentos/desinformações sobre as realidades históricas e contemporâneas indígenas, recaem sobre nós em diferentes contextos nos cotidianos. São situações que jorram em discursos nas cotidianidades e nos acometem, por vezes, com os adoecimentos, sofrimentos psíquicos e ético-políticos os mais diversos como apontam os trabalhos do psicólogo Xucuru que trabalha na área da saúde mental na SESAI/DSEI-PE (RODRIGUES XUCURU, 2016, p. 230) e a psicóloga (TEIXEIRA, 2016, p. 239). Advindos inclusive, devido a ter de empreender lutas em dupla condição ou múltiplas dimensões: em defesas das cidadanias indígenas (em déficit) e cidadanias brasileiras, ciente de nossas limitações. Mas, como alguém tem de falar sobre essas situações e como aponta (GOULART, 2012, p. 4) cabe também a nós docentes de sociologia(s) estarmos

atentas/os à essas temáticas, busquei fazer o mínimo que estava ao meu alcance nessa escola pública ciente das minhas limitações pessoais e sociais.

Por atravessar as subjetividades dessas/es estudantes enquanto “docente indígena que conhece a etnia de pertencimento”, eram dirigidas a mim várias perguntas em relação às temáticas indígenas. Na qual respondia que sabia apenas o básico (inclusive sobre a minha etnia). Mas, no que fosse possível debateria e ajudaria. Assim, associavam também as questões indígenas a minha disciplina “sociologia”, por sempre fazer algum comentário em relação aos povos indígenas e as pessoas inseridas na dita “sociedade majoritária”. Essa “marca”, por vezes, era acompanhada de incômodos e incompreensões por parte de algumas/uns estudantes e servidoras/es das educações básicas devidos aos permanentes “não-lugares” para os diálogos interculturais.

Enfim, como nos aponta (GAGNON, 2006) aos nos posicionarmos em relação a grupos marginalizados socialmente passaremos por diversas marcas acadêmicas e profissionais e nesse espaço sempre me senti uma - “ilha alienígena” - por encontrar poucos “pares indígenas” para debater e refletir sobre essas e outras problemáticas/situações-problemas que surgiam. Devido também as perguntas apresentadas serem da alçada de outras etnias e do meu desconhecimento. Diante dessas ausências, encontrei companheiras/os professoras/es (geralmente das ciências humanas) para certos debates e desabafos. Outra marca que me acompanhou nesse espaço foi por haver apenas uma docente de sociologia entre docentes efetivas/os dentro da escola o que me levava a buscar em outras/os professoras/es diálogos para certos dilemas que surgiam.

Portanto, a minha presença para além dos incômodos ou incompreensões, também trouxe de alguma forma outros “signos indígenas/mestiços” o que mexeu com algumas subjetividades de estudantes dispostas/os às reflexões e aos diálogos interculturais. Fico imaginando os contextos de outras escolas públicas nas quais estudantes não encontram “presenças docentes indígenas”. E se existem, como essas/es “professoras/es indígenas” se posicionam, debatem e interagem.

Pelas respostas de algumas/uns estudantes em relação a disciplina de sociologia(s), os trabalhos que conseguimos de certa forma promover junto a coordenadora do programa – “Projeto Escola da Família” e estudantes do Grêmio Estudantil - em relação às temáticas indígenas deu para perceber a importância de ter presente dentro das escolas públicas de educações básicas monoculturais convencionais “professoras/es indígenas/mestiças/os conscientes de sua condição étnica”. Sim, existem professoras/es indígenas “inconscientes” das

suas condições étnicas indígenas (e outras)” – que não buscam se aprofundar nas problemáticas indígenas (e outras) nas cotidianidades em diversos níveis educacionais.

Pela oportunidade de promoção das temáticas indígenas foi possível fazer pequena intervenção de trabalho didático pedagógico/antropológico/sociológico que tentamos promover dentro das possibilidades e limitações dadas, devido os espaços exprimidos e das exigências e prioridades da escola internas/órgãos externos de prazos e das rotinas escolares estabelecidos nos calendários letivos hegemônicos pela educação básica monocultural.

1.4 A IMPORTÂNCIA DO RECONHECIMENTO DA DUPLA CIDADANIA ÉTNICA:

Contextualizando a cidadania educacional indígena Xerente versus cidadania educacional Xerente brasileira

Abaixo a transcrição da entrevista aplicada fora do contexto da escola com a estudante do povo Xerente (TO/SP). Única estudante indígena a ter o nome étnico nos documentos civis da sua segunda “cidadania brasileira” (certidão de nascimento, RG, etc). Reconhecendo aqui neste trabalho a sua dupla cidadania-étnica Xerente (cidadania indígena Xerente /cidadania Xerente brasileira) e a das/os demais estudantes. Única também a ter uma “maior consciência étnica” do seu povo dentro das séries do 2º ano do(s) ensino(s) médio(s) na escola pesquisada.

Procurei os primeiros contatos com sua tia que trabalha como autônoma nas feiras livres que ocorrem todas as quinta-feira no centro da cidade de Tupã/SP. Depois pedi autorização para sua mãe (sua raiz de origem Xerente), explicando a importância da pesquisa, para estudos posteriores e as contribuições para se refletir sobre as problemáticas educacionais que enfrentam estudantes indígenas em contextos urbanos. Ela concordou com a entrevista e fui até a sua residência para entrevistar a estudante Xerente. A mãe também trabalha como autônoma num trailer na cidade e pelas feiras da região além de também trabalhar num posto de gasolina.

Quando cheguei à residência estava apenas *Flecha* Xerente e seu primo *Arco* Xerente. Como já me conheciam enquanto docente de sociologia não estranharam minha presença, mas percebi que ficaram surpresos, pois sai do contexto “formal” em que estavam acostumadas/os a me ver como “docente de sociologia” dentro da escola e passei para o contexto de visitante em sua residência. Fui para um ambiente de mais proximidade - sua residência “temporária” alugada - enquanto permanecem em terras Kaingang na cidade de Tupã/SP. Isso quebrou um pouco as formalidades que estávamos acostumadas/os dentro da escola.

Conversamos um pouco sobre a situação atual do povo Xerente, os bonitos artesanatos de capim-dourado produzidos por artesãs/artesões de seu povo, as problemáticas sociais e educacionais dentro da terra de origem e fora em seus diversos destinos, sobre a autorização da sua mãe, levei doces em agradecimento as contribuições na pesquisa, expliquei as finalidades do estudo e da entrevista bem como o propósito de retorno (apesar de não entenderem muito bem a importância da pesquisa no presente momento) e disse que iria gravar a entrevista no aplicativo do celular. Gravei a entrevista no celular e segui um roteiro de entrevista estruturada para captar algumas de suas falas. Abaixo podemos ver a reprodução da entrevista

ENTREVISTA COM ESTUDANTE INDÍGENA DO POVO XERENTE QUE POSSUI O NOME ÉTNICO NA CERTIDÃO CIVIL DA CIDADANIA BRASILEIRA (Data 22/01/2020 – Tupã/SP)

Identificação:

1.(M. Q.) Qual seu povo indígena/etnia?

“Xerente” (Flecha Xerente)

2. (M.Q.) Qual ano/série em que estuda?

“Vou cursar o terceiro ano do ensino médio” (Flecha Xerente)

Na Escola

1. Você já ouviu falar sobre a Lei 11.645/08 que torna obrigatória as temáticas indígenas e afro-brasileiras nas escolas?

“Na antiga escola no Tocantins onde eu estudava, sim. Nessa escola, não.” (Flecha Xerente)

2. Em quais disciplinas você tem mais oportunidade de aprender sobre a temática indígena?

“Na atual escola que eu estava estudando não tinha muito...era mais pela professora que a gente obtinha (sociologia)...mas a escola em si elas não dão essa questão sobre os indígenas.” (F.X.)

3. Para você o ensino de sociologia contribui para abordar o tema?

“Sim. (M. Q.): Em que sentido? (F.X.) Acho que em todos, né? Porque sociologia trabalha em ciclo disso, né?”

4. Na sua escola você acha que tem espaços onde o seu pertencimento indígena é valorizado?

“Não” (F. X.)

5. Há grupos de estudo e/ou rodas de leitura para estudantes sobre este tema?

“Também não.” (F.X)

6. Na sua escola já foram realizadas oficinas e outras atividades sobre essa temática para os estudantes?

“Não. Também não (risos). Nunca chegou a acontecer isso. Só no tema de sociologia.” (F.X.)

7. Os murais da escola contemplavam em algum momento a diversidade indígena da “comunidade escolar”?

“Também não (risos). (M. Q.) (só na questão do dia indígena que a gente tentava fazer alguma coisa, né?) (F.X.) Sim...mas isso também não era valorizado, né? (M. Q.) Não...mas pelo menos era tentar fazer alguma coisa, né?”

8. Para você os livros didáticos adotados pela escola abordavam o tema?

“Sim. (M. Q.): em qual...em quais matérias? (F.X.) História...é só história, né? E geografia. (M. Q.): E geografia. Sociologia um pouquinho também, né? (F.X.) É mas é acho... bem pouco. (M.Q.)...mas é bem... passa cima, tá.”

9. Na escola, você já sofreu discriminação e/ou atitudes preconceituosas por falar da sua origem indígena?

“Sim. Porque é motivo de piada, né? Hoje em dia. Num...principalmente no meio em que a gente vive onde os indígenas são minorias ainda mais dentro da escola. Porque nem todos tem oportunidade. Então vira motivo de deboche dentro da sala de aula, né? Você carregar o sobrenome indígena.” (F.X.)

10. Você fala com suas/seus colegas e professoras/es sobre a sua origem indígena? Em qual momento?

“Sim. Alguns momentos professores... alguns professores se interessam e colegas também. Mas não é constantemente”. (Flecha Xerente)

Na sala de aula

1. Você observa situações de preconceito racial, discriminação e preconceito em sua sala de aula?

“Sim. Não só comigo, mas com professores também. ” (Flecha Xerente)

2. Você acredita que se abordar a temática indígena em sala de aula em qualquer disciplina ajuda a valorizar os povos indígenas e a combater preconceitos?

“Sim. Acho que muito, né? Porque...é uma...já é um povo que já foi esquecido há muito tempo! Então se ele...é em relação tipo assim se abordasse um tema ou fizesse coisas. Podemos supor: hoje vamos fazer um trabalho onde cada um tem que se caracterizar de um povo indígena e fazer é...fazer ilustração do que aconteceu e o que pode acontecer. Acho que seria mais vivo, entendeu? É só um povo morto! ” (Flecha Xerente)

3. Em que medida as suas aulas contemplam a diversidade brasileira?

“Sim. Bastante. Eu acho que a maioria, né? Porque podemos supor...em todas aulas as pessoas que são mais representadas são os povos brancos: europeus...E os indígenas são bem minorias são podemos supor...o último caso de assunto dentro da sala de aula.” (Flecha Xerente)

4. Em qual momento você tem oportunidade para falar sobre a sua origem dentro da sala de aula?

“Nenhum. Nenhum momento. Realmente é um assunto que não acontece.” (F.X.)

5. Você se considera uma minoria dentro da sala de aula ou observa atitudes discriminatórias?

“Eu sou a única dentro da sala de aula. Indígena que carrega o sobrenome. Outros tem só [reticente]... podemos supor lá só... só lá bem atrás. Mas eu sou a única dentro da sala de aula que eu estudo. E sim tem...podemos supor...ah a Xerente não sei o quê! Isso se torna motivo de piada dentro da sala de aula onde eu estudei.” (F. X.)

2. CAPÍTULO II

2.1 EDUCAÇÃO BÁSICA MONOCULTURAL: ENTRE INDÍGENAS IDEAIS “GENÉRICOS” E INDÍGENAS REAIS “COMPLEXOS”

Analisando a situação acima é possível perceber as dificuldades de “ser indígena”¹⁵ do povo Xerente (TO/SP) e “minorias étnicas” num ambiente homogeneizado/hegemonizado de escola pública dentro do modelo da educação básica monocultural da escola pesquisada que desconsidera a presença/pertença étnica diferenciada. Já presenciei entre estudantes brincadeiras em deboche com o seu primo Xerente, estudante do 1º ano do ensino médio, com falas do tipo - “*alá ele é da tribo Xereca*” – e ele se retrair em explícito sinal de incômodo. Para além dessas atitudes discriminatórias é possível perceber as dificuldades que enfrentam essas/es estudantes indígenas por serem permanentes - “minorias étnicas” – dentro desse espaço e das dificuldades de serem atendidas suas demandas étnicas educacionais específicas (*diferenciadas, interculturais e bilíngues*) (NASCIMENTO; SOUZA, 2010), (URQUIZA, 2012) e (GUIRAU; SILVA, 2013).

Essa escola possui **1033 estudantes** de origens étnicas diferentes onde não se valoriza ou se reconhecem constantemente as presenças de estudantes indígenas em suas “indigenidades/etnicidades” (GUIRAU; SILVA, 2013). No caso da estudante entrevistada, sua indigenidade ou “Xerentidade” nas cotidianidades é anulada por situações de derrisão, vexatórias, posições hierárquicas e desqualificadoras que enfrenta como motivos de deboches e piadas diversas. Ainda assim, possui um conhecimento sobre sua origem étnica por ter tido oportunidade de viver a cultura do seu povo no seu território de origem dentro do Tocantins na cidade de Palmas e migrado para dentro dos territórios Kaingang em São Paulo na cidade de Tupã/SP.

Pela fala da estudante Xerente, existe uma diferença de aplicação de políticas educacionais vigentes de conhecimento da lei 11.645/2008 e valorização dos povos indígenas do seu lugar de origem – Terra do povo Xerente (Tocantins/Palmas) para o seu lugar de destino – Terra do povo Kaingang (São Paulo/Tupã). Sua presença indígena é atravessada pelos contextos migratórios e percursos educacionais onde o direito da sua “educação étnica indígena específica *diferenciada, intercultural e bilíngue*” (em permanente déficit) e a “educação brasileira

¹⁵ Sobre as dificuldades de “ser indígena” em contextos não indígenas ver o trabalho de NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar dos índios: consenso e dissensos no projeto de formação Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. UFRN, Natal, 2006

monocultural” (vigente) não entram em consonância. No que diz respeito as garantias as educações indígenas específicas *diferenciadas, interculturais e bilíngues* dentro da escola pública pesquisada, não existem práticas substanciais que possibilitem pedagogias mais inclusivas, integrais e interculturais de fato que garantam as continuidades da educação indígena específica dentro dos órgãos intersetoriais educacionais sob a égide do modelo monocultural desde o lugar que deixou para o lugar que migrou. Pela sua fala o que de diferencial aconteceu foi a aplicação da lei 11.645/2008 (obrigatória) nas escolas do estado de onde seu povo é originário (Tocantins/Palmas) e a ausência da aplicação dessa lei na escola do local para a qual migrou dentro dos territórios Kaingang (São Paulo/Tupã). Importante salientar, como apontou a professora Niminon convidada para avaliar o trabalho que, o estado de São Paulo foi o último, a implementar a educação escolar indígena entre os outros estados brasileiros, além de não ofertar ensino médio diferenciado nas escolas indígenas (CENSO ESCOLAR INDÍGENA, 2005, p. 25)

Assim, ficou marcado na subjetividade da estudante Xerente, que existe um diferencial no tratamento das temáticas indígenas dentro das escolas que estudou desde seu local de origem ao de destino. As garantias as educações indígenas específicas (*diferenciada, intercultural e bilíngue*) à qual tem direito pelas legislações indigenistas (mas em permanente déficit na educação básica convencional) se perdeu pelo caminho quando migrou para Tupã/SP. Não se garante o seu direito à sua educação indígena Xerente específica devido ao desmonte educacional de sua indigenidade/etnicidade dentro de espaços hegemonizados/homogeneizados educacionais e a engrenagem complexa de legislações e decisões intersetoriais estatais de políticas educacionais de órgãos subscritos sob sete jurisdições intersetoriais político-jurídico-administrativas diferentes desde seu local de origem e destino: 1indígena/1indigenista/1 federal/2estaduais/2municipais”. Enquanto dentro da educação básica monocultural à qual foi inserida, e pelo seu relato, percebeu um tratamento diferencial diante da implementação “de fato” da lei 11.645/2008 (obrigatória) entre as escolas públicas inseridas dentro do seu território de origem no estado de Tocantins/município de Palmas e dentro da escola pública inserida dentro dos territórios Kaingang estado de São Paulo/município Tupã.

Sobre as questões de falta de políticas públicas no tratamento dos direitos relativos educacionais indígenas específicas de estudantes indígenas urbanos além da sua não implementações dentro de escolas baseadas no modelo monocultural, as pensadoras (GUIRAU;

SILVA, 2013) trazem importantes reflexões sobre a situação de indígenas urbanas/os inseridas/os dentro dos contextos educacionais no estado de São Paulo e na sua capital.

Para essas pensadoras, o enfoque dos ordenamentos jurídicos e legislativos dos direitos indígenas específicos não encontra lugar de destaque perante as presenças de indígenas urbanas/os e geralmente as políticas públicas específicas ficam restritas à indígenas que residem dentro das áreas das – “Terras Indígenas demarcadas (TI)” - havendo grandes lacunas nos reconhecimentos de estudantes indígenas em contextos urbanos e consequente falta de destinação de políticas públicas específicas para esses segmentos étnicos (GUIRAU; SILVA, 2013, p.19).

Para a estudante Xerente, além da sua educação indígena específica (*diferenciada, intercultural e bilíngue*) estar em permanente déficit e não ser garantida dentro desse espaço de forma integral, intercultural e mais “inclusiva de fato”; a presença ou a ausência da aplicação da lei 11.645/2008 (obrigatória) tem reflexos no que ficou na sua subjetividade e formação em escolas de modelos monoculturais pelas quais passou desde seu local de origem ao de destino.

Com rupturas nesse percurso da sua primeira educação indígena Xerente à qual tem direito pela Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, Convenção 169 da OIT de 2004, Declaração da ONU de 2007 e outras legislações específicas. Porém, não tem garantida a sua permanência dentro do modelo educacional monocultural nos contextos urbanos o direito à sua educação indígena específica Xerente por perspectivas mais integrais, interculturais e “inclusivas” de fato das sociedades indígenas no interior desses espaços. Sua educação indígena específica se perde nas complexas tramas e engrenagens institucionais intersetoriais educacionais monoculturais desde o local de origem e destino. Além das dificuldades de se garantir o direito a sua etnicidade Xerente em quaisquer “espaços por onde transita” nessas difíceis, hierárquicas e assimétricas correlações de poder e forças políticas entre indígenas e não indígena, onde geralmente pessoas não indígenas (brancas), estão à frente de órgãos estatais estratégicos educacionais que deveriam promover as garantias de suas duplas cidadanias étnicas e os direitos educacionais relacionados às duas: **(cidadania indígena Xerente/FUNAI/Brasil (estados/municípios) x cidadania Xerente brasileira Brasil/Tocantins/Palmas/São Paulo/Tupã).**

A força pendular é desigual entre as garantias educacionais das duplas cidadanias-étnicas (cidadania indígena Xerente/cidadania Xerente brasileira) e bem mais complexa quando pensada em formas de “inclusão da educação específica Xerente” dentro da “educação básica

monocultural”. A formação básica educacional da estudante Xerente no espaço urbano em que migrou se dá apenas dentro do último modelo educacional (monocultural). Podemos observar que isso diz respeito às faltas de conhecimentos das legislações indigenistas internacionais vigentes como a Convenção 169 da OIT de 2004 e Declaração da ONU sobre os direitos dos povos indígenas (2007) por parte de diversos setores sociais e educacionais visto que as legislações garantem o direito subjetivo a autodeclaração étnica, seja onde a pessoa indígena estiver residindo em quaisquer contextos dentro de estados-nações ou (trans)nacionais. Visto o não reconhecimento da sua cidadania-étnica indígena Xerente seja onde estiver e as faltas de formulações de políticas públicas educacionais específicas (conforme sua cidadania educacional indígena Xerente) permanentemente “minoritária dentro da cidade”; fica difícil propor políticas educacionais específicas até que contemple a estudante Xerente em sua especificidade de fato.

Educação específica que deveria ser acompanhada na sua formação por órgãos indígenas e indigenistas alinhando mecanismos de continuidades por órgãos intersetoriais e multidisciplinares em diálogos deliberativos interculturais de forma mais equitativas interna/externa desde baixo e cima (NASCIMENTO, 2006), (LALANDER; LEMBKE, 2017) com indígenas e não-indígenas desde seu local de origem ao de destino para a concretização da educação específica Xerente. A ser pensada dentro de todos os órgãos educacionais (indígenas ou não) de acordo com as gestões intersetoriais de cada jurisdição (federais/estaduais/municipais) com reflexões e ações por políticas educacionais específicas e com muitas aberturas para poder ambas as partes inserir diálogos interculturais mais horizontais, menos hierárquicos, menos etnocêntricos, assimétricos etc; diante de questões deliberativas interculturais (ou educacionais) de fato desde baixo até que se transformem imaginários, posturas e conduções políticas desde cima.

Quando perguntada se conhecia a lei 11.645/2008 sua resposta foi que: “*na antiga escola onde eu estudava no Tocantins, sim. Nessa escola não*”. Ou seja, no seu local de origem – território originário do seu povo - dentro do que hoje se constitui por Tocantins (quando estudou nas escolas da região do município de Palmas) experienciou um tratamento diferenciado diante da implementação da única legislação que trata do direito ao conhecimento básico da sua própria história indígena Xerente: a lei 11.645/2008 (obrigatória).

Quando migrou para as escolas do estado de São Paulo, numa das regiões conhecida como uma das mais ricas do país; numa cidade sobreposta aos territórios Kaingang cujo o nome é

Tupã (Deus trovão ou espírito bom); cidade que possui as ruas com os nomes de várias etnias indígenas brasileiras, bem contemplada com “signos étnicos nativos”, onde as simbologias que lembram os primeiros povos tem algumas demarcações imagéticas, pictóricas, artísticas e fotográficas, (condição bem diferente em relação a outras cidades do interior). Ou seja, cidade que contempla vários “signos indígenas”; possui um dos principais museus etnológicos do interior desse estado que promove vários eventos relacionados ao assunto e cidade que tem uma “Terra Indígena demarcada (TI)” a 23 quilômetros de distância: a estudante do povo Xerente mergulhada como uma “ilha minoritária Xerente” em um complexo étnico (nativo/mestiço/estrangeiro) dentro da escola pública pesquisada, a lei 11.645/2008 não se estabeleceu como prática efetiva. Por quê?

Aqui dá para perceber que existem grandes abismos e desencontros entre os discursos sobre as legislações vigentes e os discursos imperantes discriminatórios, pseudodemocráticos e anti-inclusivos, nas posições educacionais hegemônicas de gabinete, autoritárias, hierárquicas, centralizadoras, uniformizadoras, etc; que apesar da existência de legislações indigenistas vigentes (enunciações) pouco se garante as efetividades práticas (implementações de fato) (MAGALHÃES, 2012, p. 15) (LALANDER; LEMBKE, 2017: pag. 182) nos diversos espaços sociais e educacionais. Além disso, no que se diz que se valoriza como demonstra os símbolos da cidade e o que está sendo ensinado (ou não) dentro das escolas públicas dos territórios Kaingang na cidade de Tupã/SP sobre os povos/indivíduos indígenas devido a todas essas conjunturas.

Que políticas públicas são pensadas em âmbitos federais/estaduais/municipais para maiores atenções sobre essas pertencas/presenças étnicas dentro das escolas públicas/particulares brasileiras? As/os gestoras/es de políticas públicas educacionais dentro do estado de São Paulo, tem algum conhecimento sobre essas presenças ou se mobilizam por levantar estatísticas, mapeamentos, estudos/pesquisas que apontem as presenças indígenas ou mesmo por maiores efetividades de implementações práticas da lei 11.645/2008 (obrigatória)? Qual a efetiva aplicação prática cotidiana dessa legislação dada sua obrigatoriedade em âmbito federal? Indígenas urbanas/os mobilizadas/os em movimentos organizativos conseguiriam inserir melhores “diálogos deliberativos interculturais” de fato, desde baixo e desde cima (LALANDER; LEMBKE, 2017) dentro de órgãos decisórios educacionais monoculturais para que visualizem as complexas condições históricas e contemporâneas pluriétnicas que enfrentam estudantes indígenas?

2.2 ESTATÍSTICAS INDÍGENAS DO IBGE-2010: MENOR DENSIDADE DEMOGRÁFICA OU DENSIDADE DEMOGRÁFICA MENOR?

Figura 10. Tabela do IBGE (2010) referente a população brasileira por cor/raça

 População por Cor/raça							
ANO	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Ignorado
2000	169.799.170	91.298.042	10.554.336	761.583	65.318.092	734.127	1.132.990
2010	190.749.191	91.051.646	14.517.961	2.084.288	82.277.333	817.963	6.608

Fonte: IBGE, 29 de abril de 2011. <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000402.pdf>

Por essa tabela, é possível visualizar os censos anteriores e mais atuais em termos de densidade populacionais, as desproporções demográficas (e democráticas) comparadas as sociedades indígenas a outros grupos étnicos (mestiços/estrangeiros). Como indígenas autodeclaradas/os ainda são minorias apesar do aumento de pessoas autodeclaradas, é bem difícil propor políticas educacionais específicas que atendam essas demandas educacionais específicas dentro do modelo da educação básica monocultural hegemônico/homogeneizado. As desproporções entre povos indígenas e outras etnias é da ordem de: **1** indígena arredondando esse número para um milhão de indígenas para: **91** vezes (brancas/os)/ **82** vezes (pardas/os tanto indígenas quanto pretas/os)/ **14** vezes (pretas/os)/ **2** vezes (amarelas/os) em milhões de pessoas nas desequilibradas relações demográficas comparados entre sociedades indígenas com outros grupos étnicos (mestiços/estrangeiros) (IBGE, Tabela 2011). Os mais próximos das proporcionalidades indígenas são as populações amarelas/os (japonesas/es e outras/os).

Isso demonstra também as altas complexidades que pessoas indígenas têm que enfrentar cotidianamente quando se inserem em contextos sociais mais complexos (áreas rurais/cidades) e interagem com outros grupos étnicos sejam pan-nativos/mestiços/estrangeiros. Tem-se que se observar sob todos os ângulos, as problemáticas que atingem esses grupos/indivíduos em âmbitos educacionais/migratórios. Suas presenças se estabelecem sob relações interculturais além de pan-

indígenas (todas as etnias indígenas brasileiras considerando que todas estão inseridos no dito “território nacional”), assimétricas e interculturais pluriétnicas com outras etnias (nativas/mestiças/estrangeiras), multiculturais (entre várias culturas), (trans)regionais (aldeias/áreas rurais/cidades), multidimensionais (locais e (trans)locais) e multifacetadas (os dilemas dos desafios político-éticos-administrativos complexos no estabelecimento de diálogos interculturais desde baixo e desde cima). (LALANDER; LEMBKE, 2017)

Além de todos os problemas apontados, existem os problemas internos aos próprios grupos domésticos (questões endógenas) que já possuem em relação aos seus coletivos/grupos nos “territórios tradicionais” ou vivendo em diásporas. Quando migram para as cidades ou residem nelas tem que lidar com sociedades e condições interculturais (questões exógenas) extremamente complexas (VELHO E CASTRO, 1980). Os impactos disso são imensuráveis. Dentro das áreas rurais/urbanas vão estar em interações com outros grupos étnicos e segundo o censo IBGE (2010) enfrentando pressões de cerca de 189.000 milhões de pessoas dentro dos seus territórios (lembrando que nos dados brutos de pessoas autodeclaradas “pardas/os” pode haver muitas/os ascendentes indígenas que desconhecem suas origens étnicas pelas compulsórias e seculares políticas estatais de miscigenações para o embranquecimento providas por políticas de estado desde o período colonial e as diferentes transfigurações étnicas (RIBEIRO, 1977), (GARCIA, 2007).

Nessa situação, dentre as pessoas autodeclaradas “pardas” estão inseridas muitas pessoas mestiças de sociedades indígenas (RIBEIRO, 1977), (SEGATO, 2012), geralmente puxadas/os nas “danças dos números” (MONTEIRO, SILVA, 1995, p.224) para outros grupos étnicos que estão conquistando maiores espaços nas políticas públicas atuais. Como as políticas de cotas sociais em concursos federais (Lei 12.990/14), nas cotas propagandísticas, midiáticas e eleitorais como, por exemplo, as políticas destinadas para: pessoas pretas/os e pardas/os (somente). Pessoas – pardas - não são só “pardas” de povos afro-brasileiros cujas pessoas mestiças são mais aceitas em suas miscigenações, por exemplo, dentro das categorias denominativas “pretos e pardos” (BRITO, 2017, p. 73). Existem também pessoas mestiças/pardas de povos indígenas (RIBEIRO, 1977), (OLIVEIRA, 1998, 1999), (SEGATO, 2012). Portanto, “indígenas e pardas/os indígenas” também têm direitos a conhecimentos básicos, densos e de visualizações complexas sobre seus respectivos povos nativos e sobre as suas diferentes origens étnicas dentro das escolas públicas/particulares brasileiras em todos os níveis formativos e educacionais.

Como buscar reflexões mais atentas à essas situações históricas pelas tendências seculares integracionistas anti-indígenas praticadas em todos os níveis e âmbitos socioeducacionais, visto as fragilidades que os movimentos indígenas contemporâneos enfrentam dados os enormes desafios multidimensionais das questões indígenas diante das engrenagens coloniais, a “menor” densidade demográfica (e democrática) indígena e as “minoritárias presenças” (sub-representações) de habitantes nas áreas urbanas ou Brasil como um todo em relação a outros grupos étnicos majoritários (IBGE, 2010)?

Outra forma de produzir conhecimentos de redimensionamentos de nortes históricos mais completos seria também levar em conta as desequilibradas equações em termos de densidades demográficas (e democráticas) étnico-raciais atuais como produtos de decisões políticas anteriores “branqueamento da nação” (GARCIA, 2007, p. 24) e os questionamentos diante dos discursos de “igualdade jurídica” a partir do modelo republicano (SEGATO, 2012, p. 119) e da “democracia racial” (BRITO, 2017, p. 67). Ou seja, perceber as desproporções de densidades demográficas (e democráticas) próprias de todos os grupos étnicos (nativos/mestiços/estrangeiros) que compõem os Brasis IBGE (2010) e como isso incide dentro de correlações de poder, acesso a espaços decisórios e representativos, priorizações nas gestões políticas, representações e demandas sociais mais aceitas por políticas públicas majoritárias.

Além de existir as diferenças internas; existe diferentes composições dentro das diversas nações indígenas. Por exemplo: as maiores etnias indígenas em termos demográficos hoje são: o povo **Ticuna** com 34.000 pessoas, seguidas dos povos **Guarani Kaiowa, Kaingang, Macuxi e Terena**. E outros grupos que apresentam menores densidades populacionais com 50 pessoas ou menos pessoas. Assim como existem diferentes proporções em relação aos pardos (mestiços indígenas/negras/os) e povos estrangeiros. Nesse sentido, essas diferenças também precisam ser observadas pelas perspectivas e políticas públicas educacionais específicas direcionadas a esses diferentes pertencimentos étnicos. As atenções às assimétricas correlações de forças e as densidades demográficas são pensadas aqui visto que, em termos de destinações de políticas públicas específicas referentes as políticas educacionais para povos/grupos/indivíduos indígenas estarão sempre em condições de “desproporcionalidades/desvantagem” – visto que suas demandas sempre são vistas como “lutas minoritárias”, “não prioritárias” ou de cidadãos/aos de “segunda categoria” – dentro das estruturas racistas, discriminatórias e das “democracias pouco democráticas” ou de baixa intensidade como menciona (SANTOS, 2007) como a que vivemos.

Ou seja, por serem “minorias étnicas” (pensadas também como categoria analítica, social e histórica), temos que observar em termos de políticas públicas educacionais as presenças ou ausências indígenas em grande parte alijados dos espaços de poder. Assim, também pelos dados dos contextos censitários atuais para pensar as vertiginosas frentes de lutas às quais buscam empreender e os “sofrimentos psíquicos” e ético-políticos que estão expostas/os as lideranças e pessoas indígenas (RAMOS, 1990), (RODRIGUES XUCURU, 2016), (TEIXEIRA, 2016) em suas múltiplas realidades com efeitos seculares integrativos negativos ou não. Enquanto em termos políticos ou de densidades demográficas as pessoas indígenas forem pensadas como “minorias étnicas” (e suas presenças forem percebidas como tal), suas demandas serão sempre vistas como “lutas menores” ou “demandas minoritárias”, secundárias. Portanto, sempre postas para um segundo plano. Isso incide em termos de concepções, formulações e destinações de políticas públicas educacionais específicas que no caso das situações indígenas em contextos urbanos é bem difícil entrar nas agendas políticas e educacionais gerais ou mesmo nas políticas educacionais hegemônicas pelas perspectivas específicas nas três esferas político-jurídico-administrativas (ANDRADE, 2013), (GUIRAU; SILVA, 2013).

Portanto, são enormes as problemáticas a serem levadas em conta. Nos estudos, além de visualizar as hipossuficiências seculares no direcionamento de políticas públicas e educacionais específicas para as populações indígenas é considera também que enfrentam as desiguais relações de poder, as estruturas racistas ou correlações de forças com outros grupos étnicos nas desproporções demográficas (sub-representação) atuais nos sistemas de representações numéricas raciais na ordem de (91/82/14/2/1) (IBGE, 2010).

Abaixo está uma relação dos nomes das etnias dos diferentes povos no(s) Brasil(is) (Brasis no plural contemplando as questões pluriétnicas indígenas) segundo os últimos dados censitários do IBGE (2010). Muitas etnias passam pelos processos de “emergências étnicas” (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 28) ou estão “invisibilizadas” nos contextos urbanos (NASCIMENTO QUIXELÔ, 2009, p. 280). Dessa forma, podemos visualizar e refletir a partir dessas multiplicidades que as simples histórias de contatos de cada etnia já são vertiginosas complexidades a serem analisadas e não esgotadas nas diferentes relações de poderes/saberes/seres (LANDER, 2005) entre os diferentes grupos étnicos (nativos/mestiços/estrangeiros).

Situações enfrentadas por diferentes povos indígenas e por seus grupos/indivíduos ascendentes em diásporas diante das presenças de outros povos majoritários. Além disso, destaco de verde as etnias encontradas dentro da escola pesquisada para visualizar os contextos diferenciados tanto históricos-antropológicos quanto individuais que acompanham estudantes indígenas/mestiças/os em contextos mais “individualizados” reconhecendo seus coletivos de origens. Ou seja, enquanto desgarradas/os de seus respectivos povos/coletivos indígenas e as complexidades de se pensar questões de políticas públicas específicas, pedagógicas decolonias , educacionais pluriétnicas, antropológicas, sociológicas, jurídicas, etc; para transmitir de formas básicas os conhecimentos que contemplem essas altas complexidades.

2.3 Brasil (is) multiétnicos nativos: as plurieducações¹⁶ dos mais de 305 povos indígenas

Pelos processos migratórios (diásporas voluntárias ou forçadas) muitas pessoas oriundas dos seguimentos indígenas podem estudar dentro das escolas públicas brasileiras (tidas como não-indígenas). Pensando também as problemáticas que envolvem a relação das garantias das educações indígenas diferenciadas, interculturais e bilíngues inclusive dentro das áreas rurais/urbanas que são de responsabilidades de intersetorias órgãos étnicos indígenas, indigenistas e das três esferas (federais/estaduais/municipais). Questões a serem pensadas pelas diferentes áreas das pedagogias e ensino(s) de sociologia(s) em condições de reelaboração de materiais, práticas educacionais e formações docentes nos estabelecimentos educacionais federais, estaduais, municipais. Dado os processos migratórios as “micro-presenças étnicas” (presenças individuais/grupais) de estudantes indígenas indivíduos desses pertencimentos podem estar em quaisquer estabelecimentos educacionais públicos/particulares dos âmbitos: federais, 26 estados, 1 distrito federal e 5570 municípios:

Nomes das etnias brasileiras – Brasil(is) pluriétnicos indígenas

Composição das populações indígenas: etnias, segundo tronco e família linguística

Macro-Jê Boróro

Bororo

¹⁶ O termo “plurieducações” utilizada aqui é com a mesma intenção de ampliar e contemplar os contextos pluriétnicos educacionais indígenas existentes dentro do(s) Brasil(is). Mais de 305 formas de transmissões educacionais específicas *diferenciadas, interculturais e bilíngues* não contempladas dentro da educação básica “convencional” monocultural. Ver os contextos monojurídicos e plurijurídicos no trabalho de Magalhães, José Luiz Quadros de. O estado plurinacional e o direito internacional moderno. Curitiba: Juruá, 2012

Bororo

Umutina

Guató

Guató

Jê

Apinayé Kanela Kanela Apaniekra Kanela Rankocamekra Gavião Krikatejê Gavião
Parkatejê Gavião Pukobiê Krahô Krahô-Kanela Krenyê Krikati Kokuiregatejê Timbira Kaingang
Kayapó Panará Kisêdjê Tapayuna **Xacriabá**¹⁷ Xavante **Xerente** Xoklêng

Karajá

Karajá Javaé Xambioá

Krenák

Krenák

Maxakali

Maxakali **Pataxó** Pataxo Há-Há-Há

Ofayé

Ofayé

Rikbaktsa

Rikbaktsa

Yatê

Fulni-ô

Tronco - Tupi

Arikém

Karitiana

Awetí

Aweti

Jurúna

Yudjá

Xipáya

¹⁷ As etnias indígenas destacadas de verde foram as etnias encontradas por estudantes pelas pesquisas com seus grupos familiares e de parentescos e/ou autodeclaradas na pesquisa.

