

A importância da educação escolar indígena para o povo Tapuia, Goiás, Brasil: desafios e perspectivas

Lorraine Gomes da Silva

da Universidade Estadual de Goiás - Cidade de Goiás – Brasil
lorranegomes@gmail.com

Sélvia Carneiro de Lima

do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás –Inhumas - Brasil
selvia_lima@yahoo.com.br

Elias Nazareno

da Universidade Federal de Goiás - Goiânia – Brasil
eliasna@hotmail.com

Resumo: O povo indígena Tapuia, vive na Terra Indígena Carretão I e II, localizada entre os municípios de Rubiataba e Nova América no Estado de Goiás, Brasil. Sua formação sócio-histórica, assim como de vários povos indígenas no Brasil, foi influenciada historicamente por diversos aspectos, entre eles, políticas de aldeamentos, assimilação, integração; contatos interétnicos; catequização, entre outras formas opressoras e violentas de domínio utilizadas pelos colonizadores europeus neste território desde o século XVI. O objetivo desse texto é mostrar a importância da Educação Escolar Indígena para o povo Tapuia que tem cunhado uma pauta de luta pela afirmação de sua identidade étnica. A pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico, trabalhos de campo na aldeia, entrevistas, roda de conversa e observação das atividades desenvolvidas na escola indígena. O principal resultado encontrado revelou que a Educação Escolar Indígena tem contribuído de forma significativa para a permanência dos indígenas no território, bem como para o seu fortalecimento sociocultural, sobretudo, por meio da revitalização/constituição da língua indígena materna e da proteção da diversidade e sustentabilidade desse povo.

Palavras-Chave: Povo Tapuia. Educação Escolar Indígena. Território. Vida Indígena.

Introdução

De acordo com Coutinho (2016), o bioma Cerrado cujo nome vem da língua espanhola e quer dizer *fechado* é o segundo maior bioma da América do Sul, tem a maior biodiversidade do planeta e no Brasil abrange 12 estados, entre eles: Maranhão, Tocantins, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Em função do caráter de centralidade, o Cerrado, possui áreas de transição com todos os demais biomas brasileiros, com exceção do Bioma Campos Sulinos (Pampas), na região Sul (LIMA, 2010).

O clima dominante do Cerrado é o tropical estacional; com predomínio do solo Latossolo profundo vegetação savânica e não apresenta uma fisionomia única, mas um gradiente que vai de campo limpo a cerradão. A flora é riquíssima, com mais de 7.000 espécies

e a fauna é típica de região aberta. Além de toda essa riqueza, rios brasileiros importantes, como o São Francisco, o Tocantins e o Araguaia, bem como seus afluentes, nascem no Cerrado (COUTINHO, 2016).

Portanto, é sabido que tem sido um bioma abruptamente devastado, sobretudo, nas últimas décadas, pelas atividades agroindustriais. Segundo Coutinho (2016, p. 64): “Entre 1990 e 2010, o Cerrado perdeu 265.595 km² de sua vegetação arbórea original. Em 2010, restavam apenas 47% de sua área natural”.

Além da importância socioambiental, o Cerrado abriga diferentes povos e comunidades, o que compõem uma riqueza cultural diversa. De acordo com dados da FUNAI (2018), no Brasil há 688 Terras Indígenas e o Cerrado abriga em torno de 109 delas com aproximadamente 83 povos diferentes.

Essa contextualização é importante nas pesquisas sobre indígenas e comunidades tradicionais, pois, concordamos que, no que se refere as pesquisas que envolvam populações humanas de economia baseada em coleta e caça a compreensão do ambiente com seus elementos constitutivos, fauna, flora, hidrografia, solos, clima, constitui-se base fundamental para vislumbrar processos culturais que são desenvolvidos (LIMA, 2010; BARBOSA, 2002).

Neste sentido, “a vegetação dos Cerrados constitui elemento fundamental para as sociedades Jê do Planalto”, conforme Barbosa (2008, p. 117). O autor destaca que houve significativas mudanças tecnológicas ao longo do tempo, mas essas populações detêm um conhecimento rigoroso do sistema biogeográfico que habitam.

O presente texto, terá como recorte espacial o Cerrado goiano. Há em Goiás apenas três povos com Terras Indígenas demarcadas: Karajá, Tapuia e Avá-Canoeiro, dado que aponta para um histórico de resistência dos indígenas aos diversos anos de invasões, expulsões, prisões, mortes e reocupação de seus territórios tradicionais.

Diante do cenário desafiador que os povos indígenas no Brasil enfrentam desde o início do período colonial, são diversas frentes de luta empreendida por eles, para o direito aos seus territórios tradicionais e por afirmação étnica. Dentre os espaços de luta se encontra o direito a educação escolar indígena, garantida a partir de Constituição Federal de 1988, como sendo diferenciada, bilingue e efetivada a partir de metodologias e pedagogias próprias.

É neste campo de luta política, que a educação em território indígena adquiriu o direito legal de ser efetivada pelos e para os indígenas a partir de suas epistemes em interlocução com os conhecimentos produzidos por não indígenas. É compreendido, portanto, a partir desse marco legal, o papel da escola indígena como instigadora de uma nova práxis em que conhecimentos tradicionais e os produzidos por não indígenas se entrelaçam e são ressignificados a partir dos projetos próprios desses povos.

O objetivo central, portanto, dessa pesquisa foi compreender a importância da Educação Escolar Indígena para o povo Tapuia, da Terra Indígena Carretão (GO), bem como quais são os maiores desafios e as perspectivas de futuro.

O assunto torna-se relevante e atual do ponto de vista histórico, cultural e social, pois o processo histórico de colonização do Brasil, com mais de 520 anos de exploração do ambiente e dos povos indígenas é marcado pelo extermínio de diversos povos e quase extinção de outros. O que vemos em 2020 é uma atualização da violência contra os povos indígenas e o saqueamento de seus territórios, bem como as atualizações da luta desses povos em perpetuar o direito a existência física, territorial e cultural. Portanto, compreendemos que a Educação Escolar Indígena, nos moldes do que estabeleceu a Constituição Federal de 1988, configura-se em uma dessas instâncias de luta política em prol desses direitos, como abordado anteriormente.

Santos (2006), ressalta que as estimativas sobre a população indígena no Brasil em 1500 era de aproximadamente 5.000.000 (cinco milhões) de habitantes. Em 2010, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia 817,9 mil indígenas, 305 povos, 274 línguas e 505 Terras Indígenas. No início do processo colonizador existiam no Brasil cerca de 1300 línguas. Esse pluriverso linguístico foi encarado como um obstáculo pelo colonizador que adotou como estratégia a tentativa de minimizar as diferenças por meio da criação de políticas linguísticas a gramatização das línguas indígenas e da criação de uma língua geral com base no Tupi (NAZARENO, 2019).

Além do extermínio linguístico, dados revelam aniquilamentos em massa de centenas de povos e diversos fatores podem ser apontados como causa para tal, dentre elas: escravidão, guerras, epidemias provocadas por doenças trazidas pelo colonizador, massacres, genocídios, a política dos Aldeamentos e o Diretório dos Índios no século XVIII, aprisionamentos, fome, entre outros.

Nesse contexto de violência e dominação, a terra como componente constitutivo das cosmologias indígenas esteve no âmago do processo colonizador desde o início da colonização, até mesmo os jesuítas, supostos defensores dos povos indígenas por meio de sua catequização, consideravam inquestionável a ocupação das terras pelo colonizador (PALACIN, 1981).

Até os dias atuais, em pleno século XXI, mesmo com os marcos legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, as invasões e disputas de várias ordens e diferentes interesses econômicos como as atividades da agroindústria (sobretudo do agronegócio); loteamentos; mineração; biopirataria; construção de estradas e rodovias; hidrovias; ferrovias; pastagens; turismo; Usinas Hidrelétricas; madeireiros; continuam ocorrendo. Em outras

palavras, o extermínio físico, cultural e o alijamento territorial dos povos indígenas continua sendo atualizado por diversas frentes de desarranjo de políticas públicas que, de alguma maneira, promoviam a proteção desses povos, como o enfraquecimento e desmonte da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e de órgãos de proteção ambiental.

Esse descaso elucida o papel contraditório do Estado que, por um lado defende e afirma garantir direitos constitucionais conquistados pelos povos indígenas no Brasil, de outro, permite e impulsiona a aprovação de megaprojetos, como das explorações minerais, por exemplo, e a consequente invasão dos territórios indígenas. O conjunto de ações de violência empreendidas pelos atores hegemônicos, garimpeiros, fazendeiros, grileiros, dentre outros, com anuência do Estado tem prejudicado a vida dos indígenas de forma direta e irreversível, uma vez que a relação desses povos com a terra, não é permeado pelo valor de troca, não sendo portanto, considera enquanto recurso econômico, mas, um elemento essencial e vital para reprodução da vida e de suas culturas, conforme apontou Martins (1979, a).

O povo indígena Tapuia¹, localizados na Terra Indígena Carretão I e II, situadas nos municípios de Rubiataba e Nova América no Estado de Goiás, Brasil, sujeitos dessa pesquisa, está inserido na lógica descrita. Lutam pela remarcação de suas terras, cuja grande área do território tradicional e sagrado ficou de fora da demarcação oficial feita pela FUNAI, inclusive o cemitério indígena; a TI é limítrofe a grandes latifundiários e pecuaristas, o que intensifica a pressão sobre o território e vida indígena, bem como o pisoteamento do gado tem atingindo as nascentes e o cerrado que ainda resta; contam com pouca assistência da Secretaria da Saúde Indígena (SESAI) e da FUNAI; entre outros problemas.

