

**JOAQUIM JOSÉ NETO**

**JOVENS TAPUIOS DO CARRETÃO:  
PROCESSOS EDUCATIVOS DE RECONSTRUÇÃO  
DE IDENTIDADE INDÍGENA**

**Universidade Católica de Goiás  
Mestrado em Educação  
Goiânia – 2004**

**JOAQUIM JOSÉ NETO**

**JOVENS TAPUIOS DO CARRETÃO:  
PROCESSOS EDUCATIVOS DE RECONSTRUÇÃO  
DE IDENTIDADE INDÍGENA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães.

**Goiânia – 2004**

**Banca Examinadora**

---

**Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães**

---

**Prof. Dr. Juarez Tarcisio Dayrell**

---

**Profa. Dra. Maria Helena de Oliveira Brito**

---

**13/07/2004**

**Data**

Aos jovens tapuios do Carretão que, ao partilharem o processo educativo de reconstrução da identidade indígena, ensinam que a educação está presente em todos os meandros da vida e pode contribuir para que a existência-humana-no-mundo seja melhor.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, professora doutora Maria Tereza Canezin Guimarães, pela sabedoria e competência com que me conduziu nos caminhos da pesquisa e pela segurança com que me possibilitou organizar as descobertas.

Aos professores Terezinha Pádua, Nelson Jorge, José Maria Baldino e Alberto do Carmo, pelo estímulo e apoio no momento de ingresso no Mestrado em Educação.

A Dom José Carlos de Oliveira e à professora doutora Marlene de Castro Ossami de Moura, pela dedicação aos tapuios do Carretão e sua causa.

À professora Zita Pires de Andrade, pelo companheirismo na procura do saber e preocupação com o processo educativo, nas idas e vindas, a caminho do mestrado e na busca do ensino de qualidade para a Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba (Facer).

Aos professores e doutores Roque de Barros Laraia e Maria Helena Brito de Oliveira, pela contribuição iluminadora na qualificação do texto. E ao professor doutor Juarez Tarcisio Dayrell que, na banca de defesa, enriqueceu a discussão do texto.

À Universidade Católica de Goiás (UCG), aos professores, funcionários e colegas do Mestrado em Educação, pela experiência enriquecedora na busca e na troca de tantos saberes. A experiência vai continuar.

À professora Darcy Costa, pela maestria com que, no processo de revisão do texto, me ensinou a utilizar melhor a língua portuguesa.

Caminheiro, você sabe, não existe caminho!  
Passo a passo, pouco a pouco, e o caminho se faz!

Benedito B. Prado

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – TAPUIOS DO CARRETÃO.....	34
1 Localização geográfica.....	34
2 População e identidade.....	35
3 História do aldeamento.....	38
3.1 Aldeamento Pedro III do Carretão.....	39
3.2 Difícil captura dos xavantes.....	42
3.3 Decadência do aldeamento.....	44
4 Silêncio histórico e invisibilidade.....	46
5 Luta pela terra e o retorno à visibilidade.....	48
6 Terra para os tapuios.....	54
7 Instituições formadoras.....	55
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	59
1 Educação como prática social e histórica.....	59
2 Cultura e educação.....	64
3 Educação escolar indígena na política educacional brasileira.....	69
3.1 Constituição de 1988 e política educacional indígena.....	72
3.2 Educação escolar indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	76
3.3 Plano Nacional de Educação (PNE) e a educação escolar indígena.....	79
3.4 Educação indígena e educação escolar indígena.....	83
3.5 Aprender com os índios.....	85
CAPÍTULO III – JOVEM TAPUIO DO CARRETÃO: CARACTERIZAÇÃO E SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO.....	88
1 Caracterização.....	89
2 Diversas concepções do pertencimento ao grupo.....	91
2.1 Ser jovem na perspectiva dos jovens do Carretão.....	91
2.2 Concepções do pertencimento ao grupo.....	94
2.3 Sentido da terra na perspectiva dos jovens do Carretão.....	104
2.4 Significado dos mais velhos na vida dos jovens.....	107
2.5 Problemas e dilemas no cotidiano dos jovens tapuios.....	110
CAPÍTULO IV – JOVENS TAPUIOS DO CARRETÃO E O PAPEL EDUCATIVO DAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS.....	112
1 Escola na vida e nas expectativas dos jovens tapuios.....	112
2 Papel da escola e outras instituições educadoras na interpretação dos jovens do Carretão.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
ANEXOS.....	153

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa – caracterização.....	155
Figura 1 – Localização da Terra Indígena Carretão no estado de Goiás.....	156
Figura 2 – Terra Indígena Carretão (glebas 1 e 2).....	157
Figura 3 – Jovens tapuios pintados para dança.....	158
Figura 4 – Jovem tapuio na companhia de um <i>mais velho</i> .....	159



## LISTA DE SIGLAS

Anped – Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação

CGDOC – Cordenação Geral de Documentação

Cimi – Conselho Indigenista Missionário

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

Facer – Faculdade de Ciência e Educação de Rubiataba

Funai – Fundação Nacional do Índio

GT – Grupo de Trabalho

IGPA – Instituto Goiano de Pré-história e Antropologia

LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional

MEC – Ministério da Educação

Neis – Núcleos de Educação Escolar Indígena

Ongs – Organizações não governamentais

PNE – Plano Nacional de Educação

Rcnei – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SEF – Secretaria do Ensino Fundamental

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UCG – Universidade Católica de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UnB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

## RESUMO

O propósito deste estudo é a investigação da realidade dos jovens tapuios do Carretão, no momento em que estão vivendo o processo de reconstrução de sua identidade indígena. A pesquisa centra-se no exame do sentimento de pertencimento dos jovens ao grupo étnico *tapuios do Carretão*, tendo como referência as perspectivas dos próprios jovens, buscando, para isso, a compreensão do ser jovem, do ser tapuio, do relacionamento com os mais velhos, com as tradições, com a família e as agências formadoras, do relacionamento com o território ou a terra em que vivem, do processo educativo e do modo como vêem o seu presente e futuro. A pesquisa procura saber dos jovens tapuios do Carretão, quem são e como vivem, como percebem sua existência na condição de herdeiros de uma identidade indígena e de uma terra e como esta condição foi neles despertada. Investiga a consistência ou não de sua convicção de pertencimento a um grupo étnico em acelerado processo de aculturação, tendo em vista que eles participam, como todos os jovens de seu tempo, da educação escolar, do lazer, da religião, dos conflitos existenciais, enfim, do universo sócio-cultural da juventude que vive em um espaço rural com prováveis pretensões de conquistar espaços no mundo cada vez mais urbanizado. A pesquisa considera o jovem como sujeito social, imerso na história nacional e de seu grupo, portador de uma historicidade, como sujeito capaz de refletir sobre suas ações e se posicionar diante da vida. Utiliza-se o método fenomenológico, por possibilitar adentrar no universo conceitual dos sujeitos e perguntar quem são esses jovens. O instrumento de pesquisa é a entrevista aprofundada. Para desvendar o sentimento de pertencimento procura-se investigar o processo educativo vivido pelos jovens do Carretão, buscando dimensionar a participação da educação escolar no processo de aculturação e a influência exercida por organizações da sociedade civil (Diocese de Rubiataba, Fundação Nacional do Índio (Funai), Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia (IGPA), da Universidade Católica de Goiás (UCG) – que no propósito de assistir o grupo em processo de ressurgimento, influenciam a maneira de os jovens lerem o passado e compreenderem o presente e o futuro. Os jovens tapuios do Carretão estão em processo de identificação como descendentes indígenas. São conscientes de sua indianidade, o resultado de longo processo de miscigenação e, constroem sua identidade na convicção de que não são *índios puros*, segundo o imaginário da sociedade nacional, e também não são *brancos* descendentes dos colonizadores. Consideram-se *tapuios*, denominação que identifica os descendentes indígenas do Carretão, desde o início do século XX.

**Palavras-chave:** juventude, grupo étnico, índio, tapuio, educação, sentimento de pertencimento.

## ABSTRACT

This study proposes to investigate the reality of the Young members of the Tapuia Indian tribe who live in Carretão, at a time they are going through a process of reconstruction of their indigenous identity. The study specifically examines the feeling of belonging to the ethnic group, Tapuia Indians of Carretão, on the part of these young people, thereby seeking to understand what it means to be young, to be a Tapuia Indian, the relationship with those who are older, with the traditions, with the family and the formative agencies, the relationship with the territory or the land where they live, the educational process and how they see their present and their future. The study seeks to know the young Tapuia Indians of Carretão, who they are and how they live, how they perceive their existence as heirs of an indigenous identity and a piece of land, and how they became interested in their heritage. It investigates the consistency or lack thereof of their conviction of belonging to an ethnic group which is in an accelerated process of losing cultural values, keeping in mind the fact that they participate, as do all young people of their time, in school education, recreation, religion, existential conflicts, to sum it up, in the social and cultural universe of youth who live in a rural area with probable pretensions to conquer space in a world that is becoming ever more urbanized. The study considers the young person as a subject of his social world, immersed in the history of his country and his ethnic group, who bears the marks of this history and as a subject who is capable to reflect on his acts and to position himself as far as his life is concerned. The phenomenological method has been used to enable penetration of the world of concepts of the subjects and ask who are these young people. The instrument used in this study is the specialized interview. To discover their sense of belonging, an attempt was made to investigate the process of education that the youth of Carretão go through, trying to give due dimensions to their participation in school education, the process of the loss of cultural values and the influence they absorb from organizations of civilian society (the Diocese of Rubiataba, the National Indian Foundation – Funai, the Missionary Council for the Indigenous – Cimi, the Institute for Pre-history and Anthropology of Goiás – IGPA and the Catholic University of Goiás), who with the proposal to help the group in a process of revival influence the way these young people understand their past, their present and their future. The young Tapuia Indians of Carretão are in a process of identifying themselves as descendants of Amerindians. They are conscious of the fact that they are Amerindians, the result of a long process of miscegenation and, they are building their identity on the conviction that they are not pure Amerindians and also that they are not white descendants of the colonizers. They consider themselves Tapuia, a World that identifies the indigenous descendants of Carretão since the beginning of 20<sup>th</sup> century.

Key words: youth, ethnic group. Amerindian, Tapuia Indian, Education, sense of belonging.

## INTRODUÇÃO

---

### Definindo o problema da pesquisa

Esta pesquisa propõe-se a apreender a realidade dos jovens tapuios do Carretão em processo de (re)construção de sua identificação étnica, após a retomada de suas terras, no espaço em que vivem, com base nas expectativas dos próprios jovens, sua compreensão do ser jovem, do ser tapuio, como também do processo educativo por eles vivido, no momento especial em que tomam consciência do reconhecimento oficial do grupo étnico ao qual pertencem.

Eles fazem parte do agrupamento étnico denominado tapuios do Carretão, localizado no Noroeste do estado de Goiás, nos municípios de Rubiataba e Nova América<sup>1</sup>. São descendentes de diversas etnias que resistiram à colonização e foram aldeadas naquela região, passando a viver relacionamento interétnico que incluiu também grupos de negros fugitivos da escravidão em propriedades agropecuárias que se implantavam no interior do país. São, portanto, descendentes indígenas, resultado de longo processo forçado de miscigenação

---

<sup>1</sup> Os municípios de Rubiataba e Nova América estão situados a noroeste do estado de Goiás, na região denominada Vale do São Patrício.

Rubiataba situa-se a 237 km de Goiânia. É uma cidade planejada pelo governo do estado no início da década de 1950 para oferecer suporte à Colônia Agrícola Estadual, criada para colonização da região. Sua emancipação política deu-se a 12 de outubro de 1953. O nome escolhido para a cidade e o município procura homenagear dois elementos presentes na região no momento de implantação da colônia: rubia de *rubiácia* (grego), coletivo de cafeeiro, uma vez que nas matas era abundante o café nativo, o *cafezinho da mata*, e taba (tupi), morada indígena, em razão da presença de povos indígenas nas proximidades do Ribeirão Carretão e Rio São Patrício. A cidade tem seu traçado bem planejado, e todas as ruas, avenidas e praças levam nomes de árvores, em explícita homenagem à exuberante natureza que acolheu seus primeiros habitantes. A população do município é de 18.808 habitantes (IBGE, 1999). Sua economia tem como base a agropecuária, a produção de álcool e a fabricação de móveis, e a cidade é considerada a capital moveleira do estado, em virtude de inúmeras fábricas de móveis.

Nova América localiza-se a 259 km de Goiânia, no alto da Serra Dourada, com um clima muito agradável. A fundação da cidade aconteceu em 1952, sob o influxo da marcha para o Oeste e implantação da colônia agrícola nacional em Ceres-GO, recebendo inicialmente o nome de Baunilha, em referência ao córrego do mesmo nome. A emancipação política ocorreu em 1958. A escolha do nome *Nova América* é uma homenagem à esposa do fundador, América do Couto. A população do município é de 2.183 habitantes, e a base da economia é a agropecuária (IBGE 1999).

O acesso a Rubiataba e a Nova América, partindo de Goiânia, ocorre por rodovias estaduais e federais (GO 080, BR 153, GO 434 e GO 334).

iniciado no século XVIII, por meio da prática do aldeamento e, posteriormente, foram abandonados pelo governo. Eles se reconhecem como descendentes dos primeiros habitantes indígenas do aldeamento Pedro III do Carretão: os xavantes, os carajás, os javaés, os caiapós. Pesquisas promovidas por antropólogos confirmam sua ascendência por meio de comprovação histórica da existência do aldeamento e dos dois momentos de miscigenação vivida pelo grupo<sup>2</sup>. Revelam também o processo de declaração de sua invisibilidade<sup>3</sup> na primeira metade do século XX. Com o processo de miscigenação, perderam os traços culturais de seus ancestrais. Como descendentes indígenas, são chamados de tapuios pela sociedade envolvente, desde as primeiras décadas do século XX. Com o passar dos anos, tal denominação cristalizou-se no imaginário dos membros do agrupamento e passou a ser assumida por eles como conceito que os identifica em seu grupo e na sociedade regional e nacional. Na década de 1980, foram reconhecidos pela Fundação Nacional do Índio (Funai)<sup>4</sup> como grupo étnico, formado por descendentes indígenas, resistindo ao processo de extinção. Desde então, instituições formadoras, como a Diocese de Rubiataba<sup>5</sup>, a Funai, o Instituto Goiano de Pré-história e Antropologia (IGPA), da Universidade Católica de Goiás (UCG), o Conselho Indigenista Missionário (Cimi)<sup>6</sup>, marcaram presença em sua atuação com o grupo, investigando sua identificação com a terra, com a história e a cultura dos antepassados e desenvolvendo programas de formação de lideranças, objetivando a defesa de suas terras e a recomposição de suas tradições culturais.

Em uma perspectiva genericamente denominada fenomenológica, em que se considera os jovens tapuios como sujeitos sociais, imersos na história nacional e de seu grupo étnico,

---

<sup>2</sup> No primeiro momento, durante os séculos XVIII e XIX, por força do projeto oficial de desterritorialização e aculturação, índios de várias etnias do Centro-Oeste foram confinados no aldeamento do Carretão. Na primeira metade do século XX, o aldeamento foi abandonado pelas autoridades e dizimada grande parte de sua população. As terras dos índios foram ocupadas por colonos, e os índios remanescentes do primeiro momento de miscigenação dispersaram-se pela região, intensificando o processo de fricção interétnica com os colonizadores.

<sup>3</sup> Invisibilidade – ocorreu como consequência do isolamento étnico do grupo e perda das características peculiares (traços diacríticos). Chegou-se, no caso dos tapuios, a uma aparente homogeneização étnica e cultural, e os interessados em suas terras conseguiram registrar em cartório que não mais havia índios na região.

<sup>4</sup> Fundação Nacional do Índio (Funai), órgão do governo brasileiro que estabelece e executa a política indigenista no Brasil, foi criada em 1967, em substituição ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

<sup>5</sup> Diocese de Rubiataba, circunscrição eclesiástica da Igreja Católica, com sede na cidade de Rubiataba e com jurisdição sobre 13 municípios situados nas regiões do Mato Grosso Goiano e do Vale do Araguaia. A diocese solicitou a presença e investigação da Funai para o reconhecimento dos tapuios do Carretão como grupo étnico e, desde então, os apóia no processo de retomada de suas terras, bem como de encontro e reconstrução de suas tradições culturais.

<sup>6</sup> Conselho Indigenista Missionário (Cimi), criado em 1972 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com o objetivo de apoiar, acompanhar e assessorar os povos indígenas em seu processo de autonomia étnica e preservação de suas tradições culturais, valorizando as formas próprias de cada povo conceber e construir sua vida, procurando conhecer, compreender em profundidade e respeitar radicalmente as diferentes cosmovisões, construindo com os povos indígenas, e, com base em seus próprios sistemas, ações diferenciadas de atendimento à saúde, de escolas específicas e de propostas auto-sustentáveis.

portadores de uma historicidade, ocupando um lugar determinado na sociedade, como sujeitos capazes de refletir sobre suas ações e se posicionarem diante da vida, a pesquisa procura saber dos jovens tapuios do Carretão, quem são e como vivem, sua consciência de pertencimento ao grupo, como percebem sua existência como tapuios, na condição de herdeiros de uma identidade indígena<sup>7</sup> e de uma terra, e ainda como compreendem sua condição de descendentes indígenas e como essa concepção foi neles despertada.

Segundo Charlot (2000, p. 33),

um sujeito é: um ser humano, aberto ao mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Para desvendar o sentimento de pertencimento ao grupo tapuío por parte dos jovens do Carretão, a pesquisa vai ao encontro do próprio jovem, considerando-o como sujeito de reflexões e de cultura, com base na concepção que ele (como sujeito social) tem de si mesmo e da sociedade, em seu contexto, com sua visão de mundo, seus sonhos e seus desejos. A perspectiva metodológica que melhor se adequou às especificidades da pesquisa é a fenomenológica, por possibilitar adentrar o universo conceitual dos sujeitos e perguntar quem são esses jovens, verificar a realidade cotidiana, o significado que a ela atribuem, seus anseios e seus dilemas e a compreensão que têm de sua inserção no grupo social em que vivem. Para Charlot (2000, p. 45), “o sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais”. Também Dayrell (2003, p. 40), em estudos realizados sobre jovens ligados a grupos musicais, “propõe um olhar sobre os jovens para além dos grupos musicais, buscando compreendê-los como sujeitos sociais que, como tais, constroem um determinado modo de ser jovem”.

Assim, para apreender a construção do sentimento de pertencimento dos jovens tapuios, é preciso indagar qual é, para eles, o significado de ser jovem pertencente a um grupo étnico em ressurgimento, quais os seus dilemas, suas perspectivas, seus relacionamentos com a escola, a família, a religião e os pares, o significado que a terra tem para eles, bem como a sua compreensão do presente e do futuro do grupo. Um destaque especial é dado ao

---

<sup>7</sup> No desenvolvimento do trabalho, os conceitos de identidade e de grupo étnico utilizados serão esclarecidos.

relacionamento com os mais velhos e com a história de seus antepassados tapuios e indígenas. Seus ancestrais indígenas pertencem a quatro etnias aldeadas no Carretão no final do século XVIII, os caiapós, os xavantes, os carajás e os javaés, e ainda os negros que, fugidos da escravidão e do maltrato dos colonos, se abrigaram no aldeamento. A existência do grupo étnico com a denominação de *tapuios*, a partir do início do século XX, é relatada por historiadores, missionários e viajantes que passaram pelo aldeamento. São considerados tapuios e tapuias os habitantes do Carretão descendentes dos antepassados José de Aguiar (xavante), Maria Raimunda (xavante-javaé) e Maria do Rosário (caiapó).

O processo educativo vivido por eles constitui-se em fator importante para a compreensão e o fortalecimento do sentimento de pertencimento das gerações mais novas. A educação escolar vivida pelos jovens tapuios, até a atualidade, é também elemento importante considerado pela pesquisa, pois está a serviço da homogeneização das culturas, atuando no processo de aculturação dos jovens que frequentam a rede pública de ensino nos povoados vizinhos à Terra Indígena Carretão<sup>8</sup>. Esses jovens relacionam-se com instituições formadoras que exerceram e estão exercendo um papel significativo na reconstrução de suas histórias, de suas crenças, de seus valores, de suas heranças como agrupamento. Como os jovens percebem essa atuação?

O interesse do pesquisador em conhecer a compreensão dos jovens tapuios quanto à tradição de seus antepassados, sua memória histórica, sua compreensão do presente e suas perspectivas de futuro, isto é, da sua compreensão do sentimento de pertencimento ao grupo, foi suscitado pelos contatos vividos com os mais velhos do grupo, em especial, a partir de 1990, quando se intensificou o conflito vivido por eles na luta pela recuperação de suas terras. Conhecer a profundidade desse sentimento ajuda a perceber se os sacrifícios e riscos vividos pelas lideranças dos mais velhos na luta pela terra e reconhecimento do grupo encontram contrapartida nos jovens do grupo que, circunstancialmente, são protagonistas da continuidade do processo recentemente desencadeado. Os jovens do grupo têm o desejo de viverem como tapuios, como um grupo étnico fruto de miscigenação, em uma terra reduzida e desprovida dos recursos necessários à sobrevivência em um futuro próximo? Tendo eles presenciado e partilhado o tratamento preconceituoso vivido por seus pais, por serem descendentes indígenas, e vivendo em meio aos jovens da sociedade envolvente na escola, na Igreja, nos ambientes de diversão e em outras situações, que significado tem para eles se

---

<sup>8</sup> Terra indígena, área indígena, reserva indígena são três expressões usadas para determinar as terras pertencentes a uma etnia indígena, porém, por determinação legal, prevalece a expressão terra indígena. As placas colocadas pela Funai nos limites da Terra Indígena Carretão trazem a expressão Terra Protegida.

reconhecerem como descendentes indígenas, fruto de miscigenação, uma vez que as gerações mais novas têm como uma de suas funções a reprodução da existência do grupo, em uma região e em um estado onde os povos indígenas praticamente não existem?

O ressurgimento desse grupo suscita, no entanto, a pertinência de pesquisar os jovens como agentes que vivenciam o processo de identificação, uma vez que as gerações novas têm como uma de suas funções a reprodução da existência do grupo. Nesse sentido, tem relevância conhecer esses jovens, identificar o lugar de onde estão falando e quais as suas perspectivas. Como percebem a sua existência como tapuios, na condição de jovens, de herdeiros de uma identidade indígena que lhes assegura o direito a uma terra indígena reavida depois de meio século de luta? Como os jovens tapuios vêem o seu presente e o seu futuro? Como eles percebem *as gerações mais velhas* e suas heranças? Como se realiza a educação desses jovens nos diferentes espaços de formação?

### **Categorias conceituais**

Com o objetivo de melhor apreender e compreender os jovens tapuios do Carretão em processo educativo de (re)construção de sua identidade indígena por meio do sentimento de pertencimento, propõe-se inicialmente o estudo das categorias juventude, educação e cultura, como reveladoras de realidades complexas, diversas e, ao mesmo tempo, muito entrelaçadas e dinâmicas.

Não é apropriado falar de juventude como uma realidade única, em cada tempo, em cada lugar, em cada contexto social, caso se adote uma concepção diferente de juventude. Por outro lado, ao iniciar uma abordagem sobre a juventude, logo surgem estereótipos vinculando juventude à idade de transição, à falta de compromisso, ao mundo da violência e das drogas, dos desajustamentos sociais. É necessário compreender o jovem além dos rótulos já consagrados pela sociedade. Uma das perspectivas para conhecer o jovem é percebê-lo no seu tempo e no seu espaço, com base no que ele pensa e como ele vê a si mesmo e a sociedade, como agente social. Não se trata de um caminho fácil, pois a sociedade já cristalizou as suas concepções sobre a juventude.

A cultura, como patrimônio da humanidade, é constantemente percebida como arte, mas ela é muito mais do que o produto da atividade humana ao longo de sua existência-no-mundo. É uma realidade dinâmica e sempre viva e, por isso mesmo, reveste-se de maiores encantos e se manifesta diferentemente como vários e distintos são os grupos humanos. Não se pode falar de cultura como uma realidade única e universal. Como criação do homem, ela é



própria da humanidade como um todo, mas é particular e original em cada e em tantos grupos humanos na aventura do homem sobre o planeta Terra. A juventude, por exemplo, vive em contextos e espaços diferentes, com distintos modos de fazer e conceber a cultura.

É preciso conhecer o potencial da educação como reprodutora da cultura do grupo social hegemônico, como força de articulação de propostas para transformação e mudança. De um modo especial, deve-se estudar a educação em sua relação íntima com a cultura e com a juventude. Como lugar da cultura e como veiculadora da cultura, a educação tem um papel insubstituível para as gerações mais novas no tocante à assimilação de valores e de saberes que os ultrapassam e que, como modos de viver do indivíduo no meio social, são indispensáveis para a construção de cada membro das novas gerações como pessoa humana, isto é, como ser individual e social, inseparáveis. O papel de mediação que a educação exerce entre o indivíduo e a sociedade e entre o indivíduo e o mundo é de extrema importância no processo de humanização das gerações, por meio da transmissão e aquisição dos saberes produzidos pela humanidade em todos os tempos, o que se denomina cultura. No processo em que a educação tem seu campo de atuação, a cultura é uma realidade criada pelo homem, por ele recriada constantemente e, ao mesmo tempo, atua na construção do homem como ser social. Segundo Forquin (1993, p. 13),

toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura.

#### Juventudes: sujeitos históricos e culturais

Os estudos mais recentes sobre a temática da juventude chamam a atenção para as diferentes formas de viver a condição juvenil, e para assinalar que são distintas, utilizam o termo juventudes.

Esta pesquisa centra-se em jovens descendentes de grupos indígenas, localizados em espaços rurais.

As indicações de literatura atual sobre juventude são pertinentes para estudar esse agrupamento de jovens, embora a cultura indígena não procure destacar a juventude como etapa de transição entre a infância e a idade adulta ou como preparação para esta. De um

modo geral, na cultura indígena, a passagem da infância para a idade adulta é direta, havendo para isso os ritos de iniciação ou de passagem.

A juventude é uma dimensão da existência humana envolvida por muitos fatores e afetada por diversos condicionamentos nas mais variadas culturas e momentos históricos; por isso, estudá-la não é tarefa simples. Juventude não é uma realidade única e homogênea. Realizar uma pesquisa sobre tema tão complexo exige considerar a importância do lugar no qual se realiza a investigação, o lugar no qual se encontra o jovem e de onde ele é observado. Em sociedades e culturas diferentes, a juventude recebe olhares diferentes, e seus modos de pensar, sentir, agir e reagir expressam as influências do contexto sócio-cultural em que está inserida. Para apreender o jovem segundo o lugar, o tempo, o processo histórico da sociedade em que ele está inserido, é mais apropriado falar de juventudes e não de uma única juventude. Em contextos sociais diferentes, nas mais variadas culturas, o jovem vive de modo distinto a fase da juventude. A categoria juventude, tão amplamente empregada, encerra significados pouco estudados, o que tem dificultado considerar os jovens na diversidade e concreticidade com que encaram e vivem o seu ser-no-mundo. De acordo com Sposito (1997, p. 38),

a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais. Sendo assim, os estudos sobre tais sujeitos também sofrem essas influências ao elegerem suas âncoras teóricas e respectivas formas de aproximação do objeto.

Estudos sobre a juventude procuram compreender o jovem atentando para o ambiente estudantil como lugar privilegiado da pesquisa. Outros têm como enfoque a violência, as drogas ou a rebeldia. Em geral, no campo educacional, os jovens são tratados na perspectiva psicológica e/ou sociológica e, na condição de aluno estudante. Busca-se, dessa forma, compreender a escola e o aluno adolescente nos processos pedagógicos. Canezin (2002, p. 59) assinala:

na tentativa de compreenderem a escola, privilegiam aspectos pedagógicos, sobretudo o processo de aprendizagem, sem, no entanto, abordarem investigações sobre os alunos, isto é, os jovens para os quais se destinam o processo educativo. Tal constatação indica que a temática da juventude é pouco explorada nos estudos da área educacional, embora alguns pesquisadores mais recentemente tenham buscado interlocução com as ciências humanas, visando interpretações mais abrangentes do fenômeno.

Além de identificar os estereótipos com que, em geral, a juventude é percebida, faz-se necessário estudar a juventude com base na compreensão que o jovem tem de si mesmo e da sociedade e com base em seus desejos de mudança e de encontros. Eliana Andrade (2002) fala da dificuldade de capturar a juventude, por se tratar de uma categoria analítica. Não é possível reter a juventude para estudá-la, é preciso encontrar o jovem no seu contexto, com os seus significados, em outras palavras, conhecer o jovem na sua condição juvenil, nos seus anseios, no seu modo de ver o mundo, com seus sonhos e utopias. Há que ter em conta, para falar da juventude, do contexto do jovem, “então temos que dizer de que jovem a gente está falando, de que lugar a gente está falando, lugar mesmo geográfico” (Andrade, 2002, p. 2).

É muito comum, na abordagem do tema juventude, considerá-la como fase da vida marcada pela instabilidade, o que reforça a idéia de ver os jovens associados a determinados problemas sociais, à violência, a drogas, ao desemprego, isto é, como um grupo etário conflitivo.

Há também aquela concepção que considera a juventude como alienada politicamente, considerando os jovens como hedonistas, muito voltados para si mesmos e despreocupados com as questões sociais e políticas. Paulo César Rodrigues Carrano (2003, p. 13), em seu estudo *Juventudes e cidades educadoras*, observa que

essas constantes menções sobre a existência de uma juventude alienada, hedonista, despreocupada com questões relacionadas com a política, deixam de considerar importantes mudanças nas formas e conteúdos de relacionamentos dos jovens com o poder.

Para Helena Abramo (1997), a tendência de considerar a juventude como desinteressada tem evitado olhar os jovens como sujeitos capazes de participar dos processos de definição, de invenção e de negociação de direitos, deixando de neles enxergar o seu modo próprio de envolvimento nos mesmos problemas. Com uma visão reducionista do jovem, quase sempre ele é abordado como problema para si e para a sociedade, não o considerando sujeito político, com pontos de vista sobre as questões da cidadania. Abramo (1997, p. 28) esclarece:

Toda vez que se relaciona a questão da juventude à da cidadania, seja pelos atores políticos seja pelas instituições que formulam ações para jovens, são os “problemas” (as privações, os desvios) que são enfocados; todo debate, seminário ou publicação relacionando estes dois termos (juventude e cidadania) traz os temas da prostituição, das drogas, das doenças sexualmente transmissíveis, da gravidez precoce, da violência. As questões elencadas são sempre aquelas que constituem os jovens como problemas (para si próprios e para a sociedade) e nunca, ou quase nunca, questões

enunciadas por eles, mesmo por que, regra geral, não há espaço comum de enunciação entre grupos juvenis e atores políticos. (grifos da autora)

Segundo Carrano (2003), verifica-se, na concepção de juventude como ameaça, como idade dos conflitos, os seus anseios por mudança dos modos de viver adotados pelos adultos, e a eles impostos, como condição para entrarem na idade adulta segundo padrões de vida já estabelecidos. Esses anseios por mudanças podem igualmente serem encontrados, com matizes diferentes, nos adultos, mas como esses já foram qualificados como tais pela sociedade, não expressam os seus desconfortos. Cabe, portanto, ainda mais à juventude manifestar os desejos de mudança que não são tão somente seus. A juventude, com seu modo próprio de interpretar e viver os descontentamentos com os padrões de vida já estabelecidos, não o faz como categoria isolada, mas, na sua espontaneidade, interpreta os encontros e desencontros de toda a sociedade, com as formas instituídas de expressão do poder. De acordo com Carrano (2003, p. 13),

a ausência de proposições estratégicas e revolucionárias orientadas para uma possível outra ordem social não significa necessariamente indiferença ou apatia. Cotidianamente temos indícios de novos relacionamentos dos jovens sujeitos com diferentes formas de poder. O próprio processo de elaboração de identidades coletivas na esfera do tempo livre e do lazer pode assumir a dimensão de conflito com determinadas formas de poder presentes no cotidiano

Segundo Carrano (2003, p. 110), os jovens compõem agregados sociais com características variáveis ou flutuantes:

Os jovens na sociedade não constituem uma classe social, ou grupo homogêneo como muitas análises permitem intuir. Os jovens compõem agregados sociais com características continuamente flutuantes. As idealizações políticas que procuram unificar os sentidos dos movimentos sociais da juventude tendem a ser ultrapassadas pelo contínuo movimento da realidade. Assim, nos parece mais adequado compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais.

Nas palavras de Canezin (2002, p. 60), a juventude é compreendida, tradicionalmente, como um período de transição do desenvolvimento humano, período de adaptação e de integração, ou seja, período em que o indivíduo, não mais criança e ainda não adulto, vive uma circunstancial transitoriedade:

A juventude é considerada como uma categoria historicamente determinada, um fenômeno da modernidade. É tradicionalmente compreendida como um período

crítico de transição do desenvolvimento humano, fazendo-se acompanhar, sobretudo nas sociedades contemporâneas, de grandes dificuldades de adaptação e integração. Considera-se como uma das etapas de maiores transformações físicas, psicológicas e intelectuais do ser humano, por ser um momento de ingresso no universo social e político da sociedade mais ampla. As áreas do conhecimento que fazem do fenômeno um objeto de estudo tendem a compreendê-lo no sentido de passagem geracional ou de situação de transitoriedade para a vida adulta.

Assim, pode-se perceber que as abordagens acerca da juventude que a consideram grupo etário, de transição, ou os estereótipos que qualificam o jovem como rebelde, ainda não-ajustado, irreverente, problemático, etc., não são suficientes para a compreensão da juventude. Conforme a mesma autora, essas interpretações relegam os jovens à *minoridade* e à necessidade de tutela, o que impede de os ver como agentes sociais. Canezin (2003, p. 6) afirma:

é importante refletir sobre a concepção de juventude só como um momento transitório da vida. Esse modo de pensar a juventude conduz à necessidade de tutela, o que elimina a possibilidade de compreender os jovens verdadeiramente como sujeitos de direitos, que vivem as necessidades de um momento presente da vida, e não um vir a ser. Superar essa visão significa tornar o diálogo mais vigoroso, permitindo à juventude atuar como agentes sociais, estabelecendo relações que certamente podem favorecer-lhes. Por isso a perspectiva de inserção do jovem no mercado de trabalho, numa realidade gritante de desemprego, deve sim, ser uma preocupação de todos os comprometidos em criar condições mais saudáveis de vida para as novas gerações.

Uma característica própria do jovem dos dias atuais é o seu potencial e a necessidade de escolha. Para que ele possa ser estudado, é preciso um mergulho no cotidiano por ele vivido, no dilema de ter que projetar o futuro, mas de olho no presente, que lhe aponta poucas possibilidades de realização e lhe mostra as contradições do modelo sócio-econômico que rege as relações sociais, sobretudo as relações de trabalho. Para Melucci (1997, p. 13),

através de certos aspectos da ação a juventude sinaliza um problema relacionado não somente com as suas próprias condições de vida, mas também com os meios de produção e distribuição de recursos de significado. Os jovens se mobilizam para retomar o controle sobre suas próprias ações, exigindo o direito de definirem a si mesmos contra os critérios de identificação impostos *de fora*, contra sistemas de regulação que penetram na área da “natureza interna”. (grifos do autor)

As experiências concretas vividas pelos jovens não se ajustam às possibilidades de escolha que a sociedade oferece. A juventude encontra-se nesse impasse: de um lado, o que o jovem pensa de si e para si, da sociedade e para a sociedade, e de outro, as condições objetivas da sociedade marcada pela redução da capacidade de escolha e pelo imperativo

consumista. O jovem não é um desinteressado ou um apático diante dos problemas que a sociedade enfrenta; pelo contrário, quer mudanças e quer agir de modo a provocar transformações no sistema em que se insere e que não lhe é tão acolhedor. Seus interesses concentram-se mais em viver plenamente as experiências do dia-a-dia, com preocupação notadamente voltada mais para o fazer do que para o ter. Nesse sentido, está sempre em dissonância com o espírito consumista em que a sociedade está mergulhada. Melucci (1977, p. 9) declara:

ser jovem parece significar plenitude como o oposto de vazio, possibilidades amplas, saturação de presença (...) nesse sentido, a experiência é cada vez mais uma realidade construída com representações e relacionamentos: menos algo para se “ter” e mais algo para se “fazer”. (grifos do autor)

O jovem dispõe de capacidade e de potencialidade para a autonomia, e apresenta certa indignação ao que é muito rígido e pré-fixado do exterior. Em sua potencialidade, ele quer ser sujeito de algo novo aqui e agora. Ele não se vê – como os adultos querem que ele se perceba – como a esperança do futuro. Vivendo intensamente o presente, anuncia para a sociedade como ele assimila a experiência da vida. Para os mais velhos, o tempo das decisões mais sérias é na vida adulta, ao passo que o jovem diz que o tempo é *agora* e que, por isso mesmo, deve ser vivido em plenitude. Melucci (1997, p. 11) interpreta essa aversão dos jovens ao já predeterminado como um desejo de redefinição:

A unidade e continuidade da experiência individual não podem ser encontradas em uma identificação fixa com um modelo, grupo ou cultura definidos. Deve, ao invés disto, ser baseado na capacidade interior de “mudar a forma”, de redefinir-se a si mesmo repetidas vezes no presente, revertendo decisões e escolhas. Isto também significa acalentar o presente como experiência única, que não pode ser reproduzida, e no interior da qual cada um se realiza. (grifos do autor)

O autor fala da capacidade de *mudar de forma* e destaca as *passagens* como um elemento fundamental no estudo da juventude, lembrando os ritos de passagem presentes nas sociedades tradicionais. O jovem atualmente busca e cria situações de limites nas quais ele possa viver a mudança, experimentar a passagem da infância, da tutela dos pais, para uma prática social que configure sua autonomia e liberdade. Melucci (1997, p. 11) destaca:

Considerando o declínio dos ritos de passagem que outrora marcavam os limites entre infância e vida adulta e sendo exposto (o adolescente) a um novo relacionamento com os adultos, eles próprios expostos a uma pressão crescente da mudança, a juventude

contemporânea tem que encontrar novos caminhos para vivenciar a experiência fundamental dos limites.

O acento na reflexão não considera como os jovens buscam substituir os tradicionais ritos de passagem por outras situações de mudança, mas, lembra Abramo (1997, p. 32), os jovens são

fruto de uma situação anômala, da falência das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo individualismo, os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma “dissolução social”. (grifos da autora)

As instituições educativas podem desempenhar um importante papel, promovendo espaços e situações de diálogo com os jovens, buscando compartilhar com eles os sentidos culturais que por eles são elaborados nos seus espaços e redes de relacionamento. Nas palavras de Carrano (2003, p. 133), o desafio “que se apresenta para o campo educacional é o de conseguir os necessários ‘vistos’ e ‘passaportes’ para a viagem, que é dialogar e mesmo compartilhar dos sentidos culturais que são elaborados nas múltiplas redes sociais da juventude”. (grifos do autor)

No entanto, em geral, as instituições socializadoras tratam os jovens sem os contemplar naquilo que lhes é próprio, ignoram seu modo de compreender a si mesmos e à sociedade, e oferecem muito pouco espaço às suas manifestações culturais, o que contrasta com a existência do período obrigatório de escolaridade, que apreende o jovem em seu momento de abertura, de energia, de dinamismo e, por longos anos, o condiciona a assimilar conteúdos determinados pelos representantes da sociedade adulta. É preciso ter em conta que, para os jovens, o importante é o presente. O futuro não é ignorado por eles, mas é sabidamente tido como incerto.

De acordo com Reguillo (2003, p. 106),

con excepciones, el Estado, la familia y e la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito entre un estado y otro, como una etapa de preparación para lo que sí vale la juventud como futuro. Mientras que, para los jóvenes, su ser y su hacer en el mundo está anclado en el presente, lo que ha sido finamente captado por el mercado.

A juventude não está olhando para o futuro como possibilidade de realização daquilo que ela sonha para si e para a sociedade. Para os jovens, o presente é que conta mais. “A juventude grita/canta/dança que o futuro é agora!” afirma Carrano (2003, p. 134).

Para os jovens da atualidade, viver não significa manter uma realidade essencial do tempo e do espaço em relação às normas e voltada para o futuro. Para eles, viver é estar no presente, desfrutando daquilo que o momento lhes oferece, sem as pressões, as normas estabelecidas que excluem tantas possibilidades de vida e marginalizam o ser humano. A vida que o jovem quer viver está ligada ao movimento, à evolução, à velocidade e, sobretudo à novidade de experiências.

As transformações que estão ocorrendo nas sociedades contemporâneas têm abalado o mundo do trabalho e as instituições formadoras, como a família e a escola, e afetado a condição de ser jovem. Carrano (2003, p. 136-137) também refere-se aos jovens que permanecem dependentes da família, a geração canguru:

O fenômeno social da já denominada *geração canguru* – jovens que seguem morando com os pais e não vêem perspectivas de sair de casa, mesmo com a união conjugal ou gravidez –, evidencia o quadro de restrição “voluntária” da autonomia. O sentimento de restrição pessoal torna-se bastante evidenciado. Os jovens se vêem lançados a uma situação de marginalidade social face ao prolongamento do sentido de um futuro indeterminado. A consciência da realidade desse mundo do (não) trabalho tem levado a que um número cada vez maior de jovens mantenha física e afetivamente os vínculos familiares, consolidando uma relação de dependência que retarda ou inviabiliza o afastamento do núcleo familiar em quase todas as classes sociais. (grifos do autor)

O lazer é componente do dia-a-dia do ser humano, ao longo de todo o arco de sua vida, mas, na fase da juventude, ele é imprescindível, pois possibilita ao jovem uma maior concentração sobre si mesmo, desde que aconteça por livre escolha e opção do jovem, e não por iniciativa e determinação dos adultos. Segundo Carrano (2003, p. 140),

o lazer possibilita que as pessoas possam experimentar uma maior concentração sobre si próprias. A consideração sobre si próprio pode ter mais peso do que a terá no caso do trabalho profissional ou no das atividades de tempo livre que não podem ser caracterizadas como de lazer. Entretanto, é comum que nas decisões sobre as atividades de lazer as referências aos outros sejam mais relevantes do que aparentam ser. O lazer encontra-se constituído nesse “enclave” socialmente consentido, de concentração sobre si próprio, num mundo de não-lazer que necessita e obriga à predominância de atividades centradas nos outros. (grifos do autor)

O lazer bem vivido favorece a tomada de consciência sobre si mesmo e a busca de interação com os outros, amigos ou grupos de amigos, o que é fundamental para a auto-identificação e o fortalecimento dos relacionamentos a serem vividos por toda a vida.

A escola, para o jovem, é muito mais que o tempo da espera e de preparação para o ingresso na vida adulta, é o espaço que favorece a sua sociabilização e a afirmação de sua



subjetividade, por meio da tomada de consciência de si mesmo, como assinala Carrano (2003). Para o jovem que trabalha e estuda, que vive o conflito de trabalhar já atuando como adulto e, na escola, como quem se prepara para a vida adulta, a escola é o espaço do encontro com os pares que vivem a mesma situação. Na partilha das tensões vividas, é possível um maior conhecimento de si mesmo, de seus projetos e da experiência humana. Marques (1997, p. 68) afirma:

Assim a escola não é vista somente como o espaço onde se reproduz a força de trabalho, mas também como um espaço de socialização, de afirmação da identidade<sup>9</sup> do jovem, como espaço de práticas sociais libertadoras.

Os jovens não vêm a escola somente como o lugar de transmissão de conhecimento, como espaço de encontro com colegas da mesma idade e com as mesmas preocupações. Para eles, a escola faz parte de um contexto de realidade que eles procuram ver e compreender para se posicionarem. Marques (1997, p. 73) esclarece:

Queremos crer que o modo como eles reconstróem o próprio cotidiano, aliviando o tempo de trabalho e repensando a escola para além da simples transmissão do conhecimento, é uma maneira efetiva de tomar parte em uma luta pela busca de uma nova sociedade. Poderão ser portadores de uma nova utopia. (...) Acreditamos, também que o modo como os jovens reconstróem o próprio cotidiano da escola aliviando o tempo de trabalho, repensando a escola para além da simples transmissão do conhecimento é uma forma efetiva de lutar por uma nova sociedade.