Mawé

Sateré-Mawé

Mondé

Arara do Aripuanã Aruá Cinta Larga Gavião de Rondônia Zoró Salamã Suruí de Rondônia

Mundurukú

Mundurukú Kuruáya

Puroborá

Puroborá

Ramaráma

Arara de Rondônia Ramarama Urucú

Tuparí

Ajuru Akuntsú Makuráp Sakurabiat Tuparí

Tupi-Guarani

Amanayé Anambé Apiaká Araweté Asurini do Tocantins Parakanã Suruí do Pará Asurini do Xingu Ava-Canoeiro Guajá Guaraní Guarani Kaiowá Guarani Mbya Guarani Nhandeva Ka'apor Kamayurá Amondáwa Diahói Juma Karipuna Kawahíb Parintintim

Tenharim Uru-Eu-Wau-Wau Kaiabi Kokama Kambéba Tapirapé Tenetehara Tembé Tamoio (1) Turiwára **Waiãpy** Xetá Zo'é

Etnias pertencentes a outras famílias não classificadas em troncos**Aruak**

Apurinã Ashaninka Baniwa Kuripako Baré Enawenê-Nawê Kaixana Kinikinau Manchineri Mawayána Mehináku Palikur Paresí Tariana Terena Wapixana Warekena Wauja Yawalapití

Karib

Apalaí Arara do Pará Bakairí Galibi do Oiapoque Hixkaryána Ikpeng Ingarikó Kalapalo Kuikuro Matipú Nahukuá Naravute Kaxuyana Makuxí Kapon Patamóna Taulipáng Tiriyó Wai Wai Karafawyana Katuena Sikiyana Tunayana Xereu Yaipiyana Waimiri Atroari Wayana Ye'kuana

Pano

Arara do Acre Katukina do Acre Kaxarari Kaxinawá Korúbo Kulina Páno Marúbo Matís
Matsés Maya Nukiní Poyanáwa Shanenáwa Yamináwa Yawanawá

Tukano

Arapáso Bará Barasána Desána Karapanã Wanana Kubeo Makúna Siriano Tukano
Tuyúca Yurutí Piratapuya Mirititapuia

Arawá

Arawá Banawa Dení Himarimã Jamamadí Kanamanti Kulina Madijá Paumarí Zuruahã

Katukina

Kanamarí Katukina Tsohom Djapa Katawixí

Makú

(Nadahup) Makú

Dâw Hupda Nadëb Yuhúp

Nambikwára

Manduka Halotesu Kithaulu Wakalitesu Sawentesu Alaketesu Alantesu Hahaintesu
Sarare Waikisu Wasusu Lakondê Latundê Negarotê Mamaindê Tawandê Sabanê Nambikwára

Txapakúra

Kujubim Migueléno Oro Win Torá Pakaa Nova

Yanomamí

Ninám Sanumá Yanomán Yanomámi

Bóra

Bóra Miránha

Guaikurú

Kadiwéu Guaikurú

Múra

Múra Pirahã

Samúko

Chamakóko

Chiquito

Chiquitáno

Jabutí

Arikapú Djeoromixí – Jabuti

Witoto

Witoto

Irántxe Mynky Kwazá Kanoé Tikúna Trumái

Outras etnias cujas línguas criolas não são classificadas nem em troncos e nem em famílias Galibí Marwórno Karipúna do Amapá

Etnias cujas línguas são sem classificação determinada e não são classificadas nem em troncos e nem em famílias

Aconã Aimore (1) Anacé Apolima - Arara Aranã Arapiun Arikén Arikosé Atikum Baenã Borari Botocudo Catokin Charrua Koiupanká Issé Jaricuna Jeripancó Kaeté Kahyana Kaimbé Kalabaça Kalankó Kamakã Kamba Kambiwá Kambiwá-Pipipã Kampé Kanindé Kantaruré Kapinawá Karapotó Karijó (1) Kariri Kariri - Xocó Kaxixó Kayuisiana Kiriri Kontanawá Laiana Manao Maragua Marimã Maytapu Mucurim Nawa Paiaku Pankará Pankararé Pankararú Pankararú - Kalankó Pankararú - Karuazu Pankaruraru Papavó Paumelenho Piri-Piri Pitaguari Potiguara Puri Saporá Tabajara Tapajós (1) Tapeba Tapiuns Tapuia Tingui-Botó Tremembé Truká Tumbalalá Tupaiu **Tupinambá** Tupinambaraná Tupiniquim Tuxá Wassú Xocó **Xucuru** Xucuru - Kariri

1) Línguas correspondentes à etnias historicamente consideradas como desaparecidas e que apareceram na coleta a partir da autodeclaração.

Fonte: As etnias são referentes as etnias declaradas no último censo IBGE (2010)

2.4 COLONIALIDADES DO(S) SABER(ES): EDUCAÇÃO “MONOCULTURAL”¹⁸ E EDUCAÇÃO ÉTNICAS “PLURICULTURAIS”

2.4.1 Breve histórico da tripla condição das educações étnicas indígenas: a) educações tradicionais indígenas, b) educações escolares indígenas e c) educações coloniais impostas à indígenas

As temáticas educacionais indígenas são bem complexas devido as suas diversidades históricas, étnicas, geográficas, linguísticas, socio-cosmológicas, etc. Devido também as heterogeneidades migratórias, de frentes colonizatórias, estruturas de racismos e opressões enfrentadas por cada povo, etc. Trazem assim, grandes desafios tanto conceituais quanto de proposições de ações efetivas. Busco nesse trabalho, ciente das minhas limitações, trazer algumas reflexões teóricas, de diversas vertentes de pensamentos das quais não pretendo dar conta da sua amplitude e completude aqui. Nesse trabalho, contemplei se algumas/uns pensadoras/es indígenas como: (LUCIANO BANIWA, 2006), (NASCIMENTO POTIGUARA, 2006), (NASCIMENTO QUIXELÔ, 2009), (RODRIGUES XUCURU, 2016), (POTIGUARA, 2018). Pensadoras/es descoloniais da América Latina como (LANDER, 2005), (QUIJANO, 2005), (SEGATO, 2012), (LALANDER; LEMBKE, 2017), e brasileiras/os como (SOUZA; NASCIMENTO, 2010), (URQUIZA, 2012), (FERNANDES, 2015), assim como pensadoras/es de outras áreas de antropologias, sociologias, histórias, psicologias, jurídicas, educacionais e linguísticas.

Existem mais de 305 povos indígenas e (grupos/indivíduos ascendentes dispersos) com suas diferentes histórias e formas de transmissões educacionais, alguns povos enfrentam mais de 500 anos de imposições coloniais em todos os âmbitos de suas vidas. Sendo essas situações experimentadas de formas mais extensas, intensas e incisivas para alguns povos que outros, de contatos mais recente, por exemplo: povos isolados. Dessa forma, apesar de várias conquistas

¹⁸ A perspectiva de educação monocultural adotada nesse trabalho é a mesma apontada por (RIBEIRO, 2018) e (DIETZ, 2018) como educação não neutra estabelecida por via de mão única. Pelo modelo de educação básica brasileira ser monoglota (ensinar só a língua estrangeira - português – e inglês/espanhol como segunda língua no ensino médio) e monocultural (se basear em currículos que privilegiam a cultura europeia/norte-americana em detrimento das diversas outras culturas e etnias existentes dentro do(s) Brasil(is) tanto nativas quanto estrangeiras). Ver o trabalho DIETZ, Gunther. (In). Saberes, fazeres e poderes – A dimensão política da interculturalidade: um exemplo do ensino superior mexicano. LIMA, Antônio C. CARVALHO, Luís F. RIBEIRO, Gustavo L. (orgs). Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina. – Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018

sociais, os projetos colonialistas que prosseguem em curso ainda são os de integração à dita “sociedade nacional” e negações dos direitos (e deveres) étnicos indígenas diferenciados conquistados e por se conquistar. Partiu-se desse ponto para expor que as situações históricas educacionais indígenas atualmente envolvem tripla condições a serem examinadas divididas em: **a)** educações tradicionais indígenas, **b)** educações escolares indígenas e **c)** educações escolares coloniais impostas à estudantes de povos/grupos/indivíduos indígenas.

Em relação à sua primeira condição: **1) educações étnicas indígenas**. Podemos dizer que é aquela mais ligada às primeiras educações tradicionais relacionada aos saberes e formas coletivistas de educação, transmissão de saberes e viveres, transmissão de línguas nativas, cantos, danças, rezas, cosmovisões, ritos, conhecimentos etno-medicinais, etc. Com os processos colonizatórios estrangeiros, esse quadro muda drasticamente para muitas sociedades indígenas.

Houve um pouco de mudanças nesse cenário a partir de organizações dos movimentos indígenas dos anos 70 e com a conquista do direito de educações *diferenciadas, interculturais e bilingues* garantidas pela Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes de 1996, porém, apenas dentro dos “territórios indígenas demarcados (TI)”. Já existem bastante experiências e estudos que abordam as temáticas das educações indígenas específicas como os trabalhos de (AZEVEDO, 1995), (GRUPIONI, 2000), (LUCIANO BANIWA, 2006) e (D’ANGELIS, 2017). Locais também onde possuem melhores condições de serem concretizadas, “materializadas de fato” nas práticas interculturais, as garantias das “educações indígenas específicas”: *diferenciadas, interculturais e bilingue* relativos a cada etnia específica.

A segunda condição a ser examinada é: **2) as “educações escolares indígenas”**. Esse modelo educacional envolve os modelos educacionais escolares híbridos numa interação de conhecimentos interculturais relativos a: a) educações próprias dos saberes das etnias indígenas e b) as educações escolares relacionadas ao universo não-indígena ocidentais/modernos/coloniais¹⁹.

Atualmente existem diversos dispositivos legais que asseguram as educações específicas *diferenciadas, interculturais e bilingues* quando estudantes indígenas residem dentro dos (TI) Territórios demarcados como: a Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 1996, Educação escolar indígena no Governo Federal – Decreto nº 26, de

¹⁹ Sobre as diferenças educacionais que envolvem educações para populações indígenas e não-indígenas ver os trabalhos de NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar dos índios: consenso e dissensos no projeto de formação Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. UFRN, Natal, 2006 e D’ANGELIS, Wilmar da R. Aprisionando sonhos a educação escolar indígena no Brasil. Campinas-SP, Curt Nimuendaju, 2017

04.02.1991, Portaria sobre educação escolar indígena- Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16.04.1991 e Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas – Resolução CEB nº 3, de 14.12.1999. Essas legislações ajudam a garantir os ensinamentos indígenas específicos *diferenciados, interculturais e bilíngues*. Porém, somente nas escolas em – Territórios Indígenas demarcados - depois de séculos de imposições educacionais coloniais pela perspectiva dos agentes/povos colonizadores desde contexto ultramarino ibérico aos estados-nações.

Apesar da Constituição Federal de 1988 se caracterizar como um grande avanço para as questões educacionais indígenas dentro do campo jurídico brasileiro, esse dispositivo legal ao reconhecer as diversidades étnicas indígenas não contempla o caráter pluricultural e pluriétnico das etnias indígenas brasileiras no corpo do seu texto legislativo colocando todas as diversidades étnicas indígenas brasileiras no seu capítulo VIII na categoria – “supraétnica” – denominada: **“Dos índios”**.

Existem dois artigos que destaco no trabalho: **artigo 231**. *“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”*. E o **artigo 232** *“Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”*.

Mesmo com os dois artigos contidos no capítulo VIII da Constituição Federal não são suficientes para dar conta do entendimento profundos das situações pluriétnicas/plurinacionais que envolvem pensar as mais de 305 etnias existentes. Isso gera vários entraves para a compreensão e para o reconhecimento do caráter pluriétnico brasileiro (várias etnias), das diferentes frentes de colonização relativas a cada povo, das transformações profundas que precisam ocorrer para os entendimentos plenos dessas diversidades étnicas e das especificidades relacionadas a cada uma das etnias existentes dentro do(s) Brasil(is), no diz respeito aos processos histórico-culturais e contemporâneas, gerando enormes dificuldades de implementações mais inclusivas de práticas educativas interculturais efetivas relativas as diversidades étnicas indígenas. Principalmente em espaços que operam sob a lógica do estado-nação monocultural como a educação básica atual (URQUIZA, 2012, (SOUZA; NASCIMENTO, 2010).

Questões que já avançaram bastante em países da América Latina como Bolívia, Equador, Venezuela e Colômbia que conseguiram essa transformação dentro do ordenamento jurídico, além de avançar nas medidas para implementar a noção de **estado plurinacional/pluriétnico** para além do campo jurídico e reconhecem já desde suas Constituições Federais o caráter plurinacional e pluriétnico relativo às especificidades e demandas internas/externas de cada um de seus povos indígenas que constitui seus povos para sair do plano das enunciações (discursos/leis) e ir para o plano efetivo das práticas interculturais institucionais estatais (implementações interculturais de fato) (MAGALHÃES, 2012), (LALANDER; LEMBKE, 2017) e (DIAZ, 2017).

Nesse sentido, para grupos/indivíduos indígenas em contextos urbanos brasileiros as situações se apresentam ainda mais complexas, pois as cidades se erigiram como – cópia da metrópole colonial/patriarcal/ocidental/modernizante -, ou seja, apesar de utilizarem os braços indígenas e negros (em sua maioria) para as construções das cidades/metrópoles não reconhecem as presenças cotidianas desses segmentos étnicos (NASCIMENTO QUIXELÔ, 2009: p. 21), (SEGATO, 2012). Em termos educacionais, ainda se apresentam escassos os trabalhos voltados para as presenças e atenção às educações de indígenas dentro das áreas urbanas (LUCIANO BANIWA, 2006), (NASCIMENTO QUIXELÔ, 2009), (SOUZA; NASCIMENTO, 2010), (ANDRADE, 2013), (GUIRAU; SILVA, 2013), (URQUIZA, 2012, 2016).

A terceira e última condição examinada: **3) educações coloniais impostas à indígenas.**

Esse modelo educacional como menciona (NASCIMENTO POTIGUARA, 2006, p. 28) vem como externalidades impositivas de um modelo educacional alheio aos aspectos socioculturais e históricos dos diferentes grupos étnicos indígenas - “educação para os índios”²⁰ – homogeneizadores de povos nos vertiginosos caleidoscópios coloniais herdados por políticas educacionais anti-indígenas promovidas durante cinco séculos e até os dias atuais.

Modelo educacional, que vem como herança das múltiplas colonialidades dos saberes/poderes/seres (LANDER, 2005) empreendidas por políticas coloniais ibéricas ultramarinas e suas continuidades no presente sob os estados-nações republicanos (QUIJANO, 2005), (CASTRO-GÓMEZ, 2005), (SEGATO, 2012). Nesses contextos, são percebidos constantes elos entre passados e presentes que deixam reflexos em muitas instituições

²⁰ Para compreender as diferenças entre “educação para os índios” e “educação dos índios” ver o trabalho de NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar dos índios: consenso e dissensos no projeto de formação Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. UFRN, Natal, 2006

educacionais desde gestões educacionais, tanto dentro de órgãos oficiais indigenistas quanto de educações básicas monoculturais coloniais, tornando enormes as barreiras, no sentido de se debater com maiores profundidades essas temáticas, nas garantias de implementações concretas da lei 11.645/2008 (obrigatória) e no sentido de acionar e se garantir o acesso aos direitos plenos e integrais contidos nas legislações indigenistas vigentes como às educações específicas “mais inclusivas de fato” *diferenciadas, interculturais e bilíngues* (não somente nas aldeias), mas estendidas também para estudantes nos diversos contextos urbanos (GUIRAU; SILVA, 2013) ou rurais.

Mais complexo ainda, pois, as garantias permanentes desses debates envolvem formulações de políticas públicas interculturais/inter/multisetoriais, criação de conselhos, diretrizes, compartilhamento de saberes indígenas/não-indígenas, mobilizações de recursos e apoios técnico/ administrativos/logísticos/burocráticos entre várias esferas intersetoriais e multidisciplinares de órgãos estatais e educacionais: a) étnicos indígenas, b) indigenistas e c) órgãos educacionais estatais nas três esferas jurídico-administrativas federais/estaduais/municipais. Portanto, formulações de políticas públicas e educacionais interculturais, não reduzidas só ao âmbito federal, mas também estendidas nas esferas estaduais/municipais e debates interculturais deliberativos na formulação de políticas públicas intersetoriais específicas nessas múltiplas instituições e direções.

Em muitas - Terras Indígenas demarcadas (TI) - as educações específicas *diferenciadas, interculturais e bilíngues*, já são realidades. O que possui maiores condições de materialidades/efetividades nas garantias das “educações indígenas específicas” - dentro dos territórios etnoeducacionais, mesmo com todas as problemáticas que apresentam (NASCIMENTO POTIGUARA, 2006), (D’ANGELS, 2017). Situações bem diferentes de grupos e indivíduos indígenas isolados dentro de “contextos mais individualizados” como são vistos nos espaços urbanos quando migram, mudam e permanecem por um tempo dentro das áreas rurais ou cidades. Havendo assim, uma grande ausência desses debates nos contextos educacionais coloniais urbanos com poucas experiências legislativas municipais ou estaduais brasileiras que se atentam às diferentes presenças/pertenças étnicas (ANDRADE, 2013, p. 32-33).

As ausências de estatísticas educacionais dentro da educação básica sobre as presenças desses segmentos étnicos em áreas urbanas são outros pontos a serem observados. As estatísticas educacionais que existem são mais centradas em estudantes indígenas que estudam dentro dos

territórios indígenas demarcados - TI (CENSO ESCOLAR INDÍGENA, 1999, 2005)²¹. Para compreender essa situação é preciso compreender as profundidades dos processos históricos, seculares e colonizatórios envolvidos que enfrentam os diferentes povos/grupos/indivíduos indígenas e as problemáticas das imposições das educações coloniais em muitas sociedades indígenas, nas suas relações assimétricas seculares interculturais com povos colonizadores situações vivenciadas de formas diferenciadas para cada povo ao longo de séculos. Segundo Urquiza, 2016:

Desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil, em meados do século XVI, dá-se a prática do que se convencionou chamar a educação para o índio (cf. Meliá, 1979), ou seja, uma proposta de alfabetização a partir dos padrões ocidentais, onde os conteúdos, as práticas metodológicas e procedimentos de aprendizagem eram concretizados a partir das concepções dos educadores. Na verdade, a educação escolar era uma estratégia para facilitar a conversão (evangelização) e catequização das novas gerações, o que estava em consonância com o projeto colonial: integrar o índio como mão-de-obra na sociedade nacional. (URQUIZA, 2016, p. 5).

Segundo esse mesmo pensador os processos históricos que envolvem as educações coloniais voltadas aos povos indígenas podem ser divididos em quatro fases:

Seguindo um texto conhecido, de Ferreira (2001, p. 71-111), podemos dividir, grosso modo, em quatro fases a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil: a primeira seria durante o período colonial, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos. Até 1759 quando foram expulsos do Brasil, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização ocidental (cf. FERREIRA, p. 72). Pode-se dizer que o objetivo das práticas educacionais, neste período, era negar a diversidade dos índios, ou seja, acabar com suas culturas, ao mesmo tempo em que incorporavam os indígenas à sociedade nacional como mão-de-obra. Outras ordens religiosas, com o apoio do Estado, também seguiram com práticas semelhantes às dos jesuítas, como foi o caso dos/as salesianos/as, entre os Bororo (a partir de 1895) e Xavante no Mato Grosso (a partir de 1953) ou, no Alto Rio Negro, com atividades envolvendo várias etnias e que permaneceram até as últimas décadas do século XX: internatos, imposição do ensino do português em detrimento das línguas nativas, “metodologias próprias para ignorar os conhecimentos indígenas e seus pensadores: velhos, mestres de danças, entoadores de mitos, benzedores, ritos, casas rituais...” (RESENDE, 2008). (URQUIZA, p. 5, 2016)

²¹ Existem censos escolares indígenas mais recentes (2015). Porém, não disponibilizados pelo MEC em materiais mais organizados e disponíveis para consulta como os materiais de pesquisas dos anos anteriores (CENSO ESCOLAR INDÍGENA 1999, 2005). Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/quase-metade-das-escolas-indigenas-nao-tem-material-didatico-especifico> (acesso em agosto 2020)

O antropólogo divide em quatro fases as situações históricas relacionadas às questões educacionais impostas às sociedades indígenas. Mas para esse trabalho, no intuito de visualizar as somatórias das raízes histórico-coloniais que envolvem os problemas educacionais seculares que afetam alguns dos mais de 305 povos e as complexidades de se pensar políticas públicas, educacionais e ações para essas problemáticas, dividimos em sete fases, já que se trata de questões seculares comuns para alguns povos e de imposições coloniais educacionais enfrentadas por diferentes povos étnicos. Divididas assim por “períodos histórico-coloniais”, para visualizar e acompanhar os processos das políticas educacionais coloniais impostas nos passados com seus reflexos nos presentes e suas permanências nas contemporaneidades. Assim seguem os períodos:

1) Período colonial ([1500-1822] – 322 anos). Primeiras colonizações sob os comandos do rei português: Manuel I (1469-1521). Educações para povos indígenas com predominância de políticas educacionais missionárias de padres/missionários católicos com predominância de missionários jesuítas até serem expulsos no século XVIII ([1549-1759] – 210 anos).

Seguindo essa mesma política colonial, durante o século XVIII, prosseguem educações impostas por políticas anti-indígenas pelo “*Diretório dos Índios*” que proibiu a utilização da língua geral – Tupi antigo - além de mais de mil outras línguas indígenas a partir de 1758 e estímulo por políticas estatais de branqueamento por casamentos interétnicos priorizando o branqueamento de populações étnicas. Período em que marques de Pombal (1758-1798) como ministro de D. José I – O reformador (1714-1777) institui esse “diretório”.

2) Período da monarquia imperial ([1822-1889] – 67 anos). Educações coloniais para indígenas sem um órgão indigenista centralizado específico. Educações coloniais a cargo de políticas instituídas pelo - “*Regulamento das Missões de 1845 que estabelece sobre a catequese e civilização dos índios*”. Ou seja, a continuidade das políticas educacionais pombalinas para indígenas sob encargos de instituições catequéticas católicas; Resolução do Senado (governo central) e suas províncias/localidades. Podemos visualizar que apesar de centralizado no Senado - governo central monarquista - e nas denominações de governo central/províncias/localidades, é a partir desse período que os “germes” das complexificações do que futuramente viria a estabelecer como as três esferas político-jurídico-administrativas atuais: federais/estaduais/municipais.

3) Período da república velha ([1889-1930] – 41 anos). Educações coloniais para indígenas com políticas educacionais coloniais aos encargos do Serviço de Proteção ao Índio

(SPI) em 1910 e diversas instituições missionárias católicas – (tendências positivistas/integracionistas);

4) Período do estado novo/Abertura política ([1930-1964]) – 34 anos). Políticas educacionais coloniais ainda centralizadas no Serviços de Proteção ao Índio (SPI). Período de atenção as especificidades de políticas de educações bilíngues com a *Convenção da OIT 107 da Organização Internacional do Trabalho de Genebra* de 1957 (VERONEZ, 2005, p.85). Criação do “Dia do Índio” em 1943 pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas (1930-1945). Única data disponível para se refletir sobre as temáticas indígenas (e educacionais indígenas) nas escolas públicas/particulares “convencionais não indígenas” brasileiras até os dias atuais. Continuidades das políticas educacionais integracionistas/assimilacionistas para povos e grupos/ indivíduos indígenas com algumas mudanças legislativas nas atenções aos ensinamentos das línguas maternas indígenas – reconhecimento por vias legislativas das educações bilíngues).

5) Período da ditadura militar ([1964-1985]) – 21 anos). Educações coloniais impostas a indígenas com políticas missionárias diversas (católicas/evangélicas). Período também que ocorrem algumas mudanças políticas educacionais com a criação da FUNAI vinculada ao Ministério do Interior a partir de 1967 e posteriormente ao Ministério da Justiça, do Estatuto do Índio em 1973 e as primeiras experiências nos anos 70 de escola étnica pensadas por/para indígenas como a experiência da escola indígena Tapirapé (D’ANGELIS, 2017, p.34).

6) Período democrático até as contemporaneidades ([1985-2021]) – 36 anos). Políticas educacionais para indígenas transferidas para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) nos anos 90 com garantia das educações indígenas específicas *diferenciadas, interculturais e bilíngues* previstas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e outras legislações indigenistas internacionais. Porém, garantidas apenas dentro dos territórios indígenas demarcados (TI) e não estendidas para as áreas rurais/urbanas onde também se encontram grupos e indivíduos oriundos dos pertencimentos étnicos indígenas (IBGE, 2010). Políticas educacionais específicas como previstas nos dispositivos legais da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho de 2004, na Declaração da ONU sobre os direitos dos povos indígenas de 2007, Decreto Presidencial nº 26/1991 e pelo novo projeto proposto no Estatuto dos Povos indígenas (2009) em tramitação no congresso sobre os direitos educacionais e civis atuais dos povos indígenas.

7) Desmonte de importantes políticas públicas indigenistas (e educacionais indigenistas). Fechamento do CNPI (Conselho Nacional de Política Indigenista - pelo decreto 9.759/2019²² - [2016 -2019] – 4 anos). Órgão colegiado de caráter consultivo, responsável pela elaboração, acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas. Fechamento SECADI (SECADI/MEC pelo Decreto nº 9.465/2019 – [2012-2019] – 7 anos) – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão em janeiro de 2019. Órgão federal responsável dentre outros órgãos federais (estaduais/municipais), por tratar de políticas educacionais para valorização das diferenças e das diversidades socioculturais inclusive pela inclusão e permanência de indígenas de diferentes povos nas áreas educacionais em todos os níveis, etapas e modalidades visando a promoção de políticas públicas intersetoriais.

Desenvolvia ações no campo de “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais” desde 2012. E consequentemente o fechamento do CNEEI (Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena),²³ criado pela Portaria nº 734/2010, órgão colegiado que possui(a) caráter consultivo e tem/tinha como atribuição assessorar o MEC na formulação de políticas para a educação indígena funcionando desde ([2010-2019] – 9 anos).

Essas divisões se fazem necessárias, para compreender o trabalho de garimpagem desde raízes históricas e as somatórias contemporâneas das múltiplas complexidades que enfrentam os diversos povos/grupos/indivíduos indígenas e dos diferentes processos colonizatórios que enfrentam com suas continuidades nos presentes, despojados de suas formas organizacionais educativas para imposições históricas do pensamento social colonial/ocidental/patriarcal/moderno/capitalista de pretensão ao universal (LANDER, 2005, p. 8). Nesse sentido, visualizar os períodos históricos cumulativos em relação as políticas educacionais impostas as sociedades indígenas ajuda a perceber: **1)** relações assimétricas de poder e políticas desiguais entre os diferentes povos indígenas e povos colonizadores e **2)** órgãos

²² Os seguidos desmontes das políticas indigenistas do atual governo afetam principalmente destinações de políticas públicas específicas, sociais e educacionais para as populações indígenas (e outras) propostas nesse trabalho. Fontes: <https://cimi.org.br/2019/04/extincao-conselhos-sociais-ressalta-vies-autoritario-antidemocratico-governo-bolsonaro/> (acesso setembro 2020) e <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/> (setembro de 2020)

²³ Além do importante órgão do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI). Fonte: <http://capes.gov.br/36-noticias/3862-mec-institui-comissao-nacional-de-educacao-escolar-indigena> (acesso setembro de 2020) <https://cimi.org.br/2020/07/nota-repudio-exclusao-povos-indigenas-conselho-nacional-educacao/> (acesso setembro de 2020)

responsáveis pelas imposições de educações coloniais e integrações forçadas de sociedades indígenas durante mais de quatro séculos e meio ([1500-1988] – 488 anos), para indígenas residentes nas Terras Indígenas demarcadas (TI). E ([1500-2021] - 521 anos) para algumas sociedades indígenas que enfrentaram os primeiros processos colonizatórios além de grupos/indivíduos indígenas residentes, crescidos ou transeuntes em áreas rurais/urbanas (IBGE, 2010).

Além disso, podemos visualizar que só depois desse longo período, foi possível através da redemocratização do país com a Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, as garantias dos direitos às educações indígenas específicas *diferenciadas, interculturais e bilíngues* (educações indígenas x educações escolares indígenas). Porém, garantidos somente dentro dos territórios indígenas demarcados (TI), com sua não extensão para indígenas que migram para outras áreas rurais/urbanas atuais: áreas administradas por órgãos educacionais federais/26 áreas estaduais/1 distrital federal/5570 áreas municipais. Não garantidas suas extensões quando indígenas migram para as cidades, ou seja, educações indígenas específicas ausentes nas escolas públicas/particulares das áreas rurais/urbanas (GUIRAU; SILVA, 2013).

Faz necessária também, para visualizar e compreender as dificuldades de se abordar as temáticas indígenas dentro dos contextos escolares urbanos sem perder de vista as vertiginosas políticas educacionais coloniais antiindígenas praticadas durante séculos com seus efeitos e atravessamentos em todos os níveis das vidas para grupos não-brancos incluindo povos/grupos/indivíduos indígenas (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 82) até os dias atuais. A única data em que as sociedades indígenas são lembradas dentro das escolas públicas urbanas brasileiras de educações não-indígenas, porém, (com muitas presenças indígenas negadas) – com todas as suas problemáticas e lacunas – ainda é o “Dia do Índio”. Data essa, criada em 1943 no governo ditatorial de Getúlio Vargas (1930-1945). Isto é, institucionalmente existem (1943-2021) 78 anos de “Dia do Índio”, comemorado em algumas escolas públicas/particulares, geralmente primárias, depois de mais de quatro séculos e meio (1500-1988) de imposições escolares coloniais para os povos indígenas e suas/seus ascendentes, residentes nas aldeias ou “territórios tradicionais” e quinhentos e vinte e um anos (1500-2021) para indígenas residentes e socializadas/os nos contextos coloniais em áreas rurais/urbanas.

Dessa forma, podemos refletir que temos - 1 (um) dia - dentre os 365 trezentos e sessenta e cinco dias do calendário gregoriano adotado pela sociedade ocidental; para tratar de

problemáticas penta-centenárias complexas, seculares, desiguais entre povos indígenas e não indígenas. Problemáticas multifacetadas e multidimensionais que assolam sociedades, indivíduos e grupos indígenas dentro e fora de seus territórios (nas áreas rurais/cidades) nas escolas públicas de educação básica monocultural (focados geralmente em níveis primários) e abordar as imensas pluralidades étnicas das mais de 305 etnias diferentes de povos indígenas (seus grupos/indivíduos). Questões que dizem respeito também a todas/os as/os brasileiras/os (mestiças/os indígenas e não-indígenas) que vivem sob os territórios originários indígenas e cuja temáticas precisam ser inseridas dentro dos contextos educacionais convencionais cotidianos.

Em termos educacionais monoculturais, essa data é insuficiente para dar conta das complexas problemáticas históricas seculares e referentes às cumulativas imposições coloniais diante das formas educacionais que envolvem os diferentes povos indígenas (anteriores e contemporâneos) e não dá conta dos processos de colonizações que prosseguem em permanente curso (SEGATO, 2012, p. 121). Além disso, existem as ausências desses debates para se pensar sobre educações indígenas seja vivendo nas áreas rurais ou contextos urbanos onde também se encontram pessoas desses pertencimentos étnicos IBGE (2010), (URQUIZA, 2012), (ANDRADE, 2013), (GUIRAU; SILVA, 2013). Portanto, mesmo diante desses desafios, as presenças indígenas/mestiças/pardas têm que ser levadas em consideração, pois existem estudantes dentro das educações básicas convencionais pertencentes aos diferentes povos indígenas que estão inseridas/os dentro escolas públicas/particulares de educação monocultural em todo o território nas contemporaneidades (SOUZA; NASCIMENTO, 2010), (URQUIZA, 2012).

Estabelecer uma data, não é condição suficiente diante de tamanhos desafios e não institui-la como forma de demarcar uma “oficialidade” dentro do calendário escolar, é como “passar em branco” o que dificulta ainda mais quaisquer legitimidades pedagógicas, sociológicas, antropológicas, jurídicas, legislativas, etc; e de compreensões para que ocorram os enraizamentos escolares (de rotinizações das temáticas indígenas) como forma de incorporar em abordagens de formas mais equilibradas, equitativas e contínuas sobre as temáticas indígenas nesses espaços e que sustentem saberes e contribuições históricas indígenas passadas, presentes e futuras de formas mais inclusivas, integrais e simétricas dentro desses contextos educacionais.

Fora dessa data, fica bem difícil propor continuidades ou debates em profundidades de reflexões permanentes, mais completas e consistentes que visualizem as problemáticas complexas

anteriores e contemporâneas que os diferentes povos e indivíduos indígenas enfrentam e propor práticas pedagógicas de projeções mais permanentes das temáticas educacionais interculturais inclusivas onde indígenas urbanos também se encontram (GUIRAU; SILVA, 2013).

Além disso, o único dispositivo legal que pode sustentar as práticas pedagógicas permanentes e cotidianas dentro das escolas públicas é a legislação Lei 11.645 promulgada apenas no ano de 2008 que vem de forma lacunosa pois, não aponta de forma mais aprofundada (sob formas de atribuições político-jurídico-administrativas, por exemplo) as corresponsabilidades intersetoriais interculturais de órgãos étnicos indígenas, indigenistas, gestões educacionais das três esferas (federais/estaduais/municipais). No sentido de se garantir de forma logística, sistêmica, estrutural e concreta as materializações, extensões, continuidades substanciais efetividades tanto da legislação acima quanto das “educações diferenciadas, interculturais e bilíngues” à(o)s estudantes indígenas como destinatárias/os finais em contextos urbanos (GUIRAU; SILVA, 2013). Ou seja, reconhecendo as presenças de estudantes indígenas não só nas aldeias, mas também dentro das cidades, (com destinação de recursos, cadeiras consultivas, contratação de professoras/es, levantamento de pesquisas/estatísticas, atenções permanentes às especificidades interculturais e bilíngues, etc) e implementações de formas efetivas no sentido de se materializar essas legislações (lei 11.645/2008 e extensão do direito a educação indígena diferenciada intercultural) dentro das escolas em práticas interculturais e conhecimentos básicos tanto para indígenas quanto para não-indígenas.

Ou seja, nas práticas pedagógicas, a efetivação desse dispositivo legal fica aos encargos das proposições (que podem ocorrer ou não) de gestoras/es educacionais locais (diretoras/es, coordenadoras/es, etc), ou professoras/es das áreas de artes, histórias e literaturas. Estando ausente na escrita dessa legislação a disciplina de “sociologia” – pela promulgação (validação) de sua obrigatoriedade - lei 11.684/2008 - ter sido três meses posterior a lei 11.645/2008. Portanto, a promoção desses debates dentro das escolas públicas ou sala de aula fica à mercê de “projetos ou propostas transversais e/ou pontuais” com maiores suportes “legais” para essas disciplinas. Uma proposta nesse sentido já é mencionada (mas não especificadas passo a passo as regulamentações/atribuições de corresponsabilidades político-jurídico-administrativas interculturais/intersetoriais estatais), na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho de 2004 (Parte VI Educação e Meios de Comunicação); na Declaração ONU sobre os direitos dos povos indígenas (2007) e vem sendo pensado por formuladoras/es do novo “Estatuto dos Povos Indígenas”

Projeto de Lei 2057, de 1994 reformulado em 2009 pela Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) em contraposição aos projetos integracionistas contidos dentro do “Estatuto do Índio de 1973”. Porém, ainda está em tramitação no senado federal (congresso nacional).

Nesse sentido, além das dificuldades de implementação da lei 11.645/2008, os dispositivos que legais indigenistas vigentes que garantem os reconhecimentos as educações específicas *diferenciadas, interculturais e bilíngues*, não são estendidas a estudantes indígenas urbanas/os o que necessita de maiores espaços para debates e acionar diálogos interculturais deliberativos – “enclaves deliberativos” – permanentes (LALANDER; LEMBKE, 2017, p.195), com diversos setores das áreas indígenas e não indígenas, órgãos educacionais intersetoriais, antropológicas, sociológicos (ciências sociais) e multiprofissionais/disciplinares em todos os níveis educacionais; de gestões às formações de profissionais das educações nas diversas áreas. Para maiores atenções, informações e visualizações sobre as complexas realidades enfrentadas secularmente pelos diferentes povos indígenas brasileiros, e indivíduos ascendentes que também estão presentes dentro das educações básicas não-indígenas (SOUZA; NASCIMENTO, 2010) (URQUIZA, 2012).

Nesse sentido, refletir também que geralmente são pessoas não-indígenas que estão à frente dos órgãos estratégicos educacionais estatais monoculturais. Portanto, pensar em como estabelecer diálogos interculturais deliberativos de fato mais horizontais, equitativos e respeitosos com povos/grupos/indivíduos indígenas (e na ausência de representantes indígenas buscar dialogar com especialistas e estudiosas/os nas questões). No sentido de buscar entender as relações interculturais para compreensões/compensações históricas dos processos colonizatórios que enfrentam cada povo (dos mais de 305 existentes). Visualizando suas contribuições anteriores e contemporâneas dentro das historiografias indígenas, não-indígenas com suas contribuições nas formações das relações sociais brasileiras e dos reconhecimentos atuais das presenças de indivíduos indígenas e mestiças/os indígenas (SEGATO, 2012), (IBGE, 2010) dessas sociedades dentro também das escolas públicas de educação básica monocultural vivendo em contextos rurais/urbanos.

Nesse sentido, as ciências sociais ou (ensinos de sociologias) (GOULART, 2012), (CHATES, 2015, 2016) e outras áreas podem contribuir com o redimensionamento de conhecimentos em abordagens básicas de nortes históricos mais completos, menos distorcidos, esvaziados ou míopes diante dessas múltiplas e complexas realidades indígenas (IBGE, 2010),

diminuindo as ignorâncias generalizadas que pairam sobre as temáticas étnicas indígenas dentro das educações básicas, nas áreas pedagógicas, antropológicas e sociológicas, nas escolas públicas com docentes e alunas/os que prosseguem reproduzindo visões etnocêntricas, eurocêntricas, essencialistas e generalizantes com insensibilidades diante de realidades complexas enfrentadas cotidianamente pelos diferentes povos indígenas (seja em coletivos ou grupos/indivíduos) e na maior atenção na formação de professoras/es em todos os níveis e áreas de gestões educacionais (inclusive de sociologia ou ciências sociais (GOULART, 2012), (CHATES, 2015, 2016) em universidades e nas formações de professoras/es).

Esses debates têm que parar de ser vistos como temáticas “menores”, “irrelevantes”, “residuais” ou relegados aos passados coloniais (GOULART, 2012, p. 11) dentro de órgãos educacionais hegemônicos/homogeneizados (inclusive dentro da própria área de sociologia). A pensadora GOULART, 2012 nos ajuda a refletir sobre essas situações:

No desenvolver de todo o capítulo, as menções feitas aos povos indígenas específicos referem-se a diminuição dessa população, notem: “São exemplos de grupos étnicos, entre outros, os índios xavantes e javaés do interior de Goiás (...) número extremamente reduzido.” (p.126, grifo meu). De forma geral, quando a temática indígena é evidenciada voltamos ao passado colonial, em que os europeus tomam o espaço histórico, simbolizados como grandes desbravadores e construtores de nossa nação, como nos mostra o livro atual: “Nosso país é uma “aquarela” de grupos étnicos! Constituída por meio da colonização (século XVI) e depois, pelas imigrações por volta dos séculos XVIII e XIX. (GOULART, 2012, p. 11)

Mudar todo o cenário da educacional monocultural vigente dentro das escolas públicas cuja educação industrial e bancária (FREIRE, 2000) viceja, não está ao nosso alcance.

Principalmente por essas temáticas serem problemáticas cumulativas seculares, desafiadoras e complexas, mas que precisam ser problematizadas nas perspectivas de formulações de políticas públicas educacionais específicas que operem sobre outras lógicas e transformem realmente as práticas cotidianas desde “dentro” dessas instituições sociais. Porém, faz-se necessário levantar estatísticas, sistematizar estudos étnicos, trazer conhecimentos e produções didáticas indígenas e não indígenas, levantar mapeamentos de estudantes indígenas em escolas públicas ou bairros residenciais (GUIRAU; SILVA, 2013, p. 12), produção de pesquisas e reflexões no sentido de contribuir para produzir conhecimentos que apontem essas complexidades para serem compreendidas de formas universais básicas (para indígenas e não-indígenas). Nesse sentido os desafios são ainda maiores e complexos.

Ou seja, produzir conhecimentos para se obter um alcance em todas as esferas desde os níveis básicos, universitários e os diferentes órgãos educacionais para maiores esclarecimentos sobre as profundidades históricas das problemáticas cumulativas colonizatórias e educacionais que atingem e envolvem as sociedades e indivíduos indígenas (anteriores e contemporâneas) e de apontar quais caminhos podem ser implementados para se obterem conhecimentos de cada etnia específica dentre as mais de 305 etnias existentes dentro das escolas públicas em perspectivas pluriétnicas, integrais e interculturais de imbricações internas/externas de fato desde de baixo e de cima (NASCIMENTO, 2006), (LALANDER; LEMBKE, 2017) visto que todos esses povos (e indivíduos dispersos) interagem com pessoas oriundas tanto de povos nativos/mestiços quanto de povos estrangeiros/mestiços.

Dessa forma, refletir que a simples “presenças minoritárias de estudantes indígenas” ou “presenças microcósmicas” de indivíduos pertencentes a diferentes povos/etnias traz consigo diferentes contextos histórico-culturais cujas formas de pensar sobre essas presenças precisam ser transformadas em conhecimentos básicos em profundidades para que compreendam as histórias seculares que carregam enquanto indivíduos pertencentes também a coletivos indígenas.

