

# 1 POPULAÇÃO ÍNDÍGENA DE GOIÁS

## 1.1 Breves considerações a respeito da população indígena no Brasil

Acredita-se que antes da chegada dos europeus à América havia aproximadamente 100 milhões de índios no continente; no território brasileiro, esse número chegava aproximadamente a cinco milhões de nativos, que estavam divididos em tribos, de acordo com o tronco linguístico ao qual pertenciam: tupi-guarani (região do litoral), macro-jê ou tapuias (região do Planalto Central), aruaques (Amazônia) e caraíbas (Amazônia) (MARCOVICZ; OLIVEIRA, 2010).

Foi no período de chegada dos portugueses e processo de descobrimento do Brasil, que ocorreu ainda a iniciação do processo de aldeamento, onde Tomé de Souza que era político português e militar, que veio para o Brasil com a missão de atuar diretamente na colonização e evangelização dos indígenas, visando o processo de conversão de fé dos povos indígenas, iniciou o processo de cristianização juntamente com a alfabetização dos indígenas. Porém, o desenvolvimento mais sólido ocorreu no Governo de Mém de Sá em 1557 (MOURA, 2008).

Moura (2008, p. 53) traz especificação do processo de aldear, o qual significa “concentrar ou reunir diferentes grupos indígenas em um mesmo local (aldeamento)”. Estas aldeias tinham como foco principal a cristianização e a civilização dos indígenas.

Os acontecimentos que abrangem a segunda metade do século XVIII e início *do* século XIX provocaram o despovoamento da maioria dos aldeamentos dirigidos pelos jesuítas, surgiram vários conflitos entre indígenas e colonizadores, principalmente por parte de indígenas que eram vítimas de violência e do processo de desculturação<sup>1</sup>.

A busca inicial pelo ouro no Brasil iniciou-se por volta de 1597 onde a expedição de Afonso Sardinha apresenta dupla intencionalidade, que seria, apresamento de indígenas e prospecção mineral pelo metal amarelo já relatado por indígenas. Essa expedição fez aumentar os choques entre colonos e grupos indígenas, fixou parte da população que atraiu (inclusive um grande número de escravos), colonizou e urbanizou as principais áreas, onde ocorreu e gerou a ocupação e/ou colonização de outras regiões do país — como o interior do nordeste e a região sul, devido ao desenvolvimento da pecuária, destinada ao abastecimento e

---

<sup>1</sup> Processo que propiciaria perda da identidade cultural.

transporte nas áreas mineradoras que foi mais característica entre os anos de 1700 a 1800 (FIGUEIREDO, 2001).

Para dar conta da prática do confinamento, no início do século XX, foi transformado em política indigenista oficial, o regime tutelar delineado no século XIX, que se tratava mais de forma de guerra e conflito entre os colonizadores e expedidores e de povos indígenas, que visavam principalmente a apropriação de terras indígenas. Conforme enfatizou o antropólogo Joao Pacheco de Oliveira (2010, p. 34), que o regime tutelar estava voltado especialmente para as regiões de expansão das fronteiras econômicas, em que as populações indígenas mantinham relativa autonomia e não se submetiam às políticas impostas pelo Estado (COUTO, 2011).

A cada contato com povos indígenas, novas formas de imposição se faziam presentes. A tutela extrapolava o campo teórico, convertia-se em atitudes e práticas políticas, sendo as “reservas indígenas” o melhor produto da dinâmica tutelar. Por quase um século o regime tutelar manteve a população indígena privada de se manifestar. Toda interlocução ocorria por meio dos agentes indigenistas, servidores do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, a partir de 1967 pela Lei 5.371 a qual foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Eram proibidos inclusive de falar a língua materna e se manifestar em suas particularidades religiosas (FIGUEIREDO, 2001).

Eram pequenas glebas de terra onde os indígenas eram assentados, obrigados a modificar seus padrões socioeconômicos, controlados e vigiados pela administração pública, visto que, por meio desses domínios detinha-se também maior aquisição de terra e descoberta de riquezas e possíveis alvos de disputas de terras.

Desde o período colonial os índios foram vistos como ameaça real no estabelecimento do poder de posse da coroa portuguesa e, por isso, foram combatidos em guerra, passaram pelas relações de escravidão e servilismo até o momento da sua libertação. Quanto às políticas indigenistas no período de colonização do Brasil é uma atitude de má-fé. Essa característica atinge a Igreja, ora de braços dados com os índios, ora inimigo da Coroa. Porém, diante dessa relação ambígua, percebe-se que os colonizadores queriam ganhar seu espaço econômico e político, mas os índios normalmente eram empecilhos. Já de outro lado, os colonizadores reconheciam sua existência livre, onde seus conhecimentos favoreciam o adentrar em áreas que não conseguiriam sozinhos, e, ainda, necessitavam de seus patrimônios, alimentos, e por isso criavam leis visando integrá-los. Tanto que quanto já não mais necessitaram de tais bens indígenas, simplesmente não garantiram mais qualquer proteção (FIGUEIREDO, 2001).

Observa-se que durante todo esse processo teve-se alguns defensores para com a questão indígena como José Bonifácio de Andrade e Silva, que foi considerado patriarca da Independência e que apresentou proposta para civilizar índios bárbaros e também de encontrar um lugar adequado para os índios, porém isso foi contra os objetivos de liberais, e senhores de terra, e conseqüentemente o poder foi mais alto que o aspecto cultural e histórico. Mas, mesmo diante de tantas políticas indigenistas ambíguas e instáveis o Brasil ainda sobrepõe outros países da América quanto aos padrões de ideologia e proteção às questões indígenas, como no caso de países como Argentina, Venezuela, Colômbia e Estados Unidos, sendo que em alguns deles, pode-se notar até mesmo política de extermínio (Argentina / Estados Unidos) (COUTO, 2011).

Ao entender da Coroa, a necessidade da conquista, da colonização, a defesa do território e a necessidade de mão de obra exigiam em alguns momentos dureza e inflexibilidade. Em análise a vários regimentos que o rei dava aos capitães de navios, havia a recomendação que se desse bem com a população nativa, mas também apontava a possibilidade de escravizá-los e enviá-los a Lisboa, podendo exemplificar o Regimento de Tomé de Souza de 1548 e a Lei de 1570, onde declarava a possibilidade de fazer guerra contra os índios, podendo até mesmo aprisioná-los, visando assim garantir a segurança do processo de obtenção de terra e colonização (GOMES, 2012).

Já no período Imperial pode-se colocar como um período brando para os indígenas, sendo que a política indigenista mais determinante foi a promulgação da chamada Lei das Terras em 1850, que acabou excluindo muitas aldeias indígenas, devido ao fato de que o direito de posse era concedido àquele que provasse doações de sesmarias ou de compra, o que os índios não possuíam. Somente algumas províncias de boa-fé reconheciam aos índios o direito às terras que habitavam. Todo esse processo consolidou junto ao quadro nacional que os índios eram seres incapazes em termos políticos e jurídicos. Muitas terras indígenas foram usurpadas, doadas, até mesmo por colonos liberais e contra a cora que eram simpatizantes da causa indígena, não atribuíam a esses a capacidade de se manterem livres e sujeitos detentores de direito, tratavam-nos como crianças e guiando para o que achavam mais plausível (COUTO, 2011).

No início do período Republicano não se apresentava muita preocupação com as questões indígenas, porém, apresentava-se alguns defensores das causas indígenas, mesmo que em uma visão romântica e candente, como observado nas literaturas do livro de José de Alencar. Alguns estados como Maranhão e Amazonas esboçavam criar políticas indigenistas, mas não tiveram motivações e nem interesse pela questão. Já o Rio Grande do Sul foi um

ponto de atenção, visto que criou o serviço de assistência aos índios, onde o líder Júlio de Castilho Borges que tinha visão positivista também demarcou reservas indígenas que eram chamadas de toldos indígenas. Mas, pode-se reiterar que a política indigenista sofreu mudanças reconhecíveis a partir da independência do Brasil. O índio começou lentamente a ser aproximado a um ideal de humanidade (GOMES, 2012).

A Constituição de Federal de 1988 caracterizou às questões indígenas do Brasil, garantindo assim direitos fundamentais e específicos, inclusive, direitos sobre as terras que ocupam, encarregando ao Ministério Público Federal a obrigação de assisti-los de forma especial juridicamente. A Constituição Federal os reconhece como povos originários do Brasil, e isso já os dá direito a uma terra, e é ponto favorável a obtenção de reconhecimento formal (SILVA, 2005).

Outro amparo legal quanto a garantir territorialização às populações indígenas no Brasil é o art. 19 da Lei 6001/1973, e o art. 65 ainda especifica que tem o Poder Executivo prazo de cinco anos para realizar reconhecimento de áreas indígenas, quando reconhecidas legalmente (CAVALCANTE, 2013).

Nesse ponto é importante diferenciar os termos terra e território: terra, está relacionado à propriedade o caráter privatístico de posse; território refere-se à demarcação e área para determinado fim coletivo. Por fim, chega-se a territorialidade, que na realidade determina uma função de terra e território, a qual designa área a determinado grupo por meio de comprovações históricas. Conforme descreveu Little (2002, p. 31) como “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-se assim em seu território”, e isso depende necessariamente de contingências históricas.

São descritos historicamente a origem de índios desde o primeiro momento de descobrimento do Brasil, e também descrito em todo seu processo histórico e evolutivo, tendo esse grupo populacional regime de propriedade e mais ainda vínculos afetivos e de memória histórica de seu povo (MAURO, 2011). Sendo o princípio da tradicionalidade de caráter fundamental na identificação das terras indígenas.

Porém, somente esse fator não é requisito de garantia à população indígena, até porque juntamente ao processo de colonização ocorreu movimento de expansão em todo o território nacional, e isso, veio em confronto aos espaços até então habitados e de domínio de povos indígenas. E, vale ressaltar que esse processo não ocorreu de forma pacífica, foram recorrentes genocídio, violência, a qual foi negligenciada por vários anos.

Conforme descrito por Mauro (2011, p. 04) que explicou o dano ocasionado por esse processo junto à população indígena colocando que:

Essa perda de território ocasionou também uma perda de identidade, fragmentação dos indivíduos de sua cultura e história, até porque muitos não conseguiram voltar para seu povo e terra indígena, e, em alguns casos aconteceu migração com outros povos. Isso favoreceu ao processo de enfraquecimento desse grupo populacional.

Conforme abordou Teófilo da Silva (2005, p. 131) que todos esses fatos como “expropriação fundiária, circunscrição territorial, aldeamento, doutrinação religiosa, acamponesamento e proletarização” comprometeram e enfraqueceram consideravelmente inúmeros povos indígenas.

Diante disso, pode-se apontar que a territorialidade indígena refere-se então a um esforço coletivo da sociedade indígena, que tem como intuito ocupar, usar, controlar, assim como estabelecer processo de identidade de seu ambiente, restabelecendo assim como seu território (BAINES, 2014).