A formação sócio-histórica do Povo Indígena Tapuia, assim como de vários povos no Brasil, foi profundamente marcada pelas políticas dos aldeamentos do século XVIII, contatos interétnicos, escravização; catequização, entre outras formas opressoras e violentas utilizadas pelos colonizadores europeus, a partir do século XVI, após seu desembarque neste território, que hoje se constitui o Brasil.

¹ O nome Tapuia, que significa bárbaro em Tupi, a exemplo de grande parte dos nomes atribuídos pelos colonizadores aos povos indígenas, foi criado no início da colonização do Brasil no século XVI. Gabriel Soares de Sousa (1540-1591), autor do famoso “Tratado descritivo do Brasil” de 1587, como outros autores do mesmo século, criaram uma grande divisão entre duas grandes categorias de indígenas, os Tupi e os Tapuia. Estes, ao contrário dos Tupinambá, eram todos os demais povos indígenas considerados selvagens, de línguas e costumes intraduzíveis. Esse tipo de caracterização e de distinção teria sérias consequências em relação à perseguição e ao aniquilamento dos povos indígenas que habitavam e habitam, por exemplo, a região Central do Brasil. Confira em John M. Monteiro. Tupis, Tapuias e historiadores. Estudos de História Indígena e Indigenismo. Campinas, Unicamp, 2001.

Esse artigo é resultado de pesquisas realizadas junto aos povos indígenas de Goiás, Tapuia, Karajá e Avá-Canoeiro, desde 2008, abrangendo diferentes temas e parcerias² os dados foram atualizados através de trabalhos de campo, análise de documentos, entrevistas, e rodas de conversas, além de grupos remotos e redes sociais.

Para a coleta de dados dessa investigação foram feitos dois trabalhos de campo. O primeiro realizado de 20 a 25 de maio de 2019, com estadia de cinco dias na aldeia. Na oportunidade, a pesquisa foi apresentada para as lideranças do povo Tapuia; professores indígenas e gestores da escola, para obter o consentimento ou não, para realizá-la. Depois da pesquisa aprovada pela comunidade, partiu-se para a investigação proposta, que teve início com a leitura dos documentos que fundamentam o fazer pedagógico da escola, sobretudo, o Projeto Político Pedagógico (PPP). A participação como observadores de dois dias de aulas, nos três períodos, matutino, vespertino e noturno, constituiu uma experiência importante para os registros sobre a escola, seu funcionamento e o tipo de ensino/educação adotada por esse povo.

Após os contatos estabelecidos, foi possível criar um grupo de *WhatsApp*³, com os professores e gestores da escola. Esse aplicativo contribuiu bastante para o desenvolvimento da pesquisa. Houve trocas informações, fotografias e entrevistas com lideranças, moradores, professores e estudantes.

O segundo trabalho de campo aconteceu de 14 a 21 de novembro de 2019, com estadia de sete dias na aldeia. Foi um momento que possibilitou compreender o funcionamento da escola, seu tempo próprio e como tem se efetivado a Educação Escolar Indígena para esse povo. Realizou-se mais entrevistas e uma roda de conversa com estudantes e professores. O tema dessa roda, foi sobre a importância da escola para a vida dos indígenas e suas expectativas em relação a essa instituição. O diálogo foi registrado em caderno de campo e as entrevistas com a comunidade escolar serão apresentadas no texto.

Compreende-se que o objetivo principal da Escola Indígena Cacique José Borges, do povo Tapuia é construir e executar uma Educação Escolar Indígena, que tenha como protagonista os indígenas desde a implementação e execução dos processos, sobretudo, que

² Universidade Federal de Goiás/Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) curso de Geografia; curso de História; curso de Geografia da Regional Catalão e o curso de Educação Intercultural Indígena; pelos laboratórios: Estudos e Pesquisas das Dinâmicas Territoriais (LABOTER); Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Grupos de Estudos: Dona Alzira coordenado pelo professor Eguimar Felício Chaveiro e grupo de estudos: História indígena e História ambiental: interculturalidade crítica e decolonialidade, da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, coordenado pelo professor Dr. Elias Nazareno. Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), CTL: Minaçu.

³ É um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a *internet*.

atenda e seja coerente com a realidade vivenciada no cotidiano por esse povo e a luta para desconstruir interesses contrários do povo, ou qualquer tipo de dominação cultural e econômica externa.

Metodologia da pesquisa

A abordagem dessa pesquisa é qualitativa e busca interpretar de forma subjetiva os dados. Argumenta os resultados do estudo por meio de análises e percepções. Descreve o problema com interpretações mais subjetivas, tais como: sensações; pensamentos; opiniões; sentimento; percepções, entre outras. Conforme Moura e Lima (2014, p. 99) que:

A denominação qualitativa define-se por adentrar o mundo dos significados das ações e das relações humanas, que não são passíveis de formatar em números e equações, mas que se revestem de critérios de observação e análise, por meio das quais é possível desvendar seus sentidos e suas significações.

As metodologias utilizadas foram: trabalhos de campo, rodas de conversas e entrevistas. Sobre o trabalho de campo Minayo (2011) considera que ele permite que o pesquisador se aproxime da realidade sobre o qual formulou uma pergunta, mas também pode estabelecer uma interação com os sujeitos que conformam a realidade, construindo conhecimento empírico. E a roda de conversa é,

(...) no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo. (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

A roda de conversa é uma metodologia da pesquisa qualitativa que permite um tipo de discussão teórica e metodológica que é própria das ciências humanas, uma vez que seu campo de atuação, segundo Martins (1989, b), não é predelineado.

Essa técnica [...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, P.11).

Outra metodologia utilizada foi a entrevista, utilizá-la de forma adequada e elaborada não é tão simples, requer um bom roteiro de questões, estudo dos objetivos que

precisam ser alcançados, respeitando o limite dos sujeitos envolvidos e as informações dadas por eles. Segundo Duarte (2004, p.2015):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Desse modo, a pesquisa foi sendo composta e a investigação produziu dados levantados que serão apresentados e discutidos no decorrer da escrita.

Povo Tapuia: contexto histórico

Com a descoberta de minas de ouro, em 1725, no território dos *guayazes*, desencadeou-se um intenso processo de povoamento em Goiás. A penetração colonizadora, extrativista, e depois como frente de expansão agropastoril, desenvolveu-se através de violenta invasão dos territórios indígenas, que, no decorrer do século XVIII e nos seguintes, resultou no extermínio e expulsão de vários povos.

A necessidade de realizar uma pesquisa sobre o indicador demográfico de povos existentes na região, no início da colonização, é ainda uma questão a ser resolvida. No texto de Mary Karasch “Catequese e Cativo. Política indigenista em Goiás: 1780-1889”, (1992) aparecem alguns nomes de povos que na atualidade sequer são lembrados, Poxeti, Norocoagé, Corti, Karajaú; Gradau, Caracutá, Xakriabá são apenas alguns dos nomes dos quais quase não se tem notícia (em relação a etnia Xacriabá, talvez poderia colocar uma ressalva nessa sequência de nomes, porque os Xacriabá são a maior etnia de MG atualmente). A política de extermínio levada a cabo pela empresa colonizadora com as chamadas guerras ofensivas exterminou de fato muitos povos indígenas.

A resistência e a tenacidade com que alguns puderam sobreviver, pode ser explicada, pelo menos em parte, pelas estratégias políticas que alguns povos adotaram, como os Javaé, Kaiapó, Karajá, Tapirapé, Xavantes e por que não dizer o mesmo dos Avá-Canoeiros que estiveram ao borde da auto extinção, mas que seguem firmes na mesma região em que eram tratados como “feras selvagens” (MOREIRA, 2001; NASCIMENTO, 2019).

Nessa situação de hostilidade e violência, a luta de povos indígenas pela defesa de seus territórios e de suas vidas dificultava e, às vezes, impedia a colonização e a exploração das riquezas da Capitania e da Província de Goiás.

De acordo com Karasch (1992) os objetivos das políticas indigenistas no último terço do século XVIII em Goiás era liquidar os indígenas não assimilados e ao mesmo tempo colocá-los sob a tutela da Igreja e do Estado português, os transformando em fiéis vassalos da coroa portuguesa. De fato, o argumento de que os indígenas eram súditos da coroa portuguesa foi utilizado nas negociações entre Espanha e Portugal, no Tratado de Madri, de 1750, por meio do argumento jurídico do *Uti possidetis*, de que quem ocupa de fato tem direito sobre o território, e houve então a reconfiguração do território brasileiro (CARDOSO, 2015).

As políticas indigenistas em Goiás, assim como em todo Brasil, além da utilização da prática de aldear para civilizar, catequizar e tentar “pacificar” os indígenas, também consideravam o mecanismo do aldeamento⁴ uma estratégia eficaz para desocupar as terras habitadas por povos indígenas.

Nos aldeamentos, dado o processo de contato linguístico e cultural acentuado e permanente e a política de imposição da língua e da cultura do colonizador aos aldeados, ocorria, em geral, a perda concisa das línguas indígenas e de muitas práticas culturais. Entretanto, o protagonismo indígena, (ALMEIDA, 2017; NASCIMENTO, 2019) no enfrentamento relacionado às situações de imposição e aparente subalternização revelou que a empresa colonial encontraria obstáculos intransponíveis para sua execução.

Na década de 1750, reformadores pombalinos e autoridades portuguesas enviaram diretores leigos para as aldeias e encorajaram os índios a praticar a agricultura, a coleta de frutos silvestres e o comércio nas cidades, mas o sistema não alcançou seus objetivos em Goiás: os índios resistiram ao trabalho forçado do sistema do Diretório (1757-98), fugiram para o mato recomeçaram a atacar o gado as fazendas nas fronteiras e as cidades mineiras (KARASCH, 1992, p. 398).