Os círculos de relacionamento ou redes desempenham papel importante para o despertar e o cultivo da subjetividade pelos jovens, pois ela vai se construindo no emaranhado da vida social, em que cada um se encontra como indivíduo e como agente social de mudança. Afirma Ann Mische (1997, p. 139):

a juventude é um período sensível na formação de identidades, em que as pessoas experimentam várias expressões públicas, procurando reconhecimento no meio de diversos círculos (ou redes): família, colegas, escola, trabalho, atividades de lazer e, às vezes, atividade política.

---

<sup>9</sup> O termo identidade é empregado por Maria Ornélia da Silveira Marques (2003, p. 67), como “um conjunto de representações que a sociedade e os indivíduos têm sobre aquilo que dá unidade a uma experiência humana, que por definição, é múltipla e facetada, tanto no plano psíquico como no plano social. Essas representações, evidentemente, são construídas de forma diferente segundo os diversos tipos de sociedade, segundo o lugar social que o indivíduo ocupa na sociedade, segundo o conjunto de valores, de idéias e normas que pautam o código de leitura através do qual ele interpreta a sua visão de mundo”.

A construção da identificação supõe, portanto, o relacionamento social do indivíduo com os seus pares, com o seu o meio, com a cultura já estabelecida, porque, para que tome consciência de si mesmo, de sua individualidade, o indivíduo sempre precisa do outro. O outro é a ressonância daquilo que a pessoa é. O outro, com palavras ou outras formas de linguagem, acusa a existência do indivíduo e reconhece as suas particularidades. A dimensão da alteridade, presente no processo de encontro do indivíduo consigo mesmo, é fundamental para a construção da subjetividade. Para uns, esse processo ocorre de maneira serena e equilibrada; para outros, ele acontece com problemas, como querer ser como o outro em quem se espelha, sentir-se inferior por não conseguir ter o modo de ser do outro com quem tem relacionamento mais próximo. Seja como for, a dimensão relacional está intimamente ligada ao processo da construção das identidades, como afirma Juarez Dayrell (2002, p. 17) em estudos sobre os processos de construção das identidades juvenis na contemporaneidade:

A ênfase na construção da identidade é atribuída à dimensão relacional, tendo como eixo a alteridade. Indivíduo e sistema se constituem reciprocamente e o sujeito não se torna consciente de si a não ser na relação, delimitação com o ambiente externo. Assim, ninguém pode construir a sua identidade independentemente da identificação que os outros possuem a seu respeito, no processo intersubjetivo onde eu sou para você o que você é para mim. A identidade é antes de tudo um processo de aprendizagem, o que implica no amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro, e também articular a unidade e a continuidade de uma biografia individual (...) a identidade é, sobretudo uma relação social, e sendo uma interação, carrega consigo uma tensão irresolúvel entre o auto-reconhecimento e o heter-reconhecimento, o que aponta para a importância de pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e garantia da identidade individual.

Educação: mediação entre o indivíduo e a sociedade

Por meio da educação, crianças e jovens integram à sua individualidade os valores, os sentimentos, os sonhos, as normas de seu grupo social e da sociedade, fazendo-os partes de seu próprio ser. Como atividade própria do ser humano, a educação está presente em todos os grupos sociais e em todas as idades, de maneiras distintas, segundo a diversidade dos grupos sociais e de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada grupo, de tal modo que nenhum grupo humano vive ou sobrevive sem exercer alguma forma de educação. Ela se fundamenta na necessidade que o homem tem de se aperfeiçoar, no conhecimento que tem de si mesmo como incompleto e imperfeito.

Ao longo de sua vida, o ser humano é constantemente educador e educando, aprendiz e ensinante. A educação faz-se presente, de maneira informal nas redes de relações educativas, da família, do ambiente de trabalho, nas sociedades mais simples e nas mais complexas. Na convivência do dia-a-dia o saber flui e a prática da vida acontece.

Sendo a existência-humana-no-mundo uma tarefa da qual o ser humano não pode se esquivar, a educação é o aprendizado da vida de todos os dias e de todos os momentos. Ela existe no ambiente escolar e ocorre também onde não há, oficialmente, professores e escolas, porque ela acontece nas atividades da sobrevivência humana, de tal modo que, embora a escola seja um espaço eminentemente educativo, a educação na sua amplitude não depende de um tempo só para ensinar ou só para aprender. Não há, também, uma classificação nítida entre ensinantes e aprendentes, em que, por exemplo, os mais velhos ensinam aos mais jovens a arte de viver. Aprendem os mais velhos com os jovens e estes com os mais velhos.

No entanto, como atividade em que as gerações mais novas aprendem a viver em sociedade, nesse ou naquele grupo social em que estão inseridas, a educação é mediação indispensável no processo em que os mais jovens aprendem a viver e a sobreviver, valendo-se dos saberes acumulados pela sociedade, do qual os mais velhos são depositários.

A educação é um processo comunicativo, ela acontece no relacionamento entre pessoas, no grupo social, independentemente do estágio de desenvolvimento em que o grupo se encontre. Assim, existem práticas educativas distintas, segundo as diferentes culturas, porque cada sociedade desenvolve as formas de relacionamento entre pessoas e de compreensão do mundo. Não se pode conceber a educação restrita aos ambientes escolares e acadêmicos – ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos e nelas ocorre.

Na compreensão da existência-humana-no-mundo a educação atua sobre cada indivíduo, contemplando e aprimorando sua individualidade, por meio do desenvolvimento de suas potencialidades e, ao mesmo tempo, ela atua na inserção do indivíduo na sociedade. Em todas as sociedades, ela é um processo intrinsecamente público, como aprendizado da vida do e no grupo social em que o indivíduo se insere por meio da interação com seus semelhantes<sup>10</sup>.

Cultura: objeto do ensinar e aprender

---

<sup>10</sup> Os itens relativos à educação e à cultura serão desenvolvidos nos capítulos II e IV.

Os jovens tapuios do Carretão, como grupo social, participam das mudanças que afetam todo ser humano, tendo em conta sobretudo os contatos intensivos vivenciados pelo grupo, nas últimas décadas, com os colonizadores, e, mais recentemente, com os diversos agentes das instituições de apoio no processo de retomada de suas terras e de reconstrução de sua identificação cultural. Nos tempos atuais, em cada povo, a cultura sofre influência muito grande do consumismo que a penetra e nela se estabelece com certa naturalidade. No dinamismo interno do sistema cultural e na tentativa de administrar as influências da sociedade econômica e industrial marcada pelo consumismo, os tapuios do Carretão buscam reviver sua própria identificação cultural em meio ao contato com a cultura regional e nacional sob o reinado do consumismo.

Para Geertz (1989), é impossível imaginar o homem sem qualquer padrão cultural que o torne reconhecível para si mesmo e para os demais. O seu pensar, seu interpretar, sua linguagem, seu agir e seu reagir dependem da cultura.

Considerando a cultura em seu dinamismo, atravessando aquilo que é do social, este pesquisador aproximou-se dos jovens tapuios do Carretão, na tentativa de compreendê-los no processo de ressurgimento que estão vivendo e para verificar no seu processo de formação a contribuição de instituições governamentais e não-governamentais. No (re)encontro de sua identificação cultural, é de fundamental importância considerar a cultura na sua diversidade e no seu dinamismo interno, integrando as novas gerações ao grupo social através do processo educativo. Como lembra Gomes (2003, p. 75),

os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo.

Assim, a cultura tem papel decisivo no aprendizado da vida. Possibilita ao homem ver-se, a si mesmo como um ser da natureza e como sujeito que a transforma em razão de suas necessidades. No aprendizado da vida, o homem assimila a cultura como patrimônio vivo recebido das gerações anteriores e a enriquece com seu agir.

Isso ocorre porque o ser humano busca a completude. Geertz (1989, p. 36) afirma: “Nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura”.

O ser humano pertence, então, ao mundo que a sua espécie criou para aprender a viver. Por meio da cultura, ou por causa dela, aprende-se, desde criança, a compreender seus vários significados, suas linguagens, suas roupagens. Cultura e educação são, então, duas realidades criadas pelo homem, mas em seu dinamismo elas o transformam constantemente.

A educação e a cultura estão presentes em todas as atividades do gênero humano. Na zona rural, em meio aos índios, nas periferias ou nos centros das cidades, atuam redes de relações educativas nos mais diferentes grupos sociais. A educação e a cultura existem mescladas com a vida.

### Processo de investigação

O trabalho de investigação e também de acompanhamento do processo formativo de um grupo humano ocorre em uma dinâmica de interação entre pesquisador e pesquisado ou entre agente e grupo em formação. As influências podem ser recíprocas, mas tanto o grupo em formação como o pesquisado são susceptíveis de ingerência. Segundo Bourdieu (2001, p. 693),

não há maneira mais real e mais realista de explorar a relação de comunicação na sua generalidade que a de se ater aos problemas inseparavelmente práticos e teóricos, o que decorre do caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga.

Toda interação deixa marcas naqueles que vivem o processo, uma vez que não há como ser completamente neutro no processo de comunicação que envolve as pessoas em seu cotidiano. No momento histórico vivido pelos tapuios do Carretão, instituições têm atuado de formas e propósitos diferentes para a produção de uma identificação dos tapuios com sua história, com seus ancestrais. No desenvolvimento de suas atividades, há um processo intenso de interação entre os agentes e o grupo. Interessa saber, no caso, se os jovens tapuios, em interação com as diversas instituições, conseguem eles próprios traçar o seu caminho de reencontro consigo mesmos e com sua história de povo ressurgido e, ainda, perceber a leitura que estão fazendo de sua tarefa de reproduzir a existência do grupo.

A entrevista, como instrumento de pesquisa escolhido para este trabalho, suscita um interessante processo de interação entre pesquisador e pesquisado. É preciso, segundo

Bourdieu (2001, p. 95), desde o início, preocupar-se com os efeitos que podem surgir desse processo de interação:

Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar, tentar conhecer os efeitos que se podem produzir, sem o saber, por esta espécie de *intrusão*, sempre um pouco arbitrária, que está no princípio da troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados ou recusados, etc.) é tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da troca. É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras. (grifo do autor)

De acordo com o autor, o processo de interação entre pesquisador e pesquisado exige que se “instaure uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida quanto do dirigismo do questionário” (Bourdieu, 2001, p. 695). Assim, deve-se atentar também para a não-diretividade da entrevista empreendida para a realização do presente trabalho.

Os contatos com os jovens tapuios, para a realização da pesquisa, foram iniciados no mês de janeiro de 2003 e concluídos no mês de setembro do mesmo ano. Para início do trabalho, nos meses de janeiro e fevereiro, houve dois encontros com os jovens e lideranças do agrupamento para exposição da justificativa e objetivos da pesquisa. No início, os jovens manifestaram o desejo de participar, mas, ao mesmo tempo, mostraram resistência e medo de serem indagados sobre algo que não estivesse ao seu alcance responder. Mencionaram medo do gravador e quiseram saber se a sua participação traria algum benefício para os tapuios. Lembraram que várias pessoas têm passado pelo Carretão fazendo pesquisa e não lhes apresentaram nenhum retorno.

O relacionamento com os jovens do Carretão não foi difícil, pois o pesquisador já desenvolve atividades entre eles nas áreas da pastoral e da educação há algum tempo. A amizade entre o grupo escolhido e o pesquisador facilitou o acesso aos seus espaços de convivência, suas casas e seus familiares.

A pesquisa foi apresentada a todos os jovens entre 15 e 25 anos que compareceram ao primeiro encontro, em um total de 12. Um segundo encontro foi marcado com o grupo dos 12, para maiores esclarecimentos sobre os propósitos da pesquisa e, no mesmo dia, foram feitas algumas entrevistas individuais. A partir de então, as reuniões passaram a acontecer nas

próprias casas dos entrevistados. Após análise da primeira entrevista com todos eles, foram selecionados seis jovens, três rapazes e três moças, levando em conta os seguintes critérios: a) pertencerem à faixa etária de 15 a 25 anos; b) residirem na Terra Indígena Carretão e c) atuarem nos diversos campos como lideranças do grupo.

Os jovens pesquisados recebem nomes fictícios: Iracema, Jurema, Jacira, Irecê, Curumin e Ubirajara<sup>11</sup>, conforme quadro nº 1, nos anexos.

O grupo étnico do Carretão soma cerca de 148 pessoas vivendo na Terra Indígena Carretão, e é formado por pessoas descendentes de xavantes, caiapós e negros. São todos parentes, e essa é uma condição para ser considerado tapuio e poder viver no Carretão. Os jovens entre 15 e 25 anos representam menos de 15% da população. Como qualquer grupo, no início da conversa, parecem distantes e sem preocupação com quem está chegando, mas, depois que se estabelece um clima de confiança e quando estão em grupo, são, na maioria, muito falantes.

Os jovens do Carretão recebem o pesquisador como alguém que lhes é superior, que sabe mais que eles. Com muita naturalidade colocam-se à disposição com uma certa docilidade, o que funciona como possibilidade para que suas respostas sejam incisivas. A atitude de escuta ativa e metódica, sugerida por Bourdieu (2001), é fundamental para que se cumpra o objetivo da investigação: apreender o *dito e o não-dito* é fundamental para não se obter respostas comprometidas pela visão ou expectativa de quem investiga.

Por outro lado, não é possível superar totalmente a distância mencionada por Bourdieu (2001) entre a finalidade da pesquisa, conforme está na mente do pesquisador, e a compreensão que o pesquisado pode ter da mesma finalidade. O período de duração da pesquisa conta com essa margem de navegação para quem pesquisa e quem é pesquisado. Essa distância pode contribuir para diminuir a possibilidade de ingerência de ambas as partes e pode também reduzir a autenticidade das perguntas e das respostas. Seja como for, a relação de comunicação é sempre excitante e surpreendente para ambos os lados, uma vez que provoca resistências e reservas e, ao mesmo tempo, possibilita captar o inédito na intenção do entrevistador e na consciência do entrevistado.

Para iniciar a pesquisa, foram feitos, inicialmente, vários contatos com lideranças tapuias: a professora, o cacique, o vice-cacique e o chefe do posto local da Funai. Um primeiro encontro foi agendado, e, para surpresa do pesquisador, compareceram jovens, crianças, adultos e velhos, todos interessados em saber o que estava por acontecer. Para os

---

<sup>11</sup> Os nomes fictícios escolhidos são todos da língua tupi-guarani. Como nenhum dos nomes provém das línguas faladas pelos ancestrais dos tapuios, garante-se o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

tapuios, *vivendo naquele canto do mundo*, toda novidade é bem-vinda. Nesse primeiro encontro, revelaram-se, em geral, muito falantes, havendo alguns que monopolizaram a conversa e outros mantiveram-se extremamente calados. Os tapuios têm muita facilidade em achar graça da fala uns dos outros, entremeando as conversas com boas gargalhadas. Após o pesquisador apresentar os objetivos da pesquisa e deixar claro que os sujeitos seriam os jovens, os mais velhos acharam muita graça da proposta, como se tivessem uma certa desconfiança na capacidade dos jovens de saber alguma coisa deles mesmos. Um dos mais velhos disse que “*os jovens ainda não sabem muita coisa para informar, aqui são os mais velhos mesmos que podem ajudar*”. De fato, outras pesquisas realizadas, até então entre eles, têm como referência a sua memória histórica, a questão agrária, o seu modo de transmitir cultura e sua organização, mas nenhuma tratou da juventude tapuia.

Acostumados ao trabalho de apoio das instituições que atuam entre eles, os tapuios sempre esperam algum benefício de todo projeto que lhes é proposto, e quiseram saber se o resultado da pesquisa beneficiaria o grupo<sup>12</sup>. Um deles chegou a manifestar que se o trabalho divulga a causa do grupo já está prestando um grande benefício. Lembram-se de mencionar os antropólogos que estiveram fazendo pesquisa entre eles no processo de retomada das terras<sup>13</sup> e que sempre retornam à comunidade.

É interessante ainda uma observação quanto ao ânimo e à descontração que se pode ver no grupo. Há alguns anos, essa disposição não podia ser observada, reflexo da situação de marginalidade a que o grupo foi submetido, de privações e de medo de qualquer contato com os brancos. Atualmente, os tapuios entusiasmam-se por uma reunião, e os mais velhos conversam, riem bastante, *sem medo de serem felizes*. Outra característica do grupo é que não são pontuais. O primeiro encontro, por exemplo, fora marcado para as oito horas, e eles só começaram a chegar por volta das nove horas, formando rodinhas animadas, com conversas em voz alta. Só com muito empenho as lideranças conseguiram reunir um bom número de pessoas no espaço de realização do encontro, já por volta das dez horas. Do mesmo modo, não têm pressa de ir embora, não se preocupam com o horário do almoço, e as conversas parecem não ter fim.

---

<sup>12</sup> Eles reclamam que, ultimamente, têm passado pela *aldeia* vários pesquisadores de instituições de ensino médio e superior da redondeza, fazendo pesquisas, mas que não reaparecem com o resultado. Fazem questão, no entanto, de elogiar os pesquisadores que sempre retornam ao Carretão por abraçarem sua causa.

<sup>13</sup> Dois antropólogos da Funai estão muito presentes em seus relatos: Rita Heloísa de Almeida e Cristhian Teófilo da Silva, que tiveram especial atuação no processo de levantamento das reais condições que levaram a Funai a reconhecê-los como descendentes indígenas. A antropóloga Marlene Castro Ossami de Moura, do Instituto Goiano de Pré-história e Antropologia (IGPA), da Universidade Católica de Goiás (UCG), é muito citada pelos entrevistados, pela sua presença entre eles como pesquisadora e pelo empenho na divulgação da história e da causa do grupo.



Com o propósito de compreender a realidade do jovem tapuio, como descendente indígena, membro de um agrupamento étnico em fase de reestruturação, no reencontro com suas terras e seus valores culturais, o trabalho estrutura-se em quatro capítulos.

A localização histórica e a caracterização dos tapuios do Carretão compõem o primeiro capítulo, com uma apresentação dos dados coletados de fontes bibliográficas e da tradição oral dos tapuios, sobre os três momentos que caracterizam o seu passado: o tempo dos antigos, o tempo dos velhos e o tempo presente. As informações dão conta de que os tapuios do Carretão formam um grupo indígena que habita o estado de Goiás, produto da política de aldeamentos promovida pela colonização portuguesa, desde a ocupação, em 1500, até o século XIX. Os tapuios são descendentes de quatro grupos indígenas que foram transplantados para o aldeamento Carretão, construído pela Coroa Portuguesa em 1788, e desativado no final do século XIX. Invisibilizados no cenário colonial e nacional, após dois séculos de miscigenação, adquiriram visibilidade pelo nascimento de um novo grupo orgânico de indivíduos, o mais populoso dos três grupos indígenas que restam no estado de Goiás, vivendo em uma única reserva chamada Terra Indígena Carretão, nos municípios de Rubiataba e Nova América (Moura, 2003).

O segundo capítulo apresenta dados sobre a educação e a educação escolar indígena, que, no Brasil, vêm obtendo, desde a década de 1970, avanços significativos no que diz respeito à legislação que as regula. A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9.394/96 (Brasil, 1996) garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar e lhes asseguram autonomia no tocante à criação, ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas. O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), o Parecer nº 14/99 e a Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, MEC/CNE, 1999) tratam do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada que venha a desempenhar um importante e necessário papel no processo de autodeterminação dos povos indígenas.

O terceiro capítulo apresenta as informações da pesquisa realizada com os jovens tapuios do Carretão, quem são, como vivem, seu modo de compreender e viver o pertencimento ao grupo, sua concepção a respeito da identificação étnica, ou indígena. O capítulo traz também informações sobre o significado do relacionamento dos jovens tapuios com a terra, com as tradições do agrupamento, com os mais velhos, bem como suas perspectivas de futuro.

O quarto capítulo aborda a compreensão dos jovens tapuios do Carretão acerca do papel da educação escolar e das agências formadoras no processo que estão vivendo de

(re)construção de sua identificação étnica. Refere-se à concepção do pertencimento étnico e à participação das agências junto aos tapuios de um modo geral e, especialmente, com os jovens que estão se preparando para assumir as lideranças do grupo. Essas agências atuaram e ainda atuam despertando e estimulando nos jovens tapuios a sua indianidade, por meio de programas educativos diversos.

## CAPÍTULO I

# TAPUIOS DO CARRETÃO

---

*Tapuio é mesmo índio.  
O tapuio, ele tem nome de tapuio,  
índio, parente, compadre.  
Mas tudo é um só mesmo.  
Mariinha Borges Tapuia<sup>14</sup>*

### 1 Localização geográfica

A Terra Indígena Carretão<sup>15</sup> situa-se nos municípios de Rubiataba e Nova América, no estado de Goiás, a aproximadamente 285 km de Goiânia, na região do Mato Grosso Goiano (figura 1, nos anexos). A denominação Carretão deve-se à localização da Terra Indígena, entre o Ribeirão Carretão e a Serra Dourada<sup>16</sup>.

A Terra Indígena Carretão é composta de duas glebas não-contínuas. A gleba 1, de 1.666 hectares, situa-se nos municípios de Rubiataba e Nova América e a gleba 2, de 77 hectares (figura 2, nos anexos), no município de Nova América, em Goiás. As duas glebas perfazem um total de 1.743 hectares. O acesso ao Carretão dá-se, partindo de Rubiataba, por dois caminhos. Pela rodovia estadual GO 334, no sentido Rubiataba-Mozarlândia, passa-se por Nova América, até o entroncamento com a GO 156, esta última no sentido Crixás-Morro Agudo, que corta a Terra Indígena, passando ao lado de sua sede. Outro caminho utiliza a GO 434, até Waldelândia, de onde toma a GO 156, na direção de Crixás-GO.

---

<sup>14</sup> Depoimento colhido em 1983 por Rita Heloísa de Almeida, (Almeida, 2003, p. 79).

<sup>15</sup> Diversos estudos já foram realizados sobre os tapuios do Carretão, e são fontes privilegiadas deste trabalho, dentre eles citamos os realizados por Rita Eloísa de Almeida (1980, 1985 e 2003), Leila Fraga e Marlene Ossami de Moura (1987); Humboldt Jordão (1993); Marlene de Castro Ossami de Moura (1996, 2000, 2002 e 2003); Cristhian Teófilo da Silva (1998 e 2002).

<sup>16</sup> Tem um *galho* na direção de Mozarlândia-GO conhecido como Serra do Tombador.

O solo na Terra Indígena Carretão é de baixa fertilidade, apresentando, portanto, limitações para sua utilização na agricultura. O cerrado é a vegetação predominante, com algumas manchas de mata tropical às margens dos dois maiores cursos de água, os ribeirões Carretão e Carretãozinho. Grande parte da área situa-se nas encostas da Serra Dourada, com acentuado declive, e serve apenas para pastagens, por apresentar solos rasos e cascalho. As poucas áreas de relevo plano são adequadas para utilização agrícola mais intensiva, em virtude do que, entre os tapuios, predominam as atividades relacionadas à agricultura de subsistência e a pastagens, com técnicas rudimentares de trabalho braçal, quase sempre em pequenos mutirões organizados pelo grupo. O principal curso d'água que banha a Terra Indígena é o Córrego Carretão, que mais abaixo, após deixar a área, passa a chamar-se Rio São Patrício. Pequenos córregos, como o do Macaco, o dos Passarinhos, o da Lajinha nascem ao pé da Serra Dourada e deságuam no Carretão. O Córrego do Carretãozinho (ou Retiro) banha o limite sul da gleba 2 e deságua no São Patrício. À época da fundação do Aldeamento do Carretão, a região não era habitada por índios e nem fazia parte das áreas de mineração. Sua construção, além de favorecer o deslocamento dos índios das áreas de mineração, deve-se à localização estratégica, às margens da principal estrada que ligava a então capital da província de Goiás – a atual cidade de Goiás – às regiões garimpeiras de Pilar, Crixás, Amaro Leite e norte da província e do país. O aldeamento passou a ser posto ansiosamente procurado pelos viajantes, em montarias ou carroções, para seu descanso e restauração de seus animais.

## **2 População e identidade**

Na Terra Indígena Carretão, vive um grupo de pessoas conhecidas pelo nome de tapuios. Sua origem coincide com os primeiros séculos de formação de Goiás e a descoberta do ouro, a chegada de colonos e seus escravos africanos, o surgimento de arraiais garimpeiros e, naturalmente, a resistência dos índios a todo esse movimento. Os tapuios são o resultado da mescla de povos em suas trajetórias de vida. Descendem de diversas etnias indígenas que resistiram à colonização e foram aldeadas naquela região, como igualmente procedem de outros agrupamentos humanos que para lá afluíram, isto é, de negros fugidos da escravidão nas minas de ouro e, mais tarde, já no início do século XX, das populações migrantes oriundas de Goiás e de estados vizinhos. Resultado de longo processo forçado de miscigenação, os tapuios não apresentam traços tradicionalmente considerados indígenas. Não vivem em

aldeias, mas em casas de pau-a-pique rebocadas de barro ou construídas com adobe e cobertas de telhas de cerâmica. Segundo Moura (2002) os próprios tapuios afirmam-se como descendentes dos primeiros habitantes indígenas do aldeamento, a maior parte da nação xavante/javaé e outros da nação caiapó, mas, ao longo de dois séculos, com o processo de miscigenação, perderam os traços culturais de seus ancestrais.

À primeira vista, o observador tem a impressão de estar diante de camponeses (caboclos) típicos do interior goiano do que propriamente de índios. Os habitantes não apresentam traços característicos de índios xavantes, javaés, carajás ou caiapós, seus ancestrais. São de pele escura, não somente em decorrência do sol abundante durante quase todo o ano, mas sobretudo, pela sua ascendência – cruzamento de índios com negros fugitivos das minas de ouro.

Atualmente (2003) são em número de 148 indivíduos que vivem na terra indígena. Outros 130 foram contatados residindo em Goiânia-GO e nas povoações próximas ao Carretão. São parentes entre si, e todos se reconhecem como descendentes de um ancestral comum, tanto os que vivem no Carretão como aqueles que moram em outras localidades.

Tapuio não é expressão designativa de uma etnia. É muito mais uma expressão utilizada por outros moradores da região do que uma auto-identificação, pois tanto os registros históricos quanto a tradição oral asseveram uma procedência étnica de índios xavantes, xerentes, javaés e carajás que foram conduzidos para a região a partir do último quartel do século XVIII. Contudo, a convivência prolongada com essa nomeação incutiu e cristalizou nos que são chamados tapuios a aceitação dessa identidade genérica. De fato, o termo tapuio ou tapuia não é originário do grupo indígena do Carretão, mas já era utilizado antes de o Brasil ser ocupado pelos portugueses. Era o nome com que os índios tupis designavam os que não eram de seu grupo étnico, ou seja, os que eram de outras raças, os que habitavam as regiões afastadas do litoral, os guerreiros com os quais eles não se comunicavam por falarem uma língua diferente.

De acordo com Prezia (1992, p. 33), “os portugueses e os missionários adotaram esta classificação, que ainda hoje é utilizada por muita gente, conservando uma imagem negativa desses povos e não mostrando sua diversidade cultural”.

No Carretão, com o passar do tempo, o termo tapuio passou a designar os habitantes descendentes indígenas. Embora, de início, viesse revestido de significados dos tempos da colonização, tapuio é o nome dado aos moradores do Carretão, no estado de Goiás, independentemente da utilização do termo em situações diferentes, como, por exemplo, na

denominação de outros grupos indígenas em outras partes do Brasil. É o que atesta Jordão (1993, p. 88-89):

Com a extinção do aldeamento do Carretão, alguns índios ainda permaneceram na região ou a ela retornaram, formando um grupo que ficou conhecido como “tapuio”. Não se sabe se foram assim denominados pelos regionais ou se se autodenominaram; o certo é que até o antigo aldeamento passou a ser conhecido como “Fazenda tapuia” ou “Fazenda dos tapuios”. (grifos do autor)

Os tapuios consideram-se descendentes de duas linhagens ligadas aos grupos indígenas, primeiros habitantes do Carretão. Diferenciam-se por pertencerem a duas famílias distintas, a caiapó e a xavante/javaé, mas não há divisão entre eles pela diferenciação em duas famílias. Pelo contrário, o sentimento de pertença a esses dois grupos indígenas tradicionais representa, simbolicamente, a existência de duas linhagens – caiapó e xavante/javaé –, constituintes de um mesmo grupo étnico, coincidentemente, todos pertencentes à mesma linhagem *macro-gê*.

Moura (2002, p. 32) esclarece:

Os tapuios traçam sua ascendência direta a partir da “família dos velhos” que habitava a sede do antigo aldeamento Carretão, já no início do século XX, a qual viveu num tempo limiar ou de transição entre a fase final do aldeamento e o início da invasão da área indígena. Esta família, segundo os tapuios, vivia reunida sob a autoridade de um “capitão” que cuidava de todos e dirigia o trabalho nas roças “reúnas” (roças coletivas). Tal família é representada pela geração de José de Aguiar e de Maria do Rosário e Maria Raimunda, na qual os tapuios reconhecem sua ascendência. Estes já eram integrados a uma economia de subsistência rural, mas que, segundo os tapuios, ainda falavam a língua dos “antigos”. O capitão era José de Aguiar, considerado índio “puro”, legítimo xavante, que falava a língua. Era o criador de todos, o que cuidava das crianças, o avô ou, em outras situações, o capitão dos tapuios e negros que viviam no Carretão. (grifos da autora)

Em relato colhido por Lazarin, em 1980 (*apud* Moura, 2002, p. 32) o Velho Simão (Simão Borges) traça a genealogia do grupo:

*minha mãe era javaé e a mãe dela era xavante (...) o pai de minha mãe chamava Raimundo e era xavante (...) Meu pai era negro. Ele foi criado do meu avô José de Aguiar. José de Aguiar criou o meu pai e minha mãe. Ele era xavante. Ele era o capitão, o maioral, criador dos xavantes (...) que mandava aqui. Nesse tempo eu não era ninguém. Mas nesse tempo eu ainda conheci uns tios meus chamados Domingo e Manuel José, irmão do Domingo, uma tia chamada Roberta e outra Maria do Rosário. A Maria do Rosário era índia legítima. Ela tinha um irmão que eu conheci, que chamava Manuel Rodrigues Rosas, que é meu tio também. A Maria do Rosário era casada com um negro que veio do cativoiro, chamava Ivo Machado. A nação (...)*

*da Maria do Rosário é caiapó; e da minha mãe javaé; e do meu avô, xavante. Minha mãe era filha de javaé com xavante.*

A nomeação que o velho Simão faz das etnias ao traçar a genealogia do grupo é um fator significativo no levantamento da indianidade do grupo. Por muito tempo o grupo reconhecia alguns como xavantes, outros como caiapós e outros como javaés. Ainda hoje se pode perceber essas denominações em momentos em que se reúnem jovens e mais velhos. Esse comportamento ajuda a evidenciar o reconhecimento do grupo como descendente indígena.

Moura (2002, p. 35) constata, com base no confronto do relato de Simão Borges e de documentos pesquisados, que

a memória vertical dos tapuios se prolonga até a década de 1930, com José de Aguiar. Mas, é a partir de 1950 até a atualidade, que a memória genealógica tapuia passa a detalhar os parentes e, sobretudo, os casamentos ocorridos no Carretão. Analisando-se a história oral dos tapuios, constata-se a passagem de três momentos históricos, através dos quais está associada a representação do parentesco da comunidade: o tempo dos “antigos”, o tempo dos “velhos” e o tempo presente. O primeiro se dá com a criação do aldeamento, em 1788, onde foram reunidos os primeiros habitantes indígenas: xavantes, xerentes, caiapós e carajás (javaés). Este tempo está relacionado com o tempo dos “antigos”, dos antepassados remotos, das origens da comunidade atual, cujos laços genealógicos não se pode traçar. O segundo é representado pelo tempo dos avós e bisavós – ou da “família dos velhos”: o capitão José de Aguiar e as duas mulheres, Maria Raimunda (xavante-javaé) e Maria do Rosário (caiapó). É a partir dessas duas mulheres que os tapuios traçam sua genealogia, permitindo não apenas conhecer o ancestral comum (José de Aguiar), como também situá-lo historicamente numa lógica de continuidade. O terceiro é representado pelo tempo testemunhado, ou seja, pelo tempo presente, que tem como referência a figura de Simão Borges, considerado o último dos líderes tapuios, devido sobretudo a sua capacidade liderança e de manutenção da coesão da comunidade. Ele fazia a continuidade histórica entre os da “família dos velhos” e a comunidade atual, na medida em que mantinha a prática de fazer as “roças reúnas” (em mutirão), decidia sobre os locais de construção de novas, autorizava a entrada dos arrendatários, discutia com as autoridades políticas a questão da terra, organizava a festa de Nossa Senhora do Rosário. (grifos da autora)

### **3 História do aldeamento**<sup>17</sup>

As primeiras tentativas de *pacificar* e conquistar os índios como mão-de-obra foram frustradas porque, com sua cultura distinta, não trabalham para acumular e nem possuem

---

<sup>17</sup> A prática de aldear, concentrar ou reunir diferentes grupos indígenas em um mesmo local (aldeamento), foi iniciada no Brasil, em meados do século XVI e se estendeu até o século XIX. O aldeamento tinha como objetivos a cristianização e a civilização dos indígenas. Os métodos utilizados adaptavam-se às condições locais e políticas adotadas em cada região e época, em conformidade com as leis e códigos de Portugal (Moura, 2002).

qualquer coisa individualmente. Em sua concepção, a terra não é objeto de exploração, mas é a mãe que os sustenta. Por isso, os colonizadores optaram pela política dos aldeamentos, com a finalidade de tornar os índios civilizados e para retirá-los de suas terras, pois sua presença constituía obstáculo à expansão da colonização, à exploração do ouro e à povoação do interior do Brasil. Segundo Jordão (1993, p. 77),

os aldeamentos foram congregações de índios em locais, na maioria das vezes longínquos de suas aldeias primitivas – uma forma de o Governo promover a integração do índio à civilização. E muitos dos aldeamentos criados deram origem a várias cidades, tal o poder de miscigenação e aculturação de ditos aldeamentos. Quebrados os laços com o meio natural, alterado profundamente o sistema econômico, modificados os padrões de relações intertribais e forçada a residência numa aldeia sob disciplina e horários monótonos e rígidos – tudo isso seria suficiente para desorganizar a estrutura social e a cultura dos aborígenes.

Os aldeamentos tiveram vida curta por vários motivos, dentre eles: a) as doenças trazidas por portugueses e africanos, a varíola, o sarampo, a gripe, a febre amarela, as doenças venéreas, a hanseníase, etc., que exterminaram milhares de indígenas e até grupos inteiros; b) a fuga dos índios, por medo da dizimação e dos maus-tratos que recebiam nos aldeamentos; c) a hostilidade dos colonos que invadiam os aldeamentos em busca de escravos indígenas para trabalharem em suas propriedades.

### **3.1 O aldeamento Pedro III do Carretão**

Em Goiás, não foi diferente do restante do país, a respeito da colonização dos indígenas existentes na província, que eram considerados selvagens, ferozes, obstáculos para a colonização, para a povoação da província e para a expansão das atividades de mineração e agrícola. Diversos aldeamentos foram construídos para a pacificação dos índios, dentre os quais: São Francisco Xavier do Duro, para alojar os xacriabás e os acroás; São José de Mossâmedes, para os acroás; Nova Beira para os carajás; Pedro III ou Carretão para os xavantes e depois os carajás, javaés, caiapós e xerentes; Salinas ou Boa Vista, para os xavantes, além de outros em áreas atualmente pertencentes ao estado do Tocantins.

Segundo Moura (2002), a construção de aldeamentos na Província de Goiás estendeu-se por mais de um século e pode se dividir em dois períodos. O primeiro deu-se a partir de 1741, quando o interesse dos colonos e da coroa portuguesa se centrava na extração do ouro, e



o segundo, a partir de 1755, quando a mineração entrava em declínio e a província experimentava um novo ciclo econômico, baseado na agropecuária.

A construção do aldeamento Carretão ocorreu no segundo período, em razão do novo ciclo econômico e do comércio fluvial que buscavam a transformação dos aldeamentos em povoados. Foi construído para abrigar os índios xavantes, que eram temidos pelos moradores do centro e do norte da província. Era necessária a captura desses índios hostis que impediam, com seus ataques, o fortalecimento de núcleos populacionais na província. O objetivo era transformar os indígenas em civilizados, não só para que fossem a base de novos povoados, mas também para transformá-los em mão-de-obra para a agricultura. Várias bandeiras foram organizadas para sua captura, mas sem resultado. Ao mesmo tempo que as bandeiras percorriam a região em busca dos xavantes o governador Tristão da Cunha Menezes ordenou a construção do aldeamento para onde eles seriam conduzidos.

Moura (2002, p. 11) relata:

A formação dos aldeamentos indígenas construídos em Goiás deu-se entre 1741 a 1872. Seus objetivos eram: desocupar as terras indígenas para a expansão da exploração mineral e das atividades agropastoris; a sedentarização, cristianização e civilização dos indígenas para uma melhor integração à sociedade colonial e a implantação de núcleos populacionais, visando sua transformação em centros urbanos.

Segundo a autora (1996, p. 26),

o aldeamento Carretão – ou Dom Pedro III<sup>18</sup>, como também era chamado – foi construído nas encostas da Serra Dourada, próximo às margens do rio Carretão<sup>19</sup>, a vinte e duas léguas ao norte da Capital (Vila Boa). Foi construído, pelo governador de Goiás<sup>20</sup>, Tristão da Cunha, para aldear os Akuên (xavantes) que, conforme depoimentos de políticos da época, eram responsáveis pela decadência de Goiás, devido aos constantes ataques aos povoados do norte da província, impedindo o crescimento populacional e econômico da região. Depois de várias tentativas infrutíferas de “pacificação” dos xavantes pelas bandeiras formadas em Goiás, finalmente dois grupos desses índios foram capturados e levados para o Carretão. A chegada ao aldeamento se deu no dia 13 de janeiro de 1788: um grupo capturado em Amaro Leite e outro em Pontal, totalizando 3.500 pessoas. (grifo da autora)

---

<sup>18</sup> A denominação aldeamento Pedro III foi uma homenagem ao rei consorte Dom Pedro III, tio e esposo da rainha de Portugal, Maria I.

<sup>19</sup> Carretão é o nome de um veículo de tração animal, muito utilizado no interior do Brasil, até os inícios do século XX. Na época, era usado para transportar índios escravos acorrentados para Vila Boa (antiga capital de Goiás) e daí para o Aldeamento Pedro III. A mesma palavra nomeia o ribeirão em cujas margens foi construído o aldeamento.

<sup>20</sup> “Foi construído em 1784 e custou aos cofres públicos 24:652\$130 réis. De um lado está o grande e sólido engenho de açúcar, o moinho de milho e, enfileirada uma ao lado da outra, as moradas baixas do administrador e dos soldados. Do outro lado do ribeirão se acham as instalações dos índios, cerca de trinta barracas de barro cobertas de ervas, formando uma rua” (Ravagnani, *apud* Jordão, 1993, p. 80).

De acordo com os relatos, foram aldeadas apenas duas frações de uma população presumivelmente numerosa. Inicialmente, fixaram-se no local cerca de 38 pessoas de um grupo xavante contatado no sertão de Amaro Leite<sup>21</sup>. A essa população inicial, somaram-se os 2.200 outros índios da mesma etnia, trazidos de regiões vizinhas ao arraial de Pontal<sup>22</sup>. Historiadores afirmam que essa população logo alcançou o número surpreendente (talvez irreal) de cinco mil indivíduos. Nas primeiras décadas do século XIX, a população já tinha sido drasticamente reduzida a poucas centenas de sobreviventes em virtude dos surtos epidêmicos e das grandes fugas motivadas pela inadequação ao modo de vida e ao regime de trabalho no Carretão. Para contrabalançar essas perdas populacionais, foram trazidos índios genericamente denominados caiapós, provenientes de aldeamentos em pleno declínio e já em processo de extinção, os de São José de Mossâmedes e Maria I, também em Goiás. Relatórios provinciais também registram a presença de índios javaés, xerentes e carajás, o que reforça a convicção de que o convívio de etnias, muitas vezes incompatíveis entre si, foi um dos fatores motivadores das constantes retiradas dos índios e dos decréscimos populacionais.

Relatos de viajantes que estiveram no Carretão fazem referência ao aspecto físico da aldeia. As moradas destinadas aos índios foram construídas enfileiradas uma ao lado da outra, formando uma rua. A casa maior destinava-se aos diretores de aldeia e a autoridades em passagem pelo lugar. A capela, localizada no interior da casa do capelão da aldeia, o paiol de mantimentos, o moinho de milho, o engenho de açúcar, um sistema de canalização e uma estrada que passava diante da aldeia, em direção a Pilar, compunham as demais construções, dando-lhe aspecto de povoação emergente.

Moura (2002, p. 35) ressalta a importância dos relatos sobre a existência do aldeamento como origem remota e como palco de acontecimentos decisivos para a constituição do tempo presente:

A existência do aldeamento Carretão, no primeiro momento histórico, passou a ser incorporada pelos tapuios como um tempo mítico, construído a partir de uma cosmologia: a origem da criação desse povo e de seu território. A Rainha Maria I de Portugal foi identificada como um herói civilizador, responsável pela criação do aldeamento, a qual, segundo os tapuios, mandou dar as terras aos seus antepassados, por meio de um documento escrito numa pedra de mármore que está no Rio de Janeiro. Assim, para os tapuios, o antigo aldeamento Carretão passou a ter um sentido mitológico, simbolicamente representado como um mito de origem da comunidade, onde se deram os acontecimentos marcantes e decisivos para a constituição do tempo

---

<sup>21</sup> Região entre os rios dos Bois e Maranhão, atualmente municípios de Mara Rosa, Amaralina e Estrela do Norte. No município de Mara Rosa existe um povoado com este nome.

<sup>22</sup> Região localizada às margens do rio Tocantins, próximo a Porto Nacional-TO. A região se caracterizava como centro de expansão da agropecuária.

presente do grupo. Esses relatos de um passado mítico possibilitam a criação de um modelo de referência que permite ao grupo situar-se como um povo diferenciado.

O aldeamento recebeu também índios capturados de outras nações: carajás, javaés, caiapós e xerentes. Acolheu ainda escravos negros, que fugiam das fazendas. A população do Carretão logo cresceu, formando um povoado, no qual foram construídas a capela, uma casa espaçosa reservada ao diretor, as casas dos índios, as oficinas de trabalho, como o moinho de milho, o engenho de açúcar e o paiol, além da canalização da água, as vias de acesso, as plantações.

Estava em vigor o Diretório dos Índios (1757-1798). Conforme a orientação desse regimento, o governo da aldeia devia ser composto por um diretor, um pároco ou capelão, um capitão-mor indígena e uma guarnição de soldados. Os índios deviam repartir suas horas e dias de trabalho entre tarefas relacionadas com os interesses gerais da aldeia — e, conseqüentemente, do governo de Goiás — e as que se destinavam ao consumo próprio e de suas famílias. Eventualmente, eram requisitados serviços de terceiros para cumprirem tarefas diversas, como a de remeiros, de carregadores e de guias de viagem.

### **3.2 Dificil captura dos xavantes**

Para o presente trabalho, são interessantes algumas informações sobre a associação entre o aldeamento e os xavantes, uma vez que os tapuios sempre se referem ao povo xavante, ao falar de seu passado. De fato, o aldeamento do Carretão foi criado pela administração provincial de Goiás para receber índios xavantes, “um dos últimos grupos hostis, que ameaçavam os colonizadores e os povoados do norte da Capitania” (Jordão, 1993, p. 78). A iniciativa buscava refrear suas constantes incursões aos arraiais garimpeiros que, progressivamente, vinham invadindo seu território. Antes dos aldeamentos, o contato dos colonizadores com os xavantes e outros nativos era marcado por investidas às suas aldeias com a determinação de exterminá-los. Tratava-se de uma prática de guerra com a intenção de ocupar as suas terras. A implantação do aldeamento era uma tentativa de acordo de paz, no contexto de uma política colonial menos agressiva, que propunha substituir a guerra e a escravização de índios hostis à colonização pela convivência com brancos em aldeamentos.