O movimento indigenista no Brasil mais eficaz veio se fortalecendo com a luta de povos indígenas, dentre outras, reconquista de território, ou seja, o direito de restabelecer sua territorialidade, principalmente com uma conotação de resistência, e busca pela identidade étnica e cultural (SILVA, 2005).

Nesse contexto, dentre as políticas do século XX, destaca-se a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), através da Lei 5 371, de 5 de dezembro de 1967, sendo este o órgão responsável pelas questões indígenas e principalmente no restabelecimento e demarcação de terras, o que não tem sido demonstrado a contento ao longo de sua implementação.

O processo de demarcação é realizado por um grupo técnico que avalia essas áreas com intuito de garantir condições de habitação, reprodução econômica, cultura, religião e organização social, fundamentado na tese do indigenato, direito garantido anterior pelo ordenamento jurídico brasileiro (CAVALCANTE, 2013).

Porém, entre reconhecimento dos direitos garantido à população indígena e efetivação dos mesmos tem-se um longo caminho e desafios. Atualmente observa-se um retrocesso quanto a políticas indigenistas, ocasionada pelos impactos de novas políticas governamentais, que incentivam desenvolvimento econômico predatório, ou seja, tem-se

viabilizado substituição do indigenismo<sup>2</sup> do Estado pelo indigenismo empresarial, e, isso denota uma nova ameaça aos territórios indígenas (BAINES, 2014).

Boa parte das terras indígenas até agora ainda não foram demarcadas, algumas somente foram reconhecidas, isso em parte atribuído a incompetência burocrática brasileira, conforme especificou Konzen (2013, p. 68) o seguinte:

Os processos de demarcação não são concluídos devido à vários fatores, podendo ser elencados a falta de estrutura da FUNAI para agilizar os processos demarcatórios, judicialização desses processos e pressões de proprietários dessas áreas.

O objetivo da demarcação das terras indígenas é garantir o direito dos índios à terra. A demarcação estabelece a extensão da área de usufruto dos índios e deve assegurar a proteção dos limites, impedindo sua ocupação por não índios (GOMES, 2012).

O que se percebe é que a política indigenista brasileira está mais em sintonia com outras mudanças como reforma agrária e meio ambiente do que propriamente só a questão indígena, o que demonstra uma breve ascensão, mas devendo ter cautela para que o processo declinante não aconteça novamente. Independente das políticas indigenistas implementadas ao longo do tempo, o que se deve buscar é atribuir a população indígena sua colaboração na história e cultura do povo Brasileiro, e, o mínimo que se pode fazer é garantir a presença dos sobreviventes de tantos massacres, a continuidade de sua estrutura (GOMES, 2012).

O Comitê dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas, passou a reconhecer os povos indígenas seus direitos, sua apropriação e relevância cultural e de tradição, conforme Convenção 169 em seu art. 19, que incentiva principalmente estudos e projetos que visem analisar processos que tem afetado as terras indígenas e tentar revertê-los.

Já a declaração das Nações Unidas, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de setembro de 2007, é descrita como instrumento abrangente e que detalha os direitos fundamentais indígenas num aporte internacional, específico ao processo de reconhecimento dos direitos dos povos indígenas às suas terras, territórios e recursos dessas áreas. Enfatizou-se nesse documento que os indígenas têm uma relação estreita para com suas terras em base cultural, espiritual, integridade, e até mesmo de sobrevivência econômica. Para comunidades indígenas, a relação com a terra não é apenas uma questão de posse e produção, mas parte de seu legado cultural e histórico. O artigo 26 da Declaração reconhece, em termos

---

<sup>2</sup> Indigenismo refere-se à qualidade ou condição do que é indígena, bem como conjunto de ideias e valores favoráveis as questões indígenas.

gerais, o direito dos povos indígenas às terras, territórios e recursos tradicionalmente possuídos, ocupados ou utilizados de outra forma (XAVIER, 2010).

De acordo com o Art. 17 da Lei nº 6001 de dezembro de 1973, são enumeradas três tipos de terras indígenas: Dominiais: recebidas pelos índios em virtudes de ações do direito civil, feitos por órgãos públicos (Federais ou Estaduais); reservas: áreas marcadas pelo Estado, destinada aos índios; posse permanente: a legalidade independente do ato demarcatório cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. Assim, os índios possuem o direito sobre as terras, porém essas se constituem em bens inalienáveis pertencentes à União. Sendo assim, os índios possuem direito ao solo e não ao subsolo na terra por eles ocupada. Temos então que a posse da terra é pertencente aos índios, mas não a propriedade.

Em 2017, existiam no Brasil 608 terras indígenas, com área total de 109.741.229 hectares (1.097.412 km<sup>2</sup>), representando 13% da área do país. Na Amazônia Legal, situam-se 98,61% das terras indígenas do país em 422 áreas. Ao todo são 108.177.545 hectares (20,67% da Amazônia). Os 1,39% restantes estão distribuídos entre as regiões Nordeste, Sudeste, Sul e estado de Mato Grosso do Sul e Centro Oeste. Na estimativa do Instituto Socioambiental, existem no Brasil 252 povos indígenas que somam cerca de 600 mil pessoas (0,2% da população brasileira) (ISA, 2017).

O quadro a seguir apresenta a situação das terras indígenas no Brasil em 2018, segundo a FUNAI (Quadro 1).

Quadro 1: Quantidade total e situação de terras indígenas no Brasil.

Situação das terras indígenas	Quantidade
Delimitada	42
Declarada	73
Homologada	14
Regularizada	435
TOTAL	564
Em estudo	112

Fonte: adaptada do site <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em 06/07/2018.

No quadro acima pode-se observar então que são 564 terras indígenas registradas, 42 estão delimitadas que já foram aprovadas pela FUNAI, 73 declaradas apresentando assim

já autorização para demarcação física, 14 homologadas com seus limites materializados e georreferenciados, e por fim 435 regularizadas já registradas em Cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União. Porém vale apontar que 112 encontram-se em estudo, ou seja, realizando-se estudos antropológicos, fundiários e até mesmo ambientais para futura demarcação (MARCOVICZ; OLIVEIRA, 2010).

Atualmente considera-se ainda a existência de 40 povos isolados, ou seja, que se caracterizam pela ausência de relações permanentes com a sociedade, ou em alguns casos pouca interação, seja com índios ou não índios. Os seis maiores povos indígenas do Brasil são (Quadro 2):

Quadro 2: Os seis maiores povos indígenas do Brasil.

<b>Povos Indígenas</b>	<b>Distribuição Geográfica</b>	<b>Quantidade</b>
Guarani (sub-grupos Kaiowá, Nandeva e Mbyá)	MS, SP, RJ, PR, SC, RS, ES	30 mil
Ticuna	AM	23 mil
Kaingang	SP, PR,RS,SC	20 mil
Macuxi	RR	15 mil
Guajajara	MA	10 mil
Yanomami	RR/AM	9.975

Fonte: Adaptação da Pesquisadora autora (2018) de MARCOVICZ; OLIVEIRA, 2010.

Quarenta e oito povos conhecidos, além de outros isolados, habitam o Estado do Amazonas, onde há maior concentração de etnias. Nos demais Estados, a distribuição da população indígena caracteriza-se da seguinte forma (Quadro 3):

Quadro 3: Distribuição da população indígena nos demais Estados brasileiros.

<b>Distribuição Geográfica</b>	<b>Quantidade</b>
Mato Grosso	32 povos
Pará	27 povos
Rondônia	22 povos
Acre	11 povos
Roraima	9 povos
Bahia e Maranhão	8 povos

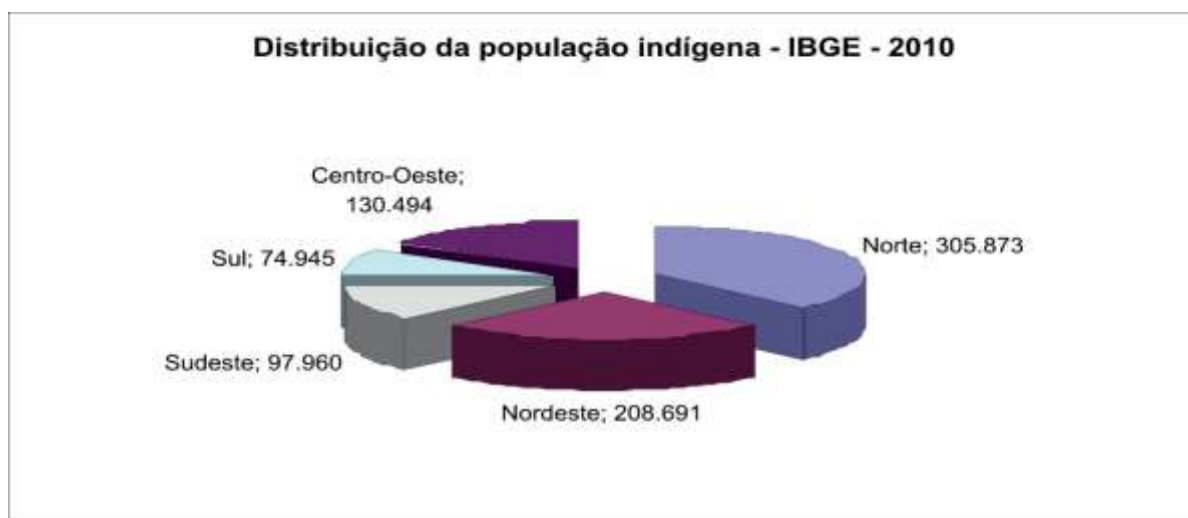


Pernambuco	7 povos
Alagoas, Ceará e Mato Grosso	6 povos
Amapá	5 povos
Minas Gerais e Tocantins	4 povos
São Paulo e Goiás	3 povos
Santa Catarina e Espírito Santo	2 povos
Sergipe e Paraíba	1 povo

Fonte: Adaptação da Pesquisadora autora (2018) de MARCOVICZ; OLIVEIRA, 2010.

Segundo o levantamento do IBGE publicado: às 23:10:40 de 06/07/2018, a população brasileira somava 209.221.182 milhões de pessoas. Em 2010, segundo o censo, 817.963 mil são indígenas, representando 305 diferentes etnias, ressaltando que foram registradas no país 274 línguas indígenas. Abaixo, demonstrativo da distribuição da população indígena no país (Figura 1).

Figura 1: Distribuição da população indígena no Brasil, segundo Censo IBGE (2010).



Fonte: adaptada do site <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em 06/07/2018.

## 1.2 Os Aldeamentos Indígenas em Goiás

Em Goiás também ocorreu processo de descobrimento por Bandeiras<sup>3</sup>, isso por volta do século XVI, o qual necessitava dos índios tanto para adentrar nas matas, como nos

<sup>3</sup>Bandeiras: expedição organizada militarmente, algumas apresentavam caráter oficial destinada a explorar o interior e buscar riquezas minerais e outras eram empresas comerciais de particulares organizadas para capturar índios.

serviços gerais em fazendas e engenhos. O que ocorreu principalmente pela família dos Anhanguera, mais especificamente por Bartolomeu Bueno, porém, o processo de aldeamento tinha fim específico, conforme apontou Moura (2008, p. 73):

A formação dos aldeamentos indígenas, construídos em Goiás, entre 1741 e 1782 tinha como objetivos: a desocupação das terras indígenas para expandir a exploração mineral e as atividades agropastoris; a sedentarização, cristianização e civilização dos indígenas para uma melhor integração à sociedade colonial, e a implantação de núcleos populacionais, visando a sua transformação em centros urbanos.