Um exemplo pode ser mencionado no caso da estudante indígena Xerente (TO/SP) que será refletido abaixo. Se existe uma estudante indígena do povo Xerente que se encontra dentro da escola pública no estado de São Paulo; na cidade de Tupã com 65.700 habitantes num complexo étnico dentro de uma escola pública com 1033 estudantes de origens étnicas diferentes, que sejam produzidos conhecimentos básicos onde todas as pessoas (funcionárias/os, gestoras/es, professoras/es, estudantes, etc) possam conhecer em profundidade (e não na superficialidade), sobre as complexidades históricas que acompanham e envolvem o povo e indivíduos dispersos do povo Xerente, a importância dessas presenças dentro desse contexto e as contribuições desse povo/grupo/indivíduos (anteriores e atuais) para as raízes históricas brasileiras/os e as importâncias de serem debatidas de formas universais e não residuais (conhecimentos básicos sobre o tempo de colonização enfrentado por esse povo, línguas nativas, etc; compartilhado saberes básicos, por exemplo, em formas de pôsteres ou materiais étnicos dentro das escolas).

Nesse sentido, podemos refletir: como dar conta das complexidades e particularidades étnicas que compõem as escolas públicas brasileiras (tanto étnicas indígenas, mestiças, quanto estrangeiras), das relações assimétricas entre “minorias indígenas” (cerca de 900.000 indígenas arredondado para 1) em comparação com as outras majorias étnicas (em milhões): **91**

(brancas/os), **82** (pardas/os), **14** (pretas/os), **2** (amarelas/os) como demonstrados por estatísticas como IBGE (2010)? Como garantir que sua extensão educacional seja garantida onde essas/es estudantes indígenas estiverem ou forem estudar e não só dentro dos territórios indígenas mesmo as etnias secularmente negadas? Como pensar educações mais inclusivas de fato e não de “falácia” com garantias das permanências, extensões e reconhecimentos de suas especificidades étnicas indígenas/brasileiras (epistêmicas, histórico-antropológicas, culturais, linguísticas, etc; diferentes)? Como buscar práticas pedagógicas que estimulem as convivências interculturais de fato e não os combates às diferenças nas permanências concretas das valorizações das etnicidades dentro das escolas? Como fazer perceber que “as inclusões de fato” são questões mais refletidas e “praticadas” para as pessoas de necessidades especiais (cognitivas, motoras, auditivas, etc) e nada praticadas quando se trata de inclusões étnicas indígenas com políticas efetivamente mais inclusivas: *diferenciadas, interculturais e bilíngues* também dentro dos espaços educacionais monoculturais havendo assim ganhos para ambas as partes (etnias indígenas/não-indígenas)?

Por fim, esse trabalho busca contribuir para levantar reflexões e apresenta uma pequena proposta de intervenção intercultural antropológica-sociológica de conhecimentos didático-pedagógicos básicos mais condizentes com essas realidades, que pode ser utilizado dentro do(s) ensino(s) de sociologia(s) e não como um fim único. Aponta como fio condutor visualizar as complexidades históricas que atingem os povos/grupos/indivíduos indígenas sem perder de vista as hipossuficiências políticas/históricas/educacionais/sociais que acompanham suas demandas indígenas quando inseridas nos contextos pan-indígenas/mestiças/os brasileiros, pluriétnicos/multiculturais/multidimensionais nas interações seculares assimétricas e de poder que enfrentam. Questões que se apresentam como desafios também para gestoras/es políticas/os, profissionais técnicas/os-administrativos, funcionárias/os, educadoras/es, etc; dentro das escolas públicas brasileiras visto que muitas/os estudantes desses segmentos se encontram nesses espaços, porém ignoradas/os cotidianamente pelas políticas educacionais hegemônicas/homogeneizadas e/ou pelas/os próprias/os gestoras/es e profissionais das educações.

2.5 SOCIOLOGIA MONOCULTURAL X SOCIOLOGIAS PLURICULTURAIS

Breve histórico da ciência sociologia e do ensino da(s) sociologia(s) no(s) Brasil(is)

Depois desse longo percurso sobre as temáticas educacionais indígenas, com base nas reflexões acima, podemos nos questionar sobre o surgimento da sociologia no século XIX enquanto ciência e o ensino de sociologia no século XX nas escolas secundaristas. Introduzimos com a seguinte pergunta: quem veio primeiro, as relações somatórias de três séculos e meio XVI, XVII, XVIII e XIX de imposições coloniais educacionais aos povos indígenas antes dessa ciência social ou o surgimento da ciência sociologia na metade do século XIX? Os processos cumulativos históricos de colonialismos, expropriações territoriais, racismos, imposições catequéticas, linguísticas, educacionais, territoriais, etc; sobre as diferentes sociedades indígenas ou os modelos de sistema-mundo ocidentais capitalistas e as lutas de classes nas sociedades europeias ditas modernas/ocidentais?

Introduzo com essas reflexões pois, temos que pensar que a sociologia – enquanto ciência - surge em contextos históricos dominantes coloniais, preocupada com os problemas concentrados no continente europeu por volta da metade do século XIX sob a égide de ideais liberais, nacionalistas e socialistas. Portanto, é uma ciência “recente” de quase um século e meio.

Enquanto as sociedades indígenas brasileiras (e seus muitos saberes) já estavam sob os múltiplos efeitos e enfrentamentos de três séculos e meio de políticas colonizatórias ultramarinas ibéricas sob influências de ideais renascentistas, teológicos cristãos, iluministas, etc; incidindo de diversas maneiras sob suas vidas e nas educações impositivas dentro dos territórios nativos. E no século XIX, o Brasil já sob políticas monarquistas, de herança ibérica se estabelece dentro dos territórios indígenas como um “país independente” desde 1822 vivenciava seu contexto de “monarquia-independente”.

Temos que lembrar que os povos europeus ou o Velho Mundo foram (e alguns prosseguem sendo), os maiores beneficiários das riquezas expropriadas das Américas indígenas como um todo (GALEANO, 2000), assim como do sistema mundo moderno-colonial-capitalista (MIGNOLO, 2005, p. 34). Portanto, destinatários finais da opulência gerada pelas extrações de riquezas, desorganizações tribais e sistemas escravagistas que sustentaram (e sustentam) justificativas coloniais e violências diversas sofridas por diferentes povos/indivíduos indígenas dentro do(s) Brasil(is), particularmente em nome de projetos modernizadores-coloniais (SEGATO, 2012, p. 110). Dessa forma, a ciência sociologia, assim como os capitalismos, também são frutos dessas conjunturas históricas e relações colonialistas seculares de povos

colonizadores sob os demais povos colonizados das Américas indígenas e outros continentes (GALEANO, 2000).

Ela (ciência sociologia), surge na metade do século XIX como ciência preocupada também com os problemas oriundo das metrópoles coloniais concentrados no continente europeu.

Portanto, bem distantes de muitas realidades enfrentadas pelas sociedades indígenas nesse período num Brasil monárquico: herdeiro das políticas impositivas de colonizações ibéricas (metrópole monárquica portuguesa), com povos há séculos subjugados por imposições de relações desrespeitosas perante as práticas culturais e saberes das sociedades aqui existentes sob vigência de três séculos de intrusão colonial (1500-1822) e de políticas monarquistas (1822-1889) estabelecidas já dentro desse território. Dessa forma, enquanto no continente europeu se consolidava a “ciência sociologia” na metade do século XIX, no(s) Brasil(is), ainda eram vigentes políticas monarquistas de heranças ibéricas: colonialistas, androcêntricas, racistas, etnocêntricas, patriarcais, escravagistas, catequéticas, expropriadoras de terras nativas, agrários-exportadores, desagregadoras dos tecidos comunitários indígenas, etc; (GALEANO, 2000), (SEGATO, 2012).

Sistemas sustentados por visões etnocêntricas de projetos civilizacionais das elites governantes ultramarinas ibéricas e “monárquicas-independentes” já estabelecida dentro desse território. Dessa forma, enquanto no continente europeu eclodiam os movimentos nacionalistas, liberais, socialistas, de classes sociais e consequentemente resultando no surgimento da ciência sociologia. O Brasil monárquico prosseguia predominantemente agrário-exportador, escravagista, sob governo centralizado, herdeiro de cumulativas arqueologias de violências históricas (CLASTRES, 1978) praticadas contra os primeiros povos sob justificativas de políticas civilizacionais estrangeiras de posturas colonialistas, impositivas, etnocêntricas e desiguais em relação às autonomias/autogovernos das sociedades indígenas em todas as dimensões de suas vidas incidindo inclusive nas questões educacionais e existenciais até os dias atuais numa constante história ainda não “terminada”. (CAPACLA, 1995, p.16-17).

Portanto, existem profundidades históricas de apagamentos dos primeiros povos que quaisquer trabalhos ou abordagens educacionais, históricas, pedagógicas, antropológicas, sociológicas, políticas, jurídicas, linguísticas, socio-cosmológicos, museológicas, etno-medicinais, etc; precisam mergulhar e levar em consideração quando se trata de analisar as profundas e desiguais dinâmicas históricas educacionais atuais dada as interações de sociedades

indígenas com povos colonizadores que refletem como problemáticas também nas contemporaneidades.

No(s) Brasil(is), a consolidação do ensino de “sociologia institucional” nas escolas secundárias se deu de forma tardia também centradas em escolas concentradas nas áreas metropolitanas no começo do século XX. Portanto, o(s) ensino(s) de sociologia(s) pensados para contextos metropolitanos “civilizacionais” ocidentais estabelecidos nos centros urbanos. Ou seja, não contemplando também os saberes e conhecimentos não-ocidentais indígenas ligados as diversidades de biomas, das áreas rurais, os saberes pluriétnicos tradicionais indígenas diversos, contextos esses, de onde oriunda os saberes das sociedades indígenas em suas diferentes relações com a natureza (etno-geográficas/cosmológicas). De início, a sociologia no ensino secundário é implementada no começo do século XX contemplando os cursos normais (preparatório ou de formação de professoras/es primárias/os) e apenas escola federal restritas a escola do distrito federal – Rio de Janeiro - capital do Brasil à época (MORAES, 2011, p. 361), (MEUCCI, 2015, p. 252). Seu surgimento enquanto disciplina e estabelecimento institucional nas áreas educacionais secundárias e universitárias são controversas, mas algumas/es pesquisadoras/es como (MEUCCI, 2007), (SILVA, 2010), (MORAES, 2011) apontam que algumas políticas educacionais começam a ser formuladas para o ensino secundário no final do século XIX dando continuidade no início do século XX. Dentro das universidades, seu estabelecimento se deu também de forma tardia com a criação das primeiras universidades públicas em algumas capitais e os cursos de ciências sociais apenas no início do século XX.

No ensino secundário, entre idas e vindas o ensino de sociologia oscila nas políticas educacionais do século XX sendo estabelecido seu maior tempo de garantia nos currículos entre os anos de ([1925-1942] – 17 anos), findando com a Reforma Capanema ainda no governo ditatorial de Getúlio Vargas (1930-1945) em 1942. Depois desse período em diante, fica ausente dos currículos das escolas secundárias reaparecendo em algumas escolas depois da redemocratização do país. Ausência curricular essa, que (MORAIS, 2011, p. 363) interpreta mais como uma indefinição da burocracia estatal educacional (voltada para a preparação de cursos superiores), preocupada com a gestão dos custos de implementação dessa disciplina no ensino médio do que pelas questões político-ideológica nos currículos, sendo retomadas as discussões apenas nos anos 80 de forma opcional nas escolas de alguns estados (MEUCCI, 2015, p. 255) dada a abertura democrática do país.

E enfim, depois de oscilar entre várias discussões, debates políticos, propostas educacionais, vetos estatais ou presidenciais, de mudanças educacionais advindas com a Lei de Diretrizes e Base de 1996, aos poucos consegue-se estabelecer um norte para a obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio nas escolas públicas/particulares em âmbito nacional. Depois de uma década de discussão (1998-2008), consegue-se enfim a sua obrigatoriedade com a legislação 11.684/2008 para todas as escolas públicas/particulares do país garantindo dessa forma, os reforços e legitimidades institucionais educacionais dentro da educação básica monocultural das áreas de ciências sociais e os ensinos de sociologias escolares (MEUCCI, 2015, p. 252).

Outras questões a serem pontuadas, são que talvez as dificuldades entre as duas legislações a saber: 11.645/2008 (obrigatoriedade das “temáticas” histórias/culturas indígenas/afro-brasileiras) e a 11.684/2008 (obrigatoriedade “disciplina” e ensino de sociologia), com o mesmo período cronológico (uma década), se dá principalmente pelas dificuldades de inserções de legitimidades institucionais da primeira legislação por ser vista como legislação ligada a povos e saberes não-ocidentais. Portanto, tratada como “demandas menores” ligada a povos não ocidentais e pessoas oriundas das “camadas populares”. Dessa forma, não ligada aos saberes ocidentais de formação de quadros das “elites” (como foi o ensino de sociologia) além das profundas raízes históricas das “colonialidades dos saberes/poderes/seres” (LANDER, 2005), (STREVA, 2016) que atravessam as hierarquias, estruturas racistas e sistemas de opressões nas relações de poder inter/multiculturais entre indígenas e não-indígenas também nas áreas estratégicas de formulações e promoções de políticas educacionais atuais.

A primeira legislação (lei 11.645/2008), por ser vista como de alçadas somente das áreas antropológicas (GOULART, 2012, p. 18) e ligadas a saberes não-ocidentais ou às demandas das “camadas populares”, se reduz a uma “temática menor”, “temática transversal”, “temática pontual”, etc. Portanto, como temática secundária com grandes dificuldades de incursões/incorporações institucionais inclusive epistêmicas dentro de contextos institucionais educacionais monoculturais (contextos epistemicidas dos saberes tradicionais, línguas maternas indígenas, simbologias étnicas positivadas, valorizações das pertencas étnicas, etc). Portanto, por se tratar de demandas de povos não ocidentais, por não ser baseado numa formação “eurocentrada” (como se apresentam os currículos e a própria ciência de sociologia), a primeira legislação é tida como, “ciências menores”, “demandas menores”, “saberes menores”, etc. Ou

seja, recebe o lugar de “temática” que pode ocorrer ou não durante o ano letivo sem uma constância institucional curricular ou disciplinar (incursões de rotinas dos saberes indígenas: *diferenciados, interculturais e bilíngues*) dentro das escolas. Dessa forma, não é um componente curricular ou “disciplinar de rotina” como o ensino de sociologia (MEUCCI, 2007, p.33), que conquistou sua institucionalização escolar (MEUCCI, 2015, p. 253) de caráter obrigatório, a partir de movimentos políticos diversos, geralmente ligados às elites intelectuais e políticas brasileiras. Portanto, não existe o mesmo movimento de institucionalização/profissionalização/“rotinização” para dentro ensino básico monocultural sobre as temáticas/educações indígenas específicas com o mesmo estatuto e reconhecimento dos seus saberes étnicos.

O mesmo movimento, ou seja, a corrida para inserção de institucionalização/profissionalização das temáticas indígenas como componente curricular básico “disciplinar/ensino” ou de “rotina” não ocorre para “dentro da educação básica convencional”. Como por exemplo, lutas por formações/profissionalização de categorias profissionais específicas nas temáticas, com incursões dos saberes indígenas, práticas interculturais ou saberes antropológicos acadêmicos, jurídicos, linguísticos, socio-cosmológicos, legislativos, etc. Ficando mais como uma “temática transversal e pontual” à critério de gestoras/es e profissionais da educação básica incluí-la (ou não) dentro das escolas (mesmo com sua obrigatoriedade estabelecida para todo o âmbito nacional). Dessa forma, seu “não-lugar” é evidente e os conhecimentos indígenas sempre postos como “demandas menores”, “secundários”, “não prioritários”, etc. Portanto, não recebendo o mesmo estatuto de “disciplina”, “ensino” ou “saber/ciência”, dignos de saberes a serem considerados como “institucionalizados/rotinizados” dentro das escolas ou dignos de serem estabelecidos como “permanentes” com um mesmo estatuto de saber educacional, científico, formativo, integral, multicultural e intercultural (visto a presença de estudantes de diferentes pertencimentos étnico-raciais indígenas). Sendo assim, as temáticas indígenas não entram como componentes curriculares ou “disciplinares” inseridos de formas permanentes nos currículos. Mas, como “temáticas” transversais que podem emergir (ou não) de formas pontuais e em grande parte de formas paradoxais como permanentes presenças-ausências (PACHECO, 2017).

Portanto, apesar de ser apontado na legislação seu caráter obrigatório, nada garante sua obrigatoriedade “de fato” nas cotidianidades ou práticas interculturais curriculares dentro de escolas em âmbito nacional, visto que os alijamentos das questões educacionais indígenas e de

seus muitos saberes (línguas nativas, saberes socioculturais e tradicionais étnicos, cosmovisões, etc) têm heranças de despojos de cinco séculos para algumas sociedades indígenas inseridas dentro da educação básica monocultural. Dessa forma, em alguns contextos educacionais a efetividade prática dessa legislação (e das legislações indigenistas vigentes) prosseguem sendo “letra morta”. Já o ensino de sociologia prossegue sendo mais “aceito” como disciplina básica institucional de rotina implementada dentro do currículo do(s) ensino(s) médio(s) pelo seu estatuto de “ciência ocidental”, sua “tradição eurocentrada” e pelo contexto brasileiro no início do século XX ser estabelecido no ensino secundário por setores ligado aos interesses dos quadros formativos das elites brasileiras (MEUCI, 2015, p. 254). Dessa forma, disciplina de maiores incursões pedagógicas dentro da educação básica reconhecida pelas elites intelectuais/educacionais brasileiras enquanto “ciência” e instrumentalizada enquanto “disciplina curricular de rotina”, com estatuto de “ensino curricular válido” por sua origem estar ligada a heranças teóricas ocidentais das elites europeias e aos quadros formativos das elites brasileiras.

ENSINO(S) DE SOCIOLOGIA(S): EDUCAÇÃO MONOEDUCACIONAL X EDUCAÇÃO ÉTNICAS INDÍGENAS PLURIEDUCACIONAIS

Aqui cabe lembrar que o ensino de sociologia conquista seu espaço como uma “disciplina de rotina” (MEUCCI, 2007, p.33) a ser trabalhada durante todo o ano letivo dada a sua “tradição” como ciência ocidental importada das elites intelectuais europeias e bem aceita pelas elites brasileiras. Enquanto as temáticas indígenas (e educacionais indígenas) – e as diversas ciências e os diversos saberes tradicionais/intelectuais/linguísticos/formativos ligados a elas – com o reforço da lei 11.645/2008; são apenas “temáticas transversais ou pontuais” dentro das escolas públicas/particulares de educação básica monocultural. Portanto, sem haver propostas concretas de mudanças estruturais institucionais substanciais de como inseri-las de formas mais constantes, equilibradas, democráticas, integrais e “inclusivas de fato” dentro dos currículos escolares, dialogando com saberes indígenas e não indígenas delimitando propostas para fortalecer as práticas interculturais visto as corresponsabilidades intersetoriais político-jurídico-administrativas de pessoas ligadas às órgãos educacionais estratégicos das três esferas federais/estaduais/municipais. Isto é, institucionalização ou “rotinização educacional” (MEUCCI, 2007) também da legislação 11.645/2008 (dada a sua obrigatoriedade em âmbito nacional) dentro

das instituições escolares em perspectivas interculturais mais equitativas, integrais, interculturais e inclusivas de fato para as temáticas indígenas ou na observação das legislações atuais para implementações das educações indígenas específicas (legislações indigenistas vigentes).

Dessa forma, os saberes indígenas não têm o mesmo peso ou estatuto de “ciência” com mobilizações sociais e políticas, permeabilidades educacionais e possibilidades de enraizamentos e continuidades letivas como a primeira legislação (ensino de sociologia(s)) (MEUCCI, 2015).

Como seria se dentro da educação básica monocultural, a lei 11.645/2008 também se tornasse uma “disciplina de rotina” dentro dos currículos do ensino médio? Como seriam as formações de professoras/es indígenas (ou não), para lecionarem línguas nativas, saberes tradicionais étnicos e perspectivas socioculturais indígenas durante todo o percurso educacional (níveis primários/fundamentais/ensinos médios) que pudessem ser veículos de transmissões dos saberes indígenas, disseminando conhecimentos básicos sobre as mais de 305 etnias indígenas durante todo o ano letivo dentro da educação básica monocultural? Por que não? Podemos refletir com isso, sobre as dificuldades de operacionalizar nas práticas interculturais de fato e dos impedimentos das incursões dos conhecimentos nativos nas colonialidades educacionais cotidianas: língua estrangeira inglesa/espanhol, tudo bem. Mas língua nativa Tupi antigo (língua geral variante do Tupi)? Que absurdo! Porém, língua falada por cerca de 258 anos por alguns povos indígenas litorâneos e populações neobrasileiras. (VERONEZ, 2005, p.73)

Pela recente implementação e discussão dessa legislação e os desconhecimentos que pairam a seu respeito dentro das escolas públicas, fica bem difícil trabalhar as questões indígenas de formas contínuas durante todo o ano letivo sem prosseguirem sendo permanentes “saberes alienígenas”, “assuntos incômodos” ou “coisas reduzidas ao passado colonial” (MOREIRA, 2013, p. 180), (RABESCO, 2014, p. 51). Visto também a não transformação institucional real da educacional monocultural “desde dentro” para incorporar esses saberes em diálogos interculturais deliberativos de fato desde baixo e desde cima (LALANDER; LEMBKE, 2017) entre indígenas e não indígenas. Os poucos avanços dentro de práticas e parâmetros pedagógicos diante das complexidades históricas (anteriores e contemporâneas) enfrentadas por povos/indivíduos indígenas fica restrito ainda a escolas em TI. A única data disponível para se refletir as questões atuais indígenas nas escolas públicas/particulares ainda é o “Dia do Índio”. Data, instituída por Getúlio Vargas em 1943 com apoio do indígena/mestiço Bororo/Terena/Guara marechal Rondon, depois do congresso de indígenas latino-americanos realizado no México em 19 de abril de 1940

(e não por reivindicações de movimentos indígenas brasileiros). Data instituída um ano depois da retirada da disciplina de sociologia dos currículos de escolas secundárias pela Reforma de Capanema em 1942 ficando ausente dos currículos secundaristas de algumas escolas de ensino médio por ([1942-2008] – 66 anos).

Portanto, entre as elites brasileiras, houve uma corrida e esforços pela institucionalização/profissionalização no sentido de “rotinizar” o ensino de sociologia no ensino secundário e posteriormente nas universidades (MEUCCI, 2007, p. 254). Dessa forma, contempla cotidianamente todas as escolas públicas/particulares de ensino médio do país. Enquanto as “temáticas” indígenas [e educacionais indígenas] (não são disciplinas institucionais de rotina, mas temáticas/conteúdos transversais/pontuais), que apesar da sua obrigatoriedade, podem ser abordadas (ou não) nos espaços escolares monoculturais. Dada as parcas diretrizes e orientações legislativas contidas no parágrafo §2 da lei 11.645/2008 - “*Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira*” (BRASIL, 2008).

Ou seja, “no âmbito de todo o currículo escolar” é abrangente demais e não especifica funções/atribuições/regulamentações inter/multisetoriais institucionais estatais educacionais que correspondem as práticas e materialidades concretas e efetivas “dentro de políticas educacionais e escolas públicas, currículos, formações e efetivações práticas pedagógicas para acontecerem de fato dentro das escolas”. Portanto, como “temática”, podem ocorrer ou não dentro das efetividades de práticas pedagógicas de gestoras/es e professoras/es. E se ocorrem, permanecem exprimidas em datas comemorativas. Se existem essas dificuldades de implementações efetivas de fato dessa legislação no interior cotidiano das escolas, o que dizer do reconhecimento pleno, integral e inclusivo inter/multidisciplinar dos estabelecimentos concretos das inclusões das educações específicas *diferenciadas, interculturais e bilíngues*, como as orientadas por legislações indigenistas como na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (Parte VI Artigos 26 à 31, 2004) e Declaração da ONU (Artigo 14, 15, 17 e 21, 2007) com observâncias aos modelos educacionais e os direitos subjetivos a autodeclaração étnica de estudantes indígenas/mestiças/os dentro de quaisquer espaços, ou seja, de todas as escolas públicas/particulares em áreas rurais/urbanas do país?

Por isso, o ensino de sociologia(s) (ou ciências sociais) (GOULART, 2012), (CHATES, 2015, 2016) são veículos importantes para que se busquem caminhos para reformulações dos conhecimentos básicos de redimensionamentos e nortes históricos mais completos, densos e de visualizações complexas sobre as diferentes sociedades indígenas (anteriores e contemporâneas).

Nesse sentido, é importante que esteja também em caráter permanente dentro dos quadros formativos, nas grades curriculares e em condições de materialidades efetivas dentro de todas as escolas públicas/particulares brasileiras. A questão é: como transformar essas complexas situações coloniais entre diferente etnias indígenas, de diferentes temporalidades históricas entre povos indígenas, mestiços e povos colonizadores em saberes básicos de formas mais claras e acessíveis para estudantes de ensino médio, diante de complicados acúmulos históricos coloniais educacionais de quatro séculos e meio para indígenas aldeadas/os em - (TI Terras indígenas demarcadas) – e por cerca de quinhentos e vinte anos de esvaziamentos obsessivos colonialistas com apagamentos das histórias, memórias, saberes, educações indígenas, línguas nativas, cosmovisões, etc; para algumas sociedades indígenas e grupos/indivíduos “desaldeadas/os” residentes em áreas rurais/urbanas ditos moderno/ocidentais/coloniais?

Portanto, os problemas se apresentam por lentes multifocais sob múltiplas condições. Quando focamos estudantes indígenas urbanos também estudando dentro das escolas públicas, temos que pensar em todo o arsenal histórico-colonial de despojos educacionais indígenas e as logísticas burocráticas educacionais hegemônicas/homogeneizadas contemporâneas que deveriam ser implementadas para as/os acompanhar em seus percursos migratórios e educacionais, no sentido de estabelecer diálogos menos hierárquicos, assimétricos e mais simétricos, equânimes e permanentes entre os diferentes órgãos intersetoriais, para promoverem espaços de escutas e serem mais atentos à essas demandas complexas com diálogos interculturais de fato mais horizontais entre equipes multiprofissionais: povos indígenas/grupos/indivíduos/lideranças, órgãos indigenistas oficiais, ONGs, órgãos das três esferas (federais/estaduais/municipais), órgãos educacionais e áreas que concentram maiores conhecimentos sobre os diferentes povos aqui existentes como áreas pedagógicas, antropológicas/sociológicas/cientistas políticas (ciências sociais), jurídicas, linguísticas, arqueológicas, museológicas, culturais, socio-cosmológicos, etc; em pesquisas anteriores/atuais.

Como formular e produzir materiais pedagógicos-antropológicos-sociológicos para maiores entendimentos e profundidades nos debates sobre as desiguais condições históricas, as

assimetrias e relações de poder seculares entre indígenas e não-indígenas seja como coletivos ou enquanto grupos/indivíduos desgarrados de seus povos, reconhecendo os pluralismos históricos das diferentes etnias (SEGATO, 2012, p. 111) diante de realidades étnicas tão complexas? Como formular materiais pedagógicos-antropológicos-sociológicos que apontem que os diferentes povos indígenas são oriundos e migrantes de distintas regiões geográficas brasileiras, com algumas/uns estudantes desses pertencimentos concentrados dentro das escolas públicas e em permanentes relações pluriétnicas e multiculturais com estudantes de outros pertencimentos étnicos, ou seja, outros povos (nativos/mestiços/estrangeiros) de contatos diferenciados (para povos nativos/colonizadores) e presenças seculares diferenciadas (para estrangeiros) dentro desses territórios?

Nos contextos coloniais urbanos atuais, indivíduos desses segmentos além de enfrentarem as negações e invisibilidades de suas presenças, por serem tidos como “minorias étnicas” ou não mais indígenas, tem que enfrentar as relações pluriétnicas assimétrica e de poder com outros povos ascendentes de: (nativos/mestiços variados/ ascendentes de estrangeiros) de presenças seculares diferenciadas dentro desses territórios nos muitos contextos educacionais brasileiros (rurais ou urbanos).

Portanto, os conhecimentos produzidos sobre e por esses povos são problemáticas de indígenas e não- indígenas que enriquecem ambas as partes. Algumas questões que impedem os avanços são que as problemáticas que envolvem essas populações ficam reduzidas às áreas acadêmicas ou áreas antropológicas (MOREIRA, 2013, p. 179) (e outras) com alguns parcos e recentes trabalhos nos ensinos de sociologias (GOULART, 2012), (RABESCO, 2014) e (CHATES, 2015, 2016) que refletem essas situações dentro da educação básica monocultural.

Já a sociologia enquanto ciência ocidental tem sua gênese no continente europeu de heranças teóricas iluministas, positivistas e eugenistas se abrindo um pouco para outras temáticas com o passar dos tempos dentro de estudos das realidades brasileiras. Enquanto “disciplina de ensino médio”, possui pouco tempo de retomada nos sistemas de ensino (uma década). Mas possui um histórico de inserção na educação desde o fim do século XIX nas escolas secundaristas (MEUCCI, 2015). Histórico diferenciado, portanto, diante de cinco séculos de alijamentos/negações das educações indígenas (e os saberes tradicionais de diversos povos), das práticas escolares pensadas por parâmetros eurocêtricos, etnocêtricos e de pressões por ideologias dominantes (URQUIZA, 2016, p. 12). Assim, ainda que de forma recente, pela sua

tradição, a sociologia no ensino médio possui uma maior legitimidade social e institucional dentro dos currículos, diferente das temáticas indígenas (e educacionais indígenas) sempre “menorizadas”, “secundarizadas”, “não priorizadas”, etc; nos currículos e dentro dos espaços institucionais de educações básicas monoculturais até os dias de hoje.

Portanto, a sociologia enquanto ciência ocidental “eurocentrada”, se consolidada desde a metade do século XIX no seu continente de origem. E no final do século XIX e inícios do XX nas áreas educacionais secundaristas no Brasil. Apenas se consolidando no começo do século XX nas universidades brasileiras. Dessa forma, enfrenta nas escolas secundárias oscilações de idas e vindas durante um século (MEUCCI, 2007), (SILVA, 2010), (MORAES, 2011). Ainda assim, é uma disciplina cuja questões indígenas também tem maiores incursões e aberturas para serem abordadas em relação a outras disciplinas dentro do currículo do ensino médio “convencional”.

Dessa forma, temos cerca de um século de sociologia institucional acadêmica no(s) Brasil(is) e cerca de um século de tentativas de implementações do ensino de sociologia(s) nas escolas secundárias brasileiras com apenas uma década de retorno de sua presença nos currículos das educações básicas para o ensino médio “convencional”. Enquanto, para as profundas raízes históricas colonizatórias diante das temáticas indígenas (e educacionais indígenas com seus muitos saberes tradicionais e línguas nativas) temos quatro séculos e meio de políticas colonizatórias educacionais ([1500-1988] – 488 anos), com apenas três décadas ([1988-2021] – 34 anos) de garantias legislativas de educações indígenas específicas *diferenciadas, interculturais e bilíngues* (reduzidas nas aldeias). E ([1500-2021] – 521) cinco séculos de imposições de educações coloniais monoculturais (para algumas sociedades indígenas e indivíduos indígenas dentro das escolas públicas em áreas rurais/urbanas brasileiras em todo o território brasileiro).

Sendo assim, situações bem destoantes e discrepantes se compararmos as temporalidades históricas das duas legislações (11.645/2008 temáticas históricas/ educacionais indígenas x 11.684/2008 ensinos de sociologias no ensino médio brasileiro). Dada as dificuldades de incursões disciplinares da primeira e possibilidades de conjugações das duas legislações quando se trata de analisar historicamente podemos observar as problemáticas que as acompanham as reflexões perante: **1)** as educações étnicas indígenas tradicionais, **2)** as educações escolares indígenas (modelos étnicos e ocidental), **3)** as educações escolares monoculturais impostas à estudantes indígenas, **4)** as propostas legislativas indigenistas de inclusões das educações biculturais (indígena/brasileira) na educações básicas monoculturais e **5)** os estabelecimentos

do(s) ensino(s) de sociologia(s) tanto em âmbitos universitários quanto nas educações secundário da educação básica monocultural.

Dessa forma, o(s) ensino(s) de sociologia(s), sempre no plural, pensando sempre as condições pluriétnicas/pluriculturais indígenas brasileiras e estrangeiras em que vivemos, também podem buscar fazer pontes entre as vertiginosas problemáticas educacionais que atingem sociedades indígenas herdeiras de altas complexidades históricas (anteriores e contemporâneas) e contribuir para maiores reflexões e intervenções de práticas pedagógicas-antropológicas-sociológicas mais atentas aos conhecimentos que transmitem sobre os diferentes povos indígenas com maiores acuidades perante os processos históricos que enfrentam os primeiros povos (ancestrais e contemporâneos) nos contextos sociais.

Diante das problemáticas que enfrentam indivíduos desses diferentes pertencimentos étnicos em contextos mais “individualizados” apontando de formas mais pedagógicas as complicações históricas que carregam enquanto coletivos e indivíduos - pessoas indígenas (tanto enquanto grupos quanto indivíduos desgarrados em diásporas), em suas dinâmicas históricas diante das relações interétnicas, pluriétnicas e multiétnicas (nativas/estrangeiras). Que enfrentam desde seus problemas enquanto grupos domésticos (intraétnicos), nas relações com outros povos indígenas (pan-indígenas /interétnicos), com pessoas mestiças de diferentes povos e com os demais povos estrangeiros ascendentes europeus, africanos, asiáticos, etc; (multiestrangeiros/multiétnicos) (LALANDER; LEMBKE, 2017).

A utilização da legislação 11.645/2008 (obrigatória) pode ser um fio condutor e instrumento nesses debates visualizando também as altas complexidades contemporâneas dos diferentes povos/grupos/indivíduos e não visando somente: **1)** generalizações na identidade supraétnica “índios genéricos” (indígena como tudo igual ou último estágio) (RAMOS, 1990, p.118) (FREIRE, 2002, p. 4); **2)** reducionismos ou presos a imutabilidades históricas (LONGHINI, 2016, p. 146) (só serão indígenas se estiverem em seus territórios, dentro dos seus coletivos carregando adereços de suas tradições), **3)** congelamentos no tempo (só são parte do passado colonial) (MOREIRA, 2013, p. 180), (RABESCO, 2014, p. 51) e **4)** fixações em imaginários sociais como folclóricos ou “fantásticos”, “romantizados” como acontecem nas educações primárias durante o ano letivo (mês de abril), com poucas e nenhuma abordagem mais aprofundada no “Dia do Índio” sobre as diferentes realidades históricas dos diversos povos aumentando assim as distorções, ignorâncias generalizadas e falta de informações mais

condizentes perante as múltiplas realidades históricas e atuais enfrentadas pelos diferentes povos/grupos/indivíduos indígenas existentes no(s) Brasil(is) (MOREIRA, 2013, p. 79).

Esses debates, precisam obter alcances em todas as esferas e órgãos educacionais para maiores esclarecimentos sobre as profundidades das raízes históricas de problemáticas educacionais que afetam/envolvem as sociedades indígenas (e suas/seus ascendentes oriundos e destinatários de diferentes regiões geográficas brasileiras, hoje constituídas como federais/estaduais/municipais). Também de maiores espaços dentro das grades curriculares para as temáticas serem trabalhadas de formas contínuas “como um curso de extensão ou mesmo como disciplina de rotina”, assim como a “disciplina de sociologia”, dado os imensos desafios inerentes/imersos nessas temáticas, as imensas pluralidades étnicas indígenas existentes nesse território, as diversidades internas dos diferentes povos indígenas e os diferentes contextos históricos-culturais-coloniais que os acompanham nos contatos com estrangeiras/os, sendo impossível de formular propostas pedagógicas dentro das temáticas indígenas e implementá-las em apenas um dia, uma semana ou mesmo um mês (geralmente com maior incidência em abril).

Por isso, a importância dessas temáticas terem maiores incursões pedagógicas interculturais “de fato”, espaços mais concretos e equânimes dentro das grades curriculares e de formações continuadas de professoras/es para melhores esclarecimentos já nas educações básicas sobre as condições anteriores e atuais enfrentadas pelos diferentes povos/grupos/indivíduos indígenas que formam o(s) Brasil(is) pluriétnicos. Sem espaços nos calendários letivos, nas grades e currículos escolares fica bem difícil propor efetivações da lei 11.645/2008 e as garantias de reconhecimento das presenças de indígenas urbanas/os. Já que não possuem acesso às suas educações biculturais (dupla cidadanias-étnicas educacionais), o(s) ensino(s) de sociologia(s) pode(m) contribuir para obterem ao menos os direitos a (re)conhecerem o básico sobre suas origens étnicas (também indígenas).

Assim como é importante sabermos sobre as histórias da Europa e de europeias/eus-brasileiras/os, da África e afro-brasileiras é importante também sabermos sobre as histórias das muitas sociedades indígenas e de histórias étnicas indígenas-brasileiras/os (mestiças/os SEGATO, 2012) reconhecendo aqui as múltiplas situações pré e pós-intrusões e suas transfigurações étnicas (RIBEIRO, 1977) dentro de seculares contextos históricos coloniais do(s) Brasil(is).

Como estamos bem distantes das concretudes dessas realidades, nesse trabalho será apontado uma pequena proposta intercultural como um esboço de como inserir as temáticas indígenas dentro do(s) ensino(s) de sociologia(s) conjugando com a lei 11.645/2008 (obrigatória). Estamos bem distantes de ver se materializar as formas inclusivas de educações biculturais (indígena/brasileira) de fato em áreas rurais/urbanas dentro do modelo colonizador educacional vigente. Mas, com a lei 11.645/2008 é possível ao menos buscar pequenas intervenções com propostas interculturais pedagógicas e transmitir conhecimentos com possibilidades de estudantes indígenas obterem maiores informações sobre seus pertencimentos étnicos e as questões históricas entre sociedades nativas e povos estrangeiros. Dessa forma, pensar que as educações interculturais indígenas não podem só ficarem reduzidas somente nas aldeias (ou ao “Dia do índio”). Mas precisam ser pensadas, formuladas e estendidas também nas áreas rurais/urbanas (onde também se encontram estudantes desses pertencimentos) como as prerrogativas contidas na legislação indigenista da Convenção 169 da OIT (2004) e Declaração da ONU (2007) com enriquecimentos mútuos tanto para estudantes indígenas quanto para não indígenas.

Nesse perspectiva, pensar também em inclusões materializadas como ocorre com estudantes com necessidades especiais, por exemplo, com a contratações de professores especialistas para esse fim (ou das próprias etnias), seriam formas de se efetivarem também inclusões interculturais de fato (inclusive para indígenas com garantias de educações biculturais) e não inclusões de “falácia” como ocorre, dentro também de educações menos etnocêntricas, monoculturais, pró-absências e mais democráticas em democracias de perspectivas plurieducacionais de altas intensidades como nos propõe a perspectiva do sociólogo (SANTOS, 2007, p. 82) ou os contextos constitucionais, ordenamentos jurídicos e educacionais pluriétnicos latino americanos (MAGALHÃES, 2012).

