

SILVANIA MARIA SANDOVAL BORGES

OS TAPUIO DO CARRETÃO/GO: UMA REFLEXÃO SOBRE SUA
HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR - MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

GOIÂNIA-GO
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

SILVANIA MARIA SANDOVAL BORGES

OS TAPUIO DO CARRETÃO/GO: UMA REFLEXÃO SOBRE SUA
HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR - MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre (ou Doutor) em Educação, sob a orientação do(da) Professor(a) Dr.(a) Glacy Queirós de Roure.

GOIÂNIA-GO
2013

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Borges, Sylvania Maria Sandoval.

B732t Os Tapuio do Carretão/GO [manuscrito] : uma reflexão sobre sua história e a educação escolar – memórias e experiências / Sylvania Maria Sandoval Borges.-- 2013.
130 f.; il. grafs.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Goiânia, 2013.
“Orientador: Prof. Dr. Glacy Q. de Roure”.

1. Índios - (não subd. geog.). 2. Educação. I.Roure, Glacy Q. de - (Glacy Queirós de). II. Título.

CDU 376.7(043)

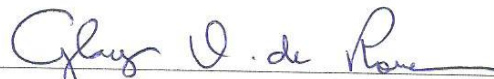
SILVANIA MARIA SANDOVAL BORGES

OS TAPUIO DO CARRETÃO/GO: UMA REFLEXÃO SOBRE SUA HISTÓRIA E A
EDUCAÇÃO ESCOLAR - MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

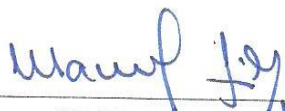
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre (ou Doutor) em Educação, sob a orientação do(da) Professor(a) Dr.(a) Glacy Queirós de Roure.

Aprovada em 10 de outubro 2013

BANCA EXAMINADORA



PROF. DR^a GLACY QUEIRÓS DE ROURE (ORIENTADORA)



PROF. DR. MANOEL FERREIRA LIMA FILHO (UFG/GO)



Prof.^a DR^a MARIA ZENEIDE CARNEIRO MAGALHÃES DE ALMEIDA (PUC/GO)

Dedico este trabalho à minha família e ao povo Tapuio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos Tapuio que ao saberem da minha proposta para a pesquisa sobre a história e a educação do seu povo ficaram felizes e se dispuseram a contribuir.

À professora Glacy, minha orientadora, que me recebeu como orientanda e desde o início demonstrou interesse no meu tema, apoiou-me e incentivou-me nesta trajetória. Orientando nas questões teóricas e metodológicas.

A minha família - Rogério, Rafael, Rafaella e Marissiru - pelo apoio incondicional, em especial ao meu marido Rogério que não mediu esforços para eu concluir o curso, auxiliando com seu conhecimento, emitindo sugestões e orientações.

Aos meus pais Sebastião (*in memoriam*) e Honorina que sempre falaram da importância dos estudos.

À Maria José companheira de curso, desde o início foi uma boa amiga dividindo comigo as angústias e as alegrias, se dispondo a auxiliar em todos os momentos.

Aos companheiros de turma que de um modo ou de outro contribuíram para o meu crescimento.

Aos professores que contribuíram com a turma trazendo novos conhecimentos.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da PUC - GO.

À Funai por conceder-me licença para capacitação, com o objetivo de realização da pesquisa e escrita da dissertação.

“Ser jovem é ter força, alegria para viver e passar essa energia para os mais velhos, para se colher a experiência deles. É ser guerreiro, lutar para que a história e as tradições dos ancestrais permaneçam. Saber viver desse jeito é ser feliz”. (Ubirajara).

“Um dos mais velhos conta uma coisa do passado, os outros ficam só olhando, e a gente fica só espreitando para ver o que vai sair quando um abre a boca para falar. Aí um lembra mais um pedacinho, o outro mais umas palavras, um corrige a fala do outro, e a nossa história vai aparecendo. É assim, quando reúne mais de uma família, pode esperar que vem coisa das lembranças. As crianças e os jovens fica tudo esperto prestando atenção. No tempo que eu era criança, isso quase não acontecia porque existia muito medo. Essas criança de hoje vão saber muito mais do que nós, porque hoje os pais parece ter muita alegria na hora de falar essas coisas”. (Curumin).¹

¹ Narrativas concedidas a José Neto pelo Tapuio Ubirajara durante a pesquisa realizada junto aos Tapuio para a dissertação de mestrado intitulada “Jovens Tapuio do Carretão: processos educativos de reconstrução de identidade indígena”. (2004, p. 92-93 e 95).

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a história e a educação escolar do povo Tapuio da aldeia Carretão – GO, a qual tem como objetivo refletir a história dos Tapuio e a Educação Escolar ofertada a eles na aldeia Carretão. Os Tapuio são resultados do processo de aldeamento no período da colonização do Brasil, séculos XVIII e XIX. Foram confinados no aldeamento Carretão ou Pedro III, indígenas das etnias Xavante, Javaé, Karajá, Kayapó e Xerente, dos quais os Tapuio são descendentes, ou seja, da mistura destas etnias, negros e brancos. No fim da década de 1970, os Tapuio ressurgem e reivindicam à Fundação Nacional do Índio (Funai) órgão indigenista oficial, o (re)conhecimento da identidade indígena e os seus direitos como índios. Desde o início da colonização, e até pouco tempo, a história da educação escolar indígena no Brasil, trazia em seus processos programas voltados à “integração” e à “assimilação” dos povos indígenas. No processo de reconhecimento étnico e demarcação das terras, a educação escolar indígena passou a ter um papel importante para o povo Tapuio; no início da década de 1980, reivindicaram uma educação escolar que valorizasse a realidade do povo, voltada para os Tapuio. As narrativas orais dos Tapuio concedidas inicialmente a Lazarin, que foi testemunha dessa história e aos autores que pesquisaram sobre esse grupo, foram fontes importantes para a (re)construção da história e para o (re)conhecimento desse grupo como povo indígena. Desse modo, foi a partir desses trabalhos e das narrativas neles concebidas, que foi possível realizar a presente pesquisa, refletir sobre a história dos Tapuio, da educação e do projeto de escola construído por eles. Dessa forma, as condições enfrentadas pelo povo Tapuio suscitaram alguns questionamentos quanto à sua história e a educação escolar para os indígenas da aldeia Carretão como: a luta pela terra e pela identidade indígena contribuíram para a produção de um projeto escolar diferenciado? O projeto da escola inclui os problemas e as especificidades que envolvem o ser Tapuio? Estes questionamentos levantados foram importantes para o direcionamento da pesquisa e, dessa forma, compreender qual o papel da educação escolar e suas contribuições para a escola apresentados na Aldeia Carretão. O nome Tapuio foi dado a eles pelos regionais que, de certo modo, os reconheciam como índios, porém, em relação a esse nome, percebe-se em suas narrativas uma necessidade de (re)afirmarem esse nome. Os Tapuios tiveram a sua terra e a sua identidade reconhecidas, após as reivindicações junto à Funai e os levantamentos realizados por ela. Além disso, foi a partir desses levantamentos e dos estudos realizados que a história desse grupo foi (re)construída, por meio de suas narrativas e de seus testemunhos. A conquista de uma escola na aldeia específica e diferenciada foi o meio usado por esse grupo, para dar continuidade ao processo de (re)construção da história e de fortalecimento de sua identidade. Foi, portanto, a partir da reconquista pela terra e do reconhecimento étnico que eles puderam reivindicar o direito à educação na aldeia.

Palavras-chave: História dos Tapuio, Educação Escolar Indígena, memórias, testemunhos, experiências.

ABSTRACT

The objective of this research is the history and scholar education of Tapuio from Carretão-GO settlement, which aims, reflect the history of Tapuio and the scholar education given to them at the Carretão settlement. Tapuio are the result of the settlement process during the colonization of Brazil, at the XVII and XIX centuries. Were confined in the "Carretão" settlement village or, Pedro III, indigenous of Xavante, Javaé, Kayapó and Xerente, ethnicities, whose Tapuios are descendants, ie, of the mixture of these ethnicities, blacks and whites. In the late 1970, the Tapuios ressurge and reclaim to the National Indian Foundation (FUNAI), the indigenous official bureau, the (re) cognition of their indigenous identity and rights as indians. Since the beginning of colonization and until recently, the history of scholar indigenous education in Brazil, brought on its process, programs aimed to "integration" and "assimilation" of indigenous people. In the process of ethnic recognition and landing demarcation, the scholar indigenous education began to play an important role for the Tapuio people. The oral narratives of Tapuio, granted initially to Lazarin, who has been witness of this history, and to the authors who have researched about this group, were important sources for the construction of history and (re) cognition of this group, as indigenous people. Thus, it was from this work and the narratives designed on it, that was possible to perform this research, learn and reflect about the Tapuios history, education and the project of school built by them. The name "Tapuio", has been given to them by the local inhabitants, who somehow, recognized them as Indians, however, in relation to the name, it is noticed in some narratives a necessity of (re)affirm this name. The "Tapuio" had their land and identity recognized, after claims to Funai, and the surveys held by it. Futhermore, it was from these surveys and the studies made from them, that the history of this group has been (re)build, by its narratives and testimonies. The achievement of a school in this differentiated and specific village, was the means used by this group, to continue the process of (re) construction and strengthen its identity. Therefore, it was by the conquest of land and ethnic recognition that they could reclaim the right to education in the village.

Keywords: History of Tapuio, Indigenous Education, Memories, Testimonies, Experiences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Foto do primeiro prédio escolar construído na década de 1970 no Carretão pelo município de Rubiataba/GO.....	96
Ilustração 2: Foto do segundo prédio escolar construído no Carretão em 2004 pela Funai em parceria com a diocese de Rubiataba.....	100
Ilustração 3: Foto do corredor de acesso entre os prédios da escola no Carretão.	101
Ilustração 4: Quadro com relação de professores da Escola Estadual Cacique José Borges.....	103-104
Ilustração 5: Foto do terceiro prédio escolar do Carretão, referente a ampliação da estrutura em 2008 realizada pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás.	105
Ilustração 6: Quadro de conteúdos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges.....	112
Ilustração 7: Quadro de conteúdos específicos do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges.....	116

LISTA DE SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI	Comissão Nacional de Política Indigenista
EI	Educação Indígena
Funai	Fundação Nacional do Índio
IGPA	Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PI	Portaria Interministerial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Seduc	Secretaria Estadual de Educação
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TEEVA	Território Etnoeducacional Vale do Araguaia
TI	Terra Indígena
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT.....	07
INTRODUÇÃO.....	11

PRIMEIRO CAPÍTULO: REFERENCIAL TEÓRICO

1. HISTÓRIA, MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA E TESTEMUNHO: A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA EM BENJAMIN.....	20
1.1. História	21
1.2. Memória/(re)memória.....	23
1.3. Experiência e o declínio da narrativa.....	25
1.4. Testemunho.....	27

SEGUNDO CAPÍTULO: RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO POVO TAPUIO

2. A OCUPAÇÃO DA REGIÃO CENTRAL DO BRASIL, A CRIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE GOIÁS, OS ALDEAMENTOS E OS TAPUIO	32
2.1. A criação e a ocupação de Goiás.....	32
2.2. A origem dos Tapuio.....	40
2.3. Século XX - (re)construção da história.....	44
2.3.1. Os Tapuio e a busca pelo reconhecimento.....	44
2.3.2. A história dos Tapuio.....	47
2.3.3. A invasão das terras dos Tapuio.....	52

TERCEIRO CAPÍTULO: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O PROEJETO DE ESCOLA NA ALDEIA CARRETÃO

3. BREVE RESTROPECTIVA HISTÓRICA DA POLÍTICA INDIGENA ESCOLAR NO BRASIL.....	61
3.1. A política indigenista e a educação indígena nos séculos XVI a XIX.....	64
3.2. Séculos XX ao XXI: do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) ao Ministério da Educação (MEC).....	67
3.2.1. Serviço de Proteção ao Índio (SPI).....	67

3.2.2. Fundação Nacional do Índio (Funai).....	70
3.2.3. Ministério da Educação (MEC).....	74
3.2.4. Legislações que regulamentam a educação escolar indígena.....	75
3.2.4.1. Decreto 5051/2004 – Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho.....	75
3.2.4.2. Diretrizes Nacionais para Funcionamento das escola indígenas.....	76
3.2.4.3. Lei 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação e a Educação Indígena.....	78
3.2.4.4. Territórios etnoeducacionais.....	82
3.3. Processos de mudanças na educação indígena.....	86
3.4. Desafios atuais da educação escolar indígena.....	90
3.5. Política de educação do Estado de Goiás para os povos indígenas.....	92
3.6. Escolarização dos Tapuio: narrativas acerca do processo de educação na aldeia.....	95
3.6.1. Breve histórico da busca dos Tapuio pela escola.....	95
3.6.1.1. Escola Estadual Indígena Cacique José Borges.....	98
3.6.2. O projeto de Escola – diferenciada, específica, intercultural?.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	124

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar uma comunidade indígena, teve origem na minha história profissional como funcionária da Fundação Nacional do Índio (Funai), onde trabalho há 28 anos. A maior parte deste percurso na Funai foi junto aos índios Karajá da região da Ilha do Bananal - TO e aos Tapirapé em Mato Grosso. Em 2004, fui trabalhar com a educação indígena e esse trabalho possibilitou-me conhecer as aldeias e os problemas que essas comunidades enfrentavam.

As atividades de natureza educacional desenvolvidas pela Funai eram apenas de “acompanhamento” e “orientação” da educação escolar ofertada nas escolas indígenas pelas Secretarias Estaduais e ou Municipais de Educação. Mesmo assim, a atuação de técnicos da Funai era importante, porque participavam das discussões relativas aos problemas que as comunidades indígenas enfrentavam e contribuía na busca de soluções.

Por diversas vezes durante esta trajetória, deparei-me com situações conflituosas entre os índios e a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) e até mesmo com a própria Funai em relação à educação reivindicada e questionada pelos índios. Primeiro, porque eles entendiam que a escola não respeitava o tempo, as diferenças e o modo de vida deles; segundo, porque não tinham autonomia sobre ela; em relação à Funai, porque não compreendiam os motivos que ela não era mais responsável pela educação e, principalmente, porque não tinha recursos para suprir suas necessidades e dos estudantes. As mudanças na gestão e nas realizações das ações educacionais eram recentes, por isso, nessa época (2004-2006), haviam muitas dúvidas sobre a educação indígena.

A educação escolar foi implantada para garantir o direito dos índios, conforme previsto na legislação. Entretanto, muitas vezes, sem respeitar a Constituição de 1988, que garante o direito a uma educação específica e diferenciada.

No que se refere às escolas Karajá, inicialmente, garantiam na aldeia somente a primeira fase do ensino fundamental. Os jovens, quando tinham oportunidade, se deslocavam diariamente às cidades para estudar. Porém, as dificuldades eram muitas, pois dependiam de meio de um transporte da comunidade, Funai ou Estado para se deslocarem. Após diversas

reivindicações, foram implantadas gradativamente as séries seguintes. Nessa época, (2004/2006), as escolas Karajá não tinham nenhuma autonomia, suas gestões eram realizadas por uma associação criada pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins com essa finalidade, contrariando a legislação.

Os problemas mais questionados pelos índios eram o calendário, o currículo, a merenda, o material didático e pedagógico específico, a falta de infraestrutura, a falta de materiais e equipamentos e a contratação de professores. Os índios queriam uma autonomia mínima sobre a gestão, o que não lhes eram concedidos, tudo era imposto pelo Estado.

Segundo os índios nas suas exposições, tanto a grade curricular e o calendário não respeitavam e não atendiam as necessidades de cada escola, considerando que cada povo e cada aldeia têm seu modo próprio de organizar suas datas de rituais, as pescarias, o plantio, etc. Entendiam que tanto o calendário quanto o currículo deveriam ser construídos por eles, levando em conta as suas especificidades e a sua realidade.

A Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, por outro lado, afirmava que isso era difícil, argumentava que, de acordo com a legislação, o calendário trazia uma quantidade de dias a serem cumpridos no ano e não podia ser prejudicado. Da mesma forma, o currículo da base nacional é um modelo a ser seguido por todas as escolas do Estado. Nesse caso, em algumas escolas indígenas, o currículo era apenas (re)adequado ao grupo, mas não atendia de fato o que a comunidade almejava para suas crianças.

A merenda escolar também causava discussão, pois era adquirida pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, sem observar os hábitos alimentares dos índios. Dessa forma, eram inseridos na alimentação dessas crianças alimentos da nossa sociedade, sem nenhum cuidado em avaliar os problemas de saúde que eles poderiam causar à essas crianças, além das mudanças irreversíveis em seus hábitos alimentares.

Ou seja, os problemas eram diversos, mesmo porque era recente a atuação do Estado junto aos povos indígenas e, entende-se que estavam num período de adaptação. Penso, entretanto, que as adequações viriam a partir desses embates com as comunidades indígenas,

de suas reclamações e de suas reivindicações. Percebia-se uma urgência desses grupos em relação à educação e à escola na aldeia.

Os problemas enfrentados muitas vezes provocavam interrogações quanto à atuação do Estado junto às escolas. Apesar da Funai, através de seus técnicos, tentar ajudar na busca de soluções locais junto à Seduc, sabia-se que só isso não bastava para a solução dos problemas, pois eles vão muito além do local e do regional. Por que não garantir às escolas indígenas o que está previsto na legislação, ao invés de tratá-la com homogeneidade, igualando-as às da cidade? Essa realidade, com certeza, não é específica aos Karajá, pois esses problemas ainda hoje, são encontrados na maioria das escolas indígenas e apresentados em diversos trabalhos consultados por esta pesquisadora.

Em 2008, transferi-me para a Funai em Goiânia e passei a trabalhar junto aos Karajá de Buridina no município de Aruanã – GO e aos Tapuio do Carretão nos municípios de Nova América e Rubiataba – GO. Ambas as aldeias possuem escolas indígenas, porém, a escola da aldeia Buridina atende só a primeira fase do ensino fundamental. Concluída essa fase da educação, as crianças dão continuidade aos estudos na cidade. Já os Tapuio, têm a educação infantil e a básica completa. Foi a partir desse contato, conhecendo a realidade dos Tapuio, o seu contexto histórico, a escolarização que têm na aldeia e os problemas vivenciados no dia a dia, que me interessei por sua história e assim decidi realizar minha pesquisa junto a esse povo.

Os Tapuio vivem na Terra Indígena Carretão, como é conhecida. Ela está localizada entre a Serra Dourada e o Rio São Patrício (ou Carretão), nos municípios de Rubiataba e Nova América e está distante da capital do Estado aproximadamente 285 quilômetros. Hoje (2013), sua população está em torno de 198 pessoas aldeadas e 218 vivendo fora da Terra Indígena(TI)².

São descendentes de grupos indígenas que habitaram o aldeamento Carretão ou Pedro III, ou seja, surgiram a partir da mistura dos grupos indígenas Xavante, Javaé, Kayapó, Karajá e Xerente que foram confinados nesse aldeamento, no século XVIII.

² Fonte Funai – Fundação Nacional do Índio, através de dados constantes em relatórios e projetos da Coordenação Técnica Local de Goiás Velho – Funai.

Sabe-se que a história dos povos indígenas brasileiros foi construída através de processos de violências físicas e culturais. Essas violências muitas vezes tinham características de genocídio, devido à desproporção da força entre os povos indígenas, os colonizadores e a sociedade nacional que sempre estiveram em choque.

Dessa forma, a história do Brasil pouco traz sobre as culturas, as crenças, as especificidades que marcam e diferenciam cada grupo indígena. Somente há bem pouco tempo, essa história começou a ser revista, testemunhada e narrada pelos próprios índios, bem como, daqueles que de modo híbrido dali se originaram. “Os índios foram sendo apagados e invisibilizados, diluídos inicialmente entre árvores (a natureza, os animais) e posteriormente, entre esquecimentos (os pobres despossuídos)” (PORTELA, 2006, p. 19).

Para pensar a história dos povos indígenas brasileiros, nas situações vividas por eles, desde a chegada do primeiro europeu, o processo de colonização que foi realizado por meio de guerras contra os índios, a política de aldeamentos e pós aldeamentos, que resultaram no apagamento de diversos povos indígenas e, posteriormente, no seu ressurgimento, é importante considerar o que Benjamin (1994) pensa sobre o conceito de história para compreender a luta dos povos indígenas na construção de sua história. Para este autor, ela sempre beneficiou os vencedores, deixando de incluir os perdedores e os oprimidos em relação à história singular apresentada. Os Tapuio desde a década de 1940, quando iniciaram a luta para defender suas terras e, posteriormente, na década de 1970, para serem (re)conhecidos como indígenas, estão (re)construindo sua história através das suas experiências, das suas memórias e dos seus testemunhos.

A história de nossa colonização iniciou-se com a escolarização indígena, pois a escola foi um dos métodos usados para dominar os índios através da catequese, para civilizá-los e integrá-los à cultura europeia. De certo modo, fazer com que os povos indígenas fossem exterminados, não o extermínio físico, mas cultural, da língua e do modo de ser e viver. Assim, a história da educação indígena brasileira, sempre esteve interligada ao processo de colonização, como veremos nos capítulos segundo e terceiro. De acordo com Testa (2007, p. 16): “Podemos recordar que a história da educação indígena no Brasil coincidiu, até recentemente, com programas voltados para a 'integração' ou a 'assimilação' dos povos indígenas, elaborados e implementados por um conjunto bastante diverso de atores e

instituições”. Programas que, em sua maioria, representaram perdas culturais, da língua e do modo de ser de diversos grupos indígenas.

Assim, seguindo esse pensamento assimilacionista e integracionista, durante muito tempo e ainda hoje em algumas regiões do país como afirma Teixeira (1997, p. 144), “os povos indígenas têm sido sistematicamente apresentados como sinônimo de atraso e ignorância. (...)”.

A educação escolar indígena para os Tapuio, só foi implantada na aldeia, após terem sido (re)conhecidos como povo indígena. Antes disso, os que tinham interesse em se escolarizarem, o faziam nas escolas rurais ou nas cidades da região. Na década de 1970, o município de Rubiataba implanta uma escola na aldeia, seguindo o modelo de escolas rurais da região. A sequência dos estudos, eram realizados nos municípios próximos, como será apresentada no terceiro capítulo deste trabalho.

Nesse sentido, este trabalho apresenta o resultado da pesquisa sobre a comunidade indígena Tapuio do Estado de Goiás, a qual tem como objetivo: refletir a história dos Tapuio e a Educação Escolar ofertada a eles na aldeia Carretão. Para isso, utilizou-se alguns parâmetros para conseguir responder o questionamento levantado a partir dos problemas de natureza educacional vivenciados por eles: Quais contribuições o projeto de escola trouxe e traz para a comunidade em relação ao processo de (re)construção da história e do (re)conhecimento étnico dos Tapuio e se têm (re)orientado os conhecimentos culturais, históricos e étnicos;

O reconhecimento étnico dos Tapuio foi conquistado a partir do contexto de luta pela terra. A comunidade indígena da aldeia Carretão depois de todo o processo pelo qual passaram seus antepassados desde a colonização, os aldeamentos criados pelo governo, a luta pela visibilidade depois de décadas de invisibilidade, de silêncio, sem poder verbalizar o sofrimento e as perdas que tiveram, buscam se auto afirmarem como povo indígena, construindo o (re)conhecimento de uma identidade através da memória, do testemunho e da experiência vivida por eles. Assim, essas condições enfrentadas pelo povo Tapuio suscitaram alguns questionamentos quanto à sua história e educação escolar para os indígenas da aldeia Carretão como: a luta pela terra e pela identidade indígena contribuíram para a produção de

um projeto escolar diferenciado? O projeto da escola inclui os problemas e as especificidades que envolvem o ser Tapuio? Estes questionamentos levantados foram importantes para o direcionamento da pesquisa e, dessa forma, compreender qual o papel da educação escolar e suas contribuições para a escola apresentados na Aldeia Carretão.

Para pensar a história dos Tapuio utilizou-se os conceitos de história, memória, experiência, narrativa e testemunho concebidos a partir da obra do teórico Walter Benjamin (1994) e, para complementação da leitura utilizou-se autores estudiosos que trabalham com as teorias benjaminiana, especialmente, Seligmann-Silva, Gagnebin e Kramer.

A história como entendida por Benjamin (1994) deve contrapor a historiografia feita até então. Para isso é necessário resgatar o passado através da memória, pois para ele “A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração” (BENJAMIN, 1994, p. 211), auxiliando na (re)construção da história.

Foi nessa perspectiva que a população do Carretão pôde (re)construir sua história, acionaram a memória e buscaram nos acontecimentos, nas lembranças, nos testemunhos, nas experiências transmitidas através das gerações e dos antepassados que habitaram o aldeamento Carretão, para legitimar a identidade étnica do grupo, como constatado na história dos Tapuio trazida no segundo capítulo desta pesquisa.

Para Benjamin (1994, p. 224) “a verdadeira imagem do passado perpassa veloz”. Uma vez que a imagem do passado é recebida como fragmentos rápidos por isso devem ser capturados, para compreender o presente e construir o futuro. É nesse sentido que os Tapuio buscaram suas memórias para compreenderem o presente e, portanto, dar sentido à história e garantir um futuro melhor para o grupo.

Inicialmente, este trabalho previa a realização de pesquisa de narrativas orais com entrevistas na aldeia Carretão. Porém, devido à demora na tramitação do projeto no comitê de ética, que não transcorreu dentro do prazo proposto para este trabalho, foram necessárias mudanças na trajetória da pesquisa. Assim, os procedimentos metodológicos desta pesquisa centraram-se na pesquisa teórica e bibliográfica e análises de narrativas orais já construídas por outros autores.

A pesquisa bibliográfica foi usada para a construção do objeto e do objetivo e também para fundamentar a pesquisa. De acordo com Lima e Miotto (2007, p. 38 apud MINAYO, 1994, P. 23), a pesquisa é o:

Processo no qual o pesquisador tem ‘uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente’, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta ‘uma carga histórica’ e reflete posições frente à realidade.

Constitui-se dessa forma o processo de pesquisa em uma atividade científica utilizada para fundamentar teoricamente o objeto a ser estudado e subsidiar a análise dos dados obtidos. Para Lima e Miotto, (2007, p. 40 apud GIL, 1994).

A pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto”.

Para a pesquisa bibliográfica se faz necessário traçar caminhos não aleatórios, pois é preciso que o pesquisador seja cuidadoso nos encaminhamentos dos procedimentos metodológicos escolhidos. Desse modo, a pesquisa bibliográfica segundo Lima e Miotto (2007, p. 44) “É um procedimento metodológico importante na produção de conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas”.

Dessa forma, inicialmente, foram levantadas as bibliografias que trazem a história de Goiás e do Povo Tapuio, objeto desta pesquisa, a Educação Escolar Indígena no Brasil, as legislações sobre a educação indígena e sobre a educação indígena dos Tapuio, além do referencial teórico usado neste trabalho.

Devido aos problemas enfrentados com o Comitê de Ética exposto acima, optou-se por trabalhar com narrativas já construídas, apresentadas nos trabalhos de Azarias (2008), José Neto (2004 e 2005) e Cerqueira (2010), conforme apresentados abaixo. Foram essas narrativas que possibilitaram a conclusão desta pesquisa, pois o trabalho desses autores trazem, além das narrativas relativas à educação, também narrativas do contexto histórico dos Tapuio.

Azarias (2008), publicou o livro intitulado “Entre o Silêncio e o grito a esperança cresce e a luta continua”, como resultado de um estudo sobre a questão educacional entre os índios Tapuio do Carretão. O seu estudo buscou indagar como a experiência de escolarização interfere no modo de vida e no universo cultural da comunidade. Procurou saber que tipo de relação se estabelece entre a escolarização e a comunidade. Para a conclusão do seu trabalho foram colhidas as narrativas dos Tapuio, para através delas encontrar as respostas a partir do pensamento dos próprios Tapuio. (AZARIAS, 2008).

O trabalho de José Neto (2004 e 2005) é resultado de uma pesquisa realizada junto aos Tapuio, intitulada “Jovens Tapuio do Carretão: processos educativos de reconstrução de identidade indígena”, que resultou numa dissertação de mestrado para a obtenção do título de mestre na Universidade Católica de Goiás e em 2005, publicado o livro com o mesmo título. Apesar de este trabalho ser voltado para a perspectiva do jovem Tapuio, ele traz uma discussão sobre a educação escolar na aldeia, nas perspectivas desses jovens, através de suas narrativas.

Cerqueira (2010), realizou pesquisa junto aos Tapuio do Carretão para a obtenção do título de mestrado na Universidade Federal de Goiás – Faculdade de História, com o título: “Ser Tapuio é ser índio misturado: narrativas orais, memória e identidade entre os Tapuio do Carretão (1979 – 2009)”. Este trabalho traz uma discussão sobre a educação no fortalecimento da identidade étnica e na formulação do projeto de sociedade, através das narrativas dos Tapuio.

Os resultados desta pesquisa estão apresentados em três capítulos. O primeiro capítulo traz o referencial teórico utilizado neste trabalho, como exposto anteriormente, para a compreensão e interpretação dos dados levantados.

O segundo capítulo traz a história de Goiás desde o período colonial e do início da colonização em Goiás, a luta contra os índios e os aldeamentos, que foram encontrados especialmente em Ataídes (2006), Chaim (1983), e Ossami de Moura (2006). Num segundo momento, este capítulo traz a história dos Tapuio, o seu ressurgimento, a luta pela terra e o reconhecimento indígena, buscados em autores que registraram as histórias dos Tapuio a partir da década de 1980. Sem desmerecer os trabalhos e pesquisas realizadas junto aos Tapuio, considero importante ressaltar aqui a primeira autora a registrar a história dos Tapuio, Rita de Almeida Lazarin (1980, 1985 e 2003). Pode-se dizer que Lazarin foi a primeira testemunha dessa história, ela conseguiu ouvi-los e transformar em escrita seus testemunhos e suas narrativas. Além disso, foi a partir do seu primeiro trabalho junto a eles que possibilitou o reconhecimento étnico e a (re)conquista da terra. Além de Lazarin, foram consultados outros autores que, posteriormente, realizaram pesquisas junto a eles, especialmente Ossami de Moura (2006 e 2008).

No terceiro capítulo, abordamos as questões relativas à educação escolar indígena brasileira tais como história, legislação e educação indígena Tapuio. Para isso, buscou-se referências em autores que realizaram trabalhos sobre esses temas, especialmente Azarias (2008), Cerqueira (2010) e José Neto (2004).

Vale ressaltar que, para a construção desta pesquisa, além dos autores apresentados acima, diversos outros autores foram consultados, conforme apresentados na relação das bibliografias.

PRIMEIRO CAPÍTULO REFERENCIAL TEÓRICO

A história é objeto de uma construção, cujo lugar não é formado pelo tempo homogêneo e vazio, mas por aquele saturado pelo tempo-de-agora (*Jetztzeit*).
Walter Benjamin.