Nota-se assim que a implantação de aldeamento em Goiás foi centrado na descoberta e exploração de minas de ouro em primeira fase. Goiás era conhecido e percorrido pelas Bandeiras quase desde os primeiros dias da colonização, mas a fixação dos não índios na região se dá a partir de 1726, com a descoberta do ouro às margens do rio Vermelho (cidade de Goiás), o que obrigatoriamente trouxe para a província: brancos – descobridores das minas; aventureiros e escravos negros responsáveis pelo trabalho mais pesado –cavar e lavar o cascalho colhido no leito dos rios e separar ouro.

Afirmam Palacin e Moraes (1994, p.10) que em apenas dez anos após a descoberta das primeiras jazidas já existiam nas minas de Goiás 10.263 escravos negros e índios, e que todo o território de Goiás foi percorrido e vasculhado pelas bandeiras em busca de novas minas. Dessa ação formaram-se três zonas de povoamento: centro–sul: Santa Luzia (Luziânia), Meia Ponte (Pirenópolis); Vila Boa e arraiais vizinhos; a região do Tocantins que estava localizada no alto do Tocantins ou Maranhão, onde encontram-se os municípios de Traíras, Água Quente, São José (Niquelândia), Santa Rita, Muquém. E a terceira que correspondia à região norte da capitania, a qual tinha extensa área de abrangência entre os municípios de Tocantins e os chapadões no limite com a Bahia: Arraias, São Felix, Cavalcante, Natividade, Porto Real (MOURA, 2006).

Moura (2006) salienta em seu livro Índios de Goiás que a ocupação do Estado de Goiás aconteceu antes das chegadas dos colonizadores europeus, até porque aqui já estavam os índios na chegada destes. A mão de obra escrava indígena demonstrava-se fundamental, até porque esses colonizadores que aqui chegavam não conheciam a região, diferentemente dos índios. Além disso, o índio apresentava outras funções como caçador, coletor, pescador, guia, guerreiro (MOURA, 2006).

Mas, diante da ocorrência de constantes conflitos e constantes fugas de índios, em 1774 iniciou-se um movimento com o objetivo de estabelecer a paz. Com isso, desenvolveu-

se um modelo de aldeamento que oferecia algo mais, como casas parecidas com as dos brancos, com o aldeamento Mossâmedes em 1755 localizado na mesorregião Centro Goiano, microrregião geográfica de Anicuns. O aldeamento Carretão também foi construído nessa segunda fase (1755-1788), localizado entre a Serra Dourada (ou do Tombador) e o rio São Patrício, nos municípios de Rubiataba e Nova América. Todos estes tinham a finalidade de virarem povoados, bem como desenvolvimento de prática nova que era a agropecuária, visto que o objetivo de obtenção de ouro não foi bem sucedido (MOURA, 2008). Observa-se assim, o intuito de ‘civilizar’ os índios, para que estes fossem a base desses novos povoados, tendo também como intenção subjacente a domesticação da mão de obra destes para a lavoura.

Chaveiro, Silva e Lima (2011) explicaram que a busca pela territorialidade dos povos indígenas Tapuia em Goiás também foi marcado pela busca de sua identidade, porém cercados de tentativas de desocupação das terras habilitadas pelos indígenas. Porém, essa busca pela identidade, pela terra é uma questão de vida, onde ao longo da história foi marcada por conflitos de terras, muitos até silenciosos, e também casos de violência e veemência. É importante reiterar então que essa luta pela terra para o povo Tapuia foi questão de sobrevivência, um componente cultural, estabelecimento de hábitos e costumes.

A Constituição Federal (CF) de 1988, garante aos índios direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, independentemente da demarcação ou reconhecimento formal das terras por parte do estado, seus direitos são originários. De acordo com a CF caracterizam-se terras indígenas, de acordo com Art. 231. § 1.º, 2.º.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1.º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e às necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2.º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

### 1.3 Tribos Indígenas em Goiás

Pohl (1976) realizou um estudo do início do século XIX, onde especificou os grupos indígenas da região de Goiás, fazendo referência a Goya, Krixá, Kayapó, Xavante, Araés, Canoeiro, Apinajé, Capepuxi, Xerente, Karajá, Akroá, Xacriabá, dentre outros. Nota-se assim que havia no Estado de Goiás, anteriormente ao processo de colonização, variados grupos indígenas, de diferentes línguas e costumes. Porém, dos grupos que aqui habitavam originalmente, devido ao processo de escravização, extermínios e migrações restaram em Goiás atualmente apenas o Avá Canoeiro, Tapuias e Karajá, conforme pode-se observar no Quadro 4 e na Figura 2.

Quadro 4: Os Povos indígenas e sua localização no Estado de Goiás.

<b>Tribo</b>	<b>Povos Indígenas</b>	<b>Município de GO</b>
<u>Avá-Canoeiro</u>	Ava-Canoeiro	Minaçu, Colinas do Sul
<u>Carretão</u>	Tapuia	Rubiataba, Nova América
<u>Carretão I</u>	Tapuia	Rubiataba, Nova América
<u>Carretão II</u>	Tapuia	Nova América
<u>Karajá de Aruanã I</u>	Karajá	Aruanã
<u>Karajá de Aruanã III</u>	Karajá	Aruanã

Fonte: adaptada do site <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em 06/07/2018.

Figura 2: Mapa ilustrativo da localização de terras indígenas no Estado de Goiás.



Fonte: [http://2.bp.blogspot.com/\\_1XWnk18N0IE/TBatmehYAU/AAAAAAAAAHcs/GkV81kdh55U/s1600/avamapa.jpg](http://2.bp.blogspot.com/_1XWnk18N0IE/TBatmehYAU/AAAAAAAAAHcs/GkV81kdh55U/s1600/avamapa.jpg). Acesso em 05/08/2018.

Devido à luta desigual, o número de indígenas caiu consideravelmente no período do descobrimento. D'Angelis (2014) realizou pesquisa junto a população indígena de Goiás, a qual ressaltou que no Estado tem-se 298 pessoas que compõem a população indígena, três povos e duas línguas diferentes ainda utilizadas.

Quanto aos Avá Canoeiro, o termo canoeiro junto aos povos Avás foi dada por colonizadores portugueses devido à sua habilidade em navegar em canoas. Eram conhecidos também por 'cara – preta' devido à utilização de pintura corporal. Porém, foi somente em 1970 que a denominação Avá foi reconhecida pela FUNAI. A língua falada é o Tupi-Guarani, ou seja, tronco linguístico tupi. Encontram-se localizados no Tocantins e em Goiás, tendo uma terra demarcada de 38 mil hectares nos municípios de Minaçu e Colinas (PEDROSO, 2006). Atualmente essa população indígena sofre ameaça de extinção, o que tem exigido atenção por parte da FUNAI e do Ministério Público na busca de tentar reverter esse quadro (MOURA, 2006).

Os Karajás de Aruanã, Karajá não era a denominação original, sendo anteriormente *Iny* que significava nós, 'macaco grande'. Pertence ao tronco linguístico Macro – Jê, dividido em três línguas que são Karajá, Javaé e Xambioá. Estão localizados na região de Aruanã-GO, e devido ao contato com a população da região, atualmente o povo Karajá tem utilizado da língua portuguesa, porém, na escola da aldeia tem inserido o caráter bilíngue com intuito de resgatar a língua nativa (GOMES, 2012).

### 1.3.1 Tapuia

#### *1.3.1.1 História e cultura do povo Tapuia*

Os índios Tapuias são descendentes dos primeiros habitantes do aldeamento Carretão ou Pedro III, que foi construído na região da Província de Goiás em 1788, tendo o intuito abrigar índios Xavante, Kayapó do Sul, Xerente e Karajá. Dessa forma, observa-se que são uma conjunção destes grupos indígenas (MOURA, 2006). (Figura 3)

Figura 3: Indígenas habitantes da Aldeia Tapuia do Carretão. Na imagem aparece o Cacique (camiseta branca), o vice-cacique à sua direita, dentre outros, algumas mulheres e crianças da aldeia.



Fonte: Pesquisadora autora. (2018).

Conforme expôs Moura (2006, p. 162) que:

Os Tapuias são o resultado de uma política de aldeamento indígenas realizado no Brasil, desde o início da colonização pelos portugueses, em 1500, até meados de 1860. São, portanto, descendentes de quatro grupos indígenas que foram transplantados para o aldeamento Carretão, construído em 1788: Xavante, Xerente, Kayapó do Sul e Karajá (Javaé), além de negros escravos e de brancos.

No critério étnico o povo tapuia resulta da fusão dos Xavantes, Caiapós, Karajás e Xerentes dentre outros. Segundo José-Neto (2004, p. 40):

Os tapuias são resultado da mescla de povos em sua trajetória de vida. Descendem de várias 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.

Nota-se assim que a origem dos Tapuios coincide com os primeiros séculos de formação do Estado de Goiás, diante da descoberta do ouro, que ocasionou chegada de colonos e escravos. Dessa forma, os Tapuios são então resultado da mescla de povo, sendo descendentes de diversas etnias indígenas que resistiram à colonização e foram aldeados, bem como procedem de outros agrupamentos humanos que ali afluíram como, por exemplo, os negros.

Vale reiterar que o termo Tapuio não é expressão designativa de uma etnia, bem como não é originária do grupo indígena do Carretão. Este era um termo referenciado a índios tupis que não tinham grupo étnico, normalmente guerreiros que não se comunicavam por não conhecerem outras línguas (JOSÉ NETO, 2005).

O aldeamento Carretão foi construído no segundo período da política de aldeamentos oficiais, quando a agropecuária já se implantava em Goiás, substituindo o decadente ciclo de mineração de ouro. Priorizou então, a criação e/ou fortalecimento de núcleos populacionais já que muitos haviam sido desativados. Para isso, era necessária a captura dos índios hostis, que impediam com seus ataques, o crescimento dos povoados (MOURA, 2008, p. 74).

No caso do aldeamento do Carretão, tinha-se a presença de vários índios como Kayapós, Karajá, Javaé, Xerente, e também Xavantes, além de negros e escravos. Porém, esse aldeamento já detinha de características pacíficas, aculturados e cristianizados. Essa população do aldeamento servia de mão de obra no abastecimento do próprio povoado e também para fora dela (MOURA, 2006).

A denominação Carretão é decorrente da localização da Terra Indígena, que estava localizada entre o Ribeirão Carretão e a Serra Dourada. A escolha por essa área para fundação do aldeamento foi devido a esta favorecer o deslocamento dos índios das áreas de mineração, além de apresentar localização estratégica, pois estão as margens de estrada que ligava a capital Província de Goiás (JOSÉ NETO, 2005).