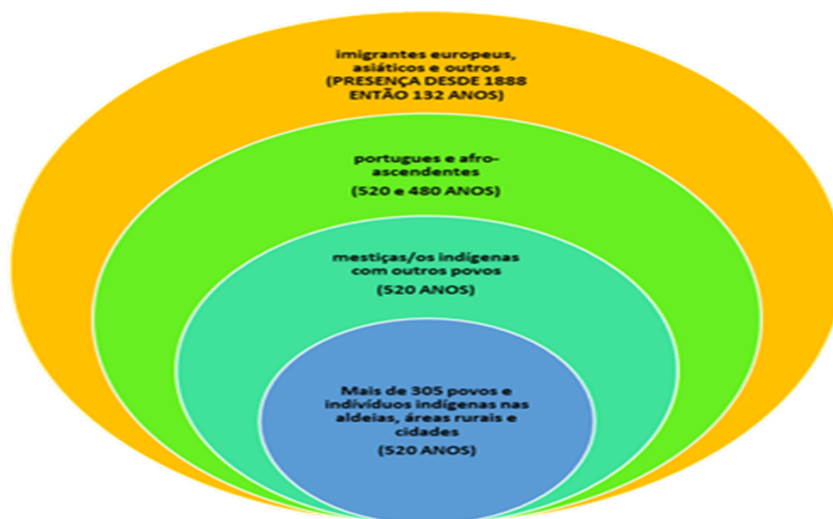
Algumas reflexões que ficam como proposições interculturais no(s) ensino(s) de sociologia(s) são: como abranger todas as pluralidades étnicas indígenas simultaneamente dentro das escolas públicas dado os diversos contingentes étnicos, os contextos migratórios seculares e as probabilidades de alguma dessas etnias estarem dentro delas? Como dar conta das particularidades étnicas indígenas nas multiplicidades étnicas (nativas/estrangeiras)? Ótimas reflexões para serem pensadas, redirecionadas, formuladas, debatidas e praticadas seja em curto, médio e longo prazos pelas atuais e próximas gerações de cientistas sociais e profissionais das

áreas de gestões políticas, educacionais, juristas, etc; que também lidam e lidarão com essas problemáticas e situações dentro dos contextos educacionais monoculturais vigentes.

Depois desse longo percurso para visualizar as raízes históricas que envolvem pensar as profundas negações educacionais indígenas, são apontados alguns caminhos para se refletir sobre a inserção da lei 11.645/2008; a efetivação da legislação internacional indigenista Convenção 169 da OIT (2004) e da Declaração da ONU (2007) de forma concreta os direitos educacionais biculturais (indígena/brasileira) dentro das duplas cidadanias-étnicas educacionais de estudantes de cada etnia. Levando em conta as duplas cidadanias educacionais nessa pesquisa, que as/os acompanham seja em qualquer região de escolas públicas por onde transitarem ou forem estudar (mesmo que não saibam) pensando as condições étnicas de realizações de educações específicas *diferenciadas, interculturais e bilíngues* de formas mais concretas, integrais e inclusivas “materializadas e efetivadas de fato” dentro da educação básica monocultural.

2.6 CONTEXTOS HISTÓRICOS INDÍGENAS E OS CONTEXTOS IMIGRATÓRIOS ESTRANGEIROS

Figura 11. Organograma abaixo apresenta uma sequência genérica de datações histórico-centenárias de povos estrangeiros sob os territórios milenares indígenas hoje, Brasil(is):



ORGANOGRAMA EM REFERENCIAIS GENÉRICOS AOS CENTENÁRIOS CONTATOS DE SOCIEDADES INDÍGENAS COM POVOS COLONIZADORES, POVOS AFRICANOS E IMIGRANTES TARDIOS NAS INTERAÇÕES INTERCULTURAIS SECULARES DE POVOS INDÍGENAS/MESTIÇOS COM POVOS ESTRANGEIROS/MESTIÇOS DIVERSOS

Por que é importante visualizar o organograma? Para perceber que, os povos indígenas, colonizadores europeus, povos negros e imigrantes tardios estão sob interações temporais históricas de condições diferenciadas e desiguais: **a)** penta-centenárias para algumas sociedades indígenas e colonizadores europeus (520 anos); **b)** tetra-centenárias para povos indígenas, povos negros e colonizadores europeus (480 anos) e **c)** e centenária com os povos europeus e asiáticos imigrados tardios advindos com o fim da escravidão depois do ano de 1888 nesses territórios (com algumas exceções), ou seja, estão a apenas (132 anos) nesses territórios. Portanto, existem acúmulos de injustiças históricas sofridas por sociedades indígenas e povos negros nas suas relações interculturais desiguais, verticalizadas e hierárquicas com povos coloniais/patriarcais/ocidentais e nas suas interrelações com povos europeus e outros mestiços que prosseguem por séculos com reflexos até os dias atuais, inclusive nas áreas educacionais monoculturais.

Apesar de as sociedades indígenas ainda contarem durante os períodos históricos colonizatórios - coloniais, imperiais, republicanos, ditatoriais - com algumas legislações indigenistas durante esses diferentes períodos, isso não significa que os propósitos dessas legislações eram de manter as suas terras, autogovernos, práticas socioculturais, práticas linguísticas, saberes, cosmovisões, etc; e garantir suas educações tradicionais diferenciadas e específicas. Assim, toda essa conjuntura complexa de relações interculturais desiguais entre povos indígenas, povos colonizadores, povos negros e estrangeiros tardios, somados nos processos históricos coloniais seculares diferenciados entre nativos e estrangeiros precisam ser levados em conta para análises dos estudos sobre as situações educacionais que afetam os diferentes povos/grupos/indivíduos indígenas e suas/seus ascendentes nos diferentes contextos educacionais rurais/urbanos em que se encontram nos dias atuais (IBGE, 2010) (GUIRAU; SILVA, 2013).

Pessoas desses pertencimentos étnicos se encontram dentro das escolas públicas brasileiras recebendo a educação etnocêntrica (SOUZA; NASCIMENTO, 2010), (URQUIZA, 2016), eurocêntrica e monocultural (SANTOS, 2007), e indiferenciada (D'ANGELIS, 2017, p. 96). Se estiverem no ensino médio também vão passar pela disciplina de sociologia de educação básica monocultural homogeneizada e hegemonizada. Portanto, desde gestões políticas e educacionais nas três esferas, os materiais didáticos, as formações educacionais docentes e

práticas pedagógicas também precisam estar atentas a esses fatos e os contextos históricos que pressionam, minimizam e envolvem essas diferentes presenças/segmentos étnico-raciais diversos.

Dessa forma, o lastro dos processos colonizatórios que os povos e indivíduos indígenas carregam consigo possuem cinco séculos de colonizações para alguns povos (com processos colonizatórios diferenciais internos para outros povos indígenas). Além dos diferentes períodos históricos das presenças de povos estrangeiros nesses territórios (principalmente imigrantes tardios financiados/beneficiados pelas políticas colonizatórias monárquicas/republicanas) e que precisa ser considerados para abordar as questões educacionais (anteriores e contemporâneas) que afetam e envolvem os diferentes povos indígenas em seus (coletivos, grupos ou indivíduos) em condições de lutas assimétricas dentro de estruturas racistas e de relações de poderes hierárquicas multidimensionais nos contextos rurais/urbanos até os dias de hoje.

Figura 12. Tabela IBGE (2010) da população residente indígena e não-indígena no Brasil

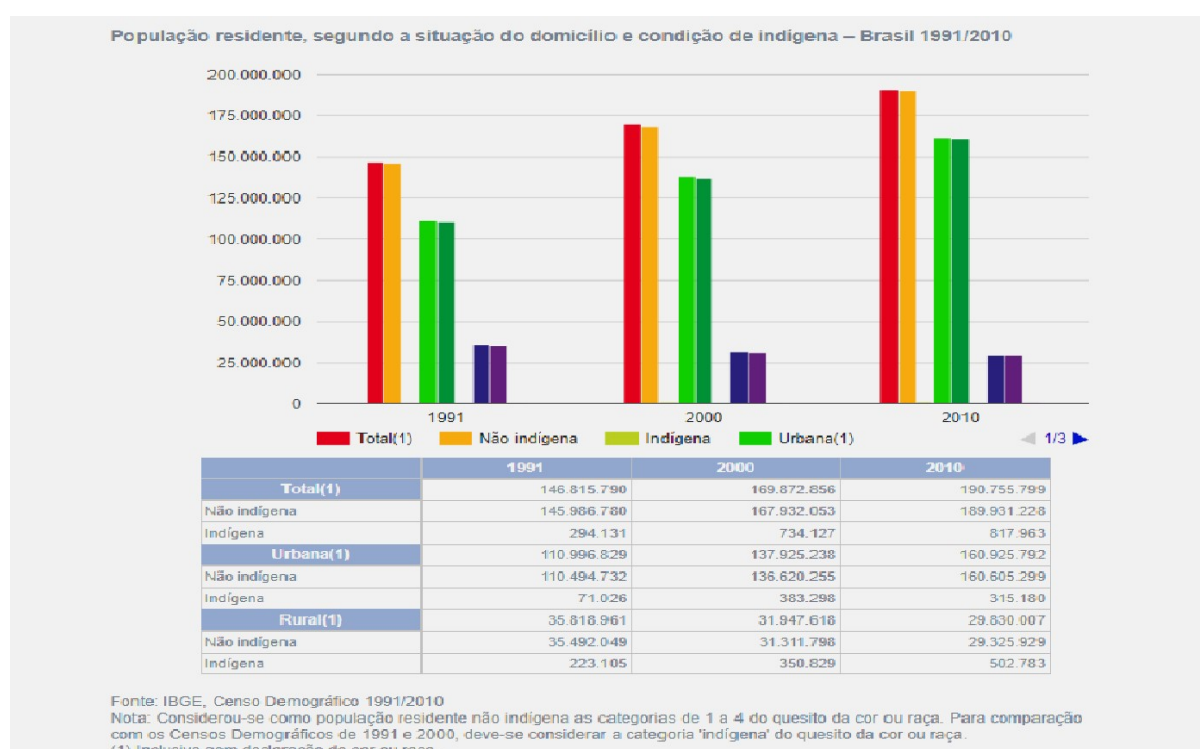


Figura 13. Tabela IBGE (2010) sobre a população total indígena por municípios**Número de Municípios, segundo as classes de população indígena do município - Brasil - 1991/2010 - Total**

Número de Municípios, segundo as classes de população indígena do município - Brasil - 1991/2010 - Total						
	1991		2000		2010	
Total	4491	100%	5507	100%	5565	100%
0 a 24	896	20,0%	1631	29,6%	2937	52,8%
25 a 49	169	3,8%	527	9,6%	485	8,7%
50 a 99	141	3,1%	458	8,3%	329	5,9%
100 a 249	140	3,1%	401	7,3%	298	5,4%
250 a 499	77	1,7%	186	3,4%	148	2,7%
500 a 999	53	1,2%	136	2,5%	113	2,0%
1000 a 1499	30	0,7%	63	1,1%	50	0,9%
1500 a 2999	26	0,6%	53	1,0%	52	0,9%
3000 a 4999	10	0,2%	20	0,4%	31	0,6%
5000 a 9999	5	0,1%	16	0,3%	32	0,6%
10000 a 14999	0	0,0%	0	0,0%	4	0,1%
15000 ou mais	1	0,0%	4	0,1%	1	0,0%
Não tem indígena	2943	65,5%	2012	36,5%	1085	19,5%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010.

Figura 14. Tabela IBGE (2010) segundo população indígena urbana**Número de Municípios, segundo as classes de população indígena do município - Brasil - 1991/2010 - Urbana**

Número de Municípios, segundo as classes de população indígena do município - Brasil - 1991/2010 - Urbana						
	1991		2000		2010	
Total	4491	100%	5507	100%	5565	100%
0 a 24	630	14,0%	1457	26,5%	2844	51,1%
25 a 49	102	2,3%	416	7,6%	431	7,7%
50 a 99	121	2,7%	343	6,2%	288	5,2%
100 a 249	73	1,6%	313	5,7%	254	4,6%
250 a 499	20	0,4%	121	2,2%	101	1,8%
500 a 999	12	0,3%	81	1,5%	56	1,0%
1000 a 1499	5	0,1%	24	0,4%	21	0,4%
1500 a 2999	4	0,1%	21	0,4%	17	0,3%
3000 a 4999	3	0,1%	4	0,1%	8	0,1%
5000 a 9999	0	0,0%	7	0,1%	5	0,1%
10000 a 14999	0	0,0%	0	0,0%	2	0,0%
15000 ou mais	0	0,0%	3	0,1%	0	0,0%
Não tem indígena	3521	78,4%	2717	49,3%	1538	27,6%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010.

Figura 15. Tabela IBGE (2010) segundo população indígena rural

Número de municípios, segundo as classes de população indígena do município - Brasil - 1991/2010 - Rural

Número de municípios, segundo as classes de população indígena do município - Brasil - 1991/2010 - Rural						
	1991		2000		2010	
Total	4491	100%	5507	100%	5565	100%
0 a 24	536	11,9%	1132	20,6%	2257	40,6%
25 a 49	75	1,7%	253	4,6%	124	2,2%
50 a 99	58	1,3%	204	3,7%	81	1,5%
100 a 249	79	1,8%	129	2,3%	90	1,6%
250 a 499	55	1,2%	68	1,2%	68	1,2%
500 a 999	40	0,9%	65	1,2%	74	1,3%
1000 a 1499	28	0,6%	31	0,6%	35	0,6%
1500 a 2999	21	0,5%	32	0,6%	44	0,8%
3000 a 4999	7	0,2%	16	0,3%	24	0,4%
5000 a 9999	5	0,1%	7	0,1%	17	0,3%
10000 a 14999	0	0,0%	0	0,0%	2	0,0%
15000 ou mais	1	0,0%	1	0,0%	1	0,0%
Não tem indígena	3586	79,8%	3569	64,8%	2748	49,4%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010.

Figura 16. Mapa da cidade de Tupã/SP

Fonte: DicionárioTupiguarani, 2021

O mapa etno-histórico acima organizado pelo etnólogo (NIMUENDAJU, 1981) ajuda a observar em “linhas do tempo” (centenários coloniais), as raízes históricas de primeiras datações coloniais-cronológicas, ou seja, relativas aos primeiros contatos iniciais dos povos indígenas com povos colonizadores e separar por “períodos históricos centenários coloniais” as incursões de colonizações que se deram pela costa do litoral e avançaram para dentro do interior dos territórios indígenas. Ajuda a perceber também as complexidades das temáticas indígenas anteriores e nas atualidades além de visualizar as localidades de origem e destinos das etnias encontradas por estudantes em suas pesquisas sobre origens familiares, contemplando povos originários de diferentes etnias indígenas, regiões geográficas cujas presenças de ascendentes indígenas nos contextos educacionais indígenas e não indígenas contemporâneos precisam de mais pesquisas.

As etnias mencionadas foram encontradas/baseadas nas próprias pesquisas de alunas/os sobre as suas origens familiares étnicas indígenas e apenas uma estudante de conhecimento permanente. Seu pertencimento étnico está registrado na sua documentação – cidadania brasileira – que contempla a sua etnia indígena: estudante do povo Xerente (TO/SP). Algumas etnias encontradas no trabalho estão presentes em mais de um estado e município (anteriores e atuais) dependendo da região de acordo com o mapa etno-histórico de (CURT NIMUENDAJU, 1981) pois as territorialidades indígenas são anteriores as formações estatais e cujo levantamentos de etnias indígenas urbanos realizados pelo último censo demográfico brasileiro (IBGE 2010) precisam ser mais bem detalhados em pertenças étnicas.

Etnias indígenas encontradas nas origens familiares de estudantes dos 2º anos do ensino médio na escola pesquisada:

A tabela abaixo demonstra algumas etnias encontradas dentro da escola com estudantes do 2º ano do ensino médio da escola estadual Joaquim Abarca. Fiz um nivelamento em “períodos centenários históricos” para visualizar melhor os “processos históricos desiguais” que os acompanham “enquanto indivíduos isolados” ou “em diásporas/desterritorializados” dos seus respectivos povos indígenas devido aos processos de diásporas que enfrentam (contextos migratórios forçados ou voluntários) e demonstrar dentro desses contextos como acompanhar – através dessa tabela - formas de conhecimentos de nortes históricos mais completos, básicos e de visualizações complexas sobre os processos coloniais históricos que os acompanham. Além de

demonstrar as diferentes origens étnicas e destinos de indivíduos indígenas oriundos dos diversos povos indígenas encontrados.

A pesquisa buscou levar em conta as etnias encontradas na árvore genealógica de estudantes dentro da escola pesquisada com estudantes dos 2º anos do ensino médio numa escola pública – em territórios Kaingang - dentro do estado de São Paulo. Município de Tupã com cerca de 65.700 habitantes para visualizar as complexidades que acompanham essas/es estudantes em termos históricos-antropológicos, migratórios-geográficos e nos contextos coletivos e individuais (anteriores e contemporâneos).

Pensando também suas em perspectivas históricas cujas dinamicidades são perpassadas em condições coloniais seculares nas relações com povos colonizadores em processos de racialização/campesinização/proletarização/modernização/colonização/heterossexualização/normalização como apontadas pelos estudos de (FERNANDES, 2015)

. Ajuda a pensar os mosaicos ou caleidoscópios enquanto indivíduos pertencentes a diferentes povos oriundo de diversas localidades geográficas além de ajudar a pensar as complexidades das presenças dessas/es estudantes com maiores profundidades históricas, educacionais, antropológicas, sociológicas, jurídicas, linguísticas, socio-cosmológicas, etc; em contextos anteriores e atuais.

Quadro 7. Etnias indígenas encontradas por estudantes em suas origens familiares na escola, separadas segundo períodos/inícios de colonizações e tempos de contatos das etnias:

Tupinambá- branco (BA)	Wajãpi-italiano (AP)	Xucuru (AL)	Xacriabá (MG)	Pataxó- branca (BA)	Xerente (TO)
Início da colonização Ano: 1500 (1500-2021) – 521 anos de colonizações	Início da colonização Ano: 1741 (1741-2021) – 280 anos de colonizações	Início da colonização Ano: 1756 (1756- 2021) - 265 anos de colonizações	Início da colonização Ano: 1775 (1775-2021) – 246 anos de colonizações	Início da colonização Ano:1807 (1807-2021) – 214 anos de colonizações	Início da colonização Ano: 1920 (1920-2021) – 101 anos de colonizações
Local de origem	Local de	Local de	Local de	Local de	Local de

Bahia	origem Amapá	origem Alagoas	origem Minas Gerais	origem Bahia	origem Tocantins
Região Nordeste	Região Norte	Região Nordeste	Região Sudeste	Região Nordeste	Região Norte
Local de destino Estado São Paulo	Local de destino São Paulo	Local de destino São Paulo	Local de destino São Paulo	Local de destino São Paulo	Local de destino São Paulo
Município de origem: (?)	Município de origem: (?)	Município de origem: Palmeira dos Índios (AL)	Município de origem: (Norte de MG)	Município de origem: (?)	Município de origem: Palmas (TO)
Destino: Tupã/SP	Destino: Tupã/SP	Destino: Tupã/SP	Destino: Tupã/SP	Destino: Tupã/SP	Destino: Tupã/SP

Os referenciais das datas utilizados foram os encontrados no mapa etno-histórico de (NIMUENDAJU, 1981). Alguns estudos apontam datações diferenciadas dos processos colonizatórios enfrentados, por exemplo, pelo povo Xerente (OLIVERIA & FREIRE, 2006). O mesmo pode ocorrer com os outros povos indígenas. Mas, os referenciais utilizados nesse estudo em questão são os do mapa etno-histórico do etnólogo Curt Nimuendaju (1981).

Outra situação para a nossa reflexão é sobre a utilização ou não de dialetos indígenas como sinais diacríticos das “fronteiras étnicas”²⁴ nas diferenciações interétnicas dessas/es estudantes. Vale lembrar que desde o século XVIII em 1758 marques de Pombal (1699-1782) quando exercia o cargo de ministro de Portugal no reinado de Dom José I - O Reformador - (1714-1777), proibiu a utilização das línguas maternas indígenas (GARCIA, 2007, p. 24) e a língua geral – Tupi antigo-Tupinambá (língua derivada do tupi de povos indígenas do litoral).

Instituindo a língua portuguesa como língua oficial para todas/os as/os habitantes dentro desse território inclusive para populações indígenas. Portanto, desde esse período ([1758-2021] –

²⁴ Sobre as “fronteiras étnicas” ver BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade. São Paulo: UNESP, 1998

263 anos) as sociedades indígenas e ascendentes em diásporas sofrem com as perdas linguísticas, étnicas e as persistentes negações das muitas línguas maternas indígenas até os dias atuais. Dessa forma, podemos visualizar quais etnias ainda utilizam e quais as que perderam suas línguas maternas diante desses contextos colonizatórios linguísticos que perduram até os dias de hoje (D'ANGELIS, 2017).

Quadro 8. Etnias encontradas entre estudantes e língua dos povos da pesquisa:

Tupinambá - branco (BA)	Wajãpi- italiano (AP)	Xucuru (AL)	Xacriabá (MG)	Pataxó – branca (BA)	Xerente (TO)
Colonização: Ano: 1500	Colonização Ano: 1741	Colonização Ano: 1756	Colonização Ano: 1775	Colonização Ano: 1807	Colonização Ano: 1920
Língua (?) 1758 Tupi guarani	Língua Tupi- Guarani	Língua (?) 1758	Língua Jê	Língua Maxacali	Língua Jê
Sem o uso das línguas nativas desde as políticas pombalinas (1758-2021) – 263 anos de negações das línguas indígenas		Sem o uso das línguas nativas desde as políticas pombalinas (1758-2021) – 263 anos de negações das línguas indígenas			

É importante salientar que algumas/uns estudantes encontraram suas etnias indígenas por conta própria ou a partir das pesquisas que realizaram depois do trabalho de pesquisa de acordo

com a proposta curricular de sociologia encontrada no conteúdo do currículo de sociologia do 2º ano do ensino médio sobre – A formação das diversidades brasileiras (migrações, imigrações e emigrações) - presentes no caderno da/o(s) aluna/o(s) – Situação de aprendizagem 2 – A Formação da Diversidade brasileira (Caderno do Professor/Sociologia/volume 1 - 2014-2017/ pp. 18 -20)²⁵.

Utilizei esse material vigente na escola mesmo com a reformulação do material nos anos posteriores dada as retiradas dessas apostilas com a reformulação de novo material visto as mudanças “em transição” de currículo devido a Reforma do ensino médio (Lei 13.415/ 2017) e a orientação de utilizar como apoio o livro didático de sociologia. Utilizei como material de apoio com intuito de pesquisarem suas origens. Esse componente curricular traz propostas para estudantes pesquisarem sobre as origens de suas famílias nos contextos migratórios, emigratórios e imigratórios apesar da sua “ênfase curricular” se concentrar mais para as questões “do estrangeiro europeu” dentro desse material disponível. Assim, com esses materiais, estudantes do 2º ano do ensino médio convencional que “desconheciam” seus pertencimentos étnicos indígenas (e outros) vivendo em contextos urbanos, redescobrem suas etnias indígenas e estrangeiras nas pesquisas realizadas com suas/seus familiares ou grupos de parentescos.

Com esse trabalho foi possível trabalhar com estudantes as seguintes questões:

- 1) De onde vieram suas famílias?
- 2) Existe alguém dentro da família de origem indígena?
- 3) Quais os primeiros povos das regiões de onde vieram suas/seus avós/ôs ou familiares?

A partir dessas pesquisas é importante perceber as diferentes etnias indígenas encontradas dentro da escola pesquisada. Como sobre cada etnia indígena brasileira existem complexidades vertiginosas, “heterogêneas” e multifacetadas. Nesse sentido, foi separado para cada etnia uma tabela para ver onde se encontra nos contextos coloniais históricos os iniciais processos intrusivos diferentes que enfrentam, sem perder de vista as violências inerentes aos contatos colonizatórios encontrados dentre os cinco séculos de colonização e a importância de se debater essas questões diferenciadas relacionadas ao “tempo de colonizações” que cada povo enfrenta dentro não só de outras áreas educacionais, mas também nas áreas sociológicas (ou ciências sociais) (CHATES, 2015, 2016).

²⁵ Ver <https://cadernodoaluno.org/caderno-do-aluno-sociologia-2o-ano-ensino-medio-volume-1/> (acesso fevereiro, de 2020)

Outra situação, é visualizar que dentro de uma sala de aula estão presentes diversidades de etnias indígenas/mestiças/os com pessoas oriundas de outras origens (nativas/estrangeiras). Assim, indo mais a fundo é possível perceber os contextos históricos que os acompanham enquanto “indivíduos indígenas em microcosmos” em contextos de diásporas pertencentes a sociedades pluriétnicas nativas pan-indígenas: indivíduos do povo Tupinambá enfrentam 500 anos de contatos colonizatórios. Diferentes dos povos Wajãpi, Xucuru e Xacriabá que enfrentam cerca de 250 anos, etc. De acordo com as resistências e as violências dos processos de contato experienciadas das gerações anteriores, alguns povos permanecem com as línguas maternas indígenas, outros não falam mais, etc. Assim é possível refletir: porque algumas/uns estudantes de origens indígenas tem conhecimentos da sua etnia, outras/os desconhecem suas origens étnicas e como isso os afetam ascendentes até os dias de hoje?

Com essas questões poderíamos trabalhar várias situações. Porém, as continuidades dos trabalhos/projeto são diminuídas devido as prioridades de assuntos do currículo hegemônico impossibilitam as continuidades das temáticas indígenas “como rotina/institucionalidade”. Podemos pontuar algumas questões a serem trabalhadas e de possibilidades de produções de conhecimentos de redimensionamentos de nortes históricos mais básicos, completos e de visualizações complexas sobre essas presenças. Algumas propostas interculturais pedagógicas/antropológicas/sociológicas seriam:

1) Levantar com estudantes sobre o que as/os mesmas/os conhecem sobre as questões da situação de indígenas atuais. Seria um ponto de partida para poderem estimular o debate e ver os seus conhecimentos prévios e o que vem sendo ensinado sobre os diferentes povos indígenas.

2) Depois desse levantamento utilizar o mapa etno-histórico do etnólogo Curt Nimuendaju (1981) – na falta de materiais didáticos-antropológicos mais elaborados sobre as etnias brasileiras - para visualizarem a quantidade de etnias indígenas diferentes existentes nas diversas regiões geográficas brasileiras antes dos processos colonizatórios estrangeiros. Aliados a essa visualização demonstrar os dados atuais do último censo do IBGE (2010).

3) Problematicar porque todas as etnias indígenas brasileiras - mais de 305 povos diferentes - são reduzidos à categoria supraétnica “**índio**” generalizando povos de tradições, línguas, regiões geográficas, saberes tradicionais, cosmovisões, etc; extremamente diferentes.

4) Levantar questões que demonstram as resistências históricas, violências do contato e extermínios dos primeiros povos durante os séculos de colonizações e quantas são atualmente as

etnias indígenas brasileiras: mais de 305 povos indígenas diferentes (Kaingang, Tupinambá, Krenak, Pataxó, Xerente, etc).

5) Demonstrar que as invasões de colonizadores europeus ocorreram pelo litoral de formas complexas com impactos diferentes para cada etnia/povo refletindo em dinâmicas históricas diferenciadas para cada povo. Apontar que os povos residentes à época – século XVI – nas áreas litorâneas são os que estão a mais tempo sob processos colonizatórios já seria uma forma de estimular estudantes a perceberem os diferenciais históricos diante das diversas realidades contemporâneas enfrentadas pelos diversos povos/grupos/indivíduos indígenas. Reflexo disso são as etnias encontradas na pesquisa cujo povo são habitantes dessas áreas e que enfrentaram (e enfrentam) nos passados/presentes diversas problemáticas coloniais; demonstrar os tempos diferenciais por séculos de colonizações (centenários) que cada povo indígena (seja como povos/grupo/indivíduo) enfrentam e os efeitos dessas questões nas atualidades.

6) Levantar por quais motivos alguns falam suas línguas nativas e outros não, etc. Visto a proibição das línguas maternas indígenas desde o século XVIII, além de levantar reflexões das problemáticas de políticas estatais de miscigenações, políticas educacionais anti-indígenas, as inúmeras situações migratórias e situações contemporâneas que enfrentam. Essas propostas interculturais ajudam a produzir conhecimentos mais completos, densos, de visualizações complexas e menos incompletas, deficitárias, lacunar e genéricas (MOREIRA, 2013, p.180) sobre diferentes sociedades indígenas e ascendentes em diásporas. Porém, como trabalhar essas imensas complexidades cumulativas de cinco séculos (coletivas/grupais/individuais) entre indígenas e não indígenas se temos apenas o “Dia do Índio” dentro das escolas públicas? Como o(s) ensino(s) de sociologia(s) podem contribuir para essas questões em conjunção também a lei 11.645/2008 único dispositivo legal para se aprofundarem dentro contextos de educações monoculturais sobre as complexidades anteriores e atuais que envolvem as múltiplas temáticas indígenas?

Uma das formas de apontar para essas complexidades que ajuda a desconstruir os “indígenas genéricos” (FREIRE, 2002, p. 4) reforçados nos “Dia do Índio”, desde as educações primárias até os ensinos médios (e universitários) seria buscar conhecimentos já produzidos sobre os diferentes povos indígenas. Estudos esses (geralmente centrados nas áreas antropológicas acadêmicas) e outras áreas ou mesmo por intelectuais indígenas que estão buscando fazer pesquisas nesse sentido. Outra proposta, seria buscar fazer as/os próprias/os estudantes dos

segmentos étnicos indígenas (de acordo com suas curiosidades ou interesses) pesquisarem sobre os diferentes povos indígenas e se acham dentre eles algum povo étnico sobre suas origens para formularem algum material étnico de e para exposição intercultural para demais estudantes indígenas e não-indígenas.

Com os resultados de pesquisas sugerir ou propor organizar em uma tabela com sequencias cronológicas centenárias diferenciadas de acordo com tempo de contato que possuem cada povo nos diferentes povos indígenas e analisar as interconexões interculturais com a vinda de povos estrangeiros para localizar os contextos coloniais em que estão inseridos. Assim, separar por períodos centenários colonizatórios: quinhentistas, seiscentistas, setecentistas, etc. Dessa forma, ajuda a visualizar melhor a posições históricas de etnias indígenas dentro dos contextos invasivos estrangeiros, os percursos intrusivos nas somatórias dos processos colonizatórios que enfrentam, o tempo diferenciado que cada povo enfrenta e como se encontram nas atualidades suas/seus ascendentes, devido aos contatos interétnicos com outros povos indígenas, povos colonizadores/estrangeiros, imigrantes forçados ou tardios, etc. Ajuda também a desconstruir “os indígenas genéricos” (FREIRE, 2002, p. 4) cristalizados nos imaginários sociais de estudantes cuja bagagem educacional sobre os diferentes contextos das sociedades indígena ainda é incompleta e deficitária (SOUZA; NASCIMENTO, 2010, p. 134).

O mapa etno-histórico de CURT NIMUENDAJU (1981) poderia ser um desses instrumentos ou materiais didático-pedagógicos na ausência de outros materiais didáticos melhor elaborados (voltados para as educações básicas monoculturais) em viés pedagógicos-antropológicos-sociológicos direcionado as escolas de educação básica convencional ou com enfoques históricos mais completos nas questões interculturais indígenas e não-indígenas (trabalhos a serem realizados com indígenas/mestiças/os junto a profissionais das educações/ciências sociais/universidades/etc) sobre as diferentes etnias indígenas brasileiras como propostas de materiais pedagógicos interculturais dentro de algumas escolas indígenas.

Nesse sentido, sugerir para que estudantes pesquisem sobre suas origens étnicas indígenas (e outras), já são caminhos para refletir sobre as diferentes realidades étnicas indígenas amalgamadas dentro do turbilhão multiétnico de presenças étnicas diversas (nativas/mestiças/estrangeiras) nas escolas públicas. Presenças essas, tanto de ascendências nativas/mestiças quanto de ascendências estrangeiras/mestiças. Depois de pesquisarem sobre suas origens étnicas (também indígenas), propor que procurem no mapa etno-histórico: a localização

geográfica dos respectivos povos, a datação de início das frentes colonizatórias enfrentadas pelo povo étnico indígena encontrado e colocar os diferentes povos simultaneamente organizados em cinco tabelas centenárias separadas por períodos centenários coloniais com suas respectivas etnias para visualizá-las lado-a-lado como será demonstrado abaixo.

Dessa forma, nesse trabalho não pretendo dar conta da completude e amplitude das complexidades envolvidas nas situações colonizatórias e migratórias entre povos/indivíduos indígenas e não indígenas. Mas, ajuda a visualizar as condições histórico-coloniais diferenciadas de: **1)** tempos de contatos colonizatórios diferenciados que cada povos indígenas enfrentam com povos estrangeiros. Ou seja, perceber qual povo indígena está a mais tempo sob processos coloniais; **2)** pensar os processos históricos de políticas estatais e públicas de miscigenações (forçadas ou voluntárias) e **3)** a perda das línguas maternas indígenas com a imposição da língua portuguesa. Ajuda a visualizarem também que alguns povos indígenas carregam consigo e em suas histórias étnicas coletivas/individuais situações coloniais de cinco séculos enfrentados por alguns povos, diferente de outros de contatos mais recentes. Já outros povos/indivíduos, possuem menos tempo de contato de acordo com os processos de incursões intrusivas estrangeiras/nacionais. A partir dessas visualizações é possível estimular os debates sobre as diásporas e migrações étnicas das regiões de origens e destinos, o que sabem sobre suas origens (tanto nativas/mestiças/estrangeiras), etc.

O grande problema é que o tema exige amplos espaços institucionais, educacionais, curriculares, pedagógicos e maiores incursões interculturais dentro da grade curricular tanto formativos quanto pedagógicos; reformulações curriculares, debates pedagógicos e sociológicos além de exigir continuidades, sustentabilidades (rotinizações) e práticas enraizadas cotidianas “em rotinas curriculares”. Por isso, a sua importância também de ser proposta enquanto “disciplina de rotina” e não só “tema-conteúdo/transversal” que pode ocorrer ou não. Ou seja, não sendo uma “disciplina” a ser trabalhada durante todo o ano letivo para se obter um nível de conhecimento e discernimento mais profundo, mais denso e complexo como as quais se exigem lidar diante das multifacetadas realidades enfrentadas pelos diferentes povos/grupos/indivíduos indígenas (enquanto coletivos ou indivíduos), as histórias indígenas apenas permanecerão no lugar exprimido de “temática pontual e transversal”.

Além disso, existem poucos estudos dentro das áreas antropológicas destinados a refletir sobre essas problemáticas dentro das áreas educacionais monoculturais em relação as presenças

de estudante indígenas em contextos urbanos (SOUZA; NASCIMENTO, 2010), (URQUIZA, 2012) e ou estudos voltados para formações de profissionais das educações monoculturais pensando também produções de materiais para estudantes não-indígenas (SILVA; GRUPIONI, 1995), (FUNARI; PINÕN, 2014). Somados a isso existem as faltas de políticas públicas educacionais específicas destinadas a indígenas/mestiças/os que estudam dentro dos contextos urbanos das escolas públicas (rurais/urbanas) (GUIRAU; SILVA, 2013). Assim, temos cinco séculos ([1500-2021] – 521 anos) de imposições de educações monoculturais coloniais para algumas sociedades indígenas, inclusive para grupos/indivíduos indígenas urbanos, (com apenas ([1988-2021] - 34 anos) de garantias das educações indígenas *diferenciadas, interculturais e bilingues*, somente para “indígenas aldeadas/os”).

Portanto, são questões que aumentam as barreiras e atravancam as disponibilidades de informações e conhecimentos mais simplificados e básicos no sentido de perceber as contribuições históricas de povos indígenas e ascendentes nos passados, presentes e futuros. Essas são as somatórias que só aumentam as ausências dessas temáticas dentro dos contextos educacionais monoculturais como um todo. Outras questões visíveis são: as ausências de estatísticas educacionais sobre as presenças de estudantes indígenas e indígenas mestiças (SEGATO, 2012) como já pontuadas acima dentro das escolas públicas urbanas e poucas pesquisas sobre os pertencimentos étnicos indígenas nas educações básicas monoculturais e nas áreas urbanas (SOUZA; NASCIMENTO, 2010), (URQUIZA, 2012), (NASCIMENTO QUIXELÔ, 2009), (GUIRAU; SILVA, 2013).

Em grande parte das escolas públicas para estudantes de ensino médio os referenciais de conhecimentos sobre os povos indígenas ainda são os meios formais escolares ou materiais contidos em livros didáticos, mas também “informais” como as ruas, educações em contextos domésticos, mídias e suas/seus educadoras/es diversas/os como nos apontam (MOREIRA, 2013, p. 184), (GOULART, 2012, p. 12), que provavelmente não obtiveram uma formação mais aprofundada, qualificada e densa sobre as questões devido as recentes políticas indigenistas mais favoráveis aos avanços e às inclusões das problemáticas/temáticas indígenas dentro das educações básicas monoculturais.

Como trabalhar então as questões indígenas em suas profundidades históricas e não nas superficialidades imediatas genéricas como ocorre dentro das escolas públicas? Qual o significado educacional intercultural da presença de 1 (uma) estudante do povo Xerente (TO/SP)

em uma cidade dentro do território Kaingang oeste do estado de São Paulo de cerca de 65.700 habitantes como Tupã/SP, numa escola pública com 1033 estudantes de origens étnicas e geográficas diversas (nativas/mestiças/estrangeiras)?

Fazer esses exercícios mentais em perspectivas pluriétnicas e plurieducacionais por vias pedagógicas interculturais podem parecer cansativos, trabalhosos ou mesmo impossíveis. Mas, são formas mais densas, profundas e completas de (re)conhecer as complexidades de se pensar sobre as presenças étnicas indígenas e passar pelos encadeamentos cronológicos das complexas conjunturas coloniais históricas e contemporâneas que afetam os povos indígenas sem deixar ou reproduzir lacunas, ignorâncias generalizadas e descasos educacionais perante as histórias dos diferentes povos/grupos/indivíduos indígenas existentes no(s) Brasil(is). Cujos indivíduos de diferentes pertencimentos étnicos também se encontram dentro das escolas públicas brasileiras recebendo as educações básicas monoculturais (brasileiras) e não étnica biculturais (indígena/brasileira) às quais tem direito. (SOUZA; NASCIMENTO, 2010), (URQUIZA, 2012), CONVEÇÃO 169 da OIT de 2004 e Declaração da ONU de 2007.

Como pensar práticas pedagógicas interculturais que comportem modelos para implementações práticas e institucionais de reconhecimentos por parte de órgãos estatais em perspectivas pluriétnicas e plurieducacionais? Que levem em consideração as altas complexidades que acompanham as presenças indígenas, as dinamicidades históricas enfrentadas por diferentes sociedades indígenas dos mais de 305 povos indígenas diferentes e suas contribuições históricas e contemporâneas a serem conhecidos por todas/os estudantes indígenas/mestiços e não-indígenas nos estabelecimentos dos ensinos médios nas escolas em todos os âmbitos federativos federais/estaduais/municipais?

São problemáticas a serem debatidas, pensadas, ensinadas e trabalhadas por todas/os as habitantes dentro do(s) Brasil(is). Afinal, todas as pessoas dentro do território brasileiro vivem sob os territórios indígenas e lidam consciente ou inconscientemente com pessoas desses pertencimentos no dia a dia. Portanto, não são questões a serem debatidas só por especialistas (MOREIRA, 2013, p. 179) ou por pessoas desses pertencimentos (GOULART, 2012, p. 17). Se alguma/um estudante está presente dentro de qualquer escola pública seja de qual for a sua etnia, seja qual for o estado e município (de origem e destino), estará interagindo e lidando com todas as pessoas dentro da escola (professoras/es, funcionárias/os, gestoras/es, estudantes, etc) e também nos seus trânsitos dentro das cidades. Por isso, todas precisam estar ciências dessas

presenças-pertenças étnicas (e mais atentas/os também as suas trajetórias histórias anteriores e contemporâneas) para tratar com menos “ausências” (PACHECO, 2017) apesar das não percepções de suas presenças inclusive por políticas públicas (GUIRAU; SILVA, 2013).