Além de diferentes povos indígenas, eram levados também para os aldeamentos negros escravizados, libertos ou livres, e não indígenas. A mistura decorrente do contato entre esses povos de diferentes origens fazia com que os indígenas perdessem traços físicos característicos de seu fenótipo. Enfim, os aldeamentos funcionavam como um poderoso “laboratório”, onde eram desagregadas e diluídas as identidades indígenas.

⁴ O aldeamento tinha como objetivo a cristianização e a civilização dos indígenas. Os métodos utilizados adaptavam-se às condições locais e políticas adotadas em cada região e época, em conformidade com as leis e códigos de Portugal (MONTEIRO, 1994, p.42). É preciso distinguir entre os aldeamentos dos jesuítas e posteriormente os aldeamentos propostos pelo Marques de Pombal, na segunda metade do século XVIII. Por conta dessa política os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759. Os aldeamentos pensados por Pombal tinham como objetivo integrar os indígenas como súditos da coroa.

Em Goiás, durante o século XVIII, foram construídos vários aldeamentos oficiais, a saber: São Francisco Xavier do Duro (Formiga), São José do Duro (Duro), São José de Mossâmedes, Nova Beira, Salinas, Maria I, D. Pedro III ou Carretão, entre outros, situados desde o Sul de Goiás até as margens do rio Araguaia (NASCIMENTO, 2019).

O aldeamento de D. Pedro III ou Carretão foi construído em 1788, para “acomodar” os índios Xavante. Para “contribuir” com a “civilização” desse povo, foram levados, posteriormente, para o Aldeamento, alguns indígenas Kaiapó. Durante sua vigência, o aldeamento chegou a abrigar aproximadamente 5 mil índios, alguns negros refugiados e os “brancos” administradores, religiosos e outros. Os inúmeros aldeamentos estabelecidos no território evidenciavam a intensão do colonizador de alijar os territórios ocupados.

Para Moura (2006) até a metade do século XIX, existem relatos de vários autores que dizem ter encontrado grupos Xavante em aldeamentos oficiais, bem como notícias de seus ataques à população goiana nas regiões de Crixás, Pilar e Tesouras, que ficam próximas da área do aldeamento Carretão. Anos mais tarde, o Aldeamento estava praticamente deserto, pois os Xavante, não suportando o tratamento recebido, fugiram do contato com os não indígenas. Houve muitas dispersões de grupos que foram para a Serra do Roncador, atravessando o rio Araguaia e o rio das Mortes, no Mato Grosso; outros grupos regressaram para seus antigos territórios, em Goiás. Os que permaneceram foram integrados aos costumes locais e compelidos a conviverem com outros povos indígenas, que para lá foram levados, como os Karajá, os Javaé e os Xerente, além de negros escravos, libertos ou livres, fugidos das fazendas da região (MOURA, 2006).

Darcy Ribeiro (1979) comenta que a população do Carretão teve que conviver intimamente com guarnições militares e experimentar a vida civilizada e que logo começaram a escapar rumo ao norte, para seus antigos territórios. Anos depois, o aldeamento estava praticamente deserto e os A'uwẽ (Xavante) reiniciaram suas lutas para resistir.

O aldeamento Carretão teve vida curta e as causas da decadência foram: constantes conflitos decorrentes da imposição de uma vida contrária aos costumes indígenas e o agrupamento entre povos de etnias distintas, muitos deles tradicionalmente inimigos. “A decadência econômica arrastou consigo toda a política indígena desenvolvida pelos últimos governadores. Este fato mudou radicalmente a orientação seguida pelos governadores, os quais falavam em abolir tão caros e majestosos empreendimentos”. (RAVAGNANI, 1991, P. 51).

As razões, contudo, para o insucesso dos aldeamentos não devem ser buscadas apenas em causas relacionadas à aspectos administrativos e econômicos vinculados ao mundo dos não indígenas. Estudos recentes vinculados às perspectivas do protagonismo indígena e

da decolonialidade (ALMEIDA, 2017; ARAÚJO, 2019; NASCIMENTO, 2019) tem demonstrado que os povos indígenas utilizaram estratégias de enfrentamento, resistência e apropriação em relação às políticas destinadas aos povos indígenas.

Até as duas primeiras décadas do século XX, o povo Tapuia vivia no local do antigo aldeamento Carretão alguns remanescentes indígenas, conhecidos pela população regional, como “tapuios”. Como foi visto anteriormente, o termo ‘tapuia’, em princípio, não é um etnônimo, pois não designa um povo indígena. Trata-se de um nome de origem Tupi, que faz referência a todos os indígenas não Tupi. Por reanálise e por ressignificação, o termo ‘tapuia’ - ‘tapuio’ passou a definir também os povos indígenas que perderam seus traços culturais: mestiços, caboclos, entre outros.

Essa classificação de Tapuia foi a que perdurou por mais de quatro séculos. Cronistas, como governadores, viajantes, missionários, fazendeiros e outros, perpetuaram essa classificação em seus registros e, só no alvorecer do século XX, os pesquisadores evidenciaram que os tapuias, na verdade, compreendiam outros grupos étnicos distintos, como os Cariris, os Caraíbas e, sobretudo os Jês.

Em 1936, a área onde estava instalado o aldeamento Carretão foi ocupada por um fazendeiro da região de Goiás. E, em 1944, a referida área foi requerida ao estado de Goiás, como terra devoluta pelo fazendeiro que obteve êxito em suas demandas. Em 2020, os remanescentes (descendentes de Xavante, Kayapó, Karajá e Javaé), denominados de Tapuia do Carretão, formam uma comunidade de 220 indígenas aldeados, e aproximadamente 400 desaldeados, conforme dados locais da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI, 2020). A Terra Indígena Carretão, começou a ser estudada pela FUNAI em 1983, demarcada e homologada apenas em 1999.

Por herança à estrutura do antigo Aldeamento, o povo Tapuia não configura o que se entende, em geral, por “aldeias tradicionais”, são pequenas propriedades cercadas, dentro da área indígena. Os herdeiros do aldeamento mantêm uma identidade indígena, a identidade Tapuia, que lhe foi atribuída pelos regionais, diferenciando-os da sociedade nacional, sendo reconhecidos como descendentes indígenas, não só pela FUNAI, mas também pela sociedade local.

A Terra Indígena Carretão, onde vive o Povo Tapuia, situa-se nos municípios de Rubiataba e Nova América, no estado de Goiás, Brasil, no Vale do São Patrício, direção noroeste da BR 153. De acordo com a divisão territorial de Goiás informada pelo IBGE (2010), o Carretão situa-se na mesorregião do Centro Goiano, microrregião de Ceres, entre a Serra Dourada (Tombador) e o Rio São Patrício (ou Carretão); dista 340 km de Goiânia e 380 km de Brasília. A figura 01 localiza a Terra Indígena Carretão I e II do povo Tapuia.

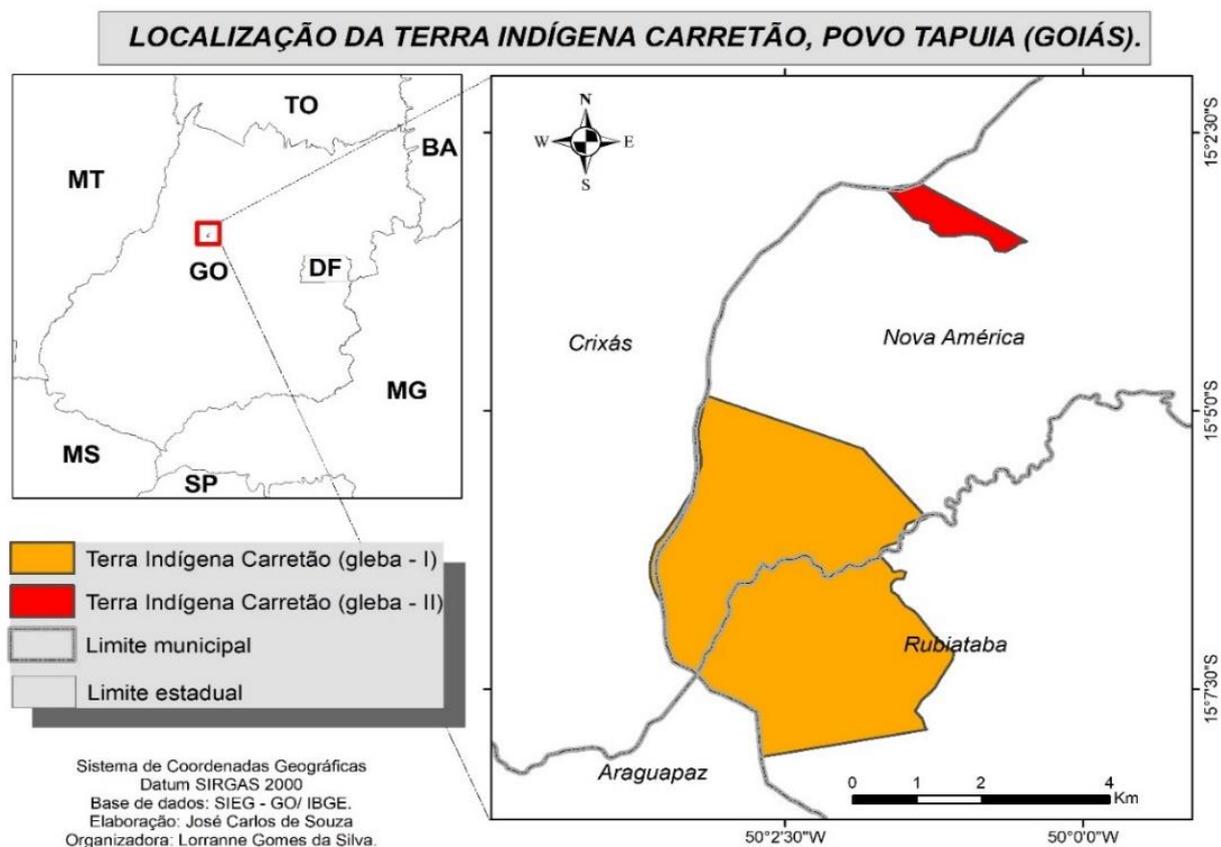


Figura 01 – Localização da Terra indígena carretão, Povo Tapuia – Goiás

A leitura da figura 01 mostra que a Terra Indígena é composta por duas glebas não contínuas: a Gleba 1, subdividindo-se em Gleba 1-A, localizada no município de Nova América, e a Gleba 1-B, localizada no município de Rubiataba, totalizando 1.666 hectares; e a Gleba 2, localizada também no município de Nova América, com uma área de 77 hectares. As duas glebas perfazem um total de 1.743 hectares.