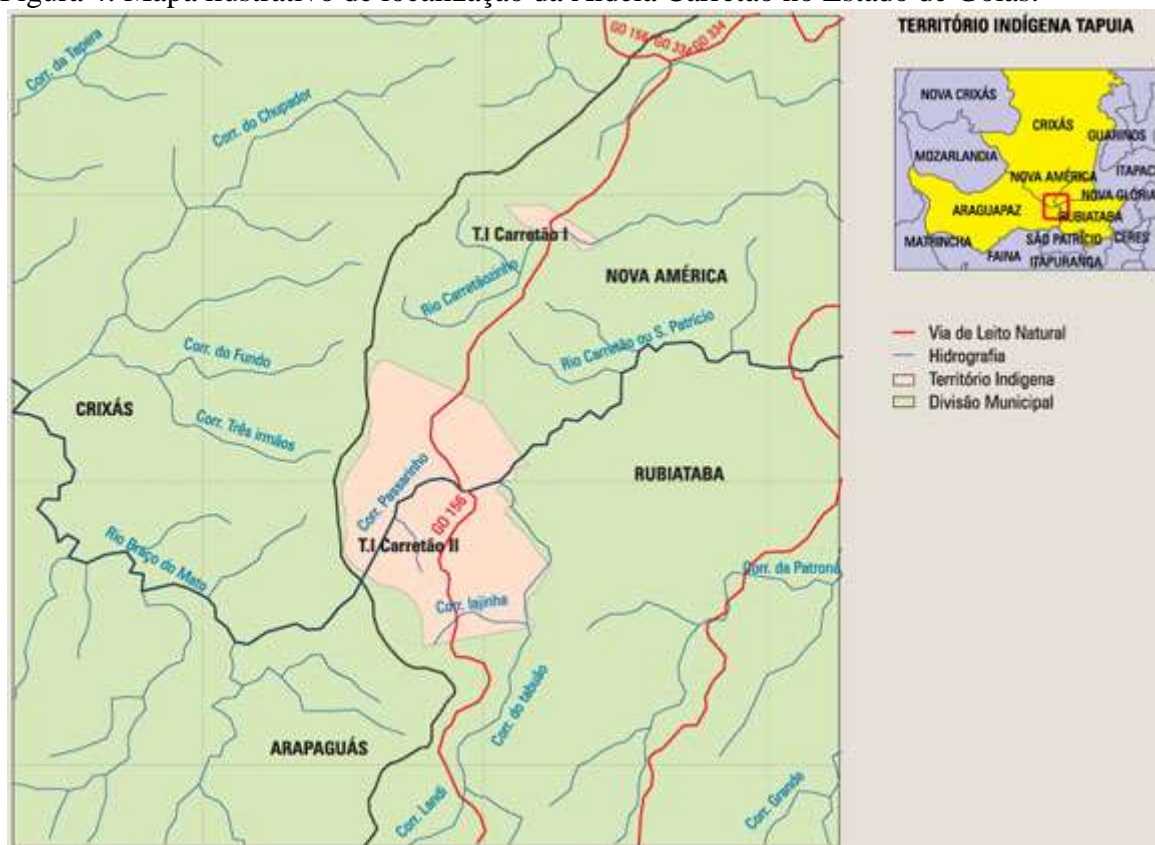
Cerqueira (2011) ainda explicou que para o processo de territorialização do povo Tapuia na aldeia do Carretão a memória coletiva foi elemento fundamental na retomada de posse do território, assim utilizou como referência a demarcação de terra no século XVIII feita pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1948.

Após esse reconhecimento de território para o povo Tapuia na aldeia do Carretão em Goiás, esses ali passaram a residir, porém, ao longo do tempo muitos de seus hábitos e costumes tradicionais foram perdidos. E, dentre tantos hábitos perdidos, um ponto que tem

sido questionado, em todos os territórios indígenas, é sua relação com a terra e fontes de subsistência, bem como com recursos naturais e sua preservação, que era antigamente um ponto forte e característico de inúmeras terras indígenas. Com isso, tem-se buscado um olhar mais sustentável e restabelecimento desse caráter de desenvolvimento e preservação para com o meio ambiente junto a toda população, inclusive a indígena.

Por volta de 1830 ocorreu um desinteresse em manter o aldeamento do Carretão, apresentando assim lento processo de decadência, além disso ocorreu a transferência para a margem direita do Rio São Patrício, mas diferente de outros aldeamentos não se extinguiu por completo (MOURA, 2008). O rio ao qual a aldeia encontra-se próximo atualmente é o Rio Carretão (Figura 4).

Figura 4: Mapa ilustrativo de localização da Aldeia Carretão no Estado de Goiás.



Fonte: CHAVEIRO; LIMA; SILVA. (2011)

No período de decadência do aldeamento, na segunda metade do século XIX, não houve extinção do Carretão, como ocorreu com outros aldeamentos. Por muito tempo os Tapuias ficaram sem suas terras, estas só foram delimitadas em 1948, porém sem orientação adequada. Os índios cederam suas terras aos retirantes provenientes da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) para plantarem roças de sobrevivência, e também formação de



pastos destinados à criação de gado. Também alugaram áreas em troca de mercadorias ou dinheiro. Com isso, ocorreu que os povos Tapuias não dispunham de espaço para suas próprias plantações, passando estes a viver da venda de sua mão de obra. Alguns até mudaram para a periferia de Rubiataba –GO (JOSÉ NETO, 2005).

Após denúncia desse processo de apropriação da terra indígena em 1980, a FUNAI juntamente com o poder público anulou contratos e escrituras públicas de aluguel e venda de terrenos, exigido ainda a desocupação das terras, iniciando assim período de difícil resgate da área indígena do Carretão, e isso, constituiu como fator de reencontro do povo Tapuio com sua história (MOURA, 2006).

A aldeia é cercada por uma área protegida por lei, que foi demarcada em 1987, e caracterizada como terra indígena conforme homologação do Decreto 98.826 de 16 de janeiro de 1990. Atualmente a terra encontra-se dividida em duas glebas. A gleba I denominada então como Carretão I tem 1.666 hectares estando localizada em Rubiataba e Nova América. Já a gleba II descrita como Carretão II tem 77 hectares e está localizada no município de Nova América (NAZARIO, 2016).

O território Tapuia é formado por uma vegetação do tipo Cerrado e apresenta de maneira diversificada, podendo apontar cerrado denso, vereda, cerrado ralo, campos limpos, algumas matas virgens e de galeria (COSTA; REZENDE, 2013).

A aldeia Carretão atualmente tem como líderes Dorvalino Augusto Tapuia e Weliton Viera Brandão Tapuia, tendo aproximadamente 220 pessoas residentes. Referente à língua falada, utiliza-se o português, e na escola da aldeia ensina-se ainda outras línguas indígenas como Carajás, Caiapó, Theret, Tharanti (COSTA; REZENDE, 2013).

O Povo Tapuia localizado na aldeia Carretão é reconhecido como indígena, e se sentem indígenas, o que é um fator de grande relevância, mesmo tendo como língua materna o português étnico, busca-se ainda utilização de termos das línguas indígenas Macro-Jê faladas pelos povos indígenas, que se trata do português Tapuia, que pode ser descrita como a Xavante, pois é a mais usada no Aldeamento Carretão. Não apresentam idioma próprio, sendo a língua utilizada o português com variação regional (JOSÉ NETO, 2004).

### *1. 3.1.2 Tradição do povo Tapuia*

Por narrativas tradicionais entende-se cantos, danças, histórias, hábitos que são passados de pais para filhos e têm resistido com o tempo e com as mudanças ocorridas na sociedade, podendo ser apontadas como crenças e modo de vida do povo Tapuia. Dentre os

relatos dos mais velhos que ali residem, um fato importante é a reunião da comunidade para relembrar histórias antigas, o que seria uma forma de manter viva a memória e registros de toda a história desse povo e da construção de sua identidade atual (COSTA; REZENDE, 2013).

Dentre as tradições que o povo Tapuia ainda apresenta, refere-se à pintura corporal em dias comemorativos dentro da aldeia, dança e cantos indígenas próprios. (Figuras 5 e 6).

Figura 5: Apresentação de dança típica pelos indígenas da Aldeia Carretão.



Fonte: Pesquisadora autora. (2018.)

Figura 6: Artesanatos e registros fotográficos da história da aldeia.



Fonte: Pesquisadora autora. (2018.)

É importante esse enfoque quanto às tradições e contexto históricos preservados em comunidades indígenas, pois em tempos passados uma das práticas que acompanhavam o trabalho nas florestas e campos foi o conhecimento entre gerações que era transmitido através da música e da história. Assim, é importante pensar em como canções, poemas e outras histórias podem contribuir para o desenvolvimento de ações aproximação com a natureza. A utilização então de educação ambiental com os contextos históricos intergeracionais como músicas e práticas de subsistência por exemplo, colaboram para proposta curricular quanto a Educação Ambiental que ensina sobre a necessidade de relações com o mundo natural para assegurar a continuação de toda a vida (D'ANGELIS, 2014). EA

## **2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL e a EDUCAÇÃO INDÍGENA**

O presente capítulo dará ênfase à Educação Ambiental na educação formal, buscando evidenciar abordagens didáticas no cotidiano da escola indígena da Comunidade Tapuia do Carretão, na perspectiva de compreender os principais saberes da relação dos povos indígenas com o meio ambiente, de forma a usufruírem dos recursos naturais local e do entorno da aldeia.

### **2.1 Educação Ambiental**

A Educação Ambiental (EA) vem a ser uma evolução conceitual podendo ser entendida também como desenvolvimento metodológico ou ainda como uma contraposição que subsidia uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada contribuindo no processo de transformação da realidade socioambiental (LAYRARGUES, 2004).

Trata-se de alinhar uma proposta pedagógica que se refira ao manejo do ecossistema pelos agentes sociais e que venha a romper a dicotomia ou a fragmentação entre sociedade e natureza, pois posicionamento teórico em face da Educação Ambiental viabiliza compreender os caminhos e refletir a respeito da realidade imposta (RUSCHEINSKY, 2012).

A Educação Ambiental está fundamentada numa filosofia de ideias, buscando chegar há um consenso básico de justiça social, mediante um pacto de aliança entre a natureza e o homem, através de uma metodologia de ensino educacional. Por essa razão, a democracia é um agente fundamental, possibilitando mudanças de alternativas e soluções. Construída no diálogo e conhecimento entre diferentes povos. Entretanto essa condição política presente no território brasileiro apresenta-se frágil e longe de “resolver” a grande maioria das desigualdades socioeconômicas do país, já que há pouco investimento real na educação e no meio ambiente (REIGOTA, 2006).

A Educação Ambiental é a base para atingir os fins de um desenvolvimento sustentável. Para que tal educação seja efetiva é preciso que haja maior investimento em pesquisas científicas e as universidades formem bons recursos humanos. É importante que as escolas de ensino fundamental e médio dediquem a aprofundar a EA utilizando a interdisciplinaridade para formar cidadãos conscientes de sua atuação frente ao desenvolvimento sustentável, orientando os educandos pelos valores de democracia e princípios ambientais.