Por tratar-se de uma de uma política menos agressiva de contato com os índios, o acordo de paz com os xavantes e o conseqüente aldeamento no Carretão significaram uma

tarefa difícil e demorada. A primeira tentativa deu-se em 1784, por ordem do governador Tristão da Cunha, de acordo com Lazarin, (*apud* Jordão, 1993, p. 78):

A constituição de uma expedição de 98 praças, sob o comando de José Rodrigues Freire, guiados por um grupo de caiapós de São José de Mossâmedes. Incidentes durante a viagem levaram o Alferes Miguel Arruda de Sá a encabeçar a expedição, levando-a ao seu destino final. (...) percebendo a impossibilidade de convencer os xavantes de uma proposta de paz, ordenou que os caiapós, inimigos seculares dos xavantes, capturassem alguns para levá-los a Vila Boa. Foram capturados um guerreiro, algumas mulheres e crianças.

Conforme Lazarin (1985, p. 137) um prisioneiro foi batizado com o nome do governador (Tristão), ganhou brindes e recebeu honrarias. Durante muito tempo, chegou-se a acreditar nos propósitos de paz dos brancos, e o xavante recebeu a incumbência de atuar em seu grupo como emissário do governador, esclarecendo os propósitos de aldeá-lo nas proximidades de Vila Boa. Os xavantes resistiram firmemente de início, mas com a intervenção dos caiapós, convenceram-se da impossibilidade de se manterem hostis “sob pena de todo o poder dos brancos, dos caiapós, e demais nações, acroá, xacriabá, carajá e javaé recair sobre eles” (Ravagnani, *apud* Lazarin, 1985, p. 137). Persuadidos por essa ameaça, 38 índios acompanharam a comitiva de volta a Vila Boa. Em seguida, um contingente de dois mil xavantes manifestou disposição para o acordo de paz e marcharam para o Carretão.

Ravagnani, (*apud* Lazarin, 1985, p. 138) relata:

Finalmente, com seis meses de marcha dentro da Capitania, por não lhe permitir o seu grande peso andarem mais de meia légua por dia pelo grande número de velhos, cegos, e estropiados, e famintas crianças, carregando uns a outros sobre seus ombros; nesta figura entrou esta grande família na aldeia de Pedro III, no dia 7 de janeiro de 1788, cuja multidão jamais se tinha visto nesta Capitania, além do resto, que se espera entrar no estio vindouro.

A entrada no aldeamento foi solene, o que faz pensar nas grandes dimensões do aldeamento, seja pela quantidade de índios acolhidos de uma só vez, seja pelo cerimonial realizado para selar a entrega do povoado aos índios pela Coroa, ali representada pelas autoridades da província. Eis o relato do evento: “*No meio de aclamações e alegria, e ao som dos seus maracás, trombetas e caixas de guerra; aí esperava o vigário de Crixá, o sargento-mor Bento José Marques e muitas outras pessoas gradas* (Alencastre, *apud* Moura, 2002, p. 15).

A cerimônia que concedeu a posse do aldeamento aos índios contou com empolgados pronunciamentos. Segundo Alencastre (*apud* Moura, 2002, p. 15), o capitão José Pinto da Fonseca fez o seguinte discurso:

*O nosso capitão grande, a quem os brancos, os negros, e as nações da vossa cor, xacriabás, crajás, javaés e caiapós, obedecem, aquele mesmo que, compadecido das vossas misérias, nos enviou a convidar-vos nas vossas próprias terras, a fim de deixardes a vida errante, em que viveis como indomáveis feras, e virdes entre nós gozar dos cômodos que vos oferece a sociedade civil, debaixo da muito alta, poderosa e maternal proteção da nossa augusta soberana, a Senhora D. Maria I, rainha de Portugal, que habita além do grande lago oceano, me envia aqui a receber-vos e cumprimentar-vos de sua parte, e segurar-vos as suas boas intenções, oferecendo-vos estes presentes, sinais de uma eterna aliança, com que deseja firmar a paz, união e perfeita amizade, com que reciprocamente nos devemos tratar.*

*Ao mesmo tempo, em nome do nosso capitão grande, vos faço real entrega desta aldeia, que para vosso domicílio tem destinado, a qual pertencendo-vos de hoje em diante como própria, também sereis perpétuos possuidores destes dilatados campos, rios e bosques, até onde as vossas vistas possam alcançar.*

*E para que o nosso capitão grande fique assaz persuadido de vossa resolução, sabendo de ciência certa a fé, obediência e inteira sujeição que à sua pessoa tributais, e à nossa invicta e amabilíssima rainha, se faz preciso que firmeis a vossa fidelidade com o juramento de uma perpétua, inalterável e eterna aliança.*

O chefe da nação xavante confirmou a aliança com a Coroa (*apud* Moura, 2002, p. 16):

*Arientomô-Iaxê-Qui, maior da nação xavante de Quá, em nome de toda a minha nação, juro e prometo a Deus de ser, como já sou de hoje em diante, vassalo fiel da rainha de Portugal, Maria I, a quem reconheço por minha soberana senhora, mãe e protetora; e de ter perpétua paz, união e eterna aliança com os brancos; o que assim me obrigo a cumprir e guardar para sempre.*

### **3.3 Decadência do aldeamento**

Na segunda metade do século XIX, os governadores das províncias, para atender a interesses da elite rural, passaram a declarar, por decreto, a extinção dos aldeamentos indígenas, para que os respectivos terrenos pudessem ser revertidos ao patrimônio das mesmas províncias, às câmaras municipais e a particulares. Embora extintos seus aldeamentos, os índios não deixaram de existir e continuaram um *problema* para o país, pois faziam frente às fronteiras expansionistas, resistindo para permanecerem em seus territórios.

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI)<sup>23</sup> foi incumbido de fazer a integração pacífica das populações indígenas, para desobstruir gradativamente os territórios. Ser índio era visto como uma condição transitória, e essas populações deveriam ser totalmente integradas à sociedade brasileira.

No caso do aldeamento do Carretão, fala-se de decadência e não de extinção porque “não existe nenhum ofício que trate da extinção da aldeia Carretão, como ocorreu com outros aldeamentos” (Lazarin, 1985, p. 24). Para Moura (2003, p. 19), “os relatórios provinciais mencionam a existência do aldeamento Carretão até 1874, já decadente e com poucos índios das nações xavante e xerente”<sup>24</sup>.

O aldeamento do Carretão caracterizou-se pela miscigenação de raças e, com ela a perda dos traços culturais de cada etnia. Os tapuios existentes no Carretão são o resultado claro da política de aldeamento. Sofreram, direta e indiretamente, as conseqüências dessa política, que resultou na sua miscigenação (por meio de casamentos). Os maus-tratos, somados às doenças, levaram os que não se miscigenaram a fugir e voltar para suas terras de origem, ou se dirigirem a alguma região, possivelmente ainda sem a presença dos brancos. Muitos deles dispersaram-se entre a população regional. No caso dos xavantes, de maior número entre os aldeados, um grupo retornou para sua região de origem, à margem direita do Tocantins, e outro seguiu para o outro lado do Rio Araguaia, para a região do Rio das Mortes, conforme relato de Artiaga, (*apud* Jordão, 1993, p. 81):

Em Carretão, depois de tão carinhoso tratamento, começaram (os xavantess) a compreender a inutilidade da sua renúncia das liberdades e das prerrogativas, para viverem em comum com orgulhosos militares que não mais lhes davam atenção, como levavam a ridículo suas reclamações. Não lhes reconheciam direito nem levavam a sério a organização política e social da tribo já misturada com a escória da raça branca cheia de males venéreos e de crimes.

Dia a dia aumentava a indignação e lavrava a revolta surda contra o cristão bruto e anti-social que reduzia suas liberdades, escravizava seus filhos e mulheres e não respeitava seus direitos. Veio a rebelião surda. Romperam-se as hostilidades depois. Os aventureiros um dia envenenaram as suas cacimbas com cianureto de potássio, causando-lhes só em uma noite, 500 mortes! (...)

São Patrício ficou limpo de xavantes que, regressando por Amaro Leite, rumo oeste, um atrás do outro, passos vagarosos, andrajos às costas, armas ensarilhadas, tristes como os retirantes do Ceará nas grandes secas, formavam uma procissão singular

---

<sup>23</sup> Serviço de Proteção aos Índios (SPI). órgão do governo federal, encarregado da proteção dos índios e suas terras, criado em 1910, no governo de Nilo Peçanha, tendo como primeiro diretor-geral o Tenente-Coronel de Engenheiros Cândido Mariano da Silva Rondon. “Criado no Ministério da Agricultura, passou para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio em 1930, para o Ministério da Guerra em 1934 e voltou ao Ministério da Agricultura em 1939, onde permaneceu até sua extinção em 1966” (Jordão, 1993, p. 59), sendo substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1967.

<sup>24</sup> Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goyaz, pelo Presidente da Província, Antero Cícero de Assis, a 1º de junho de 1874 (Moura, 2003).

como enterro sinistro de farrapos humanos, coleando as várzeas, homens, mulheres e crianças, voltando para a sua primitiva miséria, que os chamava dos altos sertões do Brasil para o exílio dentro do próprio Brasil.<sup>25</sup>

Assim, o Carretão, que chegou a abrigar uma população de três mil e quinhentos a cinco mil índios, além dos brancos que administravam o aldeamento e dos negros fugitivos dos maus-tratos nas fazendas e nos garimpos, teve a sua população drasticamente reduzida após sofrer sérios reveses, como fome, doenças, tratamento ofensivo, e até perseguição dos funcionários do aldeamento, Moura (2002, p. 17) assinala:

Já em 1819 (Pohl (1976:180) em visita ao Carretão, afirma que viviam na aldeia apenas 227 pessoas e tudo já se encontrava em estado de decadência. Os índios desse aldeamento já eram pacíficos, aculturados e cristianizados, pois já haviam abandonado todos os usos e costumes do estado selvagem, inclusive a própria língua, falando apenas o português. Em 1824 (Cunha Mattos (1979:43), em visita ao Carretão, encontrou uma população de 199 pessoas. Segundo ele, um surto de sarampo, que acometera os colonos, tinha matado quase todos os índios. Os poucos que escaparam a esta doença fugiram para as matas.

É interessante ainda o relato feito por Frei Gil de Vilanova (*apud* Moura, 2002, p. 17) em 1888, ou seja, cem anos depois de constituído o Carretão:

Uma ponte de madeira sobre o rio e algumas casas em ruínas, eis o que em 1888 restava da aldeia do Carretão. Um homem e duas mulheres de raça índia mais ou menos pura, eis ao que ficara reduzida a sua população. Havia nos arredores alguns caboclos ou descendentes de mulheres índias casadas com negros.

#### **4 Silêncio histórico e invisibilidade**

Depois dos relatos de Frei Gil Vilanova, não houve mais registro da presença dos índios no aldeamento do Carretão. Os xavantes foram localizados por antropólogos no estado

---

<sup>25</sup> Os tapuios mencionam, ainda, a presença dos xerentes no aldeamento. Segundo Fraga e Moura (1987, p. 6): “conforme interpretação de vários antropólogos, historiadores e viajantes, os xavantes e xerentes formavam um único grupo chamado Akuên”. Para Ravagnani (*apud* Jordão, 1993, p. 82), “a formação dos dois blocos em que iriam futuramente se dividir, deve ter-se dado nos primeiros anos do século XIX, logo após a fuga do aldeamento do Carretão e do início da expansão agro-pastoril. (...) Atualmente (1993) os xavantes habitam as imediações do Rio das Mortes, no estado do Mato Grosso, com uma população de mais de cinco mil indivíduos, distribuídos em seis reservas, localizadas entre os rios Araguaia e Batovi. Já os xerentes, o contato secular pelo qual passaram, desde a amarga experiência no Carretão, até serem, posteriormente, encurralados pelas frentes de expansão extrativista e agro-pastoril, confinou-os, hoje (1993) numa área de 167.542 há, no município de Tocantínia-TO, com uma população de 687 pessoas”.

do Mato Grosso e finalmente *pacificados* em 1950. O governo foi, aos poucos, retirando o apoio oficial: diretor, funcionários da educação, encarregados da assistência à saúde até chegar ao abandono do aldeamento, deixando até mesmo de mencioná-lo em seus documentos. Continuou existindo um grupo de descendentes dos índios aldeados, os quais não sendo mais considerados índios, deixaram de ter a proteção do Estado sobre eles mesmos e sobre suas terras. Essa situação de abandono e desconsideração faz parte do segundo momento do processo de invisibilidade dos tapuios. Para Moura (2003, p. 19),

a invisibilidade dos tapuios faz parte de um processo nacional de negação de identidades indígenas específicas, que teve lugar na segunda metade do século XIX. Teve origem na própria política indigenista colonial de civilização dos povos indígenas, com vista à descaracterização ou homogeneização étnica, traçada pelos caminhos da evangelização, da integração e da assimilação.

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.

Moura (2002, p. 18) esclarece:

Até as duas primeiras décadas do século XX viviam no local do antigo aldeamento Carretão alguns remanescentes indígenas, conhecidos, pela população regional, como “tapuios”. Certamente eram os “caboclos ou descendentes de mulheres índias casadas com negros” localizados por Frei Gil, em 1888. Em 1936, a área onde estava instalado o aldeamento foi ocupada por uma fazendeiro da região de Goiás. E, em 1944, a área foi requerida ao Estado de Goiás, como terra devoluta, pelo mesmo fazendeiro. O aldeamento foi transformado em uma fazenda, hoje propriedade de um dos filhos do citado fazendeiro. Atualmente os tapuios moram no perímetro do antigo território Carretão, mas fora da localização original das construções. (grifos da autora)

Mesmo relegado ao abandono, o aldeamento do Carretão não foi extinto como os demais no decorrer do século XIX, em virtude de sua posição geográfica estratégica para as expedições exploratórias que partiam da cidade de Goiás-GO, em direção ao norte, região dos rios Araguaia e Tocantins. O Carretão manteve-se na condição de ponto de referência para os viajantes e, possivelmente, não contava com recursos materiais nem com a presença permanente de diretores e religiosos até o fim do século XIX. Conforme Moura (2002), um dos últimos relatórios provinciais, de 1879, ainda faz referência à presença de duas índias remanescentes da numerosa população xavante aldeada no Carretão. Um missionário, Frei Gil Vilanova, (*apud* Moura, 2002), em visita ao lugar, em 1888, também confirma a existência



de duas índias, mas registra também a presença de um índio entre elas e de caboclos descendentes de índias casadas com negros, vivendo em moradas esparsas por toda extensão do antigo terreno do aldeamento.

Lazarin (*apud* Jordão, 1993, p. 84), diz que “o último documento que dá notícia de xavantes aldeados é o relatório apresentado à Assembléia Legislativa de Goiás em 1880 pelo Presidente da Província, Aristides Sousa Espínola”. A partir de então, houve um silêncio histórico sobre o aldeamento e a utilização de suas terras e sobre os remanescentes. O Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, não tomou conhecimento de possíveis remanescentes dos índios na região.

Nessas condições, as terras do aldeamento foram ocupadas por colonos para a implantação de lavouras e pastagens. As famílias tapuias dispersaram-se pela região, não desaparecendo, no entanto, os líderes que, com seus grupos, resistiram a esse processo e permaneceram na área.

## **5 Luta pela terra e o retorno à visibilidade**

Os relatos dos tapuios mais velhos, colhidos por antropólogos, especialmente Lazarin (1980 e 1985), são de fundamental importância para a reconstrução da história do aldeamento e do grupo atual. A antropóloga (1985, p. 41) identifica duas espécies de relatos:

os que representam um passado distante (da “aldeia velha” ou da fazenda de escravos sem dono e abandonada) transmitido por várias gerações – e talvez por esse motivo consensual em todas as referências internas aos grupos – e um que representa a presente forma de ocupação, interpretando, variavelmente, tal como vem se apresentando à experiência (percepção e interesse) de cada um. (grifos da autora)

Os antropólogos encontraram, no final da década de 1970 e início dos anos 80, alguns tapuios idosos que representavam o elo de ligação entre as gerações contemporâneas e os parentes que viveram na histórica aldeia do Carretão. De acordo com Lazarin (1985), o mais velho deles, Manuel Simão Borges de Aguiar, que afirmou ter 97 anos em 1980, era depositário de importantes lembranças baseadas em umas *tapuias velhas*, possivelmente as duas índias referidas nos últimos relatórios provinciais, casadas com negros vindos das minas de Pilar, que deram origem às famílias atuais. Em seus relatos, Simão referiu-se à existência da aldeia do Carretão onde atualmente existe uma fazenda. Como a descreveu e puderam os funcionários da Funai verificar, a aldeia ficava próxima do Ribeirão Carretão. Ainda

permanecem as ruínas de um curral de pedras, um rego d'água, peças de moinho ou engenho e indicações do local que fora um cemitério. Simão conta que chegou a assistir à última grande retirada de índios da aldeia do Carretão, uma *parenteza* que se dirigiu, sem retorno, a Leopoldina (atual Aruanã- GO) à procura de novas paragens.

A partir de então, Simão identifica a família imediata irmãos, irmãs e primas, todos descendentes das índias Raimunda Borges, de origem xavante e javaé e de Maria do Rosário Ramos Machado, descendente de caiapó e de pais negros, Manuel Felipe de Aguiar e Ivo Lopes, escravos fugidos das minas de Pilar ou talvez recém-libertos pela Lei Áurea de 1888. Viviam todos no Retiro, próximo do lugar em que se instalara a aldeia. O casamento de Simão com a criada de um forasteiro havia permitido a sua entrada na localidade que fora a sede da aldeia, como se ele houvesse adquirido um direito de posse. Esse indivíduo vendeu o direito de posse a um segundo, que o requereu para titulação, em 1923, conforme os procedimentos que estavam em vigor desde a Lei agrária nº 601, de 1850, e que haviam conduzido à extinção muitos aldeamentos. Em 1930, uma delegação de índios do Carretão recorreu à inspetoria criada em Goiás pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1911, para demonstrar que a aldeia não estava despovoada e nem extinta.

Alguns anos depois, esse mesmo direito de posse foi vendido a um terceiro, que voltou a requerer o título definitivo. O momento estava carregado de tensão. Esse requerente, por meio de seu advogado, procurou comprovar a inexistência de índios, alegando evasão dos mais puros e miscigenação dos que permaneceram. Um advogado prontificou-se a fazer a defesa dos índios, e também alguns servidores da Inspetoria de Goiás chegaram a dedicar-se à questão, mas foram todos derrotados pelo requerente, que detinha parentesco e amizade com Antônio Ramos Caiado, chefe político local, proprietário de extensas pastagens e que por sucessivas vezes foi senador e também governador de Goiás. A perda do terreno do Carretão foi seguida por perseguições violentas, expulsão de famílias que ousaram resistir, confisco de seus bens, derrubada da capela, prisões arbitrárias, desarmamento e a própria morte do requerente<sup>26</sup> por um tapuio, em nome da honra ferida.

O passado de cunho mitológico dos tapuios, conforme relatos recolhidos pelos antropólogos, não remonta aos tempos imemoriais de seus ancestrais antes de serem aldeados no século XVIII, quando habitavam um território vastíssimo, correspondente a uma boa parcela do atual estado de Goiás. O passado conhecido pelos tapuios coincide com o tempo da fundação da aldeia do Carretão, quando seus ancestrais (xavantes, caiapós, carajás, xerentes)

---

<sup>26</sup> Fazendeiro Lobato (Torquato) de Barros, conforme nota à página seguinte.

perderam sua autonomia tribal e foram incorporados às atividades colonizadoras que contribuíram para a formação do estado de Goiás. A rainha Dona Maria I de Portugal, o imperador do Brasil, Dom Pedro II<sup>27</sup>, o presidente Getúlio Vargas, o interventor Pedro Ludovico, o inspetor Mandacaru<sup>28</sup> são personagens benfeitores que revalidaram a posse do Carretão em diversas ocasiões.

Em 1942, com o agravamento da situação, o líder Simão tomou uma histórica decisão: ir ao Rio de Janeiro, então capital da República, para denunciar ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI) a invasão das terras de seu povo. A ação de ir à procura de um órgão governamental que trata especificamente dos índios era coerente com a tradição oral e os conduziu para o único caminho que conheciam e poderiam seguir antes que acontecesse o seu desaparecimento total como etnia, em razão da fusão de distintos grupos indígenas que viveram intenso processo de transformação em sua essência original.

Assim Moura (2002, p. 22) comenta a viagem de Simão:

Nesta viagem Simão foi acompanhado por sua irmã Catarina, seu sobrinho Bento e sua prima Maria do Rosário Alcântara (Arcante). Mas ele não chegou até o Rio de Janeiro: sua viagem foi abreviada pelo Delegado de Polícia de Anápolis, que os enviou ao governador de Goiás. Em Goiânia Simão Borges conseguiu ser recebido pelo governador-interventor, Pedro Ludovico Teixeira, a quem denunciou a invasão de suas terras e pediu garantias para recuperá-las.

Eis o relato que o próprio Simão fez à antropóloga Rita Heloisa Lazarin (1985, p. 72-73):

*Estavam tomando as terras. Um vinha por aqui, outro do outro lado nosso, até prá lá, tudo aqui pra baixo (mostra com gestos as áreas ocupadas). Aí o Doutor falou assim pra mim: Olha, você toma uma providência nessas terras. Porque o Doutor me ajudou muito neste terreno que é o meu (...) Então estavam tomando as terras e eu mais a irmã minha mais velha disse:*

*É, vamos fazer uma viagem.*

*Aí, eu tinha muito porco, peguei umas oito cabeças de porco, vendi. Apurei quinhentos mil réis. Meu irmão morava ali na Patrona, também vendeu lá uns capados, trouxe uns quinhentos mil réis para mim. Então saí daqui com um milhão e quinhentos no meu bolso para viajar e fui. Fui para ir ao Rio. Naquele tempo ainda era tempo de Getúlio. Aí rompi daqui devagarzinho. Foi comigo: a minha irmã, um sobrinho que é o Bento, e uma prima, a Maria Arcante. Aí chegamos em Anápolis – neste tempo Anápolis era ponta de linha. Parei para esperar o delegado, para tirar uma guia para mim, eu já tinha tirado outra em Jaraguá com o Tenente Pereira.*

---

<sup>27</sup> Observa-se que há uma confusão ao mencionarem Dom Pedro II ou mesmo Dom Pedro I, imperadores do Brasil no século XIX. A denominação Pedro III refere-se ao príncipe consorte da rainha Maria I, de Portugal, no século XVIII, não tendo nada a ver com os imperadores do Brasil. A independência do Brasil em relação a Portugal e a instalação do império ocorreu cerca de cinquenta anos mais tarde.

<sup>28</sup> Servidor que na Inspetoria de Goiás entre 1943 e 1946 (Almeida, 2004, p. 37).

*Então eu tinha que tirar outra para seguir viagem. No prazo de cinco dias o delegado conversou comigo e disse:*

*O negócio vai ser assim, eu vou encurtar sua viagem, vou te mandar levar no Pedro Ludovico, que é presidente do Estado, o que ele resolver está feito. Não tem precisão de você ir ao Rio.*

*Aí ele ajustou o carro para mim viajar para Goiânia (...) e me botou na porta do presidente que era o Pedro Ludovico (...) Eu fui. Ele atendeu. Bebi café lá no varandado dele, até Pedro Ludovico disse para a filha dele:*

*Ah, vai fazer um café, aí para Manoel Simeão, para nós, pois deu vontade de beber um 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. Lá já está cortada a minha (loteamentos e a CANG<sup>29</sup>).*

*Disse que o terreno estava na praça. Aí foi que veio o Ubirajara, o João de Sousa, que eram os agrimensores, veio o chefe da Inspetoria, que ajeitou. Aí, quietou.*

Conforme Lazarin (1985), as promessas feitas por Pedro Ludovico demoraram ainda seis anos para surtirem efeito. Como disse o Simão: “*Aí, quietou*”. De acordo com Moura (2002, p. 23), somente o sucessor de Pedro Ludovico, Jerônimo Coimbra Bueno, veio a efetivar a demarcação oficial das terras tapuias em 1948,

após o assassinato do fazendeiro Torquato de Barros<sup>30</sup>, em 1946, o que obrigou o Governo de Goiás a agilizar a medição de todas as áreas que estavam sendo requeridas por colonos e fazendeiros, inclusive as glebas pleiteadas pela comunidade tapuia.

A coragem de Simão e de seus companheiros de empreender a viagem à capital foi um marco histórico na vida dos tapuios. 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 delimitação das terras demorou ainda alguns anos, mas aconteceu, segundo assinala Moura (2002, p. 23):

As terras dos tapuios foram finalmente delimitadas pela Lei Estadual nº 188, assinada pelo Governador Jerônimo Coimbra Bueno a 19 de outubro de 1948. As terras concedidas aos tapuios compreendiam duas glebas não contíguas: a primeira, com 1.430 hectares; a segunda, com 98 hectares. Essa lei foi publicada no Diário Oficial do Estado de Goiás de 17.11.1948. Ficaram fora desta delimitação: a sede do antigo aldeamento Carretão, com as ruínas dos muros de pedra e o rego d’água; e os cemitérios Carretão, Rego Fundo e Lajinha.

---

<sup>29</sup> Colônia Agrícola Nacional, implantada pelo governo federal na região onde atualmente se encontram os municípios goianos de Ceres, Nova Glória e Ipiranga.

<sup>30</sup> De acordo com Lazarin (1985, p. 73-76), o fazendeiro Lobato de Ramos foi morto por um descendente indígena, em 1946, Jovino Ferreira D’Abadia, que acabou preso e levado para Goiânia. Não se soube mais notícia dele, “mas seus atos tornaram-se exemplo, tanto aos fazendeiros, quando dizem que tapuio é ‘traíçoeiro’, quanto aos tapuios que, em 1983, viviam em circunstâncias semelhantes”.

As terras dos tapuios foram delimitadas em 1948, mas o Serviço de Proteção aos Índios não cumpriu a sua função de protegê-los, isso porque os estados nunca tiveram competência para demarcar as terras indígenas. Essa competência sempre foi atribuição da União, estando, naquela época, nas mãos do SPI. Os tapuios, sem uma orientação por parte do órgão tutelar, cediam suas terras aos retirantes provenientes da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (Cang), para plantarem roças para sua sobrevivência ou para formarem pastos destinados à criação de gado. Depois da terra esgotada e da área *formada*, eles permitiam a expansão do espaço ocupado e alugavam essas áreas em troca de mercadorias ou dinheiro e, por fim, acabavam vendendo-as porque não conseguiam pagar as benfeitorias que os locatários haviam implantado.

Moura (2002, p. 26) relata as conseqüências para os tapuios:

No final da década de 1970 a situação dos tapuios e de suas terras era deprimente. Com quase todas as terras da área alugadas, quando não vendidas, os indígenas já não tinham mais espaço para suas plantações, o que afetou profundamente a produção para a subsistência da comunidade. Para remediar esta situação, foram forçados a procurar outras fontes de trabalho, no início como assalariados ou “proletários rurais” e, posteriormente, na condição de “lavradores sem terra”, submetidos ao trabalho no regime de empreita ou como diaristas. E ainda, “ilhados em seus próprios lotes”, foram obrigados a trabalhar para os locatários de suas terras, como peões, meeiros ou diaristas. (grifos da autora)

Pode-se perceber a situação difícil a que chegaram os tapuios, mesmo tendo suas terras demarcadas por lei. Com suas terras vendidas ou alugadas, eles mesmos não dispunham de espaço para suas plantações, porque os invasores foram se apropriando das melhores áreas. Os tapuios passaram a viver de sua mão-de-obra vendida àqueles que ocupavam suas terras, e muitos deles mudaram-se para as periferias de Rubiataba e de outras cidades da região para viverem como bóias-frias. Com as condições de vida e sobrevivência assim agravadas, houve um primeiro contato com a Funai em 1979. Uma mulher e seu filho, ambos morando fora da área indígena, foram até Brasília denunciar à Funai a invasão de suas terras, como declara Jordão (1993, p. 94):

Assim, em completo abandono, sofrendo as pressões de todo os lados, viveram os tapuios até o ano de 1979, quando novamente vão procurar os seus direitos, desta vez junto à Funai, em Brasília. Esta passa um radiograma ao Delegado Regional da Funai em Goiânia para que este tome as providências necessárias, inclusive “com apoio da Polícia Federal”. O Delegado Regional, em 25.02.1980 em resposta diz: “causou-nos surpresa e emoção a constatação de existência do referido grupo e ainda a localização do documento oficial (Lei Estadual) que concedeu duas glebas do então município de Itapaci, para “uso e gozo” de Manoel Simeão Borges, Frutuoso (leia-se Frutuosa)

Borges, Catarina e Benedito Borges, descendentes de índios xavantes (...). (grifos do autor)

Os tapuios ressurgiram, a partir de 1942, quando a luta por suas terras e por seus direitos os fez aparecer no cenário nacional. Do mesmo modo como foram invisibilizados por aqueles que se apropriavam de suas terras, com esta viagem de denúncia e reivindicação, ressurgiram e se projetaram em decorrência dos conflitos causados pela luta por suas terras. As viagens ao Rio de Janeiro (encurtada para Goiânia) em 1942, conforme relato, e a Brasília, em 1979, constituíram momentos fortes no processo de retorno à visibilidade.

Moura (2003, p. 25) esclarece:

Após todo um processo secular de conflitos e de negação da história do povo do Carretão, que resultou no seu isolamento étnico, os tapuios vão, na década de 1940, aparecer no cenário brasileiro envolvidos em conflitos fundiários. Por paradoxal que sejam, estes conflitos que levaram à invisibilidade da comunidade, são os mesmos que estão hoje nas origens da emergência étnica do grupo. (...) na década de 1970, os tapuios procuraram a Funai para denunciar a invasão de suas terras e reivindicar proteção e garantia da mesma.

Com base nessas denúncias e após a constatação de seu Delegado Regional de Goiânia, a Funai começou uma investigação sobre a situação vivida pelos tapuios do Carretão. A antropóloga e funcionária da Funai em Brasília, Rita Heloísa de Almeida Lazarin, foi encarregada de visitar o grupo e fazer o levantamento dos dados sócio-econômicos e a identificação étnica do grupo. Em seu relatório datado de sete de maio de 1980, Lazarin conclui: “Embora não estejam formalmente sendo assistidos pela Funai, os tapuia são uma comunidade indígena. Neste sentido, recorde-se a Lei 6001<sup>31</sup>, na qual a *auto e alter* identificação indígena implica, necessariamente, na tutela do grupo étnico pela União”. (grifos da autora)

A antropóloga constatou de fato que, pela sua simplicidade, os tapuios tornaram-se vítimas de uma verdadeira *grilagem* de suas terras. As invasões das terras e as perseguições haviam se generalizado. Os contratos e escrituras públicas de aluguel e venda foram declarados nulos e os invasores intimados a desocupar a terra. Segundo Moura (2003, p. 26), iniciou-se um período difícil no processo de resgate da área indígena do Carretão:

Respaldados pela Funai, os tapuios participaram do processo de retirada dos invasores, o que veio legitimar a posse da comunidade sobre a terra, diante dos insultos dos invasores, os quais diziam que os tapuios não tinham direito à terra porque não eram

---

<sup>31</sup> Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, (Brasil, 1973).

mais índios. Estas disputas fundiárias deram aos tapuios uma grande visibilidade junto à sociedade regional e nacional (...).

Esse segundo momento (década de 1970) de luta pela terra promoveu a visibilidade aos tapuios e, ao mesmo tempo, constituiu-se em fator de reencontro com sua história. 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.

De acordo com Moura (2003, p. 12),

o ressurgimento dos tapuios no cenário indígena brasileiro não é um caso isolado do conjunto da sociedade nacional, mas faz parte de uma luta desencadeada pelos grupos indígenas considerados “aculturados”, para a revitalização de suas tradições. Este processo de emergência étnica vem ocorrendo no Brasil a partir da década de 1940, sobretudo na região Nordeste. Na região Centro-Oeste, os tapuios são o primeiro grupo indígena a reivindicar sua identidade étnica que não era oficialmente reconhecida. Cada caso, porém, reveste-se de uma particularidade histórico-cultural. (grifos da autora)

## 6 Terra para os tapuios

O modo de os povos indígenas conceberem a terra e com ela se relacionarem é muito diferente dos povos ocidentais. Mesmo depois de afetados pelo modo de pensar da sociedade nacional, têm a terra como mãe de todos, por isso, ela não pode ser objeto de venda e muito menos de lucro, porque a terra não pertence ao homem, é o homem que pertence à terra. Tudo quanto agride a terra, agride os filhos da terra. Para João Paulo II (*apud* CNBB, 2001, p. 81), “quando as populações indígenas são privadas de seu território, perdem um elemento vital da própria existência e correm o risco de desaparecer enquanto povos”. Para os índios a terra é quem produz o alimento e dá aconchego a tudo que tem vida, e que acolhe em seu seio os seus filhos após a morte. A terra está na base da cultura dos diversos povos indígenas, de sua contagem do tempo, de sua prática religiosa e convivência familiar. Para eles, a terra é fundamental como o chão onde vivem e repousam seus antepassados.

Moura (1996, p. 32) esclarece:

A noção de território para as nações indígenas, de um modo geral é diferente da noção corrente na sociedade nacional. O corte e a separação de território pelas fronteiras

geográficas, tal como são estabelecidos pela nossa sociedade, é algo inconcebível para as sociedades indígenas. O território é o fio condutor da vida social, em conexão profunda com o sistema religioso dessas sociedades, que mantêm uma relação mística com a terra, a ponto de considerá-la sua própria mãe.

Essa visão da terra, sem a concepção mercantilista do capitalismo, certamente fez que os tapuios, com muita facilidade, cedessem pedaços de sua área para os migrantes que chegavam alegando precisar de um pedaço de terra para sustentar sua família, e assim foram vítimas de verdadeira grilagem. Por outro lado, esse mesmo modo de ver a terra encorajou-os a empreenderem a luta pela terra de que são herdeiros. Ela se tornou, assim, um mecanismo importante de mobilização do grupo. A luta pela terra levou os tapuios residentes na área a procurarem outros tapuios espalhados pela região. Começou a reconstrução da unidade do grupo em torno da terra, com a qual sempre se identificaram. Vale lembrar que as terras da sede da antiga aldeia, que foram apossadas violentamente, continuam sob o controle da família do pretense requerente. Cemitérios e outras áreas relacionadas ao terreno do antigo aldeamento também foram excluídos da nova demarcação.

## **7 Instituições formadoras**

A história dos tapuios do Carretão registra, a partir do final da década de 1970, a presença e a atuação de instituições governamentais e não-governamentais que se interessaram por seu processo de identificação com a terra e de encontro com sua história e suas tradições e se preocuparam com o estado de abandono e expropriação em que viviam os índios. A presença e a atuação dessas instituições constituíram-se em fator fundamental para neles recuperar a auto-estima e a valorização de sua história, de sua terra e de seus antepassados.

A Fundação Nacional do Índio (Funai) teve uma atuação decisiva sobre os tapuios, juntamente com antropólogos que desenvolveram pesquisas e levantaram os elementos culturais, documentais e arqueológicos dos tapuios possibilitando o seu reconhecimento como etnia diferenciada, resultante do processo de miscigenação do aldeamento que ocorreu desde o século XVIII. Com a homologação da Área Indígena Carretão, em 1990, a Funai passou a fazer-se presente no Carretão, estabelecendo ali um posto sob a responsabilidade de um funcionário. A presença da Funai na região, instalando uma representação administrativa no



lugar, passando a cuidar do atendimento médico, sanitário e providenciando uma orientação educacional mais compatível com a realidade social e cultural dos tapuios, foi decisiva para suspender o processo de fragmentação e perda das terras. Sua ação, visando sanar os conflitos fundiários e a revalidar os direitos dos tapuios às terras do Carretão, tendeu, contudo, a só considerar legítima a posse das duas glebas doadas pelo governo de Goiás, em 1948. Foi realizada a demarcação da segunda gleba, que teve sua área original reduzida de 98 para 77,504 hectares, e da primeira gleba que foi ampliada de 1.430,4780 para 1.666,4512 hectares, concluindo-se o processo administrativo pela homologação da demarcação por meio da edição dos decretos nº 98.825 e nº 98.826, de 15 de janeiro de 1990, e seu registro nos cartórios municipais (Moura, 2002, p. 27).

Os jovens tapuios assim se manifestam sobre a Funai, em suas entrevistas:

*Ela foi uma luz que chegou inicialmente, porque o nosso povo que estava aqui ele já não tinha mais esperança. Depois que a Funai chegou começou o processo que tirou os posseiros. Foi feito com que a gente se sentisse mais índio dentro do que é nosso, porque a gente tava aqui, mas assim, não tinha direito, não tinha conhecimento. Agora com a Funai aqui a gente tem mais proteção. Todo mundo respeita a gente mais um pouco e a Funai tem ajudado muito a gente aqui. (Iracema)*

*A Funai mandou os antropólogos, eles ajudaram porque o governo, as pessoas do governo, eles só acreditam no que estiver no papel. Esse foi o trabalho dos antropólogos, eles conviveram com nosso povo e viram que aqui realmente existiam índios e eles fizeram esse trabalho comprovando que aqui existia índios. Então foi a partir deste trabalho que os antropólogos fizeram que o povo tapuio passou a existir para o não-índio. Eu conheço a Marlene e o Christian. A Rita eu vi uma vez. (Jacira)*

A Diocese de Rubiataba-GO passou a atuar decisivamente em favor dos tapuios, a partir de 1980, quando o bispo Dom José Carlos de Oliveira tomou conhecimento do grupo e de sua situação, por meio da antropóloga Rita Heloisa de Almeida Lazarin. A diocese, então, apresentou o problema das terras dos tapuios ao Grupo de Terras do Estado de Goiás, que, por sua vez, solicitou a atuação da Funai, por se tratar de terras da União. Além de testemunhar em prol dos tapuios, a diocese ofereceu seu apoio a advogados e funcionários da Funai e colocou sua estrutura a serviço da causa. Conforme depoimento dos próprios tapuios, a atuação do bispo foi decisiva, porque ele acreditou neles como um grupo étnico que precisava ser reconhecido. Muitos dentre eles passaram a acreditar em si mesmos como descendentes indígenas a partir do momento em que o bispo intercedeu por eles, conforme depoimentos de entrevistados:

*O bom disso é que o Dom Carlos sempre acreditou que nós éramos indígenas de verdade. Sempre que a gente chegava: "Dom Carlos, precisamos disso, isso e isso", ele sempre foi muito disposto a ajudar a gente. Um dia ele chegou pra gente e falou: "Eu acredito em vocês, eu acredito que vocês são indígenas, vocês têm capacidade, e vocês vão lutar". (Jacira)*

*O que a Igreja tem ajudado aqui é que inicialmente nosso povo ficava esquecido, ficava abandonado. Então foi quando o bispo, ele teve conhecimento daqui e ele convocou a Funai pra vir pra cá, a Rita, antropóloga e a Marlene. E assim quando eles passaram a vir pra cá e conviver com os tapuios foi tendo intercâmbio entre tapuios e essas pessoas que vinham de fora e assim a consciência de ser índio foi nascendo, foi renascendo nas pessoas. (Iracema)*

Atualmente, a diocese oferece seu apoio por meio de programas que objetivam a auto-sustentação do grupo indígena e está à frente do projeto de instituição de uma unidade escolar indígena na área.

O Conselho Indigenista Missionário (Cimi), com escritório na sede da diocese, dentre outras atuações, apóia o grupo por meio de programas visando a (re)construção de sua identificação indígena. Para isso, tem favorecido às lideranças tapuias, especialmente aos jovens, o encontro com outros grupos étnicos que vivem também um processo de ressurgimento. Tem promovido encontros entre os tapuios e as etnias xavante, carajá, xerente, javaé, que constituem a origem do grupo. A preocupação maior do Cimi é ouvir os anseios dos tapuios no processo de reconstrução de sua identidade e viabilizar os encontros interétnicos. Em depoimentos, alguns jovens tapuios falam sobre a atuação do Cimi:

*O Cimi abre os nossos olhos para aquilo que nós temos de fazer. Ele leva a gente para as reuniões. Então o papel do Cimi é instruir a gente para gente ir cobrar aquilo que é nosso direito. (Iracema)*

*O Cimi que trabalha com a Igreja aqui, falava que devemos brigar pelos nossos direitos, o quê que é ser índio. O pessoal do Cimi afirmava: "Vocês são índios mesmos, vocês são diferentes do pessoal lá de fora, vocês fazem cordinhas (...) um artesanato. Vocês têm que pensar dessa forma". Eu penso assim que esse incentivo do pessoal de fora foi através de reuniões, palestras. O pessoal da Igreja levava a gente pra participar de encontro fora, no Tocantins. Pra gente ter o encontro com os outros indígenas, com os nossos parentes próximos (Jacira)*

O Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia (IGPA), da Universidade Católica de Goiás (UCG), também atua junto aos tapuios, estimulando e valorizando sua tradição oral, procurando dar-lhes a oportunidade de ressaltar para eles mesmos e para a sociedade nacional quem são, o que pensam, qual o seu passado e quais são suas tradições. O IGPA tem

publicado livros e documentários sobre os tapuios, tornando maior sua visibilidade no cenário acadêmico, nos planos nacional e internacional.

A Fundação Nacional de Saúde (Funasa) mantém um posto de atendimento ambulatorial na área, com veículo, um agente de saúde, uma enfermeira e uma odontóloga, e estabelece a ponte entre a terra indígena e os hospitais da região e a Casa de Saúde do Índio em Goiânia.

Desde 1982, a Prefeitura Municipal de Rubiataba-GO mantém no Carretão uma unidade escolar rural de primeira a quarta séries. Atualmente, conta com duas professoras e uma merendeira. Para cursar a segunda fase do ensino fundamental e o ensino médio, os adolescentes e jovens tapuios são transportados pela prefeitura de Rubiataba ao povoado de Embiara e ao distrito de Waldelândia. Tramita, em fase adiantada, na Secretaria de Estado da Educação, projeto de implementação de uma unidade escolar indígena de primeira a oitava séries na área do Carretão. A diocese e a Funai construíram o prédio, para o funcionamento da escola<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> A unidade escolar foi criada pelo governo estadual aos 15 de abril de 2004, e o prédio (ainda em fase de acabamento) inaugurado em 19 de abril de 2004, dia do Índio (*O Popular*, 20 de abril de 2004, cidades, p. 3). A escola recebeu o nome de Escola Indígena cacique José Borges, em homenagem ao ex-cacique, falecido em 14 de dezembro de 2002, e deve oferecer as oito séries do ensino fundamental.

## CAPÍTULO II

# EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

---

*A escola indígena tem que estar referenciada no território,  
na língua, na cultura, se não ela não tem sentido,  
não nos ajuda em nada.  
A idéia de fundo da educação escolar indígena  
é a da construção da autonomia.  
Prof. Euclides Pereira, Macuxi/RR*

### **1 Educação como prática social e histórica**

Para conhecer os jovens tapuios e os processos educativos de sua identificação como grupo étnico, faz-se necessário apresentar algumas noções sobre o potencial da educação na construção do indivíduo como ser humano e social, ou como sujeito social e de cultura. Por meio da educação, a criança e o jovem integram à sua individualidade os valores, os sentimentos, os sonhos, as normas de seu grupo social e da sociedade, tornando-os partes de seu próprio ser. Trata-se de uma atividade própria do ser humano, presente em todos os grupos sociais e em todas as idades. A educação ocorre de maneiras diversas, segundo a diversidade dos grupos sociais e segundo o estágio de desenvolvimento de cada grupo, mas nenhum grupo humano vive ou sobrevive sem exercer alguma forma de educação. Para Werneck (1996, p. 7), a educação tem como ponto de partida não apenas a preocupação da sociedade em preparar as novas gerações para a vida adulta. Ela se fundamenta na necessidade que o homem tem de aperfeiçoar-se, no conhecimento que tem de si mesmo como incompleto e imperfeito:

Ao contrário dos animais, que vão cumprindo as etapas de seu desenvolvimento, de modo determinado, o ser humano conhece-se como incompleto, imperfeito, sentindo

de maneira bastante evidente a necessidade do aperfeiçoamento. Ele sabe que não está pronto e que pode tornar-se melhor. Está, portanto, sempre procurando a sua realização como a perfeição possível e da qual sente-se capaz. Pode-se entender o processo da educação como sendo exatamente esse aperfeiçoamento contínuo, essa perene busca de plenitude.