1. HISTÓRIA, MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA E TESTEMUNHO: A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA EM BENJAMIN

Neste capítulo, tendo em vista a necessidade de pensarmos a história do povo Tapuio, uma vez que será abordada a história e a Educação Escolar Indígena dos Tapuio no contexto histórico e atual, buscou-se os conceitos de história, memória, experiência e testemunho como principais planos para a análise. Esses conceitos são refletidos a partir do teórico Walter Benjamin através dos seus textos *Teses Sobre o Conceito de História* (1994), *O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1994) e *Experiência e pobreza* (1994), entre outros textos de Benjamin e de outros autores, especialmente Márcio Seligmann-Silva, Jeanne Marie Gagnebin que também abordam esses conceitos.

Benjamin foi um crítico literário, apreciava cinema e fotografia e estudou a estética. Muitos autores o consideram um pensador crítico da modernidade e precursor da crítica à pós-modernidade. (KRAMER, 2008). Benjamin escreveu diversas obras, entre elas as utilizadas nesta pesquisa.

Benjamin nasceu em 15 de julho de 1892, em Berlim, numa família judia. Na adolescência participou do Movimento da Juventude Livre Alemã. Nessa época, devido as suas leituras, já era influenciado por Nietzsche. Conhece Gerschom Gerhard Scholem em 1915, logo após o início da primeira guerra mundial, e se tornam amigos por compartilharem o gosto pela arte e a religião judaica. Nesse período, Benjamin se afastou definitivamente do Movimento da Juventude Livre Alemã.

Em 1917, se casa com Dora Sophie Pollak, com quem tem um único filho, Stephan. Emigra para Berna na Suíça, onde Benjamin conhece o filósofo marxista Ernest Bloch, que também se refugiara na Suíça. Em 1919, defende seu doutorado na Universidade de Berna, cujo tema foi “O conceito de crítica de arte no romantismo Alemão”. Mantém amizade com os professores Adorno, Horkheimer e Marcuse. Benjamin teve sua tese de livre docência recusada formalmente, porque suas ideias não eram aceitas no meio acadêmico germânico. Na década de 1920, interessa-se pelo Marxismo. Publica resenhas e traduções que lhe traz reconhecimento como crítico literário.

Devido à ascensão do nazismo vai para a Dinamarca e depois para Paris onde conclui o texto *Teses sobre o Conceito da História*. Paris é invadida pelo exército alemão e Benjamin vai para a Espanha para se refugiar, mas as tropas alemãs avançam. Foge juntamente com outros companheiros. Mas, desesperado, e por temer não escapar, suicida-se em setembro de 1940 na cidade de Port Bou.

1.1. História

Para Benjamin (1994, p. 225) é tarefa do historiador “escovar a história a contrapelo” contra o progresso. Ou seja, escrever a história ao contrário, não aceitar a história até então existente e recusar identificar-se de modo algum com os heróis de qualquer época.

Para diversas filosofias da história é uma prática classificá-la de acordo com o caráter progressista ou conservador, revolucionário ou nostálgico em relação ao passado, entretanto, Benjamin não leva em consideração essas classificações (LOWY, 2005), para ele a história está acima desses conceitos. Ele se contrapõe às duas maneiras de escrever a história, à historiografia burguesa e à historiografia progressista. Para ele as duas se apoiam no entendimento de tempo homogêneo e vazio, um tempo cronológico e linear. Como ele diz (1994, p. 229) “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”. Ou seja, para Benjamin o historiador deve ser capaz de identificar no passado, a origem da história, de considerar o sofrimento e dar esperança e assim, fundar outro conceito de tempo, “o tempo de agora”. Num tempo em que passado, presente e futuro se encontram. É preciso olhar o passado para entendê-lo, não apenas contemplá-lo, pois o presente e o futuro dependem desse olhar. O passado deve ser um

transformador do presente e do futuro e não deve ser conservado apenas para garantir a salvação.

Por isso, Benjamin (1994) considera ser necessário construir um conceito que se aproxime da verdade. “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência (...)” (BENJAMIN, 1994, p. 224). Dessa forma, para um novo conceito de história é necessário à rememoração.

Para Benjamin (1994, p. 224) “o perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento”. Dessa forma “em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela”. Pois o passado e o presente se ligam e se reorganizam em constelações. (KRAMER, 2008).

De acordo com Seligmann-Silva (2003, p. 70) “Benjamin, (...), afirma que o historiador materialista – ou seja, anti-historicista – deve visar à construção de uma montagem: vale dizer, de uma *collage* de escombros e fragmentos de um passado que só existe na sua configuração presente de destroço”. Em meio a isso, temos o registro da memória.

Para Benjamin (1994, p. 223) é necessário narrar os “acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”. Como afirma Seligmann-Silva (2003, p.77) “cabe ao historiador – assim como individualmente a cada um de nós – não negar ou denegar os fatos do passado, mesmo os mais catastróficos”.

Benjamin olha para o passado, imaginando que ele poderia ser diferente. Nesse sentido, nas teses sobre história, Benjamin (1994, p. 226), através da figura do anjo que representa a história, que

“vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las”.

A tempestade, nesse sentido, representa o progresso. E essa alegoria mostra que é importante tornar presente como o tempo escondido sob as ruínas da história universal. (KRAMER, 2008). Ela simboliza a posição contrária à história defendida por Benjamin.

Entretanto, o grande problema entendido por Benjamin em relação a reviver uma época, é a necessidade de esquecer o curso da história, pois sempre traz em seu interior o vencedor. Para ele o historiador historicista, conformista, procura ver a história sempre do lado do vencedor. Desse modo, é tarefa do historiador impedir o esquecimento, a perda da memória dos oprimidos que ameaça a humanidade, é necessário que os vencidos de hoje não se esqueçam da história de ontem.

De acordo com Lowy (2005, p. 92) “a atitude de Benjamin consiste exatamente em inverter essa visão da história, desmistificando o progresso e fixando um olhar marcado por uma dor profunda e inconsolável – mas também por uma profunda revolta moral - nas ruínas que ele produz”.

Para os Tapuio contar a história, como constatado nos trabalhos consultados para realizar esta pesquisa, foi uma forma de contrapor a história que até então fora escrita a partir de documentos, relatórios deixados pelos colonizadores. Para eles, contar a história por meio das memórias dos sobreviventes do pós-aldeamento, proporcionou-lhes o sentimento de vencer e sair do estado de exceção em que permaneceram durante décadas. Poder resgatar a autoestima, a identidade, a vida, livre da opressão sofrida.

1.2. Memória/(re)memória

Para construir um novo conceito de história por Benjamin, fica clara a necessidade da memória, de rememorar o passado, pois ele acredita que só assim a história pode ser completa. Pois “a memória é a mais épica de todas as faculdades” (BENJAMIN, 1994, p.210). A todo o momento, ele retoma o papel decisivo da memória e de sua importância no contexto da construção de um novo conceito de história.

A memória, a lembrança de fatos vividos, individual e coletivamente, é o que constrói a tradição e é através dela que os fatos e os acontecimentos são transmitidos, como afirma

Benjamin (1994, p. 211) “a reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração”. Pois sem as lembranças, a tradição não há como contar a história, nem mesmo construí-la. Seligmann-Silva (2003, p. 80-81) diz que “a memória não pode ser confundida com a realidade: esta não pode ser totalmente recoberta por aquela”.

Rememorar é resgatar o passado, é ouvir as vozes que emudeceram, e, assim, realizar o encontro entre a nossa geração e a que nos antecedeu. É necessária a reparação do sofrimento das gerações vencidas.

Como entende Seligmann-Silva (1999, p. 67), “(...) não existe uma história neutra; nela a memória, enquanto uma categoria abertamente mais efetiva de relacionamento com o passado intervém e determina em boa parte os seus caminhos”.

Para Benjamin (1994) a imagem do passado pode ser concebida como fragmentos rápidos e, por isso devem ser capturados. Porém, nem sempre se consegue capturar o passado tal como ele o foi, mas apenas as lembranças que vêm da memória. A preocupação de Benjamin é, exatamente, a perda das lembranças do passado, se no presente não se buscar dar o reconhecimento necessário aos fatos passados.

Nessa relação do papel da memória e da rememória na construção da história que poderão nos aproximar da história construída pelos Tapuio. Pois para eles, a rememoração foi decisiva para a construção da sua história, como veremos no segundo capítulo. Buscar na memória a história dos que os antecederam, na tradição, as lembranças. Contar os fatos vividos, as experiências, as tradições orais, buscando na memória as lembranças possíveis de serem alcançadas e, tendo como testemunhas pessoas que puderam escrever sua história e, de certo modo, contribuíram para transformar o presente e o futuro deles, libertando-os de um passado que os havia silenciado por décadas.

As reflexões sobre história e memória irão refletir também sobre o declínio da experiência e da narrativa.

1.3. Experiência e o declínio da narrativa

Os textos de Benjamin *Experiência e Pobreza* (1994) e *O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1994), tratam do declínio da experiência e da narração. A experiência de acordo com Seligmann-Silva (2004, p.86), “no sentido substancial do termo, que a filosofia clássica desenvolveu que repousa sobre a possibilidade de uma tradição compartilhada por uma comunidade humana, tradição retomada e transformada em cada geração”, ou seja, a tradição que é passada de pai para filho, do mais velho ao mais novo, por considerar ter mais experiências, por terem vivido mais, recebido mais conhecimento. Uma transmissão fundada na tradição.

Como afirma Benjamin (1994, p. 114)

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e filhos.

Benjamin questiona o que aconteceu, o que foi feito dessa forma de as pessoas se interagirem e repassarem seus conhecimentos, contarem suas histórias tais como elas são? De modo que perdurarão nas pessoas que as ouvem e os provérbios que, segundo ele, ajudavam as pessoas. E ainda questiona “quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?” (BENJAMIN, 1994, p. 114). Para Benjamin, é claro que a experiência está em baixa, ela está desaparecendo de nosso meio. Mas ele (1994, p. 115) afirma que

não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiência mais radicalmente desmoralizada que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes”.

Para Benjamin, a perda da experiência leva à perda das formas tradicionais de narrar. Dessa forma, a perda da experiência e da narrativa, para ele, vêm de fatores históricos que tem

como referência máxima as atrocidades da guerra, pois quem retornava dos campos de guerra não tinha o que contar, voltava mudo.

Para Roure (2011, p. 2) de acordo com Benjamin (1999a; 1994b), “quando a transmissão da tradição se quebra, quando a linguagem cotidiana e a narrativa tradicional já não conseguem assimilar o choque produzido pelo capitalismo, a experiência já não é mais possível”. Ou seja, não essa experiência comunicável, pois o trauma causado provoca o silenciamento. Para Benjamin, narrar é cada vez mais raro, porque a experiência já não é transmitida no sentido pleno, por não existirem mais as condições necessárias na sociedade capitalista moderna. De acordo com Roure (2011, p. 2)

É por isso mesmo que o declínio da experiência compartilhada e o fim da narrativa, tão ressaltados por Benjamin, são processos considerados inseparáveis. Somente a partir dessa articulação seria possível retomar o passado a partir do presente e assim estabelecer uma nova relação com a vida, a morte e a finitude”.

A vida moderna das grandes cidades, as novas arquiteturas, os novos modelos de vida e a vida isolada dos sujeitos, já não permitem deixarem suas marcas, seus rastros, ou seja, não permitem que as pessoas tenham experiências, pelo menos não aquela experiência tradicional (Erfahrung) em que é adquirida pela convivência cotidiana, pela troca realizada nas atividades do dia a dia.

Para o povo que viveu no aldeamento e os Tapuio, a impossibilidade de narrar ocorreu quando foram submetidos ao isolamento no aldeamento e pós-aldeamento, às novas formas de trabalho, à proibição do uso da língua materna, ou seja, impedidos de conviverem como grupos específicos, partilharem da tradição e da memória comuns, provocaram em cada povo aldeado a impossibilidade de transmitir a experiência coletiva e a individual, silenciando-os. Ou seja, a impossibilidade de narrar suas experiências foi acarretada pela política indigenista durante a colonização, em consequência dos interesses dos colonizadores e o desenvolvimento econômico do país.

De acordo com Benjamin, quem ouve e quem narra devem partilhar de uma mesma coletividade, de uma mesma experiência. Kramer (2008, p. 19) afirma que “essa comunicação se torna ultrapassada, porque se multiplicam informações úteis, que não se ligam à vida de quem as transmite nem à do ouvinte”.

Sobre essa perda Bondía (2002, p. 21) diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. E se quase nada nos acontece e nos toca, não há experiência, nada fica registrado, não deixou nenhum traço em nossa memória. Para Roure (2011, p. 2), porém, é “na atividade da narrativa que o sujeito pode retornar a experiência do tempo e, assim, lidar com o desconhecido respeitando a irreducibilidade do passado e a imprevisibilidade do presente”.

Para os Tapuio, a experiência da educação fora da aldeia, no período em que não tinham escola específica para eles, conforme apresentado no terceiro capítulo, foi uma experiência que provocou nos jovens o silêncio, por causa do preconceito e da discriminação sofridos nos ambientes fora da aldeia, principalmente na escola.

E como afirma Roure (ROURE, 2010 apud 2011, p. 2)

para que uma vivência se transforme em experiência, é preciso que a palavra a atravesse e a submeta a significantes não ordenados por uma linearidade exclusiva, dinâmica que submete a soberania do sujeito consciente aos jogos infinitos do lembrar, incluindo as dimensões do recalcado e do esquecido.

1.4. Testemunho

O narrador conforme entende Benjamin e, como já dito anteriormente, partilha de uma mesma coletividade. Nesse sentido, o narrador é protagonista e testemunha de um tempo de conflito, de uma experiência; é uma testemunha distanciada com um olhar posterior; é um espectador que testemunha.

Segundo Seligmann-Silva (2003, p. 63) “(...), o testemunho surge nos últimos anos com uma força e conquistou uma presença que nos obriga a rever todas as noções herdadas de séculos de teórica poética e dos gêneros”.

O testemunho em diversas situações configura a salvação, como diz Seligmann-Silva (2008, p. 66) “ele se apresenta como condição de sobrevivência”. Para os que voltam de uma situação de holocausto, de conflito, de violência e ou de guerra, o testemunho tem o objetivo de garantir que os sobreviventes dessas situações possam contar e narrar suas experiências.

Porém, é certo que as pessoas que passaram por uma situação de trauma, têm dificuldades de fazer um testemunho que traga na íntegra os fatos. A violência sofrida impede o sobrevivente de testemunhar e sem testemunho, não há testemunha. Essa dificuldade de testemunhar está ligada à dificuldade de narrar os fatos vividos, pois lembrar provoca dor. Devido a isso, o testemunho nunca é completo, nem totalizador. “O testemunho parece ser composto de pequenas partes de memória que foram oprimidas pelas ocorrências que não tinham se assentado como compreensão ou lembrança, (...)” (FELMAN, 2000, p. 18).

Segundo Seligmann-Silva (2008, p. 67) “Dori Laub (1995), em um ensaio importante sobre o tema do testemunho da Shoah, dedicou especial atenção para a questão da ‘impossibilidade de narração’ e formulou sua ideia de que o holocausto foi ‘um evento sem testemunha’”. Como Benjamin (1994) afirmou quando disse que os combatentes retornavam silenciosos da guerra, pois os traumas sofridos nos campos de batalha não permitiam a formulação da narração. E ainda para Laub de acordo com Seligmann-Silva (2008, p. 68) que concorda com sua tese, afirma que “a tarefa que coube aos sobreviventes foi a de construir a *posteriori* este testemunho”.

De acordo com Seligmann-Silva (2008, p. 68)

Primo Levi também destacou em diversas oportunidades esta impossibilidade do testemunho. Ele afirmava que aqueles que testemunharam foram apenas os que justamente conseguiram se manter a uma certa distância do evento, não foram totalmente levados por ele como o que ocorreu antes de mais nada com a maioria dos que passaram pelos campos e morreram, mas também com aqueles que eram denominados

Musulmanner dentro do jargão do campo, ou seja, aqueles que haviam sido totalmente destruídos em sua capacidade de resistir.

Porém, é fato que existe uma barreira entre os sobreviventes e as pessoas que não passaram pela mesma experiência. Essa barreira provoca o silenciamento nesses sobreviventes, uma dificuldade de narrar ou até mesmo de se lembrarem dos fatos. A narrativa nesse contexto tem o poder de quebrar esse silêncio, de dar voz e resgatar os sobreviventes desse estado de dormência.

O grupo que sobreviveu ao pós-aldeamento e os remanescentes desse grupo, os Tapuio, tiveram essa responsabilidade, pós-silêncio, de narrar suas experiências, dar o seu testemunho, contar as atrocidades praticadas contra eles ao longo de décadas e, dessa forma, (re)construir sua identidade e sua história.

Seligmann-Silva (2008, p. 68 Ibidem LEVI, 1990, p. 105) no texto do livro “É isto um homem”, de 1947, na passagem: “Hoje – neste hoje verdadeiro, enquanto estou sentado frente a uma mesa, escrevendo – hoje eu mesmo não estou certo de que esses fatos tenham realmente acontecido”, entende que:

há dois momentos exemplares do testemunho: em primeiro lugar ele se dá sempre no presente. Na situação testemunhal o tempo passado é tempo presente (Mais um paralelo, aliás, com a cena psicanalítica e sabemos que Freud buscou várias metáforas ao longo de sua vida, como a câmara fotográfica, um campo geológico e o boco mágico, para exprimir este elemento paradoxal da temporalidade psíquica concentrada em um mesmo topos.). Mais especificamente, o trauma é caracterizado por ser uma memória de um passado que não passa.

Ou seja, para Seligmann-Silva, nesse fato, o trauma mostra-se como fato psicanalítico prototípico em sua estrutura temporal. Essa irrealidade se dá devido à percepção da memória do trauma.

Para Seligmann-Silva

A linearidade da narrativa, suas repetições, a construção de metáforas, tudo trabalha no sentido de dar esta nova dimensão aos fatos antes enterrados. Conquistar esta nova dimensão equivale a conseguir sair da posição do sobrevivente para voltar à vida. Significa ir da sobre-vida à vida.

A simbolização, porém, nunca é integral, ela sempre está revestida da cena traumática, que permanece no interior do sobrevivente. Segundo Seligmann-Silva (2008, p. 69), “para o sobrevivente sempre restará este estranhamento do mundo advindo do fato de ele ter morado como que ‘do outro lado’ do campo simbólico”.

Até chegar ao nível de poder narrar, o sobrevivente sofrerá com a crise do testemunho. Nesse sentido, é apresentada a imaginação. De acordo com Seligmann-Silva (2008), a crise tem diversas origens como a incapacidade de se testemunhar, a própria capacidade de se imaginar o *Lager*, o elemento inverossímil daquela realidade ao lado da imperativa e vital necessidade de testemunhar como meio de sobrevivência.

Nesse sentido, “a imaginação é chamada como arma que deve vir em auxílio do simbólico para enfrentar o buraco negro do real do trauma. O trauma encontra na imaginação um meio para a sua narração” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 70).

Para Seligmann-Silva (2008) todo testemunho é único e não pode ser substituído por outro. Assim como toda catástrofe é única aos olhos das vítimas. Como diz Felman (2000, p. 15)

uma vez que o testemunho não pode ser simplesmente substituído, repetido ou relatado por outro sem perder desta forma, sua função como testemunho, o fardo da testemunha – apesar de seu alinhamento a outras testemunhas – é radicalmente único, não intercambiável e um fardo solitário.

Sem o outro é praticamente impossível para quem narra sua história suportar o peso do trauma que ele traz. Dessa forma é necessário que a testemunha suporte a solidão da

responsabilidade e vice-versa. (FELMAN, 2000). Como diz Roure (2011, p. 8) a função de testemunha de acordo com Gagnebin (2001) é

ocupar a posição de testemunha não significa ter vivido ou visto com seus próprios olhos situações de crise, testemunha seria aquele que não vai embora e que consegue ouvir a narração insuportável da história do outro – de um sofrimento indizível do passado - fazendo disso uma experiência (Erfahrung) (...).

Para os Tapuio, até o ponto de poderem testemunhar, contar sua história foram muitas décadas de silêncio e solidão. E pelo que foi constatado na sua história, apresentada no segundo capítulo, boa parte do grupo resistiu a esse período, suportaram a solidão e puderam no momento oportuno sair desse estado de dormência e narrar, dar o seu testemunho. Nesse sentido, Rita Heloisa de Almeida Lazarin teve papel importante também como testemunha, pois conseguiu ouvir os Tapuios e dar voz a eles, registrando sua história e os auxiliando na (re)construção de sua identidade étnica. Ela suportou o peso da história dos Tapuio.

Mas os Tapuio, apesar disso, ou seja, mesmo depois de terem conseguido o (re)conhecimento étnico, a posse definitiva de suas terras, continuam sofrendo, não os maus tratos dos colonizadores e ou dos invasores de suas terras, mas com o preconceito e com a discriminação da população do entorno de suas terras e das cidades próximas e ou mesmo de funcionários das instituições que atuam junto ao grupo. Isso foi constatado nos relatos orais concedidos a pesquisadores que realizaram pesquisas com eles, utilizados neste trabalho, conforme apresentados no segundo e terceiro capítulo deste trabalho.

SEGUNDO CAPÍTULO

RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO POVO TAPUIO

“Ser inimigo da diferença ainda implica
querer aniquilar ‘o outro’”.

Marcio Seligmann-Silva.

2. A OCUPAÇÃO DA REGIÃO CENTRAL DO BRASIL, A CRIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE GOIÁS, OS ALDEAMENTOS E OS TAPUIO

2.1. A criação e a ocupação de Goiás

A história do povo Tapuio está interligada à história de colonização de Goiás, que se iniciou por volta de 1592, no primeiro século de colonização do Brasil. Nessa época, várias expedições foram realizadas para percorrer o território central do Brasil, e entre eles o atual estado de Goiás. Os interesses nessa época eram puramente comerciais. Portugal determinava que as expedições fossem para a exploração do interior e para buscarem riquezas extrativistas, e as empresas comerciais para capturar índios. Não havia interesse de ocupação nesse primeiro momento. De acordo com Palacin e Moraes (2008, p. 17), “No século XVII, a documentação conservada apresenta referências precisas à passagem de bandeiras por nosso estado, e é relativamente abundante”. A ocupação da região central, posteriormente, se deu por causa dos interesses comerciais de Portugal, e dos problemas enfrentados em São Paulo com a agricultura.

As viagens realizadas pelas expedições eram longas, duravam em média de dois a três anos e contavam com a mão de obra indígena que, além de caçadores, coletores, pescadores, transportadores de cargas e guerreiros, eram também conhecedores dos territórios, e se adaptavam facilmente ao meio, facilitando o trabalho das expedições. Inicialmente, as viagens eram realizadas por água, em canoas pelo rio Paranaíba, Tocantins e Araguaia, e voltavam pelo rio Tietê a São Paulo e, posteriormente, em muares, por terra. De acordo com Chain (1983, P. 44), “(...), Goiás foi cruzado por mais de uma dezena de expedições. Antes disso a região era conhecida apenas pelos índios, agrupados em numerosos grupos tribais”.

Durante a ocupação de Goiás, muitos grupos indígenas que ali viviam desapareceram, outros, porém resistiram, apesar dos inúmeros conflitos e embates ocorridos com as bandeiras

que marchavam para o interior do país, visando à ocupação e o povoamento. A situação vivida pelos índios na época da colonização se assemelha às condições de catástrofes vividas pelos combatentes de guerras, citados por Benjamin.

Esse processo ocasiona a perda de referências coletivas. Como diz Seligmann-Silva (2003), ocorre o apagamento da memória, e com ela a responsabilidade de quem praticou os assassinatos em massa. É o que ocorreu com a maioria das populações indígenas da região, acometidas ao processo de aprisionamento e escravidão e aos aldeamentos. Esse longo processo, levou ao desaparecimento de várias etnias e a descaracterização de outras. É o caso das populações indígenas que mencionamos abaixo, e viviam na região de Goiás no início da colonização.

As populações indígenas que habitavam a região central do Brasil pertenciam à nação Tupi³ e Gê⁴, sendo que predominava a nação Gê. Várias eram as etnias existentes, algumas delas foram extintas, tais como os Goyá, que habitavam a região da Serra Dourada, nas proximidades da atual cidade de Goiás. A de Arachá, próxima ao Rio Grande, hoje estado de Minas Gerais. Os Crixá habitavam a região entre os rios Araguaia e Tocantins, onde fundaram o Arraial de Crixá. Entre esses grupos, os mais numerosos e hostis eram os Kayapó que habitavam a região entre Rio Paraná e Paraguai, até o começo do século XVIII. Desse grupo, uns fugiram para o sul de Goiás, porém, sofreram ataques dos sertanistas, auxiliados por índios Boróro. Os que restaram desses ataques se fixaram na região de Vila Boa, onde sua

³ Tupi - As primeiras tentativas de classificação geral dos índios iniciou-se com os Jesuítas e os primeiros viajantes, os quais compreendiam os Tupi do litoral e Tapuia ou gentio de língua travada. Abrangendo grupos tribais conhecidos do litoral e do interior do país que incluídos numa denominação geral, Tapuia, termo de origem Tupi, que significa gentio bárbaro ou inimigo. Apesar de vários outros viajantes terem tentado classificar as línguas indígenas. Foi na segunda expedição no período de 1887-1888) que Von den Steinen esquematiza as bases de sua classificação em consideração as nações Tupi-Guarani, Gê, Caribe e Nu-Aruak como definitivamente classificadas e as restantes as incluiu num quadro provisório sujeito a revisões posteriores. As considerações posteriores foram feitas com base nessas classificações, respeitando o quadro definitivo das quatro principais famílias. (CHAIN, 1983, p. 44-45)

⁴ Gê – foram cognominados pelos Jesuítas e pelos primeiros viajantes como gentio da língua travada. Acredita-se que os Gê ocupavam uma extensa área antes da descoberta, dominando parte da região da costa de onde foram expulsos pelos Tupi, por isso não foram conhecidos. De um modo geral eram denominados por Tapuia pelos Tupi, que para eles eram o grosso dos índios que não pertenciam ao grupo Tupi. Tapuia, portanto, significava para os Tupi, todo o indivíduo que não pertencia a nação Tupi, o inimigo do interior. Alguns cronistas se referiam aos Tapuia como grupos do Tupi habitantes do planalto brasileiro. Um dos motivos acredita-se apresentam uma mobilidade menor que os Tupi. A maior parte das tribos goianas pertence ao grupo Gê. No séculos XVIII destacavam-se os povos Akroá, Xacriabá, Xavante, Kayapó, Javaé, entre outros. E esses grupos que mais entraram em choque com os que povoaram a região e depois instalados em aldeamentos a custa da Fazenda Real. (CHAIN, 1983, 46-48).

maioria foi extinta. Outros componentes desse grupo migraram para a região de Mato Grosso, onde estão localizados até hoje. (CHAIN, 1983).

Outros grupos hostis encontrados nessa região eram os Akroá, Xacriabá, Xavante, Canoeiros, Apinagé, Tapirapé, Mangariruba, Cururu, Craya, Javaé e Karajá, Gradaú, Tessemeu e Amadu-Guaia-Guast. Dentre esses grupos, os que ainda sobrevivem são os Xacriabá, os Xavante, os Canoeiro, os Apinagé, os Tapirapé, os Javaé e os Karajá localizados nos estados de Tocantins, Maranhão, Pará e Mato Grosso. Atualmente em Goiás, existem apenas três grupos indígenas, os Karajá localizados no município de Aruanã, os Tapuio localizados nos municípios de Rubiataba e Nova América e os Avá-Canoeiro que habitam a região de Minaçu. (CHAIN, 1983).

Mais tarde, em 1719, são descobertas riquezas minerais na região central do Brasil, mais especificamente, minas de ouro em Minas Gerais e Mato Grosso. Com isso, as penetrações de bandeiras nessa região se intensificaram. “Foram essas bandeiras que contribuíram decisivamente para a geração do processo de colonização em Goiás” (LAZARIN, 1985, p. 118). Dessa forma, iniciou-se a colonização em Goiás em meados do século XVII e início do século XVIII.

Após o descobrimento de minas de ouro nessa região, os objetivos dessas bandeiras passaram a ser encontrar ouro e combater os índios que resistissem à entrada das bandeiras. De acordo com Ossami de Moura (2008, p. 71), “A ocupação de Goiás não está dissociada da política de aldeamentos e da ação dos bandeirantes paulistas”.

Várias bandeiras passaram por Goiás, mas a que se destacou e acabou levando o mérito pelo descobrimento de Goiás foi a de Bartolomeu Bueno da Silva, conhecido por Anhanguera, ele atravessou a região sul à captura de índios para serem escravizados. Seu filho o acompanhara na expedição empreendida no período de 1680 e 1682, na época com 12 anos de idade. Depois, em 1725, seu filho realiza uma expedição à Goiás, com o objetivo de encontrar ouro. De acordo com Chaul (2001, p. 33), “(...) a Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera, os índios e o ouro de Goiás despertavam ambições e atraíam bandeirantes e sertanistas que desbravaram esse território hostil e selvagem”.

Para penetrar nessa região, Bartolomeu Bueno recebeu um Regimento com 14 artigos do Governador da Capitania de São Paulo recomendando uma política de paz com os índios e, para a construção de aldeamentos deviam usar à persuasão e não a força. “Por esse Regimento, podem-se perceber as intenções da Coroa em manter a política de Aldeamentos indígenas em regiões recém-descobertas, com a pacificação e o aliciamento dos grupos indígenas hostis” (OSSAMI DE MOURA, 2008, p. 72).

Durante essa expedição, Bartolomeu Bueno descobre minas de ouro nas cabeceiras do rio Vermelho, ele então é nomeado Superintendente de Goiás. Em 1727, funda o Arraial de Sant’Ana às margens do rio Vermelho. O Arraial pertencia à Capitania de São Paulo. Posteriormente, o Arraial passa a ser chamado Vila Boa, e mais tarde, seria a capital de Goiás. Chaul (2001, p. 35) afirma que “(...). Montada a estrutura governativa em 1727 – ano que marca a fundação do Arraial de Sant’Anna -, o erário começa a receber o quinto⁵ do ouro extraído das minas de Goiás”. A sonegação por parte dos mineiros também foi muito forte nessa época. Essa cobrança durou até 1735, quando foi instituído pela administração régia, a cobrança de taxa por escravo, conhecida por capitação. Isso ocorreu porque a coroa pensava que o ouro decaía não por causa da escassez, mas sim pela sonegação.

Com a descoberta do ouro, e com o objetivo de sua exploração, vários Arraiais foram construídos às margens dos rios. À partir daí, inicia-se o povoamento de Goiás, com a corrida do ouro. A região de Goiás ficou conhecida como Minas de Goyazes durante muito tempo.