Discutir sobre Educação Ambiental nos processos educativos nos territórios rurais, em termos teóricos e metodológicos, possui o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de um ambiente produtivo mais sustentável e socialmente justo.

O processo educativo proposto pela EA, inserido em uma perspectiva dialógica, objetiva a formação de sujeitos capazes de compreender o mundo e agir nele de forma crítica, consciente e responsiva. Nesse contexto, os sujeitos constituem uma leitura de mundo voltada para as questões relativas ao meio ambiente, biomas, sustentabilidade, reciclagem, não degradação, não poluição, descarte correto de diferentes tipos de resíduos, entre outros (ZUIN; ZUIN, 2015).

Ibrahin (2014) expôs que a Educação Ambiental desempenha o papel de conscientizar, informar e instrumentalizar o dever de defender e proteger o nosso meio ambiente, no Brasil e no mundo. A Educação Ambiental é um poderoso instrumento capaz de acabar com a ignorância ambiental e proporcionar meios e ideias para a superação dos problemas existentes entre proteção do meio ambiente, o progresso e o desenvolvimento de um país.

A Educação Ambiental deverá catalisar o desencadeamento de ações que permitam preparar os indivíduos e a sociedade para o paradigma do desenvolvimento sustentável, modelo estrategicamente adequado para responder aos desafios dessa nova ação mundial.

A conscientização dos sujeitos, necessariamente, depende do processo de significação. Daí a importância da conscientização por uma produção rural sustentável e socialmente justa, proporcionando um ambiente dialógico, aberto e inacabado na constituição das interações entre os sujeitos não apenas durante as suas atividades produtivas, mas também nas demais relações.

## **2.2 Educação Ambiental e Educação Indígena**

A educação indígena é caracterizada pelos processos tradicionais no que tange aprendizagem e aquisição de saberes. É dada atenção aos aspectos culturais e da etnia, abordando questões do dia a dia, nos rituais e mitos. Apresenta aspectos diferenciados que possibilita trabalhar em cada escola o seu universo sócio cultural de cada etnia (EMILY; FERNANDA, 2009).

O caráter diferenciado é explicado por Veiga e Salanova (2001) com o que o sistema educacional de determinada sociedade está subordinado aos interesses da comunidade. Veiga e Salanova (2001, p. 37) enfatiza nesse sentido que “a educação faz parte das políticas que

cada sociedade ou comunidade adota, buscando sua sobrevivência e continuidade das coisas que valoriza e acredita”.

Veiga e Salanova (2001) caracterizam também a educação indígena, como do tipo diferenciada, intercultural e bilíngue. A educação indígena deve buscar conscientizar e prevalecer o aspecto cultural. Porém, não pode deixar as bases curriculares educacionais, pois estes devem ser preparados para continuação de seus estudos fora da aldeia.

A Educação Indígena é fundamental, principalmente no caráter intercultural, observando as necessidades e respeitando as especificidades dos diferentes povos. É competência do Estado, porém pode ter colaboração direta dos municípios (NOBRE, 2005).

No quesito das políticas públicas educacionais Veiga e Salanova (2001) descrevem o projeto étnico para com a educação indígena, sendo este caracterizado por um projeto histórico elaborado com referência a um grupo, isso porque etnia refere-se a um grupo de pessoas da mesma origem. Tal projeto deve levar em consideração as diferenças culturais e linguísticas.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) também veio estabelecer diretrizes curriculares nacionais reconhecendo as escolas indígenas (NOBRE, 2005). Conforme disposto em seu artigo 32 (seção III), parágrafo 3, que:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (LDB, 1996)

Conforme também descrevem Gonçalves e Mello (2009) é preferencialmente ministrada por professores indígenas, em escolas indígenas nas próprias aldeias e os programas curriculares são definidos pela própria comunidade. Isto possibilita que o ensino escolar preserve as particularidades socioculturais de cada etnia.

Tais aspectos contribuem muito para Educação Escolar Indígena do MEC (Ministério de Educação e Cultura), trouxeram estímulo à discussão sobre escolarização das aldeias, e incentivando a capacitação de professores. E com esses dispositivos legais, assegura-se que a escola indígena tenha autonomia para formular seu projeto pedagógico e nele garantir o respeito a seus modos próprios de constituição e transmissão do saber (NOBRE, 2005).

De acordo com os dados do MEC, as políticas educacionais para a educação indígena foram fundamentais, reconhecendo a educação como direito e não mais como serviço de assistência. Atualmente, todos os indígenas brasileiros estão em escola. São 2.836

escolas e 200 mil estudantes da educação básica, segundo dados do censo escolar de 2010 (IBGE, 2010).

Porém, há muito ainda a ser feito, como por exemplo, buscar melhorar a infraestrutura das escolas, abranger a formação superior de professores indígenas, ampliar o material didático, que é específico para essas comunidades. A educação escolar indígena apresenta 180 línguas faladas por esses povos no Brasil.

De acordo com Prado (2000) o currículo da educação escolar indígena é subdividido entre seis áreas de estudos, sendo elas: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, e seis temas transversais, que são: auto sustentação; Ética Indígena; Pluralidade Cultural; Direitos, Lutas e Movimentos; Terra e Preservação da Biodiversidade; Educação Preventiva para a Saúde.

O conquista do direito a uma educação diferenciada teve início no Brasil, em 1988, com a Constituição Federal. O parágrafo 2º do Artigo 210 assegura aos povos indígenas o ensino fundamental em língua portuguesa, além da utilização de suas línguas maternas. A Constituição avança também no ensino da História do Brasil, que passou a levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (GRILO, 2011).

A garantia da escola indígena serve como verdadeiro instrumento de consolidação dos direitos, que valoriza a tradição, os costumes e o conhecimento indígena, sendo que tal processo é fundamental para continuidade de novas gerações refletirem com espírito crítico e participativo. Porém, as políticas só terão resultados se os povos indígenas participarem efetivamente na sua elaboração. Pois, a educação pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais, baseadas no diálogo entre as culturas, contribui na busca de um mundo melhor para a humanidade (MARFAN, 2002).

Nesse sentido Souza et al (2015, p. 88) ressaltam a forte ligação entre povos indígenas e natureza, sendo parte inerente a estes, como história e cultura, a qual apontaram o seguinte:

Para essas populações indígenas, as atividades produtivas são basicamente para subsistência. Assim, apresentam forte dependência em relação à natureza e aos recursos naturais renováveis, os quais são os mantenedores de seu modo particular de vida. Culturalmente, a natureza representa para os indígenas muito mais do que um meio de subsistência. Representa o suporte da vida social e está diretamente ligada aos sistemas de crenças e conhecimentos, além de uma relação histórica.

Dessa forma é necessário que as instituições escolares devem repensar seu papel diante das transformações que ocorrem no mundo. Desde o sistema educacional até dentro de

seu processo administrativo e pedagógico, caracterizando assim um ensino mais dinâmico e contextualizado, atualizado, inserido em seus contextos, a valorização pelo social, a fim de atender o novo perfil do educando. Essa modificação visando o social caracteriza-se por uma estabilização de mudanças e transformações para que futuramente, a escola tenha como intuito uma revitalização e formação ética, do reconhecimento das diferenças e das identidades culturais.

Os povos indígenas enfrentam atualmente uma série de questões ambientais sérias e complexas dentro de seus territórios. E, a EA utilizada e praticada dentro das aldeias não consegue atingir as necessidades da comunidade mediante seus currículos e desenvolvimento de programas.

Conforme justificou tal posicionamento, Silva (2013, p. 11):

Nas últimas décadas, a Educação Ambiental ganhou bastante destaque na comunidade científica, passando a ser um importante instrumento que a sociedade possui na busca de minimizar os prejuízos causados ao meio ambiente. Atualmente, existe a necessidade da abordagem desta temática em todos os segmentos da sociedade, inclusive para as comunidades tradicionais, a exemplo dos povos indígenas para que a educação ambiental possa vir a ser um instrumento que, aliado aos aspectos culturais destes povos, passe a promover mudanças de atitudes e comportamento na atual sociedade de consumo.

Conforme descreveram Araújo et al (2013) a Educação Ambiental aplicada em escolas indígenas tem-se demonstrado educação escolar, não tendo grande abordagem ao aspecto ambiental, cultural e histórico do povo indígena, o que reflete um processo de aculturação, podendo vir a ocasionar processo de modificação cultural junto ao indivíduo. E, segundo estabelecido pelas legislações educacionais esse tipo de educação deveria ser diferenciada devido à sua interculturalidade e bilinguismo, e que busque a alfabetização da população indígena, mas não deixando de integrar aspectos relativos à cultura e ao Meio Ambiente.

Hábitos e práticas naturais dos povos indígenas estão ligadas ao meio ambiente, assim, sua ação e comportamento natural deveria ter em vista a conservação ambiental e preservação dos recursos naturais. No entanto, povos indígenas também estão experimentando mudanças inevitáveis, especialmente em seus estilos de vida. As mudanças são importantes para a geração mais jovem em relação ao comportamento de cuidado ambiental. Portanto, a EA nas escolas indígenas apresenta-se de grande relevância. (PAREDES, 2008).



Dessa forma ressaltaram Urruth e Calixto (2018, p. 589) que “é preciso fortalecer a EA na escola para que a formação dos sujeitos ecológicos ocorram desde a mais tenra idade para que jovens, adultos e anciãos criem uma nova consciência sobre o mundo”.

Tais necessidades se referem a proteger a região e construir locais saudáveis e sustentáveis, a qual fornecerá às futuras gerações sabedoria e ferramentas para continuarem fortalecendo sua relação com a terra. E, poucas comunidades indígenas atuais estão equipadas com os recursos e conhecimentos necessários para lidar com as questões ambientais enfrentadas atualmente (IBRAHIN, 2014).

Tem-se ainda como propósitos a serem desenvolvidos por meio da educação ambiental indígena o desenvolvimento de conteúdos temáticos presentes na EA, junto à população indígena. É a participação efetiva desses indivíduos na construção de um novo modo produtivo, ou seja, a mudança de postura.

Pode-se descrever assim os apontamentos de Souza et al (2015, p. 94), os quais discorrem o seguinte:

Assim, o que se pode refletir é sobre a importância e a valorização dos saberes tradicionais, seja dos povos indígenas ou de outros, como o propósito de preservar a história ambiental e tradicional sobre usos, costumes, tradições e tecnologias. Esses conhecimentos podem contribuir nas estratégias e ações para a consecução do ambiente sustentável.

Os caminhos que envolvem os processos de ensino-aprendizagem nos territórios, que propiciam o desenvolvimento conjunto de técnicas produtivas sustentáveis, passam, necessariamente, pelo emprego tanto dos saberes-fazeres historicamente constituídos pelos indígenas e seus familiares como o conhecimento proveniente da ciência moderna.

Cabe ao extensionista educador ambiental promover esse encontro de conhecimentos transdisciplinares historicamente construídos. Por meio desse encontro, do embate dos mais variados conjuntos de sentidos, é que as soluções serão planejadas e desenvolvidas (ZUIN; ZUIN, 2015).