Cada família Tapuia tem seu lote de terra e as casas foram construídas no espaço da aldeia de maneira bem semelhante de um camponês, distantes umas das outras. Os quintais são lugares bastante utilizados para plantação de hortas, árvores frutíferas e plantas medicinais; para criação de animais, entre outras utilidades domésticas, como mostra a figura 02:



Figura 02: Imagens de casas e quintais do povo Tapuia

Fonte: Trabalho de campo, 2019.

Créditos da imagem: SILVA, Lorraine Gomes da

O povo Tapuia sempre lutou por sua identidade étnica, tanto institucional, para serem reconhecidos pelo Estado como indígena, como social, serem reconhecidos por indígenas e não indígenas. A luta pelo reconhecimento identitário permeia a história desse povo até mesmo na etimologia do nome Tapuia.

Ao considerar a etimologia do termo “tapuia” e reconhecendo que sua ocorrência particular em situações sociais em que esta palavra é utilizada acabou por convertê-la em um etnônimo temos, por um lado, que o termo “tapuio” é uma referência genérica a índios e não o nome de uma etnia, e por outro, a construção da própria autodenominação de um grupo étnico (SILVA (A), 2000, P.08).

Conforme indica a etimologia da palavra “Tapuia”, foi o olhar do Outro, especialmente de fazendeiros da cercania que, de início, interferiram na construção identitária. Mas, apesar das ressignificações culturais, o modo de ser indígena resistiu, porém resultou numa leve fusão ao modo de vida camponês (SILVA, 2013).

A vitalidade do fato histórico promovido pelo aldeamento tal como foi narrado, é constatado quando se aproxima do território Tapuia. Em um primeiro momento, a prática de conversar em círculo, os dispositivos da culinária, a paixão pelo futebol, e mesmo as atividades da pecuária e da agricultura, podem nos conduzir a pensar que se trata da simplicidade da vida do tradicional camponês goiano (SILVA, 2013).

Todavia, à medida que se aproxima mais profundamente, a organização do tempo, o olhar profundo e às vezes desencantado, os traços corporais, alguns saberes vê-se que trata

de povos indígenas logrados pelo aldeamento. Além de ter provocado uma ressignificação da cultura Tapuia, a política de aldeamento deixou marcas permanentes. Essas marcas também são resultados dos conflitos pela terra com os fazendeiros da região que, como explicado anteriormente, “desvalorizavam” a cultura indígena e até negavam sua presença para facilitar a apropriação da terra.

Para atingir o objetivo proposto, os fazendeiros procuravam, de antemão, descaracterizar fisicamente os Tapuio como índios, ignorando as contribuições indígenas em sua formação e ligando sua imagem unicamente à dos negros, seus descendentes (TRINDADE, 2009, P. 41).

A língua materna do povo Tapuia é a portuguesa, Silva (2013) adjetiva como compassada e simpática, cheia de atrativos e de alta capacidade de receber o Outro, inclinada às tramas do lugar mais que aos desvelos universais da cultura. Essa língua falada pelos Tapuia, o português, foi um argumento utilizado pelos fazendeiros para também negar a identidade indígena

Aqui vale destacar uma contradição evidente nas sociedades de origem colonial. No primeiro momento do contato houve uma tentativa, por parte dos Europeus (e diversos êxitos) de apagamento das línguas indígenas, obrigando-os a se comunicarem apenas na língua do colonizador, posteriormente, como ilustrado, a ausência de uma língua materna caracterizada como indígena, tem sido base para a negação da identidade e da própria existência de diversos povos indígenas, como os Tapuia, na premissa de que, lhes faltam traços culturais singulares, como a língua por exemplo, para os definirem como indígenas. Portanto, o linguicídio levado a cabo pelo opressor na relação colonial é, atualmente, o pretexto para negação da identidade étnica. Portanto, um atentado duplamente qualificado cujo pano de fundo é o conflito que envolve a apropriação do território indígena.

Observa-se que o aliciamento dos bens indígenas inclui a sua cultura e o sentido histórico dela. Porém, a história da luta dos povos indígenas no Brasil, tem revelado que, ante ao movimento opressor também foi gerada uma força e uma capacidade de resistência com diversas frentes de luta, dentre as quais, destacamos neste artigo a Educação Escolar Indígena.

Educação Escolar Indígena: conquistas e desafios

A história da educação para indígenas no Brasil inicia-se, em 1549, com os jesuítas que vieram com o propósito de converter os indígenas à fé católica pela catequese e instrução. Após a instalação, na Bahia, em 1549, da primeira escola “de ler e escrever” destinada às

crianças, a ação educativa dos jesuítas multiplicou-se através da abertura dessas escolas nas Capitânicas (SILVA, 2001).

Conforme Silva (2001), a expulsão dos jesuítas do Brasil se dá no bojo das reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal que traçou um plano de recuperação nacional, no qual se destacavam reformas educacionais. Assim é que a educação jesuíta foi atingida, pois para Portugal já não interessava a formação humanística e literária, mas uma educação que preparasse recursos humanos necessários ao perfil econômico e social reclamado pela nação. As leis pombalinas alteraram o panorama educacional de Portugal e do Brasil, e, conseqüentemente, a educação indígena. Desde essa época até a República, os relatos referentes as escolas para indígenas são esparsos.

De acordo com Melatti (1977), com a criação do Serviço de Proteção aos Indígenas (SPI), em 1910, um novo tipo de política indigenista foi estabelecido no Brasil. Entre outros princípios, ficou vedado o desmembramento da família indígena, ainda que para fins de educação e catequese de seus filhos. Rocha (2003), considera que a educação proposta pelo SPI era positivista, cujo objetivo era preparar os indígenas para transformarem-se em trabalhadores rurais.

Melatti (1977), ressalta ainda que durante o período de atuação do SPI (1910-1967) e depois, com a FUNAI, a educação escolar sempre foi promovida em língua portuguesa, ora por missionários, ora por professores daqueles órgãos. Essa língua era adotada em sala de aula e as escolas eram monolíngues.

Desse modo, entende-se que desde o século XVI até a metade do século XX, os programas oficiais que objetivavam a educação escolar dos indígenas foram pautados na catequização e integração desses povos à sociedade nacional. Antes da Constituição Federal de 1988 as Legislações anteriores estabeleciam o dever da União de assimilar e incorporar os indígenas à comunidade nacional.

Nesse contexto, a escola até então foi um instrumento de imposição da cultura do colonizador e da negação da identidade indígena. Desse modo, desde a colonização, em todos os processos de dominação do indígena, predominou a imposição dos valores da cultura europeia sobre os valores, língua e cultura dos indígenas da América.

No Brasil, o sistema de ensino passou por uma ampla reformulação decorrente da promulgação da Constituição Federal, em 1988, e da conseqüente aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. A legislação brasileira reconhece os saberes indígenas e prevê sua inclusão nos currículos do ensino público e privado, como forma de valorizar a diversidade cultural.

A partir dessas conquistas de âmbito legal, a Educação Escolar Indígena passa a ser

uma arena de luta para o fortalecimento étnico-identitário dos povos indígenas. A escola, neste contexto, aparece como um campo de possibilidades almejado pelos indígenas. A luta hoje no século XXI é por uma Educação Escolar Indígena tendo os indígenas como protagonistas do processo de implementação, gestão e execução das atividades e ações da escola e não a continuação de uma educação indígena pautada nos modelos, disciplinares, curriculares e pedagógicos distantes das realidades indígenas. (SILVA; LIMA, 2016).

Em 1980, a prefeitura de Rubiataba construiu a Escola Municipal Tapuia para atender estudantes de 1ª a 4ª série. Porém, a estrutura física era ínfima contendo apenas dois cômodos pequenos, uma sala de aula e uma cozinha. Essa estrutura mostrou-se insuficiente para atender à demanda da comunidade escolar e para possibilitar um bom funcionamento educacional.

No ano 2003, a FUNAI fez o projeto arquitetônico para a construção de um prédio, contendo duas salas de aula, e uma sala onde funcionava a secretaria, a diretoria, o acervo de livros e uma cozinha. A Diocese de Rubiataba/Mozarlândia e a FUNAI, em parceria com outras dioceses e Organização Não Governamental (ONGs), levantaram recursos para a construção da escola. A obra teve início ainda em 2003 e terminou no início de 2005.

No dia 06 de julho de 2004, foi assinada pelo então governador do estado de Goiás a Lei Nº 14.812, que cria a Escola Estadual Indígena Aldeia do Carretão. Em 10 de agosto de 2010, foi publicado no Diário Oficial o nome oficial da Unidade Escolar: Escola Estadual Indígena Cacique José Borges. A figura 03 mostra imagens da escola.