Como pensar políticas públicas educacionais que levem em consideração simultaneamente as complexidades dessas presenças étnicas e suas especificidades históricas em vertentes não monoculturais, mas em perspectivas pluriculturais pensando os múltiplos contextos educacionais de 305 povos indígenas enfrentam em dupla cidadanias-étnicas (étnicas indígenas e brasileiras)? Como promover diálogos interculturais mais respeitosos e atentos aos dispositivos legais indígenas/indigenistas atuais como a Constituição Federal de 1988, a Convenção 169 da OIT de 2004, a Declaração ONU sobre os direitos dos povos indígenas (2007) e as propostas contidas no novo Estatuto dos Povos Indígenas (2009) que garante os reconhecimentos dessas presenças? Como fazer ressoar essas situações dentro dos órgãos intersetoriais desde indígenas, indigenistas, até órgãos intersetoriais estatais educacionais federais/estaduais/municipais e conselhos/secretarias estaduais/municipais educacionais que são (ou seriam) os órgãos corresponsáveis por tratar, regulamentar e colocar em práticas nas escolas públicas e salas de aulas as atenções às especificidades educacionais referentes aos povos indígenas existentes dentro das áreas rurais/urbanas?

Outra questão, seria refletir o que significa a simples presenças de 1 pessoa indígena (em contexto individualizado) ou grupo de pessoas indígenas em conglomerados rurais/urbanos (metrópoles/cidades) e as complexas estruturas institucionais/sociais envoltas e atravessadas por essas presenças em termos de se conduzir as políticas públicas focais e específicas levando em conta as hipossuficiências históricas de políticas públicas específica e educacionais anti-indígenas que incidem e atravessam as trajetórias históricas e vidas dos diferentes povos. As conjunturas colonialistas e suas continuidades nos presentes, os contextos migratórios anteriores e atuais, as faltas de interesses políticos de não-indígenas (geralmente à frente dos órgãos estatais/educacionais) e os tratamentos dados aos povos nativos/grupos/indivíduos por séculos principalmente para indígenas que se encontram em contextos urbanos são situações que precisam passar por essas análises mais profundas. São temáticas pouco atendidas até os dias atuais inclusive nas áreas de estudos antropológicos (URQUIZA, 2012) e sociológicos ou nos ensinamentos de sociologias (GOULART, 2012), (RABESCO, 2014), (CHATES, 2015, 2016).

Quais as responsabilidades reais de pessoas à frente dos órgãos educacionais (federais/estaduais/municipais) nos contextos de políticas públicas e educacionais específicas para indígenas urbanas/os (GUIRAU; SILVA, 2013)? Qual órgão poderia tomar a frente para acompanhar, monitorar, assessorar e cobrar e fazer valer as legislações indigenistas por núcleos de pesquisas/estudos/observatórios nas efetividades das políticas públicas educacionais específicas dentro das educações básicas monoculturais diante de situações tão dispares de sub-representatividades demográficas/democráticas como as enfrentadas por povos/grupos/indivíduos indígenas?

Por isso, as importâncias das (ciências sociais) sociologia(s) e ensinos das sociologias plurais no(s) ensino(s) médio(s) (GOULART, 2012). No sentido de estarem atentas a essas múltiplas realidades nas quais estão inseridas sociedades e indivíduos indígenas/mestiças/os; de produzir reflexões conjuntas com outros órgãos e áreas na percepção de presenças de estudantes indígenas e de como transmitir de formas básicas simplificadas didático-pedagógicas-antropológicas-sociológicas as conjunturas complexas coloniais que enfrentam não só os diferentes povos indígenas “aldeados”. Mas também indivíduos indígenas que enfrentam diásporas migratórias tidos como “desaldeados/os”/desterrados, “isolados” dos seus coletivos étnicos de origens produzindo assim conhecimentos mais condizentes em relação as múltiplas realidades (anteriores e contemporâneas) que enfrentam.

2.7 DIMENSÕES INTER/MULTICULTURAIS / INTERSETORIAIS EDUCACIONAIS INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS

Abaixo, um pequeno organograma do percurso educacional da estudante Xerente (TO/SP) para visualizar as complexidades das atribuições de responsabilidades político-jurídico-administrativas de órgãos intersetoriais educacionais: étnicos indígenas, indigenistas e educacionais das três esferas federais/estaduais/municipais em seus percursos educacionais. Pensando a garantia não só da lei 11.645/2008, mas também das legislações indigenistas que precisam ressoar em situações dentro de órgãos estatais e indígenas. Legislações que preconizam a sua educação étnica indígena específica e o direito étnico subjetivo como CONVENÇÃO 169 da OIT de 2004 e Declaração da ONU de 2007 e as relativas as autodeclarações e educações étnicas indígenas. Ajuda a pensar sobre os atravessamentos inter/multisetoriais estatais que envolvem pensar sobre as presenças de estudantes indígenas por políticas públicas educacionais

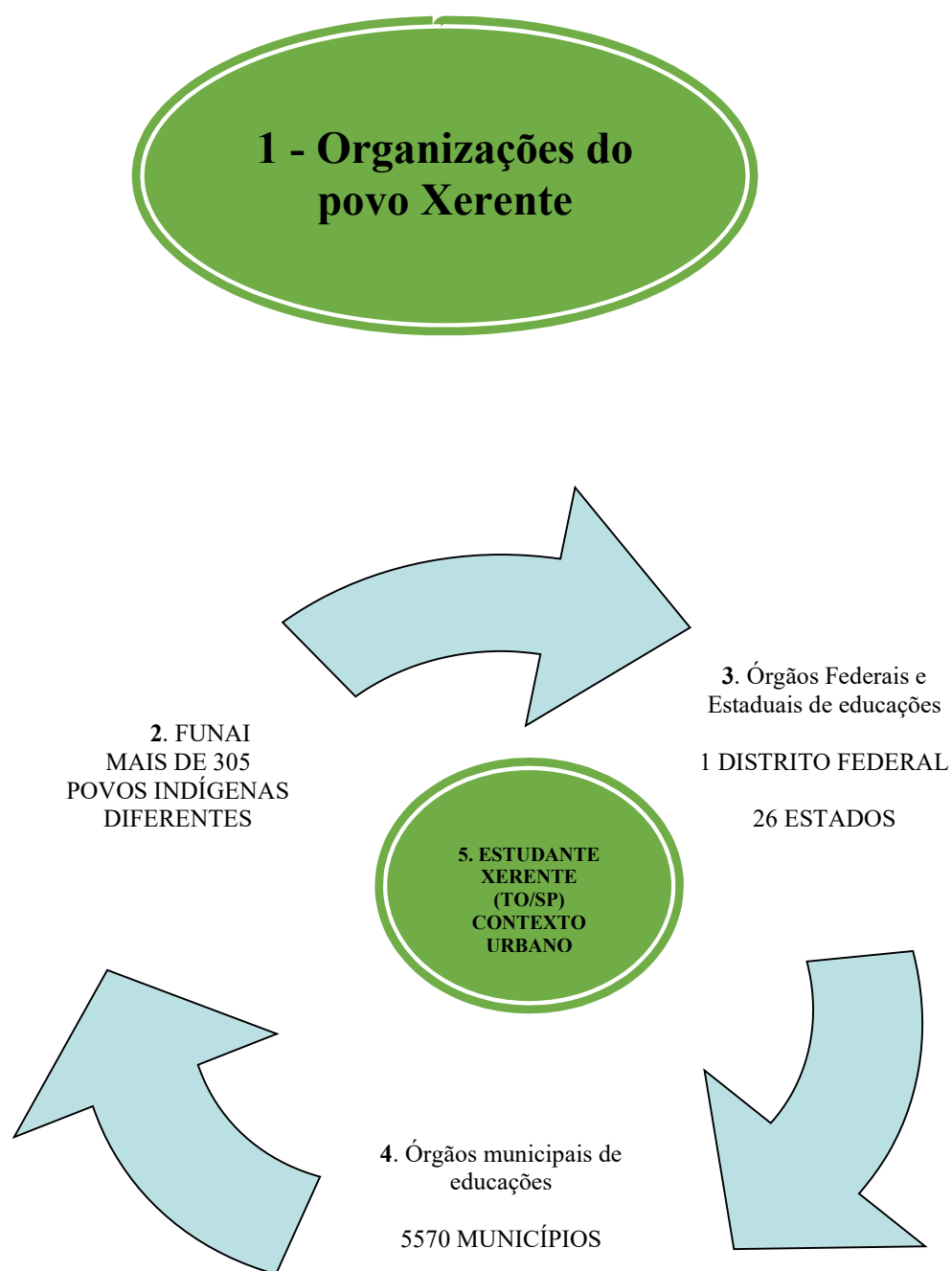
mais atentas diante da simples presença de uma estudante indígena do povo Xerente (TO/Palmas/SP/Tupã) dentro de uma escola pública da cidade de Tupã/SP.

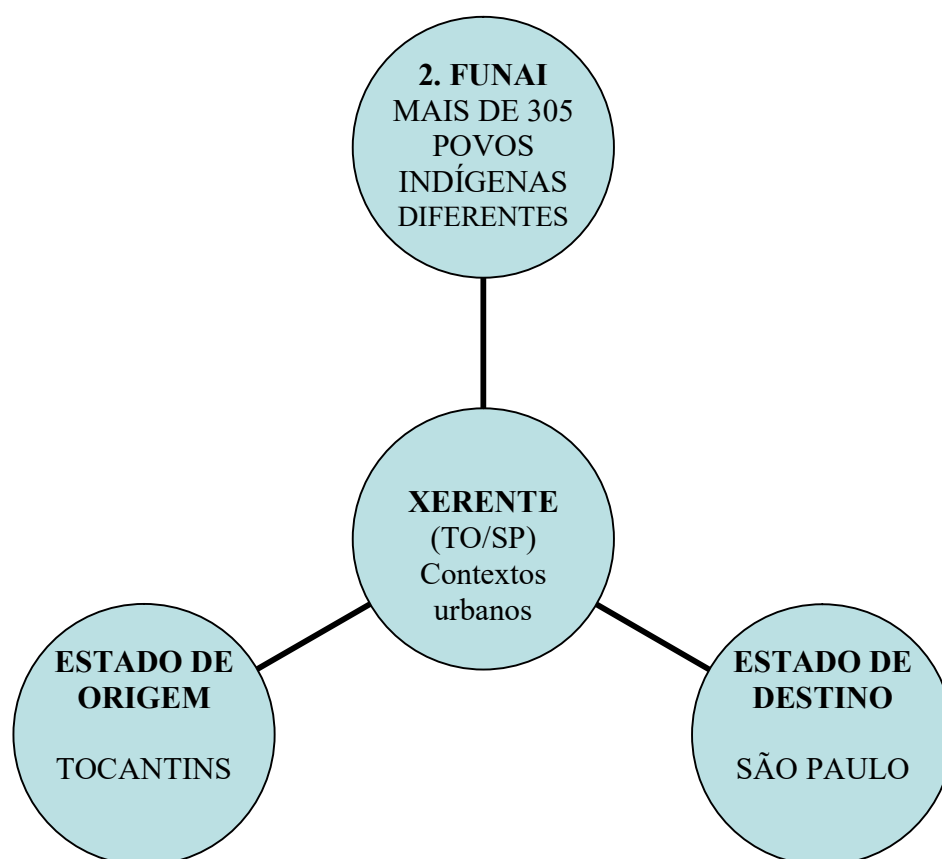
Podemos pensar também sobre como operacionalizar toda uma burocracia estatal e fazer funcionar toda uma logística diante das questões multifacetadas e multidimensionalizadas (locais e (trans)locais) politicamente, perante diferentes presenças e etnias em termos educacionais hegemônicos dentro das escolas públicas rurais ou urbanas no ensino médio convencional na(s) disciplina(s) de sociologia(s). A simples presença de uma estudante do povo Xerente (TO/Palmas/SP/Tupã), diz respeito aos constantes diálogos interculturais deliberativos mais horizontais, menos hierárquicos e não impositivos. Além de regulamentações, atribuições de corresponsabilidades intersetoriais e formulações de políticas públicas específicas entre organizações indígenas do povo Xerente e entre sete órgãos intersetoriais educacionais estatais diferentes (étnicos indígenas/indigenistas/educacionais nas três esferas 1 federais/2 estaduais/2 municipais): 1 indígena, 1 indigenista (e outros), 1 federal de educação, 2 estaduais de educação e 2 municipais de educação (segundo os locais de origens e destinos de estudantes indígenas). Vejamos:

Figura 18. Organograma para visualizar as complexidades da presença da estudante da etnia Xerente (TO/SP) e no pensar políticas educacionais étnicas e interculturais que contemplem estudantes indígenas nos seus atravessamentos inter/multisetoriais nos contextos migratórios de órgãos estatais educacionais e nas formulações de políticas públicas educacionais específicas de reconhecimento dessas presenças étnicas indígenas:

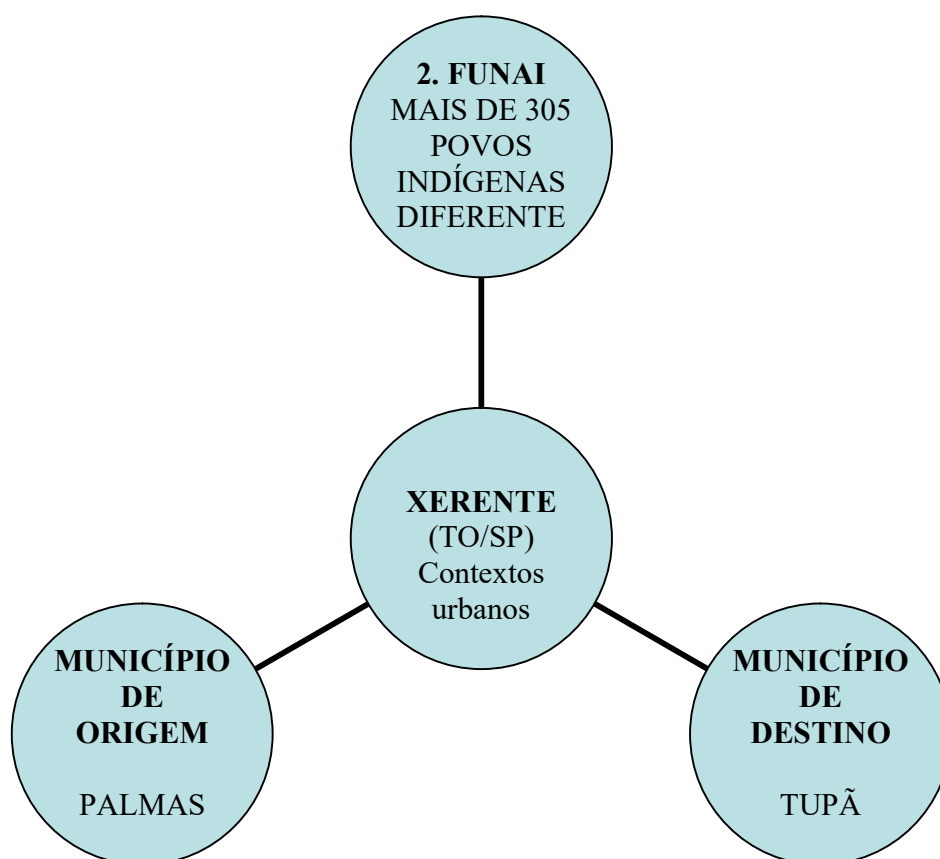
Presença de uma estudante do povo Xerente (TO/Palmas/SP/Tupã) cujo povo possui cerca de um século de processos colonizatórios ([1920-2021] – 101 anos). Originários de onde hoje chamam estado do Tocantins, do município de Palmas/TO, migrados para São Paulo e estudando em territórios Kaingang no município de Tupã/SP, cidade sobreposta a esse território indígena:

1. Primeiro órgão intercultural a ser consultado em diálogos interculturais deliberativos (LALANDER; LEMBKE, 2017) referente as legislações citadas e nas garantias das extensões da educação étnica específica (*educação diferenciada* [reconhecimento da etnia Xerente], *intercultural* [educação Xerente e ocidental] e *bilíngue* [língua Jê x língua portuguesa]):





“Ausente” do estado de origem (TO). “Presente” no estado de destino (SP)



“Ausente” no município de origem (Palmas). “Presente” no município de destino (Tupã)

Figura 19. Relação de órgãos interculturais/inter/multisetoriais educacionais corresponsáveis por acompanhar os percursos educacionais indígenas e a presença da estudante Xerente (TO/SP). Direitos conquistados a partir da CF de 1988: Decreto 26/1991 (ANDRADE, 2013, p. 32), Convenção 169 da OIT de 2004 e Declaração da ONU de 2007.



Podemos visualizar com isso as complexidades interculturais/intersectoriais de instituições de políticas educacionais que atravessam as vidas e contextos sociais das pessoas indígenas ao longo dos seus percursos migratórios e educacionais dentro de modelos de educação básica monocultural. Porém, sem a devida atenção as suas especificidades étnicas que os afetam durante séculos e pensar como a simples presença de uma estudante do povo Xerente (TO/SP) dentro das

escolas públicas está correlacionada aos vários órgãos intersetoriais de instituições de políticas educacionais indígenas e não-indígenas (segundos seus locais de origens e destinos).

Diferenciados segundo a origem étnica dos povos e contextos migratórios pois envolvem responsabilidades dentro desses órgãos, formulações de políticas públicas educacionais específicas para maiores atenções em relação às presenças étnicas e responsabilidades intersetoriais de órgãos étnicos indígenas, indigenistas e educacionais das três esferas (federais/estaduais/municipais).

Portanto, os percursos migratórios e educacionais no pensar a garantia da dupla cidadania étnica bicultural (indígena/brasileira) da estudante indígena Xerente foram observados na sequência: (1.Organizações do povo Xerente/2.FUNAI/3.MEC (CNEEI/CNE/CEB) Federal/4.secretarias estaduais de educação Tocantins/5.municipal Palmas/ 6.secretarias estaduais de educação São Paulo/7.municipal Tupã) – levando em consideração as condições de “ausências” e “presenças” de indivíduos étnicos dos diferentes povos (PACHECO, 2017) desde seus locais de origens e destinos (pois podem migrar para diferentes cidades brasileiras ou outros contextos (trans)nacionais) (OLIVEIRA, 1998,1999). Povo étnico, que está sob efeitos de cerca de um século ([1920-2021] - 101 anos) de processos colonizatórios e do não reconhecimento cotidiano da presença étnica da estudante Xerente dentro da cidade. Portanto, não existe a garantia do acesso a sua educação específica e da sua “etnicidade Xerente” como condição étnica permanente por onde transita e não só reduzida na aldeia ou TI (GUIRAU; SILVA, 2013, p.13).

Como levar em conta práticas educacionais e conhecimentos pedagógicos que deem conta dessas conjunturas complexas para que reconheçam que o povo Xerente está a cerca de um século sob efeitos colonizatórios estrangeiros/nacionais; que uma pessoa indígena do povo Xerente estudando numa escola pública do município de Tupã/SP que esses processos tem que ser levados em conta por políticas públicas educacionais monoculturais num todo complexo educacional (indígena e não-indígena) até chegar dentro das escolas públicas e salas de aula em políticas públicas específicas de gestões educacionais não dispostas a romper com o modelo de estado-nação? O que dizer de outras tantas presenças indígenas dos mais de 305 povos, alguns com mais tempo de processos colonizatórios cujos estudantes são “indiferenciáveis” pelas transfigurações étnicas (RIBEIRO, 1977) ou processos de mestiçagens (SEGATO, 2012)?

Se as relações dos direitos às educações específicas indígenas deveriam envolver “diálogos interculturais deliberativos” (LALANDER; LEMBKE, 2017) e interações nos

entendimentos das práticas e diferenças de ambos os lados (indígenas/não-indígenas), como equacionar essas desigualdades étnico-raciais em termos de hierarquias, estruturas racistas e relações de poder dentro das questões educacionais monoculturais com disponibilidades de conhecimentos universais básicos nas abordagens dos temas tanto para estudantes indígenas quanto para não-indígenas? Como dar conta dentro de uma escola com 1033 alunas/os de origens étnicas distintas (nativas/mestiças/estrangeiras), dessa presença étnica Xerente sem ignorá-la, desdenhá-la e esvaziá-la cotidianamente forjando apenas uma única “cidadania brasileira esvaziada” (SPOSITO, 2008)? Não levando em conta sua presença étnica Xerente e sua “cidadania educacional indígena Xerente específica” tida como “minoritária” dentro da “democracia pouco democrática” (SANTOS, 2007) – como decisão da maioria - numa educação predominantemente hegemônica, etnocêntrica e de pressões dominantes (URQUIZA, 2016)?

Como abordar histórica, pedagógica, antropológica e sociologicamente, em materiais pedagógicos reformulados em noções básicas demonstrando com profundidades históricas, as contribuições anteriores e contemporâneas do povo e de grupos/ indivíduos do povo Xerente oriundos do estado de Tocantins; originários do município Palmas, migrados para dentro de estabelecimentos escolares dentro de estado de São Paulo e do município de Tupã com transmissão de conhecimentos universais básicos para todas/os as/os demais estudantes do ensino médio? Como lidar com essas presenças-ausências (PACHECO, 2017) de estudantes dos diferentes pertencimentos étnicos indígenas em todos os níveis e percursos educacionais desde as políticas públicas até às questões educacionais que envolvem práticas educacionais para esses segmentos étnicos?

Esses são alguns caminhos multidimensionais, multidisciplinares inter/multisetoriais/interculturais que temos que percorrer para estabelecermos conhecimentos de redimensionamentos de noções básicas sobre nortes históricos mais completos, densos e de visualizações complexas sobre as presenças (anteriores e contemporâneas) dos povos indígenas (grupos/indivíduos étnicos dispersos). No sentido de estimular e produzir reflexões mais profundas, críticas e menos esvaziados ou carregadas de distorções históricas, desdém, desqualificações, negatividades, estereótipos e posições generalizantes sobre essas presenças, pensando também as diversidades pluriétnicas de estudantes indígenas nas relações com estudantes de outros pertencimentos étnicos (nativos/mestiços/estrangeiros) no(s) ensino(s)

médio(s) mesmo que essas/es estejam “fenotipicamente” indiferenciadas/os nas majoritárias “branquitudes” (ou outras etnias) pelas transfigurações étnicas (RIBEIRO, 1977).

Essas reflexões, são só alguns apontamentos no sentido de buscar caminhos para os desafios de se pensar essas questões buscando maiores diálogos com as áreas de antropologias (e outras) que concentram acúmulos de conhecimentos sobre os diferentes povos étnicos indígenas (ciências sociais) e com as gerações de educadoras/es e sociólogas/os que terão que buscar maiores reflexões diante dos enormes desafios, dessas problemáticas e temáticas não só dentro dos currículos mas também nas garantias de práticas pedagógicas, antropológicas e sociológicas interculturais e específicas de fato, ou seja, buscar as efetividades das dupla cidadanias étnica referentes as educações biculturais concretas (indígenas/não-indígenas) para indígenas de diferentes povos/etnias (GUIRAU; SILVA, 2013). Bem como formulações de conhecimentos universais básicos por perspectivas interculturais, pluriétnicas e multiculturais levando em consideração os conhecimentos/saberes nativos tanto para indígenas quanto para não-indígenas. Um caminho seria demonstrar as várias etnias indígenas brasileiras que não se reduzem a categoria supraétnica - “índio” - e separar/agrupar as mais de 305 etnias segundo períodos históricos centenários ao qual se deu os primeiros contatos - cinco séculos de (re)colonizações.

Portanto, reunir em cinco tabelas diferentes de acordo com os períodos histórico-coloniais centenários de acordo com o início de contatos de cada povo todas as etnias indígenas que sofreram (e sofrem) os processos colonizatórios segundo cada século colonial em questão. Assim, dá para visualizar de forma didática intercultural, multicultural e pluricultural indígena e não indígena, por períodos históricos em centenários, as etnias que tiveram contatos coloniais iniciais em sequencias cronológicas centenárias: no primeiro século, no segundo século, no terceiro século de colonização e assim por diante. Levando em consideração as somatórias de processos coloniais cumulativos que os acompanham enquanto povos e grupos/indivíduos étnicos distintos (como na tabela esquemática abaixo).

Como se tem pouca produção de materiais didáticos interculturais mais bem elaborados, básicos e disponíveis, nesse sentido, sugeri buscar trabalhar com os já organizados como, por exemplo, com o mapa etno-histórico do etnólogo mencionado anteriormente (CURT NIMUENDAJU, 1981). Dessa forma, dá para buscar trabalhar com estudantes as visualizações desses diferentes contextos histórico-seculares-coloniais (cinco centenários) e buscar reflexões sobre os povos que estão a mais tempo sob processos colonizatórios e os que estão a menos

tempo visualizando as diferenças temporais. Por exemplo, os primeiros povos da costa do litoral brasileiro que tiveram contatos interculturais com povos colonizadores no primeiro século como o povo Tupinambá (BA) presente no trabalho. Portanto, suas problemáticas e demandas étnicas são bem diferentes de alguns povos amazônicos de contatos mais recente ou ainda dos “povos isolados”.

Dessa forma, levantar reflexões com estudantes as situações etno-históricas: se uma/um estudante através de pesquisa sobre a origem da sua família encontrar etnias como a do povo Tupinambá (BA), mas fenotipicamente (aparência) estar de outras cores que não “as cores fenotípicas indígenas”, pensar sobre os processos seculares de miscigenações (compulsórias e/ou voluntárias), além das presenças dos contextos migratórios históricos de povos estrangeiros e que por isso, não estão hoje com os rostos dos indígenas “fenotípicos” que muitas/os estudantes estão acostumados a ver pela televisão, mídias impressas, digitais ou nos livros didáticos como os povos amazônicos ou do Xingu (por exemplo) tidos como “mais legítimos” que os primeiros povos passaram (e passam) pelos processos históricos de miscigenações compulsórias e/ou voluntárias a mais tempo. Assim, seria uma forma de reorientar os imaginários engessados sobre os diferentes povos indígenas que infelizmente ainda pairam em muitos contextos educacionais hegemônicos e se encontram nas práticas pedagógicas das escolas primárias como o - “Dia do Índio” - como demonstrados nas imagens acima com pinturas no rosto, cocares de papelão e pinturas fantasiosas de desenhos, etc; Ou seja, bem distantes das realidades complexas enfrentadas por indivíduos indígenas atuais de carne e osso (FERNANDES, 2015) (con)viventes em (aldeias/áreas rurais/cidades) (IBGE, 2010) das mais diversas etnias compulsoriamente “desindigenizados” ao longo de séculos até os dias de hoje presentes inclusive nas escolas.

Porém, abordar todas essas problemáticas em apenas um dia “no currículo exprimido” dentre de contextos hegemônicos em vigência, para as históricas indígenas, fica impossível pensar todas essas complexidades (anteriores/atuais) apenas no “Dia do Índio”. Única data dentro de escolas não-indígenas (com muitas presenças indígenas negadas), para reorientar e redimensionar reflexões mais aprofundadas sobre os temas propostos. Por isso, a importância de maiores reflexões em espaços decisórios de gestões educacionais estatais, grades e currículos escolares para continuidades, aprofundamentos e aprendizagens mais satisfatórias sobre os processos que acometem e envolvem as histórias e vidas dos primeiros povos e ascendentes até os dias de hoje.

2.8 COLONIALIDADES DO(S) SER(ES) ÉTNICO(S) INDÍGENA(S): DE INDÍGENAS (SIMPLIFICADOS) À INDÍGENAS ÉTNICOS (COMPLICADOS)

Figura 20. Indígenas ideais do “Dia do Índio”: indígenas dos imaginários sociais



Figura 21. Indígenas reais de carne e osso: lideranças das seis etnias encontradas. Segundo IBGE (2010), indígenas atuais residem em diversos contextos: aldeias/áreas rurais/cidades.



(Tupinambá)	(Wajãpi)	(Xucuru)	(Xacriabá)	(Pataxó)	(Xerente)
(Desde 1500)	(1741)	(1756)	(1775)	(1807)	(1920)
Origem BA	AP	AL	MG	BA	TO

É importante salientar que as histórias dos diferentes povos apresentados não começam em 1500 como muitas vezes são apontadas e reforçadas nos livros didáticos (NASCIMENTO, 2013, p. 178), (SILVA, 2019, p. 131). Pois, os diferentes povos étnicos indígenas são milenares. Portanto, anteriores aos seculares processos intrusivos e colonizatórios de povos estrangeiros. É importante enfatizar também que as datações utilizadas no trabalho ajudam a pontuar as conjunturas das profundas raízes históricas, das situações coloniais e processos colonizatórios internos e externos enfrentados pelos diferentes povos étnicos indígenas em contextos pluriétnicos visto as aquarelas étnicas internas (para indígenas/mestiças/os) e externas (para estrangeiras/os) nas (interações históricas e relações pouco interculturais estabelecidas com brasileiras/os e estrangeiras/os diversas/os) ao longo de cinco séculos.

Os processos invasivos (de povos colonizadores), os processos de imigrações forçadas (para os povos negros) e processos imigratórios tardios de povos estrangeiros (subsidiados para ascendentes europeus, asiáticos, etc); toda essa conjuntura complexa pressiona as realidades educacionais étnicas indígenas contemporâneas que obtêm suas formações educacionais nos contextos urbanos/rurais de escolas de educações básicas monoculturais. Dessa forma, tem que ser levados em conta para entender desde as origens/raízes históricas, os mergulhos atuais

enfrentados por ascendentes indígenas nas complexas situações atuais educacionais enfrentadas pelos diferentes povos/grupos/indivíduos indígenas presente no trabalho que as/os afetam nas cotidianidades. É preciso estar atenta/o também que a “produção dos espaços de ausências” (SWAIN, 2004) ou as “sociologias das ausências” (SANTOS, 2007), principalmente para as sociedades indígenas, criam uma não-presença de indígenas ou “signos étnicos indígenas” positivos dentro dos espaços públicos, das escolas e das cidades (NASCIMENTO QUIXELÔ, 2009). Portanto, também criam ausências dentro das escolas públicas nesses contextos de educações básicas monoculturais sem um aprofundamento de estudos e pesquisas.

Somados a essas situações temos as “colonialidades do ser” com aponta o pensador descolonial Walter Dignolo (2005), responsável por relacionar o colonialismo à não existência do “outro”, que passa a ser submetido a uma negação sistemática e a uma sobredeterminação constante de sua essência e do seu ser com aponta (STREVA, 2016, p. 35). A esse respeito a pensadora (STREVA, 2016) explicita em sua análise sobre a colonialidades do ser “negro” como uma conjunção de situações coloniais vem sustentar a coisificação de corpos negros e indígenas. Em sua análise sobre os efeitos das relações de poderes coloniais sobre a produção de corpos colonizados a pensadora reflete a situação colonial ibérica entre colonizados e colonizadores a partir das reflexões de Darcy Ribeiro:

Em outras palavras, a coisificação equacionada diz respeito à ausência de contato humano entre o colonizador e o colonizado, ocorrendo tão somente relações de dominação e, conseqüentemente, de submissão, responsável por transformar o colonizado em um mero instrumento de produção. Por meio desta lógica, o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro esclarece que quatro procedimentos foram aplicados para a dominação colonial: i) a erradicação da antiga classe dominante local; ii) a concessão de terras como propriedade latifundiária aos conquistadores; iii) a adoção de formas escravistas de conscrição da mão-de-obra; e iv) a implantação de patriciados burocráticos, representantes do poder real, como exatores de impostos (STREVA, 2016:24 apud RIBEIRO, 1978: 142)

Esses prolongados processos de conjunturas colonizatórias das “colonialidades dos seres étnicos indígenas” também precisam ser observadas devido as políticas públicas higienistas e eugenistas ou de “branqueamento da nação”, por bastante tempo promovidas como políticas de estado desde o período colonial (GARCIA, 2007, p. 24), no período monárquico e republicano como formas misturar populações étnicas indígenas (e negras) com ascendentes portugueses e imigrantes tardios estimuladas como políticas públicas estatais. Dessa forma, o mergulho sobre as ascendências indígenas é muito mais complexo e profundo visto as políticas públicas estatais seculares higienistas e eugenistas e suas permanências históricas. Diante dessas situações nos

contextos censitários muitas/os ascendentes indígenas se autodeclaram “pardas/os” devido aos processos de mestiçagens e desconhecimentos de suas origens étnicas indígenas (ou negras). A pensadora (SEGATO, 2012) expõe sobre sequestro do sangue não branco na “brancura” produzida por essas políticas eugenistas seculares:

Recordemos, de passagem, que há também entre-mundos do sangue, relativos à mestiçagem, que vão, da mesma forma, em uma direção ou outra: existe um entre-mundo da mestiçagem como branqueamento, construído ideologicamente como o sequestro do sangue não branco na “brancura” e sua cooptação no processo de diluição sucessiva do rastro do negro e do indígena no mundo miscigenado, no sentido de branqueado, do continente. E há um entre-mundo da mestiçagem de sentido contrário, que poderíamos chamar de enegrecimento: a mescla do sangue branco com o sangue não branco no processo de reconstrução do mundo indígena e afrodescendente, colaborando com o processo de sua reconstituição demográfica. Estas duas construções são puramente ideológicas, pois a biologia de ambas é a mesma, porém correspondem, é evidente, a projetos históricos opostos. No segundo projeto, começa a reformular-se a mestiçagem como a navegação do sangue não branco, durante séculos de clandestinidade, cortando por dentro e através do sangue branco, até ressurgir no presente de seu prolongado ocultamento no processo amplo de reemergência de povos que o continente testemunha. O mestiço, assim, passa a perceber que carrega a história do indígena no seu interior (Segato, 2010).

Nesse sentido, visto as seculares “colonialidades dos seres étnicos” enfrentadas por povos/grupos/indivíduos indígenas, é muito mais difícil para estudantes de ascendências indígenas se situarem como “indígenas”, devido aos prolongados processos de miscigenações promovidos por políticas estatais, das “ausências de espaços positivos de signos étnicos indígenas atuais” e dos não reconhecimentos cotidianos devido as suas transfigurações étnicas (RIBEIRO, 1977). Portanto, as categorias censitárias - “pardas/os” – são categorias denominativas complexas tanto para ascendentes indígenas quanto para ascendentes negras/os. Porém, com maiores reconhecimentos sociais dessa categoria para ascendentes negras/os, devido à sua maior densidade demográfica e político-representativa (regime de cotas) desse último grupo étnico em frentes políticas em relação as frágeis representatividades (desproporcionalidades) indígenas visto que os avanços das políticas públicas atuais contemplam as categorias “pretos” e “pardos” (Lei nº 12.990, 2014) e não “indígenas” e “pardas/os indígenas”. Contemplar as sociedades indígenas e “suas/seus muitas/os pardas/os” (mestiças/os), ainda está bem distante das proposições de políticas públicas e debates sociais devido a essas conjunturas históricas e situações coloniais profundas e complexas que precisam também ser refletidas nas políticas públicas, educacionais e sociais.

3. CAPÍTULO III

3.1 TEMÁTICAS EDUCACIONAIS ÉTNICAS INDÍGENAS E ENSINO(S) DE SOCIOLOGIA(S): PROPOSTA INTERCULTURAL

3.1.1 Proposta didático-antropológica-sociológica-intercultural: problematizando as complexidades em dados atuais sobre as densidades demográficas indígenas e não indígenas:

Os dados demográficos abaixo ajudam a visualizar os desequilíbrios das equações estatístico-censitárias (não paridades étnico-raciais para as populações indígenas) e demonstra as desproporções das densidades em termos numéricos comparados entre sistemas de representações de diferentes grupos étnicos existentes dentro dos contextos censitários brasileiros. Segundo os dados do IBGE (2010), para cada 1 pessoa indígena²⁶ no(s) Brasil(is), existem cerca de: 91 pessoas (brancas)/ 14 (pretas)/ 2(amarelas)/ 82(pardas tanto de grupos indígenas quanto de negras/os).

Portanto, pessoas indígenas estão em permanentes desproporcionalidades político-representativas, demográficas, democráticas e sociais-participativas se tomarmos as proporções numéricas em milhões (91/82/14/2/1). Contextos esses, que incidem também dentro dos cotidianos escolares e outros espaços sociais, que incidem seja nas faltas de atenções as demandas educacionais e sociais étnico-raciais indígenas, no não direcionamentos ou formulações de políticas públicas educacionais específicas atuais (GUIRAU; SILVA, 2013) ou seja na falta de recursos humanos/especialistas para levantamentos estatísticos educacionais sobre as presenças étnicas de estudantes indígenas nas educações básicas convencionais (CENSO ESCOLAR INDÍGENAS, 1999, 2005) para melhor formulações e destinações de políticas públicas.

²⁶ Dados arredondados para 1 milhão de pessoas

Figura 22. Proposta intercultural. Tabela demográfica IBGE 2010: população por cor/raça:

 População por Cor/raça							
ANO	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Ignorado
2000	169.799.170	91.298.042	10.554.336	761.583	65.318.092	734.127	1.132.990
2010	190.749.191	91.051.646	14.517.961	2.084.288	82.277.333	817.963	6.608

Fonte: IBGE, 29 de abril de 2011. <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000402.pdf>

Quadro 9. Tabela dividida por sequências cronológicas histórico-centenárias das etnias

A tabela abaixo ajuda a acompanhar o início de colonizações estrangeiras a partir do mapa etno-histórico de NIMUENDAJU (1981), enfrentadas por cada uma das etnias encontradas entre estudantes dentro das séries dos 2º anos da escola pesquisada: Tupinambá-branco (BA/SP), Wajãpi-italiano (AP/SP), Xucuru (AL/SP), Xacriabá (MG/SP), Pataxó-branca (BA/SP) e Xerente (TO/SP). Podemos pensar aqui inclusive as desigualdades histórico-coloniais que acompanham cada uma das etnias e fazermos reflexões sobre os discursos que sustentam as ideias de: “indígenas genéricos” (RAMOS, 1990, p. 118) (FREIRE, 2002, p. 4), “mito da democracia racial” dentro das escolas públicas (BRITO, 2017, p. 67) e “igualdades jurídicas republicanas” atreladas aos discursos das modernidades coloniais (SEGATO, 2012, p. 119), que desconsideram as diferentes situações coloniais, históricas, migratórias, educacionais, linguísticas, dentre outras e condições contemporâneas que acompanham indivíduos/grupos dos diferentes pertencimentos étnicos- raciais de diferentes povos indígenas segundo seus locais de origens/destinos (OLIVEIRA, 1998,1999):

1500 (quinhentista)	1600 (seiscentista)	1700 (setecentista)	1800 (oitocentista)	1900 (novecentista)	2000 (séc. XXI)
Século XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	XXI
Etnia Início colonização		Etnias	Etnia	Etnia	Etnias
Tupinambá (1500)		1.Wajãpi (1741) 2.Xucuru (1756) 3.Xacriabá (1775)	Pataxó (1807)	Xerente (1920)	Mais de 305 povos indígenas diferentes Segundo IBGE (2010) Em aldeias/áreas rurais/ áreas urbanas
Língua	Língua	Línguas	Língua	Língua	Línguas
(?) 1758 Tupi guarani		1. Tupi- Guarani 2. (?) 1758 3. Jê	Maxacali	Jê	274 línguas
(?) Sem o uso da língua nativa		* 1758 - Marques de Pombal institui o Diretório dos Índios (proibição das línguas nativas e promoção de casamentos interétnicos para o branqueamento)			

Esboço em “linha do tempo” dos inícios dos processos colonizatórios enfrentados pelos diferentes povos indígenas encontrados entre estudantes de ascendência indígena:

Povos Indígenas Milenares (anteriores às colonizações estrangeiras)

↓	↓	↓	↓
1500	1700	1800	1900
Povo <i>Tupinambá</i> (Período colonial)	Povos (<i>Wajãpi</i> , <i>Xucuru</i> e <i>Xacriabá</i>) (Período colonial)	Povo <i>Pataxó</i> (Período colonial/ império)	Povo <i>Xerente</i> (Período república)

X




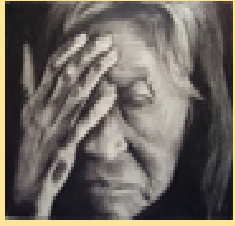

Esboço em “linha do tempo” da entrada de povos colonizadores, dos povos africanos e dos fluxos imigratórios tardios de povos estrangeiros

Invasões estrangeiras seculares

↓	↓	↓
1500 (p. colonial)	1540 (p. colonial)	1888 (p. monarquia)
Invasão de Portugueses (Disputas territoriais Com outros povos colonizadores) (520 anos)	Chegada dos primeiros africanos trazidos a força para as Américas (cerca de 480 anos)	(Imigrações europeias, asiáticas e outras financiadas pelos governos monarquista e republicano) (132 anos)

Quadro 10. Sequências de imagens, pinturas e fotografias simultaneamente das seis etnias indígenas encontradas (5 etnias pesquisadas por estudantes nos grupos familiares e 1 autodeclarada). Com os respectivos povos/etnias indígenas separados em sequências cronológicas coloniais (centenárias). Visualizando as diferenças de situações histórico-coloniais; temporais, étnicas, estéticas, linguísticas, migratórias, marcos de legislações indigenistas, etc. Assim, é possível pensar sobre as complexidades étnicas e as políticas educacionais específicas indígenas:

Início colonizações ↕	→ ↕	→ ↕	→ ↕	→ ↕	→ ↕
Quinhentista (Período colonial) Etnia Tupinambá Como eram	Seiscentista (Colonial)	Setecentista (Colonial) Etnias 1.Wajãpi 2.Xucuru 3.Xacriabá	Oitocentista Colonial (1822 - Monarquia) (1889 - República) Etnia Pataxó	Novecentista (República) (Estado novo) (República) (Ditadura militar) (República) Etnia Xerente	Dois mil (Rep.) Etnias Mais de 305 povos
Século XVI Tupinambá 	Séc. XVII	Séc. XVIII	Século XIX	Século XX	Séc. XXI
Cunhambebe Tupinambá Ilustrado por André Thevet, um cosmógrafo francês que acompanhou a expedição de Nicolas Durand de Villegaignon (1584) Morte:1555 Ocupação: líder Tupinambá das regiões da atual Bertioga (SP) e Cabo Frio (RJ). O povo (e indivíduos) se encontra(m) hoje também em outros estados/municípios.					