Na concepção de Antônio Joaquim Severino (2001), educar-se é apreender-se e se constituir cada vez mais como sujeito. Assim, a educação é uma ação da sociedade sobre o ser-indivíduo, uma interiorização, para a construção e o aprimoramento do seu ser-social, uma exteriorização, em outras palavras, uma ação do ser humano como indivíduo e como sociedade.

Severino (2001, p. 80) afirma:

A educação se vê como investimento dos recursos da exterioridade, feito pelos sujeitos, com vistas ao desenvolvimento de sua interioridade. Identifica-se com o processo do conhecimento e o exercício da consciência. Educar-se é apreender-se e se construir cada vez mais como sujeito (...) a educação é investimento na consolidação do sujeito autônomo e dotado de vontade. Não cabe à educação “fazer” pessoas, mas despertá-las para sua autonomia mediante os recursos da cultura. (grifo do autor)

Na construção do indivíduo como pessoa humana, a educação tem como função o constante aperfeiçoamento de suas capacidades e potencialidades. A principal função do processo educativo não é a transmissão dos saberes, não se prende à apropriação do patrimônio cultural da humanidade, mas consiste em conduzir o indivíduo a um alto grau de realização como pessoa em meio ao grupo social em que se encontra e no qual se desenvolve. Os valores são de primordial importância na ação educativa como eixos fundamentais que orientam a vida humana e constituem a chave do comportamento social das pessoas. A educação no tocante à transmissão de valores, de fato, constitui uma das constantes essenciais na história humana. Nos tempos atuais, em que se percebe a ausência de valores que indiquem a direção certa ao ser humano, deve ser dada maior atenção a eles na ação educativa. Na relação com a cultura, a educação está sempre em contato com os diversos valores vividos por determinado grupo social, empenhando-se em sua transmissão e sua conservação. Como indicadores de direção, os valores são recursos necessários para que a pessoa consiga dar sentido à própria vida em seu contexto social, buscando sua própria realização. Como diz Forquin (1983, p. 165),

educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor, não no sentido de um valor instrumental, de um valor como meio de alcançar uma outra coisa, mas de um valor intrínseco, de um valor

que se liga ao próprio de fato de praticá-los; ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se considera como desejáveis por si mesmas (...).

Tanto na zona rural, em meio aos índios, quanto na sociedade urbano-industrial, a educação se faz presente nas redes de relações educativas de maneira informal, na família, na Igreja, no clube, no trabalho e nos mais diferentes grupos sociais. Bem antes da formação escolar, a educação ocorre de modo espontâneo, sem a necessidade de professores ou de escolas. Como diz Brandão (1995, p. 18),

as pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprender de crianças e adolescentes, são raros os tempos especialmente reservados apenas para o ato de ensinar.

Porque não é uma atividade separada da vida, a educação faz parte da vida, ensina a vida e aprende com a vida na experiência da existência.

Segundo Severino (2001, p. 67-68),

a educação é uma atividade como qualquer outra, é trabalho e prática social e simbólica. (...) realizando-se nas mesmas condições das atividades nas demais esferas da existência, marcada pelas mesmas características gerais das práticas desenvolvidas pela espécie, em sociedades históricas.

Entre os índios, por exemplo, a educação não existe como uma instituição formal, ela se dá nas atividades da própria sobrevivência. Para eles, a escola é a vida e está a serviço da vida, de tal maneira que não faz sentido um tempo só para ensinar, pois, no acontecer da vida, ensina-se e aprende-se. Os mais jovens aprendem com os mais velhos a arte de viver e sobreviver. Brandão (1995, p. 18-19) assinala:

As meninas aprendem com as companheiras de idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas, as velhas sábias da tribo (...) Os meninos aprendem entre os jogos, com os pais, os irmãos-da-mãe, os avós, os guerreiros, com algum xamã (mago, feiticeiro), com os velhos em volta das fogueiras. Todos os agentes desta educação de aldeia criam de parte a parte as situações que, direta ou indiretamente, forçam iniciativas de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor.

No acontecer da troca de saberes, serviços e significados, a educação é exercida pela geração mais velha e experiente para as gerações mais novas, visando inseri-las como sujeitos de seu grupo social, uma vez que realizam modos de pensar, sentir e agir do grupo. Assim,

ninguém fica fora da educação em sua plenitude, pois nenhum processo educativo se dá no vazio, mas entre pessoas, em um determinado contexto da vida social, em diferentes estágios de desenvolvimento de um povo. A esse respeito Brandão (1995, p. 7) assim se expressa:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na Igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Os mais velhos, em meio aos índios ou em qualquer grupo social, para ensinar a viver e a sobreviver, para inserir os mais novos, crianças e jovens no seu universo social e político, precisam da mediação da educação. Ela é uma necessidade das novas gerações para aprenderem a viver em sociedade, e para a própria conservação da sociedade.

Dessa forma, para Severino (2001, p. 72),

a educação adquire nova significação e passa a ser entendida como prática social e histórica. Esse processo envolve comportamentos, costumes, instituições, atividades culturais e organizações burocrático-administrativas. A educação é um evento social que desdobra no tempo histórico. É também mediação da sociabilidade, sendo sua finalidade inserir as novas gerações no universo social, fora do qual não sobrevivem.

Em sociedades diferentes, existem práticas educativas diversas, segundo as diferenças culturais, porque cada sociedade desenvolve as suas formas de relacionamento e de compreensão do mundo, como lembra Nilma Lino Gomes (203, p. 75):

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social.

Severino (2001) mostra o caráter público da educação: embora atue sobre a individualidade, no desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo, ela tem também como missão inseri-lo em seu grupo cultural e em sua pólis. Porque transmite a cultura, ao se aparelhar continuamente para cumprir este papel, a escola se estrutura e se articula como uma instituição cultural, produzindo sua própria identidade, também revestida de cultura a cultura escolar, caracterizada por mecanismos formais e informais para a inserção do indivíduo na pólis. Segundo Severino (2001, p. 79),

do ponto de vista antropológico, a educação é um processo intrinsecamente público, pois é sua tarefa inserir, a partir de mecanismos informais ou formais, o indivíduo em seu grupo cultural e em sua *pólis*, de modo a tornar um sócio. Não se trata de um grupo apenas gregário como nas demais espécies em que a integração ocorre por força de determinismos genéticos. No caso da educação humana, são necessários mecanismos de aprendizagem, o que pressupõe referências significativas de sensibilização para que o indivíduo compartilhe vivências com seus semelhantes.

A educação envolve a pessoa desde muito antes da idade escolar, ocupa-se da pessoa inteira, em sua cultura, com suas visões de mundo e com as representações que a pessoa tem de si mesma. Considerada em sua amplitude, a educação é uma fração da experiência endoculturativa, está presente na vida das pessoas em todas as idades e culturas, sempre que há relações entre elas e intenção de ensinar-e-aprender, de trocar conhecimentos e experiências, de melhorar os propósitos e a prática da convivência.

Brandão (2002, p. 149) ressalta:

De parte dos estudiosos vindos da educação, há uma redescoberta da escola como um lugar de cultura. Como um múltiplo e fascinante cenário aberto à pesquisa de interações significativas entre pessoas e entre pessoas e instituições situadas aquém e além de um domínio exclusivamente pedagógico, embora sempre relacionadas com o universo da educação. De parte do pessoal da antropologia, surge uma tentativa ainda muito tímida de pensar o lugar e a dinâmica da vida e das intercomunicações sociais na educação e no lugar-escola como um contexto privilegiado do acontecimento cotidiano da cultura.

A estrutura da sociedade é reproduzida pela educação, uma vez que a atividade educativa, formal ou informal, se dá no dia-a-dia de uma determinada coletividade. Por não acontecer como algo à parte do todo social, a educação está intimamente vinculada à sociedade, de tal modo que reproduz, na sua organização, a estrutura dela. Na concepção durkheimiana, conforme palavras de Canezin (2001), em sua função social a educação realiza a mediação entre o indivíduo e a sociedade, preparando as novas gerações para nela viverem segundo o modo como está estruturada, e nesse papel ela atua também como reprodutora da sociedade. De acordo com a concepção de Durkheim, nas relações entre a sociedade e o indivíduo, não há um antagonismo entre um e outro, sendo o homem um ser individual e social, e o processo educativo exerce o papel de constituir no indivíduo o ser social, como assinala Canezin 2001, p. 117):

Educação é um processo de socialização que envolve educadores e educandos em contexto de tradições, hábitos, instituições que, necessariamente, significa adaptação às normas e sanções, de tal maneira que essas se tornam parte inerente à vida dos indivíduos. Nesta reflexão, identifica a educação como uma ação que produz e reforça



atributos específicos do ser social ou certas similitudes essenciais requeridas pela vida coletiva e por determinadas condições históricas da sociedade.

## 2 Cultura e educação

Para compreender os jovens tapuios como sujeitos no processo de (re)construção de sua identificação étnica, é fundamental uma investigação sobre a cultura em seu dinamismo. Todo sistema cultural vive em contínuo processo de modificação, seja pelo próprio dinamismo interno de cada cultura, seja como resultado dos contatos com outras culturas. Ao falar da cultura como realidade dinâmica, Laraia, (2003, p. 96), afirma que “existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro”.

Compreender a situação em que vivem atualmente os jovens tapuios do Carretão pressupõe considerar que, como grupo social, eles participam das mudanças que afetam todo ser humano, tendo em conta, sobretudo, os contatos intensivos vivenciados pelo grupo, nas últimas décadas, com os colonizadores, e, mais recentemente, com os diversos agentes das instituições de apoio no processo de retomada de suas terras e de reconstrução de sua identificação cultural. É importante, porém, notar que as mudanças em uma cultura não são frutos apenas do contato. Cada sistema cultural tem seu potencial dinâmico que opera as mudanças com base em seu interior.

Vaz (1983) considera, por exemplo, que, a cultura em nos tempos atuais, em cada povo, sofre influência muito grande do consumismo que a penetra e nela se estabelece com certa naturalidade. No dinamismo interno do sistema cultural e na tentativa de administrar as influências da sociedade econômica e industrial marcada pelo consumismo, encontram-se os tapuios do Carretão, buscando reviver sua própria identificação cultural, em meio ao contato com a cultura regional e nacional sob o reinado do consumismo. Ao definir a cultura como “o sistema das significações com que a sociedade e o indivíduo representam e organizam o mundo como humano”, o autor (1993, p. 39) declara:

Enquanto mundo objetivo de realidades simbolicamente significadas e que tende, pela tradição, a perpetuar-se no tempo, a cultura mostra, assim, toda uma face voltada para o dever-ser do indivíduo e não apenas para a continuação do seu ser: nela o indivíduo encontra, além do sistema técnico que assegura a sua sobrevivência, ainda e, sobretudo, o sistema normativo que lhe impõe sua auto-realização. Porque as *razões* de viver se inscrevem exatamente no espaço de transcrição simbólica da vida num sistema de interpretações que não é *dado* ao homem como o sistema das coisas ou dos

objetos, mas é por ele recebido e *recriado* no ato que o constitui exatamente como *sujeito* de cultura. (grifos do autor)

Com essa definição, Vaz (1993, p. 40) chama a atenção para o aspecto vivo e dinâmico da cultura: “As definições puramente descritivas da cultura são notoriamente insuficientes para traduzir a originalidade da *visão do mundo* e da *idéia do homem* subjacentes à diversidade histórica das culturas”. (grifos do autor)

Não sendo possível ao homem viver fora da cultura – embora a cultura seja criação sua – nela ele se encontra e se dá a conhecer, nela ele organiza sua vida como indivíduo e como membro de um grupo social. É impossível, diz Geertz (1989), imaginar o homem sem nenhum padrão cultural que torne reconhecível para si mesmo e para os demais, todo o seu pensar. Interpretar sua linguagem, seu agir e reagir dependem da cultura.

O autor (1989, p. 33) esclarece:

Não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não tinha praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade.

Pensar a cultura, seja como conceito, seja como realidade vivida na diversidade dos grupos sociais no diversos momentos históricos não é tarefa fácil, como lembra Paes (2003, p. 88): “A princípio, quando pensamos ou falamos sobre *cultura*, nos parece que trata de um conceito tão comum que não nos damos conta do quão difícil e controverso é tentar defini-lo”. (grifo da autora)

Não existe uma única cultura, em razão do que é mais apropriado falar em culturas, seja pela diversidade de grupos e povos, seja pelo dinamismo interno, que é diferente em cada cultura.

Considerando a cultura como atravessando tudo aquilo que faz parte do social, ocorreu a aproximação com os jovens tapuios do Carretão, em busca de compreendê-los no processo de ressurgimento que estão vivendo, bem como a contribuição de instituições governamentais e não-governamentais, no (re)encontro de sua identificação cultural. É de fundamental importância considerar a cultura na sua diversidade e no seu dinamismo interno, integrando as novas gerações ao grupo social por meio do processo educativo, como assinala Gomes (2003, p. 75):

Os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo.

Segundo Laraia (2003), como ser de cultura o homem é herdeiro de um longo processo acumulativo, ao qual ele se associa e pode acrescentar a sua contribuição como sujeito. O patrimônio acumulado ao longo dos anos e dos séculos, em sua dinâmica, entra como componente básico de inovações e invenções que vão caracterizando a história humana. Para Laraia (2003, p. 45),

o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade.

Como realidade dinâmica, a cultura tem papel decisivo no aprendizado da vida. A cultura ensina a viver, humaniza a pessoa humana, é objeto do ensinar-e-aprender. Na cultura, na qual se aprendem os diversos modos de viver dos mais diversos povos, a vida se manifesta. Ela possibilita ao homem ver-se a si mesmo como um ser da natureza e como sujeito que a transforma em razão de suas necessidades. Assim, ele é sujeito da cultura porque ela é criação da espécie humana e também porque, em seu dinamismo, ela está sempre se enriquecendo, se adicionando e mudando pela ação do homem.

Brandão (2002, p. 16) assinala:

Ali, onde os fios da Vida transformados em memórias, em palavras, em gestos de sentimentos recobertos do desejo da mensagem, recriam a cada instante o mundo que entre nós inventamos desde que somos seres humanos, e com este estranho nome: *cultura*.

Ou, como diz Geertz (1989, p. 36):

Nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura: dobuana e javanesa, Hopi e italiana, de classe alta e classe baixa, acadêmica e comercial. A grande capacidade de aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada muitas vezes, mas o que é ainda mais crítico é a sua extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico.

Enquanto o ser humano está aprendendo a vida e a viver a vida, está imerso na atividade educativa, e o modo de viver a vida que aprende é cultura. Imerso em uma cultura, o ser humano a ela pertence (e ela também lhe pertence), pertence então ao mundo que a espécie humana criou para aprender a viver. É por meio da cultura, ou por causa dela, que é obrigado a aprender, desde criança e pela vida afora, a compreender seus vários significados, suas linguagens, suas roupagens. Por isso, cultura e educação são duas realidades criadas simultaneamente pelo homem, as quais por sua vez, o moldam constantemente.

Brandão (2002, p. 22) declara:

Tal como a natureza onde vivemos e de quem somos parte, também a cultura não é exterior a nós. A diferença está em que o “mundo da natureza” nos antecede, enquanto o “mundo da cultura” necessita de nós para ser criado, para que ele, agindo como um criador sobre os seus criadores, nos recrie a cada instante como seres humanos. Isto é, como seres da vida capazes de emergirem dela e darem a ela os seus nomes. (grifos do autor)

A cultura, como realidade humana e dinâmica e, mais ainda, como saber acumulado da humanidade, precisa ser continuamente transmitida, porque o homem não vive sem ela (Geertz, 2003). A educação, como componente da cultura, é a atividade e o cuidado de favorecer às novas gerações o acesso ao modo de viver que a humanidade já desenvolveu até os dias atuais. Os padrões culturais são indispensáveis à pessoa humana. A cultura é condição essencial para a existência humana e a principal base de sua especificidade.

A diversidade cultural faz pensar que não existem homens sem cultura. Existem modos diferentes de cultura e estágios diferentes de cultura, segundo a diversidade de povos que compõem a humanidade. Para Geertz (2003, p. 36), homens sem cultura seriam

monstruosidades incontroláveis, com muito poucos instintos úteis, menos sentimentos reconhecíveis e nenhum intelecto: verdadeiros casos psiquiátricos. Como nosso sistema nervoso central cresceu, em sua maior parte em interação com a cultura, ele é incapaz de dirigir nosso comportamento sem a orientação fornecida por sistemas de símbolos significantes. O que nos aconteceu na Era Glacial é que fomos obrigados a abandonar a regularidade e a precisão do controle genético detalhado sobre nossa conduta em favor da flexibilidade e adaptabilidade de um controle genético mais generalizado sobre ela, embora não menos real. Para obter a informação adicional necessária no sentido de agir, fomos forçados a depender cada vez mais de fontes culturais – o fundo acumulado de símbolos significantes. Tais símbolos são, portanto, não simples expressões, instrumentalidade ou correlatos de nossa existência biológica, psicológica e social: eles são seus pré-requisitos. Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens.

O gênero humano, ao mesmo tempo que evoluiu, transformando a natureza por meio do trabalho, também desenvolveu idéias, valores e crenças sobre o seu modo de vida. As pessoas não só trabalham, como também refletem e representam o mundo em que vivem. Em decorrência, surge a necessidade de transmitir suas experiências cotidianas a seus semelhantes. Aquilo que se aprende na prática é veiculado para outras pessoas, o que possibilita que o conhecimento humano sobre a natureza não se perca, mas se acumule de geração em geração. Os mais velhos ensinam aos mais jovens os segredos da sobrevivência e as formas possíveis de entender o mundo em que vivem. Assim, a educação constitui maneiras de transmitir e assegurar a outras pessoas o conhecimento de crenças, técnicas e hábitos que um grupo social já desenvolveu com base em suas experiências de sobrevivência.

Conforme Brandão (2002, p. 25),

tal como a religião, a ciência, a arte e tudo o mais, a *educação* é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de invenção de reiterações de palavras, valores, idéias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e a sabermos viver, com maior e mais autêntica liberdade pessoal possível, os gestos de reciprocidade que a vida social nos obriga. (grifo do autor)

A educação existe ao longo da vida do ser humano, atinge a todos e está presente em todas as atividades do cotidiano e, embora se diferencie conforme o grupo social em que se desenvolve, como forma de socialização do conhecimento e da cultura, está presente em todas as sociedades. Tanto na zona rural, em meio aos índios, ou na sociedade urbano-industrial, ela se faz presente nas redes de relações educativas de maneira informal, na família, na Igreja, no clube, no trabalho e nos mais diferentes grupos sociais. Bem antes do período escolar, ela se dá de modo espontâneo, sem a necessidade de professores ou de escolas. Ela existe misturada com a vida.

O dinamismo da cultura permite a sobrevivência de diferentes grupos étnicos em meio às mudanças impostas pelo contato com outras culturas. A cultura identifica-se com a força mais sutil da alma de um povo, conforme o depoimento do índio Ailton, liderança crenaque, de Minas Gerais (*apud* Brasil, MEC/SEF, 1998, p. 24):

*É claro que toda cultura é dinâmica, cheia de respostas para as provocações que aparecem e, muitas vezes, feliz na formulação de resoluções. Muitas delas voltadas para a própria defesa cultural. Daí que muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde*

*tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste.*

### **3 Educação escolar indígena na política educacional brasileira**

Nas últimas décadas, no tocante às populações indígenas no Brasil, cabe destacar que elas passaram a ser reconhecidas como grupos étnicos diferenciados, com direito de manter suas terras, suas culturas e desenvolver uma educação escolar específica, mantida pelo governo. Por força da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), os povos indígenas do Brasil, além da demarcação da terra para sobreviverem, passaram a ser respeitados naquilo que mais os distingue como grupos étnicos distintos: a educação escolar específica, levando em conta sua cultura e a utilização da língua materna em seus processos de aprendizagem. Tais benefícios chegaram para os índios em um momento em que a população indígena no Brasil, condenada ao desaparecimento por força da política de integração nacional, começava a crescer e a se organizar. De pouco mais de trezentos e cinquenta mil índios, no início da década de 1970, a população indígena no Brasil atualmente já soma mais de quinhentos mil indivíduos, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1999). 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.

A Constituição de 1988 legitima conquistas relevantes para as políticas educacionais em relação aos povos indígenas. 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 Assembléia Constituinte.

O termo *índio*, utilizado pelos europeus, a partir de 1500, e, atualmente, por toda a sociedade, não é suficiente para designar os mais de duzentos povos nativos sobreviventes de cinco séculos de etnocentrismo no Brasil. Trata-se de uma imposição da civilização ocidental, desde que portugueses, em viagem de exploração às Índias, aportando em terras *desconhecidas* por eles, supondo terem chegado ao seu destino, chamaram os habitantes das terras encontradas de *índios*. E ainda mais, com esse termo quiseram chamar todos os habitantes nativos das novas terras, como se eles não tivessem identidade e cultura. Foram

todos chamados índios, mas não é essa a denominação que melhor se adequa a eles. Os povos nativos do Brasil nada tinham e nem têm a ver com as Índias. eles são carajás, xavantes, xacriabás, tupis, tapaxós, javaés, apinajés, caiapós, etc. São mais de duzentos povos, falando mais de cento e oitenta línguas e possuindo diferentes culturas. Mesmo assim, considerando que a designação de todos os povos nativos como *índios* se generalizou e se cristalizou na cultura brasileira, é assim que todos são tratados. Inicialmente, é utilizada a designação *índio*, seguida daquela que distingue cada povo: *índio xavante*, *índio apinajé*, *índio aticum*, *índio ticuna*, *índio vapixana*, etc.

Nos cinco séculos de ocupação do território brasileiro, os povos indígenas foram considerados, de maneira preconceituosa, como ignorantes, pagãos, não-civilizados, animais, objetos de comércio, mão-de-obra escrava e, sobretudo, obstáculos à colonização das terras descobertas pelos portugueses. A educação foi, desde o início da presença portuguesa, instrumento de dominação e submissão dos povos que aqui viviam.

No Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001, p. 59) consta:

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. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas.

Segundo Santos (1995)<sup>33</sup>, as constituições que precederam a de 1988 consideravam os indígenas em uma perspectiva de desaparecimento físico. Pretendia-se, com uma posição integracionista, assimilar os índios à comunidade nacional.

Em 1823, o primeiro projeto de constituição do Brasil fazia referência aos povos indígenas, mas apenas para a criação de estabelecimentos para a catequese e a civilização dos índios. Apesar de terem sido lembrados em projeto da Constituição, quando ela foi outorgada, em 1824, os índios foram esquecidos, pois era preferível ignorar a sua existência.

Dez anos depois, em 1834, o tema voltou a ser discutido no Ato Constitucional de 1834. O seu artigo 11, § 5º, transferia para as Assembléias Provinciais *a catequese e a civilização indígena e o estabelecimento de colônias*, com a intenção de promover a instalação de imigrantes europeus nas terras indígenas, em particular no Sul do país. Esta transferência revelou o desinteresse do governo central pela causa indígena.

---

<sup>33</sup> As informações relativas às constituições brasileiras foram extraídas da obra de Santos (1995).

Em 1890, após a Proclamação da República, voltou-se a discutir a questão indígena, mas a Constituição promulgada em 1891, como a primeira da República, não fez qualquer menção aos indígenas.

Após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas promoveu a elaboração de uma nova Constituição, promulgada em 1934. A Constituição atribuiu à União a competência de legislar sobre os índios, visando a sua incorporação à comunidade nacional. Eram considerados como etnias em processo de transição, que, uma vez integrados à sociedade nacional, deixariam de existir como índios. No artigo 5º, inciso XIX, alínea m, a Constituição estabelecia (*apud* Santos, 1995, p. 94):

compete privativamente à União legislar sobre a incorporação dos silvícolas à comunidade nacional. E explicita no artigo 179 que “será respeitada a posse de terras dos silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las”.

O último artigo (179) foi mantido na Constituição de 1937, por imposição de Getúlio Vargas.

A Constituição de 1946, que ocorreu durante o processo de redemocratização do país, adotou novas e interessantes discussões sobre o relacionamento do Estado com os índios. Mas, apesar de os constituintes se dizerem progressistas, prevaleceu a idéia da “*incorporação dos silvícolas à comunhão nacional*” (artigo 5º, inciso XXXV, alínea r), e o artigo 216 mais uma vez reconheceu o respeito “*à posse dos indígenas sobre as terras onde se achem permanentemente localizados, com a condição de não a transferirem*”. A Constituição de 1967, promulgada durante o regime militar, reafirmou o propósito da “*incorporação dos silvícolas na comunidade nacional*” (artigo 8º, inciso XVII, alínea a). O artigo 14 explicitou que as terras ocupadas pelos indígenas integrariam o patrimônio da União. E o artigo 186 rezava ser “*assegurada aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam, e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes*” (*apud* Santos, 1995, p. 95).

Em 1969, o Ato Institucional nº 1 impôs alterações à Constituição de 1967, reafirmando o propósito da “*integração dos indígenas à comunhão nacional*”, e definiu em seu artigo 198 (*apud* Santos, 1995, p. 95) que “*as terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos que a lei federal determina, a eles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito de usufruto exclusivo das riquezas naturais e todas as utilidades nelas existente*”.



### 3.1 Constituição de 1988 e política educacional indígena

Graças às organizações indígenas e aos movimentos de apoio aos índios, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) procurou romper com a postura integracionista das anteriores. O artigo 210 garante o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. As escolas indígenas constituem-se em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas.

O processo educativo nacional anterior à Constituição Federal de 1988 servia de instrumento de imposição de valores alheios aos índios e negação de identidades culturais diferenciadas. Nas últimas décadas, porém, vários segmentos e grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar ao lado das comunidades indígenas, com o objetivo de buscar alternativas de superação de uma política educacional de submissão, juntamente com a garantia de seus territórios e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre as diversas comunidades étnicas e a sociedade nacional. Por força da Constituição, a escola entre os grupos indígenas adquiriu novo significado, passando a ser meio para assegurar aos índios o acesso aos conhecimentos do branco, sem a necessidade de negar as especificidades culturais e a identidade peculiar de cada povo; pelo contrário, foi-lhe atribuída a missão de servir de instrumento para cada povo revitalizar sua cultura, conhecer e ensinar a sua própria história.

Projetos educativos foram implantados no Alto Xingu e no Centro-Oeste, levando em conta as práticas culturais de cada povo indígena, sem deixar de reconhecer a gravidade da situação decorrente do acirramento dos conflitos no campo, em especial em algumas regiões do Brasil, como a Amazônia. A escola não pode estar alheia às questões que implicam a sobrevivência dos grupos indígenas, ao contrário, ela deve ser vista como intrinsecamente ligada à luta e à garantia da posse da terra, segundo a concepção que dela têm os índios. Para eles, sem a terra não é possível ensinar e aprender, como declara o professor indígena Joaquim Maná Kaxinawa (*apud* Amarante e Paula, 2001, p. 6): “O futuro que queremos para nossa escola é a demarcação da terra (...) porque dentro da terra nós ensinamos e aprendemos”.

A questão do ensino deve ser pensada juntamente com a garantia da terra, condição indispensável para que o processo de socialização dos conhecimentos continue existindo. Segmentos preocupados em promover uma política educacional adequada à realidade dos diversos grupos indígenas propõem mudanças do modelo educacional praticado, como estabelecido em 1977 na Assembléia Nacional do Conselho Indigenista Missionário (Cimi, 1977, p. 3): “criar uma comissão para avaliar e reformular o que se faz no campo da educação, levando em conta que o direito de educar o índio pertence primordialmente ao grupo indígena (...) há que se repensar o problema das escolas, seu estilo e seus métodos”.

Os dispositivos das constituições anteriores pressupunham o índio como uma categoria social em transição e/ou em vias de extinção, e o governo estabelecia, em vários níveis, políticas que visavam a assimilação desses povos ao conjunto da sociedade nacional. Com a Constituição de 1988, o Estado reconheceu a existência da “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (art. 22), cabendo-lhes proteção, consagrando suas diferenças e salvaguardando os seus interesses (Brasil, 1988).

O artigo 210, § 2º da Constituição Federal de 1988, assegura aos povos indígenas o direito a uma educação estruturada nas suas especificidades sociais e culturais, igualmente quanto à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A proposta de uma escola indígena diferenciada e de qualidade constitui novidade ao sistema educacional brasileiro e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, visando que tais escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, como também sejam respeitadas as suas particularidades.

O Decreto nº 26, de 14 de fevereiro de 1991, da Presidência da República, transfere para o Ministério da Educação a competência quanto à definição das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, sob a supervisão da Funai<sup>34</sup>, redefinindo os níveis de responsabilidade quanto ao planejamento e à execução da educação dos povos indígenas (Brasil, 1991). Surge a possibilidade de um trabalho educacional em parceria, cabendo ao MEC a definição de diretrizes para a educação escolar indígena em colaboração com a Funai, órgão responsável pela proteção dos índios e promoção de suas tradições culturais.

---

<sup>34</sup> Fundação Nacional do Índio (Funai), fundada em 1967, para substituir o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Órgão do governo brasileiro, estabelece e executa a política indigenista no Brasil, dando cumprimento ao que determina a Constituição de 1988. Compete à Funai promover, em parceria com o MEC, a educação básica aos índios, demarcar, assegurar e proteger as terras por eles tradicionalmente ocupadas, estimular o desenvolvimento de estudos e levantamentos sobre os grupos indígenas, defender as comunidades indígenas, despertar o interesse da sociedade nacional pelos índios e suas causas (Funai 2004).

De acordo com o artigo 134 do Estatuto das Sociedades Indígenas, promulgado pelo Cimi, em 1988 o sistema educacional indígena deve ter como política:

- I – garantia aos índios de acesso aos conhecimentos da sociedade, com o domínio de seu funcionamento, de modo a assegurar-lhes a defesa de seus interesses e a participação na vida nacional em igualdade de condições, enquanto grupos etnicamente diferenciados;
- II – respeito aos processos educativos e de transmissão do conhecimento das comunidades indígenas.

Para atuar como instância de assessoramento ao Ministério da Educação na formulação das diretrizes educacionais comprometidas com a diversidade e especificidades históricas e étnicas dos povos indígenas, foi criado, em 1993, o Comitê de Educação Escolar Indígena, constituído por representantes das comunidades indígenas e por representantes de diversos setores da sociedade: universidades, organizações não-governamentais (Ongs), Ministério da Educação, secretarias estaduais de educação, com o objetivo de evitar que a educação escolar indígena continue um mecanismo de imposição da cultura dos brancos, conforme reclamação dos próprios índios no relato de Daniel Cabixi, (*apud* Silveira, 1998, p. 30):

*alguns técnicos e profissionais encaram a educação exclusivamente como um trabalho dentro de uma sala de aula, e nós (...) entendemos que as próprias culturas indígenas em si, elas já estão cheias de mecanismos que estabelecem normas e diretrizes para a educação do índio, dentro da sua própria sociedade, dentro de sua própria cultura, dentro de sua própria especificidade.*

Marçal Guarani, (*apud* Amarante e Paula, 2001, p. 4), assim declara: “*O ensino aplicado até hoje tem matado o que há de mais sagrado para nós que é a nossa cultura. Se conservarmos o que é sagrado para nós, seremos um povo que vai caminhando na libertação*”.

Os índios defendem, de modo geral, os pressupostos e as formulações preconizadas nos dispositivos legais, porém, advertem que é necessário que o processo seja construído e desenvolvido com a participação expressiva dos próprios índios, que requerem também um programa de qualificação docente. A valorização da atuação docente entre os índios pode evitar a repetição dos sistemas educacionais que, ao longo de cinco séculos, ocasionaram a desagregação dos índios e, em muitos casos, a extinção de suas formas tradicionais de organização social.

A Portaria Ministerial nº 559/91 (Brasil, MEC, 1991) apresenta a mudança de paradigmas na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas. A

educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73, Brasil, 1973) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sócio-cultural e lingüística do país e do direito à sua manutenção. Estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (Neis) nas secretarias estaduais e municipais de educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na educação escolar indígena.

Em 1993, o MEC publicou as *Diretrizes para a política nacional escolar indígena* (Brasil, MEC, 1993) com o fim de traçar parâmetros para a atuação das diversas agências governamentais e, em 1998, lançou o *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas* (Rcnei), oferecendo subsídios à elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas.

A Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) – define como prioridade do ensino nacional o pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngüe (§ 8º do artigo 32), e o artigo 78, desse mesmo documento, determina que a educação escolar para os povos indígenas seja intercultural e bilíngüe, visando a reafirmação de suas identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e saberes, além de possibilitar sua formação e informações relativas aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. O artigo 79 prevê que a União deve apoiar técnica e financeiramente os sistemas indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, dentre outras ações. Assim, a educação indígena deve abranger a elaboração de currículos e programas específicos para suas escolas, bem como a elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades, no seio de suas raízes, de seu povo.

Resumindo, pode-se dizer que, ao assegurar aos índios do Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem com sua identidade própria, com suas culturas e tradições, a Constituição de 1988 oferece à escola indígena a possibilidade de contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural de cada povo, valoriza os conhecimentos e saberes próprios de suas culturas, e investe nos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Em comparação com a política nacional de educação indígena até a década de 1970, a Carta Magna de 1988 possibilitou uma grande transformação e a configuração de uma nova função social para a escola em terras indígenas.

O *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas* (Brasil, MEC, 1998, p. 34) preceitua:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitada em suas particularidades.

### **3.2 Educação escolar indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Vale a pena lembrar que a Lei nº 4.024 (LDB) de 1961, nada dizia sobre a educação escolar indígena. A LDB de 1996 ocupa-se, porém, de forma explícita, da educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. Primeiro, em relação ao ensino fundamental, o § 3º do artigo 32 estabelece que este será ministrado em língua portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, em cumprimento ao que estabelece o capítulo 210 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1996).

A educação escolar indígena aparece também nas disposições gerais do mesmo documento legal, nos artigos 78 e 79, segundo os quais constitui dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural, que fortaleça as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e que proporcione aos índios a oportunidade de resgatar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional (Brasil, 1996). Para que isso possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e de pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes a cada comunidade. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados. Assim reza o artigo 78 (Brasil, 1996):

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de educação escolar bilíngüe 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-índias.

Nesse sentido, Paes (2003, p. 87) lembra que “os grupos e as identidades vão se constituindo a cada dia que passa, com o uso de novos instrumentos culturais e novas formas de relações com, e entre outra(s) sociedade(s)”.

Na opinião do índio baniva, professor Gerson dos Santos (*apud* Brasil, MEC/SEF/RCNEI, 1998, p. 25):

*Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada.*

Ao determinar essa abertura a outros saberes, A nova LDB evita uma prática educativa entre os índios que os isole da sociedade nacional, como lembra Paes (2003, p. 93-94):

A nova concepção de escola indígena inscrita no RCNEI traz a “interculturalidade” como aspecto de relevância na rotina pedagógica, no sentido de respeitar a diversidade cultural de forma a não sobrepor uma cultura à outra, mas sim valorizar as trocas de experiências interculturais. Nesse sentido, a língua materna assume importância ímpar nas novas configurações escolares em aldeias indígenas, como elemento essencial na manutenção e valorização dos aspectos culturais de cada povo. (...) Conhecer e dominar elementos da dinâmica do mundo ocidental apresenta-se como importante ferramenta para manutenção e sobrevivência da comunidade (...) A escola, então, como instrumento de acesso aos saberes ocidentalizados, apresenta-se como essencial no interior destas comunidades, com objetivo de transmitir os códigos simbólicos da sociedade envolvente, com a qual as relações se tornam cada vez mais estreitas, não querendo o índio estar alheio à realidade nacional. Ele quer e precisa participar da dinâmica da sociedade brasileira; desta forma, a escola adquiriu um importante valor instrumental: ir à escola possibilita a aprendizagem de novas habilidades e conhecimentos sobre o mundo exterior, necessários para a sobrevivência. (grifo da autora)

O depoimento do índio Sebastião Duarte, professor tucano, no Amazonas (*apud* Brasil, MEC/SEF, 1998, p. 28) confirma também essa preocupação dos indígenas: *“Para não apanhar nas outras situações, nós temos vontade de saber o que se passa na sociedade envolvente. Por exemplo, a nova Constituição, nós temos que saber”*.

Com a garantia de livre acesso aos conhecimentos da sociedade envolvente, como assinala Paes (2003, p. 95), a escola, assim, torna-se

instrumento de “defesa da comunidade”, com uma função, sobretudo, de resistência, no sentido de que, compreendendo os códigos da cultura envolvente, não só a comunidade indígena conseguiria transitar nesta realidade como também negociaria com os mesmos instrumentos e dinâmicas, marcando sua forma diferente de viver numa sociedade multicultural, mas que se revela homogeneizante sob a perspectiva da oferta de oportunidades. (grifos da autora)

O artigo 79 da nova LDB (Brasil, 1996), por sua vez, determina à União o apoio financeiro aos programas de educação escolar indígena, mas que seja assegurado o papel dos índios na elaboração de projetos pedagógicos, currículos específicos e ainda a formação continuada de docentes indígenas:

Art. 79 – 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.

§ 1º – Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º – Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;  
manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Assim, a nova LDB determina que a educação escolar indígena tenha um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, dando liberdade para que cada escola indígena defina, de acordo com suas particularidades, seu respectivo projeto político-pedagógico, o que torna mais evidente essa diferenciação.

### **3.3 Plano Nacional de Educação (PNE) e a educação escolar indígena**

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em nove de janeiro de 2001, pela Lei nº 10.172 (Brasil, 2001, item 9) apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena, dividido em três partes.

A primeira faz um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas, ressaltando (Brasil, 2001, item 9.1):

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. (...) buscando assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas.

O diagnóstico constata que, nas últimas décadas, grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar junto às comunidades indígenas, em favor da garantia de seus territórios e de formas menos violentas de contato entre a sociedade nacional e os diferentes povos indígenas (Brasil, 2001, item 9.1):

A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade cultural daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilingüismo e adequando-se ao seu projeto de futuro.

A Constituição reconhece nos povos indígenas sua extraordinária capacidade de sobrevivência a todo tipo de política implantada, desde o século XVI, para anulá-los como povos diferenciados. Depois de séculos de práticas genocidas e de escandalosas baixas da população indígena em todo o país, nas últimas décadas, pode-se assistir ao ressurgimento de vários grupos étnicos pelo país afora. Ao mesmo tempo, cresce também o número de etnias que ressurgem depois de serem consideradas extintas.

O fato de a população indígena ser constituída de povos muito diversificados e estar dispersa por todo o território nacional dificulta para o MEC, cuja sede é em Brasília, a adoção de uma política educacional uniforme para todos.

O PNE (Brasil, 2001, item 9.1) destaca a importância da educação indígena:

Por isso mesmo, é de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada,



específica, intercultural e bilíngüe, o que vem sendo regulamentado em vários textos legais. Só dessa forma se poderá assegurar não apenas sua sobrevivência física, mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território.

Outro fato diagnosticado no PNE como relevante para as políticas educacionais para os povos indígenas diz respeito à transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o MEC (Brasil, 2001, item 9.1):

A transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o MEC não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo. Representou também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela Funai (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, através de convênios firmados com o órgão indigenista oficial), agora cabe aos Estados assumirem tal tarefa. A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização, ocorrem sem a criação de mecanismos que assegurem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas. A estadualização assim conduzida não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades. Com a transferência de responsabilidades da Funai para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas.

Na segunda parte, o PNE apresenta algumas diretrizes para a educação escolar indígena, lembrando que a Constituição Federal de 1988 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos para que as escolas indígenas sejam incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial e que sejam respeitadas em suas particularidades. Trata também da questão das escolas indígenas, em que os professores devem ser índios e receber preparação específica (Brasil, 2001, item 9.2):

A educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades.

E, por último, o PNE traça vários objetivos e metas, estabelecendo um tempo para serem cumpridos, dentre os quais (Brasil, 2001, item 9.3, objetivo 1): “atribuir aos estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidade aos seus *municípios*, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação”.

Atribuir a responsabilidade pela educação indígena aos estados equivale estabelecer uma instância executiva para que o determinado em lei aconteça. Por outro lado o PNE (Brasil, 2001, item 9.3, objetivo 8) propõe

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.

A autonomia das escolas indígenas vai ao encontro das expectativas dos índios, conforme depoimentos citados no *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas* (Brasil, MEC/SEF, 1998, p. 35 e 61, respectivamente):

*A resistência do xavantes não cedeu à escola do branco, e não deixou que a cultura fosse dizimada. Queremos que a escola seja diferenciada não somente no papel, mas com administração e corpo docente indígena.* (Xisto, professor xavante, no Mato Grosso)

*A escola caminha ao lado de nossa cultura, para que possamos ter conhecimento da nossa realidade e afirmar o conhecimento de outros, exteriores* (professore xavante, no Mato Grosso)

A Constituição de 1988 assegurou aos índios brasileiros o direito de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Antes, eles estavam condenados à descaracterização de seus costumes para se integrarem à sociedade nacional. Fica evidente no texto do MEC (Brasil, MEC/SEF, 1998, p. 34) a determinação em respeitar as particularidades de cada grupo, mas também o cuidado de promover a abertura e acesso aos conhecimentos de outras sociedades:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades.

O grande mérito da Constituição de 1988 consiste no rompimento com a posição integracionista que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à comunidade nacional, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento. No novo texto constitucional, os índios não só deixaram de serem considerados uma espécie em vias de extinção, como passaram a ter assegurados o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem com essa identidade, falando suas línguas maternas e desenvolvendo processos próprios de aprendizagem.

É bem verdade que atualmente ainda continua existindo o preconceito e prevalece o etnocentrismo, mas, nas últimas décadas, está ocorrendo uma mudança no modo de considerar os povos indígenas que sobreviveram aos séculos de extermínio e, notadamente, uma preocupação com uma política educacional diferenciada para os povos indígenas em geral, o que tem favorecido o ressurgimento de grupos étnicos<sup>35</sup> que vêm conseguindo o reconhecimento pelos segmentos organizados da sociedade civil, de que os índios são seus contemporâneos. Os índios e os demais brasileiros vivem no mesmo país, participam da elaboração de leis, elegem candidatos e ocupam cargos eletivos, compartilham problemas semelhantes, como as conseqüências da poluição ambiental e das diretrizes e ações do governo nas áreas da política, da economia, da saúde, da educação e da administração pública em geral. É importante notar que as variadas culturas das sociedades indígenas se modificam constantemente e se reelaboram com o passar do tempo, como a cultura de qualquer outra sociedade humana, o que aconteceria mesmo se não ocorresse o contato com as sociedades de origem européia e africana. No que diz respeito à identidade étnica, as mudanças das várias sociedades indígenas, como o fato de falarem português, vestirem roupas iguais às dos outros membros da sociedade nacional com que estão em contato, utilizarem modernas tecnologias, não fazem que percam sua identidade étnica e deixem de ser indígenas.

---

<sup>35</sup> Grupo étnico, segundo Cardoso (1976), com base na literatura antropológica, designa uma população que:

- a) se perpetua principalmente por meios biológicos;
- b) compartilha de valores culturais fundamentais, postos em prática em formas culturais num todo explícito;
- c) compõe um campo de comunicação e interação;
- d) tem um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como constituinte de uma categoria distinguível de outras categorias da mesma ordem.

### 3.4 Educação indígena e educação escolar indígena

No contato com a diversidade cultural dos povos indígenas é de fundamental importância o reconhecimento de que os povos indígenas têm formas diferenciadas no exercício do processo educativo. Os povos indígenas praticam a educação de diversos modos, segundo sua diversidade étnica, independentemente da instituição escolar. Como diz Brandão (1995, p. 19):

Todos os agentes da escola de aldeia criam de parte a parte as situações que, direta ou indiretamente, forçam iniciativas de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor.

Nesse caso, trata-se da *educação indígena*, que é diferente da educação escolar indígena. A educação indígena dá-se de maneira informal, no dia-a-dia da aldeia e tem como finalidade a preparação das crianças e jovens (os novos membros), para o modo próprio de ser de cada grupo, por meio da vivência dos valores que lhe são próprios. Ela não precisa de uma instituição que se responsabilize por ela porque toda a comunidade indígena atua no processo e faz que as crianças se tornem membros do grupo, como fica explicitado na distinção formulada pelo MEC (Brasil, MEC, 2002, p. 40):

O primeiro, educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer que as crianças se tornem membros sociais plenos.