Figura 03: Escola Indígena Cacique José Borges

Fonte: Trabalho de campo, 2019.

Créditos da imagem: SILVA, Lorraine Gomes da

Como mostra a figura 03, a Escola Indígena, foi construída no mesmo modelo das escolas não indígenas, salas com carteiras em fileiras, quadro e mesa para o(a) docente. Esse modelo acabou sendo pouco discutido pela comunidade, que aceitaram sem muitos questionamentos, devido a urgência de se ter uma escola na aldeia.

A partir de 15 de abril de 2004, começou a ser implantado o ensino fundamental, de forma gradativa, iniciando com 5ª e 6ª séries, até a 8ª série. São oferecidos o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano em conformidade com a Lei Federal nº 11.114/05 e a Resolução do CEE nº 258/05. Em 27 de outubro de 2007, foi autorizada a criação do Ensino Médio, que juntamente, com o Ensino Fundamental são de responsabilidade da Rede Estadual de Educação de Goiás.

Em 2010 foi implantada a Educação Infantil, por sua vez, está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba, em Regime de Colaboração, funcionando no mesmo prédio da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges. Em 2020, a Escola Estadual Indígena Cacique José Borges oferece à comunidade todas as séries (anos) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e a Modalidade EJA-Educação de Jovens e Adultos (Etapa I e II). A primeira turma do Ensino Fundamental concluiu em 2006 e a primeira turma do Ensino Médio concluiu em 2009.

Todo o corpo docente da escola pertence à comunidade e desde 2007, há professores Tapuia em formação no curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG)⁵, na graduação. O corpo docente Tapuia está composto por doze (12) professores, sendo que seis (06) são graduados e pós-graduados, três (03) graduados. Os outros 3 tem formação ou são os que ministram conhecimento dos saberes tradicionais?

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), os princípios da escola estão fundamentados no contexto sociocultural da comunidade Tapuia, o que significa considerar a língua própria - o Português Tapuia, e a experiência social específica desse povo. Nesse sentido, as atividades escolares buscam contemplar a experiência e o saber do povo, como também, o acesso ao conhecimento adquirido nas interações com as sociedades não indígenas, tanto no que se refere às ações das áreas da linguagem quanto das ciências sociais, exatas e naturais.

O PPP ressalta ainda que deve fazer parte do currículo, conteúdos das áreas de Saúde e Comunidade, Trabalho e Sociedade, Cultura e Sociedade, História da Cultura e da

⁵ O curso de licenciatura em Educação Intercultural da UFG existe desde 2006, sendo em 2014 inaugurado o prédio que comporta esse curso junto ao Núcleo *Takinahakỹ* de Formação Superior Indígena (NTFSI). Aos concluintes do curso de Educação Intercultural, é conferido o título de Licenciado na habilitação escolhida nas ciências da linguagem, da natureza ou da cultura.

Língua Indígena (Português Tapuia), de forma que a especificidade de cada uma dessas áreas possa contribuir com a ampliação da formação do conhecimento desse povo. A alfabetização é trabalhada na perspectiva sócio interacionista, dialógica, concebendo a linguagem como um conhecimento que o aluno adquire na interação em diferentes contextos e não como atividade de decodificação; em um processo permanente de tornar essas habilidades funcionais para os estudantes e sua comunidade (PPP, 2018).

Ao considerar que os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena, em todo processo de educação, compõem os conteúdos específicos conforme o PPP da Escola Indígena.

Pinturas e adornos corporais indígenas; A importância do ser Tapuia; Formação do Povo Tapuia; Identidade Tapuia; Árvore Genealógica; Pintura em madeira; Artesanato com sementes e missangas; Artesanatos e obras de arte; Arquitetura indígena tradicional dos povos Tapuia; Cerâmicas de argila; Pintura de tecidos; Escultura em madeira e com argila; Músicas e danças tradicionais; Trabalhos com Maminha de Porca; Brincadeiras tradicionais do tronco Xavante e Kaiapó; Peças teatrais a partir da historiografia Tapuia; Pintura em madeira. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 26).

Os trabalhos de campo realizados na aldeia Carretão no decorrer da pesquisa e de outros estudos outrora concretizados, evidenciaram que essa escola busca cotidianamente desenvolver uma educação intercultural, bilíngue, transdisciplinar, por meio do currículo diferenciado, com temas contextuais intra e interculturais. O PPP define esses conceitos como:

Com base na realidade atual dos Povos Tapuia e considerando todo o processo sócio-histórico-cultural de formação da comunidade Tapuia, define-se *diversidade* como o reconhecimento das diferenças étnicas, intraculturais (entre os diferentes povos indígenas) e interculturais (entre os povos indígenas e os não indígenas, brasileiros e estrangeiros). O reconhecimento e o respeito à diversidade possibilitam a manutenção das diferentes culturas e línguas e promove a relação saudável entre as diferenças, tendo a tolerância por princípio. No contexto da educação escolar indígena, o reconhecimento da diversidade se reflete na inclusão das línguas e dos saberes dos povos indígenas nas matrizes escolares e no respeito aos “processos próprios de ensino e de aprendizagem” de cada povo e cultura. (PPP, 2018, p.08).

Nota-se que os docentes têm plena autonomia intelectual para propor, implementar e praticar um currículo que corresponda, verdadeiramente, à realidade do povo Tapuia. Como evidenciado nos relatos das entrevistas transcritas a seguir.

A escola deixa a gente pensar no que vivemos. Lutamos por dias melhores. Posso falar disso com os alunos nas aulas, posso preparar aula com temas que atinge meu povo como os problemas do território. Posso fazer isso na aula de geografia, ou onde achar importante. (PROFESSOR TAPUIA, TRABALHO DE CAMPO, NOVEMBRO, 2019)

A gente vê a educação como parte do território e ele é sagrado para gente que é nossa base da vida. Na escola temos uma disciplina de cultura indígena que trabalhamos vários temas como educação ambiental, território, lixo, nascentes, danças, adornos e pinturas, comidas, festas, e muitos outros. A escola é um ponto de partida para tratar de qualquer tema, ela é o ponto de referência central. (PROFESSOR TAPUIA, TRABALHO DE CAMPO, NOVEMBRO, 2019)

Apesar de seguir as normas da Secretaria de Educação do Estado, na construção do PPP, do currículo, dos temas, tivemos liberdade para atuar na construção da forma que era necessário. Hoje cumprimos a carga horária, as normas, mas podemos falar na escola o que achamos necessário para fortalecer os Tapuia. Nós temos que proteger nossas vidas, nosso território. As crianças e os jovens tem que ajudar para isso. A escola é onde as discussões são iniciadas. (DIRETORA DA ESCOLA, TRABALHO DE CAMPO, NOVEMBRO, 2019)

Desse modo, compreende-se que o povo Tapuia, busca desenvolver uma Educação Escolar Indígena que valorize e fortaleça sua cultura, principalmente, e que promova meios e formação voltados para o fortalecimento da cultura material e imaterial, bem como o desenvolvimento de projetos que visam a sustentabilidade ambiental e econômica.

Sabe-se que essas conquistas não foram fáceis e nem rápidas, pois, o acesso à educação no espaço da aldeia, é uma conquista nova ainda para muitos povos indígenas, ter suas escolas planejadas e geridas por eles, é um avanço na desconstrução da catequização, imposição e violência cultural de práticas e modelos não indígenas executados por séculos dentro dos territórios indígenas. A autonomia do pensar e fazer indígena deve ser defendida e respeitada por qualquer grupo social.

A pesquisa também constatou que a escola indígena pesquisada, tem garantido o direito de ser indígena, de defender sua identidade e viver como desejam em seus territórios e modos de vida específicos. Nas entrevistas de alguns estudantes notou-se que a escola tem se constituído um elemento de coesão familiar, ao mantê-los dentro do território indígena com a finalidade de estudar um currículo que mescla conteúdos mais amplos da sociedade não indígena e específicos de sua tradição.

Eu gosto de estudar, aprendo muitas coisas da história do meu povo, da cultura, aprendo matemática, e coisas do meio ambiente, gosto das aulas quando tem oficinas, gincanas, e brincadeiras, gosto das visitas que fazemos e dos professores. (ALUNO, ENSINO FUNDAMENTAL, TRABALHO DE CAMPO, RODA DE CONVERSA, NOVEMBRO, 2019).

Se aqui não tivesse escola era muito difícil, eu quero estudar, com certeza se não conseguisse transporte para estudar em Rubiataba tinha que morar lá. Ter uma escola aqui perto da gente, faz muita diferença, ainda mais que temos coisas aqui não temos em outra escola, como estudar nossa cultura. (ALUNA, ENSINO MÉDIO, TRABALHO DE CAMPO, RODA DE CONVERSA, NOVEMBRO, 2019)

Estudar é aprender, eu quero ajudar minha família, quero ir até na faculdade, poder ajudar meu povo a defender nossa terra. Ter escola na aldeia facilita muita coisa, já que uma hora vou ter que sair para estudar fora. Quero aprender mais sobre minha língua e como os mais velhos viviam, mas quero aprender outras coisas não-

indígenas também. (ALUNA, ENSINO MÉDIO, TRABALHO DE CAMPO, RODA DE CONVERSA, NOVEMBRO, 2019)

O Povo Tapuia encontrou maneiras específicas de ensinar as crianças e os jovens, pela tradição oral, tendo os anciões como seus sábios e mestres. Outro aspecto importante, destacado pelos gestores da escola é a mediação que a escola trouxe entre a comunidade Tapuia e os não indígenas, estabelecendo um diálogo entre o conhecimento tradicional/local e o conhecimento universal/socializado, formando sujeitos interculturais, capazes de defender direitos.