Século XVII – 17					
Século XVIII- 18		1.Wajãpi 2.Xucuru 3.Xacriabá (Não foram encontradas pinturas e/ou gravuras sobre os povos acima que datam desse período)			
Século XIX – 19			Pataxó  Índios da Bahia, príncipe Maximilian Wied-Neuwied, 1817. (A pintura acima não retrata necessariamente o povo Pataxó)		
Século XX – 20 Como estão 		Como estão  (Cacique Emyra Wajãpi (AP) morto em 2019)	Como estão  Dona Josefa Pataxó. (BA) Desenho de Arissana Pataxó, 2006,	Xerente  Povo Xerente (TO). Dança ao redor das toras de corrida. Foto: Nimuendaju/ Museu Nacional, 1930	




do povo Tupinambá (BA)		 <p>(Liderança Raquel Xukuru, 2011) (PE)</p>  <p>(Liderança Célia Xacriabá, 2017) (MG)</p>	<p>Carvão sobre papel, 33x41cm</p> <p>Releitura da fotografia de Marcelo Buainaim</p>	<p>Como estão</p>  <p>(Liderança Srewe Xerente, 2016) (TO)</p>	
<p>Século XXI</p> <p>(Educações biculturais - indígena/brasileira- atravessadas por sete órgãos educacionais interculturais/ intersetoriais:</p> <p>1.indígena/ 1.indigenista/ 1.federal/2.estaduais/ 2.municipais) BA/SP Diretorias de Ensino Escolas/Ensino médio públicas/particulares</p> <p>↓</p> <p>Como estão hoje</p>	Séc. XXI	<p>Século XXI</p> <p>Educações biculturais atravessadas por sete órgãos educacionais interculturais/ intersetoriais</p> <p>Idem 1.AP/SP, 2.AL/SP e 3.MG/SP D.E. Escolas</p> <p>↓</p> <p>Como estão</p>	<p>Século XXI</p> <p>Educações biculturais atravessadas por sete órgãos educacionais interculturais/ intersetoriais</p> <p>Idem BA/SP D.E. Escolas</p> <p>↓</p> <p>Como estão</p>	<p>Século XXI</p> <p>Educações biculturais atravessadas por sete órgãos educacionais interculturais/ intersetoriais</p> <p>Idem TO/SP D.E. Escolas</p> <p>↓</p> <p>Como estão</p>	

Foto ²⁷ de estudantes <i>Tupinambá-branco</i> século XXI		Fotos de estudantes 1.Wajãpi-italiano, 2.Xucuru, 3.Xacriabá século XXI	Foto de estudante <i>Pataxó-branca</i> século XXI	Foto de estudante <i>Xerente</i> século XXI	
Pelas políticas educacionais hegemônicas/homogeneizadas Órgãos e secretarias de educações indígena/indigenistas federais/estaduais/municipais	Contextos Pluriétnicos (nativos/mestiços/estrangeiros) Por estarem inseridas/os em contextos pan-indígenas, multiculturais estrangeiros e pluriétnicos complexos		Dentro das escolas públicas Todas/os estudantes tratadas/os apenas como “alunas/os”, “clientela”, “estudantes do ensino médio”, “jovens/juventudes”, etc	Fora das escolas “Comunidades”, “pobres” “classe/camadas populares”, “baixa renda”, etc	

Quadro 11. Visualizando as complexidades das presenças de estudantes segundo as origens étnicas indígenas num mesmo espaço situados lado-a-lado (simultaneamente). Com cronologias histórico-coloniais de visualização dos percursos educacionais pensando a aplicação da lei 11.645/2008 e as garantias de acesso a dupla educação étnica específica mais inclusiva (educações indígenas *diferenciadas, interculturais e bilíngues* x educação básica monocultural):

Períodos	Quinhentista (Colonial)	Seiscentista (Colonial)	Setecentista (Colonial)	Oitocentista (Colonial) (Monarquia) (República)	Novecentista (República) (Estado novo) (República) (Ditadura militar) (República)	Século XXI (República)
Etnias	Tupinambá		1.Wajãpi 2.Xucuru 3.Xacriabá	Pataxó	Xerente	Mais de 305 povos diferentes
Tempos colonizatórios	520 anos		279 anos 264 anos 245 anos	213 anos	100 anos	520 anos
Línguas nativas	Tupi guarani		1.Tupi-	Maxacali	Jê	274 línguas

²⁷ Não foi possível tirar fotografia de estudantes indígenas colaboradoras/es da pesquisa pois o prazo da pesquisa era curto e não ia dar tempo para recolher os termos de autorizações de responsáveis por estudantes.

	(?) 1758		Guarani 2.(?) 1758 3.Jê			
Estados de origens/destinos	Bahia/ São Paulo		1.Amapá/SP 2.Alagoas/SP 3.Minas Gerais/SP	Bahia/ São Paulo	Tocantins/ São Paulo	26 estados 1 distrito federal
Municípios de origem/destino	(?) /BA Tupã / SP		1.(?) /AP Tupã/SP 2.Palmeira dos Índios/ AL Tupã/SP 3.(?) /MG Tupã/SP	(?) / BA Tupã/SP	Palmas/TO Tupã/SP	5570 municípios
O Ministério da Educação é o responsável pela proposição da política de educação escolar indígena e os estados e municípios são responsáveis por sua execução (Decreto Presidencial no 26/1991) (ANDRADE, 2013, p. 32) Órgãos que deveriam ser corresponsáveis pelas garantias das educações biculturais (étnicas indígenas/ brasileiras) seja em quaisquer contextos (aldeias/áreas rurais/cidades) Convenção 169 da OIT (2004)/ Declaração ONU (2007)	7 órgãos interculturais intersetoriais 1. indígena 1. indigenista 1. federal 2. estaduais 2. municipais * 1.Orgãos indígenas Tupinambá 2. FUNAI 3.MEC CNEEI/CNE/CEB 4. Secretarias Estaduais (BA) 5. Secretarias Estaduais (SP) 6. Secretarias Municipais (BA) 7. Secretarias Municipais (SP) * 8.Diretorias de Ensino 9.Escolas públicas/particulares Ensino médio		7 órgãos interculturais intersetoriais Idem 1.Wajãpi 2.Xucuru 3.Xacriabá (segundo locais de origens/destinos)	7 órgãos interculturais intersetoriais Idem Pataxó (segundo local de origem/destino)	7 órgãos interculturais intersetoriais Idem Xerente (segundo local de origem/destino)	Áreas (Aldeias/ áreas rurais/ áreas urbanas) Idem mais de 305 povos (segundo locais de origens e destinos)
Práticas discursivas colonialistas atuais						Estudantes de ensino médio,

dentro das educações básicas monoculturais						Jovens/ Juventudes, Clientelas, Alunas/os, Classes populares, Comunidade, Etc;
Esvaziamentos cotidianos das origens étnicas						
Complexos multiculturais nativos/ mestiços/ estrangeiros dentro das educações monoculturais Estudantes Socializadas/os em contextos interculturais pan-indígenas Mestiços Estrangeiros	1500 Invasão de portugueses e outros povos *		1758 Diretório dos Índios (proibição das línguas indígenas) Políticas estatais de casamentos mistos interétnicos para o branqueamento (entre indígenas e não indígenas) *	1845 Regulamento das missões * 1888 Imigrações europeias e outras nos Brasis. * ciência sociologia (contexto europeu)	(1925 -1942) ensino de sociologias Políticas indigenistas educacionais (dentro das TI) * → 1910 (SPI) * → 1943 (Dia do Índio) * → Convenção 107 de 1957 (línguas maternas) * → 1967 (FUNAI) * → 1970 (1ª experiência escola indígena Tapirapé) * → CF 1988 Art. 231 Art. 232 * 1990 (MEC) * → (Decreto Presidencial nº 26/1991) (ANDRADE, 2013, p. 32) * → LDB 1996 (educações indígenas específicas só dentro das TI)	(2004/ 2007/ 2008) Políticas indigenista educacionais (dentro e fora das TI) Convenção 169 da OIT (2004) / * Declaração ONU (2007) * Lei 11.645/08 (março)/temática * Lei 11.684/08 (junho)/disciplina * CNEEL/2010 * SECADI/2012 * CNPI/2016 Sub-representações indígenas Diante de outros grupos étnicos segundo IBGE (2010) * 1 (indígena)/ 91(brancos)/ 82 (pardos de indígenas/ negros)/ 14 (pretos) 2 (amarelos)
→ Legendas	1540 Chegada dos povos africanos *		1759 Expulsão de jesuítas (e outros missionários)			
*Legislações indigenistas coloniais e educacionais (dentro das TI)	1549 Educações Coloniais impostas às primeiras etnias (e outras etnias litorâneas) Missionários Jesuítas (e outros)					
*Legislações indigenistas (e outras) (fora das TI)						
*Órgãos de formulações de políticas públicas indígenas e indigenistas (educacionais e outras políticas públicas) em suspensão pelo decreto n. 9.759/19.						
*Ciência sociologia e ensino de sociologia(s)						
*Imigrações estrangeiras						

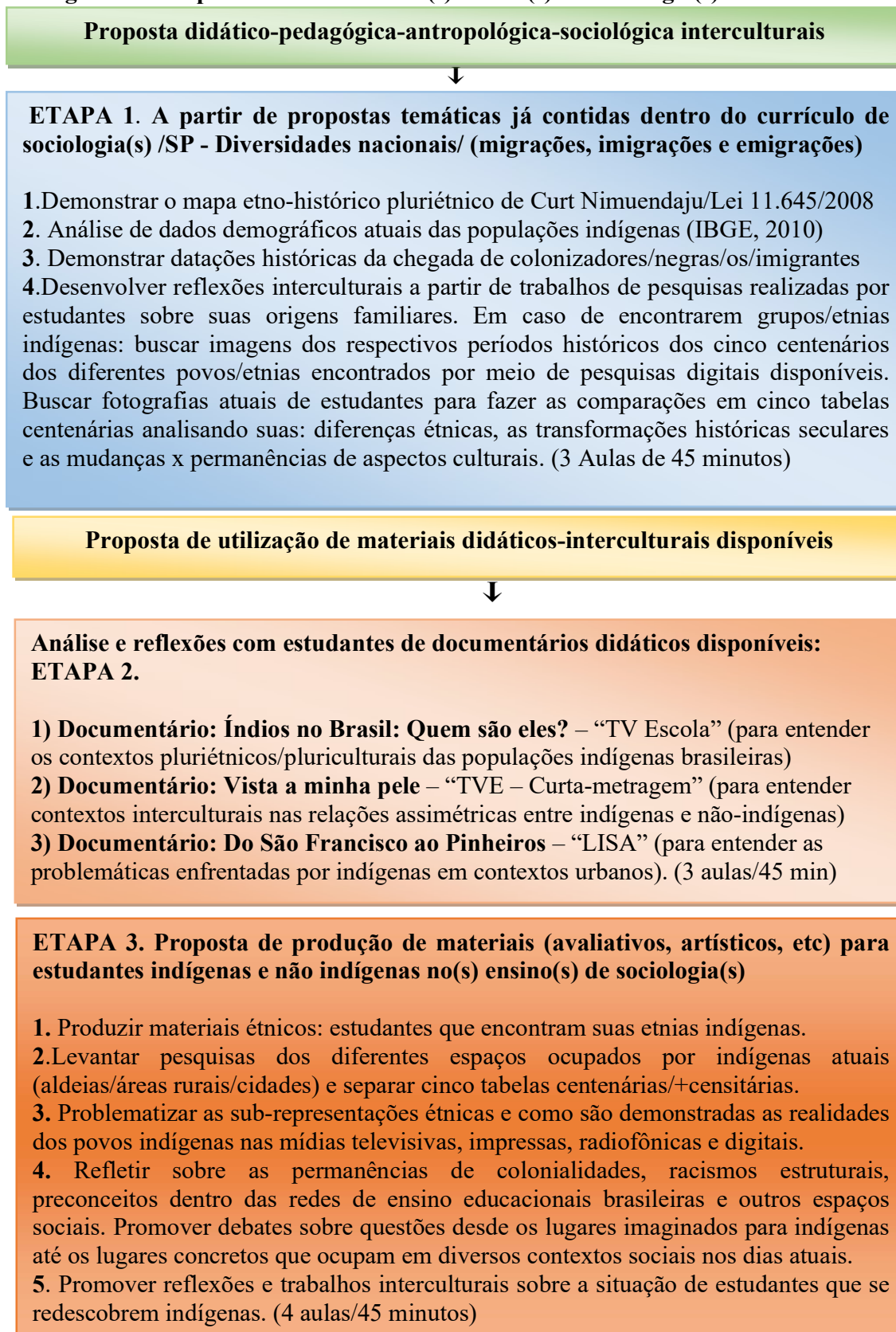
Fontes

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cunhambebe> (acesso em março 2020)<http://books.scielo.org/id/yn/pdf/mott-9788523208905-10.pdf> (acesso em março 2020)<https://cptnacional.org.br/quem-somos/12-noticias/conflitos/3169-cacique-babau-e-teity-tupinamba-passam-para-prisao-domiciliar-na-bahia> (acesso em março 2020)<https://jovempan.com.br/noticias/brasil/mpf-arquiva-investigacao-sobre-morte-de-cacique-no-amapa.html><https://www.cadaminuto.com.br/noticia/2011/08/27/india-raquelxucurus-kariri-alerta-possivel-confito-por-terra-em-p-dos-indios> (acesso em março 2020)<https://www.hojeemdia.com.br/mais/representante-de-ind%C3%ADgenas-na-educa%C3%A7%C3%A3o-defende-modelo-diferenciado-de-aprendizagem-1.543666/c%C3%A9lia-xakriab%C3%A1-1.543667> (acesso em março 2020)<https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografia-josefa-pataxo/> (acesso em março 2020)<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xerente> (acesso em março 2020)<https://setas.to.gov.br/noticia/2016/2/5/com-avancos-na-area-conselho-de-seguranca-alimentar-do-tocantins-empossa-novos-conselheiros/> (acesso em março 2020)

Figura 23. Legislações indigenistas (e outras) vigentes por ordem cronológica: como fazer instituições estatais e educacionais nas três esferas (federais/estaduais/municipais) cumprirem as determinações legais indigenistas (e outras) vigentes? Como garantir os acessos à essa justiça?

DISPOSITIVOS DENTRO DAS TI DEMARCADAS	DISPOSITIVOS FORA DAS TI DEMARCADAS
Constituição Federal de 1988	Dia do Índio? 1943
Lei de Diretrizes e Bases de 1996	Constituição Federal de 1988
Convenção 169 da OIT de 2004	Decreto Federal 26/1991 (federal/estados/municípios)
Declaração da ONU de 2007	Convenção 169 da OIT de 2004
Lei 11.645/2008 (março/temática)	Declaração da ONU de 2007
Lei 11.684/2008 (junho/disciplina)	Lei 11.645/2008 (março/temática)
	Lei 11.684/2008 (junho/disciplina)
(IBGE, 2010) ALDEIAS ou TERRITÓRIOS INDÍGENAS DEMARCADOS	(IBGE, 2010) ALDEIAS/ÁREAS RURAI/URBANAS
	Faltam regulamentações e assessorias jurídicas/educacionais nas três esferas (federais/estaduais/municipais). Como debater sobre reparações históricas e políticas educacionais mais inclusivas multiétnicas indígenas?

Figura 24. Proposta intercultural no(s) ensino(s) de sociologia(s)



Esse é um pequeno esboço ou esquema de forma básica “simplificada” de um quadro de conhecimentos com noções básicas por redirecionar em nortes históricos mais completos, densos e de visualizações complexas, sobre as diferentes etnias indígenas brasileiras encontradas dentro da escola pesquisada, apesar das altas complexidades envolvidas nessas situações e nos enfrentamentos das relações hierárquicas, assimétricas, pouco interculturais e nas relações de poder entre grupos indígenas com outros grupos diversos (outros povos nativos/mestiços/povos colonizadores/povos negros/estrangeiros tardios). As questões são bastante extensas, por isso a necessidade de maiores espaços curriculares, formativos e pedagógicos para pensar contextos interculturais de fato para melhores incorporações, inserções e redimensionamentos das temáticas indígenas em entendimentos de contextos históricos (anteriores e atuais) nas áreas educacionais.

Com esses instrumentos didático-interculturais dentro do(s) ensino(s) de sociologia(s), podemos propor que estudantes indígenas e não-indígenas visualizem: **1)** as diversidades étnicas (pluriétnicas/plurinacionais) de diversas etnias indígenas; a importância da lei 11.645/2008 e as desproporções demográficas atuais que povos/grupos/indivíduos indígenas enfrentam; **2)** os contextos de datações dos primeiros contatos interétnicos, com atenção às raízes histórico-coloniais nos contatos com povos colonizadores/povos negros/imigrantes tardios e **3)** perceberem as originárias localizações geográficas dos diferentes povos étnicos com as sequências temporais centenárias-cronológicas visto as situações-coloniais que cada povo/etnia indígena vivencia dentro de cada século, nos cinco séculos de colonizações estrangeiras (ou nacionais) até os dias atuais.

Dessa forma, estudantes indígenas e não-indígenas podem visualizar que: **1)** além das desproporções demográficas (e democráticas), ou seja, os desníveis de equações estatísticas numéricas étnico-raciais entre grupos divididos por cor/raça em milhões segundo o IBGE – 2010 **(91/82/14/2/1)** - o número **1** representando os povos indígenas. Os povos indígenas também enfrentam desiguais processos históricos-temporais colonizatórios “entre si” observando o contexto de cada etnia, a partir dos inícios das raízes coloniais dentro das estruturas dos poderes coloniais historicamente: **2)** indivíduos do **povo Tupinambá** enfrentam consigo enquanto coletivos e indivíduos: **500 anos** de processos colonizatórios; **3)** indivíduos dos **povos Wajãpi, Xucuru e Xacriabá** enfrentam como coletivos e indivíduos cerca de: **300 anos** de processos colonizatórios, **4)** indivíduos e coletivos do **povo Pataxó** cerca de: **200 anos** de processos colonizatórios e **5)** indivíduos e coletivos do **povo Xerente** cerca de: **100 anos** de processos

colonizatórios. Portanto, todas/os estudantes de diferentes segmentos étnicos indígenas encontradas/os (trans)localizadas/os (estudantes ascendentes mestiços ou não) dentro de um mesmo espaço: uma escola pública dentro dos territórios Kaingang na cidade de Tupã/SP.

Uma proposta didática intercultural pedagógica-antropológica-sociológica mais aprofundada; seria levantar estudos e organizar nesses termos, por pesquisas com lista de todas as etnias indígenas brasileiras segundo os períodos históricos-coloniais-centenários de contatos (separá-las por tabelas dentro dos cinco séculos para visualizar as etnias que estão a mais tempo sob processos colonizatórios), contendo alistamento das etnias indígenas de acordo as datações coloniais enfrentados por cada etnia como as datações contidas no mapa etno-histórico do antropólogo (NIMUENDAJU, 1981).

Dessa forma, é possível separá-las de acordo com os períodos históricos-centenários contribui para visualizar: **a)** todos os povos étnicos indígenas que foram colonizados no período colonial “quinhentista”; **b)** todos os outros povos étnicos indígenas colonizados no período “seiscentista”, **c)** outros ainda no período “setecentista”, **d)** outros no período “oitocentista”, **e)** outros no período “novecentista” e assim por diante. Para assim, compreender e visualizar as problemáticas relacionadas às desigualdades temporais, histórico-coloniais e centenárias entre os povos étnicos indígenas e nas interações com não-indígenas (os primeiros contatos de estrangeiros e nacionais) que são diferentes para cada povo/grupo étnico indígena em estudo. Diante desse material, é possível reorganizar e reunir as etnias de acordo com os séculos cumulativos em que tiveram os primeiros contatos observando as desigualdades e complexidades históricas que enfrentam enquanto coletivos e indivíduos de acordo com seus pertencimentos étnicos. E que acompanham “indivíduos étnicos indígenas microcósmicos” dispersos nos seus diferentes contextos migratórios regionais/educacionais por onde circulam em diferentes estados e municípios desde os locais de origens/destinos (IBGE, 2010).

Portanto, seria uma pequena forma de reorientar os pensamentos, posturas, visualizar e ajudar a refletir sobre as profundidades e complexidades históricas coloniais (e políticas impositivas educacionais) anteriores e contemporâneas, que acometem cada povo/indivíduo indígena em seus diferentes contextos coletivos/individuais, as situações cumulativas históricas e as desiguais complexidades que enfrentam cada etnia dentro das diversidades étnicas em país de dimensões plurinacionais/pluriétnicas (nativas/estrangeiras). Pensando em transpor conhecimentos básicos inclusive de formas simplificadas para visualizar esses contextos para

dentro de materiais didáticos simplificados contemplando materiais tanto para compreensões de estudantes de diferentes etnias indígenas quanto para não indígenas.

Pesquisas nessas direções ainda precisariam ser formuladas em conjunto com equipes multiprofissionais/multidisciplinares como as propostas pela resolução do Parecer CNE/CP 003/2004, 10 de março de 2004 que institui as “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais)” pensada geralmente para povos negros. Além disso, já vem ocorrendo algumas propostas para a inclusão dessa diretriz desde 2010 como as instituídas equipes profissionais multidisciplinares (EMDs) já em experiência na secretaria de educação, por exemplo, no estado do Paraná. Políticas geralmente destinadas as temáticas afro-brasileiras, mas que podem ser incluídas também com as temáticas indígenas em reais “diálogos interculturais deliberativos” (LALANDER; LEMBKE, 2017) como os diferentes segmentos étnico-raciais. Em conjunções de esforços constantes com lideranças indígenas, pessoas dentro das universidades que concentram maiores conhecimentos sobre os diferentes povos étnicos indígenas e pessoas ligadas as organizações indígenas e indigenistas, áreas educacionais, gestoras/es políticas/os, profissionais das áreas jurídicas-administrativas-técnicas, gestões culturais, das saúdes, etc; visto os múltiplos atravessamentos por vias administrativas-jurídicas envoltas nas esferas governamentais (federais/estaduais/municipais) nos desafios de se pensar os contextos étnicos específicos.

Portanto, com essas informações básicas, podemos visualizar que nem todas as pessoas indígenas e indígenas mestiças/os (SEGATO, 2012) de diferentes pertencimentos étnicos nos dias atuais, podem ser consideradas como “índios genéricos simplificados” (RAMOS, 1990), (FREIRE, 2002), que pairam cristalizados em muitos imaginários coloniais e sociais (geralmente presos a visões essencialistas como a de fenótipos físicos e uso de adornos étnicos) e que indígenas/mestiças/os contemporâneas/os em seus diferentes contextos históricos dinâmicos não tem as mesmas temporalidades históricas entre si - “condições étnicas histórico-antropológicas coloniais e temporais” - diferenciadas para cada povo/etnia devido as frentes colonizatórias (históricos-colonizatórios diferenciados para cada uma das seis etnias encontradas segundo a histórica de contato de cada povo/etnia indígena).

Além disso, muitas/os ascendentes indígenas atuais não estão com “rostos fenotípicos indígenas” parecidos com os dos povos amazônicos ou os povos do Xingu, devido aos seculares processos históricos de transfigurações étnicas (RIBEIRO, 1977) ou miscigenações compulsórias

e/ou voluntárias (OLIVERIA, 1998, 1999), (SEGATO, 2012); devido às promoções de políticas de estado assimilacionistas praticadas ao longo de séculos de (re)colonizações do(s) Brasil(is) (GARCIA, 2007, p. 24). Portanto, cada indivíduo carrega consigo a história do seu povo e são transeuntes “(multi)versos étnicos” de seus respectivos povos mesmo que sem as diferenças diacríticas das “fronteiras étnicas indígenas” – línguas nativas, costumes ancestrais, adornos étnicos, etc; - algumas/uns “indiferenciados cultural, social e fenotipicamente” visto os diferentes processos coloniais históricos e contemporâneos de apagamentos étnicos. Por isso, tem que se fazer exercícios de reflexões sobre essas condições seculares contextos históricos de apagamentos seja onde estiverem transitando ou obtendo suas formações educacionais em diferentes níveis formativos.

Nas escolas públicas, indivíduos/mestiças/as indígenas (SEGATO, 2012) segundo o (IBGE, 2010) estarão em interações e condições demográficas desproporcionais (sub-representados e sem paridades étnico-raciais político-representativas/cotas) em termos numéricos (menores densidades étnicas) entre “minorias étnicas indígenas”: **1** indígena entre “maiorias de outros grupos étnicos”: **91**(brancas/os)/**82**(pardas/os tanto de indígenas/quanto de negras/os)/**14**(pretas/os)/**2**(amarelas/os). Em relações hierárquicas, assimétricas interculturais (ou não) e de poder com outros grupos oriundos de diferentes origens étnicas em áreas rurais/urbanas.

Portanto, em interações interculturais desiguais também com outras/os indígenas de etnias diversas que passam por: **a)** diferentes processos colonizatórios e históricos, **b)** tempos de contatos coloniais e **c)** transfigurações étnicas (RIBEIRO, 1977). Dispersos por diferentes locais geográficos migratórios atuais (para indígenas/mestiças/os), imigratórios (para ascendentes estrangeiras/os). Portanto, em termos de políticas públicas educacionais, as demandas que são consideradas ou não como “prioridades educacionais” também refletem nessas “danças dos números” (MONTEIRO, SILVA, 1995). Geralmente mais favoráveis a grupos majoritários, desconsiderando os grupos étnicos minoritários (não paridades representativas étnico-raciais), nas estruturas institucionais racistas, hierárquicas de poder e dentro de sistemas de opressões, nas discursividades colonialistas e nas desiguais correlações de poderes/forças políticas entre “minorias étnicas historicamente anuladas” (pensadas como categoria analítica, social e histórica) e “maiorias historicamente contempladas”. Além disso, as vidas educacionais dessas estudantes indígenas (se seus povos possuírem organizações indígenas nos locais de origens), são atravessadas em percursos migratórios e educacionais hegemônicos que dizem respeito as

formulações de políticas públicas educacionais específicas que estão sob corresponsabilidades intersetoriais de diferentes órgãos étnicos indígenas/indigenistas nas três esferas – 1.federais/2.estaduais/2.municipais segundo o: Decreto Presidencial n ° 26/1991.

Porém, passados quase trinta anos desse decreto presidencial, são poucas as formulações de políticas públicas específicas nas esferas executivas/legislativas estaduais e municipais (ANDRADE, 2013, p. 32-33) atentos aos grupos étnicos nativos. Portanto, é preciso pensar as condições interrelacionadas entre sete órgãos intersetoriais educacionais diferentes, até que se chegue à(o)s destinatárias/os finais, as concretudes das “materialidades de fato” de políticas educacionais diferenciadas sob perspectivas educacionais biculturais mais inclusivas e integrais de fato (**contemplando os dois contextos educacionais: étnicos indígenas x não-indígena ocidentais/hegemônicos**).

Dessa forma, quaisquer reflexões e debates tem que visualizar todos esses complexos atravessamentos multidimensionais interculturais/intersetoriais que perpassam as políticas educacionais indígenas específicas *diferenciadas, interculturais e bilíngues*; ausentes nos parâmetros práticos e legislativos das educações básicas monoculturais (em permanentes déficits) e não contemplativas por perspectivas educacionais indígenas mais “inclusivas e interculturais de fato”. Práticas interculturais a serem formuladas, pensadas e postas em práticas não só nas aldeias ou TI, mas também estendidas para dentro dos contextos urbanos nas escolas públicas rurais/urbanas (GUIRAU; SILVA, 2013) - ou ao menos com maiores efetivações de práticas educacionais que atendam de fato a lei 11.645/2008 (obrigatória em âmbito federal) – sob exercícios reflexivos segundo as regiões de origens e destinos étnicos indígenas para que estudantes aprendam o básico sobre os diversos povos/grupos/indivíduos indígenas aqui existentes: mais de 305 povos/etnias diferentes (IBGE, 2010).

Nas reflexões da pesquisa, para cada “indivíduo étnico minoritário” (nos contextos mais “individualizados/isolados”) dos diferentes povos encontrados, podemos ver que o que todas/os estudantes indígenas possuem em comum são: **a)** as complexidades históricas anteriores e atuais que atravessam suas histórias (tanto individuais quanto como extensão de seus coletivos), **b)** os atravessamentos intersetoriais ligados aos percursos educacionais que dizem respeito as formulações de políticas públicas educacionais específicas e **c)** as não efetividades práticas nas garantias dos direitos às educações étnicas inclusivas biculturais (**educações indígenas específicas diferenciadas, interculturais e bilíngues x educação básica monocultural**).

Como no exemplo refletido acima, a estudante da etnia Xerente (TO/SP) não tem direito garantido dentro da educação básica monocultural (escola pública pesquisada), de acesso à sua educação indígena específica *diferenciada, intercultural e bilíngue* Xerente (educação específica em permanente déficit nesse espaço). Bem como o não reconhecimento da sua dupla cidadania-étnica educacional (cidadania indígena Xerente x cidadania Xerente brasileira) de forma permanente, como preconiza o decreto n.26/1991, a Convenção 169 da OIT (2004) Declaração da ONU (2007). Sem maiores atenções às demandas étnicas indígenas dentro das escolas públicas de formas realmente mais “inclusivas”, integrais e plurais a serem pensadas por diferentes órgãos intersetoriais educacionais hegemônicos (ou não) ligados as formulações de políticas públicas educacionais específicas.

Portanto, são extensos os caminhos e complexos para se garantir as educações diferenciadas dentro das cidades pensando como fios condutores desde os locais de origens até seus muitos destinos nas suas “viagens de volta” aos locais de origens (OLIVEIRA, 1998, 1999). Se apresenta na sequência para as/os cada uma/um das/os estudantes indígenas: **1) estudante Tupinambá-branco:** (1.órgão indígena Tupinambá/2.FUNAI/3.MEC(CNEEI/CNE)/4.Bahia/ 5.? /6.São Paulo/7.Tupã); **2) estudante Wajãpi-italiano:** (1.indígena Wajãpi/2.FUNAI/3.MEC(CNEEI/CNE)/4.Amapá/ 5.? /6.São Paulo/7.Tupã), etc. Todas/os essas/es 6 estudantes diferentes etnias dentro dessa escola pública composta por **1033 estudantes**.

Não considerar as especificidades dessas presenças e suas complexidades históricas (anteriores e contemporâneas); além das continuidades das colonialidades dos saberes/poderes/seres (LANDER, 2005) ou dos colonizações ainda em curso (SEGATO, 2012, p. 121); se caracteriza também por omissões e negligências de seis órgãos inter/multisetoriais estatais educacionais ou mais corresponsáveis por formulações de políticas públicas específicas nesses sentidos: 1 indígena e 6 órgãos estatais dados como corresponsáveis diretos pelas diretrizes educacionais nacionais ou locais para formulações de políticas públicas específicas segundo a etnia de cada uma/um das/os estudantes indígenas em contextos rurais/urbanos (GUIRAU; SILVA, 2013) e não só nas aldeias - Decreto Presidencial nº 26/1991 (ANDRADE, 2013, p. 32), Convenção 169 da OIT e Declaração da ONU de 2007. Isso pensado em perspectivas “ideais interculturais” mais inclusivas de fato como as propostas pluriétnicas já em curso em outros países na América Latina como demonstra o trabalho de (MAGALHÃES, 2012).

Ou seja, contemplando práticas que reconheçam as presenças étnicas cotidianamente se atentando aos reconhecimentos plenos, integrais e permanentes das pertencas étnicas de estudantes indígenas diante dos direitos e deveres em relação as suas duplas cidadanias-étnicas educacionais: cidadanias étnicas indígenas e cidadanias brasileiras (situações educacionais relacionadas às duas cidadanias). Dessa forma, se concretizaria as perspectivas étnicas mais inclusivas, integrais e descoloniais educacionais radicalmente devolutivas, reparatorias e reconciliatórias dentro de contextos educacionais monoculturais coloniais rurais/urbanos.

Por isso, as importâncias de tentar acionar os diálogos deliberativos interculturais educacionais mais constantes e horizontais com os movimentos, lideranças e órgãos indígenas no sentido de se debater e buscar soluções conjuntas sobre como garantir as educações específicas e conhecimentos básicos simplificados sobre as diferentes etnias, levantamentos de pesquisas/estatísticas, aproximações com saberes indígenas, os saberes acadêmicos já produzidos sobre os diferentes povos, dados estatísticos sobre as presenças e destinos de indivíduos/estudantes indígenas para formulações de políticas educacionais específicas para estudantes indígenas também residentes ou transeuntes nas cidades (GUIRAU; SILVA, 2013).

Nesse sentido, as concretudes das educações específicas *diferenciadas, interculturais e bilingues* mais inclusivas de fato dentro das cidades com políticas públicas educacionais específicas (GUIRAU; SILVA, 2013) prosseguem sendo “miragens teóricas” (enunciações) (LALANDER; LEMBKE, 2017). E, em termos legislativos, gestões políticas, jurídicos, sociais, educacionais, etc; prosseguem sendo tratados como “letras mortas” ao menos no contexto estudado. Ou seja, como apontam estudiosos dos movimentos indígenas latino-americanos, as efetividades das legislações indigenistas brasileiras muitas vezes prosseguem no plano dos discursos/leis (enunciações) e bem distantes das práticas interculturais de fato (implementações) (MAGALHÃES, 2012), (LALANDER; LEMBKE, 2017).

Dessa forma, sem se atentar as presenças étnicas de estudantes indígenas nos contextos educacionais urbanos temos diversos problemas. Mas, podemos refletir sobre dois específicos: **1)** cidadanias civis e educacionais indígenas bloqueadas/interrompidas (SANTOS, 2007) dentro das educações básicas monoculturais nas escolas públicas das áreas rurais/urbanas (GUIRAU; SILVA, 2013) e **2)** cidadanias brasileiras esvaziadas de sentido (SPOSITO, 2008). Ou seja, se não existe o reconhecimento das presenças étnicas de estudantes indígenas; não tem como buscar levantar estatísticas educacionais étnicas indígenas e propor destinações de políticas públicas

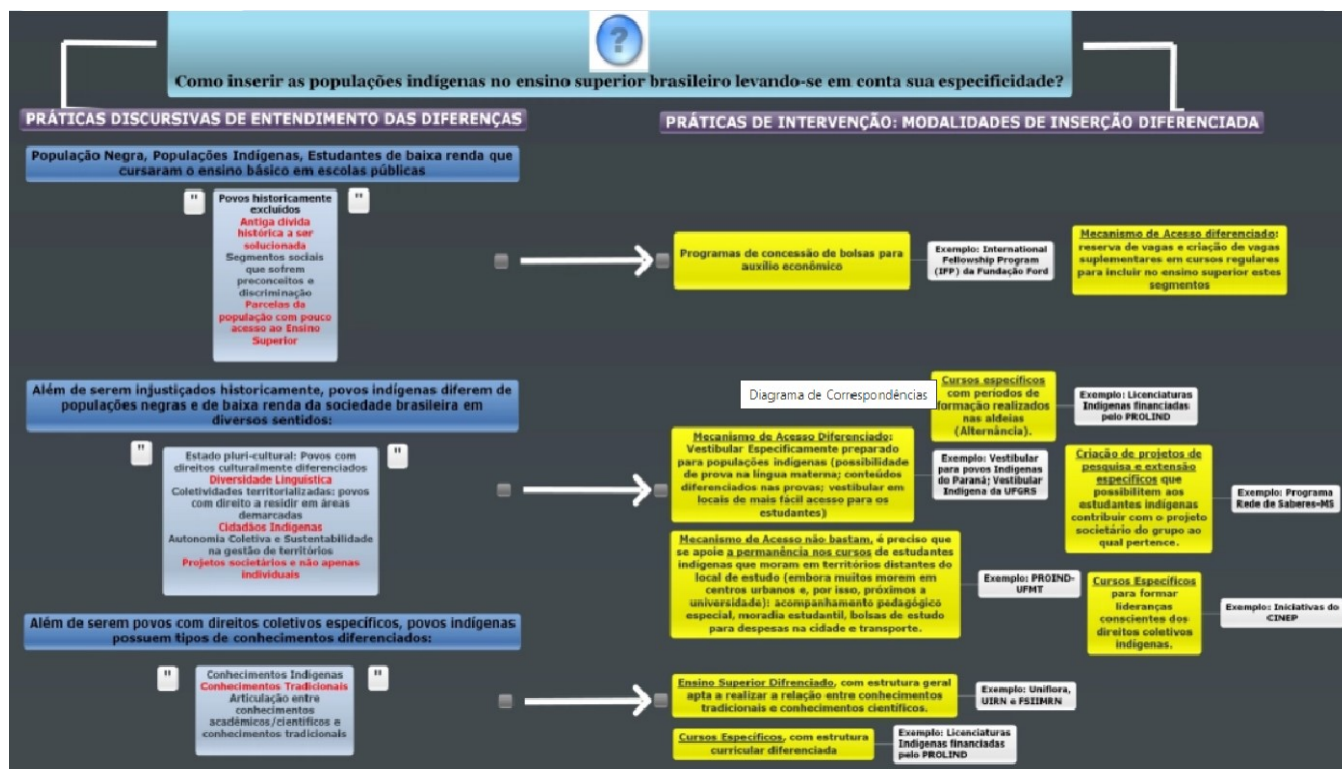
educacionais específicas até que cheguem em suas/seus destinatárias/os finais: as/os estudantes desses segmentos étnicos-raciais (GUIRAU; SILVA, 2013, p. 5). Estudantes indígenas/mestiças/os, prosseguem sendo tratadas/os pelas políticas educacionais hegemônicas/homogeneizadas vigentes dentro das educações básicas sob o espectro das colonialidades dos “saberes/poderes/ser(es)” (LANDER, 2005), (STREVA, 2016), por práticas discursivas colonialistas em suas vertiginosas violências estruturais e epistêmicas (CASTRO-GÓMEZ, 2005) e de apagamentos cotidianos das presenças étnicas indígenas urbanas (NASCIMENTO QUIXELÔ, 2009).