Nesse período, iniciou-se a emissão de ordens pelo governo Português, para a proteção das minas e evitar prejuízos aos cofres do governo real. Determinou-se, inclusive, a utilização de uma única via para o acesso às minas, como a Carta Régia de 10 de janeiro de 1730, determinando que houvesse apenas um caminho de acesso à Goiás. E quem utilizasse outros caminhos que não o oficial, seria penalizado. Nessa época, houve uma grande emigração de

⁵ O Quinto era um imposto cobrado pela Coroa portuguesa sobre o ouro encontrado em suas colônias. Corresponhia a 20% do metal extraído e era registrado em "certificados de recolhimento" pelas casas de fundição. (...). Mesmo antes do descobrimento de minas de ouro no Brasil, as "Ordenações do Reino" estabeleciam como direitos reais, entre outros, as minas de ouro e prata ou qualquer outro metal. Texto extraído de: http://pt.wikipedia.org/wiki/Quinto_do_ouro. 17/10/2012, às 9:09 h.

populações de outras capitanias para Goiás, e várias foram as tentativas de deter essa emigração, mas isso não impediu que ela ocorresse intensamente.

A ocupação e o povoamento da região central do país e, principalmente, de Goiás, se deu em meio a guerras e atrocidades cometidas contra as populações indígenas que ali habitavam. Inicialmente, as investidas ao interior do Brasil pelos bandeirantes, se deram com o objetivo da captura de índios para a escravização e catequização. Segundo Ossami de Moura (2008, p. 73), “nesse período da descoberta de ouro e do conseqüente surgimento de povoados, os indígenas que não se submetiam a escravidão foram obrigados a deslocar-se cada vez mais para o interior”.

Mesmo com todos os problemas enfrentados com os índios, a região foi ocupada e povoada, instalando-se em várias regiões núcleos populacionais nas regiões de ouro, “à medida que se detinha por diferentes maneiras os grupos tribais hostis” (CHAIM, 198, p. 44).

Apesar de terem ocupado toda a região de Goiás, o povoamento limitou-se aos núcleos mineiros. Dessa forma, surgiram na região sul, no período de 1727 a 1732, vários Arraiais tais como Anta, Ferreiro, Barra (conhecida como Buenolândia), Ouro Fino, Santa Rita do Pontal, Guarinos (conhecida como Pontalina), Água Quente, Santa Cruz (conhecida como Santa Cruz de Goiás) e Nossa Senhora do Rosário de Meia Ponte.

Ao norte, no período entre 1734 e 1740, criaram-se os Arraiais de Crixás, Traíras (atual Traíras), São José do alto Tocantins (hoje Niquelândia), Cachoeira, Natividade, Cavalcante, Arraias, Conceição, Carmo, Cocal, Anicuns, Papuan (hoje Pilar), Pontal, Natividade, São Félix e Santa Luzia (atual Luziânia). Palacin e Moraes (2008, p. 24) afirmam que

(...). O resto do território goiano, dois terços pelo menos do atual estado de Goiás, ficava ainda sem nenhuma povoação: o sul e sudeste, todo o Araguaia e o norte, desde Porto Nacional até o Estreito. A ocupação humana destas zonas processar-se-ia com a extensão da pecuária e da lavoura, durante os séculos XIX e XX.

Para Chaim (1983, p. 26) “a exploração do ouro foi, sem dúvida, a mais importante atividade econômica dos habitantes de Goiás na fase inicial da sua colonização, que decorreu das descobertas de minas auríferas, até 1736”. Logo, veio a sua decadência, ou seja, a mineração iniciou-se em 1726, e à partir de 1750, quando a mineração chega ao auge, inicia-se também a sua decadência. Segundo Chaul (2001, p. 34), “o declínio da mineração pode ser observado por meio da arrecadação do quinto do ouro, que passa de 40 arrobas em 1753 para 22 arrobas em 1768 e desaba para 8 arrobas em 1788, para 4 arrobas em 1808 e chega à miséria 0,5 arroba em 1823”.

De acordo com Chaul (2001, p. 34), “(...). No ano de 1744, foi criada a Capitania de Goiás. Seu governador, no entanto, dom Marcos de Noronha, o Conde dos Arcos, só viria a estabelecer-se no local cinco anos mais tarde”. Nessa época, Goiás deixa de ser subordinada à São Paulo, e inicia-se sua vida autônoma. E em 1821, a capitania de Goiás torna-se província.

Com a decadência da mineração o processo de ocupação e colonização de Goiás teve muitas mudanças. Muitos dos arraiais surgidos nesse período, foram abandonados pelos mineradores, pois já não encontravam nas minas, condições para continuarem nessas regiões. Outro fator que contribuiu para o abandono foram os índios, eles dificultavam a expansão desses povoamentos, pois circulavam com frequência em seu entorno, causando insegurança à seus moradores.

Diversos problemas eram apresentados em relatórios de viajantes que passaram pela região de Goiás, entre eles, as péssimas condições das estradas que davam acesso a esse território, o ócio do povo, a carência de capital e a mão de obra. Segundo Chaul (2001, p. 56), “(...), fica claro o atestado de decadência de Goiás, um lugar que havia sido desenvolvido e caiu no completo marasmo, devido ao declínio do ouro”.

Mesmo assim, surgiram novos arraiais em áreas ocupadas pelos índios. Pois, para facilitar e contribuir com a ocupação na segunda metade do século XVIII e início do século XIX, a política utilizada foi usar os índios nessas ocupações e a tentativa dos governos de pacificarem os índios.

De acordo com Palacin e Moraes (2008, p. 45), “em Goiás, em 1800, além dos antigos índios, havia mais de 50.000 habitantes, havia cidades construídas, estradas e caminhos, fazendas em produção. O capital que pagou tudo isso foi o ouro e isto é o que ficou para Goiás dessa época”.

Para Palacin e Moraes (2008, p. 74), “este quadro pobre de Goiás das primeiras décadas do século XIX não vai alterar-se com a transformação da capitania em província”. A decadência da Província de Goiás, de acordo com historiadores que realizaram uma análise da sua história, ocorreu, conforme afirma Chaul (2001, p. 70), devido a “(...) aspectos econômicos, outros na política e administração da época, muitos da formação do povo, na questão da raça, destacando aspectos levantados pelos viajantes, como o ócio, o marasmo e a preguiça”. Ainda para Chaul (2001), o pós-mineração deixou as cidades em situação de abandono, em ruínas, e ainda houve a propagação da ruralidade e de uma agricultura rudimentar, além de muitos índios. Ou seja, após a decadência da mineração na Província de Goiás, não foi instituída uma nova atividade econômica de imediato, que pudesse dar continuidade ao seu desenvolvimento, por isso a situação de abandono era percebido por quem ali passava.

Depois de algum tempo e devido as dificuldades enfrentadas pelo governo, “o príncipe regente dom João, tendo em vista seus objetivos mercantilistas, passou a incentivar a agricultura, a pecuária, o comércio e a navegação nos rios”. (PALACIN E MORAES, 2008, 67-68). As tentativas para melhorar a situação em que se encontrava a região de Goiás, não foram suficientes, pois a situação de decadência permaneceu no início do século XIX.

Após o episódio de decadência da mineração, a criação de gado e a agricultura foi a opção mais favorável para continuar o povoamento de Goiás. Essas atividades eram praticadas em pequenas escalas, complementando a economia de Goiás. Desse modo, principalmente o sul da capitania, foi ocupada por enormes fazendas de gado e, por isso, surgem novos arraiais espalhados nas regiões de Goiás, norte, sul, sudeste e nordeste. Mas mesmo com a criação de gado sendo implantada, a maior parte da população continuou vivendo numa situação de ócio, de marasmo nos arraiais. De acordo com Chaul (2001, p. 96), “nesse conjunto de penúrias em que o período pós-mineração é comumente descrito, salvava-

se o gado. Consta que, entre 1820 e 1920, a população e as cabeças de gado, exportadas se multiplicaram por dez”.

A pecuária, portanto, passou a ser a moeda que estimulou a economia goiana. A agricultura, no entanto, por algum tempo, ou seja, ao longo do século XIX, continuou sendo uma atividade de subsistência porque não tinha mercado para ela. De acordo com Chaul (2001), é a partir do desenvolvimento da economia do café e da ferrovia em Goiás, que no início do século XX, a agricultura é inserida no mercado nacional. Para Chaul (2001, p. 105), “a agricultura Goiana foi decorrente da expansão cafeeira. Embora o café tenha sido um dos produtos cultivados em Goiás, o que tudo indica, desde 1904, não constou das exportações antes de 1919”. Desse modo, a economia goiana foi crescendo e outros produtos foram produzidos em Goiás. As terras do sertão foram ocupadas e fazendas formadas e a produção e exportação cresceu em todas as regiões do estado. A chegada da ferrovia possibilitou o avanço da lavoura. De acordo com Palacin e Moraes (2008, p. 93) “o incremento da pecuária trouxe como consequência o desenvolvimento da população. Correntes migratórias chegavam a Goiás oriundas do Pará, do Maranhão, da Bahia, de Minas, povoando os inóspitos sertões”.

Em 1896, são feitas novas tentativas pelo governo de Goiás para impulsionar a imigração, sem alcançar os objetivos. No início do século XX ocorreu a imigração europeia. De acordo com Palacin e Moraes (2008, p. 103), “Em Anápolis, no ano de 1929, formou-se um núcleo de sete famílias japonesas. Nos anos seguintes, juntaram-se outras famílias; (...). Foram estas primeiras levas de colonos europeus que vieram para Goiás”.

Houve nos primeiros anos do século XIX, um crescimento populacional, devido ao alto índice de natalidade e de imigração registradas em Goiás. De acordo com Palacin e Moraes (2008, p. 167) “durante a década de 1940-1950, da qual se conservam dados estatísticos, a taxa de natalidade em Goiás foi 4,60%, porcentagem muito alta, própria das populações rurais, não industrializadas”. Nesse período, também o índice de imigração foi alto. Nas décadas seguintes a população continuou crescendo rapidamente. Para Palacin e Moraes (2008, p. 167) “os fatores que influíram fortemente foram a construção de Brasília e a diminuição do índice de mortalidade”.

Em relação aos povos indígenas, o processo de povoamento de Goiás, não diferente das demais regiões do Brasil, se deu mediante confronto e aliciamento dos índios para o trabalho e para contribuir com o povoamento da região, bem como, fazê-los conviver pacificamente com o colonizador.

O processo usado pelos colonizadores assemelha-se aos campos de guerra, aos campos de concentração, ao holocausto, a uma catástrofe, cujo objetivo é destruir o outro para alcançar o objetivo, seja ele qual for. Essa ação contra o ser humano provoca a separação, a individualização e a perda das características comuns, principalmente, nas populações indígenas que vivem comunitariamente. As populações indígenas submetidas ao processo de colonização, se não resistiram desapareceram, outras foram assimiladas e ou silenciadas.

2.2. A origem dos Tapuio

Contextualizar historicamente o processo de construção do aldeamento⁶ Carretão faz-se necessário para a compreensão da importância desse aldeamento na constituição do povo Tapuio, e como se deu a hibridação entre as várias etnias ali confinadas, negros e brancos.

A origem do povo Tapuio remonta o aldeamento Carretão ou Pedro III⁷, como foi conhecido. Construído com o objetivo de trazer índios Xavante considerados um empecilho para o desenvolvimento, pois fazia parte dos projetos de desenvolvimento para aquela região a implantação da agricultura e da pecuária em Goiás.

Vale lembrar, que a construção de aldeamentos em Goiás iniciou-se por volta de 1741, durou mais de um século, e teve dois períodos divididos em quatro fases. O Aldeamento Carretão foi criado na segunda fase de construção de aldeamentos, em 1788⁸, junto ao rio

⁶ Aldeamentos foram sistemas utilizados como meio de manter os indígenas sob o controle do governo e ou particular. Tinha como objetivo “(...) concentrar ou reunir diferentes grupos indígenas em um mesmo local, sob a direção de missionários ou militares (...)” (OSSAMI DE MOURA, 2008, p. 53). Inicialmente, o objetivo era converter os indígenas na fé católica através da catequese e da instrução.

⁷ Neste trabalho será utilizado apenas o nome Carretão para referir ao aldeamento e ao lugar onde os Tapuio habitam atualmente, considerando que hoje é conhecido como Terra Indígena (T.I) Carretão.

⁸ Segundo Ossami de Moura (2008), a data de construção do Carretão é incerta, pois diversos autores trazem datas diferentes, variando entre os anos de 1781, 1784, 1785, 1786. Porém, Lazarin (1985, p. 134) diz que se “forem exatas as datas indicadas nos documentos, com essa expedição tem início um longo processo de pacificação, talvez o maior dos exemplos conhecidos no século XVIII, começando em 1781, quando foi

Carretão, no sertão de Amaro Leite⁹, às margens do rio São Patrício, a vinte e duas léguas ao norte de Vila Boa (hoje cidade de Goiás), para receber os Akuên Xavante¹⁰.

Os Xavante, nessa época representavam riscos aos empreendimentos da Capitania, devido aos constantes ataques que realizavam aos povoamentos que ficavam ao norte da Capitania e levavam “negros” fugitivos das minas para suas aldeias, afetando a economia das minas. A solução encontrada foi pacificar os Xavante. Segundo Almeida¹¹ (2003, p.11) o aldeamento Carretão foi construído para

(...) receber índios em guerra contra a colonização que foram convencidos a estabelecer relações de paz, vindos a conviver com brancos e negros, falar a língua portuguesa, cristianizar-se, assumindo hábitos que os distanciaram gradualmente de suas origens étnico-culturais.

Posteriormente, num momento de construção de novos núcleos populacionais, devido a queda da mineração e sua substituição pela agropecuária, novamente foram à captura de índios hostis que estavam em constantes guerras com os colonizadores, para impedirem os

escolhido o sítio do Carretão para o aldeamento, até o ano de 1788, quando se registra a chegada de grande número de índios”.

⁹ A região recebeu esse nome porque em 1740, Amaro Leite e João da Veiga Bueno vasculharam todo o território que decidiram chamar sertão de Amaro Leite. (LAZARIN, 1985).

¹⁰ A história dos Akwê repete a dos Timbira. Ambos falam línguas da família jê, vivem em regiões de campo e tem organização social complexa, baseada num sistema de metade e clãs, cuja posição espacial nas aldeias circulares é rigidamente regulada segundo o quadrante solar. Ocupavam originalmente a bacia do Tocantins, desde o sul de Goiás até o Maranhão, estendendo-se do rio São Francisco ao Araguaia. Antes de enfrentarem os criadores de gado que os alcançaram vindos do oeste, do norte e do sul, tiveram de fazer face às bandeiras e aos garimpeiros que devassaram seu território em busca de ouro e diamantes. Sua oposição aos civilizados foi tão tenaz que eles chegaram a ser responsabilizados pela decadência de Goiás. Entraram em relação pacífica com os brancos em 1785m quando um governador de Goiás cumulou de brindes e honrarias um grupo de índios aprisionados e os devolveu às suas aldeias com propostas de paz. Os Akwê que se mantinham até então irredutíveis acorreram a capital da província, surgindo ali um número de 3.500 para estabelecer-se junto aos cristãos. (...). Os Akwê, que voltaram a se fixar no seu antigo território, à margem direita do Tocantins, passaram a ser conhecidos como Xerente. Estes grupos revelaram maior disposição para conviver com os civilizados. (...). Em contraposição, a outra banda da tribo, os Xavante, que se isolou dos civilizados voltando à vida antiga, cresceu em numero e se fez respeitar e temer cada vez mais até constituir uma das tribos mais aguerridas do Brasil. Até 1946, sua hostilidade era a única dos índios vizinhos, também seus inimigos, contra a expansão das fazendas de criação. (RIBEIRO, Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 1986, p. 80, 81,83).

¹¹ Almeida e Lazarin usados neste trabalho referem-se à autora Rita Heloisa de Almeida.

seus ataques, civilizá-los e transformá-los em mão de obra para as lavouras, constituindo-se mais uma vez, a base para novos núcleos populacionais.

Durante toda a história da colonização, houve a tentativa de transformar os índios em “civilizados”, ou seja, domesticados. Esse processo foi de negação do direito de serem índios e viverem de acordo com o seu modo próprio, evitando-se assim, que impedissem o desenvolvimento e a ocupação dos territórios ocupados pelos povos indígenas.

Esse aldeamento, além dos Xavante, recebeu também índios das etnias Javaé, Karajá, Kayapó e Xerente. Desse modo, o grupo que habita o Carretão, é, assim, uma hibridação desses cinco grupos indígenas, além de negros e de brancos. (OSSAMI DE MOURA, 2008).

Em relação à população do Carretão durante a sua existência, ela varia de acordo com alguns autores. Uns afirmam que essa população chegou a cinco mil e outros, porém, afirmam que chegou a seis e oito mil. O número é relativamente grande, e se forem verdadeiros, acredita-se que nessa região formou-se um grande povoado.

O aldeamento Carretão resistiu até meados do século XIX. Por volta de 1835, notava-se o desinteresse em manter esse aldeamento. O fato é que, com o fim das minas, a região deixou de ter uma importância econômica para o governo, o que provocou o seu relativo isolamento.

Devido a inexistência de documentos oficiais sobre a extinção do aldeamento, autores se utilizam do termo “decadência” para trabalhar a sua extinção. As informações que se tem sobre essa “decadência”, é que ela ocorreu devido ao desinteresse das autoridades da época em conservar esse aldeamento. Desse modo, o grupo que ali vivia ficou abandonado à própria sorte.

Houve, conforme relatos de vários autores e de viajantes em visita ao aldeamento Carretão, ainda no século XIX uma depopulação no aldeamento, sendo que seus integrantes foram reduzidos a 227 pessoas em 1819 (LARAIA, 2008). Restando umas poucas famílias no local, que ali resistiram por estarem casadas entre indígenas das etnias que habitaram o aldeamento (Xavante, Kaiapó, Karajá, Javaé e Xerente) e também com não índios, e haviam perdido os traços culturais como a cultura e a língua. Mesmo assim esses sobreviventes

resistiram até nossos dias. Essa história não é apenas de um genocídio como também de um etnocídio. (LARAIA, 2008).

Almeida (2003) afirma que até 1980, encontrava disponível ao público pesquisador apenas informações sobre a aldeia Carretão em estado de decadência já no século XIX. As famílias que restaram no aldeamento foram fadadas a invisibilidade até o início do século XX. Almeida (2003, p. 13) afirma que “assim mantiveram-se aldeias e população indígena na mesma região, mesmo quando não mais havia uma política do Estado estimulando com verbas e com a presença de diretores e missionários, a continuidade do aldeamento”. O silêncio, o esquecimento e a invisibilidade os deixaram por muito tempo sem a assistência e a proteção do Estado.

É, tendo em vista tais observações, que para nós a história da colonização, os aldeamentos e as atrocidades praticadas contra os índios, podem ser equiparadas às grandes catástrofes mundiais e ao holocausto, pois para o colonizador os métodos usados provocaram nos índios o que esses episódios provocaram em cada povo, em sua época e lugar. A invisibilidade e o silêncio dos Tapuio foram provocados pelas atrocidades que viveram ao longo de séculos, submetidos à outra ordem e, posteriormente, abandonados. Permaneceram diante dos escombros que os acontecimentos deixaram em cada um, porém, silenciados pela impossibilidade de narrar e de quebrar as barreiras deixadas entre o silêncio e a possibilidade de falar.

Laraia (2008, p. 17) assinala que os Tapuio “(...), e seus antepassados mais próximos, perderam seus vínculos com suas identidades étnicas originais; perderam praticamente a totalidade de seus padrões culturais, incluindo os aspectos principais de sua organização social”. Apesar dessas perdas ao longo do processo de aldeamento, conclui-se, foi a resistência do grupo que ficou no território do aldeamento que possibilitou a constituição desse novo grupo. A manutenção da memória e das experiências vividas, transmitindo-as aos mais novos, foi o que garantiu a construção da identidade Tapuio através da reescrita da história, ou seja, foi a origem e a base para a construção da identidade e da história dos Tapuio.

2.3. Século XX - (re)construção da história

2.3.1. Os Tapuio¹² e a busca pelo reconhecimento

Para o grupo que habitava o Carretão, o nome Tapuio pode ter contribuído para o seu reconhecimento como povo indígena, apesar dos significados que este nome traz desde o início da colonização. Este nome foi herdado por eles, da população regional, que desde o início do pós-aldeamento os denominavam Tapuio. Como afirmou um fazendeiro da região do Carretão à Almeida (2003) “Tapuio é simplesmente um modo sertanejo de chamar o índio”. Este nome, desde o início da colonização do Brasil, representava para os Tupi, o outro, ou aquele que não é Tupi, como afirma Palacin, Garcia e Amado (1995, p. 12), “os Tupis chamavam todos os grupos que não possuíam os seus costumes e não falavam a sua língua pelo nome genérico de ‘Tapuia’, considerados inimigos, estrangeiros, inferiores. (...)”. Essa definição dos Tupi, era aplicada à todos os índios no início da colonização que habitavam o interior do país. (LAZARIN, 1985). Para Lazarin (1985, p. 9-10) “nessas novas reelaborações preserva-se o sentido genérico dado ao Tupi, entendendo-se a condição marginal de todo o índio em convívio com o branco que perdeu a referência tribal, por uma permanente alusão às suas origens distintas”. Desse modo, pensa-se que de algum modo, os regionais os reconhecia como descendentes de índios, por isso os denominavam Tapuio, pois de acordo com Lazarin¹³

Tapuio, tapuia era normalmente empregado a eles pelos moradores, são nomes atribuídos a eles pelos moradores da região, vizinhos, fazendeiros, arrendatários, pessoas com quem conviviam e muitas vezes se confrontavam na luta diária pela permanência nas terras doadas aos seus ancestrais. Se indagadas essas pessoas sobre o que queriam dizer quando os chamavam de tapuios — visto alguns moradores mais antigos reconhecerem neles certa ascendência Xerente ou Xavante — respondiam que não eram exatamente índios e sim aquela gente específica.

¹² - A partir deste subtítulo tratarei por “Tapuio” o grupo que permaneceu no Carretão, para facilitar a compreensão e evitar confusão com a história do aldeamento.

- Várias são as formas interpretativas sobre a grafia usada ao longo do tempo para os Tapuio, pois trata-se de um termo de origem Tupi, desse modo, registra várias formas dialetais. Algumas formas usadas na grafia “Tapuyja, Tapuyo, Tapuia, Tapuja, Tapuio, entre outros” (LAZARIN, 1985), entretanto, optei por utilizar o nome “Tapuio” neste trabalho.

¹³ LAZARIN, Rita Heloisa de Almeida. Extraído de: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/tapuio/1017> acesso em: 08/08/12 as 09:20h.

Ainda, em relação à contribuição do nome Tapuio no reconhecimento desse grupo, pode-se perceber em suas narrativas, considerando o fato da importância e significação que ele tem para o grupo, independente dos significados e explicações acerca desse nome. Curumim em sua narrativa à Azarias (2008, p. 88)¹⁴ diz, “a gente brigou muito sabe? Pra eles a sociedade não indígena valorizar nós como índios como o nosso nome mesmo: Tapuia. Porque esse nome pra nós é de muita importância” (Curumim).

Os ascendentes desse grupo que sobreviveu ao pós-aldeamento e eles próprios, ficaram por muito tempo inviabilizados. O processo de invisibilidade indígena no Brasil ocorreu não só com índios de Goiás, mas com diversos grupos indígenas do Brasil no período da colonização, e perdurou por décadas. Foi somente em 1940, que se iniciou no Brasil o processo de “ressurgimento” desses grupos no cenário indígena brasileiro (“índios do nordeste” ou “índios misturados”). Para José Neto (2004, p. 47)

O processo de invisibilização passou por dois momentos: primeiro a miscigenação, pela convivência forçada de várias etnias e acrescentando os negros e brancos, e depois a dispersão entre a população regional, causada pela vizinhança de colonos, ou pelo abandono oficial ao aldeamento.

Para Oliveira (1997, p. 52)

A expressão “índios misturados” - frequentemente encontrada nos Relatórios de Presidentes de Província e em outros documentos oficiais – merece outra ordem de atenção, pois permite explicitar valores, estratégias de ação e expectativas dos múltiplos atores presentes nessa situação Inter étnica. Em lugar de estabelecer um diálogo com as tentativas de criar instrumentos teóricos para o estudo desse fenômeno – como a noção de “fricção Inter étnica” (Cardoso de Oliveira 1964), as críticas às noções de tribalismo e aculturação (Cardoso de Oliveira 1960 e 1968), ou a noção de “situação histórica” (Oliveira 1988) – a tendência dos estudos foi restringir-se aos trabalhos sobre a região (tal como definem) e discutir a “mistura” como uma fabricação ideológica e distorcida.

¹⁴ Narrativa concedida pelo Tapuio Curumim a Azarias publicada em seu livro “Entre o silêncio e o grito: a esperança cresce e a luta continua” (2008, p. 88).

Em Goiás, o ressurgimento dos Tapuio deu-se através da busca pelo reconhecimento da sua identidade étnica na década de 1970, apesar da luta pelo território ter iniciado em 1940. Eles iniciaram o processo de reconhecimento como índio, devido aos problemas territoriais enfrentados com pequenos agricultores que chegaram à região atraídos pelo projeto de colonização do “sertão” de Goiás. Para eles, a identidade de índio, é a única que querem afirmar e reafirmar. A escolha pela identidade indígena se deu com a possibilidade de uma possível afirmação e (re)afirmação da história e da memória que os Tapuio trazem dos seus ancestrais, bem como, da experiência que os mais antigos puderam vivenciar pós-aldeamento e, transmiti-las aos seus descendentes através de narrativas, o que parece ter gerado neles o sentimento de pertencimento ao grupo, e de sua ascendência indígena. Como podemos perceber na narrativa concedida a Azarias¹⁵ “(...)! Tapuia pra gente é um significado que vem da ascendência nossa, nossas gerações, que significa a gente ser índio como qualquer outro índio (Ubirajara).

Para eles hoje, ser Tapuio é ser índio como os outros, e isso é importante para se auto afirmarem diante da população não indígena, como afirma Irecê em sua narrativa a Azarias (2008, p. 88)¹⁶ “ser Tapuia seria ser índio. Na verdade, o índio não tem as características especiais, porque já veio da descendência de outros povos, mas que não deixou de ser índio (Irecê)”. Em sua narrativa concedida a Azarias (2008, p. 90)¹⁷ Iracy afirma que

Bom, pra mim ser Tapuia é praticamente é [...] ser tudo, porque a partir do momento que você gosta do que você é, você tá realizado completamente, porque ser Tapuia é ter orgulho de ser indígena, independentemente do que as pessoas acham independente do preconceito, da discriminação racial, social, ‘ser Tapuia’ é o máximo! (Iracy).

A busca pelo reconhecimento indígena se deu a partir do primeiro contato do grupo com a instituição oficial de assistência ao índio, Fundação Nacional do Índio (Funai), no final de

¹⁵ Narrativa concedida pelo Tapuio Ubirajara a Azarias publicada em seu livro “Entre o silêncio e o grito: a esperança cresce e a luta continua” (2008, p. 88).

¹⁶ Narrativa concedida pelo Tapuio Irecê a Azarias publicada em seu livro “Entre o silêncio e o grito: a esperança cresce e a luta continua” (2008, p. 88).

¹⁷ Narrativa concedida pelo Tapuio Iracy a Azarias publicada em seu livro “Entre o silêncio e o grito: a esperança cresce e a luta continua” (2008, p. 88).

1979, feito pela índia Olímpia. Ela vai até o órgão, em sua sede em Brasília-DF, declarando-se índia Javaé e membro de uma comunidade localizada no município de Rubiataba/GO, com 75 pessoas, para reclamar a falta de assistência e de proteção por parte da instituição. A mesma tomou conhecimento da existência do órgão de proteção aos índios, através de seu filho que, em viagem a Brasília-DF, ficou sabendo da instituição e comunicou à sua mãe. (ALMEIDA, 2003).

A partir dessa denúncia, a Funai solicita à Delegacia Regional de Goiânia, a realização de levantamento sobre a real existência de índios na região do Município de Rubiataba-GO. De acordo com as informações prestadas por essa regional, que afirmaram existir aproximadamente 12 famílias de índios Javaé e Xavante em um território de 670 alqueires¹⁸, a sede da instituição designa a antropóloga Rita Heloisa de Almeida Lazarin¹⁹ para realizar junto a esse grupo, o trabalho de identificação étnica, e a partir daí a história dos Tapuio começa a ser narrada e documentada oficialmente.

2.3.2. A história dos Tapuio

Esse primeiro contato desencadeou o processo de reconhecimento étnico dos Tapuio. Inicialmente, buscou-se confirmar as informações de Olímpia, concedidas à Funai em sua visita. Posteriormente, foi constatada a existência da Lei 188/1948, que concedeu duas glebas de terras aos descendentes de índios Xavantes Manoel Simeão Borges²⁰, Maria Catarina, Benedito Borges, Alcântara Borges e Frutuosa Borges.

A partir dessas confirmações iniciais, Rita Heloisa de Almeida Lazarin foi designada a realizar o levantamento da origem étnica e da situação fundiária da terra. Foi a partir do trabalho de Lazarin que a história dos Tapuio pôde ser escrita através das narrativas e do testemunho do grupo que vive no Carretão.

¹⁸ Relatório redigido por servidor da 7ª Delegacia Regional da Funai-GO, em 23 de novembro de 1979.

¹⁹ Rita Heloisa de Almeida Lazarin antropóloga da Funai, designada para realizar o levantamento da identidade étnica do grupo descrito pela Tapuio Olímpia e, posteriormente, realizar o reconhecimento da terra onde os Tapuio habitavam e propor a demarcação definitiva.

²⁰ A grafia correta do nome de Manoel Simeão Borges é desconhecida, o fato é que, o mesmo informou a Rita Heloisa de Almeida se chamar assim, porém os Tapuio o identificam como Simão. Portanto, usarei o nome como é chamado hoje pelos Tapuio- Simão.

Lazarin (1985, p. 13) afirma que “pelo recurso à história oral pretendíamos reconstituir episódios de luta pela terra, desde 1925, quando foram requeridas as terras da sede da aldeia do Carretão, até o momento da pesquisa em que aguardavam o reconhecimento e a assistência da Funai”. Esse momento pode ser considerado de visibilidade dos Tapuio, pois é a partir da luta pela terra, pela experiência vivida, pela rememoração e pelo testemunho que eles conseguem serem reconhecidos como índios, vistos pelas instituições governamentais e, desse modo, construírem a sua história. Para José Neto (2004, p. 54)

Esse período foi enriquecido pela concepção de sua indianidade, revelando-os como grupo étnico de origem indígena, porém não na concepção de índios *puros*, mas de um grupo de descendentes indígenas lutando por suas terras e por sua história: o índio vivo e reconhecido em meio à sociedade nacional, lutando por seus direitos.