Apesar das conquistas, os desafios ainda são grandes. Entre os problemas relatados pelos entrevistados, no sentido de conquistar avanços na Educação Escolar Indígena, foram listados: falta de concurso público efetivo para professores; ausência de formação continuada; falta de boa infraestrutura no laboratório de informática com rede de internet eficiente; quadra de esportes; campo de futebol; parque recreativo; biblioteca; reforma e ampliação das salas de aula; materiais didáticos para as aulas; bolsas para os estudantes; apoio financeiro para a execução de projetos; entre outros. Em entrevista uma das professoras ressaltou sobre a importância a construção de uma biblioteca e de um museu, para o fortalecimento cultural da comunidade. Ela afirma que:

Eu penso que falta com urgência uma biblioteca e um museu, para contemplar a nível educacional a execução de um PPP realmente diferenciado e específico para a valorização da cultura e das epistemologias Tapuia. (PROFESSORA TAPUIA, TRABALHO DE CAMPO, 2019).

Destacaram ainda outros problemas que o povo enfrenta: perda de uma parte da Terra Indígena que ficou de fora da demarcação; descarte inadequado dos resíduos sólidos, e ausência de coleta de lixo; desmatamento; morte das nascentes; pastagens impactando os solos; gestão adequada da água sua distribuição e uso; queimadas que ocorrem na TI e no seu entorno; a falta de conservação do Cerrado local; carência de financiamento para a implementação de roças, para a fabricação e comercialização de artesanatos; entre outros. Em entrevista, outra professora destacou ainda que:

Nosso grande problema hoje é a falta de energia, é necessário reparos na rede elétrica geral, com a falta de energia as aulas são prejudicadas, sobretudo, no período noturno, pois, temos que dispensar os alunos, e as vezes, ficamos até dois dias sem energia em toda aldeia. Isso também prejudica a atividade leiteira, o tanque de resfriamento de leite é todo perdido, causando prejuízo para muitas pessoas. (PROFESSORA TAPUIA, TRABALHO DE CAMPO, 2019).

Sobre os resíduos sólidos, nota-se que o descarte é inadequado, sendo na maioria das vezes queimado no fundo dos quintais, como podemos ver na figura 04



Figura 04: Descarte de resíduos sólidos na aldeia

Fonte: Trabalho de campo, 2019.

Créditos da imagem : SILVA, Lorraine Gomes da.

Diagnosticou que falta mais condições de trabalho, ações e atividades para as famílias, sobretudo, para os jovens permanecerem na aldeia. De acordo com relato do Cacique, mais da metade da população Tapuia vive fora da aldeia em 2020, mas, estabelecem relações com as famílias, participam das festas e eventos na aldeia. Dentre os motivos da elevada migração Tapuia, o Cacique destaca que:

A terra e as condições do solo e água não garantem o sustento de todas as famílias; não há recursos financeiros para a construção de roças individuais e nem coletivas; não há trabalho remunerado e poucas fontes de renda, o que leva muitas pessoas, inclusive os jovens, a trabalhar em Rubuatá e Nova América e perto daqui da aldeia. Tem que viver, então eles trabalham de diarista, vaqueiros, restaurantes, costureira, supermercado, frigorífico, no que tiver. Os jovens querem comprar roupa, celular, computador, então vão trabalhar. Com isso, muitos já saíram da aldeia. (CACIQUE TAPUIA, TRABALHO DE CAMPO, NOVEMBRO, 2019)

Entre as atividades que sustentam as famílias estão a criação de gado leiteiro, pequenas hortas e criação de animais que são comercializados nas cidades vizinhas e festas locais; aposentadorias; funcionários da escola e da SESAI e a fábrica de farinha Marly Tapuia que é uma atividade exclusiva das mulheres, como mostra a figura 05.



Figura 05: Casa de Farinha Marly Tapuia

Fonte: Trabalho de campo, 2019.

Crédito da imagem: SILVA, Lorraine Gomes da

Outro problema evidenciado pelos indígenas está relacionado à importância do Cerrado para o povo Tapuia, paradoxalmente, não existe, na atualidade, nenhum projeto e nem políticas que visam a proteção da biodiversidade desse território. Mesmo assim, os indígenas tem forte relação com o ambiente. Do Cerrado em pé, utilizam raízes e plantas medicinais, desenvolvem ações para proteção da terra e a sustentabilidade do que ainda resta do Cerrado.

A falta de investimento, fiscalização, projetos ambientais, a longo prazo têm provocado impactos drásticos na paisagem local, com alto índices de desmatamentos, além da grande quantidade de cabeças de gado, intensificando as pastagens, impactando solo e água, como mostra a figura 06.

USO E COBERTURA DO SOLO DA TERRA INDÍGENA CARRETÃO E ENTORNO (2018).

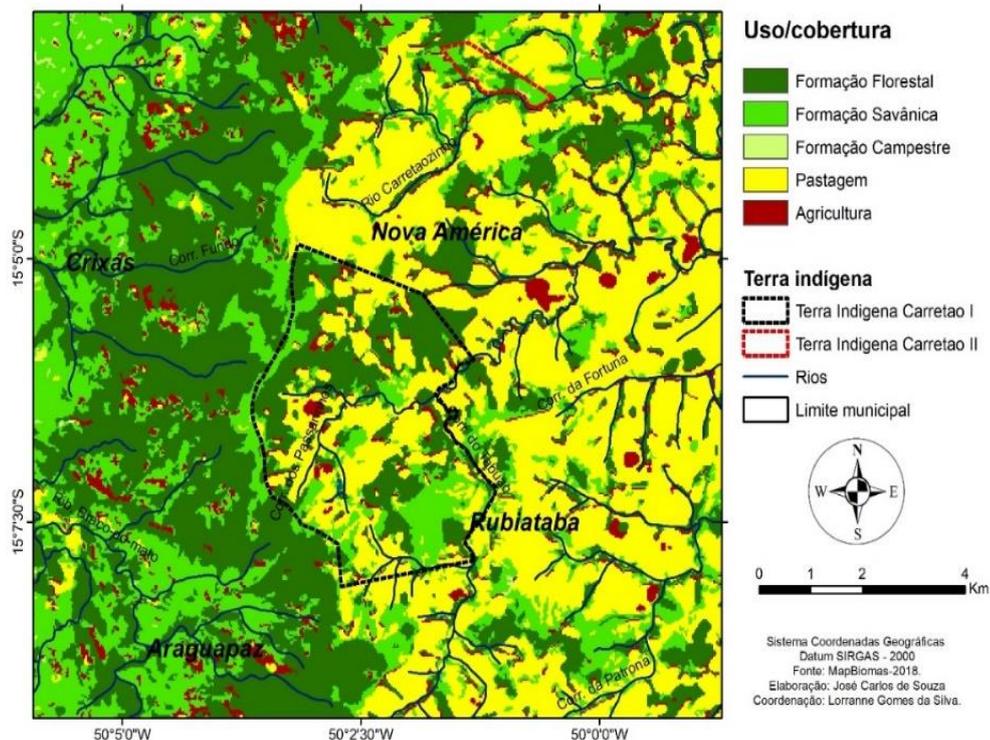


Figura 06 – Uso e cobertura do solo da terra indígena carretão e entorno (2018)

A leitura da figura 06 mostra que na perspectiva da análise da paisagem a pastagem se caracteriza como matriz nos municípios de Nova América e Rubiataba, onde está localizada a Terra Indígena Carretão. É possível perceber que as formações florestais e savânica são apenas manchas esparsadas. Já no município de Crixás e Araguapaz que estão no sentido oeste da TI, a matriz é o Cerrado com formação florestal e savânica mais preservadas. Portanto, o que a realidade apresentada no mapa 02 interfere na vida indígena do povo Tapuia?

A fragmentação da vegetação promove perda significativa da biodiversidade, fragilização ecológica dos ambientes e outros processos como: redução do volume de água dos rios e sua qualidade. Esse prejuízo hídrico pode também ser notado nos processos erosivos; assoreamento dos rios; contaminação da água e lençol freático; e na preservação das nascentes. Sabe-se que o pisoteamento do gado causa rupturas hidrogeológicas, o que dificulta o processo de absorção de água e o seu retorno a superfície por afloramento. É justamente a pastagem dentro e no entorno do território, um dos maiores problemas enfrentados pelo povo Tapuia.

A água potável (doce) é um elemento de fundamental importância para a garantia da vida na terra, sendo necessária para manter a saúde, a produção de alimentos e a manutenção de ecossistemas naturais, que atendem as necessidades básicas para a sobrevivência humana. As nascentes são consideradas a principal fonte de água com boa qualidade em abundância. Entende-se por nascente o afloramento do lençol freático que vai dar origem a uma fonte de água de acúmulo (represa) ou cursos de água (córregos, ribeirões e rios). Um cuidado, portanto, essencial com as nascentes das águas deve ser dispensado por seu valor inestimável para a garantia da vida.

Em 2016, foi desenvolvido um projeto pela escola e comunidade Tapuia, financiado pela Política Nacional e Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI)⁶ sobre as nascentes. A pesquisa local catalogou 33 nascentes, todas em situações emergentes, pois com a presença de pastagem elas ficam difusas, apresentam grau de degradação elevado, por não haver vegetação ciliar, em função do elevado desmatamento. Sobre o assunto afirmou um dos professores e liderança indígena que participou do projeto.