Visto isso, é preciso que por meio da Educação Ambiental busque-se sustentabilidade dos modos produtivos, o que, em alguns casos significa alterar o foco que os sujeitos possuem das relações e processos que permeiam a produção agropecuária, fruto das relações sociais (REALI; REYES, 2013).

Um educador deve considerar o contexto no qual as pessoas estão inseridas e como elas se posicionam nele. Com essa informação, há como traçar estratégias de ensino, pelas quais o educador atua e enfatiza um repertório variado de leitura da palavra, ampliando o

olhar e, conseqüentemente, a leitura dos mais variados contextos, indo além de uma única disciplina, de um único momento. Esse conhecimento se dá à medida que ocorre o diálogo e a dialogia entre os sujeitos (ZUIN; ZUIN, 2015)

Na busca pela conscientização dos sujeitos, o diálogo torna-se um procedimento metodológico essencial, pois por meio dele é que é possível que educador e educando compreendam um ao outro, bem como a sua relação com o mundo e, principalmente, a sua inserção no mundo (REALI; REYES, 2013).

A responsabilidade social para a preservação da natureza que apresenta na EA, é um processo de aprendizagem permanente, com respeito a todas as formas de vida, baseado no princípio da precaução que constitui o principal objetivo das políticas ambientais, à medida que este se volta à função de evitar os riscos e a ocorrência dos danos ambientais.

De acordo com Celso Antonio Pacheco Fiorillo (2001, p. 35) a “prevenção é um preceito fundamental, uma vez que os danos ambientais, na maioria das vezes, são irreversíveis e irreparáveis”, contudo, é preciso destacar a importância de todos os princípios do direito ambiental, dentre eles o da prevenção e da precaução.

A Educação Ambiental caminha para o desenvolvimento sustentável porque ela mostra o rumo adequado e proporciona a consciência, a possibilidade da multiplicação e desenvolvimento de práticas ambientais e sociais. Esse tipo de educação ambiental indígena pode ainda alinhar duas visões de mundo, através da infusão de conhecimento intergeracional, compartilhado através de uma fusão de narrativa, investigação curricular e inúmeras outras práticas focais (ZUIN; ZUIN, 2015).

Essas propostas focais e educativas colaborariam então na reconstrução de nações indígenas de dentro para fora, atendendo um aspecto mais amplo da comunidade, quanto à utilização de recursos e soluções ambientais locais, defendendo a comunidade de controles externos, além de contribuir na continuação do conhecimento cultural da comunidade indígena. Assim a EA seria uma revitalização e renovação da comunidade, orientada para o processo de educação dentro do contexto contemporâneo, e compreensão quanto aos aspectos da evolução a qual a comunidade indígena se encontra (D'ANGELIS, 2014).

Dessa forma, pode-se compreender que a EA refere-se a um empreendimento de vida, importante na formulação do conceito de desenvolvimento que é definido como desenvolvimento que atende às necessidades dos presentes sem comprometer a capacidade da geração futura, conservando simultaneamente os meios e condições de produção. A sobrevivência contínua da humanidade depende dos produtos de mentes educadas, pesquisa e desenvolvimento, invenções e inovações (ZUIN; ZUIN, 2015).

Perspectivas indígenas podem ampliar e enriquecer o processo educacional, fornecendo conhecimentos e experiências interculturais, além de apresentar contribuição quanto à ampliação do saber, pode ainda colaborar num aspecto de conscientização ecológica junto a comunidade indígena, ou seja, a relação dos povos indígenas com suas terras representam interação para com a natureza.

A educação pode colaborar nesse sentido, diminuindo hábitos nocivos que de algum modo possam estar prejudicando a qualidade ambiental. Com isso, pode-se colocar que percepções ecológicas indígenas podem ser relevante no ensino regular, podendo ser inseridas em salas de aulas visando a complementação de Educação Ambiental (MARFAN, 2002)

Conclui-se assim que a Educação Ambiental é capaz de chamar a atenção da população de um modo geral para o comprometimento e fiscalização dos órgãos públicos na tomada de decisões, fortalecendo a cidadania e favorecendo a compreensão, consciência, valores, ações e conhecimentos que permitam desenvolver o nosso subconsciente, estimulando a participação ativa. Ela representa um caráter interdisciplinar, onde sua abordagem deve ser integrada e contínua, e precisa ser uma aliada do currículo, e não somente uma nova disciplina da base comum. Relaciona-se na busca de um conhecimento integrado que supere a fragmentação do conhecimento partindo do âmbito da transversalidade.

Nessa perspectiva é possível mudar as condutas individuais e coletivas para fomentar a consciência e ou valores **para** a atuação com o mundo e seus recursos naturais, ou seja, as pessoas trabalharão suas convicções para enfrentar as rupturas em face do meio ambiente. E quem exerce essa titularidade, são sobretudo os educadores, porque possuem grande responsabilidade na formação cidadã de seus alunos, criando alternativas que estimulem os alunos a terem percepção de suas responsabilidades e principalmente, compreender que são integrantes do meio ambiente e precisam defendê-lo e lutar pela sua preservação.

### **3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA INDÍGENA DA COMUNIDADE TAPUIA DO CARRETÃO DO MUNICÍPIO DE RUBIATABA-GO - (ESTUDO DE CASO)**

Nesta seção da pesquisa, o enfoque recairá sobre a relação entre população indígena e meio ambiente, enfatizando as metodologias da Educação Ambiental aplicadas na escola indígena da comunidade Tapuia do Carretão. Esse estudo demonstra grande relevância, uma vez que a questão ambiental tem importância estratégica para o futuro dos povos indígenas do Brasil, e conseqüentemente para os Tapuias. É necessário que a escola incorpore, de forma efetiva, temas que incluem a interface entre os direitos indígenas e as políticas ambientais, isso porque a cultura indígena na sua essência tem uma forte relação com a terra (BORGES, 2013). A implementação desta contribuirá de forma significativa na conscientização e sensibilização de toda a comunidade indígena. A transversalidade pedagógica pode quebrar as barreiras na educação, e principalmente entre os agentes transformadores na Aldeia Carretão, por meio da Educação Ambiental.

Na aldeia Tapuia do Carretão tem se buscado propostas que garantam a integração e a proteção do meio ambiente através de estudos e práticas ambientais, que têm fomentado ações pontuais que atuem na questão educacional social e ambiental do povo tapuia, conforme pode-se citar alguns estudos realizados por Nazario (2016); Borges (2013); Moura (2012); entre outros. Todavia, ainda é necessário um estudo aprofundado que permita mapear os problemas e elencar soluções para a problemática ambiental de toda região, inclusive o entorno da área habitada.

#### **3.1 Metodologia**

##### **3.1.1 Os Pesquisados**

A pesquisa ocorreu no território Aldeia Tapuia Carretão<sup>4</sup>, especificamente na Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, com início em fevereiro de 2018 e término em junho de 2018<sup>5</sup> mediante a observação de fatos que ocorrem no dia a dia da unidade educacional e da Aldeia. Dados referentes ao sistema educacional, especialmente quanto às ações voltadas à questão ambiental, e como essas ações afetam às terras que os indígenas ocupam.

---

<sup>4</sup> Processo de Autorização da FUNAI para pesquisas em terras indígenas nº 08620.000857/2018-71.

<sup>5</sup> Aprovado pelo C.E.P. (Comitê de Ética e Pesquisa) nº do protocolo 020878/2018. CAAE: 85058216.6.0000.5076.

O estudo envolveu os alunos da Rede Estadual de ensino da Escola Indígena Cacique José Borges, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e médio; e com os respectivos professores da Unidade Educacional da escola, todos pertencentes à comunidade indígena.

### 3.1.2 Quantos aos instrumentos de coletas de dados

Foram aplicados três modelos de questionários, sendo um para os dirigentes da aldeia, uma para os professores, e outro para os alunos que frequentam a escola indígena.

Atualmente a escola conta com a colaboração de **10 professores, e 55 alunos matriculados**, todos indígenas e habitantes da aldeia. As entrevistas aconteceram nos períodos matutino e noturno, vez que no período vespertino funciona apenas o serviço interno administrativo.

O quadro 5 apresenta o descritivo das turmas com os respectivos números de alunos e professores:

Quadro 5: Composição e distribuição de alunos e professores da escola indígena.

Período	Número	Turno
1º ao 5º ano	18 alunos	Matutino
6º ao 9º ano	18 alunos	6º e 7º ano – matutino 8º e 9º ano – noturno
Ensino médio	16 alunos	Noturno
EJA	3 alunos	Noturno
<b>TOTAL</b>	<b>55 ALUNOS</b>	
Professores da 1ª Fase	3	
Professores da 2ª Fase	7	
<b>TOTAL</b>	<b>10 PROFESSORES</b>	

Fonte: Pesquisadora autora (2018)

A amostra contou com a maior participação possível, considerando todos os períodos em atividade na escola, ou seja, foram aplicados questionários a todas as turmas acima relacionadas. A pesquisa foi apresentada aos alunos por meio de uma reunião realizadas com todos os professores e alunos presentes, na oportunidade foram explicados os objetivos e a metodologia que seria utilizada, bem como, foram entregues os TAUMD (TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO E MANUSEIO DE DADOS), TAM (TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR) e TCLE's (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E

ESCLARECIDO), TALE's para os menores e seus representantes, como se observa na figura 7.

Figura 7: Sala de Aula da Escola indígena. Momento de reunião da pesquisadora autora com os alunos e professores da escola, com a presença da diretora, do cacique e vice-cacique, para apresentar e discutir a abordagem do projeto.



Fonte: Pesquisadora autora

### 3.1.3 Análise dos dados

Por meio da análise dos documentos fornecidos pela direção da escola tais como: planos de ensino, cronograma escolar e matriz curricular foi possível obter informações importantes das ações educativas voltadas ao meio ambiente, praticadas na escola. Os documentos foram manipulados exclusivamente pela pesquisadora, dentro do próprio ambiente escolar, em dia e local indicado pela direção e/ou coordenação pedagógica da escola indígena. A análise e a interpretação foi dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa/quantitativa descritiva.

A pesquisa investigou a forma que a Educação Ambiental é trabalhada na escola por meio da aplicação de questionários junto aos alunos, professores e lideranças que residem na Aldeia Carretão I.

Nessa perspectiva, a metodologia utilizada foi quantitativa e descritiva, uma vez que a pesquisa utilizou de coleta de dados e observação, e o instrumento de pesquisa contém questões de múltipla escolha. E a análise dos dados e do conteúdo dos resultados textuais, através de uma interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa. Quanto ao resultado da pesquisa, baseada na análise das respostas obtidas através dos questionários aplicados.

### 3.2 Resultados

A aldeia onde está inserida a Escola Indígena foco do presente estudo, possui cerca de 220 habitantes, sendo que os responsáveis são o Cacique Sr. Dorvalino Augusto e o vice-cacique Sr. Welington Vieira Brandão Tapuia, que também é professor na escola. As casas são individuais com distância de cerca de 200m uma das outras, não tendo mais características indígenas tradicionais (Figura 8). Estas estão construídas próximo ao Rio Carretão, tendo como matéria prima: adobe, bambu, madeira, bem como tijolos e cimentos.