Os Tapuios nesse momento puderam libertar-se do silêncio e narrar para outras pessoas o que sofreram pós-aldeamento e o que estavam sofrendo com a invasão e a usurpação de suas terras, de onde estavam aos poucos sendo expulsos. Narrar como testemunha dessa história foi a forma de quebrarem as barreiras deixadas pelo sofrimento provocados ao longo de décadas. “A narrativa teria, portanto, dentre os motivos que a tornavam elementar e absolutamente necessária, este desafio de estabelecer uma *ponte* com ‘os outros’, de conseguir resgatar o sobrevivente do sítio da outridade, de romper com os muros do *Lager*. (...)”. (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 66).

E, se para Benjamin (2004) é através das narrativas que a história é (re)construída, para os Tapuio foi preciso olhar o passado para entender o presente e assim narrar para transformar o futuro. Foi a partir das lembranças do passado, contadas através das narrativas que os Tapuio conseguiram registrarem a sua história e obterem o reconhecimento como indígenas e, desse modo, transformarem a classificação genérica Tapuio em uma etnia. Para Seligmann-Silva (2008, p. 66) “narrar o trauma, portanto, tem em primeiro lugar este sentido primário de desejo de renascer”. Esse era o objetivo do grupo, (re)nascer e ser (re)conhecido como indígena.

Lazarin, como já citamos, foi a primeira autora a registrar as memórias dos Tapuio mediante as narrativas dos mais velhos. Essas narrativas foram colhidas em 1980 e depois em 1985, e foram importantes para iniciar a (re)construção da história dos Tapuio. Com base nesses relatos Lazarin (1980, p. 38) concluiu que “a história recente os índios do Carretão ainda faz referência à antiga sede do aldeamento”.

Nos trabalhos de Lazarin podemos observar que a memória dos Tapuio mais velhos ouvidos por ela, alcança o tempo do aldeamento Carretão, pois quando lá esteve realizando as entrevistas ainda viviam descendentes de pessoas vítimas do aldeamento. Essas lembranças também fazem parte do testemunho, principalmente, as mais remotas. É compreensível que, apesar dos Tapuio não fazerem parte desse tempo vivido por seus ancestrais, sejam testemunhas por terem ouvido as narrativas orais dos seus ascendentes, ou seja, essas memórias referem-se às tradições orais.

Almeida (2003) afirma que durante o seu trabalho permaneceu por seis dias conversando com a comunidade, que era formada pelos filhos e netos dos indígenas a quem a Lei 188 concedeu as terras. Desses indígenas, apenas Manoel Simão continuava vivo e lúcido, e era a autoridade local. Em 1980, ele tinha 97 anos, e “representava o elo entre os últimos registros escritos sobre os índios da aldeia do Carretão e os novos tempos marcados pela chegada das frentes de ocupação atraídas pela criação da Colônia Nacional Agrícola nas imediações do que hoje constitui a cidade de Ceres” (ALMEIDA, 2003, p. 14). Simão foi o principal interlocutor de Lazarin na (re)construção da história desse grupo e na luta pela terra, ou seja, foi uma testemunha importante nesse trabalho. (SILVA, 2002).

Em suas narrativas, Simão conta a Lazarin a sua origem étnica (ALMEIDA, 2003. p. 42)

- S: Das nações, minha mãe era Javaé com...
 R: ...sua mãe era Javaé? E a mãe dela?
 S: A mãe dela era Xavante, nação Xavante. (...)
 R: E o pai da sua mãe?
 S: O pai da minha mãe chamava Raimundo
 R: E ele era Xavante?
 S: Esse era Xavante
 R: E do lado do seu pai?
 S: Meu pai era negro.
 R: Ele tinha índio na família?

S: Ele foi criado do meu avô, José de Aguiar, meu pai. O Zé de Aguiar criou o meu pai e minha mãe.

R: E o José de Aguiar era Xavante?

S: Era Xavante, esse era Xavante [em tom solene]...Era o capitão, era o criador daqueles meninos que ficavam aqui, ele pegava e tomava conta.

(...)²¹

De acordo com essa narrativa a mãe de Simão era Javaé e o pai negro. Isso mostra a relação da ancestralidade dos Tapuio com os grupos do antigo aldeamento. Em outros relatos a Lazarin (1980) Simão faz referência ao local onde permaneceu a aldeia antiga ou a sede do antigo aldeamento, que por eles era chamado de retiro. Nesse lugar conhecido como retiro, o avô²² de Simão havia construído um ‘retireiro para criar porcos’. Simão fez uma descrição de como era o antigo aldeamento e afirmou que as numerosas famílias que ali viviam descendiam de índios das etnias Xavante, Kayapó e Javaé. Ainda, afirmou que o chefe desse grupo por muito tempo foi o índio da etnia Xavante, conhecido por eles como Capitão Xavante, José de Aguiar. Simão fez um breve relato à Lazarin como era a sede do antigo aldeamento do Carretão.

Simão: É lá tem uma muraiada antiga, serviço antigo. Carretão algum tempo foi arruado. Tem lá o serviço dos meus avós velho. [foi a única vez que expressou posse sobre as terras ocupadas pelo Tomi].

Rita: O que é arruado?

Simão: É um comércio que faz as casas assim juntas, já foi arruado, ainda tem alicerces velhos. Se o povo não tiver cortado, ainda está lá. Porque lá tem um cruzeiro antigo quando eu me entendi por gente já conheci este cruzeiro lá, na mangueira, onde morou o Joaquim Xavier.

Rita: Esse cruzeiro fica onde?

Simão: Fica daqui, muito longe, uma légua, mais de uma légua, onde morou o Joaquim.

Rita: E é perto de que rio?

Simão: Lá até que tem um morador. Tem um rapaz, um tal Joãozinho.

Manoel [filho de Simeão]: Na cabeceira do Carretãozinho?

Simão: É, na cabeceira do Carretãozinho, já toma água da cabeceira do Carretãozinho. Lá, quando eu me entendi por gente, a gente apanhou muita fruta lá, tinha manga, é, ali naquele capão, ali tinha bastante manga criada lá.

²¹ Narrativa do Tapuio Simão concedida a Almeida durante o seu trabalho de campo, publicada no livro “Aldeamento do Carretão segundo os seus herdeiros Tapuios: conversas gravadas em 1980 e 1983. Brasília: Funai/CGDOC, 2003, 422 p.

²² José de Aguiar, reverenciado como um ‘Xavante legítimo’, o ‘criador’ de todos, o que cuidava das crianças, o avô ou, em outras situações, o capitão dos Tapuio e negros que viviam no Carretão. (LAZARIN, 1985, p. 48).

[Maneira de expressar tempo de ocupação pela indicação de cultura, terra cultivada].
(...)

No retiro produziam grandes roças coletivas. Nessa época, o trabalho na roça era fiscalizado por uma pessoa conhecida por eles como ‘zelador’²³ ou ‘fiscal’. O zelador ao fim da colheita realizava a divisão da produção com os índios, e parte do excedente era levada para as cidades próximas para ser vendido. (LAZARIN, 1980).

Para Lazarin (1985), os relatos dos Tapuio tem um paralelo com a história oficial que menciona o funcionamento de aldeias sob o regime de missionários no século XIX, eles usavam o método de produção de roças e partilha, como relatou Simão.

Esse grupo de descendência indígena permaneceu no retiro até que essas terras foram requeridas e ocupadas por fazendeiros, expulsando-os dali com o apoio de soldados vindos da Cidade de Goiás. Tudo o que fazia parte da memória e do patrimônio histórico da sede do antigo aldeamento ficou dentro da terra ocupada por esses fazendeiros, como relata Lazarin (1980, p. 38)

durante a invasão Torquato apoderou-se do gado e da lavoura dos índios, assim como da capela da antiga aldeia. A capela foi derrubada por Torquato, que levou para a sede de sua fazenda, hoje ocupada por seu filho Tomi, as portas, madeiras, telhas e o sino da capela. Os índios só conservaram para si as imagens de Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora da Conceição, o oratório, a bandeira de Nossa Senhora do Rosário e dois castiçais.

Os índios se dispersaram, inclusive, o Capitão José de Aguiar foi embora junto com seus parentes em direção à Santa Rita das Antas-GO. Permaneceram na região duas grandes famílias pertencentes às etnias Xavante, Javaé e Kayapó, que se deslocaram para a cabeceira

²³ Para Lazarin, apesar de não ter ficado esclarecido no relato de Simão quem era este zelador, para ela parece que era um representante do governo, mais precisamente do SPI, pois no relato Simeão diz que: ‘agora vinha o fiscal e carregava os mantimentos, quer dizer, repartia tudo, todo fim de mês vinha 10 bestas carregado de surtimento para nós. O governo favorecia, trazia coisa para nós, todo mundo trabalhava’. (LAZARIN, 1980, p.38)

do rio Carretãozinho, onde permaneceram. Simão narrou à Lazarin como tudo aconteceu nessa época.

Rita: O Capitão era o maioral?

Simão: Era o maioral que mandava aqui... Esse tempo, esse tempo tinha muita gente aqui.

Rita: Quanta pessoas?

Simão: Ah, nesse tempo eu não era ninguém, não é, mas nesse tempo, quando eu conheci o tio meu, chamado Mingo, Manoel José, irmão do Mingo, puxa vida, uma tia chamava Roberta, outra tia, Maria do Rosário. Agora Maria do Rosário casou aqui com um negro que tinha servido cativo, negro, casou com ela.

Rita: Tinha mais Xavante aqui? Javaé?

Simão: tinha, mas uns mudaram, não é. Foi uma ternada deles, que foi embora. Quando o meu avô mudou, daí donde ele criou esse povo nosso, mudou para Santa Rita. Daí acabou.

Rita: Santa Rita?

Simão: Santa Rita das Antas, aqui, no caminho de Leopoldina.

Rita: Foi todo mundo para Lá?

Simão: Foi. Ele levou uma ternada de gente, umas moças, até tem uma parenteza que também foi que ele levou, (...).

O território Tapuio continuou sendo invadido, e a partir da década de 1940, agravou-se ainda mais devido à expansão agrícola como política do governo federal.

2.3.3. A invasão das terras dos Tapuio

Um trecho da narrativa de Simão à Lazarin traz a história de como ocorreu a ocupação do Carretão por invasores fazendeiros e retireiros, e como foi a iniciativa dos Tapuio para buscar ajuda junto ao Governo para impedir que essa ocupação continuasse. Buscar ajuda nessa época, foi muito importante para o grupo, pois trouxe a esperança de ter a terra resgatada dos invasores, bem como um sentimento de pertencimento.

Simão: Esse veio, quando eu fui lá no Pedro Ludovico [1942]. Então, estavam tomando as terras, não é, um veio por aqui, outro do outro lado nosso, até para lá tudo, aqui para baixo [mostra com gestos as direções em que vinham os invasores].

Rita: Quem estava tomando as terras?

Simão: Ah, uma porção deles aí. Então o doutor Caiado foi, me falou:

- Olha, você toma providência nessas terras.

Que o doutor Caiado me ajudou muito nesse terreno que é meu. Tem um filho dele aí, que é o Sinval Caiado, também sempre com nós, para poder ajudar. É o meu pai...[voz baixa] mandou os filhos...[voz baixa...subitamente levanta]... Pedro Ludovico, então estavam tomando as terras. E eu mais a irmã mais velha, disse:

- Ói, vamos fazer uma viagem.

Os Tapuio devido às invasões de suas terras, e com a esperança de receberem apoio do Presidente da República para resolverem os problemas territoriais que viviam, decidem ir ao Rio de Janeiro para falarem com o Presidente Getúlio Vargas. Mas, ao chegarem à cidade de Anápolis, são interpelados pelo Delegado que recomenda falarem primeiro com o Presidente de Goiás, pois provavelmente este solucionaria o problema, não havendo a necessidade de irem ao Rio de Janeiro. Simão contou à Lazarin como foi a conversa com o Delegado:

- Ói, o negócio vai ser assim, eu vou encurtar sua viagem, vou te mandar levar para o Pedro Ludovico, que é Presidente do Estado, o que ele resolver, está feito. Encurto sua viagem. Aí é difícil. Não tem precisão de você ir ao Rio.

Ah bom. Aí ele ajustou o carro para a viagem para Goiânia, de Anápolis(...).

Em relato à Lazarin Simão contou um pouco de sua conversa com o Presidente do Estado, Pedro Ludovico, que garantiu mandar o chefe da Inspetoria à região para averiguar.

Simão: Bebi café lá no varandão dele, até tem uma filha dele:

- Ah, vai fazer um café aí, para Manoel Simeão, para mais nós, pois deu vontade de tomar café.

Achei bom demais, aí bebi café lá com ele, fiz a queixa que eu queria. Ele disse:

- Não! Suas terras ninguém toma não. Vou mandar o chefe da Inspetoria lá. É, lá já está cortada a minha. [A Colônia Agrícola Nacional – CANG (...)].

Eu sei [representou-se, Simeão].

Essa viagem foi muito importante para os Tapuio, pois de algum modo, foi a forma encontrada para regularizarem a terra e tentarem colocar um fim na situação que estavam vivendo. Para José Neto (2004, p. 51):

A coragem de Simão e de seus companheiros de empreender a viagem à capital foi um marco histórico na vida dos tapuio. Com esse feito, fizeram as autoridades saberem que eles existiam e que eram explorados em decorrência do processo de colonização do Mato Grosso Goiano.

A demarcação prometida pelo presidente só ocorreu em 1948, no governo de Jerônimo Coimbra Bueno, após o mandato de seis governadores. A terra dos Tapuio foi delimitada e demarcada pela Lei 188 de 19 de outubro de 1948. Porém, a demarcação das terras não impediu que a invasão continuasse. Lazarin (1980, p. 49) afirma que

A penetração de lavradores na fronteira agrícola em expansão explica como se deu a corrida pela ocupação das terras, não apenas destinadas à colonização oficial, como também das terras doadas aos índios do Carretão durante o mesmo período, o que foi facilitado, em grande parte, pela ausência do Órgão Tutelar.

Com a demarcação, a terra foi dividida em duas glebas²⁴. Ficou fora das glebas a fazenda na ocasião ocupada por Benedito Pedro, dessa forma, foi excluída a sede do antigo aldeamento. Atualmente, esse local está ocupado pelos descendentes de Torquato Neto. Na segunda gleba ficaram a maioria das famílias Xavante e Kayapó, onde se estabeleceram quando foram expulsos da sede do antigo aldeamento. Simão e seus filhos foram viver na primeira Gleba. Segundo Lazarin (1980, p. 41)

As últimas notícias bibliográficas dos índios do Carretão referem-se à extinção do Aldeamento já no fim do século XIX, dada pela ausência de grupos indígenas no local. Contudo a história oral comprova a persistência destes grupos apesar das várias emigrações provocadas pela penetração da sociedade regional no território indígena.

Em 1980, somente a primeira Gleba era ocupada pelos Tapuio, pois a segunda estava ocupada por Sebastião de Oliveira à mais de vinte anos. Segundo Lazarin (1980, p. 42) “tal

²⁴ Atualmente as terras ocupadas pelos Tapuio é chamada de Terra Indígena Carretão I e Terra Indígena Carretão II.

ocupação processou-se sem ter havido entre as partes interessadas uma formalização contratual de venda, aluguel ou qualquer forma de cessão das referidas terras”. Apesar de naquela época ocuparem a primeira Gleba, o espaço ocupado pelas famílias era apenas o espaço da casa e do quintal, pois o restante da terra estava ocupada por não índios. Nessa Gleba, a ocupação se deu por meio da oficialização por contratos²⁵ pessoais, de venda ou aluguel. Normalmente as datas desses contratos não coincidiam com a data da ocupação de fato. As datas do aluguel iniciavam-se dois anos após a ocupação do arrendatário. Os aluguéis das terras causaram grandes problemas para os Tapuio, pois permitiu que os arrendatários os ludibriassem com relação aos prazos como também facilitou a entrada, e posterior ocupação das terras dos índios. De acordo com Lazarin (1980, p. 44)

Geralmente o tempo passa e o ‘Tapuio’ esquece quando venceria o prazo do aluguel e quanto receberia. Ao final, se o arrendatário já não passou o ‘direito’ de exploração da terra para outro, ocorre quase sempre a insistência do arrendatário em permanecer no local, utilizando todo tipo de estratégia que resulte na venda ou simplesmente na tomada das terras.

Desse modo, a maioria das famílias que ainda estavam no Carretão na década de 1980, tiveram suas terras negociadas, outras famílias foram morar na cidade de Rubiataba - GO. Nessa época, habitavam o Carretão uma população de setenta e duas pessoas descendentes das etnias Xavante, Kayapó, e Javaé.

Depois de todo o processo histórico vivido pelos Tapuio desde o aldeamento, o enfrentamento de diversas formas de invasão de seus territórios e às frentes de expansão agropastoris e extrativistas, essa população representava uma minoria populacional e social, pois ainda na década de 1980, continuavam numa situação de dominação. Para Lazarin (1980, p. 66)

Se já no regime de semi-servidão do período de aldeamento ocorre uma transfiguração dos elos tribais, as novas condições de vida ditadas pela

²⁵ Os contratos, como informa um funcionário do Cartório de Rubiataba, são de natureza particular, i.é, são feitos nos cartórios de Valdelândia, Rubiataba e Nova América, mas não registrados nos livros, ficando cada interessado com uma cópia. (LAZARIN, 1980, 43).

irreversibilidade do processo de penetrações da sociedade nacional no território indígena desencadearam um conjunto de reações de defesas destes índios que permitiu, senão uma integração, ao menos um mínimo de acomodação.

Apesar das perdas culturais, da língua e de outras formas que para o entendimento dos não índios os identificam como índios, foi a posse territorial mantida por essas famílias, e o reconhecimento pelo Governo à partir da delimitação e da demarcação das terras através da Lei 188/1948, entre outros elos construídos por esse grupo, que contribuíram para a construção de uma identificação étnica.

Para os Tapuio, “despertar no passado as centelhas da esperança (...)” (BENJAMIN, 1994, p. 224) através das narrativas concedidas à Lazarin como testemunhas, com o objetivo do reconhecimento étnico e de garantias das terras, foi de extrema importância para que a história fosse (re)construída e as atrocidades que vinham sofrendo desses últimos exploradores fossem de vez solucionadas e, assim, os Tapuio obtiveram vitória frente aos opressores, pois depois de décadas silenciados conseguiram dar voz ao passado, aos seus mortos através da rememoração, transformando o presente e o futuro do povo.

Nesse sentido, a participação dos Tapuio como testemunhas foi importante para a conclusão do laudo antropológico em junho de 1980. Nesse laudo, a antropóloga Rita Heloísa solicitou à Funai a efetivação de assistência à comunidade Tapuio no que concerne a atenção à saúde, à produção e à educação, além de sugerir a adoção de providências no sentido de retirar os invasores das terras dos Tapuio. Assim, ocorre o reconhecimento oficial da identidade indígena dos Tapuio. Além disso, foi sugerido também o levantamento dos marcos e das picadas realizadas quando da demarcação feita pela Lei 188/48, pelo Governo do Estado; a anulação de contratos de compra, de herança e de permuta, de doação e de aluguéis dessas terras; sugeriu ainda, a incorporação das terras requeridas por Torquato de Barros, relativas ao antigo aldeamento à terra dos Tapuio. Com isso, é designado um agrimensor para realizar a nova demarcação da Terra, o que provocou conflitos na região, levando à união dos fazendeiros/invasores para protestarem, e através da intimidação tentarem garantir a posse das terras.

Em 1984, é concluída pela Funai a demarcação administrativa de duas glebas não contínuas, de acordo com a Instrução Executiva n. 038/DPI de 09 de outubro de 1984. Essa demarcação foi baseada na primeira demarcação feita em 1948, que consistia em Gleba I localizada no município de Rubiataba - GO, com aproximadamente 1.666.4512 hectares, e a Gleba II localizada no município de Nova América-GO, com aproximadamente 77,504 hectares, distantes cerca de seis quilômetros uma da outra. Nessa demarcação, a Gleba I atingiu parte da terra que foi requerida pelo fazendeiro Torquato de Barros em 1948. Continuaram fora da terra indígena com a nova demarcação os cemitérios pertencentes aos Tapuio.

Os invasores da Terra Indígena Carretão só foram retirados de fato em 1999, quando foi emitido pelo Tribunal de Justiça uma sentença determinando que os invasores deixassem a terra dos Tapuio. As demandas judiciais nesse período foram muitas, o que demandou o envolvimento de instituições como a Diocese de Rubiataba e Universidade Católica de Goiás na luta a favor dos Tapuio, para que finalmente fosse desocupada a terra pelos não índios. Inicia-se a evacuação da área em setembro de 1999, finalmente tiveram suas terras totalmente desocupadas em dezembro de 1999. O cemitério, apesar de ter ficado fora da terra, foi cercado para continuar sendo usado pelos Tapuio nos rituais funerários. (OSSAMI DE MOURA, 2008).

Através das narrativas e dos testemunhos concedidos pelos Tapuio descendentes dos habitantes do antigo aldeamento Carretão, foi possível ressurgirem no cenário brasileiro, como o fez diversas outras etnias indígenas no Brasil, principalmente do nordeste, que a partir de 1940 começam a ressurgir e buscar o reconhecimento da sua identidade indígena.

É nessa perspectiva que pensou-se na existência de duas testemunhas, pois se coube aos Tapuio testemunharem, traduzirem e narrarem a história, por outro lado, coube a Lazarin, ouvir como testemunha essas narrativas, e assim (re)escrever a história deles e dar um novo rumo para o futuro das pessoas que moram no Carretão. Como diz Jurema a José Neto (2004, p.121)²⁶

²⁶ Narrativa concedida pela Tapuio Jurema a José Neto durante a pesquisa realizada junto aos Tapuio para a dissertação de mestrado intitulada Jovens Tapuio do Carretão: processos educativos de reconstrução de identidade indígena(2004, p. 121) .

(..)' ouvia meu pai contando, que a Rita foi a primeira, depois a Marlene, depois o Cristhian. Eles nos ajudaram a nos reconhecer como índios não pelos traços indígenas, mas pela nossa história. O papel da Rita foi de grande importância, porque a história estava morta, estava praticamente os mais velhos indo embora com ela. Esses três foram de grande importância pra auto-identificação, principalmente para os estudos do reconhecimento da terra. Acho que se não fossem eles, primeiro a Rita, que não tivessem levado a causa! (...). (Jurema)

Lembramos que, para Benjamin, a participação dos sobreviventes e dos oprimidos na construção da história, é a base para o seu entendimento de história. Benjamin, de acordo com Gagnebin (2004, p. 90 – 91) diz que

(...) o narrador e o historiador deveriam transmitir o que a tradição, oficial ou dominante, justamente não recorda. Essa tarefa paradoxal consiste então na transmissão do inenarrável, numa fidelidade ao passado e aos mortos, mesmo – principalmente – quando não conhecemos nem seu nome nem seu sentido.

Assim, na construção da história, Lazarin conseguiu nas narrativas dos Tapuio, através da rememoração nessa construção, (re)escrever a história. Para Gagnebin (2004, p. 91)

a rememoração implica uma certa ascese da atividade historiadora, que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalçado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras.

Além disso, considerar para essa história o presente, o que estava acontecendo na atualidade, para trazer as memórias do passado, foi importante nessa (re)construção, pois, para Gagnebin (2004, p.91)

a rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, particularmente a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir

sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa a transformação do presente.

Como vimos, foi a partir da busca de ajuda à Funai, o seu trabalho realizado, o apoio da Diocese de Rubiataba, da Universidade Católica de Goiás e de diversas instituições junto ao Carretão, e da (re)construção da história, à partir dos ancestrais que habitaram o antigo aldeamento, do (re)conhecimento como índio e da construção da identidade étnica, que os Tapuio puderam visualizar a (re)construção de uma nova história. Uma história sem repressão seja dos colonizadores, dos governos recentes, da população regional, dos invasores de suas terras, enfim, de quantos tantos passaram pela vida desse grupo que habita o antigo aldeamento Carretão. Construir essa história só foi possível pela resistência desse povo, que apesar de tudo o que viveram ao longo de quase um século, puderam continuar contando a história dos seus ancestrais, e assim fortalecerem a sua identidade.

Conseguiram sair do silêncio e narrar às experiências vividas, como testemunhas das narrativas orais dos ancestrais ou das próprias experiências vividas nas últimas décadas, que também representaram para esse povo uma guerra de forças contra os opressores invasores de suas terras. Essas experiências e a rememoração desses fatos é o que garantiu outra história. Pois como afirma Gagnebin (2004, p. 91) a “história não pode ser o desenrolar tranquilo e linear de uma narrativa contínua”.

Os Tapuios, a partir de 1979, estão vivendo novos momentos. Com a posse definitiva da terra algumas famílias que estavam dispersas nas cidades puderam voltar a viver no Carretão, sem medo, sem invasores e com o apoio da Funai e de outras instituições governamentais e não governamentais, que contribuíram para a recuperação da auto estima, da valorização de sua história e de seus antepassados.

A Funai, a partir de então passou a atuar no Carretão, implantando um posto indígena com funcionários permanentes na área, o que contribuiu para coibir o abuso de invasores. Com a instalação do Posto Indígena a Funai passou a prestar assistência nas áreas de saúde, educação, de proteção territorial, entre outras necessidades que surgiam.

Para os Tapuio, a partir dessa (re)construção, foi dado ênfase no fortalecimento dos processos educativos, pois acreditam que por meio da educação poderão construir um novo projeto de futuro e, assim, fortalecer o povo enquanto um grupo étnico.

TERCEIRO CAPÍTULO

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O PROJETO DE ESCOLA NA ALDEIA CARRETÃO

3. BREVE RESTROSPECTIVA HISTÓRICA DA POLITICA INDIGENISTA ESCOLAR NO BRASIL

Este capítulo faz uma apreensão e reflexão da educação no contexto histórico e da educação escolar dos Tapuio, através das narrativas concedidas aos autores Azarias (2008), José Neto (2004) e Cerqueira (2010), que realizaram pesquisas junto a esse povo. Desse modo, para ajudar na interpretação dessas narrativas, além de considerar os conceitos de história, memória, experiência, narrativa e testemunho propostos neste trabalho, serão trazidas também o entendimento de Benjamin sobre os problemas educacionais através da autora Kramer (2008).

A Educação é pensada como meio de transmissão de conhecimento, ela se dá por meio dos saberes de uma comunidade, de uma sociedade ou de um povo, sejam eles tradicionais passados de pai para filho e do mais velho ao jovem; sejam o modo de vida da comunidade, às práticas culturais, às formas de produção de alimentos e de artefatos necessários ao dia-a-dia, os rituais, etc., pois são importantes para o desenvolvimento da sociedade e ou do povo.

Desse modo é que, de acordo com o entendimento de Kramer, para Benjamin a criança deve ser considerada como sujeito da história, não pode ser percebida fora do contexto social, cultural e histórico em que vive. Nesse sentido, as crianças adquirem os conhecimentos através das interações sociais. Por isso, a escola deve levar em conta “os aspectos materiais e simbólicos que de algum modo interferem na visão de mundo e na inserção social. (...)” (KRAMER, 2008,p. 24-25).

Cada sociedade tem seu modo próprio de se organizar e de fazer educação, considerando fatores da época, da região e o seu desenvolvimento. Os conhecimentos de uma sociedade, de um povo são impostos socialmente aos indivíduos de modo que não resistem e aceitam o que é posto pela sociedade. Nas comunidades indígenas isso não é diferente, a educação é transmitida no dia a dia pelos membros da comunidade. Ou seja, todas as atividades cotidianas são consideradas como um aprendizado, e responsabilidade de todos os

seus membros, independente de parentesco. Durkheim (2010, p. 36-37) define a educação como

a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais dela exigidos tanto pela sociedade política em seu conjunto quanto pelo meio especial ao qual ela está particularmente destinada.

A educação tem também como objetivo a igualdade entre as pessoas, pois na educação os conhecimentos, as tradições, os costumes, o trabalho e os bens são compartilhados para a continuidade da existência do povo e da vida. Além dessa educação comum existente nas sociedades como modo de se organizarem e de partilharem os seus conhecimentos e os seus bens, ela pode existir como instituição. Nesse sentido ela é usada como meio de impor um sistema centralizado de poder, e é essa educação institucionalizada que controla o saber, o conhecimento e leva a desigualdade entre os indivíduos em todos os aspectos, seja na divisão dos bens, direitos e símbolos. Então surge a escola institucionalizada, com normas, regras, direitos e deveres.

Para Kramer (2008, p. 24), entretanto, “pensar a educação com Benjamin é pensar o mundo e os acontecimentos ao contrário. (...)”. Para Benjamin, assim como a história, a educação deve ser compreendida de forma contrária à esperada. De acordo com Kramer (2008), para Benjamin, é necessário questionar sobre o tempo, e nesse sentido refletir sobre o papel da escola. A educação “exige reverter à posição da escola que, com frequência, quer transmitir o passado para preparar um suposto futuro, mas deixa o presente intocado, sem mudança, muitas vezes sem sentido”. (KRAMER, 2008, p. 24).

Ainda, segundo Kramer (KRAMER, 2008, p.25), Benjamin nos

“coloca diante da possibilidade de compreender a história, de conceber a infância como categoria central da história, de entender que depois da barbárie (...) toda e qualquer forma de educação, para ser possível precisa se concretizar como educação contra a barbárie, a contrapelo”.

Para os Tapuio, a educação além de ser um meio de transmissão de conhecimento, é também uma forma de reescrever sua história. Para se aproximar do que pensa Benjamin, ela é usada como meio de contrapor as condições de educação que eles tiveram fora da aldeia e da primeira escola municipal na terra indígena. As escolas que eles frequentaram nas áreas rurais ou nas cidades, eram para a formação dos não índios, e a escola na aldeia deveria contrapor essa educação, ou seja, a educação na aldeia deveria ser para a formação dos Tapuio, privilegiando a história, o contexto social e o modo de vida deles. Para os Tapuio, “as atividades escolares devem contemplar a experiência e o saber da comunidade” (PPP²⁷, 2012, P. 17).

3.1. A Política indigenista e a educação indígena nos Séculos XVI a XIX

Para compreender o processo atual de construção da educação indígena, e nesse sentido, a educação dos Tapuio, é necessário trazer a história da educação escolar destinada aos povos indígenas no país. Para isso, é importante regressar ao período colonial para acompanhar a trajetória da educação indígena. Durante essa trajetória foram várias as modalidades de escolas na história da educação no Brasil.

A política indigenista e, conseqüentemente, a educação institucionalizada no Brasil teve em sua trajetória três objetivos desde a colonização até a constituição de 1988. Esses objetivos são num primeiro momento a civilização através da catequização e a escravização; num segundo momento a assimilação, a dominação e a homogeneização cultural; e, por último o pluralismo cultural. Porém, nesse processo ocorreu o extermínio contínuo de indígenas, ora físico, ora simbólico.