Já a educação escolar indígena consiste na introdução da escola como instituição social de ensino entre os grupos indígenas. Conforme o texto do MEC (Brasil, MEC, 2002, p. 41),

a introdução da escola para povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à nação.

Os povos indígenas têm a educação muito ligada à vida, ela se dá na vida, está presente em tudo o que acontece ao indivíduo, ao grupo, ao meio ambiente. Educa-se na vida,

educa-se para a vida. A primeira etapa desse processo consiste em situar a criança na terra na qual ela está chegando, uma vez que para os índios a terra é mãe que acolhe. Assim, o primeiro aprendizado da criança dá-se na convivência com os adultos que a introduzem na convivência com o mundo. Em seguida, vem o aprendizado da fala, como consequência da experiência de relacionamento com os adultos e com o meio. A criança aprende a caminhar na terra, ancorada por aqueles que a ensinam a nomear as pessoas e as coisas com palavras que são códigos próprios do grupo social em que está se inserindo.

Faz parte do processo educativo a reverência ao passado ancestral, para que o fato de a criança estar situada no mundo material não a distancie do mundo espiritual. Aprende-se assim a reverenciar a terra como geradora de todas as vidas que se manifestam no mundo físico. Mesmo que haja momentos fortes de aprendizagem, por exemplo, nos tirocínios em preparação aos ritos de iniciação, a educação da memória dá-se no dia-a-dia da comunidade indígena, em meio aos seus afazeres rotineiros, envolvendo todos os seus membros, uma vez que não há, entre eles, uma instituição detentora dessa responsabilidade.

A transmissão dos saberes entre os indígenas dá-se por meio da oralidade, em reuniões nas quais os mais velhos ensinam o que sabem das origens, dos fundamentos da tribo, e os líderes narram os acontecimentos atuais, os conflitos, os perigos. Os mais velhos falam também de experiências pessoais, em momentos em que estão todos reunidos, dos mais velhos às crianças, porque a educação entre os índios é tarefa de todos.

Conhecer e valorizar esse jeito tão humano de integrar as gerações novas ao mundo cultural dos indígenas fazem parte de uma nova mentalidade que se instala no país, que se opõe ao preconceito contra esses povos existente desde o início da colonização. Esse reconhecimento tem contribuído para reverter o processo que poderia levar os índios ao desaparecimento total, uma vez que o número atual de indígenas no Brasil supera os quinhentos mil e está em visível crescimento desde a década de 1970, conforme dados do IBGE citados pela Conferência Nacional dos Bispos de Brasil (CNBB), em documento de 2001 (p. 89-70):

Atualmente, sabe-se da existência de povos indígenas com suas respectivas terras tradicionais, demarcadas ou não, vivendo em 24 unidades da Federação. Estima-se que a população indígena total seja de 550.438 pessoas, pertencentes a 225 povos, falando cerca de 180 línguas diferentes. Dessa população, cerca de 358.310 vivem em seus territórios, outros 191.228 migraram para centros urbanos e há uma estimativa de 900 índios que são pertencentes a povos não contatados.

### 3.5 Aprender com os índios

O preconceito contra os índios, ainda muito presente na sociedade brasileira, se faz perceber quando se ouve dizer que os índios não têm educação, não são civilizados, que ainda são ignorantes, que são primitivos. Os índios, no entanto, têm muito a ensinar, pois são portadores de culturas milenares, de conhecimentos acumulados com base em um equilibrado relacionamento com a natureza e com as pessoas humanas, membros de sua raça ou não. A educação, para eles, existe de maneira informal em todo o arco de suas vidas e se dá no dia-a-dia, de maneira muito natural. Na troca de saberes entre eles e a sociedade nacional, pode-se aprender a convivência pacífica com o semelhante e com o mundo, bastando lembrar a natureza por eles preservada e com quem eles se relacionam de maneira inteligente por milhares de anos, sem destruição. A sociedade moderna, porém, com o uso da tecnologia, tem devastado a natureza assustadoramente. Reconhecer os saberes indígenas e incorporá-los ao cotidiano com certeza podem enriquecer a sociedade civilizada, assim como os saberes da sociedade nacional favorecem os índios e possibilitam-lhes transitarem no mundo que os envolve.

O documento da CNBB (2001, p. 92) enfatiza a importância da educação indígena:

Nas comunidades indígenas a educação não é tarefa realizada apenas pelos pais ou parentes de uma criança. A educação e a inserção dessa criança na vida da aldeia é tarefa coletiva. Toda a comunidade está envolvida e empenhada em tornar cada criança um membro integral de sua cultura, participando de toda a vida, gozando de todos os benefícios gerados no trabalho coletivo.

Pela educação se transmite e se reconstrói a cultura, se atualizam as tradições e se vivenciam concretamente os valores da fé, da reciprocidade, que é uma forma ampla do exercício da solidariedade no dia-a-dia. Nesse processo integral da educação indígena, a escola também passa a ter seu lugar. Ela é vista pelos povos indígenas como uma necessidade, um lugar em que se pode conhecer e construir idéias, para entender melhor a realidade que os cerca, e, sobretudo, para lutar melhor pelos direitos coletivos.

Os povos indígenas têm a educação muito ligada à vida, ela se dá na vida e está presente em tudo o que acontece ao indivíduo, ao grupo, ao meio ambiente. Tendo em vista que eles próprios reivindicam a presença da educação escolar em suas aldeias, porque precisam aprender o modo de viver e pensar dos brancos, também o sistema escolar da sociedade nacional pode incorporar em sua estrutura elementos dos saberes indígenas e com eles aprender.

As palavras de Joaquim Maná, professor caxinauí, no estado do Acre (*apud* Brasil, MEC/SEF, (1998, p. 104) são esclarecedoras: “Temos também uma escola diferente, uma educação diferente e só iremos respeitar um outro povo conhecendo o diferente”.

A Constituição brasileira de 1988 assegura aos povos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada pelo acesso aos conhecimentos universais, pelo uso da língua materna e pela valorização dos conhecimentos e práticas tradicionais dos povos indígenas. Essa diferenciação materializa-se com calendários escolares adaptados às atividades de cada povo indígena, com emprego de material didático-pedagógico próprio e com o corpo docente formado por professores indígenas oriundos de suas comunidades. Trata-se de uma conquista, fruto de uma longa batalha de reivindicações pelas organizações dos grupos indígenas e da sociedade civil em favor do reconhecimento dos índios como povos diferenciados e do Brasil como um país multi-étnico.

A Constituição de 1988 rompeu com uma longa tradição da legislação brasileira que sempre tratou os povos indígenas como categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento pelo processo de integração à sociedade nacional. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, Brasil, 1996) contempla a educação indígena em três artigos, estabelecendo que ela deve ser ministrada em língua portuguesa, assegurando, contudo, às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, que o Estado deve oferecer a essas comunidades uma educação bilíngüe e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e que proporcione aos índios a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. Para isso, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de currículos e programas de ensino e pesquisa com participação das comunidades indígenas, de maneira a incluir os conteúdos culturais correspondentes a cada comunidade. A LDB determina ainda a formação de pessoal especializado para atuar na área de educação indígena, e que o corpo docente para as escolas indígena seja composto de professores índios da comunidade indígena onde for constituída.

Com isso, a LDB deixa claro que a educação escolar indígena deve ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino.

O Plano Nacional de Educação, promulgado em 2001, dedica um capítulo à educação escolar indígena, apresentando um diagnóstico da realidade da educação indígena e os objetivos e metas que devem ser atingidos a curto e a longo prazos.

Os índios têm muito o que dizer e contribuir para a concepção da educação que lhes é própria, pois, bem antes da sociedade nacional, consideram o Brasil como uma nação constituída por muitos povos de diferentes etnias, com histórias, saberes, culturas e línguas próprias. A grande conquista do direito a uma educação diferenciada deve ter em conta os princípios próprios da educação indígena, para evitar que seja levada aos índios somente a prática da educação escolar da sociedade nacional.

Em consonância com a conquista da educação diferenciada, torna-se motivo de amadurecimento da sociedade nacional constatar que, após ter sido reconhecido aos índios o direito de serem eles mesmos, a população indígena do Brasil sinalizou o fim de um itinerário que a levava ao extermínio, e está em franco crescimento quantitativo.



### CAPÍTULO III

## **JOVEM TAPUIO DO CARRETÃO: CARACTERIZAÇÃO E SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO**

---

*Ser tapuio significa que nós somos miscigenados.  
A gente vem do cruzamento de vários tribos.  
É isso que eu entendo por ser tapuio.  
Ser tapuio é não ser um índio puro,  
mas resultado da mistura de várias tribos.  
No nosso caso além das tribos  
tem os negros escravos também misturados.*  
Irecê

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as informações da pesquisa realizada com os jovens tapuios do Carretão, quem são eles e como vivem sua condição indígena e a consciência de pertencimento ao grupo, como percebem sua existência como tapuios, na condição de herdeiros de uma identidade indígena e de uma terra, como lidam com o fato de serem descendentes indígenas, porém descaracterizados, e como essa concepção foi neles despertada nos últimos anos. São apresentados também suas convicções sobre o significado de ser jovem e de ser jovem pertencente a um grupo étnico em ressurgimento; quais os seus dilemas, suas perspectivas, os seus relacionamentos com a escola, a família, a religião, a terra, o trabalho, o lazer, o passado, as tradições culturais e suas perspectivas de futuro, o relacionamento com os mais velhos e com a história do *tempo dos antigos* e dos *mais velhos*. Seus ancestrais, conforme visto no primeiro capítulo, são os indígenas das quatro etnias aldeadas no Carretão no final do século XVIII, os caiapós, os xavantes, os carajás e os javaés – todos do tronco lingüístico macro-jê – e ainda os negros que, fugidos da escravidão e do maltrato dos colonos, se abrigaram no aldeamento; todos fazem parte do chamado *tempo dos antigos*. Os *mais velhos* são os descendentes das quatro etnias e dos negros remanescentes

do aldeamento, cuja existência, a partir do início do século XX, é relatada por historiadores, missionários e viajantes que passaram pelo aldeamento.

## 1 Caracterização

Os sujeitos da pesquisa são jovens inseridos no processo histórico do agrupamento, a partir da homologação de suas terras (1994) e a desocupação dos posseiros (29 de dezembro de 1999). Todos nasceram a partir do início do processo que garantiu ao grupo o retorno à visibilidade<sup>36</sup> regional e nacional. No momento em que a pesquisa foi iniciada, os seis jovens estavam residindo na Terra Indígena Carretão, e todos já experimentaram viver distante do grupo ou de suas famílias, por motivo dos estudos. Dois deles nasceram fora da Terra Indígena e se juntaram ao grupo nos últimos dez anos, em companhia de seus pais, que retornaram à área no processo de retomada das terras. Quatro deles já são casados, e um casou-se após o início desta pesquisa; dois já têm filhos. Depois de casados, passaram a morar próximo das casas dos pais do rapaz ou da moça.

Os sujeitos da pesquisa formam um grupo bem representativo da realidade vivida pela juventude do grupo. Dois são filhos de pais e mães tapuios, um é filho de pai tapuio e mãe não-tapuia e três são filhos de mães tapuias e pais não-tapuios. Dois atuam profissionalmente na comunidade, no serviço público municipal, com remuneração em torno de um salário mínimo. Os demais vivem como camponeses, desenvolvendo trabalho na agricultura de subsistência, em sistema de mutirão e de troca-dia<sup>37</sup>. Do ponto de vista dos estudos, um dos entrevistados já concluiu o Curso de Pedagogia no ano de 2003, quatro terminaram ensino médio (um, há algum tempo, e três, em 2003) e um está cursando a primeira série do ensino médio. Todos têm projeto de continuar os estudos, mas ainda não sabem como. Em razão da implantação de uma unidade escolar indígena no Carretão para os tapuios e outra em Aruanã para os carajás, foi solicitado à Universidade Estadual de Goiás (UEG) um estudo com o objetivo de programar um curso de magistério indígena em nível de terceiro grau para a

---

<sup>36</sup> Visibilidade entendida por terem os tapuios emergido no cenário brasileiro com uma nova identidade, atribuída pela sociedade regional, em espaço/território reconquistado pelo grupo, e reconhecidos pelo órgão oficial – Funai – como indígenas.

<sup>37</sup> Na prática dos mutirões, os homens reúnem-se para capinar a lavoura uns dos outros. Todos trabalham em uma lavoura até concluir o serviço, sempre com muita alegria e com fartura na mesa de refeições. O mutirão é associado também ao troca-dia, e nessa modalidade, independente do mutirão, quando um trabalha na lavoura do companheiro, este não lhe deve pagamento em dinheiro, mas um dia de serviço pago com trabalho.

qualificação dos jovens que pretendem se habilitar para o exercício da docência em suas comunidades.

Todos os jovens são conscientes de seu estado de indianidade, sabem que não são índios puros e nem são índios como supõe o imaginário da sociedade nacional. Estão preocupados, porém, em manter a linha de sua ascendência que localizam como tendo início nos começos do século XX, conforme demonstrado no primeiro capítulo deste trabalho. Todos têm experiência de educação escolar em diversos locais, e somente um deles não frequentou a primeira fase do ensino fundamental na Escola do Carretão. Dois fizeram parte de seus estudos em Goiânia, dois frequentaram escola agrotécnica, e três estudam no Colégio Estadual Ângela Pimentel, de Waldelândia-GO.

Somente dois deles participaram ativamente do intenso episódio vivido pelo grupo por ocasião da retirada dos invasores de suas terras, em operação coordenada pela Funai, com colaboração da polícia federal no dia 29 de dezembro de 1999, mas todos se dizem marcados por aquele momento que selou o ressurgimento do grupo, reforçando o seu vínculo com a terra que lhes pertence porque antes já era de seus ancestrais. A desocupação tornou-se um marco definitivo no reconhecimento da existência do grupo étnico, seja para os membros do grupo, os *de dentro*, seja para os fazendeiros, os posseiros, os pequenos proprietários e camponeses da redondeza e os agentes e agências de apoio, *os de fora*; por isso, o interesse dos tapuios por sua história e por uma educação escolar específica é muito recente. De fato, todos falam de um relacionamento muito estreito com a terra, à semelhança da concepção vivida pelos indígenas de um modo geral. Consideram a terra como mãe e refutam a idéia de especulação sobre ela. É notório, em quase todos eles, o desejo de reaver algumas das tradições vividas por seus ancestrais como danças, canções, artesanato. Planejam aprender uma língua, dentre as faladas pelas etnias que povoaram o aldeamento nos séculos XVIII e XIX.

Embora representem dois grupos de ascendentes, o xavante/javaé e o caiapó, não se percebe nenhuma divisão ou divergência entre eles; pelo contrário, são alegres e descontraídos, demonstrando um relacionamento bastante familiar. Todos os entrevistados estão participando do processo de (re)construção da identificação tapuia e se torna evidente a auto-estima do grupo após a desocupação das terras. Os seis jovens exercem liderança no grupo e se identificam com a causa dos tapuios, com o processo de retomada das terras e com o desejo de reconstrução da identificação étnica. Como estudantes, consideram-se inteligentes. Manifestam simpatia pelo cacique e reverência pelos mais velhos. Embora vivam espalhados na terra que lhes pertence, percebe-se que há algo que os mantém unidos, talvez o

próprio parentesco. Alguns conflitos provocados por rivalidade, próprios da juventude, ou por motivo de bebida, acontecem, mas parece não provocar profundas divisões entre eles.

As três mulheres apresentam-se bem desinibidas, falantes e desejosas de algum retorno para o grupo de tudo aquilo que transparece nas entrevistas. Estão convictas de que lhes cabe um papel preponderante como protagonistas do processo de fortalecimento do grupo, iniciado nas últimas décadas do século XX. Os três rapazes têm planos diferentes para o futuro, mas sempre com o propósito de manter o grupo erguido, buscando sua auto-sustentação e a autonomia política.

## **2 Diversas concepções do pertencimento ao grupo**

### **2.1 Ser jovem na perspectiva dos jovens do Carretão**

Acostumados a entrarem no ritmo de vida de adultos ainda muito cedo, os jovens tapuios não assimilam a classificação da idade da juventude além dos 21 anos. Aqueles com idade de 25 anos sentem-se meio desconcertados ao serem abordados como jovens, até mesmo por já terem filhos. Todos eles, no entanto, afirmam que ser jovem é ser alegre, livre, ter energia e *passar energia* para os mais velhos. Quase todos eles vêem a juventude como um tempo de preparação. Para Jurema, ser jovem significa disposição para a luta, determinação e coragem: *“Jovem é aquele que tem disposição para lutar pelos seus ideais. Jovem é aquela pessoa determinada, que busca, tem força, não acha nada difícil, vai atrás, tem capacidade de sempre fazer uma boa ação”*.

Essa concepção está bem presente no despertar para a condição de pertencimento à cultura indígena, e de se envolver nas atividades de defesa da terra e de suas tradições. Quando se refere à *“disposição para lutar por seus ideais”*, Jurema considera jovens também aqueles que, embora já maiores de 25 anos, estão à frente dos projetos e anseios do grupo:

*Há indivíduos aqui na aldeia que vão levando a vida sem preocupação nenhuma com a luta dos tapuios, depois que a idade vem chegando é que eles percebem que precisam lutar junto com as lideranças. Eu acho que é aí que eles começam a ser jovens de verdade, é quando entendem que têm de lutar por um ideal. Não só entendem, mas passam a lutar. (Jurema)*

Os entrevistados sempre se referem à Terra Indígena Carretão ou ao agrupamento étnico do Carretão como *aldeia*, que, no entanto, se refere a um aglomerado de casas

indígenas, quase sempre em formato circular ou retangular, com as casas ou *ocas* muito próximas umas das outras. Os tapuios do Carretão não vivem em aldeia, mas em casas espalhadas em toda a Terra Indígena, distantes umas das outras entre duzentos metros e mais de um quilômetro. Não há ali um aglomerado de casas que caracterize uma aldeia, mas procura-se respeitar o modo como os jovens tapuios mencionam o termo.

Curumin, de 21 anos, filho de pai não-tapuío e de mãe tapuío concebe a juventude como um período de liberdade e de diversões. O limite entre a juventude e a fase adulta é marcado pelo casamento. Mesmo se o tapuío ainda é jovem em idade, mas assumiu o casamento, passa a ter que se comportar como um adulto, um chefe de família ou uma dona de casa: *“Para mim ser jovem é ter liberdade, sei lá, participar de tantos tipos de diversão, coisas malucas, correr, brincar, jogar, divertir, aproveitar a vida antes de entrar na responsabilidade do casamento”* (Curumin).

As opções de lazer entre eles não são muitas, limitam-se ao futebol e a alguma reunião festiva com forró, algumas vezes a idas à cidade ou a encontros descontraídos com os colegas de escola. O lazer acontece também em atividades de mutirão que se apresentam como um misto de trabalho e de lazer. Nesses momentos, os jovens ficam bastante à vontade, alegres, cantam muito e a bebida alcoólica também se faz presente nessas ocasiões. As poucas opções são vividas com muita intensidade e são momentos em que experimentam seu pertencimento ao grupo, com uma identificação comum, como relata Curumin:

*Aqui nós temos o futebol, tem festinha, tem forró, e de vez em quando a gente vai para a casa do cacique, acende uma fogueira e aprende algumas danças resgatando aquilo que é da nossa cultura. Além de divertir a gente fica junto e vê que é tapuío mesmo. Na escola também a gente diverte muito com os amigos que não têm preconceito contra a gente.*

Outra opção de lazer é a pesca no Ribeirão Carretão, na represa e nos pequenos córregos que banham a Terra Indígena. Todos os domingos, pela manhã, os rapazes promovem animadas partidas de futebol, e, periodicamente, são promovidos campeonatos envolvendo jovens de comunidades vizinhas. Não desenvolvem atividades de lazer especificamente indígena, a não ser quando alguns jovens ensaiam passos de dança xavante.

Ubirajara (21 anos), filho de pai não-tapuío e de mãe tapuío, em fase de conclusão do ensino médio, identifica o jovem como uma pessoa que sabe ser feliz, que gosta de estudar e tem disposição para a luta e para contagiar os outros com a sua energia: *“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”.*

Para Irecê, 25 anos, filho de pai tapuio e mãe não-tapuia, casado há quatro anos e pai de quatro filhos (dois gêmeos), técnico em agropecuária pela Escola Federal Agrotécnica de Urutaí-GO, a juventude é uma fase da vida que transcorre de maneira diferente para cada um, mas sem um momento determinado para terminar: “*Ser jovem é uma fase da vida da pessoa. Até eu queria saber até quando a pessoa é jovem, mas eu sei que ser jovem é uma fase da vida de cada um. Parece ser igual, mas para cada um é diferente”.*

Iracema (18 anos) é recém-casada com não-tapuio, e filha de pai e mãe tapuios. Cursa o último ano do ensino médio. Para ela, a juventude é a fase dos descobrimentos e da preparação para a vida, é tempo de ouvir os mais velhos e adquirir experiência para o futuro. Considera próprios da juventude o namoro e os estudos, que devem ser vistos como preparação para a vida adulta:

*É uma fase onde a gente está descobrindo. Nascendo pra vida. Onde a gente vai amontoar experiência para que a gente possa ter o futuro da gente, a velhice, com a experiência que a gente está adquirindo agora. É na juventude que você namora, casa, estuda, ou seja, é a base da vida no futuro. (Iracema)*

Essa concepção de juventude, de fato, é muito difundida entre os camponeses da região: o jovem não pode perder tempo, é preciso arrumar com quem se casar, pensar em construir uma casa e prover as formas de sustento para a família que deve constituir.

Jacira (16), filha de mãe tapuia e pai não-tapuio, cursa (2003) o primeiro ano do ensino médio em Waldelândia e vive plenamente a fase de ser jovem na alegria, na descontração. Muito interessada por tudo o que acontece com o grupo, faz planos para o grupo. Para ela,

*ser jovem é ser feliz, é curtir a vida sem ficar pensando só no depois. A gente é jovem uma vez só, tem que pensar no futuro pessoal e no futuro do grupo, mas não pode ficar vivendo como se já fosse adulto, com responsabilidade de adulto. É aproveitar o tempo para aprender muitas coisas, estudar, ler, perguntar as coisas aos mais velhos. Eu gosto muito de estudar e aprender, e acho que todos daqui gostam também. (Jacira)*

A preocupação com o futuro está presente na concepção de Jacira sobre a juventude. Ela destaca a importância da juventude como tempo de estudar e aprender, “*aprender muitas coisas, estudar, ler, perguntar as coisas aos mais velhos”.* Quando se reúnem muitas pessoas do grupo, são comuns as conversas descontraídas entre jovens e adultos. O *perguntar as coisas aos mais velhos* torna-se evidente nesses momentos.

A categoria *juventude* está presente entre os jovens tapuios como o período de preparação para a vida adulta e como o tempo do entusiasmo, da alegria de viver e de estar atento a tudo que é vivido pelos adultos, como forma de adquirir os elementos necessários à sua própria autonomia ao assumirem a vida adulta. Assim, o modo de viver a juventude no Carretão diferencia-se do vivido pelos jovens em geral, por ser um tempo de passagem mais curto entre a infância e a fase adulta. Na sociedade pós-moderna, a fase da juventude tende a se prolongar sempre mais, seja pela necessidade de maiores estudos, seja pela dificuldade de encontrar espaço no mundo do trabalho, e os jovens citadinos permanecem mais tempo na companhia e na dependência dos pais, retardando a assumência da vida adulta.

## 2.2 Concepções de pertencimento ao grupo

Os jovens do Carretão têm concepções diferentes sobre a noção de pertencimento ao grupo, o que indica não terem recebido muitas informações a respeito. No depoimento de Curumin, aparece o processo de inclusão que vem ocorrendo: “*Eu tinha até medo de ser tapuio, hoje tenho orgulho*” (Curumin).

Os jovens tapuios sempre se referem aos pais e avós, quando indagados sobre a origem dessa convicção. De fato, o modo como compreendem a categoria família evidencia a consciência que têm do pertencimento étnico. O núcleo familiar – pai, mãe, avós – aparece nos depoimentos como elemento de segurança, em meio às dificuldades pessoais e do grupo. A família ou o ambiente familiar representa também segurança quando estão fora do grupo, em meio aos não-tapuios. “*É muito bom saber que tenho uma família para onde retornar*”, diz Ubirajara, ao referir-se ao desejo de viver e trabalhar no Carretão.

Curumin está preparando-se para o casamento, mas não pretende morar longe dos pais. Revela seu aprendizado do novo estado de vida ao apoio e as orientações que continua recebendo dos pais:

*Meu pai e minha mãe são tudo para mim. Breve eu também vou constituir minha família, já estou com o casamento marcado, meu pai está dando a maior força, arrumou até serviço na construção da escola para poder me ajudar no casamento. Eu vou casar mas não quero ficar longe dos velhos. Muita coisa que eu aprendi com minha mãe sobre ter uma casa, agora ela vai ter de continuar me ensinando. Eu, por exemplo, não sei nem imaginar como seria a via sem meus velhos.* (Curumin)

Para Irecê e Ubirajara, a preocupação com a constituição da própria família também é um tema relevante. Partilham a visão tradicional de que todos devem se casar e constituir família enquanto são jovens, o que evidencia também uma influência de seus ascendentes xavantes e a presença de um elemento cultural indígena, uma vez que entre os indígenas, de modo geral, não existe a fase da juventude. Da infância passa-se diretamente para a fase adulta, mediante os rituais de *iniciação* e de *passagem*. Para eles, o tempo de constituir família é tempo de adquirir maturidade, sempre aprendendo com os pais, como assinalam em seus depoimentos:

*Quando meus pais me criaram eles se valeram da terra para criar eu e meus irmãos. Eles são o exemplo que eu carrego diante de mim agora que estou constituindo a minha família, já tenho quatro filhos, dois nasceram gêmeos. Fico preocupado é com a terra que tá ficando pouca para os filhos que estão chegando. Indígena precisa da terra para a família manter unida. (Irecê)*

*Eu penso em construir minha família, ter meus filhos para ensinar para eles tudo o que meus pais me ensinaram. Por isso que eu tenho que estudar, para poder ter mais coisa para ensinar para meus filhos. Eu me orgulho de meus pais, que são tapuios, e meus filhos também vão se orgulhar do pai que eles vão ter. (Ubirajara)*

Os jovens tapuios relatam que sempre tiveram o costume de buscar com os pais e os avós as informações sobre os tempos passados. Segundo eles, mesmo nos tempos mais difíceis em que os tapuios pareciam não ter mais o direito de existir como grupo étnico, essa curiosidade ocorria em meio aos mais jovens. Ubirajara relata que sempre estava questionando sua mãe: “*Mãe, por que que a senhora não ensinou para nós as palavras que o pai da senhora sabia da língua dos antigos?*” (Ubirajara)

Sobretudo a partir do período de retomada da terra, eles sentiram a necessidade de recorrer à família em busca de informações sobre seu passado histórico. Esse comportamento levou seus pais e avós a organizarem suas memórias, o que veio a formar, entre eles, um saber coletivo. Atualmente, os jovens gostam de ouvir os mais velhos em um grupo de animadas conversas, como assinala um dos entrevistados:

*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)*



Segundo Ubirajara, os pesquisadores estão despertando nos mais velhos um costume que é muito antigo entre os tapuios, o de contar casos. Uns gostam mais dessa atividade narrativa, outros ficam mais calados. Quando aparecem os pesquisadores, os jovens logo os apresentam aos que têm maior habilidade de lidar com a tradição do grupo. Três jovens relatam o aprendizado com os mais velhos:

*Às vezes a gente até que não pergunta muito pros pais da gente, mas quando aparece gente de fora querendo saber qualquer coisa dos mais velhos, aí a gente fica esperto e fica junto para escutar as respostas deles. E logo um fala assim: Vamos chamar o Ti Bento, que ele é que é bom para contar as histórias. E todo mundo vai junto. O Zé Borges vivia contando nossa história para todo mundo que aparecia aqui, e nós só escutando. Agora que ele já morreu é que a gente pensa que não deu valor, não prestou atenção direito para gravar e contar para nossos filhos, quando a gente tiver. (Ubirajara)*

*Eu sou uma pessoa simples que não tenho orgulho de nada, e eu acho que o que eu aprendi mais foi com o pessoal mais velho daqui, meu pai, minha mãe. Eu aprendi muitas coisas com eles. Na escola eu aprendi foi o básico mesmo, o que todo mundo aprende, história, geografia inglês e essas coisas. Matemática, eu sou até bom em matemática. Na escola eu aprendo é isso, e na família não, eu aprendo ter educação, aprendo daonde que eu vim e como que deve ser a vida. A minha mãe gosta muito de ensinar, mas ela fala pouco. Quando ela fala do meu avô eu acho muito bom porque é nessas horas que eu aprendo quem eu sou. Eu sou índio porque minha mãe é índia filha do meu avô que era índio. (Curumin)*

*Com o meu Ti Bento eu fui e cheguei e falei: - “Ti Bento, o senhor que relatou muita coisa pros pesquisadores, eu quero que o senhor conta tudo pra mim, ao vivo, sem a gramática do livro”. Aí ele sabe que o meu defeito é ser curiosa, a gente fica até duas horas e meia só conversando sobre esse assunto. Ele conta uma coisa, depois ele explica. Aí ele fica olhando pra mim, eu acho que ele achou gratificante demais eu ter curiosidade com a história do nosso povo. Eu tenho vontade de saber mesmo. Se o meu Ti Bento gosta de contar, então eu vou aprender é muita coisa. A minha mãe é índia mesmo, mas ela fala pouco, meu pai fala mais, mas ele não é índio. Meu pai fala assim: - “É isso mesmo, você tá certa, tem de resgatar a história dos tapuios”. Eu sou a maior fã do meu pai, porque ele me dá coragem, eu posso falar com a boca cheia que ele é tapuío de coração. (Jacira)*

Esse modo de narrar seu passado histórico, suas origens, que eles chamam de *causos*,<sup>38</sup> entre eles vem se tornando muito comum entre eles, como um elemento educativo do sentimento de pertencimento, seja pelo seu conteúdo, seja pelo modo com que são narrados. Uma vez que os *causos* – seus conteúdos e o modo próprio de os tapuios narrá-los – se caracterizam como um ato educativo, como um recurso de comunicação, mediante o qual

---

<sup>38</sup> O goiano do interior usa o termo *causo* (caso) para referir-se a fatos e histórias. O antropólogo Cristhian Teófilo da Silva publicou recentemente um livro *A fala ritual entre os tapuios de Goiás* (2002), sobre a prática dos contadores de casos como uma característica dos mais velhos do grupo.

membros de uma sociedade assimilam saberes ou os transmitem às gerações mais novas, como afirma Libâneo (2002, p. 32):

*A educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação. (grifos do autor)*

Nos depoimentos, aparece também o papel do agrupamento como um todo no despertar da consciência de pertencimento. Na verdade, são todos parentes e se consideram fortes se estiverem unidos. Mesmo não vivendo muito próximo uns dos outros, a idéia de grupo é muito viva entre eles. No relato de Iracema, o pertencimento ao grupo é fortalecido pelo fato de serem todos parentes:

*Todo mundo aqui é parente de todo mundo, eu, por exemplo, sou prima de quase todo mundo, primo primeiro, segundo e terceiro. A mãe do meu pai é filha do Simão, o Simão é meu bisavô e bisavô de quase todo mundo. (...) O certo mesmo é casar tapuio com tapuia, mas às vezes é parente muito próximo. (Iracema)*

Para Curumin, o pertencimento consiste em ter um grupo com quem partilhar e tomar decisões. O ser tapuio, para ele, está mais “no sangue e na garra”. Fica a impressão de que eles procuram compensar a falta de traços característicos dos indígenas valendo-se sempre do grupo, do nós. No modo de falar, referindo-se sempre ao grupo, Curumin manifesta a consciência do pertencimento:

*Eu, por exemplo, as pessoas olham pra mim e dizem que eu não pareço índio, não tenho cabelo liso, etc. E sabe que antigamente eu tinha até medo de ser tapuio? Hoje eu tenho orgulho. Ser tapuio pra mim não está no cabelo liso ou na língua diferente, não, está é no sangue e na garra. Aqui a gente é que nem uma família só. O importante é ter um grupo com quem partilhar decisões, é decidir junto. E nós temos um grupo, nós pertencemos a um grupo, o grupo dos tapuios, que todo mundo fala. Não é só nós que falamos que nós somos dos tapuios, não, os outros também falam. (Curumin)*

Seja na busca de elementos que possibilitem a recuperação da identificação étnica, seja no aprendizado da vida, os jovens tapuios encontram, na pertença familiar, elementos que dão sustentação ao pertencimento ao grupo. Ubirajara, tendo vivido uns tempos em Goiânia-GO,

fala que os jovens do Carretão se diferenciam dos da cidade pela importância que dão à família:

*Os jovens de hoje, principalmente esses da cidade, estão preocupados mais é com o progresso, a informática, eles pensam que é nessas coisas que está a chave para o futuro deles. Sabe, eles não estão nem aí para o saber dos mais velhos, não têm consideração não. Nosso diferencial está justamente nisso aí. Enquanto eles só pensam em progresso e informática, nós pensamos mais é nos mais velhos, avôs, pais, porque eles é que sabem o segredo da vida para o futuro. Para a juventude lá da cidade, a família é só a casa, é só lugar de dormir, os pais não representam mais nada. Só se tiver dinheiro, aí serve pra pagar faculdade, pagar divertimento, essas coisas assim, carro, passeios, mas ninguém pensa neles para ensinar a vida. Entende!? É muito diferente. É muito errado isso, muito triste o jeito dos jovens da cidade ter representação dos pais. Para eles, os pais deles não podem nem falar nada, se falar já estão errados! Então vão ensinar o quê? Aqui pra nós, não: primeiro os pais, a família, os mais velhos, porque eles é quem sabe o que a gente passa na vida. O progresso pode ser bom e pode não ser, quem garante? Os pais da gente, o que eles falam é com certeza, brota de dentro, da vida mesmo. (Ubirajara)*

Interessante também é o papel desempenhado pelas pessoas *de fora* na afirmação pessoal da convicção de pertencimento. A fala dos *de fora*, de que esse ou aquele indivíduo pertence aos tapuios, estimula seu sentimento de pertença. E estimula também a identificação com o grupo todo e com suas ideologias. O indivíduo sente-se fortalecido com o grupo e assume como suas a causa e a luta empreendidas coletivamente, como assinala Curumin:

*E isso é que é bom para nós, saber que a gente é da comunidade, não está sozinho. Eu, por exemplo, quando estou fora daqui, lá em Rubiataba, ou em Goiânia, ou em qualquer lugar, o que me dá força é pensar na comunidade, é saber que tem um grupo que me dá valor. Aí, vou te contar, eu defendo os índios, defendo nossas terras, aí todo mundo fala que eu sou índio mesmo. É muito difícil quando você se vê sozinho diante de uma decisão. Sozinho não presta e no meio de estranhos também não. (Curumin)*

Indagado sobre como ocorreu e como está acontecendo o processo de consciência de sua pertença ao grupo e de sua identidade indígena, lembra o papel dos mais velhos, sobretudo seu avô, Juvêncio que, segundo ele, era índio legítimo e tinha costumes próprios da sua etnia – caçava, pescava e gostava de morar em rancho coberto de palha. Curumin identifica a raiz de sua indianidade na admiração que sempre teve pelo seu avô – gostava de estar com ele quando saía para caçar ou pescar. Seu avô não morava no Carretão, mas quando passava uns dias com o avô, ouvia-o afirmar que era um índio: “*Meu avô falava assim: - “Você é índio, você é índio, é isso o que você é”.* Mas eu ficava pensando por que será que falava assim pra mim. E isso foi ficando dentro de mim até hoje”. (Curumin)

Conforme Iracema, a convivência na família, incluindo avós e tios, é um elemento fundamental para a construção da identificação indígena dos jovens tapuios e da consciência de pertencimento ao grupo. É interessante como os entrevistados sempre se referem aos avós, ao falarem de sua convicção como descendentes indígenas. Iracema confirma que foi despertada sobre sua indianidade por sua avó: *“Quando eu era pequena ficava muito na casa de minha avó. Sempre à noite eles acendiam um fogo e ajuntavam todo mundo e eles iam contar histórias. Gostava muito de dormir na casa dela, porque ela gostava de contar essas coisas antigas”*. (Iracema)

Não obstante as dificuldades de se apresentarem como descendentes indígenas, os jovens têm a consciência do pertencimento ao grupo, e a discriminação que experimentam provoca ainda mais a consciência, conforme o depoimento de Iracema: *“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)

Esse depoimento demonstra a angústia sofrida pelo preconceito existente na sociedade envolvente. Essa angústia é maior quando são tratados como *“índios que não se parecem índios”*. Os jovens tapuios sabem que não são *índios puros*, conforme o imaginário de grande maioria da sociedade nacional, e assumem essa condição com um sentimento de que os brancos forçaram a descaracterização de seus antepassados, tirando-lhes muitos elementos de sua cultura, sobretudo a língua. Na opinião de Iracema, porém, *“isso não diminui neles a consciência de seu ser indígena”*. Carregam consigo a convicção de sua identificação étnica<sup>39</sup> mesmo se a sociedade os provoca dizendo que não parecem índios:

*Você não sabe se você é ou não é índia. Não somos aqueles índios puros mais, porque os próprios brancos tiraram isso da gente. As pessoas cobram da gente, querem que a gente seja daqueles índios que ainda não conhecem as pessoas e o mundo dos brancos. Então é um confronto de idéias ser tapuia.* (Iracema)

Os jovens são instados a encontrar e compreender sua verdadeira identificação étnica: são tapuios, não são índios, mas descendentes de indígenas. São frutos de miscigenação e, mesmo que essa realidade os faça sofrer preconceitos, não têm como não a assimilar, é *um confronto de idéias*.

---

<sup>39</sup> Identificação étnica refere-se ao uso que uma pessoa faz de termos raciais, nacionais ou religiosos para se identificar e, desse modo, relacionar-se aos outros (Glasser, *apud* Oliveira, 1976, p. 3). Barth (*apud* Cardoso, 1976, p. 4) fala de identidade étnica: “na medida em que os agentes se valem da identidade étnica para classificar a si próprios e os outros para propósitos de interação, eles formam grupos étnicos em seu sentido de organização”.

Cardoso (1976) cita a capacidade que os grupos étnicos têm de se afirmarem como diferentes no relacionamento com outros grupos ou pessoas. Ao referirem-se a si mesmos como membros do grupo, o fazem evidenciando a diferenciação em relação a outros grupos ou pessoas com que se defrontam. Trata-se, segundo Cardoso (1976, p. 5), da identidade contrastiva, que se constitui na essência da identidade étnica:

A identidade contrastiva parece se constituir na essência da identidade étnica, isto é, a base da qual esta se define. Implica a afirmação do *nós* diante dos *outros*. Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. No caso da identidade étnica ela se afirma “negando” a outra identidade, “etnocentricamente” por ela visualizada. (grifos do autor)

Em seu depoimento, Iracema evidencia a vivência da identidade contrastiva para justificar sua identidade étnica: “*A gente sabe que é, mas o pessoal não entende que a gente é tapuia (...) Então é um confronto de idéias ser tapuia.* (Iracema)

O confronto de idéias, conforme a fala de Iracema, constitui a essência da identificação indígena vivida pelos jovens tapuios. O modo como se consideram diferentes e com características que lhes são próprias estabelece o confronto e torna evidente para eles mesmos o contraste: não são *brancos*, nem pensam necessariamente como eles, mas têm seu próprio modo de pensar a si mesmos, o que caracteriza o seu relacionamento com os brancos e com os demais. Essa identificação contrastiva dá-se também na consciência que têm de sua diferenciação em relação a outros grupos indígenas (Cardoso, 1976). A maneira dos *brancos* ou *civilizados* considerarem os índios, enquadrando-os em estereótipos aplicáveis a todos os povos como se fossem apenas índios e não terenas, xavantes, carajás, etc., aos olhos desatentos, impede a percepção das características de cada povo ou tribo, uma vez que a identidade se manifesta justamente nas relações interétnicas com as diferenças, que são oposições, como identidades contrastivas e não exclusivas.

A convicção de pertencimento ao grupo tem profundas relações com o passado que remonta à formação do aldeamento, por iniciativa dos brancos. Se atualmente são *não-puros*, como assinala Iracema, isso se deve à ação violenta dos colonizadores, que aldearam os índios para pacificá-los. Os jovens têm consciência de que são tapuios – nem índios puros, nem brancos, nem negros – porque seus ancestrais foram vítimas do processo de amansamento. São fruto do processo forçado de miscigenação e não podem negar essa realidade, mas o próprio fato de evocarem essa situação indica a sua auto-identificação como tapuios. A

identidade compreendida como um fenômeno que emerge da relação dialética entre indivíduo e sociedade é formada por múltiplos processos sociais, conforme afirma Cardoso (1976, p. 43 e 44):

“Identidade é um fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade” (Berger & Luckmann, 1971, p. 195). Sendo formada por processos sociais, “uma vez cristalizada e mantida, modificada ou, mesmo, remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais envolvidos na formação e manutenção da identidade são determinados pela estrutura social” (*Id.* p. 194). Essa determinação da identidade pelas relações sociais – elas mesmas determinadas pelo sistema social –, convida-nos a distinguir tipos de identidade social, sem os quais dificilmente se poderá operacionalizar o conceito de identidade (social ou coletiva) na investigação empírica.

Pode-se ainda distinguir a identificação do povo tapuio em relação aos seus ancestrais, quando Iracema fala que o sofrimento é uma marca do povo tapuio desde quando seus ancestrais foram aldeados, para não resistirem à ocupação de suas terras pelos colonos: “*Os tapuios são um povo muito sofrido, eles já nasceram do sofrimento provocado pelo aldeamento*” (Iracema).

O conhecimento que Iracema tem da história do aldeamento provém do modo indígena de contar suas histórias – tradição oral – muito embora ela já tenha lido textos com essas informações e realizado elaborações próprias da tradição, por meio da educação escolar. É típico da tradição oral dos tapuios o seu modo de falar do grupo:

*Eu sei porque meus avós contavam que esse lugar aqui foi formado porque os homens brancos colocaram todos os índios juntos para tirar a cultura deles, diziam que iriam amansar os indígenas. Esse aldeamento aqui foi criado com esse intuito. Foi assim que vieram índios de muitas raças, que não falavam a mesma língua e tinham que conviver uns com os outros. Assim foram tiradas deles a língua e a tradição.* (Iracema)

A auto-identificação dos jovens como tapuios demonstra, mais uma vez, a convicção de que são resultado da miscigenação de etnias diferentes, que eles não são xavantes, nem carajás, nem caiapós, nem javaés, mas seus descendentes. Em virtude de sua origem não são representantes puros nem de uma nem de outra etnia, são os tapuios.

Moura (1996, p. 32) afirma:

Apesar dos contínuos deslocamentos compulsórios e do intenso processo de contato com a sociedade envolvente, pode-se afirmar que os tapuios nunca perderam por completo a consciência de pertença étnica, afirmando-se como descendentes dos “antigos” que viveram no aldeamento Carretão, embora, em situações de confronto com o preconceito de setores da população regional, tenham, por vezes, escamoteado

essa pertença, devido à situação ambígua que lhes é colocada pela população regional: se, de um lado, os tapuios do Carretão não são considerados índios por parcela da sociedade envolvente, devido à “descaracterização cultural”, por outro lado, não são considerados “brancos”, e são discriminados e estigmatizados. (grifos da autora)

Percebe-se no discurso de Iracema a *alma* de tapuio. Ao falar do presente ou do futuro, ela não o faz sem mencionar o passado que lhe foi transmitido oralmente por seus avós: “*A vida dos tapuios foi muito sofrida, meu avô conta que faltava até o alimento. Meu bisavô é que foi até Goiânia e procurou o governador. Faz pouco tempo que a Funai começou a dar assistência pro povo*” (Iracema).