Figura 8: Vista Parcial da Aldeia Carretão, do espaço de encontros (2018).



Fonte: pesquisadora autora (2018)

E, referente às tradições que ainda são aplicados na aldeia, é a dança, contos tradicionais, assim como comidas típicas. Quanto aos meios de subsistência dos habitantes da aldeia, os líderes apontaram a agropecuária, lavoura e compras na cidade. A prática de subsistência dos povos indígenas veio-se modificando com o tempo. Na aldeia Carretão atualmente a prática de subsistência refere-se a plantações, agropecuária e pequena lavoura, onde muitos alimentos consumidos pelos indígenas são adquiridos na cidade.

Na visão de José Neto (2004, p. 128) “a área que resta para os Tapuias 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 implantação de hortas demonstra-se aprendizagem significativa, promove conhecimentos de diferentes conceitos e contextualização, com formação além do pedagógico, promovendo cidadania, pois envolve questões ambientais, alimentares e nutricionais (SIQUEIRA et al., 2016).

É uma aula de forma prática, com exemplos concretos e aplicações visíveis, pode ajudar no aprendizado, além de proporcionar aos alunos um novo olhar sobre o assunto. A horta pode ser, literalmente, um canteiro de ideias e descobertas, além de proporcionar forte interação entre o indivíduo e o meio ambiente, conscientizando-o da maneira como a natureza produz seu alimento, sua sobrevivência e seu ciclo de vida.

Cajaíba (2013) também aponta em seu estudo o enfoque de educação ambiental através de atividades desenvolvidas na horta escolar, bem como pode promover favorecer a uma mudanças nos hábitos e atitudes de alunos, principalmente quanto a forma que estes concebem a natureza, e com isso, formando cidadãos com novas posturas e atitudes frente aos problemas socioambientais.

Quanto a isso a própria comunidade tem se atentado para a melhoria desse processo de obtenção de alimentos. Tem sido desenvolvido na aldeia horta comunitária, viveiro de mudas e até mesmo reflorestamento de várias nascentes localizadas na região, como as nascentes do córrego do Macaco, córrego do Passarinho e córrego da Lajinha. (SANTOS; AGUIAR; JESUS, 2011).

É importante salientar que tais nascentes que se encontram dentro dos limites da terra indígena são muito importantes para alimentar o Rio Carretão, que é de total relevância no fornecimento de água próximo a aldeia, além de ser devido a estes, é que foi a origem do nome da aldeia. No entanto, sua nascente encontra-se longe da aldeia, aproximadamente 10 km (COSTA; REZENDE, 2013).



Observa-se ainda quanto ao processo de subsistência, implantação da mecanização agrícola por volta de 1986, sendo isso, devido ao aumento da população e falta de espaço territorial, o que ocasionou empobrecimento do solo em nutrientes. Assim, inicialmente a implantação da mecanização, o sistema de plantio tradicional foi-se desvalorizando devido a falta de solos férteis. Dessa forma a mecanização foi no sentido de recuperação de terras degradadas, bem como desenvolvimento de novos processos como a horta comunitária, que tem sido uma forma de sustentabilidade do povo Tapuia (SANTOS; AGUIAR; JESUS, 2011).

Borges (2013) ainda reitera que além das roças, as famílias residentes na aldeia Carretão também têm plantações próprias como de banana, café, mamão, e também ervas medicinais. Na roça comunitária planta-se milho e arroz para o uso coletivo, e nos quintais das casas, planta-se para o consumo de cada família.

É importante reiterar o resgate de desenvolvimento local sustentável, visando melhor aproveitamento de recursos materiais, bem como conscientização para com o meio ambiente por parte do povo Tapuia.

A comunidade desde 1972 já contava com escola de caráter municipal que atendia de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, sendo os professores da FUNAI e também da própria comunidade de acordo com os apontamentos dos chefes da aldeia.

A escola indígena da aldeia Carretão ‘Escola Estadual Cacique José Borges’ iniciou seu funcionamento a partir de maio do ano de 2004, conforme Lei nº 14.812 de 2004, onde inicialmente foi denominada ‘Escola Estadual Indígena Aldeia do Carretão’, a qual em 2010 teve alteração no nome da escola, buscando homenagear o cacique anterior, a qual passou a ser chamada de ‘Escola Estadual Indígena Cacique José Borges’, conforme Lei nº 17.135 (BORGES, 2013), registrada e reconhecida pelo Ministério da Educação, com objetivo das crianças e jovens da comunidade obterem escolarização e fortalecimento das crenças tradicionais e culturais. A escola que antes era municipal passou a ser Estadual, sendo que, a Secretaria Regional de Educação de Rubiataba atende a educação infantil, e o ensino básico: o ensino fundamental - 1º ao 9º ano, ensino médio e EJA. (Figura 9).

O novo prédio escolar construído pela Funai em parceria com a Diocese de Rubiataba, como citado acima, ficou pronto em 2004, e a escola passou a se chamar “Escola Indígena Cacique José Borges” em homenagem ao cacique anterior. Com isso veio à possibilidade de ampliar a oferta de escolarização e reduzir o número de jovens que se deslocavam para as cidades para estudarem (BORGES, 2013, p. 98).

Figura 9: Sala da Secretária/Biblioteca da Escola indígena (2018).



Fonte: Pesquisadora autora. (2018).

Os alunos da primeira fase do ensino fundamental e ensino infantil são atendidos no período matutino. No período noturno funciona do 8º ao 9º anos do fundamental e do 1º ao 3º anos do ensino médio, e EJA. As salas de aula da Escola Cacique José Borges são multisseriadas. A escola contém atualmente cerca de 55 alunos matriculados. Com relação a língua falada e a ensinada na escola é o ‘português’, e outras línguas indígenas (Theret, Tharanti, Carajá e Caiapó).

Conta com quadro docente de 10 (dez) professores, indígenas, tendo formações diversas como Educação Intercultural, Pedagogia, Ciência Naturais; um ainda em formação superior, e também conta com professores em fase de mestrado. A escola tem como suporte pedagógico ainda, secretária escolar e gerente de merenda escolar. Observou-se que a escola é organizada e administrada pela própria comunidade, ou seja, o quadro de profissionais desde a direção até os serviços auxiliares (Figura 10 e 11).

Figura 10: Vista parcial do Pavilhão da escola da Aldeia Carretão (2018).



Fonte: pesquisadora autora. (2018)

Figura 11: Vistas do pátio e do corredor coberto da escola da Aldeia Carretão.





Fonte: pesquisadora autora. (2018).

O Projeto Político Pedagógico da Escola segue a matriz curricular da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás (SEDUCE), mas apresentando enfoque ao aspecto intercultural e transdisciplinar. Conforme dispõe o Decreto nº 6861 de 2009 e também a Resolução CEB nº 03 de 10 de novembro de 1999, a qual fixou Diretrizes em caráter nacional quanto ao funcionamento de escolas indígenas, buscando atender os objetivos da comunidade juntamente com o processo educacional que será desenvolvido. Tais aspectos referem-se na busca de validar a cultura, história e preservar a memória do povo Tapuia. Busca-se também retorno a comunidade, por meio do desenvolvimento de projetos para manter a sustentabilidade dos Tapuias, onde se insere a Educação Ambiental.

### **3.2.1 Educação Ambiental na escola indígena**

A Educação Ambiental aplicada na escola, decorrente de categorias de direitos fundamentais vigentes na atual Constituição brasileira, merece grande reflexão e atenção dos educadores brasileiros. Além de promover os elementos específicos próprios das escolas, eles devem estar cientes do princípio fundamental de uma educação ambiental compartilhada por povos indígenas, sendo a base para outros sub-princípios igualmente relevantes que exigem o envolvimento de toda a comunidade: a promoção da interculturalidade, a transversalidade e abordagens flexíveis de EA nos currículos das escolas indígenas, que requerem uma metodologia mais sintonizada com sua dinâmica social e, acima de tudo, ao mundo natural.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP, disponibilizado pela secretaria e coordenação da escola, na relação dos conteúdos do Ensino Fundamental, o

projeto refere-se a Educação Ambiental na busca por abordagens que visem analisar o meio ambiente e a transformação ocorrida na aldeia; propõe buscar ações de preservação do meio ambiente, incluindo córregos, rios, nascentes, matas ciliares e cerrado, reflorestamento e utilização adequada dos recursos hídricos; dando enfoque também ao lixo, como coleta seletiva, destinação adequada e reaproveitamento; aborda a poluição, desmatamento e uso de agrotóxicos; leis ambientalistas, e realização de palestras, e desenvolvimento de projetos. Nesse contexto são trabalhados conteúdos gerais e locais, mas sempre fazendo vinculação ao dia a dia da aldeia.

Segundo os dirigentes da escola, a educação para o povo Tapuia, além de ser meio de conhecimento e formação, é também uma forma de reescrever sua história. Ainda apontou-se que a disciplina de Educação Ambiental já existia, mas antes era matéria optativa. E, atualmente encontra-se integrada às disciplinas de Ciência, Geografia e Educação Indígena. A coordenadora pedagógica da escola ainda apontou o seguinte:

“seria mais fácil se houvesse uma disciplina específica de educação ambiental indígena em toda a grade curricular, uma vez que a ementa já é extensa, e dificulta a aplicação efetiva de forma interdisciplinar”.

Coordenadora pedagógica (Escola Estadual Indígena Cacique José Borges)

Para complemento da Educação Ambiental a escola desenvolve projetos como PNGATI - (Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial em Terras Indígenas) que busca resgate de nascentes, sendo esse realizado em parceria com a Universidade Católica de Goiás. As etapas são conscientização, mapeamento e implementação. Tem-se ainda aula de campo com estudo das ervas medicinais. Na aldeia tem-se o projeto casa farinha, e o IBAMA também realiza projetos junto à comunidade quanto a prevenção e combate ao fogo.

A escola tem aulas de campo que são realizadas em etapas pelos professores, semestralmente, geralmente em eventos escolares (semana do meio ambiente, dia do índio, etc), as quais voltam-se ao estudo do meio ambiente, apresentando caráter interdisciplinar.

### **3.2.1.1 Percepção dos líderes indígenas da aldeia (Cacique e Vice – cacique)**

Considerando a idade avançada e falta de formação acadêmica do cacique, o vice - cacique é quem acompanha de forma direta as atividades da escola, além de pertencer ao quadro de docentes da escola indígena.

Os líderes e dirigentes da aldeia foram convidados a responderem um questionário específico quanto à abordagem de educação ambiental desenvolvida dentro da aldeia.