O período inicial do processo civilizador dos índios foi implementado pelos Jesuítas no século XVI. O objetivo era implantar projetos escolares destinados, inicialmente, às populações indígenas. (ARANHA, 2006). Além do controle político, esses projetos de educação tinham a intenção de dominar os índios, para a invasão de suas terras e a exploração das riquezas naturais.

²⁷ Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges. Aldeia Carretão, 2012.

A história da Educação Indígena nesse período está interligada com a história do processo de colonização do Brasil, aliás, a ação Jesuítica contribuiu com o processo colonizador iniciado em 1530, que se iniciou com os sistemas de capitanias hereditárias e a monocultura da cana de açúcar. (ARANHA, 2006). De acordo com Ribeiro (2006,p. 160) o trabalho dos Jesuítas nesse processo “(...), era uma forma alternativa de colonização dos trópicos pela destribalização e integração da população original num tipo diferente de sociedade, que se queria pura, pia e seráfica. (...)”. Para Luciano (2011, p.137), “os processos de colonização, escolarização e catequização se confundem e se complementam, desde o início até aos dias de hoje”. Os trabalhos missionários e pedagógicos eram para converter os “gentios” na fé católica, cristianizar e pacificar para torná-los dóceis, facilitando dessa forma, o trabalho nas aldeias. De acordo com Ribeiro (2006, p. 155), “a língua utilizada pelos missionários Jesuítas nas suas reduções para reordenar os índios e civilizá-los não era o português nem o espanhol, mas o nheengatu”.

A legislação existente nesse período oscilava entre os interesses dos colonos em escravizar os índios e de contemplar a igreja na conversão ao cristianismo, obrigando-os a adotar os costumes europeus. Desse modo, os Jesuítas realizaram a catequese dos índios durante o período em que estiveram à frente desse trabalho.

A fase pombalina inicia-se em 1750, nessa época os Jesuítas são expulsos por Pombal. A visão em relação aos índios continuava a mesma, ou seja, continuavam sendo considerados primitivos e incapazes e não contribuía com o progresso. Dessa forma, a política indigenista continuava sendo de assimilação, de dominação e de homogeneização cultural. Assim, com o objetivo de aumentar a população na colônia é decretada a liberdade dos índios. As aldeias missionárias são transformadas em povoações e vilas.

Marquês de Pombal introduz ideias iluministas e realiza reformas no ensino. A educação passou a ser leiga e de responsabilidade do Estado. O objetivo de Pombal era inserir o índio na sociedade envolvente, ou seja, “civilizá-lo”. Assim, Pombal criou o Diretório através do Alvará de 03 de maio de 1757, com o objetivo de dar uma nova direção à política indigenista nesse período. Ele continha 95 parágrafos e garantiu a criação de escolas nos aldeamentos, além de estabelecer que os índios tivessem de trazer, a partir de então, o sobrenome português e fazer uso de roupas entre outras obrigatoriedades trazidas pelo

Diretório. Inicialmente o seu objetivo era organizar a administração dos índios na região norte, mas em 1758 ele foi estendido a todo o Brasil. O Diretório, “ao mesmo tempo em que se preocupava com a liberdade e a educação dos índios e em prepará-los para a vida civilizada sem escravizá-los, proibia o uso da língua geral, o tupi, tornando o português língua oficial (...)” (GAGLIARDI, 1989:28-29 apud GUIMARÃES, 2002, p. 28).

Nesse período, a educação nas escolas dos aldeamentos passou a ser responsabilidade do Diretor Geral, cargo criado pelo Governador que acumulava a função Temporal e espiritual, substituindo os missionários. A função do Diretor, segundo Ossami de Moura (2008, p. 82) era: “preparar os indígenas, por meios diretivos, para serem úteis à Coroa”.

Com o fim do governo de Pombal no início do século XIX, são retomadas as guerras de extermínio e de escravização contra os índios. Inicia-se o período imperial e o objetivo continua sendo a assimilação indígena.

Em 1834, através de Ato Constitucional foi transferida para as Assembleias Provinciais a catequese e a civilização dos índios, e o estabelecimento de colônias para promoverem a instalação de imigrantes europeus nas terras indígenas. De acordo com Luciano (2006, p. 150)

Em 1834, a competência da oferta da educação escolar indígena foi atribuída às Assembleias Provinciais, a fim de que fosse promovida cumulativamente com as Assembleias e os Governos Gerais ‘a catequese e a civilização do indígena e o estabelecimentos de colônias’, dessa forma permaneceu até o século XX.

Em 1845, com o Decreto 426 estabeleceram-se normas para a administração das populações indígenas brasileiras, com o objetivo de inserir o índio no modo de vida europeu. (GUIMARÃES, 2002). Por meio de Lei em 1831, o índio foi considerado relativamente incapaz juridicamente, nesses termos, essa Lei declarou o fim da escravidão indígena e os declarou órfãos. A política nesse período foi paternalista, os tratava como crianças, essa condição de órfãos davam o direito de lhes tirarem parte de suas terras. Essa foi “A solução que (...) aquela Lei encontrou, para reparar os danos causados aos índios em cativo, foi

declarar-lhes órfãos para os juizes respectivos os depositassem onde viessem a ter trabalho ou officio fabril. (...)”. (SOUZA FILHO, 1994, p. 159 apud GUIMARÃES, 2002, p. 29).

A educação durante o Império no Brasil não teve grandes mudanças em relação ao período colonial. O modelo de catequese e de civilização continuou sendo utilizado sob a tutela da igreja católica. Isso resultou em agrupamentos de índios, contribuindo para a posse de suas terras.

Segundo Guimarães (2002, p. 29)

No período da República, durante os trabalhos da Constituinte, discutiu-se uma proposta inovadora, apresentada pelos positivistas, defendendo que os índios deveriam ser considerados como nações livres e soberanas e que fossem organizados em estados com o título de Estados Americanos Brasileiros, em oposição aos outros estados da federação denominados Estados Ocidentais Brasileiros.

Apesar disso, e das questões relativas aos índios terem sido discutidas e lembradas no projeto de Constituição, o texto final da Constituição Federal (CF) de 1891 não contemplou as questões indígenas. Era como se eles não existissem, ignorados na legislação. Nessa época era inconcebível pelos governos o respeito a seus territórios.

A única referência legal na época sobre a relação entre índios e Estado, é o parágrafo único do Decreto nº 7 do Governo Provisório. Esse parágrafo atribuía aos governos estaduais à administração dos índios e de suas terras, e mantinha a orientação para catequizá-los e civilizá-los.

Com as mudanças ocorridas devido ao desenvolvimento das forças produtivas entre o fim do século XIX e início do século XX, a relação entre os indígenas e o progresso passa a ser o centro das discussões. A sociedade civil pressiona o Estado para solucionar os “problemas” existentes entre a República e os índios.

Essas mobilizações por parte da sociedade nacional fizeram com que fosse criado um órgão para tratar especificamente das questões indígenas, pois, inclusive, havia denúncias de

que o Brasil era promotor de genocídio indígena. (GUIMARÃES, 2002). Assim foi criado em 1910 o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), para colocar em prática uma política indigenista, centralizando em uma entidade a responsabilidade de administrar os “problemas” com os indígenas.

3.2. Século XX ao XXI: do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) ao Ministério da Educação (MEC)

3.2.1. Serviço de Proteção ao Índio (SPI) - 1910 - 1967

A criação do SPILTN²⁸, que depois passou a ter a denominação de Serviço de Proteção ao Índio (SPI), tinha a finalidade de prestar assistência aos índios do Brasil que viviam aldeados, reunidos em tribos, em estado nômade e ou promiscuamente com civilizados; e, estabelecer em zonas férteis, dotadas de condições de salubridade, de mananciais ou cursos d'água e de meios fáceis e regulares de comunicação, centros agrícolas constituídos por trabalhadores nacionais que satisfaçam as exigências do presente regulamento²⁹.

Esse novo órgão do governo até 1930, ficou ligado ao Ministério da Agricultura. Em seguida passa para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Depois em 1934 para o Ministério da Guerra e retorna para o Ministério da Agricultura em 1939, onde permanece aí vinculado até a sua extinção em 1967.

Para Guimarães (2002, p. 30) “a associação num mesmo órgão de populações indígenas e trabalhadores nacionais, revela o objetivo político da intervenção do Estado, qual seja, beneficiar a acumulação capitalista por meio da produção agrícola”. A ideologia que orientou a ação do SPI de acordo com Rocha (2003, p. 87), “(...) pressupunha o fim suave dos povos indígenas, com a sua incorporação à comunhão nacional. Cabia ao Serviço de Proteção aos Índios ‘melhorar’ os índios, para garantir a sua incorporação à sociedade brasileira, concebida então como homogênea e harmoniosa”.

²⁸ O SPILTN/SPI foi criado e regulamentado através do Decreto 8.072 de 20 de junho de 1910.

²⁹ Decreto 8.072/1910.

A Constituição Federal (CF) de 1934³⁰, de certo modo legalizou as ações do governo em relação à política indigenista. Essa foi a primeira constituição a atribuir poderes à União para legislar sobre os problemas indígenas, porém, mantinha o objetivo de incorporá-los à comunhão nacional. Acreditava-se que os índios, uma vez inseridos à sociedade nacional deixariam de serem índios. Apesar do artigo 129 dessa constituição garantir o respeito à posse das terras aos silvícolas que nelas estivessem permanentemente localizados, não podiam aliená-las.

A Constituição seguinte, de 1937, não faz nenhuma referência sobre os índios. Já a Constituição de 1946³¹ traz em seu texto questões indígenas, porém, mantendo o mesmo objetivo das anteriores, ou seja, inserir os índios na sociedade nacional. Essa Constituição foi realizada durante o processo de redemocratização do país, adotando discussões interessantes quanto à relação do Estado com os índios e, apesar dos constituintes afirmarem serem progressistas, a ideia de incorporação dos índios à comunhão nacional permaneceu nessa Constituição. (JOSÉ NETO, 2004).

Entre às diversas atribuições do SPI estava a educação indígena. Durante a sua existência o SPI desenvolveu atividades de demarcação das terras dos índios para evitar que fossem invadidas; de proteger os indígenas da exploração de comerciantes, exploradores de produtos naturais, etc.; prestava atendimento de saúde; ensinava técnicas de cultivo e de administração dos bens e de vários ofícios, além da educação formal que foi implementada nas terras onde os índios moravam. Porém, o fato dessas atribuições estarem regidas por lei federal, não havia garantia do seu cumprimento.

O SPI organizou 66 escolas indígenas nas aldeias durante a sua gestão, além das escolas missionárias. Observa-se que nesse período houve a continuação da ação missionária na execução da educação. Isso aconteceu por força de acordos firmados com o órgão indigenista. Percebe-se também que a educação escolar indígena continuou sendo um veículo usado para a assimilação e a integração dos índios, não respeitando as diversidades culturais, negando o direito à diferença cultural e o uso da língua materna.

³⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm - acesso 24/01/2013 - às 7:00 h.

³¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm - acesso 24/01/2013 - às 7:30 h.

O modelo de escola adotado pelo SPI era o mesmo das escolas rurais, ou seja, utilizavam-se os currículos e regimentos das escolas rurais. A alfabetização era em português, da 1ª à 4ª série, além de desenvolver atividades profissionalizantes nas escolas indígenas, para transformá-los em trabalhadores. Essas escolas seguiam o mesmo modelo usado pelos missionários desde o início da colonização, sem a preocupação de construir um modelo de educação para os indígenas. Seguindo as orientações ideológicas, sociais e política da época, acreditavam ser esse o meio mais eficaz para alcançar o objetivo da política indigenista adotada.

Em 1957, o SPI entrou num processo de decadência administrativa e ideológica. Passou por diversos problemas e irregularidades até que em 1967, após a apresentação do Relatório Figueiredo, que comprova a existência de corrupção, assassinatos de índios, arrendamento de terras, etc., acaba por ser extinto e em sua substituição é criada a Fundação Nacional do Índio – Funai.

3.2.2. Fundação Nacional do Índio (Funai)

A Funai³² entre outros objetivos tinha como meta promover a educação de base apropriada aos índios para a sua integração progressiva à sociedade nacional. A política indigenista brasileira continua com os mesmos objetivos integracionistas e assimilacionistas. Luciano (2011, p. 94) conclui que “influenciada pelas ideias integracionistas de Darcy Ribeiro, a FUNAI imprime modelos de escolas nas aldeias com fortes ambiguidades, marcadas por continuidades e rupturas com o modelo SPI”. Ou seja, a Funai dá continuidade ao trabalho realizado pelo SPI em relação à educação indígena.

³² A Funai é criada em substituição ao SPI pela Lei nº 5.371 de 05 de dezembro de 1967, com a finalidade de: a) estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, baseada nos princípios de respeito à pessoa do índio e as instituições e comunidades tribais; b) garantia à posse permanente das terras que habitam e ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nela existentes; c) preservação do equilíbrio biológico e cultural do índio, no seu contato com a sociedade nacional; d) resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução socioeconômica se processe a salvo de mudanças bruscas; II - gerir o Patrimônio Indígena, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização; III - promover levantamentos, análises, estudos e pesquisas científicas sobre o índio e os grupos sociais indígenas; IV - promover a prestação da assistência médico-sanitária aos índios; V - promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional; VI - despertar, pelos instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para a causa indigenista; VII - exercitar o poder de polícia nas áreas reservadas e nas matérias atinentes à proteção do índio.

Em 1973, a lei 6001³³ conhecida como “Estatuto do Índio”, ainda em vigor no país, foi sancionada para regulamentar a situação jurídica e administrativa dos índios. O propósito é integrá-los progressiva e “harmoniosamente” à comunhão Nacional. No parágrafo único do artigo 1º ela diz que “aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardando os usos, os costumes e as tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei” (Lei 6.001, 1973, Art. 1º § único). Ela regula diversos direitos em relação aos índios, mas o objetivo continua sendo integrá-los. É uma lei ambígua, pois ao mesmo tempo em que garante o respeito ao patrimônio cultural e recomenda a alfabetização do grupo na língua materna, diz que a educação será orientada para a integração. (GUIMARÃES, 2002). Ainda de acordo com essa lei, a educação ofertada aos não índios será estendida às populações indígenas conforme o disposto no artigo 48, com as necessárias adaptações.

Com a Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 26 de junho de 1957, que trata da proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de países independentes, são adotadas medidas legais para inserir a língua materna no ensino e outras questões sobre a educação para os povos indígenas. Esse documento garante novos parâmetros para a educação escolar indígena. Segundo Luciano, esses modelos são “incorporados a partir dos anos 1970 às agendas reivindicatórias das organizações indigenistas não governamentais e do movimento indígena, e finalmente absorvidos pelo arcabouço jurídico brasileiro a partir da Constituição brasileira de 1988” (LUCIANO, 2006, p. 151-152).

Mas ainda na vigência da Funai, através da Portaria da Funai nº 75N/72, a Funai estabeleceu regras para a educação bilíngue (SILVA, 2001), conforme trecho a seguir

a) ‘a educação dos grupos indígenas com problema de barreira linguística será sempre bilíngue’.

b) ‘só será empregada a língua nacional aos grupos indígenas que tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas como estruturação suplementar’ (SILVA, 2001, p. 19).

³³ SILVA, Luiz Fernando Villares e. (Org.). Coletânea da legislação indigenista brasileira. – Brasília: CGDTI/Funai, 2008. 818p.

A partir dessa Portaria, a Funai adota a alfabetização na língua indígena através de convênios com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL)³⁴, organização protestante fundada no México em 1935, para realizar trabalho educacional junto à 53 povos indígenas do Brasil com ensino bilíngue. Os primeiros povos a contarem com a educação bilíngue foram os Kaingang, Maxacali, Xavante, Karajá e Guajajara. (SILVA, 2001). A educação implantada pelo SIL atendia da 1ª a 4ª série, sendo que a 1ª e a 2ª séries eram ministradas na língua materna indígena; a 3ª série era de transição, ou seja, utilizava-se a língua materna e o português; e a 4ª série a língua portuguesa.

A educação bilíngue tinha o objetivo de facilitar a transição da língua materna para o português, bem como para a educação ofertada pela sociedade em geral. Segundo Capacla (1995, p. 20) “esta postura, entretanto, era criticada por Melià, cuja proposta de educação bilíngue para o índio não tinha este objetivo integracionista, mas, ao contrário, visava fortalecer os grupos para uma situação de contato mais favorável”.

Para que a educação bilíngue fosse efetivada nas aldeias, fez-se necessária a formação de professores indígenas, pois os professores que atuavam nas aldeias não eram índios e desconheciam as línguas indígenas. Através do convênio com o SIL foram realizados cursos de monitores para a formação de professores indígenas, para ocuparem as vagas de professor nas escolas indígenas. Concluída a formação foram contratados pela Funai como monitores bilíngues, alguns continuam até os dias atuais como servidores do órgão.

Luciano (2011, p. 96) afirma que “segundo Borges (1997), diversos autores como Dias da Silva (1998), D’Angelis (2008), Meliá (1979) concordam com a inadequação dos programas educacionais empreendidos pela FUNAI, SIL e outras missões religiosas no país, naquele período”.

Mesmo com essas parcerias, as estratégias usadas tinham os mesmos objetivos dos períodos anteriores, ou seja, o bilinguismo foi usado como estratégia de dominação e

³⁴ A missão evangélica americana SIL foi criada no México na década de 1930 e expandiu-se na América Latina por meio de alianças com intelectuais latino-americanos e não com o apoio das igrejas evangélicas locais. Um dos principais aliados da missão foi o indigenismo estatal latino-americano representado pelo Instituto Indigenista Interamericano (BARROS, 2004: 2). O SIL, portanto, é uma missão evangélica especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas. A tradução configura um padrão de evangelização próprio para comunidades rurais pequenas, falantes de línguas ágrafas e que conservam o predomínio da comunicação “face a face”(LUCIANO, 2011, p. 94).

descaracterização cultural. Em todos os períodos históricos a educação indígena sempre teve os mesmos objetivos.

A partir da Constituição de 1988, a educação começa a ter novos delineamentos. Ela traz mudanças importantes aos povos indígenas. Trouxe em seu texto uma abrangência maior sobre as questões indígenas, inclusive, sobre a educação. A CF reconhece a existência das organizações sociais, dos costumes, das línguas, das crenças e das tradições dos povos indígenas. Direitos que, até então, nenhuma constituição ou legislação havia garantido.

Esses movimentos iniciaram na década de 1940, ganhando força no final dos anos 70 e início da década de 80, o que fez com que os índios saíssem do estado de invisibilidade e de silêncio para buscarem seus direitos junto ao Estado. Segundo Luciano (2011, p. 150)

A partir da década de 1970 a história da humanidade é marcada por um desenvolvimento de forças sociais progressistas que passam a combater processos políticos de exclusão social e econômica, auxiliada pelo avanço das tecnologias de informação. Diante disso, espalham-se pelo mundo, fortes pressões por políticas favoráveis aos excluídos, inclusive os povos indígenas brasileiros.

Para José Neto (2004, p. 69) “a Constituição de 1988 não é a única bandeira em favor da sobrevivência cultural dos índios. No campo da educação e da cultura, vem somar-se às conquistas das organizações dos próprios índios e de setores da sociedade civil, desde a década de 1970”. De acordo com Luciano (2006, p. 156) “(...), o Brasil começa o século XXI com uma legislação em suas linhas gerais, sobre educação escolar indígena avançada. Contudo os efeitos são ainda tímidos no panorama atual das comunidades indígenas”.

A Constituição torna realidade às conquistas alcançadas pelos povos indígenas em relação à educação. É a partir da educação que muitas outras conquistas são alcançadas. Trata-se de, conforme afirma José Neto (2004, p. 69)

Conquistas, porque não se trata de um presente dos legisladores do Congresso Nacional, mas resultado de uma caminhada dos próprios indígenas, com base em suas organizações, apoiados por grupos da

sociedade civil que levaram o seu grito de existência como povos diferenciados à Assembleia Constituinte.

Com referência à educação o artigo 205 da CF/88, garante que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (CF, 1988, Art. 205). Aos indígenas foi garantido o direito ao uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o parágrafo 2º do artigo 210 “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”. (CF, 1988, Art. 210, § 2º). No 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”. (CF, 1988, Art. 231).

A educação indígena que até então era realizada como meio de imposição dos valores da sociedade nacional aos índios, e de negação de identidades culturais diferenciadas, a partir da CF 1988 passou a ter novos significados. A pauta relativa à educação assegurou aos índios o acesso ao conhecimento do não índio, porém, garantindo a autonomia dos usos e saberes da própria cultura e da identidade. Ou seja, considera-se que a educação seja um dos caminhos para o fortalecimento da cultura, do modo de vida, da língua e da identidade, desde que, respeitada a especificidade de cada povo.

Mesmo com a promulgação da CF/88, a Funai continuou à frente da educação indígena até 1991, quando percebendo a necessidade de reorganizar a educação ofertada às comunidades indígenas é instituído o Decreto 26/1991³⁵, que traz mudanças em relação a oferta da educação e em relação a execução de suas ações.

³⁵ SILVA, Luiz Fernando Villares e. (Org.). Coletânea da legislação indigenista brasileira. – Brasília: CGDTI/Funai, 2008. 818p. p. 483.

3.2.3. Ministério da Educação (MEC)

Pelo Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991, o governo federal retira a autonomia da educação indígena da Funai e a transfere ao Ministério da Educação e Cultura – (MEC). Ao MEC é atribuída à competência para coordenar as ações relativas à Educação Indígena em todos os níveis e modalidades de ensino. O mesmo Decreto no Artigo 2º estabelece que as ações de educação sejam desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais, em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do MEC.

Mesmo com essas mudanças, levaram-se alguns anos para que os Estados e os Municípios assumissem de fato as Escolas Indígenas. A Funai continuou à frente da educação até que as Secretarias Estaduais e Municipais assumissem aos poucos essas escolas, isso devido à falta de profissionais que conhecessem e atuassem junto aos povos indígenas.

Para regular as atividades da educação no âmbito do MEC, foi instituída a Portaria Interministerial (PI) Mj/MEC n. 559 de 16 de abril de 1991³⁶, que cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena e dá às providências correlatas. Ou seja, essa portaria, considerando todo o processo de educação ofertada aos povos indígenas nos períodos anteriores, e o que traz a Constituição Federal de 1988, a Lei 6001/1973 e o Decreto 26/1991, resolvem regulamentar às ações de educação à fim de fazer valer o que prevê essas legislações.

Essa portaria garante às comunidades indígenas uma educação escolar básica, laica e diferenciada que respeite e fortaleça seus costumes, línguas e processos próprios de aprendizagem, reconhecendo suas organizações sociais. Percebe-se com essas mudanças que a educação deixa de ter o objetivo integracionista previsto na Lei 6.001 (Estatuto do Índio) e legislações anteriores, garantindo aos índios o direito à diversidade sócio cultural e linguística. Porém, leva-se tempo para se adequar a tais pressupostos, ainda observam-se muitas situações de ingerência nas escolas indígenas, falta de material didático diferenciado, professores não índios que ainda seguem rigidamente os programas escolares não indígenas, não permitindo assim uma maior interculturalidade nas escolas, entre outros problemas.

³⁶ SILVA, Luiz Fernando Villares e. (Org.). Coletânea da legislação indigenista brasileira. – Brasília: CGDTI/Funai, 2008. 818p. p. 483-485.

A Coordenação Nacional de Educação Indígena (Portaria nº 559/91) deve estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais, para apoiar e assessorar as escolas indígenas. Desses núcleos deverão participar representantes das comunidades indígenas que atuam nas escolas indígenas; garantirá ainda, a preparação e capacitação dos profissionais que atuarão com educação indígena, em programas permanentes de formação; o acesso a esses programas serão preferencialmente aos professores indígenas. A Portaria determina ainda que, para o reconhecimento da educação indígena sejam consideradas às características específicas de cada aldeia. Dessa forma, a legislação sancionada após a constituição de 1988 vem regulamentar e garantir que sejam cumpridos os direitos previstos na CF. Dentre essas regulamentações estão as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das escolas indígenas, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Plano Nacional de Educação (PNE), entre outras.

3.2.4. Legislações que regulamentam a educação escolar indígena

3.2.4.1. Decreto nº 5.051/2004 – Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)

O Decreto 5.051 de 19 de abril de 2004³⁷ promulgou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra em 27 de junho de 1989.

O Artigo 1º desse Decreto diz que “a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre os povos indígenas e Tribais, adotada em Genebra em 27 de junho de 1989, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém” (Dec.5.051, 2004, Art. 1º). O Artigo 1º da OIT diz que

a presente convenção aplica-se aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial; (OIT, 1989, Art. 1º).

³⁷ SILVA, Luiz Fernando Villares e. (Org.). Coletânea da legislação indigenista brasileira. – Brasília: CGDTI/Funai, 2008. 818p. p. 54-63.

No que se refere à educação, a OIT em seu texto no Artigo 26 traz “deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional” (OIT, 1989, art. 26).

Ainda, são garantidos que a educação deverá contar com a cooperação dos povos envolvidos, para garantir que sejam atendidas as suas peculiaridades; deverá assegurar a formação de membros destes povos e à sua participação na formulação e execução de programas de educação; deverão reconhecer os direitos desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, respeitando as normas gerais do país.

Deve-se também no âmbito da OIT, garantir o ensino na sua própria língua; garantir que os povos indígenas dominem a língua nacional e ou oficial do país; e, criar mecanismos de preservação das línguas indígenas e promover o desenvolvimento e práticas das mesmas.

Além disso, a OIT traz ainda que os governos deverão adotar medidas respeitando as tradições e as culturas de cada povo, para conhecerem os seus direitos e as suas obrigações no que diz respeito ao trabalho e às possibilidades econômicas, à educação e à saúde, aos serviços sociais e aos direitos contidos nela.

3.2.4.2. Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas

A Resolução CEB nº 3³⁸ de 14 de dezembro de 1999, fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, entre outras providências. Nessa Diretriz é estabelecido que no âmbito da educação básica fosse garantida estrutura e funcionamento das EI com condições, e que essas escolas conterão normas e ordenamento jurídico próprios. Deverão fixar nas diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, para garantir a valorização das culturas e à afirmação e manutenção da diversidade étnica dos povos indígenas.

³⁸ SILVA, Luiz Fernando Villares e. (Org.). Coletânea da legislação indigenista brasileira. – Brasília: CGDTI/Funai, 2008. 818p. p. 485-488.

3.2.4.2.1. Lei 9.394/1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Educação Indígena (EI)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída através da Lei nº 9.394³⁹ de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. “Por ser a LDB o instrumento jurídico mais importante da educação brasileira, vale destacar alguns dos seus aspectos relativos à educação escolar indígena, o que reafirma, em suma, a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas (...)” (LUCIANO, 2006, p. 154). Esta lei em seu Artigo 1º define que

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. O § 1º afirma que: esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. E o § 2º diz que: a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (LEI 9.394, 1996, ART. 1º, § 1º e 2º).

Em relação à educação indígena, a LDB traz nas disposições gerais os direitos relativos à educação indígena à qual em seu Artigo 78 diz que

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federal de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I. proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II. garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. (LEI 9.394, 1996, ART. 78 INC. I e II).

³⁹ SILVA, Luiz Fernando Villares e. (Org.). Coletânea da legislação indigenista brasileira. – Brasília: CGDTI/Funai, 2008. 818p. p. 445-465.

O Artigo 79 assegura que “a união apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”. (LEI 9.394, 1996, ART. 79).

Os parágrafos seguintes asseguram que os programas deverão serem planejados com a anuência das comunidades indígenas, e terão objetivos tais como fortalecer as práticas socioculturais e à língua materna de cada povo, garantir programas de formação para educação indígena, desenvolver currículos e programas específicos e elaborar e publicar material didático específico e diferenciado.

(...), pode-se afirmar que se os instrumentos à disposição são inegavelmente mais adequados que os do passado, eles mereceriam ainda o aperfeiçoamento nas garantias de controle e na participação efetiva dos povos indígenas no planejamento, na execução e na gestão dos novos programas de educação escolar indígena (LUCIANO, 2006, p. 154).

É importante perceber que houve avanços na legislação brasileira no que se refere a educação escolar indígena, e é a partir do reconhecimento do direito à diferença, à diversidade cultural, à língua, enfim de todos os direitos e garantias que essas leis trazem, que os povos indígenas tem podido reivindicar os seus direitos e mudar o contexto histórico desse país.

3.2.4.3. Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (PNE) e a Educação Indígena (EI)

O Plano Nacional de Educação (PNE)⁴⁰ instituído através da Lei nº 10.172⁴¹ de 9 de janeiro de 2001, com duração de dez anos, tem como objetivos e prioridades à elevação global do nível de escolaridade da população; à melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; à redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública; e, democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na

⁴⁰ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

⁴¹ SILVA, Luiz Fernando Villares e. (Org.). Coletânea da legislação indigenista brasileira. – Brasília: CGDTI/Funai, 2008. 818p. p. 466-471.

elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes.

Entre outros, o PNE define ainda as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; às diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino; e, às diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação nos próximos dez anos. Nele é previsto a necessidade de adequação às especificidades locais e definição de estratégias adequadas a cada situação, bem como a elaboração de planos estaduais e municipais.

Em relação à Educação Indígena (EI), o PNE traz algumas definições para a sua oferta. Está disposto em um capítulo dividido em três partes sendo: diagnóstico; diretrizes; e, objetivos e metas.

Em seu diagnóstico o PNE faz uma análise da educação indígena ofertada aos índios, desde o início da colonização dizendo que “no Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional”. (PNE, 2001, 9.1). Esse processo durou até o SPI, ou seja, do ensino catequético ofertado pelos Jesuítas ao ensino bilíngue, o objetivo era de “negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do eram”. (PNE, 2001, 9.1). Desse modo, a escola para os índios era para impor valores dos não índios e negar suas identidades e suas culturas.

Só bem recentemente esse quadro mudou. Com o apoio de grupos organizados da sociedade civil as comunidades indígenas trabalharam para buscar alternativas para mudar o quadro de submissão. “A escola entre grupos indígenas ganhou, então um novo significado e um novo sentido, como meio de assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos”. (PNE, 2001, 9.1).

O diagnóstico constata também que, devido à reduzida população indígena brasileira encontrar-se distribuída em diversas regiões do país, dificulta sobremaneira a implementação de uma adequada política de educação aos indígenas. Desse modo, considera-se importante “o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma

educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado em vários textos legais”. (PNE, 2001, 9.1).

Acredita-se que o fato de ter mudado o órgão gerenciador da educação indígena, não representou somente a mudança de órgão, mas também em termos de sua execução. Pois o que antes era feito por meio de convênios entre o órgão indigenista oficial e as secretarias estadual e municipal de educação, agora essas secretarias são as responsáveis pela sua execução. “Com a transferência de responsabilidade da Funai para o Mec., e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas”. (PNE, 2001, 9.1).

Constata também que “não há, hoje, uma clara distribuição de responsabilidade entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas”. (PNE, 2001, 9.1).