É visível a degradação do solo dentro e no entorno do nosso território, que está mesmo é virando uma ilha rodeado por cana e pecuária. Como o território indígena foi dividido em duas glebas ficamos mais fragmentados, estamos entre o vale do Araguaia que é uma região forte na pecuária e o Vale São Patrício que é forte em cana. Temos então diversos problemas ambientais hoje que futuramente podem

⁶ O edital foi uma realização da Fundação Nacional do Índio, com aporte financeiro do Ministério do Meio Ambiente (MMA), via Fundo Nacional sobre Mudança do Clima (Fundo Clima), e conta com a cooperação técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

comprometer a permanência do povo na terra. Isso temos tratado na escola, com os alunos, eles foram em muitas nascentes durante o projeto e viu que não mentimos, há problemas que precisamos reverter com a ajuda de todos da comunidade e principalmente dos governos que podem financiar mais pesquisas e projetos como esse, pois ainda são poucos. (PROFESSOR E LIDERANÇA TAPUIA, TRABALHO DE CAMPO, NOVEMBRO, 2019)

Constatou-se que na maioria das nascentes estudadas a pastagem ocupa toda a área de recarga, comprometendo a regeneração natural em função do superpisoteio do gado. Soma-se a esse fato, a competição por luz e nutrientes que as espécies em regeneração apresentam com as gramíneas forrageiras. Segundo Pinto (2003), as nascentes cujo entorno é composto por pastos com presença de animais ficam submetidas a prejuízos nos processos sucessionais de regeneração, em razão da quebra de plântulas pelo pisoteio e pastoreio, com prejuízos da regeneração natural.

Os estudos de Dean (1996), afirmam que a presença de bovinos em nascentes favorece a compactação do solo e a disseminação de sementes de espécies invasoras que comprometem a regeneração natural de espécies arbóreas nativas, tornando-se um grande impedimento ao processo de conservação e preservação das matas remanescentes. Os principais cursos d'água que abastecem as casas dos Tapuia do Carretão são as nascentes dos rios Laginha, Macacos e Passarinho. Em relação aos problemas que envolvem os recursos hídricos que incidem na aldeia relatou um dos professores Tapuia que

As nascentes que se encontram dentro dos limites Terra Indígena são muito importante para alimentar o Rio Carretão. Este curso d'água, apesar de ser o maior em volume de água e extensão, e que deu origem ao nome da aldeia sua nascente encontra-se localizada fora da terra indígena Tapuia, aproximadamente a uns 10 km de distância ao norte deste território, que também é cheio de gado e pastagem. (PROFESSOR TAPUIA, TRABALHO DE CAMPO, NOVEMBRO, 2019)

A figura 07, mostra a situação das nascentes dos córregos Macaco e Passarinho que ficam dentro da Terra Indígena:



Figura 07: Imagens parciais de localidades próximas às nascentes dos córregos Macaco e Passarinho
Créditos da imagem: Cleiton Tapuia, 2020.

Assim, evidencia-se outro problema relacionado a preservação e recuperação das nascentes e córregos. Nem todos ficam dentro da TI, isso dificulta a preservação segundo uma das professoras Tapuia.

A execução de um trabalho de conscientização e preservação, pois as cabeceiras de alguns córregos estão sobre a responsabilidade dos proprietários de terra onde elas encontram. Portanto é preciso uma participação mais ativa dos órgãos governamentais para que se incentive o cumprimento da legislação. (PROFESSORA TAPUIA, TRABALHO DE CAMPO, NOVEMBRO, 2019)

Além da destruição das nascentes, destaca-se ainda, as queimadas, que devastam rapidamente toda área de Cerrado que há na Terra Indígena e seu entorno, provocando a morte de animais e destruição da biodiversidade.

Desse modo, os desafios ainda são muitos, mas as perspectivas do povo Tapuia são positivas, pois acreditam que as próximas gerações possam proteger e desenvolver a vida dentro da aldeia Carretão, de modo a assegurar a história, as lutas, as memórias desse povo e sua identidade.

Portanto, o fortalecimento dos estudos e da compreensão ambiental, do uso e manejo dos recursos hídricos, da flora e dos solos do Cerrado são questões muito importantes a serem discutidas dentro e fora da escola, trazendo a importância desse espaço de diálogo para o estabelecimento de projetos de futuro para a comunidade.

Considerações Finais

A Constituição Federal brasileira no capítulo VIII, artigos 231 e 232, reconhece aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Os direitos dos povos indígenas de viverem segundo seus usos e costumes ainda estão também resguardados na Carta Magna nos Artigos 215 e 216, que garante a todos o pleno exercício dos seus direitos culturais.

Além do reconhecimento do direito de os indígenas manterem sua identidade cultural, a Constituição de 1988 os garante, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas.

Em relação à Educação Escolar Indígena de acordo com o Art. 205 da Constituição, a educação é direito de todos, e o Art. 210, em seu § 2º, estabelece que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” E

garante também uma formação específica para os professores indígenas, podendo essa ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Para isso as diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena (1994), garantem programas diferenciados de formação para os professores indígenas, bem como ressalta que é necessário regularizar a situação profissional desses professores, concursos com vagas direcionada a indígenas e uma carreira própria para o magistério indígena.

Estabelece também um conjunto de princípios que, de modo geral, atende à extrema heterogeneidade de situações vividas hoje pelos povos indígenas no Brasil. A expressão do direito a uma educação diferenciada, a ser pautada localmente, em respeito a diferentes situações socioculturais e sociolinguísticas de cada povo indígena, bem como em relação aos seus projetos de futuro.

Desse modo, esses dispositivos legais abriram a possibilidade para que a Educação Escolar Indígena se constitua em um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais não indígenas. Nesse contexto, compreende que a Educação Escolar Indígena poderá, então, desempenhar um importante e necessário papel no processo de autodeterminação, autonomia e fortalecimento sociocultural dos povos.

Portanto, quando observa-se as inúmeras realidades das escolas indígenas no Brasil, as condições de trabalho dos professores e a infraestrutura existente, os avanços ainda são poucos e para muitos povos à educação, o acesso à escola não existe. Nota-se que há muito o que se fazer para a garantia dos direitos referenciados nas leis aqui citadas.

A pesquisa constatou que a Educação Escolar Indígena proposta e realizada na Escola Indígena Cacique José Borges pelos Tapuia, que tem autonomia de gestão, calendário e matriz curricular específicos, contribui para o fortalecimento, empoderamento étnico e identitário e para a emancipação epistemológica pela valorização da língua materna, o Português Tapuia. Sabe-se que a língua indígena é instrumento de proteção dos conhecimentos indígenas; é um elemento principal para as lutas, problemas, enfrentamentos, proteção e resistência de um povo.

E neste sentido, a escola seguramente tem garantido o direito de aprendizagem e fortalecimento da língua em consequência a cultura, a diversidade e a sustentabilidade de permanência desse povo na Terra Indígena. A Educação Escolar Indígena tem resgatado e valorizado o artesanato, as comidas típicas, as pinturas, músicas e festas, o registro das narrativas e histórias antigas contadas pelos mais velhos que trouxeram elementos que revigoraram costumes e tradições; entre outras ações.

No que diz respeito ao território indígena, há muito a ser feito. É imprescindível para vida desse povo a anexação de parte da terra que ficou fora da demarcação, nela encontra-se lugares ancestrais importantes para a cultura. É necessário um projeto contínuo para a preservação do ambiente, das plantas e Cerrado, da água, sobretudo, das nascentes e do solo, impactados pela atividade agropecuária. É preciso ainda criar ações, projetos e atividades remuneradas que contribuam para a permanência dos indígenas na aldeia, sobretudo, os jovens, que se estivessem as mínimas condições de trabalho não escolheriam sair da aldeia.

A questão indígena no Brasil sempre foi a terra. No passado a colonização executou com primazia o extermínio de muitos povos - para dominar/apropriar da terra e os elementos que a compõem (água, solo, minerais, natureza, tantos outros). No século XXI, os povos que sobreviveram as barbáries dos séculos, lutam pela mesma causa – a terra.

Hoje, não há a figura do colonizador estrangeiro com sua cultura “soberana”, mas há: usinas hidrelétricas; mineração; agronegócio; tráfico ilegal de madeira; biopirataria; rodovias; ferrovias; loteamentos e tantos outros empreendimentos consentidos pelo Estado em Terras Indígenas. Nesse contexto, como as comunidades tradicionais e indígenas que não são incorporados no sistema de produção dos empreendimentos econômicos – regidos pelo capital nacional e estrangeiro são tratadas no Brasil?

São tratadas do mesmo modo que no século XV – o impasse para o desenvolvimento. E damos lugar ao progresso, irresponsável, violento e desumano. Substituí pessoas, por grandes lavouras de monocultura que nem de alimento serve para os demais. Estamos assistindo tudo isso calados, e na maioria das vezes, consentimos e assinamos os projetos da morte humana, da volta à escravização, da fome, da destruição.

Das 732 Terras Indígenas no Brasil, apenas 15, conforme dados da FUNAI (2010), são homologadas (possuem o decreto presidencial, não podendo ter outros usos que não sejam dos interesses indígenas). Está claro, a estratégia do Estado. Terra homologada não pode ser invadida, se isso não acontece, facilita, qualquer ação ou empreendimento. Além da vida de diversos povos e comunidades, as unidades de conservação, que em grande parte estão protegidas em Terras Indígenas, estão também ameaçadas.

Atualmente no Brasil tem ocorrido o desmantelamento de direitos civis e humano. Direitos garantidos em lei e na Constituição do país, estão sendo enterrados, cotidianamente, e tem provocado prejuízos a diversas comunidades tradicionais, povos indígenas e de modo geral ao povo brasileiro, que tem sofrido e sofrerá consequências grandes que atingem além dos direitos – a vida e os elementos que a compõem.

Se no passado os povos indígenas no Brasil, lutaram para sobreviver, hoje, as lutas são inúmeras para permanecerem em seus territórios, (re) existir); reproduzirem sua vida e cultura e terem condições mínimas de autonomia em suas terras que se encontram cada vez mais vulneráveis a invasões e reduções.