Curumin, em seu depoimento, também afirma a raiz de sua indianidade na admiração pelo modo de ser de seu avô. Segundo ele, o avô não morava mais no Carretão, “*mas era índio legítimo e tinha costumes próprios de índio*”. A identidade étnica manifestada pelos jovens tapuios transcende os limites da territorialidade. No caso de Curumin, foi assimilada com o relacionamento com o avô, em suas visitas à região de Morro Agudo-GO, na fazenda em que o avô trabalhava. Curumin assinala:

*quando estou fora daqui, lá em Rubiataba, ou em Goiânia, ou em qualquer lugar, o que me dá força é pensar na comunidade, é saber que tem um grupo que me dá valor. Aí, vou te contar, eu defendo os índios, defendo nossas terras, aí todo mundo fala que eu sou índio mesmo.* (Curumin)

Ao falar de seu avô que apresentava caracteres indígenas, Curumin parece estar projetando a sua própria identificação.

*O Juvêncio, meu avô, era tapuio, inclusive a fisionomia dele era índio. Os costumes dele eram de índio mesmo. Ele nunca gostou de morar igual a gente mora aqui hoje, em casa coberta de telha. Ele era índio mesmo. Eu tinha dez, onze anos de idade, eu ia lá para a casa dele direto, de cavalo, era quase cinqüenta quilômetros, eu entrava aqui por dentro, pelos Caiados [pelas terras pertencentes à família Caiado], aqui, saía lá... só para ver o meu avô. O senhor precisava conhecer o meu avô. O senhor ia gostar de conhecer.* (Curumin)

A convivência com o avô na infância e na adolescência possibilitou a Curumin assimilar a identificação indígena, mesmo fora da Terra Indígena Carretão. É impressionante a veneração dos jovens tapuios por seus avós e os *mais velhos*, uma vez que esse comportamento não é muito partilhado pela juventude atual. Identificar-se com os mais velhos, seus feitos, suas falas, suas convicções e modos de vida, é uma característica desses jovens tapuios que, no desejo de encontrar sua identificação étnica, sentem a necessidade de

apoiar-se no passado e dele haurir a justificativa do seu ser étnico e de seu pertencimento ao grupo:

*Eu sei que sou índio, sabe por quê? Eu tive uma pequena convivência com o meu avô, e meu avô era índio mesmo. Eu sempre tive essa idéia na cabeça que meu avô era índio mesmo, eu acho que é por isso que, apesar de eu não ter a fisionomia de índio, eu não tenho medo de falar que eu sou índio... Mas eu não me sinto envergonhado de falar porque eu conheci o meu avô, sabe? E realmente o meu avô era índio, os traços dele eram de índio mesmo. Por ele ser pai da minha mãe, e minha mãe, inclusive, parecer índio, eu sei que eu sou um índio. Eu sei que eu tenho o sangue, por isso que eu não tenho vergonha de dizer que eu sou índio. (Curumin)*

Irecê também concebe o ser tapuio como resultado da miscigenação de várias raças:

*Ser tapuio significa que nós somos miscigenados. A gente vem do cruzamento de vários tribos. É isso que eu entendo por ser tapuio. Ser tapuio é não ser um índio puro, mas resultado da mistura de várias tribos. No nosso caso além das tribos tem os negros escravos também misturados. (Irecê)*

Ubirajara, por sua vez, diz que não é fácil explicar com palavras o que é ser tapuio, “é preciso ver mais de perto”. Ele concebe o ser tapuio como forma de pertencer a um povo que tem uma história antiga e de proximidade com a natureza. A relação com o passado também aparece em sua justificação:

*Ser tapuio é ser diferente de alguma forma, diferente como? Bom, isso aí é preciso ver mais de perto. Acontece muito que quando a pessoa vê a gente nem vai ficar sabendo que a gente é tapuio, quando pinta uma aproximação, aí sim, é que a gente vai poder falar que é tapuio e a pessoa vai entender que é mesmo, entende? O que fala que a gente é tapuio é a forma diferente de viver, de também fazer parte de uma história de um passado antigo, que de uma certa forma temos honra de fazer parte dela. É amar a natureza e fazer com que ela esteja perto de você. (Ubirajara)*

Para Jurema, ser tapuia é permanecer na terra tapuia, respeitar a cultura dos mais velhos e buscar novas formas de viver a própria cultura. É interessante ressaltar que os jovens falam da discriminação que sofrem das pessoas da sociedade envolvente, mas por outro lado todos dizem ter orgulho de serem tapuios. Algumas vezes, como na fala de Jurema, apontam restrições a casamentos com pessoas estranhas ao grupo:

*É um orgulho ser reconhecida como tapuia, apesar das discriminações, não aqui dentro, mas por parte das pessoas que me cercam, às vezes têm discriminação em relação a nós, mas nós não ligamos para isso e continuamos tendo esse orgulho que foi um resgate das pessoas mais velhas que, como se diz, a gente tá transmitindo e não deixando desvalorizar o ser tapuio, mas sempre buscando novas formas de*



*permanecer aqui na área e até mesmo não se misturar muito com não-indígena através de casamento com brancos para permanecer essa identidade tapuia. (Jurema)*

### **2.3 Sentido da terra na perspectiva dos jovens do Carretão**

Os tapuios concebem a terra em uma dimensão relacional, como mãe, como aconchego, como segurança e lugar de convivência. Para ocupá-la, não distribuem títulos ou lotes particulares<sup>40</sup>, ocupam-na de forma coletiva. A terra para o índio é o seu chão cultural, habitada por suas tradições, revestida de mitos. Embora não tenham recuperado ainda os rituais sagrados de seus ancestrais para o tempo da semeadura e da colheita, a terra para os tapuios é sagrada, porque abriga seus antepassados e é testemunha de sua história, de sua luta, de seus sofrimentos e de sua sobrevivência. Pode-se então compreender porque os jovens tapuios sempre ressaltam a questão da luta pela terra, pela retomada da terra. No Brasil os povos indígenas têm procurado defender e garantir a posse de seus territórios há cinco séculos, e, ao longo desse tempo, eles foram desenvolvendo formas diferenciadas de luta, desde as ações de reivindicação nos órgãos públicos responsáveis pela questão indígena, até as iniciativas próprias de recuperação da terra invadida. Nos últimos anos surgiram as *retomadas*, cujo processo conjuga as iniciativas dos índios e a ação dos órgãos governamentais. O ato de retomar implica sempre o confronto dos índios com o invasor, que deve ser expulso. Os tapuios viveram esse processo de retomada no final da década de 1990, um tempo de conflito que está muito presente em sua memória individual e coletiva. O confronto ajudou a afirmação de sua identificação étnica, como assinala um jovem:

*A terra para mim significa as primeiras coisas, porque sem a terra aqui o que seria da gente. A terra é a raiz da subsistência da gente, a gente planta de tudo o que precisa para o alimento e ela nos oferece nosso sustento. Por isso que a gente lutou para ter a terra que já era nossa. Sem essa terra não tem tapuio. (Irecê)*

Iracema, como mulher, vê o relacionamento com a terra com base no que ela oferece para o cuidado da saúde, do corpo. Trata-se do remédio, da água para beber, para cozinhar, para a higiene, o cuidado com a saúde e com o corpo:

---

<sup>40</sup> Atualmente, por influência dos fazendeiros da região e dos invasores de suas terras e pela necessidade de defender de invasores o que restava de sua área desde os tempos antigos, cada família tem o seu pedaço de chão; essa, porém, não é a prática histórica no tempo dos mais *velhos*. Cada família cultiva o terreno onde habita, tem sua roça, suas criações, mas não se considera proprietária daquela área, pois os índios alegam que a terra é de todos.

*A terra é o mais importante. Você já pensou: tudo que você precisa vem da terra, os remédios, a comida, a água, tudo. Por isso a terra é o principal, o essencial. Se deixar você em algum lugar você tem como sobreviver, se você não tem a roupa você planta um algodão, você pode fiar e fazer uma roupa. Se não tem água você vai num córrego e pega, toma. Você pode ir no mato matar um bicho e comer, pegar uma fruta. Na terra você tem tudo. (Iracema)*

A concepção de um relacionamento providente com a terra contém não só a visão da bondade da terra que tudo fornece, que alimenta, que sacia a sede, que cura, que veste, mas implica o propósito de preservação para que a terra possa oferecer todos os recursos mencionados. A área que resta para os tapuios já foi devastada pelos invasores, os córregos estão prejudicados, as florestas foram derrubadas, o que impede o generoso fornecimento de peixes, frutas e animais. A devastação, no entanto, sugere o tratamento generoso dos índios em projetos de reflorestamento e de preservação das áreas nas quais a vegetação nativa ressurgiu, graças ao poder de reposição da própria natureza. A concepção de relacionamento que Iracema tem com a terra é completada pela sua oposição à utilização da terra como mercadoria de especulação:

*Nossos antepassados foram obrigados a vender a terra, mas agora a gente tem consciência que se eu vender a terra, você sabe que dinheiro, rapidinho você acaba com ele, com o dinheiro você tem tudo, amigo, festa, você fica feliz por uns momentos ... mas é só por pouco tempo, e a terra ela passa por mim, passa pelos meus bisavós, pelos meus avós, pelos meus pais, vai passar pelos meus filhos, netos, ela não acaba. (Iracema)*

Por considerá-la também como lugar de viver e de conviver, Ubirajara ressalta que a terra é parte integrante do grupo. A Terra Indígena Carretão significa o espaço de união na família e das famílias. Tendo morado uns tempos em Goiânia, o jovem tapuio diz que não é bom viver fora da terra. A cidade grande, fora da aldeia, não oferece segurança. Não se pode confiar nas pessoas, vive-se no meio de muita gente, mais próximos uns dos outros do que na aldeia, mas sem amigos. A terra favorece um relacionamento mais satisfatório entre as pessoas, quando se nutre por ela um afeto, o que não é possível quando se está fora dela. Considerada como mãe, é causa de entrosamento e união entre os tapuios, seus filhos. O jovem declara:

*A terra é uma parte de nossa vida. Basta saber que é dela que sai o alimento. É ter um abrigo seguro para seu futuro e a possibilidade de saber que vai estar sempre ao lado da família, fora da terra você não é ninguém. Ninguém confia em você e você não pode confiar em ninguém. (Ubirajara)*

A representação social da terra como abrigo seguro para se viver em família ainda está muito presente nas tradições dos pequenos proprietários rurais da região. O êxodo rural das últimas décadas tem impedido a ocupação familiar das áreas rurais. Entre os tapuios, depois da retomada da terra, esse sentimento foi fortalecido. Eles se sentem abraçados pela terra.

Para Jurema, a terra é mãe do povo tapuio, não só porque o alimenta e o abriga, mas também pelo poder de união que tem exercido sobre os tapuios nos momentos de luta e de conflito:

*A terra é a mãe do povo tapuio. Por ela, as pessoas brigam e o povo se une, mais uma prova de que somos tapuios: antes terra invadida, depois demarcada, depois homologada, depois desocupada, e mais uma vez a terra é mãe, porque muitos tapuios que estavam fora estão retornando para o aconchego da terra. A gente se reconhece como tapuios por causa da terra, até quem está longe pensa que é tapuio porque sabe que pertence a esta terra que é nossa desde os antigos. Também no Brasil o principal problema dos pobres é a terra. O índio vive da terra. Tudo que refere ao índio vem da terra: a pesca a caça (...) a terra não pode ser vendida, dentro da aldeia a terra é de todo mundo (...) a terra é mãe do índio porque é dela que ele retira o alimento, as ervas medicinais, é dela que eles vivem. (Jurema)*

Jacira, por sua vez, vê na terra indígena o vínculo com seus ancestrais. A terra, como mãe de todos, tem papel fundamental no vínculo entre as gerações. Ela é reverenciada como testemunha do tempo dos ancestrais e dos antigos tapuios, das lutas empreendidas, do suor (e por que não dizer, do sangue) derramado pelos antepassados e por ela absorvido: “*A terra é sagrada porque viu nascer muitos dos nossos líderes. Nela a gente pode sentir até o cheiro do suor dos nossos antepassados que lutaram por ela*”. (Jacira)

Os jovens tapuios, cada um a seu modo, falam da necessidade de expansão da área a eles destinada atualmente. De fato, a região do Carretão não era, originariamente, terra de índios. A Rainha Maria I, de Portugal, e o governo da Província de Goiás destinaram aos índios (a serem aldeados) toda a área em torno do Rio São Patrício. Os antigos falam de 12 léguas em quadra. O representante da Rainha disse, na acolhida aos índios, em 1788, que “também sereis perpétuos possuidores destes dilatados campos, rios e bosques, até onde vossas vistas possam alcançar” (Alencastre, *apud* Moura, 2002, p.15). As duas glebas constantes da área demarcada para os tapuios constituem uma porção insignificante em relação à área destinada aos índios no século XVIII.

Jurema expressa que o tamanho reduzido da área impede os tapuios de viverem uma vida digna, com fartura. “*Não se pode viver com fartura porque a terra boa é muito pouca*”, diz ela. No entanto, os agricultores da região acham que já “é terra demais para pouco índio”, e que eles “não exploram a terra”. De acordo com a concepção indígena, os tapuios precisam

dela para viver, sem a destruir, em um relacionamento respeitoso, capaz de garantir a sobrevivência dos tapuios e a preservação da natureza.

Irecê refere-se aos filhos quando assinala a necessidade de ampliar a área: *“Os filhos estão chegando, eu já tenho quatro, onde haverá espaço para os nossos filhos que estão nascendo e crescendo por aqui?”*.

Para ele, os filhos que nascem evocam um grito pela terra na qual querem viver como membros do grupo étnico que os acolhe, o que equivale também a dizer: como pensar em ter filhos se não há espaço para eles na área demarcada?

Esse grito é mais eloqüente quando se refere às *melhores terras*, as ocupadas na primeira metade do século XX. Os fazendeiros e políticos, porém, manipularam a realidade e, oficialmente, declararam não existirem mais índios na área que antigamente a eles pertencia, como declara Curumin: *“Os índios que fugiram daqui empurrados pelos fazendeiros, agora querem voltar, mas sabem que a terra não é suficiente para uma vida digna”*.

No século XX, como pessoas pacíficas e sem terem a terra como objeto de especulação, os tapuios pouco-a-pouco foram perdendo suas terras para os migrantes que participavam da *marcha para o Oeste*<sup>41</sup>. Muitos tapuios mudaram-se para os arredores das cidades ou foram encantoados em áreas de terras de menor qualidade. Atualmente, porém, tomaram consciência de que foram lesados e estão retornando às terras de seus antepassados.

## **2.4 Significado dos mais velhos na vida dos jovens**

Entre os tapuios, é muito forte a concepção de que os mais velhos têm maior experiência em todos aspectos da vida, devem ser respeitados e que é preciso os ouvir antes de qualquer decisão. Os jovens afirmam que, nos tempos mais difíceis, antes da retomada da terra, os velhos deixaram de contar aos jovens e às crianças a história de seus ancestrais. Um dos jovens entrevistados, Ubirajara, ao mencionar a contribuição dos antropólogos, diz que eles tiveram um papel importante ao *“encorajar os mais velhos a falarem de seu passado”*. Em um outro depoimento, ele salienta que *“eles fizeram aparecerem as histórias que os velhos guardavam como segredo”*. São os mais velhos os depositários das histórias vividas pelos ancestrais, as quais muitas vezes passam a ser narradas em forma de lendas, mas que contêm verdades, por se referirem a fatos vividos. A fala do jovem tapuio sobre as histórias

---

<sup>41</sup> Movimento migratório que, em razão dos planos de mudança da capital federal do país para o Centro-Oeste, tinha como objetivo a ocupação e a povoação da área que viria a abrigar a capital.

que os velhos guardavam como segredo lembra a afirmação do índio Ailton, liderança crenaque, de Minas Gerais: “*muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste*” (apud Brasil, MEC/SEF, 1998, p. 24).

Ubirajara considera que os mais velhos fazem a ponte entre o tempo presente e o tempo vivido pelos mais antigos. A ligação com o saber dos antigos e com a identificação étnica vivida por eles é a *chave* para compreender a existência dos tapuios e das terras que lhes pertencem. Para ele, os mais velhos receberam dos antigos a identificação étnica que transmitem às novas gerações: “*Os mais velhos têm a palavra-chave que fundou esse nome tapuio. Eles têm consciência disso primeiro do que nós, porque sabiam que eram índios, conheceram os mais antigos do que eles e vêm transmitindo essa consciência para nós*”. (Ubirajara)

Indagado sobre qual seria essa palavra-chave, Ubirajara afirma ser a resistência:

*Eles se entendiam como indígenas, como tapuios, eles que sabiam o significado da palavra tapuio como nosso nome e resistiram para não deixar acabar o grupo que tem esse nome. Foi nessa luta que eles perceberam que eram índios mesmo e tiveram a coragem de falar que eram índios. Os mais velhos que colocaram em nós a consciência que nós somos indígenas. Eles nunca deixaram de ser. Por isso se nós hoje somos indígenas tapuios é porque eles foram e deram esse exemplo para nós. Eles resistiram mesmo.* (Ubirajara)

De fato, mudanças profundas têm acontecido com os tapuios do Carretão, ao longo de sua história, seja no período antigo do aldeamento, seja depois da configuração do grupo como tapuio, no início do século XX, o ponto zero da genealogia tapuia. Todas essas mudanças conseguiram abafar, mas não eliminar, a força mais sutil da alma do povo, guardada de geração em geração no segredo dos mais velhos e que, agora, no retorno à visibilidade, passa a ser contada às gerações mais novas.

Ubirajara tem a concepção de que o respeito pelos mais velhos é o fator que os diferencia dos outros jovens de sua idade. Para ele, só os jovens tapuios se preocupam em buscar a sua história nos mais velhos:

*Nós somos diferentes dos lá de fora porque nós buscamos nosso conhecimento nos antepassados, enquanto que eles buscam o conhecimento é na máquina, na informática. Para nós o que conta em primeiro lugar é o que os mais velhos ensinam para nós.* (Ubirajara)

Para Curumin, o respeito aos mais velhos entre os jovens tapuios é muito importante e pode mesmo ser considerado uma característica que os distingue de outros jovens:

*Nós damos valor aos mais velhos, essa é uma prática que diferencia a comunidade indígena: quanto mais velhos, mais respeitados, mais admirados e muito mais reverenciados por toda a comunidade. Os mais velhos numa reunião nossa, eles podem falar na hora que quiser que nós só tem é que escutar. (Curumin)*

Jurema relata que seu pai, um dos *mais velhos*, o ex-cacique José Borges, (falecido no final de 2002), não se cansava de contar as histórias dos antigos aos tapuios e a todo mundo que aparecesse no Carretão e cuidava que os mais novos as aprendessem para que as pudessem transmitir a seus filhos. Essa preocupação em contar as histórias dos antigos intensificou-se após a presença dos antropólogos que, segundo Ubirajara, “*abriram o segredo que estava guardado*”. Essa tarefa os *mais velhos* começaram a desempenhar com maior entusiasmo depois da retomada da terra em 1999, como relata Jurema:

*A história contada pelos mais velhos, da valorização da terra, dos aldeamentos que houve, da mistura das raças, por isso que a gente é assim hoje, por causa dos aldeamentos, das misturas. Os mais velhos passavam essas histórias pra gente, através de conversas e também através dos antropólogos que fizeram os estudos, e é por aí que a gente pode repassar aos filhos e à sociedade. Hoje mesmo eu estava pensando, quando meu pai morreu, no dia 15 de dezembro de 2002, ele contava história, contava, contava, a gente, às vezes, nem prestava tanta atenção, mas hoje a gente vê a necessidade daquilo que ele contava. Eu tinha uma fita gravada onde ele contava as histórias, agora ela estragou. Então como a gente vai falar da história se os mais velhos estão indo. (Jurema)*

Como professora no Carretão, Jurema está preocupada em desenvolver com os alunos a atividade dos contadores de história, convidando os mais velhos, para que as crianças possam saber o que aconteceu e, ao mesmo tempo, despertar o hábito de contar as histórias:

*A gente precisa registrar, através de fitas, de escritos, o que os mais velhos sabem para que possa ficar aqui dentro da aldeia. Na educação, por exemplo, a gente já tentou desenvolver um trabalho de contar histórias, histórias do povo, para as crianças saberem o que aconteceu e porque aconteceu. (Jurema)*

## 2.5 Problemas e dilemas no cotidiano dos jovens tapuios

Muitos problemas vividos pelos jovens do Carretão têm suas raízes no fato de serem membros de um grupo pequeno, e, na maioria, são parentes. A participação no dia-a-dia dos pais, aprendendo seus comportamentos faz com que eles assimilem também alguns problemas, como o vício do cigarro e da bebida alcoólica. Quase todos são fumantes, por exemplo, e começam no vício ainda muito cedo. O vício está generalizado entre os rapazes, mas também entre as moças há diversas delas que fumam e também começaram cedo. Trata-se de um vício muito praticado pelos adultos e que os filhos aprendem com os próprios pais. O alcoolismo ainda faz parte do cotidiano dos jovens, e também é uma prática dos mais velhos. Nos momentos de mutirão, jovens e adultos bebem sem cerimônia, para ficarem animados e conversarem descontraidamente, de tal modo que o trabalho coletivo se torna ocasião de lazer. Bebem para estar juntos e não vêm esse comportamento como problemático, pois os adultos também praticam. Em seus depoimentos falam do esforço da Igreja e da Funai no combate aos vícios presentes no meio deles. A Funai adverte os comerciantes para não venderem bebida alcoólica aos indígenas, mas eles usam de qualquer estratégia, e não ficam sem a pinga, sobretudo para os mutirões.

Um assunto que eles procuram não aprofundar muito se refere aos casamentos com pessoas de fora do grupo. Ao serem indagados sobre a questão, eles confessam ser esse um grande dilema para o grupo, e se justificam falando que o grupo é pequeno e que eles não têm muitas opções na escolha dos seus pares. Defendem, em seus depoimentos, que os casamentos não devem acontecer com indivíduos não-índios, para “*não enfraquecer mais ainda o sangue indígena*” (depoimento de Iracema), mas isso não é explicitado como regra. Um dos sujeitos da pesquisa casou-se, recentemente, com um branco e o relacionamento com essa pessoa e com quem passou a fazer parte do grupo sem ser descendente indígena ainda não se normalizou. Eles confessam que sofrem com esses acontecimentos, mas não sabem como resolvê-los, pois não podem interferir na liberdade das pessoas, especialmente em assuntos do coração, e admitem que “*o amor fala mais forte*”. (Iracema)

Entre os jovens, há os que pouco se interessam pela luta dos líderes e não se dispõem a estudar, causando preocupação às lideranças jovens e até dificultando sua atuação. Sabendo que alguns jovens do mesmo grupo social “*vão levando a vida sem preocupação nenhuma com a luta dos tapuios*” (Jurema), os jovens líderes vêem-se ameaçados na continuidade de sua atuação e têm que administrar também o fato de que o grau de interesse e de participação na vida do grupo não é o mesmo para todos os jovens. Os sujeitos da pesquisa reclamam da

existência daqueles que não se interessam em pesquisar e aprender mais sobre a história do grupo e param de estudar ao terminarem a quarta série do ensino fundamental. Sentem-se também preocupados com alguns que não têm se interessado nem mesmo pelos cursos de alfabetização que várias vezes têm sido oferecidos aos jovens e adultos. O programa da alfabetização solidária foi implantado recentemente entre eles, por um membro do grupo, que recebera todo treinamento para tal, mas não foi possível manter o interesse dos alunos. *“Já foi implantado aqui o projeto da alfabetização solidária que, começou bem, mas depois de alguns encontros deixaram o professor sozinho. São vários os que não sabem ler e escrever, mas também não querem aprender”*, alega Curumin.



## CAPÍTULO IV

# **PAPEL DAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS NA INTERPRETAÇÃO DOS JOVENS DO CARRETÃO**

---

*Quando a gente estuda a gente está buscando novas formas de resolver as coisas.  
Às vezes se resolve uma coisa e a gente precisa saber porque foi resolvido assim,  
quem está estudando está sempre buscando os seus direitos.*

Jurema

Este capítulo tem como objetivo buscar a compreensão que os jovens tapuios do Carretão têm do papel da educação escolar e de outras agências formadoras no processo de (re)construção de sua identificação étnica. As crianças freqüentam a educação escolar de primeira a quarta séries na Escola do Carretão, de ensino multisseriado mantida pelo município de Rubiataba-GO, na sede da Terra Indígena, desde 1982. Houve tempos em que os professores eram lotados e pagos pela Funai. Ultimamente, a prefeitura mantém a escola com duas professoras, sendo uma tapuia. Os adolescentes e jovens deslocam-se todos os dias, para escolas das demais séries do ensino fundamental e ensino médio, nos distritos de Vista Alegre, município de Nova América, e de Waldelândia, município de Rubiataba. As três unidades escolares trabalham a educação regular, sem a preocupação com a realidade das crianças e jovens tapuios, pois não estão organizadas pedagogicamente para um ensino diferenciado, e é recente a tomada de consciência pela população envolvente de que os tapuios constituem uma etnia diferente.

### **1 Escola na vida e expectativas dos jovens tapuios**

Pela educação, transmite-se e se reconstrói a cultura, atualizam-se as tradições e vivenciam-se concretamente os valores. A escola ocupa atualmente um lugar importante na educação indígena, e é vista pelos índios como uma necessidade, com a qual eles podem

conhecer e construir idéias, para entender melhor a realidade que os cerca e, sobretudo, para melhor lutar pelos direitos coletivos.

Paes (2003) afirma que a presença da escola entre os índios pode não significar a submissão e a rendição à homogeneização cultural dos grupos indígenas, pelo contrário, pode possibilitar aos índios poderem relacionar-se com os brancos, conhecendo os seus códigos simbólicos. Por intermédio dos saberes transmitidos pela escola, os índios não perdem os seus saberes ou a sua cultura, mas acrescentam à sua bagagem o modo de viver da sociedade nacional em que estão inseridos. Segundo Paes (2003, p. 94), “os índios esperam que a escola cumpra a função de trazer informações sobre a dinâmica da sociedade envolvente, assim como sobre os códigos dos instrumentos ocidentais que, agora, fazem parte das dinâmicas de suas comunidades”.

Até há pouco tempo, não era essa a visão dos índios sobre a escola, porque ela desempenhou, em muitas aldeias, o papel histórico de dominação e de submissão dos povos indígenas. Com a idéia de que a cultura, a ciência, a sabedoria, a arte e a religião verdadeiras são as da sociedade ocidental, a escola serviu para desvalorizar muitos fundamentos da vida indígena. A escola foi imposta a muitas comunidades indígenas, desde os tempos da colonização, com interesses integracionistas, convencendo os índios a viverem como excluídos, em uma sociedade que cultua a acumulação de bens, a competição e o individualismo. Os indígenas começam a perceber que para serem respeitados em sua cultura precisam também conhecer os códigos dos brancos e, assim, garantir sua sobrevivência e terem condições de negociar com os órgãos governamentais e não-governamentais. Não podem, portanto, prescindir da educação escolar praticada pela sociedade nacional, como salienta Bonin (*apud* Paes, 2003, p. 95):

É através da escola que eles podem compreender a estrutura, decifrar as regras da sociedade dominante, conhecer os mecanismos legais de garantia dos direitos, compreender a política oficial para os povos indígenas, ter acesso às informações, enfim, apropriar-se de um instrumental que lhes assegure a autonomia.

A concepção da escola como instrumento para defesa do grupo é partilhada pelos jovens do Carretão que, mesmo não desejando jamais deixar o grupo, ou abandonar o Carretão, querem estudar para ajudar a sua tribo a sobreviver como minoria, pois por meio dos conhecimentos veiculados na escola, não viverão em situação de marginalidade. Jurema, graduada em Pedagogia, ao falar das dificuldades experimentadas em seu percurso de estudante, afirma que aconselha os mais novos a estudar:

*Sempre eu digo assim para eles: vocês têm que estudar para ajudar a defender este valor da gente (...) Quando a gente estuda a gente está buscando novas formas de resolver as coisas. Às vezes se resolve uma coisa e a gente precisa saber porque foi resolvido assim, quem está estudando está sempre buscando os seus direitos. (Jurema)*

Jurema é uma prova de luta em busca do conhecimento. Iniciou seus estudos na Escola do Carretão (na qual atualmente é professora), continuou-os em Nova América-GO, depois em Ceres-GO, retornou a Nova América-GO e, finalmente, como professora da rede pública municipal, fez o Curso de Pedagogia em programa emergencial (licenciatura parcelada) e está lutando pela criação da escola indígena no Carretão.

Irecê, técnico em agropecuária, lembra que o conhecimento adquirido em seu curso serve para ele e para todos os tapuios, até mesmo para organizar as reivindicações do grupo à Funai para um aproveitamento mais inteligente da terra:

*Aquilo que eu aprendi lá quase tudo é útil aqui. O meu interesse em ir estudar lá era por isso mesmo: porque nós temos a terra e adquirir informações de como se usa terra, como plantar. Eu trouxe muitas informações para mim mesmo e tenho ajudado muito aqui também. Às vezes, minhas informações não ajudam muito porque há escassez de recursos, que é preciso estar sempre reivindicando da Funai. (Irecê)*

Do mesmo modo, Iracema fala sobre o seu futuro. Para ela, o estudo é necessário para o bem do grupo, por isso, só vale dedicar-se a ele se for para voltar ao Carretão:

*Eu quero estudar mais para trabalhar aqui mesmo dentro da aldeia. Que eu possa ser útil para a comunidade. Eu quero sair para estudar fora, fazer faculdade, e depois retornar com algo novo, com alguma coisa onde eu possa estar ajudando a comunidade. (Iracema)*

Ubirajara vê nos estudos a possibilidade de conhecer melhor a própria história dos tapuios. Para ele, não tem sentido estudar fora, se não transmitir os conhecimentos para a aldeia. Ele está concluindo o ensino médio e quer fazer um curso superior que possa ser útil para todos os tapuios:

*Estudar é a melhor forma de conhecer a minha própria história, mas também vou ter habilidade para conhecer as dificuldades do meu pessoal e encontrar como resolver. Quero ajudar o meu povo a conhecer uma língua que possa substituir a que eles perderam, quero buscar o artesanato que eles não fazem mais. (Ubirajara)*

No processo instaurado a partir de 1979, que culminou na retomada de parte de suas terras e no retorno dos tapuios à visibilidade nacional, instituições como a diocese de Rubiataba, o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), a Fundação Nacional do Índio (Funai), o Instituto Goiano de Pré-história e Antropologia (IGPA) da Universidade Católica de Goiás desenvolvem programas de apoio visando a (re)construção de uma consciência identitária, nos quais os jovens têm especial participação.

Segundo Pessoa (1999, p. 226), como educação que se desenvolve no interior de um grupo étnico, em que a aprendizagem se dá por meio de gestos e trocas de mensagens revestidas de sentido específico do grupo, há um imbricamento entre educação e cultura:

pensando a educação como situações de aprendizagem que se dão nos próprios gestos e trocas de mensagens no interior de um grupo, pode-se dizer de um imbricamento fundamental entre educação e cultura. Mas não falo de sinonímia e sim de interpenetração e reciprocidade de influência. O conhecimento produzido, acumulado e comunicado constitui a cultura que, por sua vez, é a fonte do aprendido e da socialização de novos sujeitos.

Assim, a educação informal, a educação escolar ou formação desenvolvida pelas agências educadoras têm papel imprescindível para a compreensão e para a veiculação dos modos de vida dos diversos grupos sociais, especialmente para a (re)construção da identificação étnica de grupos emergentes, como é o caso dos tapuios do Carretão. A socialização das novas gerações e o aprendizado da cultura dependem muito da atuação das agências educadoras. Como reprodutora da vida em sociedade, a educação trabalha com as gerações mais novas o *conhecimento produzido acumulado e comunicado*, e inculca nos jovens e adolescentes o modo de vida que vem perpassando a história dos antepassados. Em razão de seu imbricamento com a cultura, o processo educativo pode intervir na formação dos indivíduos, de modo que eles possam ter maior ou menor convicção de uma ideologia ou de um valor. No caso dos jovens do Carretão, ela pode contribuir de maneira decisiva em seu despertar para a riqueza da tradição e dos elementos culturais vividos pelos antepassados do grupo, ajudando as gerações mais novas a observar esses valores como seus.

Por outro lado, a educação em seu potencial de conscientização (Severino, 2003) pode despertar os jovens e adolescentes para a participação consciente no processo de organização e de afirmação do grupo social a que pertencem, tornando-os sujeitos críticos em relação ao que lhes é oferecido. Torna-se importante indagar aos jovens tapuios do Carretão sobre sua compreensão do processo educacional que se desenvolve.

As crianças e jovens tapuios têm vivenciado a educação escolar, nos últimos anos, em meio às dificuldades a que são relegados os demais jovens e crianças do meio rural, em consequência do esvaziamento das áreas não-urbanas. A mecanização da agricultura, a expansão da pecuária de corte, o abandono da agricultura de subsistência juntam-se a outros fatores que, nas últimas décadas, vêm descaracterizando a vida no campo. A cidade tornou-se o lugar para onde as famílias se transferem e impõe a todos o seu modelo de progresso, oferecendo oportunidades de estudo, de trabalho e de lazer. Por outro lado, a vida na cidade é excludente, uma vez que uns se beneficiam abundantemente de tudo o que ela oferece, outros têm pouco acesso às oportunidades e vivem apenas do sonho de um dia nela poderem viver com dignidade. Seja como for, impera atualmente a urbanização. Poucas pessoas ainda permanecem no campo, e mesmo essas, em sua maioria, vivem a vida da cidade. O modelo de vida rural está em processo de extinção. Os tapuios do Carretão tentam escapar do fascínio da cidade, uma vez que, tendo recuperado suas terras, precisam nelas viver para assegurar a posse delas e manter com a natureza o relacionamento que é próprio de povos indígenas e de seus descendentes.

A educação escolar tem sido atingida em cheio pelo fenômeno da urbanização: não há mais a tradicional escola rural, seja porque as pessoas se transferiram para a cidade, seja porque, para quem permanece, não faz mais sentido uma educação voltada para a vida no campo, se os seus atrativos não conseguem competir com o encantamento da cidade.

Na Terra Indígena Carretão, uma unidade de escola rural tenta sobreviver com algumas crianças nas séries iniciais, no entanto, sofre o descaso provocado pela intensa urbanização. Os poucos jovens e adolescentes que superam a primeira fase do ensino fundamental no Carretão, para continuar os estudos, juntam-se a outros jovens camponeses para serem transportados até as cidades ou povoados vizinhos que oferecem a segunda fase do ensino fundamental<sup>42</sup> e o ensino médio. Se, na escola do Carretão, “*aprenderam muito pouco pelo abandono em que se encontra a escola (Jurema)*”, viajando todas as noites em precários meios de transporte, por estradas ainda mais precárias, o cansaço e o desconforto não lhes permitem aprender muito mais nas escolas urbanas. A essas dificuldades, ainda se soma o preconceito que jovens da zona rural enfrentam nas escolas da cidade.

Contudo, essa é a experiência de educação escolar que os jovens tapuios estão vivendo: “*uma educação dos brancos, onde se pensa que só branco é que é gente*” (Iracema). Os depoimentos dos jovens tapuios evidenciam que, mais grave que as dificuldades da

---

<sup>42</sup> Em relação ao ensino fundamental, a partir de abril de 2004, a situação tornou-se mais favorável, com a criação da Escola Indígena Cacique José Borges, instalada na Terra Indígena Carretão.

distância, do transporte e do preconceito, é a inexistência de uma educação escolar específica para indígenas, que os ajude a manter as características étnico-culturais que os identifiquem como descendentes indígenas e a preservar sua cultura, suas tradições e seus modos de ser e de pensar. Jurema afirma:

*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 muito importante, mas não passa disso, do que toda escola ensina, não tem um caderno diferenciado, uma aula diferenciada, não tem material didático...* (Jurema)

A fala de Jurema, associada a outros depoimentos colhidos na pesquisa, leva a concluir que a educação escolar muito pouco tem contribuído para a (re)construção da identificação indígena dos tapuios. Pelo contrário, o fato de “*não ter um ensinamento diferenciado para os índios*” é sinal de que essa preocupação ainda não atingiu os responsáveis pela escola da Terra Indígena Carretão. Não considerar os elementos da cultura e da tradição dos tapuios, 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. Os dados da pesquisa evidenciam, de um lado, o desconhecimento pelas autoridades educacionais da especificidade da educação escolar indígena garantida pela Constituição Federal de 1988, e, de outro, o apelo dos jovens do Carretão por uma escola que os considere como indígenas e os assessorie no processo educativo que priorize os saberes universais sem negar os que lhe são próprios. Essa constatação está presente em outro depoimento:

*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 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)

A unidade escolar existente até o momento atual, oferece de primeira a quarta série do ensino fundamental. É mantida pela Prefeitura Municipal de Rubiataba há mais de 25 anos, como escola rural, talvez a única que ainda sobrevive no município. Durante alguns anos, ela

teve professores sob responsabilidade da Funai, mas, só nos últimos anos, despertados pelos agentes de instituições formadoras os tapuios tomaram consciência do papel de aculturação que a Escola do Carretão e as escolas da redondeza vinham desempenhando para eles. Se a identificação étnica estava adormecida entre eles, como poderia estar viva na preocupação dos sistemas municipais e estadual de ensino?

É interessante perceber que o sentimento de indianidade, o reaprendizado do pertencimento, emerge também na constatação, pelos entrevistados da ausência de preocupação da educação escolar em relação aos tapuios. Ao denunciarem que não foram contemplados com uma educação escolar diferenciada, estão reivindicando que ela pode existir e deve lhes ser oferecida, e, ao mesmo tempo, que ela aconteça no presente e no futuro no Carretão. Pode-se perceber também que a preocupação com a escola ocorreu paralelamente à demarcação das terras, seja pelos tapuios, seja pelas entidades da sociedade civil que passaram a atuar ao seu lado, mas a questão da terra antecede a reivindicação de uma escola diferenciada. A Escola do Carretão era utilizada pelas crianças tapuias antes mesmo do fortalecimento da questão da terra nos últimos anos, mas não fora capaz de perceber que podia e devia fazer mais que promover a integração dos tapuios à comunhão nacional.

Grupioni (2003, p. 15) fala do processo pelo qual vem passando a escola, anteriormente como instrumento tipicamente ocidental de promoção da integração dos índios à comunhão nacional, e, nos últimos anos, como instrumento decisivo no propósito de conferir uma feição indígena à instituição escolar nas comunidades indígenas:

Talvez a idéia mais forte que tenha se firmado ao longo desse período seja a de que a escola pode ser apropriada pelos povos indígenas, que podem dar a ela um novo significado e um novo sentido, transformando essa instituição tipicamente ocidental em um instrumento a seu favor. Se historicamente a escola foi utilizada para promover a integração dos índios à comunhão nacional, por meio do aprendizado do idioma português e pelo progressivo abandono de suas línguas nativas e práticas culturais, hoje esse aprendizado ocorre paralelamente a processos de sistematização, registro e valorização de saberes e conhecimentos tradicionais. Hoje, a demanda por escola está presente em quase todas as comunidades indígenas que mantêm relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira. E essa demanda não é por qualquer tipo de escola, mas por uma escola gerida por representantes das comunidades indígenas, que permita acesso a saberes universais, mas sirva de ponto de referência para processos de valorização e resgate cultural. Passando o momento de absorção de uma instituição tipicamente ocidental, o que se assiste hoje, em todo o país, é o processo de dar uma feição indígena à instituição escolar nas aldeias.

As inquietações dos jovens tapuios no tocante à ausência de especificidade na rede escolar que os atende, sobretudo no que diz respeito à preparação dos professores, estão

evidenciando o despertar de sua consciência indígena e suscitando o desejo de eles mesmos assumirem a condução do processo educativo. Seus depoimentos demonstram que as organizações da sociedade civil que atuam na sua formação estão “*querendo dizer que é hora de caminharem com as próprias pernas*” (Jurema). Uma outra jovem tapuia declara:

*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. Principalmente com as viagens que a diocese e o Cimi já organizaram para nós conhecermos outros índios, como é que o índio vive, como é a escola deles. O Cimi, por exemplo, não diz o que é pra gente fazer, a gente é que tem que reunir tem que discutir para saber como que vai se comportar na viagem. É como se tivesse falando assim: vocês é que tem de escolher o que deve aprender e o que não deve, nós não podemos escolher por vocês porque nós não somos índios. Na escola a gente não decide nada. A maioria dos professores só faz pergunta pra nós no dia da prova. Aquilo que é do nosso interesse ninguém ensina. Claro que é porque eles não sabem, mas não sabem porque não procuram saber. A escola que eu estudo é desse jeito, mas eu procuro estudar muito, todos daqui somos estudiosos, só o meu irmão que é meio malandro. Eu sou amiga de todo mundo lá na escola. O que faz a gente ter vontade de ir para a escola todos os dias são as amizades. (Jacira)*

Grupioni (2003, p. 16) esclarece:

*Outro ponto sobre o qual parece haver um consenso total é que os processos escolares devem ser conduzidos pelos próprios índios, membros das respectivas comunidades onde a escola esteja inserida. Para tanto, professores indígenas têm sido formados para atuarem nas escolas das aldeias, a partir de diferentes programas de formação, primeiramente alavancados por organizações da sociedade civil de apoio aos índios, e hoje já assumidos em muitos estados pelas Secretarias Estaduais de Educação. Para que este processo encontre bom termo, muitas discussões têm ocorrido em todo o Brasil, no sentido de se definir um currículo para esse magistério intercultural, a partir da realidade de cada segmento de professores indígenas em formação. Experiências de contato, grau de domínio do idioma português, experiências anteriores de escolarização, prática docente em sala de aula são alguns dos fatores levados em consideração quando da definição das competências que se espera que este professor indígena desenvolva durante o processo de sua formação que, na maioria dos casos, ocorre em serviço e conjuntamente com sua própria escolarização.*

## **2. Papel da escola e outras instituições educadoras na interpretação dos jovens do Carretão**

As organizações da sociedade civil de apoio aos índios, que se movimentaram e ainda se movimentam apoiando os tapuios, têm um papel decisivo na reconstrução de sua identificação étnica, sobretudo a Funai por sua experiência no campo da educação indígena



em todo o território brasileiro, e o Cimi, pela sua experiência em apoiar os povos indígenas no processo de valorização de suas tradições culturais. Segundo Libâneo (2002), a educação como prática formal e não-formal caracteriza-se como uma atividade humana intencional. O papel educativo desenvolvido pelas instituições formadoras em relação aos tapuios vem revestido de uma intencionalidade, com o objetivo de despertar os indígenas para a existência de seus saberes, bem como para motivá-los à socialização dos mesmos saberes.

De acordo com Libâneo (2002, p. 33),

pode-se destacar duas características fundamentais do ato educativo intencional: primeira, precisamente a de ser uma atividade humana *intencional*; segunda, a de ser uma prática social. No primeiro caso, sendo a educação uma relação de influências entre pessoas, há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação, conforme opções do educador quanto à concepção de homem e sociedade; ou seja, existe sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. (grifo do autor)

A atuação da Funai no Carretão deu-se, inicialmente, com a presença de antropólogos, em 1979, logo após a viagem de uma integrante do grupo a Brasília, para denunciar a esse órgão federal, encarregado da assistência aos povos indígenas, a existência de um grupo descendente de indígenas e a invasão de suas terras. O objetivo da presença da Funai no Carretão era a certificação da existência do grupo como remanescente indígena, bem como de elementos portadores de informações sobre o passado do grupo. Após os primeiros contatos, munidos de documentos oficiais, com a história do Aldeamento Pedro III do Carretão e de relatos e crônicas de historiadores, viajantes e missionários, dando notícias da retirada dos xavantes do aldeamento e do pequeno grupo que permaneceu, descendente de índios e negros, a primeira atuação da Funai consistiu em averiguar as denúncias. Os primeiros contatos da Funai no Carretão foram com os mais velhos, e, naquele tempo, estava vivo o Velho Simão, patriarca de todos, conhecedor da história do grupo desde as últimas duas índias *puras*, casadas com negros<sup>43</sup>. O trabalho de levantamento dos diversos elementos arqueológicos, culturais e de registros históricos, em busca das evidências de um grupo étnico no Carretão, marcou-se por diversos retornos à área. Uma jovem tapuia lembra-se de ter viajado com uma antropóloga, a cavalo, indo de casa em casa, e de que “*ela ficava ouvindo as histórias que as pessoas contavam para ela*” (Jurema).

---

<sup>43</sup> Os jovens sujeitos desta pesquisa não presenciaram o início da atuação da Funai. Apenas dois deles eram nascidos, mas ainda criancinhas. O relato do início da presença da Funai e das outras instituições é inspirado na transmissão oral de seus pais e dos *mais velhos*.