Em relação às diretrizes, considerando que foram asseguradas às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, constata-se que uma educação bilíngue adequada deve ser ministrada por professor indígena, e a sua formação deve ser feita em serviço concomitante à sua escolarização. Ainda que, essa formação deve capacitá-lo para a elaboração de currículos e programas específicos para escolas indígenas; para o ensino bilíngue seja metodologia e ensino de segundas línguas, estabelecimento e uso do sistema ortográfico das línguas maternas; para conduzir pesquisas para a sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para a utilização nas escolas indígenas.

Os objetivos e metas previstas no PNE são para a organização, dentro do prazo de dez anos, da educação indígena nas comunidades indígenas. O primeiro item traz “Atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidades aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Mec.”. (PNE, 2001, 9.3, objetivo 1). Desse modo, garantir que o que a lei prevê seja cumprido.

Dentre os diversos objetivos e metas que o PNE traz, considera-se de grande importância o que assegura o objetivo 8, que é a autonomia das escolas indígenas, seja em relação ao projeto pedagógico e ou a gestão financeira e a participação da comunidade nessa gestão.

Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (PNE, 2001, 9.3, objetivo 8).

Como vimos, há uma gama enorme de instrumentos legais que visam garantir a educação aos povos indígenas, respeitando suas diferenças e especificidades. Para isso, o governo teve que se adequar e criar sistemas que atendessem às necessidades das comunidades indígenas em relação à educação escolar indígena. Para Luciano (2006, p. 154)

Um dos efeitos imediatos desses novos instrumentos jurídicos na esfera administrativa corresponde a criação, intensificada nos últimos anos, de núcleos, divisões e conselhos estaduais e municipais de educação escolar indígena em todas as regiões do país, o que é um passo significativo.

E isso foi importante para que a educação escolar indígena de fato fosse organizada nas aldeias e, gradativamente, viesse a atender todas as etapas da educação. Luciano (2006, p. 154) diz que em função das diversas legislações disponíveis atualmente acerca da educação escolar indígena

(...), pode-se afirmar que se os instrumentos à disposição são inegavelmente mais adequados que os do passado, eles mereceriam ainda o aperfeiçoamento nas garantias de controle e na participação efetiva dos povos indígenas no planejamento, na execução e na gestão dos novos programas de educação escolar indígena.

Dessa forma, em 2009, novas mudanças surgiram no cenário nacional em relação à educação escolar indígena. Desta vez são criados através do Decreto 6.861⁴² de 27 de maio de 2009, os Territórios Etnoeducacionais que dispõe sobre a educação Escolar Indígena e define sua organização, dividindo os territórios nacionais em áreas com aproximações étnicas-culturais entre os povos indígenas, e dá outras providências como veremos a seguir.

3.2.4.4 Territórios Etnoeducacionais

A Construção dos territórios foi definida na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, onde foi enfatizada a importância de construir um sistema próprio de educação escolar indígena. Segundo Luciano⁴³ (2011, p. 7), durante a reunião⁴⁴ de Pactuação do Território Etnoeducacional Vale do Araguaia (TEEVA)⁴⁵ enfatiza que existem

três sistemas de ensino o municipal, o estadual e o federal, o federal estão ligados às escolas federais de educação básica e ensino superior, o sistema estadual tem educação básica e municipal também. Quando dizemos que iremos construir esse sistema próprio, estaremos construindo o 4º sistema, no Mec é levado a sério e está sendo construído para que ano que vem seja levado ao congresso para ser discutido.

Em seu Artigo 1º, o decreto diz: “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (Dec. 6.861, 2009, art. 1). O Artigo 2º trata dos objetivos:

⁴² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm

⁴³ LUCIANO, Gersem dos Santos, é Coordenador da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI)/Secadi/Mec.

⁴⁴ Relatório de Pactuação do Território Etnoeducacional Vale do Araguaia. Realizado durante a reunião feita no período de 21/11/2011 a 23/11/2012, na cidade de São Félix do Araguaia/MT.

⁴⁵ Território Etnoeducacional Vale do Araguaia é um dos territórios Etnoeducacionais construídos no país para atender as comunidades indígenas das seguintes etnias e regiões do país: Karajá (Ilha do Bananal/TO, Aruanã/GO, Luciara/MT, Santa Terezinha/MT), Javaé (Ilha do Bananal/TO), Tapirapé (Santa Terezinha e Confresa/MT, Tapuio (Nova América e Rubiataba/GO), Kanela e Krenak-Maxacali (ambos localizados na região de São Félix do Araguaia/MT), Xambioá (Pará). Esses povos serão contemplados dentro desse Território que foi criado a partir de reuniões locais e gerais com representantes dessas etnias e de organizações governamentais e não governamentais. Essas reuniões foram realizadas entre os anos de 2009 a 2012.

são objetivos da educação escolar indígena: I- valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II- fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; III- formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; IV- desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; V- elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e, VI- afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (Dec. 6.861, 2009, art. 2, incisos I-VI).

Ou seja, os Territórios Etnoeducacionais apoiarão a implementação, a avaliação e o enraizamento da política de educação escolar indígena considerando a territorialidade das etnias, a participação indígena e a articulação entre os órgãos públicos.

Além disso, o Decreto garante em seu Artigo 3º que as escolas indígenas serão reconhecidas, com normas e diretrizes curriculares próprias e específicas, primando pelo ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, conforme cada caso. Ainda, serão respeitadas as diversidades culturais, religiosas e as especificidades de cada comunidade. O Artigo 4º diz que

Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I- sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas; II- exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; III- ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e, IV- organização escolar própria. Parágrafo único. A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação. (Dec. 6.861, 2009, art. 4, Inc. I a IV, § único).

Para a efetivação do previsto no decreto, o artigo 5º diz que a União dará todo o apoio técnico e financeiro para a implementação das ações voltadas a ampliação da educação escolar às comunidades indígenas.

Para isso, o artigo 6º diz ser necessário a organização territorial a ser definida pelo MEC com a anuência das comunidades indígenas, dos entes federativos envolvidos como Funai, Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena- CONEEI, dos Conselhos Estaduais de

Educação Escolar Indígena e Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), esta, uma instância consultiva composta por representantes da sociedade civil, indígenas e governo federal que atua dentro da Funai. Ainda, o parágrafo único estabelece que os territórios etnoeducacionais abrangem as terras indígenas ocupadas por povos indígenas que mantêm entre si relações inter societárias, sócio históricas, políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhadas.

O artigo 7º diz ainda que cada território terá seu plano de ação para a educação escolar indígena, que será elaborado pela comissão integrada e deverá ser composta por representantes do MEC, da Funai, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de cada povo indígena que faz parte do Território.

Luciano (2011, p. 8) durante a reunião de Pactuação do Território Etnoeducacional Vale do Araguaia (TEEVA) diz

estaremos iniciando essa experiência que precisa dar certo, pois será a base desse sistema próprio que está sendo construído, e é a melhor saída para melhorar a educação básica indígena no Brasil que tem índices precários, nos outros estados um terço das escolas indígenas não tem prédio para funcionar, onde esses alunos estudam? As crianças estudam embaixo de árvore e em casas comunitárias, são espaços inadequados e índices preocupantes.

Percebe-se que a ideia dos territórios é colocar em prática o previsto nas legislações acerca da educação escolar indígena, solucionar problemas que se arrastam desde o momento em que foi repassada ao MEC a responsabilidade de acompanhamento da educação indígena.

O sistema próprio imposto pelos Territórios Etnoeducacionais garantirá autonomia jurídica, legal e administrativa para todas as escolas indígenas do território brasileiro, considerando que a legislação ainda não é cumprida em sua totalidade nas escolas indígenas, prevalecendo à legislação da escola regular não indígena. Com o Território e a pactuação realizada, estados e municípios deverão adequar às suas normas as novas diretrizes que estão sendo elaboradas e serão aprovadas para a educação indígena. (LUCIANO, 2011).

A proposta dos Territórios é fazer valer o que está previsto na CF de 1988, normatizando e organizando a Educação Escolar Indígena, de modo territorializado, respeitando a especificidade de cada povo e região, buscando desse modo, a qualidade pedagógica adequada às suas necessidades.

Entretanto, sua concretização ainda não foi efetivada em várias regiões, inclusive, na região dos Tapuio, objeto de estudo desta pesquisa. Ou seja, a proposta e a pactuação do TEEVA foi realizada, mas sabe-se que até o final do ano letivo de 2012, essas propostas não haviam sido colocadas em prática. Além disso, os Tapuio têm muitas dúvidas em relação ao Território. Durante uma reunião⁴⁶ realizada em novembro de 2012, para a construção do Conselho Estadual de Educação Indígena, da qual participei como representante da Funai, os professores Tapuio questionaram sobre o Território, afirmaram que para eles não está claro o que é o Território, qual o seu objetivo e como funcionará.

Apesar da equipe do MEC ter realizado reuniões nas aldeias para levar as propostas do Território Etnoeducacional, ainda são muitas as dúvidas dos índios. É necessário discutir mais a proposta junto às comunidades indígenas, pois é um modelo novo a ser implantado nas aldeias e, portanto, importante que a proposta seja compreendida por todos que participarão desse novo modelo.

O Território vem mais uma vez tentar normatizar a educação escolar indígena já garantida desde a constituição e as legislações anteriores. Será que essa proposta vai realmente garantir a educação almejada para os povos indígenas? Como ter uma educação diferenciada se muitas escolas indígenas não têm autonomia? Como ter autonomia se na prática é uma autonomia de negação, ou seja, se as escolas indígenas não podem estabelecer os próprios padrões de educação, tendo que seguir os padrões e normas, impostos pelas secretarias estaduais e municipais de educação e MEC? Ficam os questionamentos que, provavelmente, não serão respondidos nesta pesquisa, principalmente devido aos objetivos propostos. Também porque essa proposta é nova, e provavelmente as instituições envolvidas e mesmo as escolas indígenas ainda não tiveram o tempo necessário para assimilá-la e colocá-la em prática. Mas, elas estão aí para serem refletidas e, quem sabe, serem respondidas em outra oportunidade.

⁴⁶ Ata de Reunião para a criação do Conselho Estadual de Educação Indígena de Goiás, realizada na aldeia Carretão, no dia 12/11/2012.

Nos itens anteriores deste capítulo, contemplou-se uma breve retrospectiva da política indigenista escolar no Brasil, do século XVI ao século XXI, ou seja, desde a colonização até os dias atuais. Os pensamentos e as legislações de cada período e seus objetivos em relação à política indigenista e à educação escolar indígena. Essa retrospectiva é importante para possibilitar a compreensão e a reflexão acerca da educação escolar indígena dos Tapuio, um dos objetivos da presente pesquisa a qual será apresentada nos próximos itens.

3.3. Processo de Mudanças na Educação Escolar Indígena

Ao longo de séculos, como exposto anteriormente, a educação escolar indígena foi realizada com os objetivos de catequizar e integrar o índio à sociedade nacional. O índio viveu sujeito às vontades e às leis que não respeitavam os seus direitos, suas diferenças, suas culturas e suas autonomias. Esse processo de exclusão e de assimilação vividos os levou às transformações importantes na cultura dessas comunidades, inclusive, da língua, predominando em muitas etnias a língua portuguesa. A língua indígena deixou de ser usada por muitas populações devido ao contato, e por exigência do processo colonizador, pois entendiam que o domínio da língua portuguesa facilitaria a integração dos índios. Nesse sentido os colonizadores não aceitavam o uso da língua materna nativa nas escolas.

Percebe-se, conforme demonstrado anteriormente, que a educação escolar indígena sofreu várias mudanças devido aos interesses políticos, econômicos ou socioculturais, mas que tinham sempre os mesmos objetivos, a integração e a assimilação do índio.

Os avanços ocorridos na legislação brasileira nas últimas décadas do século XX, no que se refere à educação escolar indígena foram muitos. É a partir do reconhecimento do direito à diferença, à diversidade cultural, à língua, enfim, todas as garantias que essas leis trazem, foi que os povos indígenas puderam se articular melhor para reivindicá-los e mudar o contexto histórico do Brasil em relação a eles.

Para alcançar essas mudanças os povos indígenas tiveram que sair do anonimato e lutar pelos seus direitos, e para isso, foram necessárias muitas discussões acerca da educação escolar indígena. Essas discussões iniciaram-se na década de 1970 com a participação indígena no debate sobre a educação que vinha sendo ofertada a eles. Os encontros realizados para esse fim foram promovidos por instituições da sociedade civil que se interessavam pela

causa indígena e tratavam de diversos temas, entre eles, processos educativos ofertados aos índios.

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, através desses movimentos organizados foi-se apresentando algumas necessidades e prioridades para que a educação escolar entrasse na pauta de discussão no âmbito governamental, e houvesse mudanças na legislação que resultaram em várias conquistas às populações indígenas. E, foi a partir desses movimentos, que as pautas indígenas foram incluídas na Constituição Federal de 1988.

Nesses encontros eram relatadas as experiências que eram realizadas no país sobre as alternativas de alfabetização e educação formal, e nesses debates coletivos foram delineadas as questões que norteariam os futuros debates da educação indígena. Segundo Capacla (1995, p. 21)

os participantes constataram o caráter isolado das suas experiências – o que motivou a realização do encontro; constatavam, ao mesmo tempo, que a Funai não tinha como meta política uma escola pró índio nem uma filosofia educacional orientadora; protestavam, também, contra a descentralização da assistência a educação, pretendida pelo governo federal.

Constatou-se também que, um dos problemas enfrentados nesse período, era em relação ao uso da língua na alfabetização, pois os indígenas que optavam pelo uso da língua materna enfrentavam problemas com professores que em sua maioria eram não índios e não conheciam as línguas indígenas. Dessa forma, era necessário pensar na estruturação de um trabalho interdisciplinar, para organizar o ensino bilíngue nas escolas indígenas. Identificaram a importância de se investir nos professores bilíngues, e que esses fossem selecionados e preparados pela e para a própria comunidade. (CAPACLA, 1995).

De acordo com Capacla (1995, p. 22), “(...), a construção da educação indígena a partir das décadas de 70 e começo de 80, lançando as primeiras discussões sobre a autonomia das sociedades indígenas, o caráter ideológico da educação, o ensino bilíngue e o estatuto do monitor indígena trabalhando na escola”.

A década de 1980 é marcada por experiências de implantação de escolas indígenas com currículo e pedagogias próprias e com a participação da comunidade nas definições dessas escolas, além de intensificar a participação do professor indígena. Assim, comunidades e professores indígenas assumiriam os processos de escolarização. (CAPACLA,1995).

Na década de 1990 continuaram as lutas após a CF de 1988, e as garantias contidas nela em relação à educação escolar indígena possibilitou buscar mudanças e adequações nos processos de educação. A educação que até o início do século XXI era responsabilidade da Funai, considerada por muitos como “amadora” e desvinculada do sistema nacional de ensino, não atendia às necessidades das comunidades e desrespeitava às suas especificidades e diferenças. (CAPACLA, 1995).

Para que as mudanças ocorressem, foram necessárias muitas discussões, além de trazer à tona o contexto histórico da educação escolar indígena; os problemas que essa educação trouxe para os povos indígenas ao longo de décadas, até mesmo séculos, com o objetivo de encontrar a solução para o futuro. Para Kramer (2008, p. 24) estudiosa de Benjamin, pensar a educação é isso, ou seja,

pensar a educação e à luz dos ensaios e fragmentos de Benjamin exige indagar sobre o tempo em que vivemos e sobre o papel da escola, exige reverter a posição da escola que, com frequência, quer transmitir o passado para preparar um suposto futuro, mas deixa o presente intocado, sem mudança, muitas vezes sem sentido.

Essas conquistas só foram possíveis devido às negociações realizadas com o apoio de diversas instituições e de organizações indígenas. A principal conquista foi a mudança no pensamento e na legislação que deixou de ter a visão integracionista, reconhecendo os direitos dos índios às suas diferenças e especificidades. “Objetivando um futuro melhor, é salutar aprender com os erros do passado e questionar as atitudes do presente” (FREITAS, 2006, P.114). As lutas e os encontros realizados nas últimas décadas tiveram esse objetivo, questionar as atitudes e os processos que eram desenvolvidos, para que novas propostas surgissem.

Para os Tapuio, isso não foi diferente, as dificuldades para terem a educação que sonhavam e sonham, têm sido uma luta diária. A narrativa concedida por Jurema a Azarias (2008, p. 63)⁴⁷, mostra que a educação específica e diferenciada não vem sendo respeitada na escola da aldeia Carretão. Para ela apesar da educação indígena ser amplamente discutida e garantida na legislação brasileira, ela acontece apenas no papel, na prática não é cumprida de fato. E para terem os direitos garantidos, os Tapuio os cobram através de varias instâncias governamentais e não governamentais, entre elas o Ministério Público Federal.

No Brasil, se fala muito em educação indígena, mas isso só existe no papel (A legislação está ai, para ser cumprida, mas os governantes não estão nem ai para cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação). O Estado questionava que não há recursos suficientes para aplicar na educação diferenciada. Tanto dos indígenas estarem cobrando o Ministério Público (MP) quer aplicar multas aos estados se não cumprirem com a legislação (Jurema).

Para os Tapuio, conforme as narrativas de Jurema concedidas à Azarias (2008, p. 64 e 65)⁴⁸, a efetivação da escola é uma luta diária: “[...] é uma conquista, mas com muitas, com muita pressão ao Estado, estamos vendo a longo passo, a escola indígena se concretizando”. (Jurema). “A concretização da Escola Indígena é que haja recursos para desenvolver projetos voltados para a cultura e projetos para desenvolver a auto sustentabilidade do povo Tapuio”. (Jurema).

Os Tapuio só conseguiram uma escola na aldeia a partir da década de 1970, essa escola era municipal e seguia o modelo das escolas rurais da região. Mas de qualquer modo, para eles esta foi uma conquista como veremos mais adiante, onde será abordada a educação escolar indígena dos Tapuio.

Para Kramer (2008, p. 24), pensar a educação de acordo com Benjamin “é pensar o mundo e os acontecimentos ao contrário, compreender a história e a educação a contrapelo,

⁴⁷ Narrativa concedida pela Tapuio Jurema a Azarias publicada em seu livro “Entre o silêncio e o grito: a esperança cresce e a luta continua” (2008, p. 63).

⁴⁸ Narrativa concedida pela Tapuio Jurema a Azarias publicada em seu livro “Entre o silêncio e o grito: a esperança cresce e a luta continua” (2008, p 64 e 65).

ou seja, na direção contrária à esperada”. Essa é a grande luta dos povos indígenas nas últimas décadas, pensar uma educação ao contrário do que fora ofertada ao longo de séculos.

Para isso, analisar a história passada levando em consideração os acontecimentos atuais, foi importante para que os interesses e reivindicações dos povos indígenas fossem contemplados na legislação, apesar de na prática ainda haver muitas lacunas, conforme disposições de diversos autores.

3.4. Desafios atuais da educação escolar indígena

Apesar das conquistas alcançadas continuam as lutas, as reivindicações, as propostas de mudanças e adequações do sistema de educação para os índios, como é o caso recente da construção dos Territórios Etnoeducacionais criados em 2009, conforme apresentado anteriormente. As mudanças não podem parar, pois as sociedades estão em constantes transformações, por isso é compreensível que a escola também esteja sempre em movimento, esta nunca deve ficar estagnada no tempo, pois estamos tratando de projetos para a sociedade.

A educação escolar indígena deve ser pensada para cada povo, para cada comunidade, respeitando a especificidade de cada uma distintamente, como tem sido proposto nas legislações atuais, vejamos o caso dos Territórios Etnoeducacionais, que em seu Artigo 1º diz: a “educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”.

Mas em relação a essas mudanças, os índios ainda não conseguiram concretizá-las, pois a educação levada à maioria das aldeias ainda é a mesma ofertada nas escolas dos não índios, fazendo-se apenas adequações para “atender a legislação” no que se refere a uma educação “diferenciada” e “específica”. Apesar dos povos indígenas terem garantido o direito de desenvolver currículos e programas específicos, como traz o inciso IV do artigo 1º do Decreto 6861/2009: “desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”, isso ainda não é uma prática em diversas escolas indígenas.

Esses fatos nos permitem pensar a afirmação de Kramer (2008) em relação a escovar a educação a contrapelo, que para ela tem exigências concretas. Nesse sentido, as “intenções

(ou ilusões) modernizadoras resultam inúteis se não há alteração das condições materiais e sociais para a mudança” (KRAMER, 2008, p. 24). Sendo assim, considerando que as normatizações e as garantias dos direitos são importantes para a organização do sistema escolar indígena, mas por si só não garantem que serão colocadas em prática, pois se não forem dadas as condições materiais, e realizadas as mudanças nos projetos, essas transformações tão necessárias nunca passarão de utopias.

Em seus textos, Benjamin nos dá a possibilidade de trabalhar a infância e a educação nas perspectivas das diversas disciplinas seja histórica, filosófica, psicológica, política, cultural, antropológica, artística e ética. (KRAMER, 2008). As propostas para a educação escolar indígena tem esse objetivo, abordar todas estas disciplinas, porque ao propor uma educação diferenciada e específica, entende-se que abordará, intrinsecamente, essa possibilidade de trabalhar diversos temas nas disciplinas. Pois nelas há a possibilidade de pensar as questões históricas de cada povo através da rememoração, trazendo para a realidade da escola as histórias e a ressignificação da linguagem. Para Teixeira (1997, p. 143)

Diferenciado significa reconhecer que não é possível avaliar as habilidades cognitivas fora do contexto cultural, significa maior qualidade, uma vez que além de conhecimentos tradicionais de sua cultura, os índios devem ter acesso, em decorrência do princípio da interculturalidade, aos conhecimentos próprios da cultura não-indígena.

Ou seja, entre essas possibilidades torna-se necessário o trabalho com a arte, a língua, a própria cultura e dos demais povos, a tradição, o modo de vida, a territorialidade, enfim uma diversidade de temas que circundam à vida cotidiana dos povos indígenas, além do que já é proposto na educação nacional.

Para Teixeira (1997, 140-141)

O espaço entre os limites e as possibilidades da escola indígena parece-me cheio de conflito e de contradições. A escola não é e nem poderia ser um espaço homogêneo onde se reproduz a cultura da classe dominante. Ela é um lugar permanente de conflito linguístico e intercultural. A escola indígena

não ignora e nem pode ignorar, o caráter histórico das relações de dominação entre a sociedade nacional e as sociedades indígenas.

Para Luciano (2011, p. 76) “(...) as escolas indígenas, mesmo contando com professores e gestores indígenas em suas equipes e com as novas orientações teóricas e práticas pedagógicas, pouco mudaram no dia-a-dia de suas atividades em relação à escola tradicional colonial”. Mas isso não impede os indígenas de continuarem lutando pela escola na aldeia.

A conquista da escola indígena para os Tapuíos continua sendo motivo de luta, muitas vezes de embate com o poder público, tanto para eles quanto para outros povos indígenas brasileiros, pois mesmo garantida a educação diferenciada não acontece de fato. Dessa forma, pensando em reorganizar a escola indígena como também o sistema de ensino, e visando atender as reivindicações dos povos indígenas, foi proposto os Territórios Etnoeducacionais na tentativa que estes façam frente às dificuldades que os povos indígenas vêm enfrentado ao longo de décadas. Mas, para isso é necessário o envolvimento dos governos, das secretarias estaduais e municipais de educação para a concretização dessa nova proposta.

3.5. Políticas educacionais do Estado de Goiás para as populações indígenas

Com os direitos indígenas garantidos na legislação, em relação à educação escolar indígena o MEC, os estados e os municípios tiveram que se reorganizar para assumir a educação nas comunidades indígenas. De acordo com Rosendo (2011, p.4)

Um dos efeitos imediatos desses novos instrumentos jurídicos na esfera administrativa corresponde à criação intensificada, nos últimos anos, de núcleos, divisões e conselhos estaduais e municipais de educação com a participação de indígenas em sua composição, em todas as regiões do país, o que é um passo significativo.

Salvo alguns poucos casos que não se enquadram nessa afirmativa, como o estado de Goiás que não se readequou para promover a educação escolar indígena. O que foi feito foi incluir os povos indígenas na pasta de Educação do Campo com demandas conjuntas com outras categorias, não garantindo assim, o direito à diferença no atendimento à educação na

aldeia. O Estado não garantiu também a participação de indígenas no Conselho Estadual de Educação, menos ainda a criação do Conselho Estadual de Educação Indígena. Somente em 2011 os índios de Goiás tiveram do Secretário de Educação do Estado autorização para a criação do Conselho, após reivindicação de dois dos três grupos indígenas de Goiás. A construção do Conselho Estadual de Educação Indígena encontra-se em discussão para a sua construção desde 2012, tendo sido realizada duas reuniões para a elaboração do Estatuto⁴⁹, porém até a presente data nada fora concretizado.

A Secretaria da Educação do Estado de Goiás⁵⁰ apresenta onze ações que norteiam a educação no Estado de Goiás. Entre elas, não estão contempladas a Educação Escolar Indígena. Ficam então as questões: Por que a educação indígena não é contemplada dentro das ações do Estado de Goiás? Por que a educação indígena é atendida dentro da educação do campo? Por que o Estado enxerga a população indígena como povos do campo e não indígena? Nessa perspectiva, percebe-se que o Estado continua alheio às mudanças das últimas décadas em relação à educação indígena.

Essas mudanças como já citado anteriormente, garantem a implantação de escolas indígenas sob a orientação político-pedagógica da educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, onde a ideia é o protagonismo indígena e práticas pedagógicas interculturais (LUCIANO, 2011).

A educação indígena deve atender às populações dentro da própria aldeia. A ideia é que seja organizada em territórios, como exposto anteriormente, o que facilitará o trabalho tanto da escola como das Secretarias Estaduais de Educação e MEC, que fazem parte da pactuação dos territórios, devendo adequar o ensino ofertado nas escolas indígenas às regras trazidas no Decreto⁵¹ que regulamenta os Territórios.

Como a educação indígena, a educação do campo dispõe de diretrizes específicas para as escolas rurais. Entretanto, os princípios e especificidades desses dois modelos de educação

⁴⁹ Informações extraídas de relatórios de viagem no acervo da Funai/Coordenação Técnica Local de Goiás Velho.

⁵⁰ <http://www.educacao.go.gov.br/institucional/Acesso em: 01/07/2013>.

⁵¹ Decreto 6.861 de 27 de maio de 2009.

são bem diferentes, como também às pessoas que elas visam atender. Escola do campo⁵² tem como especificidade serem escolas construídas em espaços rurais para atender a demanda de moradores de zonas rurais. Essa modalidade de escola se concretizou mediante intensos movimentos sociais no século XX, com a instituição em 2002 de diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, através da Resolução CNE/CEB 1⁵³ de 03 de abril de 2002. Segundo Rosa e Caetano (2008, p. 22)

Atualmente, a legislação educacional brasileira apresenta uma vasta base legal para a instituição de políticas públicas diferenciadas ao atendimento escolar das pessoas que vivem e trabalham no meio rural, conquistadas com a participação efetiva dos movimentos sociais do campo.

O que possibilitou a inclusão da Educação Indígena na Educação do Campo, pela Secretaria de Educação do Estado? Será a concepção de os povos indígenas habitarem no campo? Mas se for esse o entendimento, por que a escola da aldeia Buridina, localizada no centro do município de Aruanã também está dentro do processo de educação do campo?

É possível supor que os dois modelos de educação são bem específicos e diferenciados, então, por que o Estado não disponibiliza uma unidade dentro da Secretaria para atender os povos indígenas assim como ocorre para as demais modalidades de educação? Afinal a população indígena de Goiás é pequena, e isso não seria um custo alto para o Estado, além de garantir o atendimento condizente com a legislação e com esta população.

⁵² A diferença entre Escola Rural e Escola do Campo torna-se visível e necessária, pois até esse momento o modelo educacional vigente não as diferia: a educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos (ROSA E CAETANO, 2008, p.23).

⁵³ No início do século XX essas escolas foram pensadas para evitar o êxodo rural e para capacitar os camponeses na arte de trabalhar a terra. O objetivo era fixar o homem no campo. Como a educação nesse período era privilégio de poucos, a educação do campo não recebia o apoio legal e financeiro do governo. No século XX, depois intensos movimentos sociais que visavam à construção de políticas públicas voltadas a educação do campo, iniciam-se mudanças nesse campo da educação (ROSA E CAETANO, 2008).

3.6. Escolarização dos Tapuio: narrativas contemporâneas acerca do processo de educação na aldeia

3.6.1. Breve histórico da busca dos Tapuio pela escolarização

O grupo que vive no Carretão para se escolarizarem tinham que frequentar as escolas rurais e ou do campo⁵⁴ existentes nas fazendas vizinhas. Durante décadas enfrentaram dificuldades em frequentar essas escolas, permeadas de preconceito e discriminação contra esse grupo. Esse período não deixou boas lembranças, devido às experiências que viveram ao longo de anos nessas escolas de não índios.

A primeira escola para os Tapuio foi criada em 1972 pelo município de Rubiataba, e funcionava na casa de um Tapuio. O modelo de educação implantado seguia os modelos das escolas rurais da região. Com o tempo cresceu a demanda de mais espaço na escola, então os Tapuio construíram com recursos próprios um pequeno prédio que atendia momentaneamente às suas necessidades.

Devido ao rápido crescimento da população, foi necessário ampliar a escola. Assim, em 1980 os Tapuio buscaram apoio junto ao município de Rubiataba para a construção de um novo prédio composto de uma sala de aula e uma cozinha. Foram nesses espaços que a escolarização dos Tapuio iniciou na própria terra. Nessa época, a precariedade era grande, os móveis disponíveis eram antigos e sem condições de uso. (AZARIAS, 2008).

⁵⁴ Com a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, no ano de 1998, sob a iniciativa e diversos segmentos sociais, a expressão campo passa a substituir o termo rural. Entende-se que, em tempos de modernização, com esta expressão “campo”, há uma abrangência maior de sociedades diversas que habitam as regiões do país que não se dizem urbanas (ROSA E CAETANO, 2008, p.23).



Ilustração 1 : Foto do 1º prédio escolar construído na década de 1970 pelo município de Rubiataba.
Fonte: acervo pessoal. Dezembro/2012.

Como essa escola oferecia só a primeira fase escolar, os estudantes frequentaram escolas da região para dar continuidade à escolarização. O transporte desses estudantes era realizado pelo município. (AZARIAS, 2008).

Tanto os problemas territoriais expostos no primeiro capítulo quanto à necessidade de continuidade à escolarização, contribuíram para os Tapuio saírem para a cidade, abandonando sua terra.(CERQUEIRA, 2010). Conforme se observou anteriormente, os Tapuio até a década de 1980 não eram reconhecidos como indígenas pela Funai, instituição responsável pela escolarização nas comunidades indígenas, dessa forma, eles dependiam da assistência escolar oferecida pelos municípios vizinhos.