Contextos educacionais monoculturais que reduzem esses segmentos apenas como vieses universalistas coloniais, uniformizadores e homogeneizadores com nomes de: “alunas/os”, “adolescentes”, “jovens/juventudes” (DAYRELL, 2005), “classes populares” (ZAGO, 2000), (SPOSITO, 2008), comunidade/clientela (PLANO GESTÃO DA ESCOLA), “estudantes do ensino médio”, etc. Num constante espectro de negações e invisibilidades das presenças étnicas indígenas nas áreas urbanas (NASCIMENTO QUIXELÔ, 2009), (GUIRAU; SILVA, 2013), (SOUZA; NASCIMENTO, 2010), por diferentes segmentos sociais, educacionais coloniais e pelas políticas educacionais hegemônicas/homogeneizadas atuais. (URQUIZA, 2012, 2016)

No site do ensino superior indígena²⁸ foi encontrada uma demonstração das problemáticas discursivas colonialistas, (FERNANDES, 2015) que acompanham os não reconhecimentos de estudantes indígenas em contextos urbanos quando dentro das universidades. Na mesma linha de pensamento, podemos utilizar o organograma para visualizar as presenças de estudantes indígenas em contextos urbanos dentro da(s) educação(ões) básica(s) monocultural(is). Inclusive, refletir com a mesma pergunta abaixo diante do reconhecimento das presenças étnicas de estudante indígena e da implementação da lei 11.645/2008 (obrigatória) junto às legislações indigenistas vigentes bem como as propostas do Parecer CNE/CP 003/2004 (ERER). *Como inserir populações indígenas levando em conta suas especificidades dentro das escolas de educações básicas monoculturais de áreas rurais/urbanas?*

Figura 25. Práticas discursivas de entendimentos das diferenças étnicas indígenas nas universidades. Podemos pensar também dentro das educações básicas monoculturais:

²⁸ Fonte: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/cosmologia/> (acesso em março de 2020)



Fonte: EnsinoSuperiorIndígena, 2020

O organograma acima é só uma demonstração que ajuda a pensar também as problemáticas e dificuldades em torno dos reconhecimentos cotidianos das presenças/pertencas étnicas de estudantes indígenas dentro das educações básicas monoculturais nas escolas públicas (ou particulares). Da falta do pleno reconhecimento das diferenças pluriétnicas indígenas/mestiças e das injustiças históricas acumuladas que acompanham e incidem sobre as diferentes realidades e indivíduos dos pertencimentos étnicos nativos, desgarrados de seus respectivos povos/coletivos. Vivendo geralmente em situações de diásporas migratórias, alguns povos/indivíduos ao longo de séculos. Atravessando assim, suas vidas desde às educações básicas até às universidades monoculturais. Pelos avanços das políticas de ações afirmativas conquistadas com a Lei 12.711/2012 – Lei das cotas (BRASIL, 2012) – algumas ações e transformações são promovidas e vistas em termos de políticas públicas específicas e diferenciadas dentro de algumas universidades brasileiras para o reconhecimento das presenças étnicas de indígenas/mestiças/os também em contextos rurais/urbanos (LIMA; BARROSO, 2013).

Porém, o mesmo reconhecimento não se pode dizer dos contextos educacionais dentro das educações básicas monoculturais brasileiras. Visto que, não possuem estatísticas educacionais destinadas aos segmentos étnicos específicos como levantamentos/mapeamentos

dos diferentes pertencimentos dos grupos/indivíduos étnicos de estudantes indígenas em contextos urbanos, com poucas sistematizações de pesquisas locais ou gerais sobre as presenças de estudantes indígenas dentro desses contextos (SOUZA; NASCIMENTO, 2010), (URQUIZA, 2012, 2016), ou sobre presenças ou ausências de políticas públicas específicas para o segmento (ANDRADE, 2013), (GUIRAU; SILVA, 2013). As estatísticas educacionais existentes, se concentram em estudos apenas sobre estudantes indígenas em contextos aldeados ou residentes em - (TI) Terras indígenas demarcadas - (CENSO ESCOLAR INDÍGENA, 1999, 2005).

Dessa forma, a primeira legislação - 11.645/2008 (“temáticas” das histórias indígenas e afro-brasileiras) - prossegue sendo despojada de suas “materialidades interculturais” e implementações disciplinares cotidianas em algumas escolas não indígenas (com muitas presenças indígenas negadas); sendo instituída sua obrigatoriedade na educação básica monocultural há apenas uma década. Porém, sugerida mais como “tema-conteúdo transversal/pontual” que pode ocorrer ou não dependendo das escolas públicas/particulares. Ou seja, não está instituída como um componente curricular que indica uma constância de ensino ou “disciplina de rotina” (MEUCCI, 2007) (o termo “temáticas” se configura bem diferente dos termos “ensinos”/ “disciplinas”) com toda uma estrutura curricular dentro dos sistemas de ensino, apesar da sua obrigatoriedade também em âmbito nacional.

Nesse sentido, assim como existem professoras/es de línguas estrangeiras – (português/inglês/espanhol); porque não poderia haver também de formas mais “inclusivas”, democráticas e interculturais, professoras/es dentro das escolas públicas/particulares não indígenas, com formações linguísticas específicas em alguma das mais de 274 línguas maternas nativas ou ainda com alguma formação específica nas mais de 305 culturas étnicas indígenas? Descolonizar as práticas educacionais e buscar políticas de reparações históricas efetivas “desde dentro das escolas de educação básica monocultural”, também é buscar mais inclusões, acessibilidades, democracias e interculturalidades para as partes e devolver através das práticas educacionais interculturais mais de quinhentos anos de Brasil(is) étnicos indígenas negados.

A segunda legislação - lei 11.684/2008 obrigatoriedade da “disciplina” ou “ensino” de sociologia - foi instituída à nível de “ensino médio”, três meses após a legislação 11.645/2008 (também obrigatória). Porém, a sociologia foi implementada como “disciplina de rotina” nas escolas públicas/privadas (MEUCCI, 2007). Estabelecida em instituições escolares secundaristas em todo âmbito nacional de forma oscilante no contexto de um século com grandes mobilizações

sociais por parte de alguns segmentos das elites brasileiras para a sua incursão nos currículos secundaristas. Além disso, está instituída no ensino superior há um século.

Mesmo diante de cenários tão complexos (por vezes perversos dada as diversas formas de violências, violações, omissões e ausências na atenção às temáticas e demandas indígenas), dos racismos estruturais em curso e também incidentes nos espaços escolares sobre os diferentes grupos étnicos indígenas dentro do modelo de educação básica vigente, das discriminações agudas nas práticas pedagógicas cotidianas e nos currículos hegemônicos/homogeneizados (URQUIZA, 2012); a disciplina de sociologia(s) tem maiores condições de abordar as temáticas indígenas (GOULART, 2012) mesmo sendo a sua tradição curricular “eurocentrada”, priorizada nos problemas ligados à metrópole e por bastante tempo voltada para as ciências ocidentais, especificamente para a formação das elites intelectuais/políticas brasileiras (MEUCCI, 2015, p. 254). Concentrada nos currículos da educação básica na disciplina “sociologia” ficando poucos espaços para as outras áreas como antropologia/ciências políticas. Esse componente curricular engloba essas outras disciplinas que deveriam ser mais equilibradas no currículo com o nome de “ciências sociais” como nos propõe as pensadoras (GOULART, 2012) e (CHATES, 2015, 2016) Mas, ficou também de fora da lei 11.645/2008 como um possível reforço para contribuir com as incursões das temáticas indígenas dentro das escolas públicas/particulares nas cotidianidades e infelizmente para muitas/os pessoas se não está escrito na lei: “não tem validade prática efetiva”.

Outra situação visível, é que na ausência da efetivação concreta da legislação 11.645/2008; o que se tem disponível para trabalhar as temáticas indígenas dentro da educação básica monocultural é o “Dia do Índio”. Porém, essa data não está instituída como “data oficial obrigatória” dentro do calendário letivo escolar em âmbito nacional, assim como o “Dia da Consciência Negra” conquistada graças as mobilizações dos movimentos negros, em contraposição ao 13 maio (data da abolição da escravidão). A data foi estabelecida pela lei 10.639/2003 no governo de Lula (2003-2011) (BRITO, 2017, p. 107). Após um ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer que institui - as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 003/2004, 10 de março de 2004).

Além disso, o modelo da educação básica instituído, possui o ensino primário/fundamental/médio. O “ensino médio monocultural” é visto como o último “estágio” dentro da “educação básica monocultural” brasileira. Portanto, o que estudantes sabem ou deixam

de saber sobre os povos/grupos/indivíduos indígenas se originam desde às educações primárias que recebem e prosseguem nos diferentes níveis de ensino (MOREIRA, 2013, p.183). Sabemos que as “guinadas práticas-interculturais” além das “guinadas políticas e epistemológicas” (URQUIZA, 2016, p. 9), ou seja, as enunciações (discursos/leis) somadas as relações interétnicas simétricas (práticas interculturais concretas e menos etnocêntricas); ações e práticas mais respeitosas, horizontais e com disponibilidades aos “diálogos interculturais de fato”, estão bem distantes de se tornarem mais equilibradas ou mesmo de serem vigentes nas complicadas realidades quando envolvem interesses de gestoras/es educacionais hegemônicas/homogenizadas atuais para os povos/indivíduos indígenas em contextos urbanos principalmente se vistos sob o prisma de contextos de grupos étnicos que vivenciam situações mais “individualizadas/isoladas”, por exemplo, inseridas/os dentro dos contextos rurais/urbanos coloniais.

A “guinada política e epistemológica” como nos propõe (URQUIZA, 2016, p. 9) ainda não passa por “guinadas práticas-interculturais” mais inclusivas, interculturais, integrais, democráticas, plurais, horizontais e equitativas de fato, dentro dos contextos educacionais urbanos. Ou seja, é preciso haver transformações profundas desde “dentro” de órgãos políticos decisórios, educacionais e das concepções de pessoas ligadas às áreas indigenistas, de gestões políticas, legislativas, educacionais, antropológicas, sociológicas, etc; no sentido de serem efetivadas em todos os níveis para que reconheçam as composições pluriétnicas/pluriculturais indígenas brasileiras e seus contextos dentro de órgãos institucionais da educação básica monocultural pensada há muito tempo por via de mão única de forma “eurocentrada”. As transformações só ocorrerão com mudanças estruturais de fato em permanentes diálogos interculturais desde baixo e desde cima (LALANDER; LEMBKE, 2017) entre indígenas e não-indígenas. Nesse sentido, Magalhães (2012) discorre sobre a ruptura paradigmática desse modelo moderno-uniformizador na área do direito no contexto latino-americano:

O século XXI começou com uma importante novidade: o estado plurinacional enquanto construção social que desafia a teoria do direito e a teoria constitucional moderna. Embora possamos encontrar traços importantes de transformação do constitucionalismo moderno já presentes nas constituições da Colômbia de 1991 e da Venezuela de 1999, são as constituições do Equador e da Bolívia que efetivamente apontam para uma mudança radical que pode representar, inclusive, uma ruptura paradigmática não só com o constitucionalismo moderno, mas também com a própria modernidade. (MAGALHÃES, 2012, p. 16)

Portanto, nas áreas educacionais monoculturais, sem a promoção de estudos focalizados, levantamentos estatísticos e mapeamentos de pesquisas que apontem as presenças étnicas e o caráter das pluralidades étnicas indígenas (e outras) constitutivas de grande parte de estudantes indígenas inseridos nos diferentes níveis de ensinos básicos, nos sistemas de ensinos convencional ou no interior das escolas públicas, reconhecendo as presenças/pertencas contemporâneas para esses segmentos étnico-raciais fora de contextos tidos como “tradicionais” - territórios indígenas demarcados (TI); não haverá/(ão) avanços significativos à níveis básicos educacionais, compreensões históricas ou formulações de práticas políticas reparatórias e educacionais interculturais que visem maiores inclusões, reconhecimentos e destinações de políticas públicas educacionais específicas para os segmentos étnicos (GUIRAU; SILVA, 2013).

Nesse sentido, podemos pensar que em um currículo equilibrado, se dentro de um livro didático existem 10 páginas dedicadas aos contextos europeus vivenciados no período do “Renascimento” do século XVI (quinhentista); numa perspectiva descolonial intercultural de fato, dentro desse mesmo contexto, seria preciso serem dedicadas 10 páginas dentro do mesmo livro didático para o povo Tupinambá (e outros povos indígenas litorâneos) que passaram por processos colonizatórios nesse período contemplando também suas perspectivas, saberes e suas historicidades étnicas dentro desse período.

Portanto, contemplando práticas interculturais didáticas/pedagógicas sob dupla ou mais perspectivas históricas (pelas versões de povos indígenas/mestiças/os e dos povos colonizadores). Com maiores incursões e escutas interculturais de fato e não só idealizadas em ficção acadêmica (RAMOS, 1990, p. 117), contemplando também os saberes indígenas e acadêmicos indígenas dos diferentes povos, pois seus saberes, memórias, contribuições históricas e contemporaneidades, são tão importantes para todas/os as/os estudantes brasileiras/os quanto o período do Renascimento ocorrido no contexto europeu ou a história da Grécia (BRITO, 2017, p. 77).

Dessa forma, dentro de contextos educacionais rurais/urbanos sem se atentar a efetivação da lei 11.645/2008 (em sua obrigatoriedade), a força motriz das relações colonialistas educacionais contemporâneos, enfrentados por diferentes estudantes étnicos indígenas/mestiças/os em todas as dimensões de suas vidas em permanentes “colonialidade do(s) saberes/poderes/seres” (LANDER, 2005), também continuarão a serem (re)produzidos dentro dos espaços das educações básicas monoculturais hegemônicas.

Como proposta de reflexões poderiam ser pensados depois de ouvidas e permanentemente consultadas em diálogos interculturais deliberativos de fato (LALANDER; LEMBKE, 2017), formas de alinhar múltiplos fatores que envolvem as “presenças-ausências” de estudantes étnicos indígenas (PACHECO, 2017) desde os seus locais de origens/destinos, contemplando suas inserções nas diferentes estruturas inter/multisetoriais institucionais educacionais indígenas e não indígenas. Portanto, com cooperação das organizações indígenas/indigenistas em consonâncias com órgãos educacionais hegemônicos/homogeneizados como (SEDUCS - secretarias de educações federais/estaduais/municipais), núcleos de ensino, conselhos e observatórios específicos dentro desses órgãos e em diferentes diretorias de ensino/escolas públicas para mapeamento, levantamentos e acompanhamentos das situações educacionais dos segmentos étnicos indígenas dentro de cada uma das escolas onde estão inseridas/os. Instituições educacionais que estão relacionadas à diferentes níveis jurídico-administrativos para mapeamento onde se encontrem estudantes desses segmentos/pertencimentos étnicos. Porém, com o fechamento de importantes órgãos de formulação de políticas públicas indígenas e educacionais indígenas como o Conselho Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI) e Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), as lutas por perspectivas mais inclusivas, democráticas, plurais e interculturais de fato não avançam, além de haverem graves consequências e situações drásticas para os diferentes povos/grupos/indivíduos étnicos indígenas em seus diferentes contextos e vivências atuais.

Já refletimos sobre a situação específica da estudante Xerente (TO/SP) no seu contexto mais “individualizado/isolado” que é diferente quando inserida dentro do seu contexto “coletivo” enquanto “povo” Xerente. Ela se encontra mergulhada numa escola pública em territórios Kaingang (São Paulo/Tupã); coordenada pela secretaria estadual de educação de São Paulo (SEDUC - SP), estado com 645 municípios e cerca de 5667 escolas estaduais²⁹. Numa perspectiva “ideal intercultural” mais integral e inclusiva de fato da sua etnia Xerente; seria preciso consultar lideranças de seu povo Xerente (Palmas/TO); alinhando com aproximações/cooperações permanentes de órgãos consultivos/interculturais deliberativos já existentes dentro do estado de Tocantins (sua origem) como: 1).FUNAI, 2). MEC (CNEEI/CNE/CEB) ou 3).SEPPIR (Secretaria Nacional de Promoção de Políticas da Igualdade Racial), o 4).Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEI -TO) vinculado à 5).(SEDUC –

²⁹ Ver fonte nas referências bibliográficas

TO)³⁰ e o **6).** Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Palmas- TO (COMPIR-TO). Ou seja, acionar diálogos interculturais deliberativos com **1 órgão indígena e seis órgãos intersetoriais estatais não-indígenas** no seu local de origem: **um consultivo indígena Xerente e seis órgãos intersetoriais estatais** **1.FUNAI/2.MEC(CNEEI/CNE/CEB)/3.SEPPIR.4.(CEEI)TO/5.(SEDUC)TO/6.COMPIRPalmas/TO**. E, dentro do estado de São Paulo, consulta com seu povo Xerente junto a **1.FUNAI/2.MEC (CNEEI/CNE/CEB)/3.SEPPIR**; mais o Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPISP) criado pelo decreto 48.532 de 09.03.2004 órgãos que está integrado à Secretaria de Economia e Planejamento como um espaço de natureza intersetorial dentro da capital São Paulo. A (SEDUC - SP) não possui um Conselho Estadual de Educação Indígena (CEEI -SP). Existe apenas o NEI/SP (Núcleo de Educação Indígena/SP – Resolução SE nº 44, de 18/04/97 – somente para indígenas aldeadas/os). Em Tupã/SP, em âmbito municipal, não existe órgão consultivo específico de promoção das temáticas educacionais étnicas indígenas específicas dentro da prefeitura (somente questões pontuais promovidas pela secretaria de cultura e o museu etnográfico Índia Vanuïre).

E, dentro do município, a educação escolar indígena específica *diferenciada, intercultural e bilíngue* é coordenada pela (SEDUC-SP) - mais especificamente pela D.E. diretoria regional de ensino de Tupã/SP (onde as questões educacionais específicas indígenas ficam reduzidas somente à estudantes indígenas residentes dentro da TI Vanuïre). O que dificulta promoção de diálogos deliberativos interculturais e formulações de políticas públicas específicas (GUIRAU; SILVA, 2013) destinadas à estudante da etnia Xerente (e outras tantas etnias) na escola pública em contexto urbano dentro desse município. Ou seja, em termos educacionais, seria preciso acionar diálogos interculturais deliberativos com seis órgãos intersetoriais no seu local de destino: **um consultivo indígena Xerente e cinco órgãos intersetoriais estatais não indígenas** **1.FUNAI/2.MEC (CNEEI/CNE/CEB)/3.CEPISP/4.SEDUC-SP/5.(NEI/SP)/D.E. Tupã/SP** (só para estudantes indígenas aldeadas/os). Somando todos os órgãos inter/multisetoriais estatais: **1.organização Xerente/2.FUNAI/3.MEC(CNEEI/CNE/CEB)/4.SEPPIR./5.CEEI-TO/6.SEDUC-TO/7.COMPIR-Palmas/TO/8.CEPISP/9.SEDUC-SP/10.(NEI/SP)/D.E/Tupã/SP** (só aldeadas/os).

Ou seja, temos dez órgãos interculturais e inter/multisetoriais: **1. étnico indígena, 1.indigenista e 8.não-indígenas estatais**. Impossível nessa engrenagem estrutural estatal à níveis de territorialidades indígenas e três esferas governamentais (de presenças majoritárias não

³⁰ Idem

indígena); a presença e participação física/temporal/social; das lideranças do povo Xerente em todos esses espaços ao mesmo tempo para assuntos educacionais específicos relacionados à dupla cidadania étnica educacional da estudante Xerente (TO/SP). Por isso, a importância do fortalecimento de outros setores institucionais, inter/multisetoriais e transdisciplinares educacionais e sociais nesses debates para refletirem e visualizarem essas complexidades históricas e contemporâneas. Esses são alguns caminhos por vias educacionais hegemônicas e interculturais/inter/multisetoriais possíveis. Porém, altamente complexos no sentido de se garantir (mesmo à distância), a concretude da educação específica *diferenciada, intercultural e bilíngue* (duplo ensino remoto mais integral/inclusivo bicultural da estudante indígena Xerente x Xerente brasileira). Educação bicultural à qual tem direito a estudante indígena Xerente por dispositivos legais indigenistas internacionais como Convenção 169 da OIT (2004) e Declaração da ONU (2007) e do Decreto Presidencial nº 26/1991.

Também a partir da existência desse órgão em âmbito estadual de São Paulo (CEPISP); seria preciso pensar em como fortalecer em parcerias intersetoriais com órgãos indígenas/indigenistas/MEC(CNEEI/CNE/CEB)/SEPPIR e as (SEDUC - TO/SP), (COMPIR – Palmas/TO) e (SEDUC-SP/(NEI/SP)-D.E./Tupã/SP); em propostas de pesquisas e estudos interculturais referentes à formulação de saberes básicos sobre o povo Xerente com disponibilização desses conhecimentos através de materiais de apoio em plataformas, mídias digitais ou outras mídias difusoras. Aqui entra a importância de formações de equipes multidisciplinares/multiprofissionais pensadas também para contemplar as demandas étnicas indígenas (Parecer CNE/CP 003/2004, 10 de março de 2004 -ERER) em situações consultivas desde as organizações indígenas, indigenistas, órgãos intersetoriais à níveis das três esferas estatais, como ponto de partida para se pensar essas demandas, a disponibilização de saberes científicos e étnicos básicos simplificados em parcerias com áreas que concentram maiores conhecimentos sobre cada uma das diferentes etnias. Para assim, aprofundar esses conhecimentos básicos com formulação de materiais educacionais para a compreensão mínima dentro dos sistemas de ensino tanto para estudantes indígenas quanto para não indígenas sobre as diferentes realidades nativas (IBGE, 2010). Estudos esses, fragmentados e centrados geralmente nas universidades, em diferentes áreas multidisciplinares e nas ciências sociais – antropologias/sociologias/ciências sociais ou ainda sendo realizados por acadêmicas/os indígenas.

Somente diante dessas complexas conjunturas e esforços, é possível vislumbrar políticas educacionais interculturais efetivas com apoio de formação de equipes para esse fim, além de formulações de saberes básicos, a serem transmitidos também para estudantes não indígenas, no sentido de ser uma fagulha inicial para compreensão mínima, a partir de informações básicas sobre as diferentes etnias, para se contemplar a inclusão desses saberes dentro da educação básica monocultural - desde as educações primárias aos ensinos médios – com difusão de saberes básicos simplificados sobre o povo indígena Xerente (TO/SP) (e outras tantas etnias (r) existentes). E quem sabe assim, estudantes indígenas (ou não) munidas/os desses saberes básicos, prossigam sendo pesquisadoras/es protagonistas das suas próprias histórias étnicas/mestiças/híbridas.

Portanto, são/serão áridas e grandes as caminhadas para se transformar “desde dentro” das instituições de educações básicas monoculturais, para maiores incursões das temáticas indígenas pelas perspectivas descoloniais, se atentando para transmissão de saberes básicos simplificados sobre os povos indígenas para entendimentos mínimos nos diferentes níveis de ensinos. Há muito por se fazer pelas compreensões das perspectivas históricas e dinâmicas sobre os contextos indígenas desde as raízes histórico-coloniais às vigentes estruturais estatais - diferenciadas para cada etnia/povo -assim como promover incursões de práticas interculturais, integrais e inclusivas de fato para melhores difusões de saberes simplificados, visualizações e compreensões das complexidades étnicas históricas. Conhecimentos existentes, porém, em caráter fragmentário em diferentes áreas de ciências humanas visto que concentram saberes relativos aos diferentes povos originários em contextos anteriores e contemporâneos (MOREIRA, 2013). Visando assim, formular materiais didáticos básicos e mais inclusivos em práticas institucionais e interculturais “de fato” além de contemplar as educações indígenas específicas *diferenciadas, interculturais e bilíngues* dentro da educação básica convencional/contextos rurais/urbanos. (GUIRAU; SILVA, 2013)

Por isso, as importâncias de produção de estudos, mapeamentos, levantamento de pesquisas e estatísticas educacionais também com estudantes de diferentes pertencimentos étnicos indígenas ditos “desaldeadas/os”, inseridas/os dentro de escolas públicas para melhores reflexões sobre as complexidades que envolvem pensar as distintas presenças étnicas nesses espaços, para compreensões sobre os atravessamentos das dinamicidades históricas integracionistas e suas continuidades contemporâneas. Bem como na difusão de saberes básicos

simplificados sobre as etnias para os entendimentos, concepções e destinações de políticas públicas educacionais que levem em consideração as especificidades pluriétnicas (GUIRAU; SILVA, 2013). Assim como já vem sendo realizadas com a políticas censitárias demográficas (IBGE, 2010) e em algumas universidades brasileiras (LIMA; BARROSO, 2013).

Como na situação apresentada na pesquisa da escola pública na cidade de Tupã/SP: **1(uma) estudante do povo Xerente** dentre uma amostra numérica de **160 estudantes** nos 2º anos do ensino médio de outras origens nativas/mestiças/estrangeiras. E, **2 (dois) estudantes do povo Xerente** - Flecha Xerente mais o seu primo Arco Xerente estudante da 1º série do ensino médio - entre um total de **1033 estudantes** dentro da escola pública pesquisada. As presenças dessas/es (e outras/os) estudantes indígenas serão as permanentes “demandas menores” não-prioritárias - “**minorias étnicas Xerente**” - e estarão em condições desiguais (desproporcionalidades étnico-raciais nativas) em termos de prioridades educacionais/proporcionalidades/representatividades étnicas e/ou de audição de suas demandas étnicas/educacionais específicas nas interações com estudantes de outras origens (nativas/mestiças/os/estrangeiras) em contextos étnicos complexos como são hoje, as escolas públicas brasileiras dentro do modelo educacional monocultural vigente. Como demonstram os estudos de (SOUZA; NASCIMENTO, 2010) citando SANTOMÉ, 1995:

Para Santomé (1995, p.161), o silenciamento das minorias étnicas nos currículos da maioria das instituições escolares se dá em função da presença arrasadora das culturas que chamamos de hegemônicas. Para este autor, as culturas e vozes dos grupos sociais, minoritários e marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (Souza; Nascimento, 2010, pag.16)

Dessa forma, se existe a presença de **1(uma) estudante** de algum povo indígena **X** – seja em qual escola pública brasileira em que se encontrem (suas especificidades étnicas precisam ser consideradas tanto pela lei 11.645/2008 [obrigatória]) quanto por legislações indigenistas vigentes (em permanentes déficits e não praticadas nesses espaços). Para a consciência de todos os segmentos sociais que lidam com esses segmentos étnicos, no sentido de estarem atentas/os às suas especificidades históricas e étnicas, com noções básicas sobre os atravessamentos de situações históricas e as problemáticas de se pensar políticas públicas educacionais específicas contemporâneas em todos os níveis educacionais dentro de órgãos e jurisdições-administrativas (federais/estaduais/municipais), desde seus locais de origens e destinos para efetivações de

políticas públicas educacionais indígenas específicas mais inclusivas que contemplem à(o)s destinatárias/os finais – estudantes indígenas/mestiças/os (GUIRAU; SILVA, 2013).

Portanto, temos que refletir também dentro desses contextos a situação da própria disciplina - “sociologia(s)” - estabelecida no currículo dando ênfase na disciplina com o nome de “sociologia”. Disciplina que foi privilegiada em termos de priorização dentro dos currículos de nível de ensino médio em detrimento das áreas como as antropologias e ciências políticas que juntas formam as “ciências sociais”. Concordo com pensadoras das áreas de ciências sociais, que a sociologia enquanto “disciplina”, poderia receber o nome de “ciências sociais” (GOULART, 2012), (CHATES, 2015, 2016) alargando assim, maiores possibilidades de contemplação nas abordagens das temáticas étnicas indígenas em áreas como: antropologias e ciências políticas.

Principalmente porque a antropologia está mais atrelada a concentração e acúmulos de estudos/conhecimentos sobre as diferentes sociedades indígenas em contextos anteriores e contemporâneos. O que não impede de outros campos (e outras áreas) também abordarem as temáticas indígenas (e educacionais étnicas indígenas). Como aponta (GOULART, 2012, p.17), a antropologia – que concentra maiores conhecimentos sobre as diversas populações indígenas – está visivelmente distante dos currículos das/os futuras/os professoras/es e das/os professoras/es e estudantes atuais. Com alguns poucos estudos e materiais didáticos direcionados aos contextos das educações básicas monoculturais organizado por antropólogas/os (SILVA; GRUPIONI, 1995) e outros organizados por historiadoras/es (FUNARI e PINÕN, 2014).

Um déficit estrondoso dado as gigantescas demandas das escolas públicas brasileiras em âmbitos federativos geridas pela lógica da educação básica monocultural (já que o ensino de sociologia foi instituído para todas as escolas públicas/particulares do país). Assim, as ausências de debates, diálogos interculturais e de práticas pedagógicas interculturais sobre essas temáticas só aumentam as visões etnocêntricas e hegemônicas que vigoram dentro dos meios institucionais educacionais monoculturais atuais em diferentes níveis educacionais (GOULART, 2012, p. 17).

Seria preciso pensar nas conjunções de esforços pela formação de equipes multidisciplinares/multiprofissionais (Parecer CNE/CP 003/2004, 10 de março de 2004 -ERER), como as propostas já em curso na secretaria de educação no estado do Paraná (SEDUC-PR), para as temáticas afro-brasileiras; e formular materiais didáticos ouvindo os saberes indígenas e não-indígenas, na busca de nivelamentos educacionais intersetoriais, interculturais, pedagógicos, antropológicos, sociológicos, jurídicos, administrativos, etc; onde fosse possível debater de forma

permanente todos os percursos de estudante indígenas desde seus locais de origens/destinos visto todo o arsenal envolvido das engrenagens educacionais a níveis das territorialidades indígenas e três esferas governamentais federais/estaduais/municipais; as burocracias estatais e educacionais monoculturais até que se chegue de fato às efetivações do cumprimento da lei 11.645/2008 (obrigatória) alinhada as garantias no acesso de forma mais inclusivas e integrais às legislações indigenistas que garantem as educações étnicas indígenas biculturais (indígena/brasileira) dentro desse modelo como já apresentadas.

Nesse sentido, se faz importante os acompanhamentos de equipes multiprofissionais (Parecer CNE/CP 003/2004, 10 de março de 2004 -ERER) em conjunções de esforços para se ter garantidas as políticas educacionais mais inclusivas (inclusões também para as etnias indígenas – com garantias plenas das materialidades das suas cidadanias educacionais étnicas indígenas interculturais). Inclusão que acontece de fato (para as pessoas com necessidades especiais) e infelizmente de “falácia” como acontece há cinco séculos para estudantes indígenas de diferentes etnias (e outras diferenças) dentro da educação básica convencional cujo indivíduos indígenas tem que abrir mão constantemente das suas etnicidades (GUIRAU; SILVA, 2013, p. 13) dentro das escolas públicas de educação básicas monoculturais hegemônicas/homogeneizadas para não sofrerem diversas formas de racismos, exclusões, inferiorizações e outros alijamentos.

Dessa forma, transpondo conhecimentos básicos em todos os níveis dentro das educações básicas monoculturais, para que estudantes tanto indígenas quanto não-indígenas, possam compreender as desigualdades tanto das temporalidades seculares quanto das complexidades históricas que atravessam os contextos das historicidades de cada etnia, de forma a aumentarem seus conhecimentos básicos ou bagagens de estudos sobre os contextos étnicos indígenas seguindo as propostas curriculares de ciências humanas na área de sociologia que toma como princípios orientadores as *desnaturalizações e estranhamentos* (CURRÍCULO HUMANAS, 2011, p. 135) dentro ensino de sociologia(s) e, nesse trabalho, contemplando também as perspectivas descoloniais.

Dessa forma simplificada, dadas as enormes complexidades envoltas nas temáticas indígenas (e educacionais indígenas) visto às diferentes historicidades vivenciadas por cada povo/etnia, dá para demonstrar os povos/grupos/indivíduos indígenas que estão a mais tempo sob efeitos histórico-centenários de processos colonizatórios e seus efeitos coloniais somatórios até o tempo presente. Portanto, estão inseridos em temporalidades históricas de contatos e

complexidades distintas de povos/grupos/indivíduos indígenas colonizados a menos tempo. O que contribui para derrubar os discursos imperativos de “igualdades jurídicas” das modernidades coloniais contidas na perspectiva jurídica cidadã republicana (SEGATO, 2012), da visão de “indígenas genéricos” (RAMOS, 1990), (FREIRE, 2002) ou dos “mitos de democracias raciais” difundidos e defendidos inclusive nos discursos dentro das escolas públicas como aponta (BRITO, 2017) nos seus estudos sobre estudantes negras/os dentro do ensino fundamental:

A suposta harmonia racial brasileira oferece suporte ao sistema que reserva a determinados grupos humanos lugares e papéis sociais subalternizados na estrutura perversa de dominação psicológica e econômica. Não são poucas as consequências que a crença na ideologia da democracia racial traz para uma sociedade que clama por democracia e igualdade de direitos. “É necessário que as pesquisas educacionais incorporem a centralidade da raça e do gênero nos estudos sobre a realidade social brasileira” (GOMES, 2010, p. 82). O reconhecimento público das diferenças, no plano das instituições e das relações entre os indivíduos, assim como o enfrentamento das diferenças de oportunidades, requer o entendimento de que a produção da vida cotidiana ainda hoje é alimentada pela ideia de raça, determinado lugares sociais subalternizados aos diferentes grupos nessa dinâmica. (BRITO, 2017, p. 68)

Portanto, são muitos desafios, dos quais não pretendo dar conta aqui, mas algumas situações podem ser refletidas nesse trabalho pois entram como barreiras nos processos de reconhecimentos étnicos cotidianos dessas/es estudantes indígenas como: **1)** nos contextos urbanos; por não utilizarem o “tempo todo” os “adereços essencializados” tidos como característicos das culturas indígenas (cocares, colares, pinturas, etc), presos nas imutabilidades históricas (LONGHINI, 2016, p. 146) e/ou dos “imaginários coloniais”; indivíduos desses pertencimentos se tornam invisíveis (NASCIMENTO QUIXELÔ, 2009); **2)** as situações dos “conhecimentos ou desconhecimentos de si” de ascendentes indígenas, ou seja, os sequestros das **“consciências étnicas indígenas”** devido as problemáticas trazidas pelas situações seculares históricas/migratórias ou das transfigurações étnicas (RIBEIRO, 1977), compulsórias ou voluntárias, **3)** das políticas educacionais estatais hegemônicas/homogeneizadas históricas invisibilizando as presenças de estudantes étnicos indígenas (URQUIZA, 2012), **4)** as sub-representações étnicas (desproporcionalidades étnico-raciais nativas) nas desiguais demografias étnico-raciais (IBGE, 2010) incidindo também na não atenção em contextos educacionais étnicos minoritários quando inseridos nos estabelecimentos de ensinos básicos convencionais (SOUZA; NASCIMENTO, 2010), (URQUIZA, 2012) e **5)** as faltas de destinação de políticas públicas sociais/educacionais específicas (GUIRAU; SILVA, 2013).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As realidades sociais são dinâmicas, complexas e multifacetadas. E hoje, as lutas indígenas são multidimensionalizadas, multigeográficas, multi-institucionais/intersectoriais, etc; assim como foram abordadas nesse trabalho. Com esse estudo, não pretendo dar conta da amplitude e da completude do tema ou esgotar as complexidades apresentadas. Os caminhos apresentados na pesquisa são provisórios podendo, sob análise de outras/os pesquisadoras/es, chegarem a outras perspectivas, análises e conclusões. Dessa forma, busco situar algumas pequenas propostas de intervenções interculturais como contribuições das incursões das temáticas indígenas dentro do ensino de sociologia(s) na educação básica monocultural sem esgotar as propostas contidas nesse trabalho. O material pode ser utilizado como continuidades ou propostas de estudos de pesquisas/estudos ou de outras/os futuras/os pesquisadoras/es que se interessam pelas temáticas étnicas indígenas.

Nesse sentido, a primeira situação que pode ser refletida é: enquanto não se avançar no reconhecimento pleno das condições plurinacionais/pluriétnicas/pluriculturais históricas existentes dentro do(s) Brasil(is) em diversas frentes relacionadas as problemáticas indígenas, com estabelecimentos concretos de diálogos deliberativos interculturais de fato dentro de órgãos estatais políticos, legislativos, educacionais, jurídicos, científicos, econômicos, culturais, etc; em perspectivas trans/multidisciplinares e levando em conta que, as demandas indígenas também perpassam pelas situações multi-intersectoriais vigentes nas territorialidades étnicas indígenas e três esferas governamentais; as temáticas étnicas indígenas permanecerão “estagnadas” nas vias “de decisões políticas”, desde a não formulações de políticas específicas ou na inobservância de implementações de políticas públicas indigenistas e educacionais específicas/diferenciadas nas estruturas políticas hegemônicas dentro do modelo da educação básica monocultural vigente.

Reconhecer as socio-diversidades étnicas indígenas, ou seja, as existências pluriculturais e pluriétnicas dentro do(s) Brasil(is) com as mais de 305 etnias indígenas não são de alçadas só dos movimentos indígenas, órgãos indigenistas, setores acadêmicos ou de profissionais ligados aos ensinos de sociologias ou ciências sociais (GOURLART, 2012), (CHATES, 2015, 2016). Esses (re)conhecimentos precisam estar presente nas concepções diárias das/os mais de duzentas/os milhões de brasileiras/os que vivem sob os territórios étnicos indígenas. O que se configura como desafios educacionais (e descoloniais) desde as bases complexos e de ampla

magnitude até que se saiam do âmbito dos discursos ou leis e mudem para as práticas interculturais cotidianas de fato.

À exemplo dos movimentos indígenas e constitucionais da América Latina (Bolívia, Equador, Colômbia, Venezuela) (MAGALHÃES, 2012) e México (nos contextos universitários) (DIETZ, 2018); as demandas e os diálogos deliberativos interculturais internos/externos, precisam ser pensados desde baixo e desde cima (entre etnias indígenas e não-indígenas) (NASCIMENTO, 2006), (LALANDER; LEMBKE, 2017) também dentro do(s) Brasil(is) a começar pela maior legislação brasileira: a Constituição Federal de 1988. Mudanças substanciais ocorreram nos países latinos vizinhos a partir dos (re)conhecimentos das composições plurinacionais/pluriétnicas indígenas constitutiva de seus povos com maiores possibilidades de avanços dentro dos órgãos estatais do entendimento das políticas públicas diferenciadas, desde suas Constituições Federais e nos redirecionamentos de políticas públicas específicas, pluriétnicas e interculturais de fato contemplando as especificidades étnicas dos diferentes povos originários desses países (MAGALHÃES, 2012).

Reconhecendo as composições pluriétnicas indígenas existentes dentro desse território já desde a sua Constituição Federal (MAGALHÃES, 2012); é possível avançar em todos outros os níveis sociais e educacionais (bem como em formulação de materiais para os ensinos primários aos universitários). O que exige também mudanças de posturas diante das seculares imposições etnocêntricas integracionistas/assimilacionistas/tutelares de algumas pessoas ligadas à espaços decisórios e/ou equipes multiprofissionais/multidisciplinares indigenistas que lidam com as temáticas étnicas indígenas, para que contribuam com mudanças no acesso à informações básicas simplificadas sobre os diferentes contextos históricos relacionados aos diversos povos étnicos desde as bases educacionais, contribuindo assim, nas desconstruções, redirecionamentos de concepções negativas secularmente impostas ou com as *desnaturalizações* e *estranhamentos* como nos propõe o currículo de sociologia (CURRÍCULO HUMANAS, 2011, p. 135). Relacionadas inclusive à categoria denominativa contida na Constituição Federal brasileira de 1988 no seu capítulo VIII com a categoria supraétnica: “Dos Índios”. Para poder contemplar e compreender o caráter pluriétnico seria preciso repensar esse termo para – “Dos povos étnicos indígenas (pluriétnicos/pluriculturais)” – para assim avançar nos entendimentos, reconhecimentos das diversidades étnicas e das diferenças relativas às dimensões plurinacionais/pluriétnicas e

históricas das populações indígenas brasileiras quando observadas simultaneamente: mais de 305 povos nativos em múltiplas realidades sociais atuais: aldeias/áreas rurais/cidades (IBGE, 2010).