Os jovens, em seus depoimentos, referem-se aos primeiros antropólogos que atuaram no Carretão como pessoas muito especiais porque despertaram nos mais velhos o segredo que estava guardado e o desejo de contar o que sabiam de seu passado aos *de fora* e aos *de dentro*, incluindo os jovens.

Uma entrevistada relata:

*Eu sei, porque 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! Acho que eles foram de grande valia para o reconhecimento não só do povo, mas também da terra. (Jurema)*

Com base nos estudos e pesquisas dos antropólogos, a Funai reconheceu os tapuios como um grupo étnico resultante da miscigenação provocada pelo aldeamento iniciado em 1788. As pesquisas localizaram, de acordo com registros históricos e a tradição oral, o local da sede do aldeamento, construída entre os anos 1785 e 1788, para acolher o primeiro grupo de xavantes, e, mediante cruzamento das informações orais com registros oficiais, localizaram também os limites da área garantida aos tapuios em 1942, pelo então governador do estado, Pedro Ludovico Teixeira. Em seguida, a Funai instalou um posto na área, para desenvolver a política de proteção e de assistência ao grupo (Lazarin, 1985).

Em seus depoimentos os jovens tapuios não distinguem com clareza as instituições que atuaram no Carretão. A Diocese de Rubiataba esteve na defesa do agrupamento desde o início do processo de reconhecimento do grupo e de conseqüente retomada das terras, solicitando à União a presença e atuação da própria Funai, e colocando à disposição seus recursos humanos, oferecendo transporte e hospedagem aos índios e aos pesquisadores. Em virtude de sua atuação, os jovens sempre se referem à diocese em seus depoimentos, o que leva a perceber que a atuação das agências vem ocorrendo de maneira conjunta, como afirma Irecê:

*A força maior tem sido da diocese, porque sempre foi o bispo que ia atrás das outras instituições e mandava para cá. Às vezes, os pesquisadores vinham até Rubiataba e nem sabiam o caminho pra vir pra cá, era o bispo que mandava trazer eles aqui. Eu entendo assim, que cada um desses órgãos fez da sua parte, da sua obrigação (competência), mas a causa de todo mundo era uma só: a salvação dos tapuios. Mas justiça seja feita, foi o bispo que fez a união e a união fez a força, e hoje não estamos com os pés firmes na nossa terra. (Irecê)*

Na concepção de Curumin, as agências tiveram influência decisiva na tomada de consciência de sua condição de descendente indígena, não só dele, mas dos demais jovens. Para ele, os jovens demonstraram logo interesse nesse processo de tomada consciência do ser tapuio:

*Eu penso que todos eles, as instituições e os antropólogos ajudaram. Faziam palestra pra nós, reunindo a comunidade toda, explicando pra nós o fundamento do índio, de quem nós somos descendentes desde o início. Isso comoveu cada dia mais e a cada dia eles iam tentando agrupar o grupo cada vez maior. Uns iam acreditando, outros não. Pra ser sincero, a gente nem sabia direito que instituição que era. O Zé Borges, que andava sempre com o bispo lá para Brasília, quando chegava alguém de fora ele falava que era com autorização do bispo, se não fosse não podia entrar. É, porque aqui a gente sabe que nem todo mundo que vêem aqui ver as coisas tá bem intencionado. (Curumin)*

O depoimento de Curumin demonstra que a consciência da condição étnica estava enfraquecida entre os tapuios. A notícia de uma indianidade certificada pelos pesquisadores causou impacto: “*isso comoveu cada dia mais*”. Os antropólogos e as agências chegaram no momento em que até os mais velhos se encontravam desesperançados em relação à continuidade do grupo e à demarcação de suas terras ocupadas pelos brancos. Segundo sua fala, a atuação formadora dos antropólogos atingia ao mesmo tempo adultos e jovens, uma vez que a própria presença de agentes do órgão governamental de proteção aos índios era um forte anúncio de sua indianidade:

*A Funai é para proteger os índios, os mais velhos falavam, então se ela tá vindo pra cá, então isso confirma que aqui é do jeito das histórias contadas, quem sabe que é descendente de índio não precisa esconder. Tinha mais velho que ficava afastado. Depois eles viram que os mais jovens foram interessados por serem tapuios. Tem jovem que até hoje fica com um pé atrás. Dona Marlene, ela não era da Funai não, mas ela ia incentivando a gente a ir atrás de nossas tradições e nossa história. O pessoal do Cimi afirmava: - “Vocês são índios mesmos, vocês são diferentes do pessoal lá de fora, presta atenção nas diferenças!”. (Curumin)*

Os jovens participaram das atividades desenvolvidas em conjunto pela Diocese de Rubiataba, a Funai e o Cimi. Tais atividades são vistas como incentivo aos tapuios para buscarem sua própria identificação, por meio de contatos com relatos históricos sobre os tapuios e sobre o aldeamento. Um dos recursos utilizados foram os encontros com outras etnias, sobretudo os xerentes, os xavantes e os carajás, de quem são descendentes, chamados pelos tapuios de “parentes próximos”, como relata um dos jovens:

*Eu penso assim que esse incentivo do pessoal foi através de reuniões, de palestras. O pessoal da diocese levava a gente pra participar de encontro fora, no Tocantins, pra gente ter encontro com outros indígenas, com os nossos parentes próximos, os xerentes, por exemplo, e eles contavam histórias dos nossos antepassados. Isso fazia a gente criar coragem, sabendo que nossos antepassados existiram mesmo. Agora, vou dizer a verdade, quem ficava afastado não é porque não acreditava não, é porque tinha medo de se alegrar muito e depois ter que chorar, porque depois essa pessoas iam embora para Brasília e os tapuios é quem tinha que ficar aqui sofrendo perseguição de posseiros. Às vezes, os pesquisador pode pensar até hoje que os tapuios desconfiava deles, não era desconfiança não, era medo mesmo. Tinha posseiro bom, mas quando falava no assunto da terra ninguém era bom não. (Curumin)*

Para Jacira, o papel dos antropólogos na demarcação da terra e a conseqüente presença do posto da Funai no Carretão já se revestiram de um forte significado no despertar da consciência indígena dos mais jovens. O levantamento da área pertencente aos índios e a conseqüente demarcação das terras tornaram-se importante recurso didático na recuperação e na formação da identificação étnica dos tapuios. A presença de instituições que concretamente estavam defendendo seu maior e mais decisivo patrimônio despertou neles, adultos e jovens, o sentimento de pertencimento à terra e ao grupo dos seus legítimos donos. A possibilidade de reaver a terra criou novo ânimo no grupo e atingiu de cheio os jovens. A partir de então, uma coisa foi puxando a outra. Jacira destaca a atitude do bispo de Rubiataba, José Carlos de Oliveira, de acreditar na indianidade deles, o que, segundo ela, foi decisivo para que eles também acreditassem neles mesmos como descendentes indígenas: *“O bom disso é que o Dom Carlos sempre acreditou que nós éramos indígenas de verdade. Um dia ele chegou pra gente e falou: - “Eu acredito em vocês, eu acredito que vocês são descendentes indígenas, não tem como duvidar”.* (Jacira)

Segundo o depoimento de Jacira, o papel educativo da diocese e das outras agências, foi decisivo na (re)construção de sua identificação étnica. Segundo Cardoso (1976, p.5), a identificação étnica consolida-se na necessidade de “afirmação do nós diante dos outros” ou “dos outros diante do nós”. As instituições formadoras, com seu discurso e prática, representaram *os outros*, contrastando com o *nós* e provocando-os ao reconhecimento ou consciência de sua identificação. Entre os tapuios, foi crescendo a consciência do *nós*, mediante o uso das expressões *os de dentro* e *os de fora*, estes últimos, os posseiros, os pesquisadores, os fazendeiros.

Determinados depoimentos dos agentes tornaram-se *palavras de ordem*, que ficaram gravadas nas mentes dos jovens e alavancaram o posicionamento de luta entre os líderes.

Jacira lembra-se do bispo incentivando a capacidade dos jovens na defesa de suas terras e de suas tradições. Segundo ela,

*o bispo fala pouco, mas quando fala levanta a força da gente. Ele que já é velho, com aquela cabeça branquinha, olha pra nós jovens e fala: - “Eu acredito em vocês!” Isso dá muita força. Se ele, com tanta experiência, não percebesse que nós somos diferentes, ele não ia abrir a boca pra falar que nós temos sangue de índio. Ele falava assim: - “Vocês têm capacidade e vocês vão lutar por isso que é de vocês”. Era de conselhos como esse que a gente criava força para sair, pra ir mais longe em busca de nossos direitos. (Jacira)*

Jacira resume seu depoimento sobre o papel educativo das instituições afirmando que todas elas tiveram passagem decisiva entre eles, por meio do despertar da consciência e do incentivo. Pode-se perceber também que a auto-estima, constatada nos jovens tapuios, se deve a palavras de reconhecimento e de encorajamento de diversos agentes, sem distinguir uma agência da outra:

*De um modo geral essas pessoas têm ensinado, incentivado a nossa cultura, porque eles mesmos dizem que a gente deveria preservar o que os nossos antepassados deixaram para nós. O bispo dava a palavra e os outros seguiam. Eles nos ensinam que o índio não é mais ruim do que ninguém. (Jacira)*

Para quem estava acostumado a ouvir, na cidade e na escola, que os tapuios são os preguiçosos, os mestiços, os coitados em vias de desaparecimento, as palavras dos agentes, expressando o reconhecimento da indianidade, funcionavam como elemento reforçador de auto-estima e de disposição para o enfrentamento de preconceitos e ameaças de perseguição.

Jurema fala da importância de todas as instituições e de seus agentes pelo apoio decisivo no resgate do ser índio para todos do grupo. Para ela, se não fosse a atuação das agências, ninguém teria conhecido a história dos antigos e a genealogia deles desde as duas últimas índias restantes do aldeamento antigo. Após o despertar que essas instituições provocaram, já morreram o velho Simão, que foi o elo de ligação dos mais antigos com os mais velhos, e José Borges, que havia assumido a liderança e a luta do grupo. Jurema destaca também a importância do papel dos mais velhos para a tomada de consciência dos mais jovens, porque eles detêm a memória do tempo dos antigos e viveram os fatos fundamentais na constituição do atual povo tapuio do Carretão:

*Essas pessoas, da Funai, do Cimi, da Igreja, são de uma importância fundamental. (...) Foram eles que se posicionaram, deram o apoio para resgatar nossa própria identidade, o valor da terra, o valor de si próprio. Porque eles foram a raiz que*

*reviveu em nós o ser tapuio hoje. Porque se não fossem eles, acho que a gente nem teria essa identidade. Se os mais velhos tivessem morrido e não tivessem contado nada, estava do jeito de antigamente, com os posseiros tomando conta. (Jurema)*

A educação tem a função de socializar os saberes acumulados da humanidade para as gerações mais novas. No caso dos tapuios do Carretão, eles haviam se distanciado dos fatos históricos do tempo do aldeamento das etnias das quais se originam. Os relatos e os documentos dessa história já não lhes pertenciam. O papel educativo dos agentes pesquisadores é relevante por fornecer aos tapuios as informações sobre seu passado histórico. O encontro do fio condutor entre a memória dos tempos antigos e os depoimentos dos mais velhos do grupo lançou as raízes da própria identificação dos tapuios para um passado distante. Esse aprendizado inflamou neles a convicção de que, com raízes tão profundas, seu poder de resistência é muito maior. Os jovens aprenderam logo cedo a ancorar suas convicções nos dados históricos que os agentes socializaram entre eles, conforme o relato:

*O que eu mais aprendi com eles foi a história, a história do nosso passado apresentando as duas mulheres<sup>44</sup>, a questão da terra que na época ia para lá de Nova América. Uma história muito importante, que eles não fizeram sozinhos, contaram com o apoio dos mais velhos. (Jurema)*

Em seu relato, Jurema distingue o papel das agências no levantamento da história e da terra e tece considerações sobre sua atuação na atualidade. Para ela, as instituições atuaram de maneira decisiva no começo, mas agora passaram a transferir a responsabilidade para as lideranças que promoveram:

*O que eles puderam fazer já fizeram. Continuam dando apoio, mas não é assim tão próximo, pegando no braço e te levando lá. Já indicaram os passos. Hoje aqui é mais assim: criar, formar você, para você ter uma consciência e depois você andar com seus próprios pés, não precisar de fulano pegar você e levar. Você sabe reivindicar as coisas que você precisa, (...) não é que a gente dispensa a Funai, a diocese, o Cimi mas o pessoal tá conseguindo caminhar com suas próprias pernas. (Jurema)*

A fala de Jurema evidencia a atitude pedagógica das agências educadoras com o objetivo de despertar os jovens para a condução da história do grupo e para a tarefa de

---

<sup>44</sup> Maria Raimunda, filha de xavante com javaé, e Maria do Rosário Lopes, filha de caiapó. Essas duas mulheres permaneceram na área do aldeamento depois que o último xavante, José de Aguiar, deixou o Carretão. São por eles considerados tapuios os que têm uma descendência direta dessas duas mulheres. Elas se casaram com negros, por isso, os tapuios são de cor bem escura. São as fundadoras do grupo pela sua resistência em não abandonarem a área, assegurando a terra e mantendo a descendência indígena que se encontra no Carretão e em outras localidades da redondeza.

reproduzir a própria existência. Ela entende que faz parte dessa proposta pedagógica dar as primeiras lições e, pouco-a-pouco, ensinar a “*caminhar com suas próprias pernas*”.

Todos os jovens entrevistados demonstram ter em grande conta a história do grupo e do aldeamento. De fato, a história oral é fundamental para a sobrevivência de uma etnia, entre os índios, pode-se dizer que existe a profissão do contador de história. É ele que tem a habilidade e o talento de estar fazendo sempre a síntese do movimento do ser humano, passando para a tribo e da tribo para os seus descendentes, a síntese da criação. Como o ser humano está interligado permanentemente com a criação, as histórias têm sempre esse fundo: para que a pessoa nunca perca a essência das coisas.

Os jovens tapuios reclamam que “*as histórias estavam guardadas como segredo pelos mais velhos*” (Ubirajara), que haviam perdido o entusiasmo de contá-las, por diversos motivos, dentre eles, o receio do desinteresse dos mais jovens. Atualmente, os mais velhos estão percebendo entre os jovens esse interesse, despertado pelos antropólogos e outros agentes, então, as histórias começam a aparecer. Reúnem-se, normalmente, na casa do cacique e, quando o grupo é maior, na capela que fica próximo ao posto da Funai. Há, agora, entre eles o desejo de conhecer muito de sua história. Segundo Ubirajara, os mais velhos sabiam muita coisa dos antigos mas haviam perdido o hábito de contar aos jovens, e com isso, estavam se esquecendo de muita coisa que os diversos agentes estão ajudando a recordar:

*As histórias dos antigos estavam guardadas pelos mais velhos como um segredo que ia morrer com eles. Muito ensinamento antigo foi embora com os que já morreram, como por exemplo, os ritos sagrados da religião dos antigos e a língua que eles falavam. Foram as pessoas dessas instituições que ajudaram eles a se lembrar de alguma coisa da memória e passar para nós. Mas nós queremos descobrir mais coisa ainda da nossa história. Essas pessoas puxaram o segredo, nós agora queremos puxar mais. É, o interesse maior é nosso!. (Ubirajara)*

Percebe-se que, quando um dos mais velhos começa a falar, todos ficam atentos ao que vai ser dito. Uma dos jovens, a Jacira (primeira série do ensino médio), está escrevendo o que ouve dos mais velhos e pretende organizar as histórias em um livro. Jurema apóia a idéia do projeto e afirma que *os de fora* sabem mais da história deles do que eles mesmos, que *os de fora* têm escrito até livros sobre eles e que, portanto, é hora dos próprios tapuios escreverem sua história porque viveram na pele tudo que podem contar. O testemunho oral dos mais velhos é fundamental para que a história escrita estabeleça o vínculo com o que foi transmitido de geração em geração. As duas entrevistadas assinalam:

*Tudo o que o branco, o historiador, o pesquisador, o antropólogo, escrevem sobre os tapuios parte do ponto de vista dos brancos e não nosso, com certeza a nossa história contada por nós mesmos vai ser melhor para contar quem nós somos e como que é a nossa vida. (Jacira)*

*A gente passa até vergonha porque, às vezes, as pessoas de fora sabem mais da nossa própria história do que nós mesmos. Muita coisa nós temos que aprender com essas pessoas, porque elas pesquisaram. Nós podemos contar do nosso jeito o que eles encontraram nas pesquisas. Principalmente nós precisamos contar para as crianças, para elas crescerem sabendo de tudo do passado para entenderem porque é que hoje a gente tem essa luta. (Jurema)*

A preocupação de Jacira e Jurema é compartilhada por outros indígenas que se inquietam com o fato de só os brancos escreverem as histórias dos povos indígenas. Segundo um professor indígena do Acre,

*Cada historiador escreve as histórias que são importantes para seu povo. Na história do Brasil que a gente lê nos livros, os índios não são registrados exatamente como eles são. A história que a gente vê escrita só registra os acontecimentos do povo dos historiadores, dos brancos, para dizer que são os poderosos. Por isso, é muito importante que os próprios índios continuem a pesquisar e a escrever sobre a história de seus povos. Assim, as comunidades indígenas também podem ficar na história (Pianko, professor Axeminca, AC. (apud Brasil,, MEC/SEF, 1998, p. 195).*

Nos relatos sobre a contribuição das agências na retomada da história e tradição dos tapuios os próprios jovens apontam que os agentes já estão diminuindo a atuação entre eles, os quais compreendem que já podem “*caminhar com suas próprias pernas*”, reivindicando seus direitos, construindo sua própria história. Com a assessoria das agências educadoras, os jovens vão fazendo a ponte entre o passado e o futuro, e começam a olhar o futuro vendo-se como protagonistas de sua história e de divulgação de sua causa. De fato, o processo de reconstrução da identificação étnica tem esse dinamismo: falar do passado ajuda a entender o presente e a fazer projeções para o futuro. Essa compreensão é muito presente no universo indígena:

*A história ajuda a entender o presente. Conhecendo nosso presente, podemos pensar no futuro. Para entender o presente, é importante aprender com as tradições e com a história de tudo que nosso povo passou. Desde o começo do mundo até os dias de hoje. (Miguel Ruwê, professor caxarari, AC, apud Brasil, MEC/SEF, 1998, p. 198).*

Ubirajara diz estar muito atento a tudo o que está acontecendo com o grupo: a questão das terras, os projetos da Funai, a reivindicação de uma escola voltada para a realidade tapuia. Em contato com outros grupos indígenas, tem obtido informações de que a escola está



ganhando um novo sentido para os povos indígenas, como um meio de acesso aos conhecimentos universais, dos brancos e de outras etnias, mas também de valorização e de sistematização de saberes e conhecimentos das tradições indígenas. O entrevistado declara:

*Claro que o futuro vai ser melhor para todos os tapuios, principalmente depois que melhorar a escola. Essa escola que tem aqui só serve pra ensinar ler e escrever. A prefeitura não tem como tratar nós como indígenas, não faz melhoria nenhuma para a escola daqui no sentido da educação própria para área de índios. O futuro dos tapuios vai ser melhor se vier a escola indígena. No meu pensamento tudo depende da escola. A escola que tem aí ajudou muito, mas ela não dá conta do recado para o que nós precisamos mais não, nós temos que lutar por uma escola que seja indígena, como os nossos parentes já têm. (Ubirajara)*

Para os jovens, mesmo contando com uma professora tapuia, a Escola do Carretão não tem correspondido aos anseios dos índios por uma educação diferenciada. Na opinião de Jurema,

*a escola ensina apenas a ler e a escrever, o que toda escola faz, porque a secretaria do município não pode oferecer nada que seja próprio dos índios. A escola daqui é muito abandonada, nem visita da secretária ela recebe, não tem material didático voltado para a realidade indígena, quem tem é o estado (governo estadual) que recebe do MEC e dos outros povos indígenas. O estado promete que vai assumir a escola, mas nunca começa. Os dois municípios, de Rubiataba e Nova América, tinha mais era que ir atrás do Estado para assumir logo, senão vai ficar sempre do jeito que tá aí, dá até vergonha quando alguém fala que quer conhecer a nossa escola. (Jurema)*

Indagados sobre a contribuição da Escola do Carretão na formação da identificação indígena, os jovens apresentam respostas variadas. Curumin afirma que “na escolinha nunca ouviu falar em índio”:

*Na escolinha a gente aprende o que é ensinado aos brancos, e só isso. Se dependesse da escolinha daqui ninguém ia ficar sabendo que é índio não. Hoje tá melhor porque tem a professora tapuia e é esforçada, mas o pessoal lá em Rubiataba não sabe dar apoio indígena para nós não. É por isso que na escolinha nós, gente da minha idade nunca ouviu falar em índio. (Curumin)*

Uma mesma pergunta dirigida a todos os entrevistados diz respeito aos diversos espaços educativos em que foram despertados sobre sua condição indígena. Os jovens citaram a Igreja, a família, mas, nenhum apontou a escola. Mesmo que a legislação garanta que a participação dos povos indígenas no processo educacional seja requisito para definição e execução da política pública de educação, no Carretão, segundo os jovens tapuios, isso ainda

não acontece, uma vez que na oferta da educação escolar não há mecanismos que garantam a participação efetiva dos tapuios.

A presença das agências formadoras vem despertando nos tapuios a consciência da necessidade de uma escola com feições indígenas. Para Ubirajara, no tempo em que a terra era ocupada pelos posseiros e não havia as instituições dando-lhes apoio, eles viviam angustiados, e a escola nada podia fazer para esclarecer as crianças tapuias e ensinar-lhes o saber dos mais velhos. Por isso, “os tapuios não tinham tranqüilidade e não viviam unidos, muitos viviam no vício da bebida e a escola não fazia nada”. Para ele, o futuro será melhor porque agora podem se reunir com tranqüilidade, superar os problemas e buscar maiores informações sobre eles mesmos por meio da escola:

*O futuro vai ser melhor que os últimos anos que tem passado, como tendo tranqüilidade em relação aos posseiros que nos perturbavam e havia muita bebida, muita briga, e a escola não ensinava nada para ajudar, agora cada dia estamos mais unidos para o futuro. Eu penso em ajudar eles a estudar mais, a conhecer uma língua que possa substituir a que perderam, os costumes, os artesanatos. Tudo isso é graças à conscientização que nós recebemos das pessoas da diocese, da Funai, do Cimi, etc. A escola também tem que participar, que ajudar. (Ubirajara)*

Irecê, técnico em agropecuária, prevê o futuro para o grupo com base seus conhecimentos sobre o aproveitamento dos recursos da terra. A sua maior preocupação concentra-se na auto-sustentação do grupo com os recursos existentes e qualificação de mão-de-obra. As instituições, segundo ele, vêm conscientizando os mais jovens a se unirem e aprenderem a trabalhar a terra, buscando a auto-sustentação:

*Penso que podemos desenvolver vários projetos, por exemplo, na parte da piscicultura. Uma lavoura comunitária que pudesse atender todas as famílias. Precisa ser uma lavoura grande, no mesmo lugar para diminuir os gastos e atender mais gente (...) pensamos num projeto para criação de animais silvestres e fazer um consorciamento de animais silvestres com a piscicultura, uma coisa combinada com a outra. Mas esse aprendizado é lento. As instituições, principalmente a diocese, já trouxe vários projetos, vários cursos, mas as pessoas daqui custam para se unir. (Irecê)*

Um dado interessante a ser observado nos depoimentos é a consciência de que as instituições estão apostando na autonomia do grupo pela liderança dos jovens. O despertar da identificação étnica vem acompanhado da preocupação com a auto-sustentação do grupo. Cursos e projetos nesse sentido são promovidos entre eles. Iracema, no entanto, lembra que, nem sempre esses projetos e cursos vêm ao encontro da sua realidade e, por isso não

prosperam. Segundo ela, “*as instituições também devem aprender com os índios*”. E continua:

*Eu acho que todo mundo que vem nos ajudar na nossa condição de indígenas tá fazendo um papel muito importante. Se não fossem as instituições nós não estávamos de cabeça erguida. É pena que nem todos os projetos tão dando certo. Eu acho que é porque parte só da cabeça deles. Podia ser melhor se nós unisse para fazer nossos projetos. É claro que essas instituições nos ensinam muita coisa para a comunidade ir para frente, mas elas tem que aprender a escutar a gente também e até aprender alguma coisa que os índios sabem. (Iracema)*

Para Jurema, as instituições já foram mais atuantes com os jovens, mas, ultimamente, estão reduzindo essa atuação, passando a estimulá-los para que caminhem com maior autonomia, com suas próprias iniciativas, atitude pedagógica aprovada por ela:

*as instituições já fizeram muito, agora tão dando a entender que chegou a nossa vez. Tão ajudando ainda, mas já é menos do que uns anos atrás, agora é mais o apoio pra gente mesmo fazer. Eu acho que isso é certo. Nós não podemos ficar só pendurado na Funai ou na diocese. Muita coisa eles já fizeram que a gente nem dá valor, só vai dar valor na hora que tiver que caminhar sozinhos. (Jurema)*

Também Jacira percebe que as instituições vêm mudando suas estratégias de atuação com os tapuios. Se, no começo, havia as *palavras de ordem*, como ela mesma afirma, agora os agentes não mais dizem o que fazer. A confiança sobretudo nos jovens é um fator importante para a consolidação das lideranças que vão assumindo a coordenação do grupo. Assinala a entrevistada:

*Antes essas instituições estavam mais atuando aqui com a gente. Tinha deles que passavam semanas na aldeia, hoje eles mudaram de tática: querem mais é ver nós fazendo com nossas próprias mãos a nossa história. A diocese e o Cimi levam nós para encontros com outros indígenas, mas não falam o que é para nós fazer. Nós é que devemos tirar nossas próprias conclusões e ver o que é de proveito. (Jacira)*

Jacira manifesta, ainda, o desejo de escrever uma história dos tapuios, do jeito dela, para poder contar aos agentes, os quais atualmente são os pesquisadores de seu passado e que revelam aos tapuios os dados de sua história mais longínqua:

*Eu sempre gostei de escutar as histórias sobre os tapuios, inclusive aquelas que os brancos foram atrás e sabem mais do que nós. Mas eu tô ouvindo os mais velhos, o meu Ti Bento, o que eles têm para contar, tô juntando tudo e vou escrever a nossa história para contar para os brancos. É muito importante os pesquisadores descobrir lá nos museus coisas dos nossos antepassados e trazer para nós, mas nós também temos nossa história para contar. (Jacira)*

Já Irecê entende que cabe aos tapuios se organizarem para suprir aquilo que as instituições fazem por eles e que agora vêm deixando de fazer. Segundo ele, os próprios tapuios já podem reivindicar aos órgãos públicos os benefícios a que têm direito. Para Irecê, a força política de que as instituições dispõem para oferecer benefícios aos tapuios é passada para as lideranças que precisam se associar. O jovem comenta:

*O difícil aqui é a união de todos, a união que todas essas instituições nos vêm ensinando, principalmente a Igreja, a Igreja sempre ensina que a união faz a força, mas nem todo mundo escuta. Escutar escuta, mas não pratica. Mas nós agora temos de nos unir para criar a associação dos tapuios e receber as verbas que vêm para os pequenos agricultores. Através da associação nós mesmos vamos poder ir atrás dos benefícios. (Irecê)*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O objetivo deste trabalho foi investigar a realidade dos jovens tapuios do Carretão, no momento em que estão vivendo o processo de (re)construção de sua identificação étnica, após a retomada de suas terras, procurando conhecê-los em seu próprio espaço, para saber quem são e como vivem. A pesquisa centrou-se no exame do sentimento de pertencimento dos jovens ao grupo étnico, como se deu o despertar deste sentimento, tendo como referência as perspectivas dos próprios jovens, buscando a compreensão de ser jovem, de ser tapuio, o relacionamento com os mais velhos, e o papel das instituições formadoras, como a família, a religião, e a relação com o território ou a terra em que vivem. A pesquisa partiu do pressuposto de que o fenômeno do ressurgimento vivido pelo grupo suscita diversas interpretações daqueles que são os seus sujeitos, em especial os jovens que assumem lideranças no grupo e se preparam para atuar, como mediadores fundamentais, na continuidade do grupo.

Procurou-se indagar, dos jovens, suas expectativas em relação às tradições de seus antepassados, sua compreensão do presente e suas perspectivas de futuro, ou seja, como eles estão vivendo o despertar de interesse pelo grupo com sua própria interpretação do passado, do momento presente e como vêem as expectativas do grupo em relação ao futuro, uma vez que o ressurgimento do grupo no cenário nacional é um fenômeno recente, e a manutenção do agrupamento vai depender justamente daqueles que agora são os jovens em processo de aprendizagem da vida, segundo suas tradições. Nesse caso, a pesquisa buscou saber se os jovens têm o desejo de viverem como tapuios, um grupo étnico fruto de intenso processo de miscigenação, em uma terra indígena com área reduzida, em meio ao tratamento preconceituoso da sociedade envolvente, na escola, na igreja, nos ambientes de diversão e em outras situações.

O ressurgimento de grupos étnicos descendentes dos primeiros habitantes do território nacional vem acontecendo em todo o Brasil desde a segunda metade do século XX, mas no

estado de Goiás, os tapuios do Carretão são o primeiro grupo a viver esse processo, reivindicando sua identidade indígena após uma invisibilidade e um silêncio impostos secularmente pela sociedade nacional. A raridade do fenômeno suscitou o propósito de pesquisar, no cotidiano dos jovens pertencentes ao grupo, sua compreensão e vivência do pertencimento despertado e cultivado por organizações da sociedade civil, que atuaram como agências formadoras no processo de ressurgimento e de organização sócio-política do grupo.

A realização da pesquisa tem como referência a constatação de que o mundo nas diversas facetas da modernidade exerce um poder de atração sobre os jovens, conflitando-os com as experiências vividas pelas tradições culturais e pela família. Buscou-se, portanto, investigar junto aos jovens tapuios do Carretão a consistência ou não de sua convicção de pertencimento a um grupo étnico em acelerado processo de aculturação, como grupo minoritário. Os jovens tapuios participam, como todos os jovens de seu tempo, da educação escolar, das formas de lazer, da religião, dos conflitos existenciais, enfim, do universo sócio-cultural da juventude que vive em um espaço rural com provável pretensão de conquistar espaços no mundo cada vez mais urbanizado.

Para fundamentar a discussão sobre o processo de aprendizagem do sentimento de pertencimento dos jovens do Carretão ao grupo étnico dos tapuios, com sua memória histórica e suas tradições culturais, procedeu-se a um estudo das categorias educação, juventude e cultura.

Considera-se a educação na sua totalidade presente ao longo de toda a vida do ser humano, nas atividades do cotidiano das sociedades, seja no mundo urbano, seja no espaço rural, em meio aos índios, etc., uma vez que ela se desenvolve nas diversas redes de relações educativas, de maneira informal, na família, na igreja, no clube, no trabalho e nos mais diferentes grupos sociais. A educação envolve processos em que o indivíduo internaliza os modos de pensar e de agir da sociedade e os externaliza expressando singularmente o seu modo de viver em sociedade. Nestes termos, a sociedade atua sobre a individualidade, no desenvolvimento das predisposições de cada indivíduo, e, nesse atuar, ela o insere no seu grupo sócio-cultural. “Não cabe à educação ‘fazer’ pessoas, mas despertá-las para sua autonomia mediante os recursos da cultura”, afirma Severino (2001, p. 80). Não é possível ao homem escapar ao processo educativo.

Assim, também, não é possível ao ser humano viver fora da cultura, porque é na cultura que o indivíduo se encontra e se dá a conhecer, é nela que ele organiza sua vida como indivíduo e como membro de um grupo social. Discutir a cultura em sua diversidade, complexidade e em seu dinamismo interno, tornou-se elemento necessário para compreender

os jovens tapuios no processo de aprendizagem do pertencimento ao grupo étnico em que atuam como sujeitos de cultura. Como ser de cultura, o jovem tapuio é herdeiro de um longo processo acumulativo, ao qual, mediante o processo educativo, ele se associa e a ele pode acrescentar sua contribuição. Como realidade dinâmica, a cultura tem papel decisivo no aprendizado da vida – ela ensina a viver, humaniza e socializa o indivíduo, por isso é objeto do ensinar-e-aprender, pois enquanto se aprende a vida e a viver a vida, se está imerso na atividade educativa, e o modo de viver e aprender a viver a vida é cultura.

Em sociedades e culturas diferentes, os jovens recebem olhares distintos e seus modos de pensar, de sentir, de agir e de reagir expressam as influências do contexto sócio-cultural em que estão inseridos. Tendo em vista a investigação do jovem tapuio em sua realidade, como sujeito de ações e reflexões, de cultura, a pesquisa procura compreendê-los na perspectiva do lugar que ocupam, da percepção de si mesmo e da sociedade, dos seus desejos de mudança e de afirmação como membro de um grupo social. Para apreender o jovem no seu contexto, é preciso considerá-lo como sujeito (Charlot, 2000) dos seus anseios, do seu modo de ver o mundo, com seus sonhos e utopias, e empreender a pesquisa com a disposição de desvendar seus anseios e suas interpretações do cotidiano. Assim, como a cultura e a educação, a juventude compõe uma realidade dinâmica e complexa a ser desvendada. As instituições educativas podem desempenhar um importante papel, garantindo espaços e promovendo situações de diálogo com os jovens, buscando compartilhar com eles os sentidos culturais por eles elaborados nos seus espaços e nas redes de relacionamento. Os estudos relativos à juventude deixam claro que, para melhor conhecer o jovem, é preciso apreender o próprio jovem e a compreensão que ele tem das realidades que compõem o seu mundo de relacionamentos – a família, a escola, o lazer, o trabalho.

Assim, considerando os jovens do Carretão como sujeitos sociais, e recorrendo a Daiyell (2003, p. 43), na afirmação de que “o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano vai depender da qualidade das relações sociais do meio no qual se insere”, pode-se identificar a juventude, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, como uma fase de descoberta, em que se está “nascendo para a vida”. Esse desabrochar para a vida, segundo o jovem do Carretão, constitui-se no aprendizado da vida, que depende das relações sociais com a família, com os mais velhos, com os outros jovens, com a escola e outras organizações da sociedade civil, mas, que, acima de tudo, é uma ação do sujeito, do indivíduo que vive o momento presente. O ser jovem tapuio não se caracteriza por uma espera passiva do futuro, mas uma disposição de atuar no presente, tornando-o mais jovem, mais tapuio, mais indígena. Nesse sentido, eles se espelham muito mais no passado, na

sabedoria dos mais velhos, no relacionamento com a identidade indígena do que na perspectiva de um futuro a ser construído. O seu presente está em constante diálogo com o passado. O presente conta mais, iluminado pelas tradições, e os jovens vivem essa continuidade à medida em que interagem com os adultos.

Os jovens tapuios estão, portanto, determinados a construir o presente com base no passado, estabelecendo a continuidade com os elementos culturais já assimilados pelo grupo: a identidade indígena, a realidade da miscigenação e o relacionamento com a sociedade envolvente, em um mundo camponês, rural, que lhes sugere defesa das tradições e da terra, como os pilares da sobrevivência do grupo. Busca-se, entre eles, compreender esses fatores presentes no seu cotidiano, não apenas na sua condição de espectadores dos acontecimentos no grupo e na sociedade maior, ou em relação à percepção que os não-índios têm sobre eles, mas como sujeitos atuantes e capazes de reflexão contínua sobre si mesmos, seu modo de agir e reagir e sobre seu relacionamento com o mundo.

No dia-a-dia, no Carretão, os jovens vivem intenso relacionamento com jovens não-tapuios, sobretudo na escola, e atuam como interlocutores na compreensão do ser jovem e na reflexão sobre o presente. Posicionam-se apresentando um modo de vida próprio, que se contrasta com as expectativas com que, em geral, os demais jovens lidam com as realidades presentes no mundo juvenil, a família, os pais, as tradições, o namoro, o casamento, o futuro. Nessa apresentação de um modo de viver diferenciado dos demais, os jovens tapuios dão muita importância ao relacionamento com os pais, e se utilizam do recurso da sua sabedoria como indicações para viver o presente em continuidade das experiências vividas, que carregam em seu bojo luzes para os problemas da existência-humana-no-mundo com os quais o grupo continua lidando. Não manifestam nenhuma restrição ou dificuldade no relacionamento com os não-índios seus vizinhos. Esse comportamento é resultante do longo período de convivência forçada entre as etnias aldeadas e também a convivência que historicamente se instalou na região na primeira metade do século XX com a chegada de migrantes após implantação da colônia agrícola. Quando interrogados sobre o que experimentaram por ocasião da retirada dos ocupantes de suas terras, os dois jovens que presenciaram esse fato, dizem ter sentido compaixão deles e se preocuparam se, ao serem expulsos dali, os migrantes encontrariam outro espaço para viverem.

A convivência com os demais jovens na escola, e o fato de serem parentes entre si, têm sido elementos que favorecem a união com indivíduos não-pertencentes ao grupo étnico. Nesse sentido, manifestam o desejo de intensificação dos momentos de lazer no espaço indígena e a luta pela implantação da educação escolar indígena no Carretão, para maior



vivência das tradições tapuias e relativização dos contatos interétnicos. Ao referirem-se ao futuro, revelam planos de constituir família e a preocupação em dilatar os espaços territoriais para a acolhida dos filhos.

Assim, inseridos no cotidiano da vida na Terra Indígena Carretão e absorvidos pelo sistema educativo da educação escolar não-indígena, os jovens tapuios atuam como sujeitos capazes de elaborar suas experiências de vida e formular questões relevantes no confronto com a realidade presente e as suas perspectivas de futuro e do grupo. O ressurgimento de sua identificação étnica permite aos jovens do Carretão transitarem em meio à realidade escolar e nas diversas organizações e segmentos da sociedade, procurando superar os preconceitos e mantendo vivos os vínculos com suas tradições culturais e com a terra, os dois pilares da sobrevivência do grupo.

Esses indivíduos jovens, estudantes, descendentes indígenas, sujeitos de reflexões e de experiências de vida, em tempos de ressurgimento do grupo e de reinvenção de suas tradições culturais, desempenharam a função de sujeitos da presente pesquisa, cujos dados respondem às questões propostas, sem a presunção de encontrar respostas acabadas, mas como primeiras sinalizações que possam suscitar outros trabalhos e outras questões acerca do mesmo objeto, que permanece revestido de encantamento, capaz de despertar o interesse das diferentes áreas de pesquisa.

Os jovens tapuios do Carretão estão em processo de identificação como descendentes indígenas, resultado de longo processo de miscigenação promovido pela Coroa Portuguesa e pelo governo da Província de Goiás. Sabem-se descendentes das etnias xavante, carajá, javaé e caiapó, alojadas no Aldeamento Pedro III do Carretão, no final do século XVIII, forçadas a conviverem entre si e com negros refugiados no aldeamento, tendo que negar suas tradições culturais, consideradas pagãs e nocivas ao processo de ocupação do Centro-Oeste brasileiro. Em seus depoimentos, essa identificação emerge tanto ao falar de seus ascendentes como pela quase-ausência, neles, dos traços culturais e físicos das etnias originárias do grupo. A pesquisa demonstra que eles estão conscientes de sua condição de indianidade, sabem que são descendentes indígenas, mas que não são *índios puros*.

Com a convicção de sua condição indígena, pode-se perceber nos jovens a constatação do processo de miscigenação, colocado em ação com o objetivo de descaracterizar as culturas presentes no território ocupado pelos portugueses e sua gradativa integração à sociedade colonial e nacional. Sabem-se membros de um grupo orgânico, resultante do processo de transitoriedade imposto pelo sistema dominante como estratégia para retirar os índios de então de seu estado natural de donos de uma terra e de uma cultura e os fazer *brasileiros*. Nesse

sentido, compreendem o seu *grau* de indianidade e manifestam indignação ao processo de descaracterização a que foram submetidos os povos indígenas, durante séculos de *integração* do índio à sociedade nacional.

A pesquisa demonstra que o sentimento de pertencimento indígena, por parte dos jovens do Carretão, tem sua origem no núcleo familiar, no papel educativo próprio da família e característico das tradições indígenas em que os pais são encarregados de inserir os filhos no universo cultural e no passado histórico do grupo. Em seus depoimentos, pode-se perceber a importância que os jovens dão à família – incluindo nela os pais, os avós, os tios – no processo educativo. Para eles, a família significa o caminho certo para a vida, uma vez que seus ensinamentos são os mesmos que sustentaram os mais velhos na luta e na resistência pela sobrevivência do grupo, especialmente no empenho pela recuperação das terras e das tradições culturais vivido nas últimas décadas. Na busca pelo saber coletivo acumulado por seus pais e avós, mas guardados como *segredos*, os jovens estão estimulando-os a narrarem suas memórias dos acontecimentos do passado. Tal interesse evidencia o sentimento de pertencimento por parte dos jovens e imprime novo vigor ao mesmo sentimento de seus pais. A busca pelos fatos retidos na memória exerce ainda um outro papel na formação da identificação étnica de jovens e adultos, ao estimular as reuniões em família e entre as famílias, uma vez que são todos parentes, e a prática desses encontros fortalece o grupo como um todo na busca de suas raízes. Enquanto se reúnem para relatar fatos do passado como resposta aos interesses dos jovens, os tapuios se encontram como descendentes indígenas, e partilham com as novas gerações as luzes que o passado projeta sobre o presente e o futuro do grupo. A pesquisa evidencia que, nas últimas décadas, tem sido revitalizado o costume de reuniões entre famílias, em que os mais velhos socializam os saberes tradicionais recebidos de seus pais. Assim, o sentimento de pertencimento tem suas raízes no núcleo familiar, considerado de relevante importância pelos sujeitos da pesquisa.

A consciência identitária, com origem no núcleo familiar emerge, também, na convivência dos jovens tapuios do Carretão com os demais jovens da redondeza, nos espaços educativos e juvenis, nos quais enfrentam discriminação e preconceitos por serem indígenas e, ainda, por não serem *índios puros* segundo o imaginário de maioria da população envolvente. Nesse confronto ou contraste, eles se afirmam como tapuios, às vezes com *orgulho*, outras vezes como vítimas do etnocentrismo. Afirmam que as pessoas estranham eles não se parecerem com os índios mostrados nos livros que retratam os indígenas por ocasião da ocupação dos portugueses, mas que não se sentem acusados por isso, pelo contrário, sentem-se desafiados a assumirem a condição de descendentes indígenas.

Pode-se dizer que a maior dificuldade experimentada pelos jovens do Carretão, em relação ao preconceito, na afirmação de sua identidade indígena, está no fato de se encontrarem numa situação étnica não muito clara: não são *índios puros*, não apresentam os traços característicos de nenhuma das etnias originárias do grupo, e, por isso, enfrentam situações em que são questionados sobre sua indianidade. Esta situação cria impasses para a afirmação do agrupamento. Pode levá-los a um esfriamento do sentimento de indianidade, pois não sendo, em tais ocasiões, reconhecidos como índios, por que insistirem em sua identidade? Ou pode levá-los a assumirem estrategicamente a identidade tapuia como possibilidade de se reconhecerem e serem reconhecidos na situação de descendentes indígenas, como grupo orgânico distinto das etnias originárias, mas também distintos dos não-índios.

A pesquisa demonstra que essa situação por eles vivida vem se tornando elemento importante na construção da identidade tapuia, com a assimilação das provocações dos não-índios como um apelo a compreenderem-se nessa identificação intermediária, por não serem *índios puros*, mas também não serem descendentes dos colonizadores que adentraram maciçamente a região no século XX. A construção desse sentimento tem presente esse elemento contrastivo no modo como são reconhecidos e tratados pelos não-índios e no constante recorrer ao passado ancestral, na evocação das etnias aldeadas no Carretão, no século XVIII, e na referência à terra que desde aquele século fora destinada aos indígenas recrutados de diversos pontos do centro da província de Goiás.