Foi à partir da luta pela retomada da terra na década de 1980, dos encaminhamentos dados pela Funai, do reconhecimento como índios e a terra oficialmente reconhecida e protegida que as famílias dispersas nas cidades vizinhas e outras regiões do estado, retornaram definitivamente para o Carretão, aumentando a demanda de estudantes na escola. (CERQUEIRA, 2010).

Entretanto, a educação continuou sendo ofertada pelo município de Rubiataba com o apoio da Funai. A escola continuou atendendo somente à primeira fase do ensino fundamental – 1ª à 4ª série até o ano de 2004. Por isso, os jovens para darem continuidade aos estudos continuaram indo à cidade diariamente, até que suas necessidades escolares foram atendidas na aldeia. A escola continuou funcionando no mesmo local. Somente em 2002 a Funai elaborou um projeto para a construção de um novo prédio escolar para o Carretão. Para a construção dessa obra foram realizadas parcerias com a Diocese de Rubiataba e Organizações não Governamentais (ONGs). (AZARIAS, 2008).

A experiência de estudar na cidade parecia causar sofrimento e silenciamento nos estudantes Tapuio, conforme as narrativas abaixo. De acordo com eles, eram mau tratados, principalmente no ambiente escolar. Para esses jovens a discriminação e o preconceito era uma realidade cotidiana. A experiência de estudar nas escolas da cidade foram carregadas de traumas que provocaram neles o silêncio, ou seja, escondiam a origem Tapuio para evitar os ataques ofensivos dos não índios. A narrativa da Tapuio Simone concedida à Cerqueira (2010, p. 111)⁵⁵ mostra isso

O Tapuio tinha vergonha de falar na rua que era Tapuio por causa do preconceito, porque o pessoal falava que índio roubava que índio não presta que índio é preguiçoso, que índio é isso, vários defeito né? Então muitas pessoas aqui tinha vergonha de ir na rua e falar que era Tapuio pela discriminação que tinha. Agora, assim, trazendo o pessoal de lá aqui, pra os daqui num tinha, o pessoal daqui sempre foi acolhedor nunca discriminou. Bom, que eu saiba não, da minha parte não né? (...) (Simone).

Outro testemunho dado pela Tapuio Jurema a José Neto (2004, p. 119)⁵⁶ mostra que a escola fora da aldeia, além de um local de preconceito e discriminação, é também de exclusão para os Tapuio: “na escola eles pensam que os tapuios são preguiçosos e tratam a gente de escanteio. De verdade é como se a gente não tivesse capacidade de nada, é só eles que sabem, a gente é só para aprender. Mas nós sabemos muita coisa também”. Observa-se que nesse

⁵⁵ Narrativa concedida pela Tapuio Simone a Cerqueira, durante a pesquisa realizada junto aos Tapuio para a dissertação de mestrado intitulada “Ser Tapuio é ser índio misturados narrativas orais, memória e identidade entre os Tapuio do Carretão (1979-2009)

⁵⁶ Narrativa concedida a José Neto, durante a pesquisa realizada junto aos Tapuio para a dissertação de mestrado intitulada Jovens Tapuio do Carretão: processos educativos de reconstrução de identidade indígena.

contexto a escola ao mesmo tempo em que os recebe e lhes garante o direito à educação, os exclui, permitindo o preconceito e a discriminação contra esses jovens.

Porém, mesmo nessa situação de conflito, para eles é importante pertencer ao grupo, ser Tapuio, conforme mostra as narrativas concedidas por Iracema a José Neto (2004, p. 99)⁵⁷ e Cunhã a Azarias (2008, p. 88)⁵⁸, ou seja, se tornou uma categoria importante para a identificação do grupo, porém ambígua, transitando entre a positividade e a negatividade: “eu tenho orgulho de ser tapuia. É tão complicado ser tapuia, porque ao mesmo tempo em que é bom, é ruim. Ruim porque você é muito discriminado, as pessoas não tratam você como se você fosse um ser humano”. (Iracema). Para Cunhã “(...), é um orgulho muito grande ‘ser Tapuia’, porque a gente se sente assim: orgulhosa de pertencer a uma tribo que já tava quase extinta, bem acabada já. Pra mim é um orgulho muito grande ‘ser Tapuia’ é pertencer a uma tribo de índios”. (Cunhã).

O novo prédio escolar construído pela Funai em parceria com a Diocese de Rubiataba, como citado acima, ficou pronto em 2004, e a escola passou a se chamar “Escola Indígena Cacique José Borges” em homenagem ao cacique anterior. Com isso veio à possibilidade de ampliar a oferta de escolarização e reduzir o número de jovens que se deslocavam para as cidades para estudarem.

3.6.1.1. Escola Estadual Indígena Cacique José Borges

A implantação/criação da escola na aldeia foi um sonho realizado com muita luta, conforme relato de Curumim a Azarias (2008, p. 58) e de Jurema (2008, p. 53)⁵⁹ a Azarias. Além de acreditarem que a escola os ajudaria na autoafirmação como índios, também contribui na construção e no reforço da identidade indígena. Ou seja, (re)força o sentimento de indianidade.

⁵⁷ Narrativa concedida por Iracema a José Neto, durante a pesquisa realizada junto aos Tapuio para a dissertação de mestrado intitulada *Jovens Tapuio do Carretão: processos educativos de reconstrução de identidade indígena* (2004, p. 99) .

⁵⁸ Narrativa concedida pelo Tapuio Cunhã a Azarias publicada em seu livro “Entre o silêncio e o grito: a esperança cresce e a luta continua” (2008, p. 88).

⁵⁹ Narrativa concedida pelos Tapuio Curumim e Jurema a Azarias publicada em seu livro “Entre o silêncio e o grito: a esperança cresce e a luta continua” (2008, p. 58 e 53).

A gente brigou muito sabe? Por essa escola aqui pra eles valorizarem nós como índios como o nosso nome mesmo, Tapuia, porque esse nome para nós é de muita importância. Pra mim ser Tapuia é isso, além de garra até de briga mesmo, eu falo logo nesse ponto alto, de briga mesmo” (Curumim).

Tapuia sempre Tapuia, meu sonho é ver nosso povo alcançando todos seus objetivos, e com a educação indígena diferenciada, sei que seremos muito mais felizes e realizados com a educação que queremos e sonhamos (Jurema).

Percebe-se nessas narrativas, que os Tapuio idealizam a escola como a solução de todos os problemas vividos por eles ao longo de décadas, mas será que a escola poderá suprir todas as suas expectativas?

O Decreto 6861/2009, que trata dos Territórios Etnoeducacionais garante que:

Art.4^o—Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I- sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas;

II-exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III- ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e

IV- organização escolar própria.

Parágrafo único. A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação.

Dessa forma, a Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, atendendo às reivindicações da comunidade, foi criada oficialmente em julho de 2004 com a publicação da Lei 14.812/2004 (CERQUEIRA, 2010), passando a ser denominada “Escola Estadual Indígena Aldeia do Carretão”. Em agosto de 2010, o nome da escola foi alterado para Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, através da Lei nº 17.135. Deixou de ser municipal e passou a ser estadual. Até 2004 a escola na aldeia contemplava somente da 1ª a 4ª série do ensino fundamental ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba. E seguia o modelo das escolas rurais. Como afirma Luciano (2011, p. 152)

Em termos de base curricular e organização do tempo e espaço, as escolas indígenas seguem o padrão das antigas “escolinhas rurais” estabelecido pelo sistema de ensino, ou seja, 200 dias letivos, 04 horas de aula ao dia, salas multisseriadas, organização curricular por disciplinas, diretores e técnicos indicados e contratados pelo sistema de ensino (Prefeitura).

Com a construção do novo prédio a educação foi ampliada, implantando-se as turmas de 5ª a 8ª séries. Com a criação da escola e sua organização, aumentou a demanda de estudantes. Para garantir a ampliação e para que os jovens pudessem dar continuidade à escolarização na aldeia, os Tapuio elaboraram uma proposta à Secretaria Estadual de Educação para a implantação do ensino médio. Segundo Cerqueira (2010, p. 112) a escola “atualmente (...) conta com a Assessoria da Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba”.



Ilustração 2: Foto do 2º prédio escolar construído no Carretão na década em 2004 pela Funai em parceria com a Diocese de Rubiataba.
Fonte: acervo pessoal. outubro/2012.



Ilustração 3: Foto do corredor de acesso entre os prédios da escola no Carretão.
Fonte: acervo pessoal. outubro/2012.

A Secretaria Municipal de Rubiataba mantém a educação infantil, e a Secretaria Estadual de Educação do Estado mantém o ensino básico: o ensino fundamental - 1º ao 9º ano e ensino médio. A escola se estruturou, e hoje é organizada e administrada pelos próprios Tapuio, com o quadro de profissionais da escola composto somente por eles desde a direção, professores, serviços administrativos e auxiliares.

Em relação à docência indígena na escola, o Art. 8º das Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas – Resolução nº 3/1999, diz que: “a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”. Para isso os professores se capacitaram e a maioria dos docentes concluiu o ensino superior - curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Goiás. O curso de Licenciatura foi criado pela Universidade Federal de Goiás⁶⁰ para atender inicialmente aos povos indígenas das regiões Araguaia – Tocantins, com o objetivo de garantir a esses povos a possibilidade de definirem ações de defesas de seus direitos, de políticas de manutenção de suas línguas e culturas, de suas terras e de desenvolvimento sustentável. Atualmente o curso atende os seguintes povos indígenas: Povo Apinajé, Canela,

⁶⁰ <http://intercultural.lettras.ufg.br/> acesso em 31/10/2013, às 8:56h.

Gavião, Guajajara, Javaé, Kamaiurá, Karajá, Karajá-Xambioá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuio, Xacriabá, Xavante e Xerente.

A formação do professor, ela está prevista e garantida na legislação como no Decreto 6861/2009, traz em seu Art. 9º que “a formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena”. A formação inicial e continuada de professores e de outros profissionais contará com apoio financeiro e técnico da União.

A formação do professor indígena Tapuio foi um passo importante para que a escola contemplasse todas as fases do ensino básico, sem a interferência de professores não índios na escola. Mas em relação aos professores, a comunidade enfrenta dificuldades quanto às suas contratações. Os contratos são temporários, que vigoram por um ano e ao final de cada ano são rescindidos⁶¹. Os professores por sua vez, no início do ano aguardam a publicação de edital para contratos temporários, devendo inscrever-se através do site da Secretaria de Educação do Estado e aguardar a nova contratação.

Essa modalidade de contratação prejudica o andamento das escolas indígenas do Estado, pois como elas não dispõem de professores concursados no quadro, dependem desses contratos. Entretanto, para não prejudicarem a escola e os alunos, os professores iniciam as atividades escolares no período previsto para o ano letivo. A demora na contratação e, conseqüentemente, do pagamento, deixam os professores e a comunidade indignados. Acompanhei como técnica da Funai esse processo à partir de 2009 e, infelizmente, o Estado desde então não encontrou uma solução para essa situação nas escolas indígenas.

Desde 2009 a comunidade Tapuio tenta conversar com o Secretário Estadual de Educação para encontrar um meio de solucionar esse problema, porém sem sucesso. Por diversas vezes enviaram ofício solicitando o agendamento de reunião sem obter retorno. Os Tapuio participaram de uma reunião com a Subsecretária de Educação de Rubiataba para tratar dessa demanda. Mas ela justificou não poder ajudá-los, porque os contratos são normatizados pelo Secretário, e a Subsecretaria não tem autonomia para modificá-los⁶².

⁶¹ Conforme consta no PPP/2012 da Escola Estadual Cacique José Borges.

⁶² Informações conseguidas em relatórios de viagem no acervo da Funai./Coordenação Local de Goiás Velho.

Na tentativa de solucionar o problema, a subsecretária orientou os Tapuio a agendarem uma reunião com o Secretário de Educação do Estado, prontificando-se a ajudá-los, inclusive no agendamento da reunião. Os Tapuio e a Funai, seguindo esta orientação enviaram ofício ao Secretário Estadual de Educação solicitando uma reunião, sem sucesso, pois eles nunca tiveram uma resposta a esta solicitação⁶³. Por isso, em 2012 eles tentaram através do Ministério Público Federal, agendar uma reunião com o Secretário Estadual de Educação. A reunião foi agendada, desmarcada, reagendada, mas não foi realizada. E os problemas dos contratos continuam nas escolas indígenas do Estado.

Abaixo relação dos professores que compõe o quadro da escola com a formação, disciplina de atuação e a respectiva forma de contrato, comprovando que os contratos na escola Tapuio são temporários:

Nome	Formação	Situação de contrato	Disciplina que atual
Aparecido Caetano Aguiar	Licenciatura	Temporário	Matemática
Eunice da R. Moraes Rodrigues	Licenciatura	Temporário	História, inglês e espanhol.
Marcio José de Jesus	Licenciatura	Temporário	Ciências, educação Física, biologia.
Silma Aparecida da S. Costa	Licenciatura	Temporário	Língua Portuguesa
Welington Vieira Brandão	Licenciatura	Temporário	Biologia e Cultura indígena/arte/cultura
Maria Aparecida Ferraz De Lima	Licenciatura	Temporário	Português, Sociologia, Filosofia, Ed. religiosa, artes.
Cândido Borges Ferraz de Lima	Licenciatura (cursando)	Temporário	Matemática, geografia, artes.
Luís Antônio Vieira	Licenciatura (cursando)	Temporário	Artes, história, geografia

⁶³ Informações extraídas em Relatórios de viagem no acervo da Funai/Coordenação Local de Goiás Velho.

Ana Cristina Kawinan dos Santos	Licenciatura (cursando)	Temporário	Ensino Fund. - 1ª e 2ª ano 1ª Fase Escola do campo.
Daiane Aparecida Ferreira Dos Santos	Ensino médio	Temporário	Ensino Fund. 3ª ao 5ª ano 1ª fase - Escola do campo

Ilustração 4: Quadro com relação de professores da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges.
Fonte: Projeto Político Pedagógico 2012.

Os professores indígenas alegam dificuldades no desenvolvimento das atividades em sala de aula, pois faltam condições de trabalho e material didático específico para trabalharem os conteúdos do Projeto Político Pedagógico. Segundo eles, para desenvolverem suas atividades têm que pesquisar em internet e em bibliotecas, e dessa forma preparam o próprio material. Como confirma a educadora Jurema em uma narrativa concedida a Azarias (2008, p. 114)⁶⁴

Como educadora tenho muitas dificuldades para desenvolver a minha atividade pratica docente, devido a falta de condições de trabalho adequado. Que haja materiais didáticos para se trabalhar a realidade do povo Tapuio despertar o interesse dos alunos e da comunidade, para se fazer uma educação de qualidade. (Jurema)

Para os Tapuio a continuidade da educação na aldeia é uma preocupação, pois ela é uma responsabilidade tanto da comunidade quanto da escola garantir o ensino de qualidade. Em sua narrativa a Azarias (2008, p. 60)⁶⁵, Curumim demonstra essa preocupação:

Olha, a responsabilidade da escola, acredito assim, que é ensinar, né, prevalecendo uma educação forte. Já o papel da comunidade é de participar, participar junto com a escola, porque sem a comunidade e sem os alunos, não tem como educar, eu tenho esse ponto comigo, e se o governo não participar? A cada dia que se passa eu como professor fico preocupado com essa questão da escola continuar dando certo, porque se não continuar dando certo, nós vamos acabar e a comunidade vai por água abaixo. Eu não quero isso (Curumim).

⁶⁴ Narrativa concedida pela educadora Tapuio Jurema a Azarias publicada em seu livro “Entre o silêncio e o grito: a esperança cresce e a luta continua” (2008, p. 114).

⁶⁵ Narrativa concedida pelo Tapuio Curumim a Azarias publicada em seu livro “Entre o silêncio e o grito: a esperança cresce e a luta continua” (2008, p. 60).

Para à implantação do ensino médio, foi necessária à ampliação do prédio escolar. Dessa forma, em 2008, foi construído um segundo prédio para ampliar e melhorar a oferta da educação para os Tapuio.

Atualmente, as supervisões e as orientações pedagógicas da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges são realizadas pela Subsecretaria Regional de Educação de Rubiataba. Essa por sua vez, no que se refere à educação indígena, estão subordinadas à Educação do Campo. Nessa subsecretaria fazem parte quatro municípios, Ipiranga de Goiás, Nova América, Nova Glória e Rubiataba. Ou seja, a subsecretaria tem a seu encargo uma região composta por quatro municípios e é sua responsabilidade gerir, acompanhar, supervisionar, orientar pedagogicamente as escolas desses municípios, entre elas a Escola do Carretão.



Ilustração 5: Foto do 3º prédio escolar do Carretão, referente à ampliação da estrutura da escola, construído em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás.
Fonte: acervo pessoal. outubro/2012.

A educação indígena em Goiás não dispõe na Secretaria de Educação do Estado, de um núcleo ou uma unidade específica para tratar, apoiar ou assessorar as escolas indígenas,

conforme previsto na legislação⁶⁶. Como exposto em subtítulo anterior, ela é atendida junto com a educação do campo.

3.6.2. O Projeto de Escola – diferenciado, específico, intercultural?

O presente subitem, apresentará o Projeto Político Pedagógico (PPP)/2012 da Escola, às propostas trazidas nele, e assim analisar se esse projeto atende às especificidades da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges.

De acordo com Cerqueira (2010, p. 107), para a construção da escola na aldeia:

os Tapuio “exigiam uma mudança de postura na escola no sentido de enfatizar de maneira positiva a formação étnica, refutando qualquer perspectiva ideológica cujo princípio estava ligado à tentativa de submeter os índios a uma posição de subalternos, quando desvaloriza a diversidade, inserindo valores alheios ao seu universo cosmológico.

Considerando o que dispõe o Decreto 6861/2009 e a RESOLUÇÃO CEB Nº 3 DE 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, no que diz respeito aos objetivos da educação escolar indígena e às exigências e expectativas dos Tapuio, pois para eles a escola vem “validar” a sua cultura, a sua história e a sua memória, assim é necessário perceber se o Projeto Político Pedagógico os tem atendido.

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

⁶⁶ O artigo 5º e parágrafo único da Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559/91 diz que: Art. 5º - Estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas. Parágrafo único – Esses núcleos locais atuantes na educação, de organizações governamentais e não governamentais afetas à educação indígena a de universidades.

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (DECRETO 6861/2009).

Ainda, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola dos Tapuio propõe como fundamento a história:

(...), a realização de ações político-pedagógicas que deverão resultar no fortalecimento de um programa de Educação Específica para a realidade Tapuia, pautado na concepção de educação bidialetal-intercultural, transdisciplinar, sustentada nos eixos da sustentabilidade e da diversidade. (PPP, 2012)

No Decreto 6861/2009, há diretrizes para a construção e a formulação da autonomia das escolas indígenas:

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Na proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, a educação escolarizada tem como finalidade “atender à demanda educacional da comunidade Tapuia da Aldeia Indígena Carretão, levando em conta a realidade sociocultural dessa comunidade” (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 09).

Ainda, o Projeto Político Pedagógico (2012, p. 11), tendo em vista as referências socioculturais dos Tapuio propõe:

Desenvolver uma educação bidialetal-intercultural, transdisciplinar, com ênfase no processo de valorização da cultura, costumes, crenças e tradições de seu povo, respeitando suas especificidades e processos próprios de aprendizagem como fatores importantes à sustentabilidade cultural, econômica e social desses indígenas.

Contribuir para que os descendentes Tapuias continuem lutando pela sobrevivência étnica, social, cultural, linguística e uma melhor qualidade de vida, através de ações na área de educação, criando alternativas para a geração de renda familiar, com aproveitamento dos recursos existentes na Terra Indígena Carretão, com vista a melhorar a vida também da comunidade.

Em uma observação, o Projeto Político Pedagógico traz a informação em que “a base Geral Curricular são as Matrizes Curriculares do Currículo em Debate da Reorientação Curricular de 1º ao 9º ano da secretaria de estado da educação”. (PPP, 2012, p. 33). Ou seja, o projeto da escola do Carretão foi construído com base nas matrizes curriculares que se encontram em debate, conforme encontrado no site da Secretaria de Educação⁶⁷ do Estado.

O artigo 5º e seus incisos, da Resolução nº CEB/1999, diz que:

Art. 5º A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;

II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnicocultural de cada povo ou comunidade;

III - as realidades sociolinguística, em cada situação;

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição

do saber e da cultura indígena;

V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

O Projeto Político Pedagógico (2012, p. 11), considerando a especificidade da modalidade de ensino:

67

<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>. 05/08/2012. 9:20h.

está na interação entre dois sistemas culturais: o da sociedade indígena e o da sociedade nacional. Ao mesmo tempo em que se valorizam os conhecimentos e as formas de agir e pensar do grupo indígena, se proporciona que este grupo tenha acesso aos conhecimentos e valores prestigiados pela sociedade não-indígena.

Nesta perspectiva, o Projeto Político Pedagógico traz inserido em seu contexto, conhecimentos da sociedade nacional e insere conhecimentos específicos da comunidade Tapuio e da sociedade indígena brasileira. Segundo Cerqueira (2010, p. 115), a “comunidade passou então a acreditar na escola como um instrumento de superação das vozes silenciadas. E isso acontece na medida em que a mesma está imersa em um contexto de diferentes posições de poder”. De acordo com Cerqueira (2010, p. 115) isso aconteceu quando a comunidade indígena “passou a conduzir o projeto da educação escolarizada, mudaram sua posição social e se tornaram protagonistas de seus anseios”.

Considerando o contexto histórico de escolarização dos Tapuio, foi à partir da escola na aldeia e, principalmente, depois do reconhecimento da identidade indígena, que eles puderam formular suas ideias, seus projetos e ter uma experiência diferente das anteriores. Porém, em relação ao protagonismo, ficam os questionamentos: será que os Tapuios de fato são os protagonistas da escola e de seus anseios? Como podem ser protagonistas se o modelo de escola é trazido “de fora” para dentro”? Se o Projeto não foi construído por eles, mas apenas com a sua “participação”?

Conforme visto acima, o Projeto Político Pedagógico foi construído com base na matriz curricular nacional com a participação da comunidade, não levando em consideração às suas expectativas e suas formas educativas. Foi criada uma escola no formato das escolas da cidade, com um projeto de cidade readequado à comunidade Tapuio. Por isso, é importante pensar que, se o projeto pedagógico não consegue absolver ou implantar novidades e não realiza as modificações necessárias para transformar a escola, esse projeto se restringe apenas em palavras e discursos sobre a escola.

Para José Neto (2005, p. 142) “não considerar os elementos da cultura e da tradição dos Tapuio, mesmo o pouco que eles conservam, equivale a dizer que seus modos de ser e pensar não são merecedores de consideração dos agentes escolares e, portanto, devem desaparecer”.

Como afirma Jurema em relato a José Neto (2005, p. 142)⁶⁸

Nós temos a escola na aldeia, sim, mas não ensina nada da vida indígena, nem dos outros indígenas nem da nossa própria história. A escola aqui ensina a ler e escrever, e isso é importante, mas não passa disso, do que toda escola ensina, não tem caderno diferenciado, uma aula diferenciada, não tem material didático [...] (JUREMA).

Também a narrativa de Iracema a Azarias (2008, p. 65)⁶⁹ mostra que a escola ainda não atende as propostas de educação com às poucas especificidades trazidas no Projeto Político Pedagógico,

Um pouco, por enquanto não tá tendo muita coisa diferenciada não. Por ser a 1ª Escola Indígena do Estado de Goiás tá todo mundo sem saber como funciona, né? E aí as pessoas que trabalham aqui não entendem. A gente mesmo ainda não tem o conhecimento pleno. Por isso, ainda não tá tendo jeito” (Iracema).

Apesar de o currículo contemplar disciplinas e conteúdos para que de algum modo torne a escola diferenciada e específica desejada, fica claro nos relatos que na prática isso não está acontecendo e, dessa forma, percebe-se uma falta de comprometimento e seriedade das autoridades educacionais em relação à escola. A experiência que os Tapuio vem vivendo na escola atual, não atende às expectativas deles em relação ao que eles propõe no Projeto Político Pedagógico.

A Matriz Curricular da escola é dividida por áreas de conhecimento e uma grade de disciplinas, onde foram inseridos os conteúdos relativos aos indígenas brasileiros e aos Tapuio, como descritos nos quadros abaixo:

⁶⁸ Narrativa concedida por Jurema a José Neto, durante a pesquisa realizada junto aos Tapuio para a dissertação de mestrado intitulada Jovens Tapuio do Carretão: processos educativos de reconstrução de identidade indígena(2004, p. 142).

⁶⁹ Narrativa concedida pela Tapuio Jurema a Azarias publicada em seu livro “Entre o silêncio e o grito: a esperança cresce e a luta continua” (2008, p. 65).

Matriz curricular do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano

Áreas de conhecimento: I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Língua Portuguesa	Arte
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A prática da leitura e da produção de textos. ✓ Morfologia: processo de formação e classificação das palavras. ✓ Sintaxe: termos essenciais, integrantes e acessórios da oração, período simples e composto, sintaxe de concordância, regência e colocação. ✓ Fonética. ✓ Semântica. ✓ Estilística. ✓ Ortografia. ✓ História de Tradição Oral (Bênção, Anedotas, Causos-Lendas) ✓ Textos Narrativos (Literário, Poemas, Novelas, Romances e Teatro) ✓ Textos Injuntivos (Receitas Culinárias e Medicinais). ✓ Classificação cultural das palavras (bi dialetal), valorizando a comunicação escrita e oral da comunidade tapuia. ✓ Variedades linguísticas, Conceber a língua como meio de valorização e reafirmação da identidade Tapuia, tendo como ponto de partida, o bidialeto em relação à linguagem padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O contexto da experiência dos alunos. ✓ As capacidades e habilidades individuais, relacionadas com diferentes formas de artes. ✓ A expressão individual: o trabalho com a imaginação, a percepção, a observação, a invenção, a afetividade, a emoção, a memória. ✓ Atividades práticas para compreensão do seu próprio fazer artístico e o da sua coletividade. ✓ Pintura corporal.

Ciências Físicas e Biológicas	Matemática
<ul style="list-style-type: none"> - Sentidos do corpo humano. - Seres vivos e não vivos. - Ser humano e ambiente. - Proteção. - Alimentação. - Saúde Física e Mental. - Matéria e suas transformações. <ul style="list-style-type: none"> ✓ As plantas/biodiversidade. ✓ Economia doméstica. ✓ Tecnologia dos Tapuios. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Número: números naturais, racionais, fracionários, irracionais, reais e sistema de numeração decimal, operação em situações problemas. ✓ Equação e inequações. ✓ Expressões algébricas, frações algébricas. ✓ Regra de três, porcentagem e juros. ✓ Radicais. ✓ Teoremas.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientação espacial e corporal. ✓ Substâncias química simples e composta do lar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Medida: comprimento, massa, volume, capacidade e agrárias. ✓ Geometria.
--	--

História	Geografia
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aldeias, Municípios, Estado, País (a verdadeira história do Brasil e seus primeiros habitantes). ✓ Os primeiros grupos humanos. ✓ As bases da civilização. ✓ As primeiras civilizações. ✓ As sociedades Europeias ✓ As sociedades Indígenas. ✓ A sociedade Colonial, Imperial e Republicana do Brasil. ✓ A economia no Brasil e no mundo atual. ✓ A sociedade atual no Brasil e no mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Localização da Aldeia no território nacional e regional. ✓ Vegetação, hidrografia, fauna, relevo. ✓ Morada das pessoas na Aldeia. ✓ Família, Escola, Comunidade, Município Estado de Goiás. ✓ A Geografia e sua importância na vida do homem. ✓ Visão geográfica do mundo atual. ✓ A organização Social e Política do Brasil. ✓ As regiões brasileiras. ✓ Noções de organizações geopolítica mundial ✓ Capitalismo e Socialismo no mundo atual.

Educação ambiental	Cultura Indígena
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ambiente e transformação. ✓ Preservação do meio ambiente (preservação dos córregos, rios, nascentes matas ciliares e cerrado; Reflorestamento; utilização adequada da água); ✓ Lixo: coleta seletiva / destinação adequada / aproveitamento; ✓ Poluição (Desmatamento, erosões, uso de pesticidas – agrotóxicos -, queimadas) ✓ Leis ambientalistas. ✓ Mobilizações, por de cursos, palestras, seminários etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identidade indígena, grupos étnicos, etnocentrismo; ✓ Diversidade cultural no Brasil: Índio-indígena, índio puro, índio miscigenado; ✓ Línguas indígenas; ✓ Resgate da cultura Tapuia e manifestações culturais; ✓ Relacionamento inter-étnico, Relacionamento com a natureza; ✓ Divindades e tradições religiosas de matriz indígena; ✓ Educação indígena formal e por tradição; ✓ Artesanato, danças indígenas, crenças, costumes, comemorações, mutirões, lavoura comunitária

Ilustração 6: Quadro de conteúdos do Ensino fundamental da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges
 Fonte: Projeto Político Pedagógico 2012.

De acordo com Cunhã em sua narrativa concedida a Azarias (2008, p. 69)⁷⁰, em relação à escola diferenciada e à proposta do Projeto Político Pedagógico, ela afirma que

por enquanto as coisas estão caminhando assim, devagar. A gente tá começando agora. Por enquanto a gente tá diferenciada é porque nós temos duas matérias que nas outras escolas não tem que: é a cultura indígena e a educação ambiental, mas, a não ser, está seguindo o mesmo currículo das outras escolas (Cunhã).

Além disso, está claro no Projeto Político Pedagógico, conforme quadro acima, foi incluída uma disciplina denominada “Cultura Indígena” além da disciplina “Educação Ambiental”, nas quais são trabalhados conteúdos gerais e locais voltados especificamente aos Tapuio. Também as disciplinas de arte, história, geografia e ciências físicas e biológicas trazem conteúdos que trabalham questões voltadas à realidade Tapuio. Entretanto, acredita-se que se os professores forem orientados, têm a possibilidade de na maioria dos conteúdos contidos no Projeto Político Pedagógico trabalharem fazendo uma vinculação e uma discussão com o dia a dia da aldeia, utilizando-se de suas experiências, memória e também com o seu passado, trazendo-os para à sua realidade. A partir disso, abrir possibilidades de, através da escola construir a história. Desse modo, contribuindo para a compreensão dos educandos. É como diz Cunhã em sua narrativa a Azarias (2008, p. 70)⁷¹.

A escola indígena deve contemplar em seu currículo, além da língua, conteúdos realmente importantes para a vida e a sobrevivência física e cultural dos povos, tais como: meio ambiente, terra, saúde, valores próprios e economia, necessária hoje para a compreensão e análise das conjunturas nacionais e internacionais, entre outros (Cunhã).

Para Benjamin é fundamental rever através da educação as relações entre crianças, jovens e adultos. (KRAMER, 2008). A narrativa nesse sentido tem papel importante, pois é

⁷⁰ Narrativa concedida pelo Tapuio Cunhã a Azarias publicada em seu livro “Entre o silêncio e o grito: a esperança cresce e a luta continua” (2008, p. 69).