Alguns dispositivos jurídicos indigenistas atuais como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho de 2004; Declaração da ONU sobre os direitos dos povos indígenas de 2007 e a proposta do novo projeto do Estatuto dos Povos Indígenas (2009) em tramitação; são instrumentos legislativos que ajudam a (re)pensar as múltiplas realidades nas quais povos indígenas e indivíduos indígenas ascendentes dispersas/os estão inseridas/os atualmente (IBGE, 2010). Inclusive, dentro dos contextos educacionais urbanos monoculturais; muitas vezes estudantes indígenas “inconscientes de si”, outras/os em despertar da “consciência étnica nativa” ou ainda nas lutas pela garantia efetiva do reconhecimento de suas presenças/pertenças e duplas cidadanias-étnicas educacionais (indígenas/brasileiras). Enquanto não se transforma o texto da Constituição Federal de 1988 em perspectivas plurais pelo reconhecimento do caráter pluriétnico e pluriculturais constitutivos das matrizes indígenas brasileiras, são esses, os instrumentos e dispositivos legais disponíveis para se (re)pensar as complicadas realidades étnicas contemporâneas dentro também de contextos educacionais hegemônicos de engrenagens políticas e legislativas complexas que envolvem situações assimétricas de poder legislativas/administrativas/jurídicas desde as territorialidades indígenas demarcadas e nas três esferas estatais dentro do modelo da educação básica monocultural hegemônica/homogeneizada.

Depois desse longo percurso, é possível visualizar que estamos bem longe de ver as culturas indígenas serem valorizadas e reconhecidas em alguns estabelecimentos de ensino, levando em conta formulação de saberes básicos que contemplem desde seus contextos históricos mais profundos sob perspectivas de saberes e práticas pedagógicas interculturais mais respeitadas dentro de espaços hegemônicos de formas mais integrais, democráticas, horizontais, plurais, simétricas, multiculturais/multilíngues e “interculturais de fato”.

Por isso, a importância dos debates nessas direções e de se buscar caminhos para (re)formulações de políticas públicas nas efetivações concretas da legislação 11.645/2008 (obrigatória), contemplando também as legislações indigenistas e o (Parecer CNE/CP 003/2004, 10 de março de 2004 -Educação das Relações Étnico-Raciais) para os grupos étnicos indígenas, no sentido dessas temáticas obterem maiores incursões nos sistemas de ensino e não ficarem reduzidas ao “Dia do Índio”. Da importância de se criar também canais de escutas e diálogos menos hierárquicos e assimétricos para acionar/estabelecer debates e diálogos interculturais

deliberativos educacionais – enclaves deliberativos - permanentes e mais equânimes (LALANDER; LEMBKE, 2017). Mesas de negociações mais horizontais com povos indígenas/grupos/indivíduos étnicos indígenas (lideranças indígenas e outras), seja dentro das aldeias ou (áreas rurais/urbanas), seja dentro de órgãos políticos-administrativos, educacionais, das áreas de ciências sociais e ensinos de sociologias (GOULART, 2012), (CHATES, 2015, 2016).

Portanto, observar e reconhecer as constelações pluriétnicos locais de estudantes indígenas são enormes desafios de todas/os as/os profissionais que estão nas linhas de frente de sistemas de ensinos hegemônicos atuais e de outras áreas de formações acadêmicas e sociais. Portanto, os desafios também se fazem dentro desses espaços para perceber os pesos que a “identidade brasileira única” faz incidir sobre as multiplicidades de etnias indígenas com suas compulsórias transfigurações étnicas históricas (RIBEIRO, 1977), privilegiando o branqueamento da população (SEGATO, 2012). Políticas colonialistas formuladas a partir de políticas eugenistas de estado (GARCIA, 2007, p. 24) sob diferentes condições de mestiçagens (SEGATO, 2012) e suas continuidades no presente. Visto também o não reconhecimento das presenças étnicas indígenas dentro das escolas públicas de educação básica monocultural em áreas urbanas (NASCIMENTO e SOUZA, 2010), (URQUIZA, 2012).

Dentro da escola pública pesquisada, as/es estudantes que fizeram pesquisas sobre suas próprias origens étnicas (grupos domésticos) a partir de pesquisas próprias ou do material de ensino de sociologia disponível, entram na categoria de “indígenas rurais/urbanas/os” e são triplamente indiferenciadas/os: **1)** em termos “étnicos indígenas” dada as seculares transfigurações étnicas e mestiçagens (RIBEIRO, 1977, p. 217), (SEGATO, 2012, p.115); **2)** em termos educacionais monoculturais etnocêntricas (URQUIZA, 2012, p. 12) e/ou de educações indiferenciadas (D'ANGELIS, 2017, p. 96) e **3)** o não reconhecimento permanente das suas duplas cidadanias étnicas-educacionais (indígenas/brasileiras) nas áreas urbanas por vias educacionais hegemônicas sem proposição de políticas públicas específicas (GUIRAU; SILVA, 2013, p. 19). Assim, a única estudante com possibilidade “permanente” de comprovar a sua cidadania étnica-indígena contida nos documentos civis da sua “segunda cidadania brasileira” (mesmo que não reconhecida nos espaços por onde transita e na escola): é a estudante da etnia Xerente (TO/SP). Por esse motivo, vai em busca da sua primeira cidadania indígena Xerente

(RANI) visto que reconhece seus direitos a sua dupla cidadania-étnica: **(cidadania indígena Xerente x cidadania Xerente brasileira Brasil/Tocantins/Palmas/São Paulo/Tupã).**

Outra situação para a reflexão nesse trabalho são que, muitas/os estudantes desconhecem suas origens étnicas indígenas devido aos contextos coloniais históricos, migrações familiares, além das seculares transfigurações étnicas (RIBEIRO, 1977) ou as “colonialidades dos seres/saberes/poderes” (LANDER, 2005), (CASTRO-GÓMEZ, 2005), apagando sistêmicos de suas histórias étnicas nativas principalmente, quando em contextos geográficos (trans)localizados. Crescem, portanto, sem referenciais étnicos positivos ao seu entorno ou nos espaços que convivem, dado os contextos de apagamentos históricos anteriores e contemporâneos nos contextos urbanos coloniais inclusive por vias de políticas educacionais vigentes estruturantes nos estabelecimentos e sistemas educacionais hegemônicos/homogeneizados. Portanto, para despertá-las/os para as suas condições étnicas (também indígenas), são enormes desafios dos quais profissionais das áreas educacionais, ciências humanas e especificamente do(s) ensino(s) de sociologia(s) tem/terão que enfrentar como suas difíceis tarefas dentro das escolas públicas (GOULART, 2012, p.13) ou mesmo nas escolas particulares ou outros espaços formativos.

Dessa forma, descolonizar a educação monocultural hegemônica, é buscar também políticas de reconciliações, reparações históricas educacionais assim como são promovidas, por exemplo, em contextos decisórios por via de políticas indígenas e indigenistas com os povos indígenas do Canadá. No Brasil, reorientar as práticas pedagógicas-antropológicas-sociológicas para um contemplação mais intercultural e multicultural (relações mais equilibradas entre culturas e etnias diversas), multicultural/multiétnico (reconhecimento das presenças de diversas etnias), integral (contemplando a dupla cidadania e condição étnica-educacional) e inclusiva de fato (acessibilidades para as condições étnicas); ainda se apresentam como um longo percurso de se tornarem realidades concretas dentro das práticas educacionais que operam sob modelos educacionais por via de mão única baseados na lógica do Estado-nação republicano moderno/patriarcal/ocidental/colonial dado o caráter etnocêntrico e dominante dentro da educação básica brasileira (URQUIZA, 2016).

Mas, com as pequenas propostas interculturais como as apontadas acima junto com as difíceis tarefas que sugestionam olhares diferenciado como as apontadas por (GOULART, 2012, p. 10), pode-se buscar despertar nas próprias estudantes interesses, para quem sabe, prossigam sendo pesquisadoras/es e protagonistas de suas próprias histórias e origens étnicas (ou outras) de

diversas matrizes nativas e estrangeiras. Portanto, também de matrizes étnicas indígenas. E, segundo suas escolhas pessoais, curiosidades ou interesses; prossigam sendo estudiosas/os de suas histórias étnicas contribuindo de alguma forma com o aprofundamento de estudos e pesquisas sobre seus respectivos povos indígenas e/ou por proposição de outras subjetividades diferentes das subjetividades coloniais (MALDOS, 2010, p. 277), mesmo que inseridas/os dentro de contextos complexos como os apresentados pelos modelos educacionais monoculturais. (SOUZA; NASCIMENTO, 2010), (URQUIZA, 2012), (GUIRAU; SILVA, 2013).

Por fim, depois desse longo percurso, finalizo o trabalho numa tentativa de reunir algumas reflexões e apontar esforços necessários dentro do(s) ensino(s) de sociologia(s), no sentido de se atentar a transmitir saberes básicos simplificados, bem como a transmissão de informações mínimas como forma de difundir conhecimentos básicos simplificados que contribuam para a visualização das complexidades históricas e contemporâneas que afetam os diferentes grupos étnicos indígenas brasileiros, bem como de se estudar os povos indígenas anteriores/atuais visto os diferentes contextos sociais que os envolvem nas contemporaneidades. Para que tanto estudantes indígenas quanto não-indígenas com acesso às informações básicas sobre os diferentes povos/etnias, possam obter melhores entendimentos em relação aos complexos processos histórico-coloniais que os povos originários e ascendentes indígenas contemporâneos enfrentam.

São estudos necessários dentro de modelos educacionais de heranças coloniais e de interações políticas e educacionais interculturais desiguais, hierárquicas e assimétricas de poder (DIETZ, 2018) entre indígenas/mestiças/os e não indígenas nos contextos educacionais hegemônicos atuais. Por fim, diante de saberes/poderes/fazer (LANDER, 2005) dentro de sistemas de ensinos “institucionalizados” da educação básica monocultural, ainda nos resta a seguinte pergunta: onde entra rotineiramente de formas mais democráticas, plurais, integrais, interculturais, multiculturais/multilíngues, equânimes e “inclusivas de fato”, nos currículos, nas formações de profissionais das áreas educacionais básicas/universitárias e/ou nas práticas interculturais, a Lei 11.645/2008 e, consequentemente, o direito de acesso pleno em quaisquer espaços às educações pluriétnicas indígenas específicas *diferenciadas, interculturais e bilíngues*, Karaíba³¹?

³¹ Karaíba na língua Tupi Guarani – Tupi antigo (Tupinambá): (estrangeiro/branco). Disponível em: <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/tupi-antigo/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. Lúcia; BELLINGER, Carolina K.; PENTEADO, Otávio Camargo (org). **A cidade como local de afirmação dos direitos indígenas**. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2013.

AZEVEDO, Marta; SILVA, Márcio. *In*: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete (org.). **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus** – Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. Cap. 6.

BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: POUTGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Censo escolar indígena**: 1999. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, 2007.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação**. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 11.684 de 2 de junho de 2008**, que altera o art. 36 da Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União – Seção 1 – 3/06/2008, p. 1, Brasília-DF, 2008.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Dispõe sobre a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Políticas Indigenista. **Estatuto dos Povos Indígenas**: Proposta da Comissão Nacional de Política Indigenista. Brasília, 2009.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 13.415/ 2017**. Altera as Leis nº 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.

BRITO, Marlene O. **Narrativas negadas**: estratégias de resistência à discriminação planejada. UNESP- Programa de Pós-Graduação em Educação Básica. Bauru, 2017.

CAPACLA, Marta Valéria. Os povos indígenas e a escola: mapeando as questões, historiando o debate. In: **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995) resenhas e teses de livros**. MEC/MARI: Brasília/São Paulo, 1995.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: Edgardo Lander (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: setembro, 2005.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Francisco Alves, 1978.

CONVENÇÃO nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957. Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes.

CONVENÇÃO nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho (2004). Brasília: OIT, 2011.

CHATES, Taíse de Jesus. Ensino de sociologia e a Lei 11.645/08: experiências de ensino, pesquisa e extensão no IFBA. **Revista Em Debate** (UFSC), Florianópolis, v. 14, p. 122-139, 2015.

CHATES, Taíse de Jesus. Lei 11.645/08 e o ensino de ciências sociais no ensino médio integrado: reflexões a partir do ensino e pesquisa. Anais I Seminário Nacional de Sociologia da UFS. PPGS, p. 1-18, 2016.

CRUZ, Leonardo de Oliveira. **O “ser” e o “estar” índio**: produção de identidades entre Kaingang e Krenak, em Vanuíre. Dissertação de mestrado do Programa de pós-graduação em ciências sociais – UNESP/Marília. 2007.

DIRETRIZES para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, SEF, 1993. p. 22 (Cadernos educação básica. Série institucional, 2). **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas-SP: Curt Nimuendajú, 2017.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100-especial, campinas, out. 2007.

DIAZ, Mauricio A. Territorialidade, identidade étnica e multiculturalismo: o movimento indígena na Colômbia. **Revista MovimentAção**, Dourados, v. 4, n. 6, p. 203-222, 2017.

DIETZ, Gunther. Saberes, fazeres e poderes: a dimensão política da interculturalidade: um exemplo do ensino superior mexicano. In: LIMA, Antônio C. CARVALHO, Luís F. RIBEIRO, Gustavo L. (org.). **Interculturalidade(s)**: entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018.

DECRETO 48.532 de 09.03.2004. Conselho Estadual dos Povos Indígenas de São Paulo. (CEPISP).

DECRETO Governamental nº 2.367, de 14 de março de 2005. Conselho de Educação Escolar Indígena de Tocantins (CEEI – TO).

FERNANDES, Rafael Estevão. **Descolonizando sexualidades**: enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos. Brasília: UNB, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Cenesh**: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano, Manaus, v. 1, p. 17-33, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo. PINÕN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para professores. São Paulo: Contexto, 2014.

GAGNON, John. **Uma interpretação do desejo**: ensaios sobre o estudo das sexualidades. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeno de Freitas. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Elisa Fhurauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. **Tempo**, Dossiê, p. 23-38, abr./maio 2007.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Educação Escolar Indígena no Brasil: a passos lentos. In: RICARDO, Carlos Alberto (org.). **Povos indígenas no Brasil – 1996/2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

GUIRAU, Karine, SILVA, Carolina. **Povos indígenas nos espaços urbanos e políticas públicas**. p. 1-25, Abril, 2013.

GOULART, Ana Caroline. Propostas antropológicas para repensar o ensino de sociologia no ambiente escolar. **Revista Ensino de Sociologia em Debate**, UEL, v. 1, n. 1, jan./jun. 2012.

HERNANDÉZ, Isabel. **Educação e sociedade indígena (uma aplicação bilíngue do método Paulo Freire)**. São Paulo: Cortez, 1981.

KINDELL, Glória E., JONES, Joan W. **Educação indígena: metodologia e programação**. Summer Institute of Linguistics, Brasília, 1978.

LALANDER, Richard. LEMBKE, Magnus. Dilemas e desafios na construção do estado plurinacional: territorialidade, indigeneidade e diálogo deliberativo intercultural no Equador. **Revista MovimentAção**, Dourados, v. 4, n. 6, p. 178-202, 2017.

LANDER, Edgar. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2005.

LIMA, Antônio Carlos de Souza, BARROSO, Maria Macedo. **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

LIMA, Antônio C. CARVALHO, Luís F. RIBEIRO, Gustavo L. (org.). **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. – Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018

LONGHINI, Leonardo Zaiden. A investigação do devir indígena. In: **Povos indígenas: a procura do bem viver**. Conselho Regional de Psicologia. São Paulo: CRP SP, 2016.

LUCIANO, Gersem dos Santos. (Baniwa). **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas brasileiros hoje**. Brasília: UNESCO, 2006.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **O estado plurinacional e o direito internacional moderno**. Curitiba: Juruá, 2012.

MALDOS, Paulo Roberto Martins. **A contribuição indígena na construção do nosso futuro comum. In. Psicologia e povos indígenas.** Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. São Paulo: CRP SP, 2010.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO.** Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MEUCCI, Simone. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações,** Londrina, v. 12. N. 1, p. 31-66, jan./jun. 2007.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências sociais UNISINOS,** São Leopoldo – RS, v. 51, n. 3, p. 251-260, set./dez. 2015.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In:* LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Colección Sur Sur. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2005.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. IBGE. **Censo Demográfico 2010 – Características gerais indígenas:** resultado do universo. Rio de Janeiro, 2012.

MORAES, Amaury; SILVA, Ileizi. Sociologia: ensino médio. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil:** histórico e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Cap. 1.

MOREIRA, Maria Geralda de Almeida. Entre silêncios e representações: história e cultura indígena no ambiente escolar. **Revista Polyphonia,** v 24/1, jan./jun. 2013.

NASCIMENTO, Edileusa Santiago do. (Quixelô). **Identidade e memória de habitantes de Fortaleza-CE originários da comunidade Tremembé de Almofala-CE:** ramas de raízes indígenas em trânsito na cidade. PUC: São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, José A. M. História e cultura indígena na sala de aula. **Revista Latino-Americana de História,** v. 2, n. 6, PPGH – UNISINOS, ago. 2013.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. (Potiguara). **Educação escolar dos índios:** consenso e dissensos no projeto de formação Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. UFRN, Natal, 2006.

NIMUENDAJU, Curt. Mapa-etnohistórico do Brasil e regiões adjacentes. Fundação Nacional Pró-Memória. IBGE. Rio de Janeiro: 1981 (disponível).

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana,** Rio de Janeiro – UFRJ, v. 4, n. 1, p.47-77, abr, 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A viagem da volta:** etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. (Org.) Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos, A. R. **A presença indígena na formação do Brasil**. SECAD/LACED/Museu Nacional: Brasília, 2006

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. Setembro, 2007.

PACHECO, Rosely. Participação política e direitos: demandas presentes e perspectivas futuras sob a égide das mobilizações indígenas. **Movimentação**, Dourados, v. 4, n. 6, p. 144-164, 2017.

PLANO de Gestão Quadrienal 2019-2022. Escola Estadual Joaquim Abarca. D. E. Tupã SP.

POTIGUARA, Eliane (potiguara). **Metade cara, metade máscara**. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina. *In*: LANDER (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2005.

RABESCO, Rafaela. O ensino de história e cultura indígena na escola: os desafios da formação e da prática educativa através da musicalização. **Revista Moitará**, Araraquara- SP, v. 2, n. 1, p. 46-55. Nov.-dez., 2014. Disponível em: <http://fundacaoarapora.org.br/moitará/wp-content/uploads/2016/02/46-o-ensino.pdf>. Acesso em: 15 out.2019.

RAMOS, Alcida R. Vozes indígenas: o contato vivido e o contado. **Anuário antropológico/87**. Editora Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro, p.117-143, 1990.

RESOLUÇÃO, SE nº 44, de 18/04/97 Núcleo de Educação Indígena. NEI/SEDUC-SP.

RIBERIO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração as populações indígenas no Brasil moderno**. Petrópolis: Vozes, 1977.

RIBERO, Gustavo L. Diversidade cultural como discurso global. *In*: LIMA, Antônio C. CARVALHO, Luís F. RIBEIRO, Gustavo L. (org.). **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018.

RODRIGUES, Edinaldo dos Santos (Xucuru). O lugar da psicologia nas questões indígenas. *In*: **Povos indígenas e psicologia: a procura do bem viver**. Conselho Regional de Psicologia, São Paulo: CRP SP, 2016.

RUSSO Kelly, PALADINO, Mariana. A Lei nº 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola: algumas reflexões sobre a perspectiva intercultural na educação pública brasileira. *In*: LIMA, Antônio C. CARVALHO, Luís F. RIBEIRO, Gustavo L. (org.). **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

SANTOS, Silvio. In: SILVA, Aracy Lopes. GRUPIONI, Luís Donizete (org.). **Os direitos dos indígenas no Brasil**. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. Cap. 8.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação (SEDUC). Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação (SEDUC). Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo. Caderno do Professor e Aluno. Ensino Médio 2ª série. 1. volume (2014-2017).

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical*. e-cadernos CES [Online], 18, 2012, p. 106-131.

SILVA, Aracy Lopes da. **A questão da educação indígena**. Comissão Pró-Índio/SP. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

SILVA, Vitor. F. O livro didático e as sociedades indígenas. **Revista Textos e Debates**, Boa Vista, n. 32, p. 125-134, jan./jun. 2019.

SILVA, Luiz Fernando Villares e. (org.). Coletânea da legislação indigenista brasileira. Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008.

SILVA, Alfrânio de Oliveira, FERREIRA, Lier Pires. O resgate legislativo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. O que mudou? **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 18, 2. sem. 2016.

SCANDIUZZI, Pedro. **Educação indígena x educação escolar indígena**: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. Tese de Doutorado. UNESP/Marília, 2000.

SOUZA, Vânia R. F. P.; NASCIMENTO, Raimundo N. F. Antropologia, educação e estado pluricultural: notas sobre o sistema educacional brasileiro frente à pluralidade cultural. **Revista o público e o privado**, UECE, n. 16 jul. dez. 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Ref. Educação & Realidades**, n.33, v. 2, p. 83-98 jun./dez. 2008.

STREVA, Juliana M. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Revista Antropolítica**, n. 40, Niterói, p.20-53, 1. sem. 2016.

SWAIN, Tania Navarro. **O que é lesbianismo?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

TEIXEIRA, Lumena Celi. A psicologia na promoção do bem-viver indígena. *In: Povos indígenas e psicologia: a procura do bem viver*. Conselho Regional de Psicologia, São Paulo: CRP SP, 2016.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **Educação escolar e os índios urbanos de Campo Grande/MS**: Considerações preliminares sobre as práticas de ensino nas escolas. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - Unicamp. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Currículo e a produção de sujeitos indígenas. Didática e prática de ensino na relação com a escola. **Revista EdUECE**, p. 1-12, 2014.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Elementos da história da educação escolar indígena no Brasil: uma “guinada epistemológica”. *In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (org.) Antropologia e História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2016. p. 197-210.

VERONEZ, Helânia Tomasine Porto. Políticas públicas e educação escolar indígena. **Revista Mosaicum**, UFBA, n. 2. Ano I. ago/dez, p.72-90, 2005.

VELHO, G.; CASTRO, E. B. V. 1980. O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas. **Espaço Cadernos de Cultura Usu**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 11-26.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização dos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. *In: NOGUEIRA, M., ROMANELI, G.; ZAGO, N. (org.). Família e escola: Trajetórias em educação em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes, 2000.

Sites

ANGÊNCIA BRASIL. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/quase-metade-das-escolas-indigenas-nao-tem-material-didatico-especifico>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CAPES. Ministério da Educação. Disponível em: <http://capes.gov.br/36-noticias/3862-mec-institui-comissao-nacional-de-educacao-escolar-indigena> Acesso em: 5 set. 2020.

CHAKARUNA - Blog de HERNE THE HUNTER. Disponível em: <http://hernehunter.blogspot.com/2013/12/regulamento-das-missoes-1845.html>. Acesso em: fev. 2020.

COLÉGIO ADVENTISTA. Disponível em: <https://login.educacaoadventista.org.br/colégioadventistadetupa/educacaoadventistatupa.educacaoadventista.org.br>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Extinção de conselhos sociais ressalta viés autoritário e antidemocrático do governo Bolsonaro. 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/04/extincao-conselhos-sociais-ressalta-vies-autoritario-antidemocratico-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Nota de repúdio à exclusão dos povos indígenas do Conselho Nacional de Educação. 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/07/nota-repudio-exclusao-povos-indigenas-conselho-nacional-educacao/>. Acesso em: 5 set. 2020.

DICIONÁRIO ILUSTRADO TUPI GUARANI. <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/tupa-2/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

GOOGLE IMAGENS. Disponível em: https://www.google.com/search?q=ind%C3%ADgenas+da+aldeia+e+ind%C3%ADgenas+urbanos&rlz=1C1AVSX_enBR451BR515&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjw8eGN15XIAhWwnuAKHX5jDYwQ_AUIEigB&biw=1093&bih=526#imgsrc=-R_e2Qm5nmKxHM. Acesso em: fev. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 5 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>. Acesso em: março 2020.

JUSTIFICANDO. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>. Acesso em: 5 set. 2020.

PINTEREST. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/820218150872558947/>. Acesso em: 18 fev. 2020.

TUPÃ ESTÂNCIA TURÍSTICA. Disponível em: <https://www.tupa.sp.gov.br/noticia/2275/alunos-realizam-varias-atividades-para-comemorar-semana-do-indio.html>. Acesso em: 5 set. 2020.

TUPACITY. Disponível em: <https://www.tupacity.com/?b=83445>. Acesso em: fev. 2020.

UNDIME. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/tocantins-e-o-terceiro-estado-a-ter-conselho-escolar-indigena>. Acesso em: 5 mar. 2020.

APÊNDICES

Apêndice A. Questionário aplicado a professoras/es

Formulário de pesquisa para professoras/es

Venho por meio desse questionário pedir a sua colaboração na pesquisa de mestrado profissional em sociologia pela UNESP com o seguinte título: Questões educacionais indígenas e o(s) ensino(s) de sociologia(s): onde entra a lei 11.645/2008, karaíba? Este projeto pretende contribuir com o aprofundamento dos estudos no ensino de sociologia na educação básica, considerando o tratamento dado à Lei 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Agradecemos desde já sua colaboração e estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Nome:

Escolaridade:

Faixa etária:

Seu pertencimento étnico-racial (cor/raça):

Se indígena saberia dizer a etnia/povo?

Quanto tempo é docente na rede estadual?

É efetiva na rede?

Qual a disciplina que leciona?

Em sua formação teve algum contato com as temáticas indígenas?

Em que medida suas aulas (disciplina) contemplam a diversidade étnico-racial brasileira?

Você acha que os livros didáticos abordam a temática?

E o currículo oficial?

Já teve contato ou informação sobre a Lei 11.645/08 que torna obrigatória as temáticas indígenas e afro-brasileiras nas escolas públicas?

Já teve oportunidade de ter algum curso de extensão que aborde a temática pela diretoria de ensino? Em qual ano?

E-mail ou contato:

Apêndice B. Questionário aplicado a estudantes do 2º ano do ensino médio

Questionário de pesquisa para estudantes

Venho por meio desse questionário pedir a sua colaboração na pesquisa de mestrado profissional em sociologia pela UNESP com o seguinte título: Questões educacionais indígenas e o(s) ensino(s) de sociologia(s): onde entra a lei 11.645/2008, karaíba? Este projeto pretende contribuir com o aprofundamento dos estudos no ensino de sociologia na educação básica, considerando o tratamento dado à Lei 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Agradecemos desde já sua colaboração e estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Escolaridade:

Faixa etária/idade:

Seu pertencimento étnico-racial (cor/raça):

Se indígena saberia dizer a etnia/povo?

Já teve contato ou informação sobre a Lei 11.645/08 que torna obrigatória as temáticas indígenas e afro-brasileiras nas escolas públicas? Em qual momento da sua formação?

A sociologia ajuda você a conhecer melhor sobre as diversidades indígenas brasileiras? Em qual momento da sua formação?

Você teria alguma sugestão de como a temática poderia ser abordada na disciplina de Sociologia?

Poderia deixar o seu contato?

E-mail:

Telefone:

Apêndice C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A ESTUDANTE INDÍGENA QUE CONHECE A ETNIA A QUAL PERTENCE (Data 22/01/2020)

Identificação:

1. Povo indígena/etnia:
2. Ano/série em que estuda:

Na Escola

1. Você já ouviu falar sobre a Lei 11.645/08 que torna obrigatória as temáticas indígenas e afro-brasileiras nas escolas?
2. Em quais disciplinas você tem mais oportunidade de aprender sobre a temática indígena?
3. Para você o ensino de sociologia contribui para abordar o tema?
4. Na sua escola você acha que tem espaços onde o seu pertencimento indígena é valorizado?
5. Há grupos de estudo e/ou rodas de leitura para estudantes sobre este tema?
6. Na sua escola já foram realizadas oficinas e outras atividades sobre essa temática para os estudantes?
8. Os murais da escola contemplavam em algum momento a diversidade indígena da “comunidade escolar”?
9. Para você os livros didáticos adotados pela escola abordavam o tema?
10. Na escola, você já sofreu discriminação e/ou atitudes preconceituosas por falar da sua origem indígena?
11. Você fala com suas/seus colegas e professoras/es sobre a sua origem indígena? Em qual momento?

Na sala de aula

1. Você observa situações de preconceito racial, discriminação e preconceito em sua sala de aula?
2. Você acredita que se abordar a temática indígena em sala de aula em qualquer disciplina ajuda a valorizar os povos indígenas e a combater preconceitos?
3. Em que medida as suas aulas contemplam a diversidade étnico-racial brasileira?
4. Em qual momento você tem oportunidade para falar sobre a sua origem dentro da sala de aula?
5. Você se considera uma minoria dentro da sala de aula ou observa alguma atitude discriminatória?

Apêndice D

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Pesquisador/a responsável: discente do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Sociologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília). Este projeto pretende contribuir com o aprofundamento dos estudos no ensino de sociologia na educação básica, considerando o tratamento dado à Lei 11.645/08 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O projeto tem como título: Questões educacionais indígenas e o(s) ensino(s) de sociologia(s): onde entra a lei 11.645/2008, karaíba?

Participação: Esta pesquisa não envolverá custos ao participante, não acarretando quaisquer danos físicos ou psicológicos com a participação como absolutamente voluntária.

Desistência: As/os participantes têm liberdade de se recusar a qualquer momento da realização da pesquisa caso algo lhe desagrade.

Confidencialidade: Todos os dados obtidos serão analisados em conjunto, não explicitando em momento algum as respostas individuais ou a identidade dos participantes.

Eu, _____ RG _____

Abaixo assinado, estou ciente de que faço parte de uma amostra de pesquisa e contribuirei com dados através das respostas apresentadas em questionário próprio.

Declaro estar ciente: Objetivo do Projeto Segurança de que não serei identificado

Liberdade de me recusar a participar da pesquisa.

Tupã, _____ de _____ de 2019.

Assinatura da/o Participante - Responsável

Pesquisador/a Responsável

ANEXOS

Anexo 1

LEI Nº 10.639, DE 09 DE JANEIRO DE 2003

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

Anexo 2

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

Anexo 3

LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008.

VICE–PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36.

.....

IV – Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º

.....

III – (revogado).

.....” (NR)

Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1º do art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de junho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 3.6.2008

Anexo 4

RELAÇÃO DE ESCOLAS INDÍGENAS NO ESTADO DE SÃO PAULO

<div>  ESCOLAS INDÍGENAS </div>								
DE	DRE	DISTR	MUNICÍPIO	NOME ESCOLA	ENDEREÇO ESCOLA	NÚMERO	COMPLEMENTO	BAIRRO
BAURU	BAURU	AVAI	AVAI	ALDEIA KOPENOTTI	POSTO INDÍGENA KOPENOTTI	SN	RUA	ALDEIA KOPENOTTI
BAURU	BAURU	AVAI	AVAI	ALDEIA NIMUENDAJU	POSTO INDÍGENA NIMUENDAJU	SN	RUA	ALDEIA NIMUENDAJU
BAURU	BAURU	AVAI	AVAI	ALDEIA EXERUA	ALDEIA EXERUA	SN	RUA	ALDEIA EXERUA
CARAGUATATUBA	CARAGUATATUBA	UBATUBA	UBATUBA	ALDEIA RENASCER	BAIRRO CORCOVADO	SN	RUA	CORCOVADO
MIRACATU	MIRACATU	IGUAPE	IGUAPE	ALDEIA PARAISO	ALDEIA PARAISO	SN	AVENIDA	ITINGA GRANDE
MIRACATU	MIRACATU	ITAPIRÍ	ITAPIRÍ	ALDEIA CAPOEIRAO	ALDEIA CAPOEIRAO	SN	RUA	KM 83
MIRACATU	MIRACATU	ITAPIRÍ	ITAPIRÍ	ALDEIA RIO DO AZEITE	RIO DO AZEITE	SN	RUA	RIO DO AZEITE
BAURU	BAURU	AVAI	AVAI	ALDEIA TEREGUA	ALDEIA TEREGUA	SN	RUA	LARANJEIRAS
REGISTRO	REGISTRO	CANANIEIA	CANANIEIA	ALDEIA SANTA CRUZ	PARKUE ESTADUAL DA ILHA DO CA	SN	AVENIDA	ILHA DO CARDOSO
REGISTRO	REGISTRO	CANANIEIA	CANANIEIA	ALDEIA RIO BRANCO II	ALDEIA RIO BRANCO II	SN	NULL	RIO BRANCO II
SÃO VICENTE	SÃO VICENTE	ITAMBAEM	ITAMBAEM	ALDEIA RIO BRANCO	ALDEIA RIO BRANCO	SN	RUA	RIO BRANCO
SUL 3	SUL 3	PARQUEIROS	SÃO PAULO	KRUKUTU	ESTRADA GRANJA SAUKI	1633	RUA	BARRAGEM
CARAGUATATUBA	CARAGUATATUBA	UBATUBA	UBATUBA	ALDEIA BUA VISTA	BAIRRO PHUMIRIM	SN	RUA	PHUMIRIM
MIRACATU	MIRACATU	IGUAPE	IGUAPE	ALDEIA GUAVIRA	ALDEIA GUAVIRA	SN	AVENIDA	SABANA
MIRACATU	MIRACATU	MIRACATU	MIRACATU	ALDEIA URUTY	ALDEIA URUTY	SN	PRACA	BAIRRO MUSACEA
MIRACATU	MIRACATU	MIRACATU	MIRACATU	ALDEIA DJAKOATY	ALDEIA DJAKOATY	SN	PRACA	BAIRRO LAMBARI
ITAPARE	ITAPARE	BARAO DE ANTONIN	BARAO DE ANTONIN	ALDEIA KARUSWA	ESTRADA VICINAL	SN	RUA	BAIRRO DOS VITOR
ITAPARE	ITAPARE	ITAPORANGA	ITAPORANGA	ALDEIA TEXOAPORA	BAIRRO VOLTA GRANDE	SN		VOLTA GRANDE
MIRACATU	MIRACATU	SANTA RITA DO RIB	MIRACATU	KO E JU	ALDEIA INDÍGENA AMBA PORA	KM 572		SANTA RITA DO RIB
PENAPOLIS	PENAPOLIS	BRAUNA	BRAUNA	INDIA MARIA ROSA	POSTO INDÍGENA ICATU	SN	ESCOLA	GUAPORANGA
SANTOS	SANTOS	BERTIOGA	BERTIOGA	TXERUBAE KUAI	TUPI GUARANI	1500	RUA	PRAIA DE BORACEIA
TUPA	TUPA	ARCOIRIS	ARCOIRIS	INDIA YANUIRE	POSTO INDÍGENA B	SN		PONTE ALTA
MIRACATU	MIRACATU	IGUAPE	IGUAPE	ALDEIA ITAPUA	ESTRADA MUNICIPAL	SN	AVENIDA	PRAIA DO LESTE
SÃO VICENTE	SÃO VICENTE	ITAMBAEM	ITAMBAEM	ALDEIA TANGARA	RUA DE ACESSO ANTONIO CAUO	SN	RUA	ALDEIA TANGARA
SÃO VICENTE	SÃO VICENTE	PERUIBE	PERUIBE	ALDEIA NHAMANDU MIRIM	RIO PADRE MANUEL DE NOBREGA	KM 333	AVENIDA	ESTANCIA SANTA C
SÃO VICENTE	SÃO VICENTE	PRAIA GRANDE	PRAIA GRANDE	ALDEIA TERÇA MIRIM	RUA SERRA DA LEGA	SN	PARALELA A RODOVIA GOVERNADOR MAR	ALDEIA TERÇA MIRIM
REGISTRO	REGISTRO	REGISTRO	REGISTRO	ALDEIA ITAPU MIRIM	BAIRRO YOTUPOCA	SN	RUA	BAIRRO YOTUPOCA
ITAPARE	ITAPARE	BARAO DE ANTONIN	BARAO DE ANTONIN	ALDEIA YVY PYHAU	BAIRRO DOS VITOR	861	RUA	DOS VITOR
REGISTRO	REGISTRO	CANANIEIA	CANANIEIA	ALDEIA TAUARITY	BAIRRO ACARAU	SN	AVENIDA	ACARAU
REGISTRO	REGISTRO	ELDORADO	ELDORADO	ALDEIA TABUARI	BAIRRO TABUARI	SN	RUA	TABUARI
SÃO VICENTE	SÃO VICENTE	PERUIBE	PERUIBE	ALDEIA BANANAL	JARDIM DO CUNHA	SN	AVENIDA	BAMBU
REGISTRO	REGISTRO	PARIQUEIRA-ACU	PARIQUEIRA-ACU	ALDEIA PINDOTY	ALDEIA PINDOTY	SN	AVENIDA	LINHA JURUBATUBA
REGISTRO	REGISTRO	SETE BARRAS	SETE BARRAS	ALDEIA PEGUAOTY	PARKUE ESTADUAL INTERVALES	SN	RUA	SABADELA
SÃO VICENTE	SÃO VICENTE	MONGAGUA	MONGAGUA	GUARAY DE A SOL NASCENTE	ALDEIA ITAOCA	SN	AVENIDA	ALDEIA ITAOCA
SÃO VICENTE	SÃO VICENTE	MONGAGUA	MONGAGUA	ALDEIA AGUAPEU	ALDEIA AGUAPEU	SN	AVENIDA	AGUAPEU
SÃO VICENTE	SÃO VICENTE	PERUIBE	PERUIBE	ALDEIA PIACAGUERA	ALDEIA PIACAGUERA	SN	AVENIDA	SANTA CRUZ
NORTE 1	NORTE 1	JARAGUA	SÃO PAULO	DUEKUPÉ AMBA ARANDY	TURISTICA DO JARAGUA	3710	ESTRADA	VILA JARAGUA
MIRACATU	MIRACATU	IGUAPE	IGUAPE	TAGUATO AGUA	ESTRADA DO ICAPARA	SN		TOCA DO BUGIO
REGISTRO	REGISTRO	PARIQUEIRA-ACU	PARIQUEIRA-ACU	ALDEIA ARACA MIRIM	RIBEIRAO VERMELHO	SN	AVENIDA	RIBEIRAO VERMELHO
SUL 3	SUL 3	PARQUEIROS	SÃO PAULO	INDÍGENA GUARANI GWYRA PEPO	JOAO LANG	153	ESTRADA	CIPÓ DO MEIO
NORTE 1	D.R.E. PIRITUBA	JARAGUA	SÃO PAULO	CENTRO DE EDUCACAO CULTURA INDÍGENA DECI J	RUA JOSE DE MATOS	386	RUA	VILA CLARICE
SUL 3	D.R.E. CAPELA DO SOCO	PARQUEIROS	SÃO PAULO	CENTRO DE EDUCACAO E CULTURA INDÍGENA KRUK COLONIA		SN	ESTRADA	PARQUEIROS
SUL 3	D.R.E. CAPELA DO SOCO	PARQUEIROS	SÃO PAULO	CENTRO DE EDUCACAO E CULTURA INDÍGENA TENO	ENGENHEIRO JOAO LANG	153	RUA	JARDIM MARTINI
SANTOS	P.M. DE BERTIOGA	BERTIOGA	BERTIOGA	INHEMO E A PORA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA GI JV TUPI GUARANI		1500		BORACEIA