La Importancia de La Educación Escolar Indígena para El Pueblo Tapuia, Goiás, Brasil: Desafíos y Perspectivas

Resumen: El pueblo indígena Tapuia vive en la Tierra Indígena Carretão I y II, ubicada entre los municipios de Rubiataba y Nova América en el Estado de Goiás, Brasil. Su formación socio-histórica, así como la de varios pueblos indígenas en Brasil, ha sido históricamente influenciada por varios aspectos, entre ellos, políticas de asentamiento, asimilación, integración; contactos interétnicos; la catequesis, entre otras formas de dominación opresivas y violentas utilizadas por los colonizadores europeos en este territorio desde el siglo XVI. El propósito de este texto es mostrar la importancia de la Educación Escolar Indígena para el pueblo Tapuia que viene acuñando un patrón de lucha por la afirmación de su identidad étnica. La investigación cualitativa se llevó a cabo mediante levantamiento bibliográfico, trabajo de campo en la aldea, entrevistas, conversación y observación de las actividades desarrolladas en la escuela indígena. El principal resultado encontrado reveló que la Educación Escolar Indígena ha contribuido significativamente a la permanencia de los indígenas en su territorio, así como a su fortalecimiento sociocultural, especialmente a través de la revitalización / constitución de la lengua materna y de la protección de la diversidad y sostenibilidad de ese pueblo.

Palabras clave: Pueblo Tapuia. Educación escolar indígena. Territorio. Vida indígena.

The Importance of Indigenous School Education for the Tapuia People, Goiás, Brazil: Challenges and Perspectives

Abstract: The Tapuia indigenous people live in Carretão I and II Indigenous Land located between the municipalities of Rubiataba and Nova América in the State of Goiás, Brazil. Its socio-historical development, as well as that of some indigenous peoples in Brazil, was historically influenced by several aspects, among them, settlement policies, assimilation, integration; interethnic contacts; catechization, among other oppressive and violent forms of domination used by European colonizers in this territory since the 16th century. The aim of this text is to depict the importance of Indigenous School Education for the Tapuia people, who have enhanced an agenda of struggle to the affirmation of their ethnic identity. The qualitative research was carried out by bibliographical survey, fieldwork in the village, interviews, and both conversation and observation of the activities developed within the indigenous school. The main result found showed that Indigenous School Education has contributed significantly to the permanence of indigenous people in the territory, including their socio-cultural strengthening, mainly through the revitalization / constitution of the indigenous mother tongue and the protection of diversity and sustainability of such people.

Key-words: Tapuia People. Indigenous School Education. Territory. Indigenous Life.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **A atuação dos indígenas na História do Brasil:** revisões historiográficas. Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17- 38, maio 2017.

ARAÚJO, Ordália Cristina. **Os Javaé e os protestantismos:** salvação, resistência e interculturalidade (1896-1950). 2019. Qualificação (Doutorado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2019.

BARBOSA, Altair Sales. **Andarilhos da Claridade:** Os primeiros habitantes do Cerrado. Goiânia: Ed. UCG, 2002.

_____. Ocupação indígena no sistema biogeográfico do Cerrado. In: GOMES, Horieste (Coord.). **Universo do Cerrado**. Goiânia: Ed. UCG, 2008. Vol. 1.

CARDOSO, Ludimila, Stival. **DE CALIBAN A PRÓSPERO: A sociedade brasileira e a política externa da república (1889-1945)**. Tese de Doutorado defendida no PPGH/UFG, 2015.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/09/a-maior-violencia-contr-a-os-povos-indigenas-e-a-apropriacao-e-destruicao-de-seus-territorios-aponta-relatorio-do-cimi/>. Acesso: 19 de fevereiro de 2020.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 03 de março de 2020.

COUTINHO, Leopoldo Magno, 1934-2016. **Biomias brasileiros**. São Paulo: Oficina de Textos, 2016.

DEAN, W. **A ferro e fogo**. São Paulo: Schwarcz, 1996.

Diretrizes Para a Política Nacional De Educação Escolar Indígena. **Caderno de educação básica**. Comitê de Educação Escolar Indígena, 2ª ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, p.24, 1994.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

FUNAI. **Terras Indígenas no Brasil**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/>. Acesso: 07 de março de 2020.

_____. **Carta dos Povos Indígenas do Cerrado e da Caatinga – Desafios para a Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas (2018)**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/>. Acesso: 07 de março de 2020.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso: 19 de fevereiro de 2020.

KARASCH, Mary. **Catequese e cativoiro**. Política indigenista em Goiás: 1780-1889. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil / organização**. São Paulo Companhia das Letras Secretaria Municipal de Cultura : Fapesp. 1992

LIMA, Sélvia Carneiro de. **Os Karajá de Aruanã-GO e os Tori: O Cerrado goiano em disputa**. Dissertação de mestrado. 174 f. Universidade Federal de Goiás, 2010.

MARTINS, José de Souza (a). **O cativoiro da terra**. 9ed (2013). São Paulo: Contexto, 1979.

MARTINS, Joel (b). A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, p. 47-58, 1989.

MELATTI, J. C. **Quatro séculos de política indigenista: de Nobrega a Rondon**. Revista de atualidade indígena. Brasília, v.1, nº3, 1977, p. 39-45.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho De Campo: Contexto De Observação, Interação e Descoberta**. Pesquisa social: teoria, método e criatividade, p. 61, 2011.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, Tapuias e historiadores**. Estudos de História Indígena e Indigenismo. Campinas, Unicamp, 2001.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. **Índios no Brasil: marginalização social e exclusão historiográfica**. Diálogos Latinoamericanos núm. 3, 2001, pp. 87-113

MOURA, Marlene Castro Ossami de. **Aldeamento Carretão: “marco zero” da história das relações interétnicas dos tapuios**. Revista Dimensões. Vol: 18. Ed: Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) e do Núcleo

de Pesquisa e Informação Histórica (NPIH) da Universidade Federal do Espírito Santo. Acessível em: <http://www.ufes.br/ppghis/dimensoes>. 2006.

NASCIMENTO, Patrícia Emanuelle. *Protagonismo indígena na capitania de Goiás e suas estratégias e atuações frente às políticas indigenistas no século XVIII*. Tese (Doutorado em História) – UFG Goiás, Goiânia, 2019.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível**. Revista Temas em Educação, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014.

NAZARENO, Elias. O Estado E As Políticas Linguísticas Adotadas Como Estratégicas Na Formação Da Nação Brasileira A Partir Do Século XVI. In: Lídia de Oliveira Xavier; Carlos F. Domínguez Avila; Vicente Fonseca. (Org.). **A qualidade da democracia no Brasil: questões teóricas e metodológicas da pesquisa**. 4ed. Curitiba: CRV, 2019, v. 4, p. 299-317.

PALACIN, Luís. **Sociedade Colonial (1549 a 1599)**. Goiânia, Ed. Da Universidade Federal de Goiás – Ufg, 1981.

PINTO, L. V. A. **Caracterização física da bacia do ribeirão Santa Cruz, Lavras, MG, e propostas de recuperação de suas nascentes**. 2003. 165 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Florestal) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2003.

RAVAGNANI, Oswaldo Martins. **A experiência xavante com o mundo dos brancos**. Araraquara: Unesp-Faculdade de Ciências e Letras, 1991. (Col. Textos nº 9)

RAMOS, Alcita Rita. **Sociedades Indígenas**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: Integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

SANTOS, Luciano Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria da educação continuada, alfabetização e diversidade. Laced/Museu Nacional, 2006.

SESAI. **Secretaria Especial de Saúde Indígena**. Dados locais, não publicados, 2020.

SILVA, Cristhian Teófilo da (a). **"Parados, bobos, murchos e tristes" ou "caçadores de onça"?** Estudo sobre a situação histórica e a identificação étnica dos tapuios do Carretão/GO. Boletim Anual do Geri (Grupo de Estudos em Relações Interétnicas). Nº 04. Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Antropologia. 2000.

SILVA, Lorraine Gomes da. **A luta pela terra, a luta pela vida: a interveniência das Políticas Públicas no Território do Povo Indígena Tapuia em Goiás Ateliê Geográfico - Goiânia-GO**, v. 7, n. 3, 2013, p.164-187.

SILVA, Lorraine Gomes da; LIMA, Sélvia Carneiro de. Desafios da formação de professores indígenas no Brasil: contribuições geográficas. **Revista Interface (Porto Nacional)**, n. 11, 2016.

PIMENTEL da SILVA, Maria do Socorro. **A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura**. Brasília: FUNAI/DEDOC/2001.

SOUZA, Luciene Guimarães. **"Demografia e saúde dos índios Xavante do Brasil Central"** tese apresentada ao programa de pós-graduação da escola nacional de saúde pública Sergio Arouca com vistas à obtenção do título de doutor em ciências na área da saúde pública, 2008.

TRINDADE, Israel Elias. **O fenômeno da Monotongação no Português Tapuio**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Banco de teses e dissertação da UFG. 2009.

Sobre os autores

Lorraine Gomes da Silva – Doutora em geografia pela Universidade Federal de Goiás, docente da Universidade Estadual de Goiás no Campus Cora Coralina e no Programa de Pós Graduação em Geografia da UEG.

Sélvia Carneiro de Lima – Doutora em geografia pela Universidade Federal de Goiás, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Elias Nazareno – Doutor em Sociologia pela Universidade de Barcelona, docente da Universidade Federal de Goiás, do Programa de Pós-graduação em História e do Curso de Educação Intercultural para formação de Professores Indígenas da UFG.

Recebido para publicação em julho de 2020

Aceito para publicação em setembro de 2020