Estrategicamente, as situações de preconceito por eles vividas são ressignificadas pela necessidade de uma identidade indígena no confronto com a sociedade envolvente e com outras etnias indígenas e, ao mesmo tempo, por não poderem identificar-se com nenhuma das etnias que lhes deram origem. Assim, eles assumem o *ser tapuio* como sua identidade indígena, o que é verdadeiro, pois são descendentes de quatro etnias indígenas distintas, forçadas à miscigenação pela política do aldeamento. Uma vez que o objetivo do confinamento de etnias diferentes, por parte dos governantes, era descaracterizar a cultura e as tradições dos povos indígenas do Centro-Oeste, o intuito foi atingido, ou seja, as tradições culturais das etnias aldeadas – línguas, costumes, rituais, traços físicos, etc. – não sobreviveram entre aqueles que permaneceram no aldeamento ou na região, após a sua extinção, mas fez surgir uma nova etnia, chamada pelos regionais de *tapuios*, denominação estrategicamente assumida pelas lideranças do grupo. A identificação preconceituosa com que os regionais se referiam aos sobreviventes do aldeamento é, atualmente, a identificação assumida *com orgulho* pelos jovens tapuios como sua auto-identificação.

É interessante perceber que eles falam da discriminação que sofrem por parte das pessoas da sociedade envolvente, dos preconceitos dos *brancos* em relação a eles nas escolas, da desconfiança dos regionais a respeito de sua condição indígena, mas todos afirmam ter orgulho de serem tapuios. Essa afirmação confirma a noção de identificação no confronto com os outros (os brancos) e no modo de se compreenderem e ao próprio mundo, pois não mencionam a dificuldade de relacionamento com os não-tapuios em nenhum momento das entrevistas.

A convicção da identificação indígena é ainda afirmada pelos jovens do Carretão ao confirmarem sua auto-estima, aguçada pelos agentes das organizações da sociedade civil que, em sua atuação manifestam o reconhecimento de sua identidade e os estimulam ao mesmo reconhecimento. A pesquisa mostra que o sentimento de pertencimento se encontra fortemente arraigado nos jovens entrevistados. As instituições formadoras tiveram papel decisivo no despertar e no incentivo à vivência deste sentimento por meio da promoção de encontros dos jovens do Carretão com outros grupos indígenas, especialmente aqueles cujas etnias compõem o elenco dos seus ancestrais os xavantes, os xerentes e os carajás, e com outros grupos indígenas em processo semelhante de ressurgimento, em outros estados do Brasil. A grande contribuição dos agentes das diferentes instituições para a afirmação de sua identificação étnica consiste em reconhecê-los em sua condição de descendentes indígenas e apoiá-los no processo que estão vivendo de resgate de suas tradições.

Os depoimentos demonstram o reconhecimento da atuação decisiva dos diversos agentes formativos para a sobrevivência do grupo e para a assunção de sua identidade indígena. Para os jovens pesquisados – assim também avalia Moura (2003) – essa atuação ocorreu no momento crítico em que, pela perda quase completa da terra e dispersão dos velhos o sentimento de pertencimento se encontrava em estágio limite. Sem a intervenção dessas agências, o grupo estava fadado ao desaparecimento com a morte dos anciãos, depositários dos relatos orais daqueles que testemunharam o processo violento de ocupação de suas terras na primeira metade do século XX. Esses relatos foram de fundamental importância no reconhecimento da identidade indígena dos tapuios e elucidação do direito dos mesmos às terras que foram destinadas aos seus ancestrais.

Os jovens beneficiaram-se da atuação das agências formadoras também de maneira indireta, por intermédio de seus pais que, apoiados por elas, atuaram no processo de reivindicação de suas terras e no reconhecimento do grupo com seu passado histórico e suas tradições culturais específicas. A necessidade que se impôs, de um atestado de indianidade, por ocasião da reivindicação de um território, levou os tapuios a exercitarem sua memória dos

tempos passados e a reorganizarem suas tradições desde o período em que passaram a ser chamados tapuios pelos regionais (início do século XX). Essas reelaborações culturais despertaram neles o exercício da tradição oral e o prazer de contar e recontar fatos novos e antigos da vida do grupo, que atingiu os jovens, tornando-os sujeitos instigadores, levando os mais velhos a organizarem e a relatarem suas memórias. Assim, os jovens estão se tornando também partícipes do processo de “acionar a memória recorrendo ao passado e às tradições, em busca de interpretações que dessem legitimidade presente à identidade étnica do grupo” (Moura, 2003, p. 27).

Nesse sentido, os dados da pesquisa levam a perceber que, tanto para os adultos como para os jovens, a construção de um saber coletivo no confronto e na soma dos relatos orais deu origem a uma tradição oral do grupo que veio a se tornar elemento caracterizador dos tapuios do Carretão como grupo étnico distinto. A preocupação dos jovens em escrever sua história é mais um elemento que evidencia o crescimento do sentimento de pertencimento ao grupo. O interesse que os jovens manifestam pelos relatos dos mais velhos tem crescido consideravelmente, e pode-se observar a frequência dos grupos em torno dos mais velhos, para escutarem os seus *causos*. Essa prática vem recuperando uma tradição característica de povos indígenas e de fundamental importância como recurso de comunicação mediante o qual os jovens assimilam os saberes que dizem respeito à origem e ao passado histórico do grupo. Por sua vez, como também ficou evidenciado na pesquisa, os jovens aprendem o modo próprio dos tapuios narrarem sua história, e demonstram interesse pela utilização da escrita como instrumento de sua transmissão às gerações que virão e à sociedade nacional.

Constata-se também que o parentesco comum entre os jovens tapuios exerce influência sobre eles e constitui uma das razões de se manterem unidos. Durante encontros desenvolvidos com os seis jovens, no início da pesquisa, pôde-se perceber que se relacionam entre eles como se fossem todos de uma mesma *casa*, com muita abertura e descontração. O relacionamento familiar associado a outros dados da pesquisa, possibilitam constatar a presença da identidade contrastiva (Cardoso, 1976), por meio da afirmação do *nós* diante dos outros os *de fora* ou os *brancos*. A unidade existente entre eles é um instrumento de que eles se valem para se manterem fortes diante do diferente, especialmente diante dos que podem significar ameaça para o grupo. Sempre que se referem aos não-tapuios ou aos brancos, eles se nomeiam de modo coletivo, utilizando o *nós* ou os *tapuios*. Quando mencionam os projetos que elaboram para a auto-sustentabilidade do grupo, os entrevistados apontam a união do grupo como um elemento decisivo para a sua consistência ou a *falta de união* como perigo para a sua sobrevivência.

Para eles, o que caracteriza o ser jovem é a alegria e a determinação em fazer o que é bom para si mesmo e para a coletividade. Nessa determinação, a garantia de estar agindo de modo certo é a referência aos pais. *Dar ouvidos* aos pais e aos mais velhos é mais um elemento que, segundo eles, os identifica como membros do grupo. Eles afirmam com convicção o relacionamento com os pais como algo que os distingue como tapuios, no confronto com o modo de agir de outros jovens que pouco valorizam a contribuição dos pais na construção de seu próprio caminho.

Os jovens tapuios do Carretão compreendem o presente como oportunidade para viver plenamente e não como um ensaio para o futuro. Nesse sentido, eles constroem o seu próprio modo de ser jovem. Pode-se dizer com Carrano (2003), que os jovens do Carretão entendem que o futuro é agora, e eles não estão ainda impregnados daquela visão de que tudo está por acontecer. Em seus posicionamentos, demonstram que vivem intensamente o presente, considerando-o em si mesmo e não como um tempo de preparação para um futuro que pode não chegar a ser realidade. Eles têm seus sonhos e projetos para o futuro, entretanto, não fazem do presente uma espera do futuro. Em seus depoimentos, falam em preparar-se para o futuro, mas não vivem em função dele e, quase sempre, consideram-no de maneira coletiva. Não se observa entre eles o que prevalece nas sociedades urbanas, o prolongamento da idade jovem e retardamento da entrada na fase adulta. É interessante notar que, para os jovens tapuios investigados, não existe confronto ou desencontro entre a juventude e a idade adulta ou entre os jovens e os mais velhos, uma vez que, como sujeitos de reflexão e ação, participam na construção da história do grupo, unindo a experiência e a sabedoria dos mais velhos com a energia e a vitalidade que lhes são próprias.

Aliás, quase não mencionam a palavra *adulto*, preferindo, em seu lugar, a expressão *os mais velhos*, que, em seus depoimentos, tem uma conotação de carinho, respeito e admiração. Suas preocupações são voltadas para o presente, para o resgate de suas tradições, como tarefa do dia-a-dia, e não para o futuro. Eles não manifestam a idéia de que haverá um *depois* como uma oportunidade para o desabrochar das gerações mais novas, e não expressam muita diferença do futuro em relação ao agora. A passagem da infância à idade adulta é mais direta, não comporta a moratória que a sociedade impõe aos jovens dos tempos atuais. Em seus depoimentos, falam em preparar-se para o futuro, mas não falam em esperar o futuro.

Vivendo voltados para o presente, os jovens tapuios não manifestam grandes preocupações com o futuro. Suas expectativas em relação ao futuro consistem nos projetos de constituição de uma família, ter filhos e atuar como lideranças em favor do grupo. Quando interrogados sobre a continuidade dos estudos, pensam em realizar algum curso que os

capacite a estarem a serviço dos tapuios seja internamente, seja no relacionamento com a sociedade nacional. Em suas expectativas de futuro, aparece o empenho no resgate de elementos da tradição de seus antepassados indígenas.

O aprendizado da identificação indígena, marcado fortemente pelo núcleo familiar, apresenta, portanto, no relacionamento com os mais velhos, um outro fator relevante. A pesquisa demonstra que os jovens vivem o momento especial em que os mais velhos *acordaram* para a necessidade de transmitir-lhes os fatos do passado e suas tradições. Falam muito dos *mais velhos*, não se referindo somente aos próprios pais, mas ao grupo daqueles, incluindo seus pais, que representam o saber dos antigos, que, ao falar transmitem um saber comum que ultrapassa a memória de cada um dos pais. São os tios, os pais, os avós, que, como grupo, representam para os jovens o depositário daquilo que foi vivido e ensinado pelos antigos. É notável a atenção, o carinho e o zelo que os jovens do Carretão cultivam pelos mais velhos.

Segundo Carrano (2003), o lazer tem especial importância na vida dos jovens, porque possibilita a descontração em meio aos seus iguais e favorece também a concentração do jovem sobre si mesmo, seus anseios, suas preocupações, seu modo de conceber a realidade. Entre os jovens tapuios, as poucas alternativas de lazer são vividas coletivamente – o futebol aos domingos, as festinhas em suas próprias casas, as pescarias e, sobretudo, os momentos das danças indígenas – e estimulam o sentimento de pertencimento ao grupo. A pintura do corpo para a dança exerce grande poder de liberação da convicção de sua indianidade. Quando pintados para a dança, não sentem vergonha de se dizerem tapuios, e esses momentos são considerados por eles como de grande intensidade na vivência do pertencimento ao grupo e da identificação comum. No que diz respeito a elementos culturais, como a pintura do corpo para a dança, as próprias danças, os enfeites e as indumentárias, e algumas músicas indígenas que eles executam, pode-se perceber um esforço dos jovens tapuios em resgatar elementos da cultura dos xavantes, seus ancestrais. Isso explica-se por dois fatores – a predominância do elemento xavante nos tempos do aldeamento, e a proximidade do Carretão com aldeias xerentes – grupo da família xavante que não emigrou no século XIX para o outro lado do Araguaia, e que vive no estado do Tocantins, o que tem possibilitado um certo intercâmbio entre as duas etnias.

A terra é um tema presente em todos os depoimentos dos jovens pesquisados. Falam da terra como uma mãe que reúne seus filhos, que fornece os alimentos para o sustento e plantas para a cura, e falam dela como testemunha da bravura e da resistência dos antepassados, como a que acolhe o suor dos que lutam e a todos recolhe em seu seio após a

morte. Por isso, os momentos de retomada da terra são muito lembrados por eles, especialmente o dia da retirada dos invasores, em dezembro de 1999. Foram momentos de conflito que permanecem gravados em sua memória, evidenciando o papel materno exercido pela terra, que no momento de sua defesa, reuniu os tapuios de perto e de longe e os revestiu de coragem e bravura, dando grande visibilidade ao sentimento individual e coletivo de pertencimento ao grupo, que se caracteriza também com a convicção de que dela são herdeiros. Essa identificação com a terra, que os reuniu como um só povo, suscita nos jovens o desejo de empenhar-se na sua preservação, para que ela possa continuar sendo generosa para seus filhos. A pesquisa demonstra que o desejo de viver e de conviver na terra dos tapuios é muito forte entre os jovens. Os seis jovens entrevistados consideram até mesmo que a porção de suas terras que foi resgatada ainda é pequena para seus planos de lavouras coletivas e de preservação da vegetação nativa com suas nascentes.

A questão da terra emerge nas falas dos entrevistados também como um grito pela expansão da área indígena atual, dividida em duas glebas. A reabilitação da tradição oral e a divulgação dos registros históricos sobre a antiga área do aldeamento despertam neles o desejo de dilatar os limites atuais. De fato, aos sete de janeiro de 1788, no ato de entrega do aldeamento aos índios, o representante da rainha e do governador, no pronunciamento oficial, afirmava: “vos faço real entrega desta aldeia, que para vosso domicílio tem destinado, a qual pertencendo-vos de hoje em diante como própria, também sereis perpétuos possuidores destes dilatados campos, rios e bosques, até onde vossas vistas possam alcançar” (Alencastre, *apud* Moura, 2002, p. 15). A situação fundiária no país mudou muito desde aquelas últimas décadas do século XVIII. Os jovens tapuios são conscientes dessa realidade, mas manifestam sua indignação em relação ao processo pelo qual suas terras foram tiradas de seus antepassados e da realidade de que sua área atual, além de extremamente reduzida, não inclui mais as melhores terras do antigo aldeamento.

Embora os tapuios não vejam a terra como investimento de ordem especulativa, os jovens vivem na expectativa de virem a possuir uma área maior da terra que, guarda o suor e o sangue dos que por ela lutaram e os restos mortais de seus antepassados. Os não-índios da região afirmam que “já é terra demais para poucos índios”, ou que “os tapuios não sabem aproveitar a terra”, mas os jovens tapuios reivindicam maiores áreas de terra para poderem se utilizar delas na perspectiva de preservação. Para eles, aproveitar a terra distingue-se da perspectiva de sua exploração, segundo a mentalidade dos não-índios. Os jovens tapuios, como seus pais e os mais velhos do grupo, não pensam em grandes lavouras para sugar o



máximo da terra que é sua mãe, mas pensam em cultivá-la sem prejudicá-la, buscando na lavoura e na natureza o sustento com fartura.

O sentido que eles dão ao trabalho está muito associado a esse modo de se relacionarem com a terra. Como não são de empreender grandes plantações, mas cultivam praticamente o necessário para o sustento e algum excedente para ser vendido e com o resultado da venda adquirir produtos da cidade, eles trabalham pouco e, assim, podem passar boa parte do tempo no convívio com os familiares. Em seus depoimentos, aparece que o espaço em que mais se reúnem para aproveitar o tempo é a casa do cacique, na qual aprendem algum tipo de dança e conversam descontraidamente sobre tudo o que se passa no Carretão. Percebe-se que tudo o que acontece entre eles é do conhecimento de todos.

Por outro lado, como a única opção de trabalho entre eles é o cultivo da terra e o cuidado de animais domésticos ou pequeno rebanho bovino, transformam os momentos de trabalho em oportunidades de convivência e lazer. Durante o período de realização da pesquisa, não se viu nenhum deles trabalhando sozinho, mas sempre em grupo (pequenos mutirões). Nessas ocasiões, é possível perceber, pela animação e descontração dos participantes, que o lazer e a diversão permeiam os momentos de trabalho.

A pesquisa vem demonstrar também que entre eles não está presente a concepção do ser jovem como problema, como fase em que o indivíduo se reveste de mistério e se rebela contra os pais ou o mundo dos adultos, tornando-se fator de preocupação para os pais. Pode-se perceber que não cultivam situações de isolamento, de distanciamento, nem criam espaços somente para eles. Nos momentos de trabalho, jovens e adultos atuam juntos, e a troca de experiências, o companheirismo e o entusiasmo são característicos desses momentos. Os momentos de encontro constituem-se em ampliação do núcleo familiar como ocasiões de aprendizagem da vida, pela troca de preocupações, de sentimentos e de anseios. A autoridade dos pais é fundamental entre eles, mas acolhida com naturalidade, sem se constituir numa tarefa difícil para os pais ou um fardo pesado para os filhos. Os pais são bastante considerados por eles, que até mesmo mantêm a tradição de, ao se casarem, construírem suas casas próximo à casa dos pais do rapaz ou da moça. É possível falar que, em vez de distanciamento, há uma convergência de interesses entre os jovens e seus pais e que, nessa aproximação, ocorre um processo educativo em que os jovens vão aprendendo com os pais a responsabilidade da constituição e de sustento de sua própria família.

O modo de vida dos pais é assimilado pelos jovens na arte de contar os casos, na participação em momentos de lazer e de trabalho, e também nos vícios, como o tabagismo e a ingestão de bebida alcoólica. Entre os rapazes, todos fumam desde muito cedo e, mesmo entre

as moças há quem comece a fumar já na adolescência. Assim como fazem os pais, também fazem os filhos. O alcoolismo é também prática comum aos jovens e aos mais velhos. Nos momentos de trabalho coletivo, a *pinga* parece ser necessária para manter o entusiasmo e a animação. Mas não têm a bebida como recurso para fugir da realidade – bebem para estarem juntos, como se substituíssem um ritual que, em tempos idos, fez parte dos momentos de reunião dos seus antepassados. Eles reconhecem o trabalho da Igreja e da Funai no combate ao uso da bebida e do cigarro, mas não têm muita disposição para uma mudança desses hábitos. Como os comerciantes da redondeza são advertidos pela Funai sobre a proibição de vender bebida alcoólica aos indígenas, eles criam outros meios para que a bebida não falte entre eles.

Os jovens tapuios são cautelosos em seus depoimentos sobre o namoro e o casamento. Sendo pequeno o grupo, os jovens tapuios vivem um grande dilema na escolha dos seus pares. Defendem que os casamentos não devem acontecer com indivíduos não-índios, para não comprometer ainda mais seus traços indígenas, mas isso não é explicitado como regra e, quando acontece uma união com jovem não-pertencente ao grupo, surgem dificuldades na convivência do dia-a-dia. Percebe-se que, por um bom tempo, o relacionamento com o casal *misturado*, sobretudo com o rapaz ou a moça de fora que está entrando no grupo, fica marcado pela indiferença. Assim como no caso do uso da bebida alcoólica e do cigarro, eles percebem os impasses criados e se justificam dizendo que *o amor fala mais forte*.

Nos depoimentos, aparece a dificuldade vivida pelas lideranças com alguns jovens que vão levando a vida sem preocupação nenhuma com a luta do grupo. O grau de interesse e participação na vida do grupo não é o mesmo para todos os jovens. Os sujeitos da pesquisa reclamam que entre eles há os que não se interessam nem mesmo em aprender mais sobre a história do grupo, há os que não continuam os estudos e alguns não são alfabetizados nem freqüentam o ambiente escolar. Um dos pesquisados diz que foi implantado entre eles um grupo de *alfabetização solidária* que, começou bem, mas depois de alguns encontros deixaram o professor sozinho.

A pesquisa demonstra que, no aprendizado da indianidade e do sentimento de pertencimento, fundamentais para a identificação étnica dos jovens tapuios, a educação escolar esteve muito ausente, e que o processo de educação escolar a que os jovens do Carretão são submetidos na atualidade não é vivido sem tensões. Muito embora eles não tenham outras alternativas a não ser a freqüência ao ensino regular ministrado pelas redes municipal e estadual na região, os jovens tapuios consideram o processo educativo escolar insuficiente para a sua preparação para a vida, e reclamam da falta de sensibilidade dos

sistemas de educação para perceber, respeitar e trabalhar com eles sua especificidade étnica. Embora as entrevistas tenham sido realizadas de forma individualizada, e nenhum deles teve acesso à entrevista nem ao conteúdo da fala dos demais, cada um, a seu modo, se valeu do momento da entrevista para reivindicar uma maior atenção das autoridades da educação à sua condição indígena que requer, por determinação legal, projetos políticos pedagógicos apropriados, com valorização dos saberes tradicionais do grupo e do trabalho docente exercido pelos indígenas.

Os jovens tapuios reivindicam para si mesmos o direito de participarem, como sujeitos capazes, da elaboração do processo de educação escolar para o grupo com base em suas próprias experiências e formas próprias de conceberem e conduzir o dia-a-dia, segundo suas tradições e maneiras de se relacionarem com a natureza, com a história e com a população envolvente. Consideram de grande importância o acesso aos saberes da sociedade nacional, da qual fazem parte, e com quem vivem em constante diálogo.

Pelas suas falas, pode-se constatar, dentre outros, a negligência das escolas freqüentadas pelos jovens do Carretão em dois aspectos: por não contemplarem, em seu projeto político pedagógico, a realidade da existência de um grupo indígena em sua área de atuação, perdendo a oportunidade de enriquecer a comunidade escolar com um fazer pedagógico diferenciado com base nesse dado e, por não trabalharem, em seu ambiente formativo, a questão do preconceito que, segundo os entrevistados, é mais patente justamente no ambiente escolar. Assim, a educação escolar vivida pelos tapuios, até o momento de realização da pesquisa, desempenha o papel de integração do índio à sociedade nacional, ignorando seus valores e sua cultura milenares<sup>45</sup>. Ao deixar de contemplar, no projeto político pedagógico, a existência do grupo étnico e a presença de seus jovens no seu espaço educativo, a escola participa do processo de desintegração dos elementos culturais presentes no universo do grupo tapuio. Não considerar os elementos da cultura e da tradição, mesmo o pouco que eles conservam, equivale a ensinar que os seus modos de ser e pensar não são merecedores de consideração dos agentes escolares e, portanto, devem desaparecer. A pesquisa, no entanto, evidencia a importância e o reconhecimento que os jovens dão à educação escolar por eles freqüentada, como preparação para o relacionamento com a sociedade envolvente. Pode-se perceber, ainda, nos depoimentos que o sentimento de indianidade e o aprendizado do sentimento de pertencimento emergem também quando os jovens denunciam a ausência de preocupação de sua identidade por parte da rede escolar.

---

<sup>45</sup> A pesquisa foi realizada no decorrer do ano 2003, em abril de 2004, conforme nota no final do capítulo I, foi implantada uma unidade de educação escolar indígena na Terra Indígena Carretão.

As suas falas denunciam o descaso das autoridades escolares em relação a uma educação que os considere em sua indianidade; por outro lado, elas também fazem chegar, a quem de direito, suas reivindicações por uma prática educacional escolar diferenciada, gerida por representantes da comunidade tapuia, que permita o acesso aos saberes universais e ao mesmo tempo suscite o resgate e o cultivo dos saberes tradicionais que lhe são próprios.

Os dados da pesquisa evidenciam que as organizações da sociedade civil desempenharam, e ainda o fazem, papel significativo para o despertar dos sentimentos de indianidade e de pertencimento ao grupo nos jovens tapuios em alguns aspectos que, segundo eles, caracterizam sua ação formativa: por acreditarem em sua condição de descendentes indígenas; por ajudá-los a levantar os dados de seu passado histórico; por estimulá-los no resgate de sua memória, segundo a prática da tradição oral vivida por eles; por abrir caminhos para o acesso aos órgãos oficiais na tarefa de reivindicação do reconhecimento oficial do grupo e de proteção de suas terras; por promoverem encontros dos jovens tapuios com outras etnias; por favorecer-lhes o acesso à legislação que os ampara; por veicularem, em meio à sociedade envolvente, o processo de reconhecimento do grupo, e por estimularem os jovens a assumirem a manutenção do grupo, construindo eles mesmos o seu próprio caminho.

No processo do aprendizado do ser tapuio, muito mais que as redes de ensino, as demais instituições formadoras estão exercendo importante papel para favorecer-lhes o acesso às informações sobre seu passado e, assim, resgatar o fio condutor entre a memória dos mais velhos e os acontecimentos do presente, revestindo-os de especial significado. Percebe-se que os jovens, convictos de suas raízes em passado histórico, sentem revigorar seu poder de resistência, e compreendem o lugar importante que cabe à educação e à educação escolar no presente e no futuro do grupo. Cabe agora a eles viverem sua condição de descendentes indígenas e o sentimento de pertencimento ao grupo do modo que lhes é próprio, e escreverem, para eles mesmos e para a sociedade regional e nacional, sua própria história, valendo-se dos recursos da escrita possibilitados pela escola regular.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 5, p. 25-36, maio/ago., 1997.

AGUIAR, Carmem Maria. *Educação, cultura e criança*. Campinas: Papirus, 1994.

ALMEIDA, Rita Heloísa de (org.). *Aldeamento do Carretão segundo os seus herdeiros tapuios: conversas gravadas em 1980 e 1983*. Brasília: Funai/CGDOC, 2003.

AMARANTE, Elizabeth Rondon & PAULA, Eunice Dias. Escolas indígenas e projetos de futuro. *Textos e preTextos sobre Educação Indígena*. Cimi, Brasília, n. 1, p. 3-17, abril/2001.

ANDRADE, Eliane. Processos de construção das identidades juvenis na contemporaneidade. Texto apresentado no GT Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) 25<sup>a</sup>, 2002. Mimeografado.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BAJOIT Guy & FRANSSEN Abraham. O trabalho, busca de sentido. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 5, p. 76-95, maio/ago., 1997.

BETTO, Frei. Tanta mentira que parece verdade. In: SILVA, Aracy Lopes (org.). *A questão indígena na sala de aula*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 693-736.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973*. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 17 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, Congresso Nacional, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)*. São Paulo: MEC/Mari/USP, 1995.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Ensino Fundamental (SEF). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Programa de capacitação em educação escolar indígena para técnicos governamentais*, Brasília: MEC/SEF, 2001, Módulo I.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. Org. por Luís Donisete Bensi Grupioni. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CANEZIN, Maria Tereza Guimarães. *Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação*. Goiânia: UCG, 2001.

\_\_\_\_\_. *et al.* Contribuições conceituais sobre juventude, família e escola. *Educativa*. Goiânia, v. 5, n. 1, p. 57-78, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Quais os anseios e dilemas dos jovens? *O Popular*. Goiânia, 8 out. 2003, p. 6.

CARDOSO, Roberto de Oliveira. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira Editora, 1976.

CARRANO, Paulo César Rodríguez. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber, elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). *Por uma terra sem males*. Texto-base da Campanha da Fraternidade 2002: *Fraternidade e Povos Indígenas*. São Paulo: Salesianas, 2001.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (Cimi). *Com as próprias mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas*. Brasília: Cimi, 1992.

DAYRELL, Juez. Processos de construção das identidades juvenis na contemporaneidade. Texto apresentado em mesa redonda, em sessão especial do GT *Educação de Jovens e Adultos*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 2002, 25<sup>a</sup>, p. 15-22. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez., 2003.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. Trad. de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores)

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGA, Leila & MOURA, Marlene Castro Ossami de. *Relatório Carretão: Os tapuias*. Goiânia: IGP/UCG, 1987. Mimeografado.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (Funai). *Quem somos*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br>. Acesso em 8 de março de 2004.

GALLO, Sílvio. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (org.). *Filosofia, educação e cidadania*. São Paulo: Alínea, 2001, p. 133-154.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. São Paulo: LTC, 1989.

GIOVINAZZO, Carlos Antônio. Reflexões sobre a formação da juventude e da adolescência na sociedade moderna. In: COLÓQUIO NACIONAL DIALÉTICA NEGATIVA, ESTÉTICA, EDUCAÇÃO, 2000. Mimeografado.

GOMES, Nilda Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago., 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena: formação de professores. In: ZAN, Clacy. (org.). *A construção do projeto político pedagógico numa escola indígena: um estudo exploratório*. Campo Grande: UCDB, 2003, p. 13-27.

HONÓRIO, Maria Aparecida. Escolarização indígena e construção de identidades. *Educativa*. UCG. Goiânia, v. 6, n. 1, p. 79-95, jan./jun., 2002.

JORDÃO, Humboldt. *Terras Indígenas, Área Indígena do Carretão*, 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico*. 16. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2003.

LAZARIN, Rita Heloísa de Almeida. *Relatório sobre os índios do Carretão*. Brasília: Funai, 1980.

\_\_\_\_\_. *O Aldeamento do Carretão: duas histórias*. 1985. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Walderês Nunes. *O aspecto educativo da prática política*. Goiânia: UFG, 1988.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 5, p. 63-75, maio/ago., 1997.

- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 5, p. 05-14, maio/ago., 1997.
- MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 5, p. 134-150, maio/ago., 1997.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago., 2003.
- MOURA, Marlene Castro Ossami de. Os tapuya e a territorialidade: fortalecimento da consciência étnica. *Revista de Divulgação Científica*. Goiânia, n. 1, p. 25-36, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Os tapuios do Carretão nossa história, nossa vida*. Goiânia: Bandeirantes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Os tapuios do Carretão*. Goiânia: IGPA/UCG, 2002. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. Os tapuios do Carretão: etnogênese de um grupo indígena do Brasil Central. *Habitus*. Goiânia, v. 1, n. 1, p. 9-37, jan./jun. 2003.
- NOVAES, Sylvia Caiuby. *Jogo de espelhos: imagens da representação de si através dos outros*. São Paulo: Edusp, 1993.
- OLIVEIRA, Aracy de Passos *et al.* *Conhecendo o índio*. Goiânia: UCG, 1990.
- PAES, Maria Helena Rodrigues. “Cara ou coroa”. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 86-102, maio/ago., 2003.
- PEIXOTO, Adão José. *Filosofia, educação e cidadania*. São Paulo: Alínea, 2001.
- PESSOA, Jadir de Moraes. Aprender fazendo: a criança na lógica do trabalho rural. *Inter-Ação*; Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, v. 21, n.1/2, 61-75, jan./dez. 1997.
- \_\_\_\_\_. *A revanche camponesa*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.
- PREZIA, Benedito & HOORNAERT, Eduardo. *Esta terra tinha dono*. São Paulo: FTD, 1992.
- RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: um campo de estúdio; breve agenda para discusión. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 103-118, maio/ago., 2003.
- ROCHA, Everardo. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.



SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995, p. 87-105.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'água, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos sócio-culturais indígenas, In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995, p. 317-335.

\_\_\_\_\_. *Índios*. São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, Cristhian Teófilo da. *Estudo sobre a situação histórica e a identificação étnica dos tapuios do Carretão/GO*, 1998. Monografia (Graduação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília.

\_\_\_\_\_. *Borges, Belino e Bento a fala ritual entre os tapuios de Goiás*. São Paulo: Anablume, 2002.

SILVEIRA, Sirlei Aparecida. Educação do ponto de vista do estado x ponto de vista do índio. *Revista de Educação Pública*. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, v. 7, n. 12, p. 29-34, jul./dez., 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 5, p. 37-52, maio/ago., 1997.

TOBIAS, José Antonio. *Filosofia da educação*. São Paulo: Ave Maria, 1998.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de Filosofia II, ética e cultura*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, mai./ago., 2003.

WERNECK, Vera Rudge. *Educação e sensibilidade: um estudo sobre a teoria dos valores*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

## **ANEXOS**

## Anexo 1

### *Roteiro para as entrevistas*

#### 1. Identificação

Onde nasceu?

Seus pais: tapuios/não tapuios – tapuio/não tapuia – tapuia/não-tapuio

Como viveu a infância: na comunidade ou fora ?

Os estudos: que estudou ou ainda estuda? Onde?

2. O que é ser jovem para você?

3. Que significa para você ser tapuio(a)?

4. Como foi sua experiência de vida escolar?

As dificuldades, as facilidades, as expectativas, o papel da escola em sua vida.

5. Sua concepção de jovem tapuio

Como foi construída, quando, com quem você aprendeu a sua indianidade?

6. O que você sabe da história dos tapuios?

Com quem você aprendeu essas histórias? Qual um fato mais relevante nessa história para você?

7. Como você está vendo o momento atual para os tapuios?

8. Qual o significado da terra para você?

9. Você participou do processo de retomada da terra?

10. Como foi esse processo?

11. Como se dá o seu relacionamento com a família, com outros jovens, com a escola?

12. Como você vê a presença e atuação das instituições formadoras entre vocês, a diocese, as universidades, a Funai, o Cimi?

13. Qual a contribuição dessas instituições na construção da sua identificação indígena?

14. O que você espera do futuro? Para você? Para o grupo?

15. Você pretende continuar os estudos? Que curso você pensa fazer? Por quê?

16. Como você percebe a sua atuação como liderança no grupo?

17. Fale sobre os divertimentos que você mais gosta.

18. Que você acha do consumo de bebidas alcoólicas?

19. Quais os trabalhos que vocês desenvolvem na terra indígena?

20. Como é a organização do trabalho na lavoura?

21. Quais são suas expectativas em relação ao trabalho?

22. Qual o papel da escola na construção da sua identificação indígena?

23. Qual a sua confissão religiosa e qual e como ela contribuiu/contribui com a sua formação indígena?

24. Qual o papel da sua família na formação de sua identificação como tapuio(a)?

25. Qual a contribuição dos mais velhos para a sua concepção de jovem tapuio(a)?

26. Como você vê o modo como os jovens não-índios falam de vocês?

27. Você pode citar um elemento que diferencie você dos jovens não-índios?

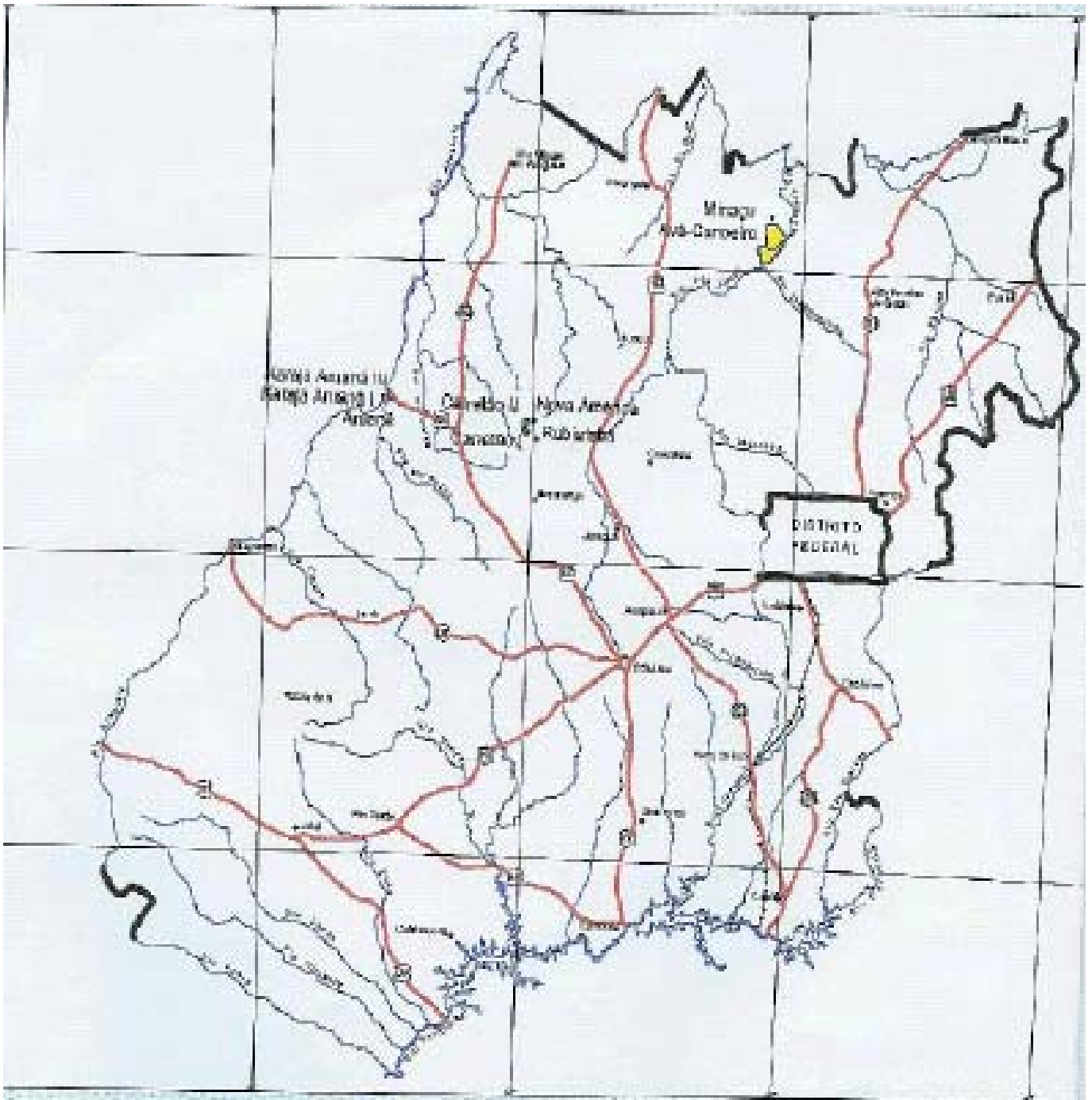
## Anexo 2

Quadro 1 – Caracterização dos jovens entrevistados

Jovem*	Filiação	Idade (anos)	Nascimento	Estado civil	Escolarização	Religião	Liderança	Planos de futuro
Jurema	Pai tapuio	25	Carretão	Casada com tapuio	Ensino Superior Pedagogia	Evangélica	Professora	–
	Mãe tapuia							
Iracema	Pai tapuio	18	Carretão	Casada com não-tapuio	Ensino médio Concluído	Católica	Presidente de associação	Cursar História
	Mãe tapuia							
Jacira	Pai não-tapuio	17	Goiânia	Solteira	2º ando do Ensino médio	Católica	Líder do grupo de jovens	Ser professora
	Mãe tapuia							
Irecê	Pai tapuio	26	Carretão	Casado com tapuia	Ensino médio concluído	Católica	Agente de saúde	Ser professor indígena
	Mãe não-tapuia							
Ubirajara	Pai não-tapuio	21	Carretão	Solteiro	Ensino médio concluído	Católica	Líder de jovens	Ser administrador
	Mãe tapuia							
Curumin	Pai não-tapuio	21	Cidade de Goiás	Casado com tapuia	Ensino médio concluído	Católica	Vice -cacique	Ser professor indígena
	Mãe tapuia							

- 
- Fonte: dados da pesquisa.
  - Os Nomes aqui apresentados são fictícios.

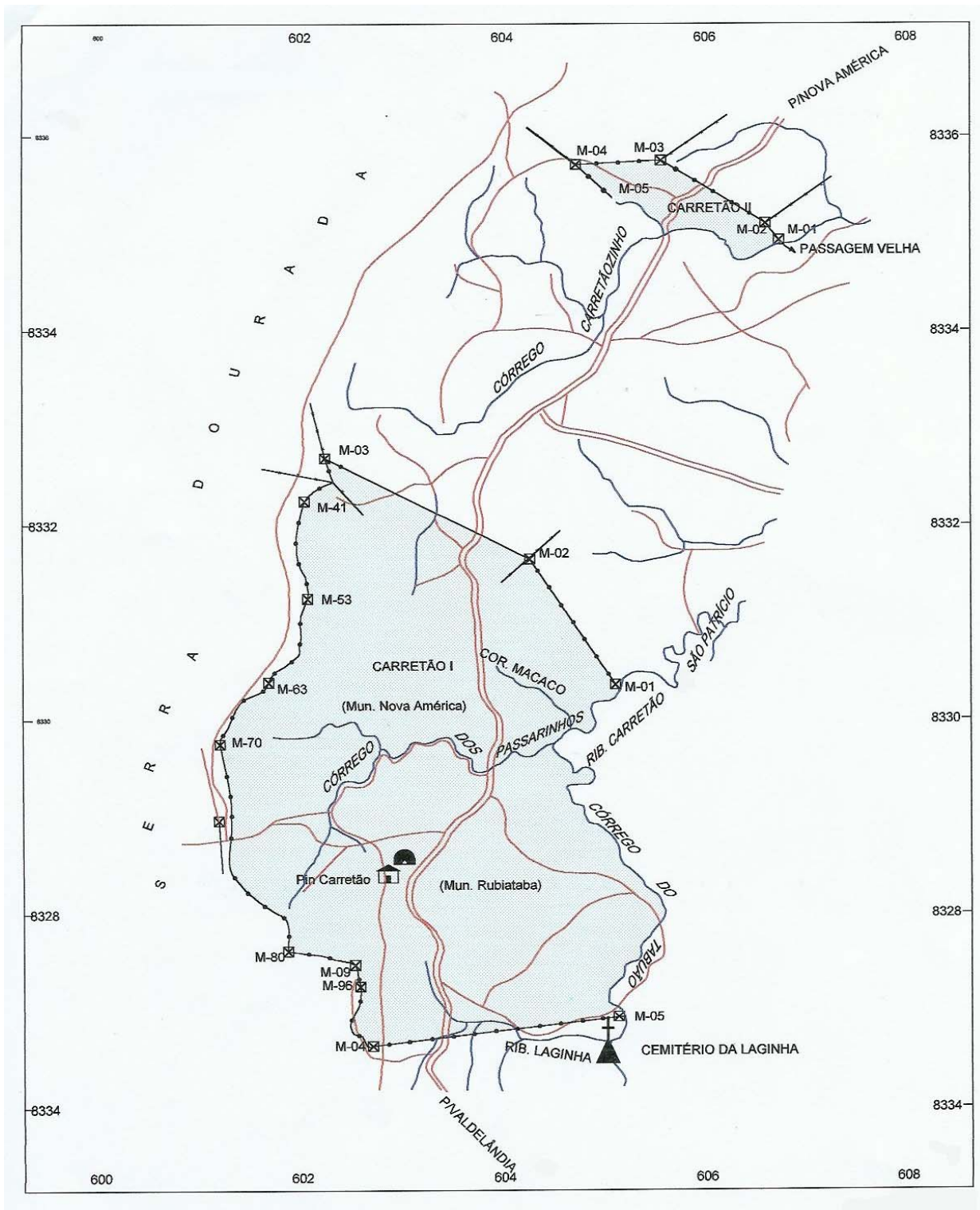
Anexo 3



Fonte: Funai 2004

Figura 1 Localização da Terra Indígena Carretão no estado de Goiás

## Anexo 4



Fonte: Funai, 2004

Figura 2 Terra Indígena Carretão (glebas 1 e 2)

## Anexo 5



Figura 4 – Jovens tapuias pintadas para dança

Fonte: Foto do Buid – Superintendência da educação a distancia e continuada

## Anexo 6



Figura 5 - Jovem tapuio na companhia de um *mais velho*

Fonte: Foto do Buid – Superintendência da educação a distancia e continuada



## Anexo 7

### Princípios da educação indígena

Entre os povos indígenas, a educação se assenta em princípios que lhes são próprios, dentre os quais:

uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos *seres* e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades;

valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;

noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;

formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos.

Fonte: Brasil, MEC/SEF, 1998, p. 23.

## Anexo 8

### Algumas idéias errôneas sobre os índios

**“são todos iguais”**: desconhece-se e nega-se a grande diversidade sociocultural e lingüística entre os povos indígenas;

**“são do passado”**: primeiro, nega-se a presença dos povos indígenas como parte da população brasileira e como integrantes do futuro do país; segundo, considera-se o índio como representante da *infância* da humanidade, como remanescente de um estágio civilizatório há muito ultrapassado pelos *civilizados*.

**“os índios não têm história”**: decorrente da noção anterior, esta baseia-se na falsa certeza de que os povos indígenas *passaram no tempo, não evoluíram*, vivem como na pré-história; como consequência, imagina-se erroneamente que as sociedades e culturas indígenas não se transformam, não se desenvolvem, e que suas tradições são absolutamente imutáveis;

**“são seres primitivos”**, *atrasados*, que precisam ser *civilizados*: nega-se aos povos indígenas o direito à autodeterminação e à autonomia de suas escolhas e se desqualifica seu patrimônio histórico e cultural; impede-se que se admita e se reconheça a existência de ciências e de teorias sociais indígenas, de uma arte e religião próprias etc.;

**“são aculturados”**, não são mais *índios*: imagina-se que quando os povos indígenas alteram alguns aspectos no seu modo de viver tornam-se *aculturados*, deixam de ser *autênticos* e não podem mais reivindicar terras ou outros direitos relativos à condição de índios.

Fonte: Brasil, MEC/SEF, 1998, p. 41.