⁷¹ Narrativa concedida pelo Tapuio Cunhã a Azarias publicada em seu livro “Entre o silêncio e o grito: a esperança cresce e a luta continua” (2008, p. 70).

através dela que professores, alunos e comunidade podem e devem interagir no interior da escola para construir a história. Para Benjamin isso é

mais que interações imediatas entre professores e alunos, suas histórias interagem e inúmeras são as mediações. Os confrontos não se esgotam nem se explicam por diferenças pessoais, mas emergem da diversidade e riqueza de experiências passadas, da história coletiva de que fazem parte. Nesse contexto é central o papel da narrativa. (KRAMER, 2008, p. 24).

Dessa forma, é essencial o aproveitamento dos conhecimentos tradicionais e experiências dos Tapuio mais velhos, e considerando que os povos indígenas são sociedades com tradições orais, as narrativas dos mais velhos trazidas como testemunho para a sala de aula podem contribuir para o aprendizado das diversas disciplinas que compõe o Projeto Político Pedagógico, além de contribuir para a construção e o fortalecimento da história e da identidade. Conforme Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 65)

Em sociedades orais, a memória é evocada e recriada permanentemente, mas é no presente que as lembranças e os esquecimentos adquirem significados e é no presente que os saberes ancestrais são recriados, por meio das palavras de quem transmite esses saberes, em geral pessoas mais velhas da comunidade, também reconhecidos como “guardiões da memória”. É respondendo as indagações do presente que alguns acontecimentos do passado são esquecidos e outros lembrados.

A narrativa de Curumim a Azarias (2008, p. 116)⁷² mostra como os Tapuio consideram importante os conhecimentos, as experiências e os testemunhos dos mais velhos. E são essas experiências e esses testemunhos que eles consideram a educação no modo tradicional, ou seja, a transmissão através da memória. Como afirma o Tapuio Curumim “na verdade não é o povo mais que é professor”, são através dos mais velhos que eles conseguem repassar aos jovens às tradições, os costumes. É interessante perceber como para eles, até o respeito pelas pessoas é considerado Educação.

⁷² Narrativa concedida pelo Tapuio Cunhã a Azarias publicada em seu livro “Entre o silêncio e o grito: a esperança cresce e a luta continua” (2008, p. 116).

Bom, Educação na parte indígena ela é vigorosa, porque tem vários tipos de ensinamentos dentro da Aldeia. (...), o índio vem conquistando os ensinamentos do branco, mas, a educação indígena mesmo é o índio saber, por exemplo, pesquisar um remédio no mato, um remédio tradicional, que os mais velhos ensinam, porque na verdade não é o povo mais novo que é professor, porque nossos velhos, os anciões, tudo que a gente aprende com eles, que a gente considera saber mesmo, a leitura nossa é essa de tudo. Educação é isso, é tudo você saber tratar as pessoas, ter respeito pela mãe, isso na nossa aldeia é muito interessante, né, a gente leva isso ai como parte da Educação (Curumim).

Percebe-se a importância da narrativa para os Tapuio, dos mais velhos transmitindo aos mais jovens os seus conhecimentos através de seus testemunhos. Nessa transmissão os jovens são beneficiados com essas riquezas e poderão no futuro transmiti-los às próximas gerações. Para Benjamin (1994, 114) a experiência “sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias”.

O ensino médio traz o conteúdo da base nacional comum das áreas do conhecimento: I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências Humanas e suas Tecnologias, contendo os seguintes conteúdos específicos voltados aos Tapuio:

Língua Portuguesa – 1ª à 3ª série	Arte
<ul style="list-style-type: none"> - O poema / poemas Tapuia - O texto teatral / teatro na Aldeia - O relato / relato do povo Tapuia - O texto argumentativo oral: o debate regrado / lutas e conquistas do povo Tapuia por meio da oralidade. - O texto argumentativo escrito e oral / lutas e conquistas do povo Tapuia, divulgação das produções existentes e criação de novas produções do povo Tapuia e da história do povo Karajá. - Produção de texto – A reportagem. / Reportagem da Aldeia; – A Crônica./ Crônica do povo Tapuia; - A crítica / visão crítica do povo Tapuia; - O editorial. / Editorial dos povos indígenas. - Produção de textos: O resumo / resumo da história do povo Tapuia; - Comunicado à 	<ul style="list-style-type: none"> - Função da arte na cultura Tapuia - Pintura Corporal - Dança Tradicional -Elementos expressivos da cultura indígena/Tapuia - Imagens e identidade do povo Indígena Tapuia - Manifestações artísticas Indígenas/Tapuias - Diversas culturas Indígenas/Tapuias - Consciência Negra - Consciência Indígena - Jornal Tapuia Com ênfase ao Bidialetalismo - Cultura Tapuia - Cultura Afro - Ritos, tribos e mitos - Cinema da história do povo Tapuia - Fotografia da história de vida dos Tapuia - Propaganda e publicidade referentes ao

<p>imprensa/ comunicado à comunidade Tapuia; - Criatividade do povo Tapuia; - Cidadania dos povos indígenas; - Pesquisa e Criação do povo da Aldeia; - Currículo / Currículo dos alunos da Aldeia; - Carta de apresentação de currículo / construindo a carta de apresentação de currículo para os alunos da Aldeia; - Solicitação de estágio / solicitação de estágio para os alunos da Aldeia; - reflexão / reflexão referente a vida cotidiana do povo Tapuia; - Relatórios do estágio / desenvolvimento de um estágio na comunidade Tapuia; - Meio Ambiente / exploração racional do meio ambiente Tapuia; - Diversidade cultural / diversidade dos povos indígenas; - Cultura / fala e provérbios / fala e provérbios Tapuia; - Procuração / como desenvolver uma procuração representada por um aluno Tapuia; - reflexão / cultura do povo ou cultura para o povo; - Leitura, produção e interpretação de texto do povo Tapuia; - Leitura, produção e interpretação de texto do povo Kaiapó.</p>	<p>povo da Aldeia</p>
--	-----------------------

História	Geografia
<p>- Cultura Indígena – Consciência Tapuia: Religião, Comida, Música, Dança, Situação atual do Indígena/Tapuia.</p>	<p>Cultura Afro-Brasileira Cultura Indígena/Tapuia. Consciência Indígena/Tapuia Cultura Afro-Brasileira Consciência Indígena/Tapuia</p>

Filosofia	Sociologia
<p>- Consciência Indígena: Compreensão do tema; - Cultura Indígena/Tapuia.</p>	<p>- Consciência Indígena/Tapuia - Comunidade Tapuia - Consciência Indígena - Grupo social do povo Tapuia - Identidade Indígena Tapuia - Os elementos da cultura Indígena e Tapuia - Aculturação: contato e mudança social - Reflexão do povo Tapuia</p>

Ilustração 7: Quadro dos conteúdos específicos do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Caciue José Borges
Fonte: Projeto Político Pedagógico 2012.

No currículo do ensino médio, não muito diferente do ensino fundamental, trazem inseridos em algumas disciplinas conteúdos voltados à realidade Tapuio.

Considerando o que os Tapuio esperam da educação, como se percebe nas suas narrativas e nos seus testemunhos, o Projeto Político Pedagógico atende, em parte, às expectativas deles. A proposta da educação indígena na legislação brasileira de uma educação escolar específica e diferenciada, como exposto anteriormente, não vem sendo realizada. Desse modo, e compreendendo o apelo dos Tapuio por uma escola que os considere indígenas e não negue os seus saberes próprios.

Para a construção dessa Escola é necessário, portanto, perceber e compreender o que a comunidade entende por diferenciada e específica; o que ela almeja com essa escola; o que essa escola precisa ser e ter para que seja garantido o futuro das crianças e jovens que são o futuro desse povo. (SANDOVAL, 2009, p. 33).

A narrativa de Iracema a José Neto (2005, p. 143)⁷³ demonstra essa preocupação, no seguinte trecho:

O que eu, por exemplo, aprendi sobre povos indígenas e sobre o povo Tapuio foi em casa com meus pais, com meus tios ou com os de fora. Na escola eu não aprendi nada, os outros também não aprenderam, porque aqui só mandavam professores que não têm nada a ver com os índios. Agora tem uma professora que é daqui, ela é tapuia, mas ela tem que ensinar para as crianças o que ela aprendeu, o que toda escola ensina, é ler e escrever as coisas dos brancos, da história do Brasil. A escola tem que ensinar isso mesmo porque os tapuios precisam de todo mundo, não pode viver como os índios de antigamente, isolados no mato. Mas o que me revolta é isso: na escola daqui e nessas onde a gente vai para estudar, ninguém nunca ensinou nada sobre os tapuios. Deve ser que não pode ser tapuia, deve ser que é pra esquecer que tem tapuios por aqui. (Iracema).

Entretanto, percebe-se que muito mais pode ser feito pelos Tapuio em relação à educação escolar. Mas isso deve ser alcançado aos poucos, por eles mesmos, uma vez que eles têm o entendimento de que a educação é o meio para realizar às mudanças para o futuro. Aos poucos devem, de fato, ter à autonomia da escola e serem os protagonistas dessa fase. Como Benjamin propõe uma educação realizada como desafios para “compreender o

⁷³ Narrativa concedida por Iracema a José Neto, durante a pesquisa realizada junto aos Tapuio para a dissertação de mestrado intitulada Jovens Tapuio do Carretão: processos educativos de reconstrução de identidade indígena(2004, p. 143) .

conhecimento como iluminação, como assombro, de tomar consciência de si mesmo sem susto como possibilidade da felicidade, de conceber a felicidade no interior da discussão política” (KRAMER, 2008, p. 25). Quando de fato buscarem uma educação contra a barbárie.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho várias questões relativas à educação ofertada aos Tapuio foram levantadas. Assim, para concluir serão feitas algumas considerações.

Esta pesquisa teve como objetivo refletir a história dos Tapuio e a Educação Escolar ofertada à eles na aldeia Carretão. Para isso, foram utilizados alguns parâmetros para conseguir responder o questionamento levantado a partir dos problemas de natureza educacional vivenciados pelos Tapuio: quais contribuições o projeto de escola trouxe e traz para à comunidade em relação ao processo de (re)construção da história e do (re)conhecimento étnico dos Tapuio e, se têm (re)orientado os conhecimentos culturais, históricos e étnicos.

Os Tapuios originaram-se do aldeamento Carretão, construído no contexto de colonização e ocupação da região central do Brasil. Após o encerramento do aldeamento um grupo permaneceu na região do aldeamento. Esse grupo viveu no isolamento por décadas, ressurgindo a partir de 1940, quando estavam enfrentando problemas com invasores de suas terras. Nessa época procuraram o presidente para pedir ajuda, e tiveram sua terra demarcada. Mas mesmo assim, os problemas territoriais continuaram. Na década de 1970, após saberem da existência de um órgão oficial para atender as populações indígenas, procuraram a instituição para exporem seus problemas e reclamarem a falta de assistência. A partir daí é realizado o levantamento étnico e de demarcação da terra e, posteriormente, a desocupação. Nesse momento também, inicia-se a (re)construção da história dos Tapuio.

O nome Tapuio foi dado a esse grupo pelos regionais que, de certo modo, os reconheciam como índios, o que contribuiu para o reconhecimento étnico dos Tapuio. Entretanto, em relação a esse nome, percebe-se em suas narrativas certa ambiguidade e uma necessidade de (re)afirmarem esse nome.

De acordo com os conceitos e o referencial teórico usado para auxiliar na leitura e na interpretação dos dados, conclui-se que, se a memória e as experiências dos Tapuio possibilitaram à esse grupo construir sua história através de narrativas concedidas à Rita Heloisa de Almeida Lazarin que construiu a sua história inicial, ela foi uma testemunha que

conseguiu ouvi-los e dessa forma realizar a escrita dessa história. Posteriormente, outros autores também puderam dar continuidade à escrita das memórias e dos testemunhos dos Tapuio, através de suas narrativas.

Percebe-se, portanto, que a memória, a experiência, o testemunho e a narrativa desse grupo os auxiliou na construção da identidade, na recuperação e na demarcação definitiva de suas terras. Para eles, contar a história, através das narrativas, recorrendo às memórias dos sobreviventes do pós-aldeamento, proporcionou-lhes o sentimento de vencer e, desse modo, saírem do estado de silenciamento em que permaneceram durante décadas, assim resgataram a autoestima, a identidade, a vida, livres de opressão. De certo modo, também contribuíram para transformar o presente e o futuro deles.

A Escola Indígena foi o meio que os Tapuio encontraram para fortalecerem e para contribuírem com a luta pela terra e com a identidade indígena. De acordo com Cerqueira (2010, p. 114) “os Tapuio visualizaram na escola a possibilidade de ‘resgatar a história do grupo e sua experiência existencial, condição de afirmação étnica, construída a partir da autoimagem positiva enquanto grupo étnico’(...)”.

O projeto de educação representa a possibilidade de um futuro diferente e de continuidade da construção da história, como se observou em suas narrativas. Pois foram às representações do passado, os testemunhos e às experiências vividas pelos Tapuio, que possibilitou a eles tecerem um novo panorama para o futuro do grupo. Percebe-se que, o projeto de escola na aldeia foi importante para eles, pois depositam na escola as expectativas de mudanças para a comunidade.

A educação para eles até a década de 1970 era ofertada através de escolas em fazendas, ou seja, em escolas do campo, onde os Tapuio se quisessem se escolarizar tinham que frequentá-las, submetendo-se a preconceitos e discriminações de toda ordem. Para eles, essa experiência da educação fora da aldeia, provocava nos jovens o silêncio, por causa do preconceito e da discriminação sofridos nessas escolas.

No final da década de 1970, passam a ter uma escola na aldeia funcionando na casa de um morador Tapuio, que atendia a primeira fase do ensino fundamental. Somente alguns anos

depois conseguem a construção de um prédio escolar que continua atendendo apenas a fase inicial do ensino fundamental durante décadas. A luta dos Tapuio que, inicialmente, baseou-se na terra e, posteriormente, pelo (re)conhecimento da identidade, após terem conseguido a demarcação e o (re)conhecimento étnico almejado, a escola passou a ser uma das reivindicações dos Tapuio, ainda em meio à luta pela preservação territorial. A esperança é que a escola e a educação na aldeia lhes garantam um projeto de futuro, que possa ser capaz de garantir-lhes a autonomia.

A educação para os Tapuio, depois de obterem a posse da terra e o (re)conhecimento étnico, foi o passo seguinte para garantir o fortalecimento da identidade. Os Tapuio têm esperanças que a educação os fortaleçam enquanto povo indígena.

Eles conseguiram depois de muita luta, conforme ficou demonstrado em seus relatos, a construção e a criação da escola na aldeia. Essa escola que inicialmente era municipal passou a ser estadual. Com o passar dos anos e sem cessar de lutar, os Tapuio tem hoje funcionando na escola todos os níveis da educação básica. Um prédio escolar que atende às necessidades da escola. Em termos de infraestrutura, a escola do Carretão foi bem servida nos últimos anos, apesar de saber que há sempre a necessidade de manutenção e ampliação, principalmente devido ao aumento da demanda de alunos.

O Estado de Goiás não tem em suas metas de educação a Educação Indígena. Essa é ofertada aos povos indígenas, inserida no contexto da educação do campo. Não foi criado na Secretaria de Educação um espaço para atender a educação indígena, com pessoas preparadas, capacitadas para essa demanda. Assim, ficaram então essas questões: Por que a educação indígena não é contemplada dentro das ações do Estado de Goiás? Por que a educação indígena é atendida dentro da educação do campo? Por que o Estado enxerga a população indígena como povos do campo e não indígena? Nessa perspectiva, percebe-se que o Estado continua alheio às mudanças das últimas décadas em relação à educação indígena.

Dessa forma, conclui-se que, provavelmente, muitos dos problemas enfrentados pelos grupos indígenas do Estado não são solucionados devido à falta de comprometimento do estado com os povos indígenas. Com isso, os problemas enfrentados pelos Tapuio em suas escolas, conforme relatado por eles, tais como contratação de professores indígenas, a falta de

produção de material didático específico e a não criação do Conselho Estadual de Educação Indígena, entre outros problemas enfrentados, muitas vezes para solucioná-los, têm que acionar o Ministério Público Federal.

O projeto de escola, ou seja, o Projeto Político Pedagógico construído desde 2004, quando a escola foi criada, traz inserido em seu contexto, disciplinas e conteúdos que visam atender às reivindicações dos Tapuio e da legislação, em relação à educação indígena específica e diferenciada. Mas, conforme relatos, essa educação não acontece na prática, pelo menos não a esperada e almejada e proposta no PPP, pela comunidade. Mas, eles continuam lutando para que essa educação possa vir a atendê-los de fato.

É importante entender que a educação diferenciada vai muito além da inclusão de alguns conteúdos no Projeto Político Pedagógico. Para contemplar uma comunidade indígena com uma educação diferenciada é necessário respeitar a diversidade e promover sua autonomia. Tem-se que respeitá-los, deixarem se expressarem, exporem seus anseios, suas esperanças. É preciso ouvi-los e respeitar o que entendem e desejam como educação. Não se pode apenas oferecer uma educação e impô-la nos moldes que são ofertadas nas escolas da cidade ou do campo, como vem ocorrendo atualmente. Ao mesmo tempo em que se tenta ofertar uma educação escolar indígena, esta se mistura com a educação do campo e da cidade, deixando confuso, tanto os Tapuio como quem analisa a educação ofertada a eles.

A educação indígena, na sua prática vem ao longo de décadas, tentando se afirmar e (re)afirmar nas comunidades indígenas, entretanto, o Estado tem tido dificuldades nesse intento. Percebe-se que lacunas vão ficando no meio do caminho e a luta para preenchê-las e, promover uma educação que atenda os anseios das comunidades indígenas brasileiras continua. Isso fica claro, com a promoção de discussões acerca da educação indígena e a criação de nova legislação para suprir essas demandas, como é o caso do Decreto que cria os Territórios Etnoeducacionais, na tentativa de (re)organizar a educação indígena. Isso é importante, pois é o reconhecimento de que falta algo para de fato contemplar às comunidades indígenas com a educação que eles desejam. Os Territórios vêm com o objetivo de colocar em prática o que prevê a legislação acerca da educação escolar indígena. Dar solução a problemas que se arrastam ao longo de décadas, ou melhor, desde que a educação indígena passou a ser atendida pelo MEC, e pelas secretarias estaduais e municipais de

educação. Mas será que essa proposta vai realmente garantir a educação almejada para os povos indígenas? Como ter uma educação diferenciada se muitas escolas indígenas não têm autonomia? Como ter autonomia se na prática é uma autonomia de negação, ou seja, se as escolas indígenas não podem estabelecer os próprios padrões de educação, tendo que seguir os padrões e normas, impostos pelas secretarias estaduais e municipais de educação e MEC? Ficam os questionamentos, porque essa proposta é nova, e provavelmente as instituições envolvidas e mesmo as escolas indígenas ainda não tiveram o tempo necessário para assimilá-la e colocá-la em prática. Mas, elas estão aí para serem refletidas e, quem sabe, serem respondidas em outra oportunidade.

Como dito anteriormente, muito mais pode ser feito pelos Tapuio em relação à escola. Isso deve ser alcançado aos poucos, por eles mesmos, uma vez que, eles têm o entendimento que a educação é o meio para realizar as mudanças necessárias para melhorar as condições de vida da comunidade, e para a continuidade de construção da história. Desta forma, acredita-se que aos poucos, conseguirão de fato ter a autonomia da escola, e serem os protagonistas, assumindo a educação como uma educação do e para os Tapuio.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Rita Heloisa de. (org.). **Aldeamento do Carretão segundo os seus herdeiros Tapuios**: conversas gravadas em 1980 e 1983. – Brasília: Funai/CGDOC, 2003. 422p. Ilust.

_____. **Parecer 145/CGID/DAF**. Brasília, 2009.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. – 3. ed. – ver e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. Ed. – São Paulo: Perspectiva, 2011. (debates; 64/dirigida por J. Guinsburg).

ATAÍDES, Jézus Marco de. **A chegada do colonizador e os Kaiapó do Sul**. In. Índios de Goiás: uma perspectiva histórico cultural. Marlene Castro Ossami de Moura (Coord.) – Goiânia: Ed. da UCG/Ed. Vieira/Ed. Kelps, 2006. 378 p. il.

AZARIAS, Ivany de Barros Rolim. **Entre o silêncio e o grito**: a esperança cresce e a luta continua. – Rio de Janeiro: Descubra, 2008. 144p.

AZEVEDO, Marta Maria. **Autonomia da escola indígena e projeto da sociedade**. In. Leitura e escrita em Escolas Indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE – 1995. Wilmar D'angelis e Juracilda Veiga (Orgs) – Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In: Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª Ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____, Walter. **Sobre o conceito de história**. In: Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª Ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____, Walter. **O narrador considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª Ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Práticas de Escolarização e Processos de Apropriação da Escola em aldeias indígenas**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005. <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/385MariaAparecidaBergamaschi.pdf>

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena**: o caso de uma escola Kaingang. Revista Brasileira de Historia, vol. 30, nº 60

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** Editora brasiliense. 17ª Edição. 1986.

CERQUEIRA, Ádria Borges Figueira. “**Ser Tapuio é ser índio misturado**” narrativas orais, memória e identidade entre os Tapuio do Carretão (1979-2009). Goiânia, 2010. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História.

CAPACLA, Marta Valéria, org. **O Debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**: resenhas de teses e livros. 1ª Ed. Mec/Mari-USP. Brasília/São Paulo, 1995.

CHAIM, Marivone Matos. **Aldeamentos Indígenas (Goiás 1749 -1811)**. Nobel/Pré Memória/Instituto Nacional do Livro. 2ª Edição – 1983.

CHAUL, Nasr Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. 2.ed. – Goiânia: Ed. da UFG, 2001. 253p.

CUNHA, Manoela Carneiro. **O futuro da questão indígena**. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Org. Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni – Brasília, Mec/Mar/Unesco, 1995.

DE QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **Relatos Oraís: do “Indizível” ao “dizível”**. In Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil), Organização e introdução de Olga R. De Moraes von Simpson. Editora Revista dos Tribunais Ltda São Paulo, 1988.

DURKHEIM, Emile. Educação e Sociologia. Tradução de Maria de Fátima Oliva do Couto. Introdução de Welington Paz. - São Paulo: Hedra, 2010. 136 p.

FÉLIX, Cláudio. **Entre Conflitos e Convívios: Aspéctos das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil**. Revista *HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.98-118, jun.2008 - ISSN: 1676-2584*.

FELMAN, Shoshana. **Educação e crise, ou as vicissitudes do ensinar**. Catástrofe e Representação: ensaios. Arthur Nastrovski, Márcio Seligmann-Silva (org.). São Paulo: Escuta, 2000. P. 264; 14x21 cm.

FREITAS, Márcia dos Santos de Abreu. **Escola: um novo desafio cultural para a comunidade de Umrãtãwawe**. Barra do Garças, MT: Ed. Do autor. 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Prefácio Walter Benjamin ou a história aberta**. In: Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª Ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Memória, História e Testemunho**. In: Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível. (org.): Stella Bresciani e Márcia Naxara. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. **A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xarente**. Brasília: Funai/Dedoc, 2002. 137p.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e

Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Antropologia Social. São Paulo. 2008.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT: comentadas para trabalhos científicos**. 4ª ed. (ano 2009), 2ª reimpr./Curitiba: Juruá, 2011.

JOSÉ NETO, Joaquim. **Jovens Tapuio do Carretão: Processos Educativos de Reconstrução de Identidade Indígena**. Goiânia, 2004. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica de Goiás, Educação.

_____. **Jovens Tapuio do Carretão: Processos Educativos de Reconstrução de Identidade Indígena**. – Goiânia: Ed. da UCG, 2005. 188 p.

KRAMER, Sônia. **Educação a contrapelo**. Revista Educação Especial: Biblioteca do professor. Benjamin pensa a educação. Nº 7. Editora Segmento. 2008, p. 16-25.

LARAIA, Roque de Barros. **Prefácio**. In: Os Tapuios do Carretão: etnogênese de um grupo indígena do Estado de Goiás. Marlene Castro Ossami de Moura – Goiânia: Ed. da UCG; 2008. 368 p.

LAZARIN, Rita Heloisa de Almeida. **Relatório Sobre os Índios do Carretão**. Funai. Brasília, 1980.

_____. **O Aldeamento do Carretão: duas histórias**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social do Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas da UnB. Brasília, 1985.

_____. Texto extraído de <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/tapuio/1017> acesso em: 08/08/12 as 09:20h.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de e MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katal. Florianópolis v. 10 n. esp. P. 37-45. 2007.

LOWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “sobre o conceito de história”**. São Paulo. Boitempo, 2005.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional. 2006.

_____. **Relatório de Pactuação do Território Etnoeducacional Vale do Araguaia**. Realizado durante a reunião feita no período de 21/11/2011 a 23/11/2012, São Félix do Araguaia/MT.

_____. **Educação para Manejo e Domesticação do Mundo: entre a escola ideal e a escola real os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de

Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Antropologia. Brasília/DF.2011.

MATTOS, Delmo. **Pesquisas com seres humanos: até onde ir?** Revista Filosofia ciência e vida. Ano VII nº 78, janeiro/2013.

MELLO, Valter Acássio de. **A Expansão da Educação Superior pela Estratégia da Interiorização:** Nexos com os bons resultados do Ideb em Mato Grosso do Sul. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área História, Políticas e Gestão da Educação.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educación Indígena y alfabetización.** Centro de Estudios Paraguayos ‘Antonio Guasch’. Asunción, 2008.

MOROZ, Melania e GIANFLADONI, Monica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa:** iniciação. – Brasília: Líber Livro Editora, 2ª Edição, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco. **Uma etnologia dos “índios misturados”?** situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Mana 4(1):47-77, 1998.

OSSAMI DE MOURA, Marlene Castro. **Os Tapuios do Carretão:** etnogênese de um grupo indígena do Estado de Goiás. – Goiânia: Ed. da UCG; 2008. 368 p.

_____. (Coordenadora). **Índios de Goiás:** uma perspectiva histórico cultural. – Goiânia: Ed. da UCG/Ed. Vieira/Ed. Kelps, 2006. 378 p. il.

PALACIN, Luís; GARCIA, Ledonias Franco; AMADO, Janaína. **História de Goiás em documentos:** I Colônia. Goiânia: Editora da UFG, 1995.

PALACIN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant’Anna. **História de Goiás (1722 – 1972).** – 7. Ed. – Goiânia: Ed. da UCG, Ed. Vieira, 2008. 184 p.: il.

PORTELA, Cristiane de Assis. **Nem Ressurgidos, nem emergentes:** A resistência histórica dos Karajá de Buridina em Aruanã – GO. (1980 – 2006). Dissertação defendida no Curso de Mestrado em História da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre.UFG, Goiânia.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges. Aldeia Carretão, 2012. Fornecido pela direção da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges. (digitalizado).

RAMAL, Camila Timpani. **O ruralismo pedagógico no Brasil:** revisitando a história da educação rural. Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC).

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/files/e2qdukOb.pdf

Relatório redigido por servidor da 7ª Delegacia Regional da Funai-GO, em 23 de novembro de 1979.

ROCHA, Leandro Mendes. **A política Indigenista no Brasil: 1930 – 1967**. Goiânia: Ed. UFG, 2003. 264p. : il.

ROURE, Glacy Queiroz. **Quadro Negro: escrita, experiência, memória e história**, (2011). Texto concedido pela autora durante aula ministrada por ela.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno**. – São Paulo. Companhia das Letras, 1996.

_____. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 12 ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea).

ROSENDO, Ailton Salgado. **A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e sua proposta na formação de professores indígenas**. Revista Percurso. Revista Percurso. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 81-104, jan./jun.2011.
<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/2159/1744>

SANDOVAL, Sylvania Maria. **O olhar da comunidade Karajá – Aldeia Hawalò e a Educação Escolar Indígena: novos desafios** (Lagoa da Confusão – Ilha do Bananal). Monografia de Especialização. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

SILVA, Cristhian Teófilo da. **Borges, Belino e Bento: a fala ritual entre os Tapuios de Goiás**. São Paulo: Annablume, 2002. 126p.

SILVA, Luiz Fernando Villares e. (Org.). **Coletânea da legislação indigenista brasileira**. – Brasília: CGDTI/Funai, 2008. 818p.

SILVA, Lorraine Gomes da e VASCONDELOS, Eduardo Henrique Barbosa de. **OS TAPUIA: uma história de resistência e esperança**. TARAIRIÚ – Revista Eletrônica do Laboratório de Arqueologia e Paleontologia da UEPB. Campina Grande, Ano III, Vol. 1 – número 04. Abril/maio de 2012.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. **A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura**, Brasília: Funai/DEDOC/2001. 145p. Ilust.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. **O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradição**. São Paulo: Ed. 34, 2005. 360 p.

_____. **Narrar o Trauma – A questão dos testemunhos de catástrofes históricas**. Psic. Clin., Rio de Janeiro, vol. 20, n. 1, p. 65-82, 2008.

_____. (org.). **História, memória, literatura: o Testemunho na Era das Catástrofes.**- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

_____. (org.). **A história do Trauma.** In. **Catástrofe e representação.** Catástrofe e Representação. Arthur Nestrovski e Marcio Seligmann-Silva (orgs.). São Paulo: Escuta, 2000. P. 264; 14x21.

_____. **Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento.** In. História, memória, literatura: o Testemunho na Era das Catástrofes. Marcio Seligmann-Silva (org.). – Capinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

TEIXEIRA, Raquel. **Condições para autonomia das escolas indígenas.** Limites e possibilidades de autonomia de Escolas indígenas. In. Leitura e escrita em escolas indígenas: encontros de educação indígena no 10º COLE-1995. Wilmar D'Angelis, Juracilda (orgs.) - Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997. (coleção Leituras no Brasil).

TESTA, Adriana Queiroz. **Palavra, sentido e memória:** educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá. Orientador: Marcos Ferreira Santos. São Paulo, SP: s.n., 2007.

Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Educação: área de concentração: cultura, organização e educação. Faculdade de Educação da universidade de São Paulo.

TOMAZELLO, Maria Guiomar Carneiro e CANAVARROS, Edmilson Tadeu. **Os missionários salesianos e a educação escolar indígena em Mato Grosso:** um século de história. R. Educ. Pub. Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 181-197, jan./abr. 2009

VASCONCELLOS, Maria Drosila. **PIERRE BOURDIEU: A HERANÇA SOCIOLÓGICA.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002, p. 79)

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17449&Itemid=817 – acesso 10:40h. – 23/01/2013.

<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/constituicoes-antiores-1#content> – acesso as 7:00 h. - 24/01/2013,

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm - 10:40h. – 30/01/2013.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm - 21:08h. – 04/02/2013.

<http://www.educacao.go.gov.br/institucional/> - 01/07/2013.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Quinto_do_ouro. 17/10/2012, às 9:09 h.