O vice – cacique possui 37 anos de idade, ensino superior completo em ciências da cultura, e mesmo sendo um indivíduo jovem, já conta com 20 anos de atuação junto a Aldeia do Carretão. Descreveu meio ambiente como “preservação, cultura, coleta, caça, pescaria, erva medicina”. Observa-se em seus apontamentos que relacionou a designação meio ambiente para com a aldeia e seus próprios processos cotidianos. Foi questionado se ele achava importante falas sobre meio ambiente na aldeia, a qual apontou que sim, pois “jovens devem ter conhecimento sobre o cerrado para sua sobrevivência”.

O terceiro questionamento foi sobre os que este compreendia como Educação Ambiental. A resposta foi como “forma de ter mais conhecimento sobre o meio ambiente”.

A quarta questão foi referente de onde vem à água utilizada no cotidiano da aldeia. O vice cacique então apontou que são de “nascentes, somente na sede que há poço (nascentes naturais)”.

O quinto questionamento foi quanto a questão do lixo e seu processo de coleta. O vice –cacique então reiterou que “por não ter meios de coleta, cada família se responsabiliza pelo seu lixo”.

No sexto apontamento o vice - cacique colocou a importância das matas, árvore para a aldeia refere-se ao critério de sustentabilidade. Utiliza como forma de ter mais conhecimento e informações quanto à questão de meio ambiente, a transmissão de conhecimentos de pessoas mais velhas da aldeia, e utiliza atualmente leitura e internet. Participa de palestras, curso de formação e até mesmo reportagens.

De acordo com o vice – cacique a escola da aldeia desenvolve projetos de Educação Ambiental, onde especificou “casa de farinha, PNEGATI, gestão territorial em terras indígenas”. E reiterou ainda que todos os professores da escola são envolvidos no desenvolvimento dos projetos. Já os alunos são motivados e se engajam efetivamente nos projetos da escola.

Já o Cacique possui 54 anos de idade, e a 21 anos que está como cacique da aldeia. Entende como meio ambiente “conservar a vida”. Acredita que é importante falar sobre meio ambiente na aldeia “para a educação dos mais jovens”. Entende por Educação Ambiental o “Projeto PNEGATI e resgate da nascente”.

Com relação a água utilizada na aldeia, assim como apontado pelo vice - cacique, este também apontou “poço artesiano e água da mina”. Quanto ao lixo houve discordância

onde esse aponta a queima e o lixo hospitalar que é levado para cidade. Quanto a importância das matas / árvores para a aldeia, cita a utilização destes como plantas medicinais.

Amplia seu conhecimento e informações sobre meio ambiente por meio de pesquisas, participações em reuniões e palestras. Apontou que a escola da aldeia desenvolve projetos de Educação Ambiental, mas não especificou quais, como foi realizado pelo vice cacique.

Já concordando com os apontamentos do vice-cacique também reiterou que todos os professores da escola estão envolvidos no desenvolvimento de projetos, assim como os alunos nos projetos são motivados a se engajarem efetivamente nos projetos da escola.

### 3.2.1.2 Percepção dos docentes da aldeia.

O questionário direcionado aos docentes da escola indígena, foi aplicado junto a cinco professores, sendo quatro do sexo masculino e um feminino. Observa-se que três dos professores têm mais de 40 anos e dois menos de 30 anos. Apresentam diferentes formações como ciências da natureza, pedagogia, licenciatura em cultura indígena, mestrado, e outro ainda em processo de licenciatura. Três professores já estão a mais de dez anos de atuação na escola. E, dois de um a três anos (Figura 12).

Figura 12: Parte do corpo docente da escola indígena durante a visita da pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora autora. (2018).

Na parte II do questionário aplicado aos docentes quanto à sua atividade, questionou-se o que os docentes entendem por Educação Ambiental, a qual apontaram o seguinte:

*No sentido de apreender para conscientizar nossos filhos*  
Professor 1.

*Para nós povos indígenas é importante preservar o nosso território tradicional*  
Professor 2  
*Respeito ao meio ambiente e o ser humano ao mesmo tempo. É tudo na vida das pessoas.*  
Professor 3

*Necessária, principalmente por ser uma escola na zona rural e indígena, deveria ser até uma disciplina trabalhada na sala de aula*  
Professor 4.

*É trabalhar com temas relacionados ao meio ambiente e preservação.*  
Professor 5.

Pode-se observar uma caracterização ampla por parte dos docentes quanto a definição de educação ambiental. O que demonstra a necessidade de uma melhor visualização dessa prática de educação transversal.

Quanto à forma que os professores tomam conhecimento de informações sobre a temática meio ambiente, ressaltaram os docentes que são palestras, TV, Jornal, Internet, Livros e curso de formação.

Todos os professores participam de atividades, programas ou cursos que abordem meio ambiente e educação ambiental, a qual especificaram.

*Ambiente e Cultura, valorização do meio ambiente*  
Professor 1.

*Projeto de Gestão territorial da T.I. Carretão.*  
Professor 2

*Sobre meio ambiente*  
Professor 3

*Curso de licenciatura em ciências da natureza e demais cursos e palestras*  
Professor 4

*Licenciatura Intercultural*  
Professor 5

Observa-se assim que os docentes da Escola Estadual Cacique José Borges contam em sua formação de abordagens quanto ao meio ambiente e Educação Ambiental, e conforme pode-se observar nas transcrições acima buscam processo de formação continuada.



A maioria dos professores (4) apontam que sentem-se capacitados para trabalharem com a Educação Ambiental, e somente (1) apontou que necessitaria de mais capacitação,

O quinto questionamento foi referente aos projetos desenvolvidos na escola, atividades que visam preservar o meio ambiente ou de abordagem de Educação Ambiental. Todos citaram que sim, e especificaram as seguintes:

*Possui algumas atividades como, por exemplo, aula de campo, preservação das nascentes, trabalha com reflorestamento das nascentes.*

*Professor 1.*

*Projetos extra escolares, que visa o regaste das nascente da aldeia carretão.*

*Professor 2*

*Projeto Penegati*

*Professor 3*

*Hortas comunitárias, projeto em andamento sobre reflorestamento das nascentes e viveiro de mudas*

*Professor 4*

*Projeto de revitalização das nascentes*

*Professor 5*

Os apontamentos dos docentes já confirmam o que foi levantado pelo cacique e vice-cacique em questionário anterior. As respostas foram somente apontamentos quanto a horta comunitária e viveiro de mudas que até então não tinha evidenciado, e reiteraram que essas atividades são de total relevância na abordagem ambiental.

Todos os docentes apontam que usam a temática meio ambiente em suas disciplinas ou desenvolvem práticas de Educação Ambiental em sua disciplina. Dos cinco docentes que responderam ao questionário, quatro apontam que sempre abordam temas ambientais em sala de aula, e somente um respondeu que às vezes, talvez em função da disciplina que ministra (matemática).

Quanto aos assuntos abordados apontaram os seguintes:

*Preservação do cerrado, uso consciente do lixo, prevenção de queimadas, poluição das águas, etc.*

*Professor 1*

*Temas atuais, utilizando porcentagens e estatísticas*

*Professor 2*

*Sobre os rios, flora e animal*

*Professor 3*

*Preservação do território Tapuia*

*Professor 4*

*Desmatamento, aquecimento global e queimadas.*  
Professor 5

Aborda o tema meio ambiente utilizado de variados recursos como:

*Palestras, trabalho de campo com pesquisa com os mais velhos.*  
Professor 1

*Passagem de conteúdos, trabalhos e/ou pesquisas / brincadeira*  
Professor 2

*Passagem de conteúdos*  
Professor 3

*Trabalhos e/ou pesquisa*  
Professor 4

Observa-se assim que a utilização da temática ambiental pela exposição de conteúdos é a mais utilizada.

Segundo todos os docentes, os alunos demonstram interesse em conhecer o tema meio ambiente. Porém, poucos possuem conhecimento e prática com relação às questões ambientais como lixo, reciclagem, esgoto, mata ciliar, poluição industrial. O que demonstra que a temática ambiental pode contribuir muito ainda na formação desses alunos.

Os docentes apontaram que todas as disciplinas são preponderantes para se trabalhar as questões ambientais, e dois dos cinco docentes apontaram ainda a disciplina de geografia. Nenhum dos docentes relatou dificuldades em trabalhar temas relacionados ao meio ambiente e Educação Ambiental junto aos alunos.

A maioria dos professores e/ou profissionais da escola está envolvido no desenvolvimento dos projetos ambientais, conforme apontaram dois docentes (75%) e 3 (três) apontaram que 100%.

Na décima quarta questão foi solicitado que os docentes apontassem quais eram os principais problemas ambientais na aldeia, e quem seriam os responsáveis, sendo apontados os seguintes:

*Desmatamento, queimada, lixo. Prefeitura e própria comunidade os vizinhos*  
Professor 1

*Degradação causada pelos antigos posseiros.*  
Professor 2

*Não há grandes problemas ambientais na aldeia. Mas já teve com o fogo.*  
Professor 3

*Degradação das nascentes, desmatamento, uso impróprio do solo, uso de produtos químicos. O próprio homem e a falta de conhecimento*  
Professor 4.

*São as queimadas. São os caiados*  
Professor 5

As problemáticas apresentadas estão relacionadas aos projetos desenvolvidos como resgate de nascente, reflorestamento e atividades voltadas à preservação e prevenção de queimadas. A maioria destacou desmatamento, lixo, queimadas. Um ponto interessante é a não existência de coleta do lixo, nem mesmo de um local apropriado para o depósito dos resíduos, o que é uma necessidade junto a comunidade que poderia ser trabalhado por meio da Educação Ambiental.

Apontaram como processo de conscientização e mudanças de hábitos e atitudes por parte da população como soluções para a maioria dos problemas apresentados, no que se demonstra a relevância da Educação Ambiental.

Na última questão foi solicitado que os professores apresentassem trabalhos que poderiam ser desenvolvidos para colaborar na resolução dos problemas apresentados. Os seguintes foram apontados:

*A escola poderia trabalhar com visitas nas casas para a conscientização do lixo e trabalhar com palestras*  
Professor 1

*Resgate dessas áreas*  
Professor 2

*Tratar sobre a reciclagem nas salas de aula*  
Professor 3

*Trabalhos educativos / Projetos ambientais/ Reflorestamento das nascentes / Participação da comunidade (aldeia) com os projetos desenvolvidos na escola.*  
Professor 4

*Conscientização dos riscos e prejuízos das queimadas e estudos das leis referentes ao meio ambiente*  
Professor 5

Segundo relato dos docentes pode-se observar que há diferentes formas de se incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como palestras, projetos, experiências práticas, projetos interdisciplinares que conduzem os alunos e a comunidade a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a Educação Ambiental.

### 3.2.1.3 Percepção dos alunos da aldeia.

Os que frequentam a escola indígena são todos habitantes da aldeia, com idades variadas entre 06 a 32 anos de idade, que frequentam desde o primeiro ano até o ensino médio, inclusive a EJA. A maior parte das respostas foram obtidas por alunos a partir do 8ª ano, de um total de 16 (dezesseis) alunos que foram entrevistados (Figura 13).

Figura 13: Alunos na escola indígena durante uma atividade em grupo na sala de aula.



Fonte: Pesquisadora autora. (2018).

Questionados sobre o que fazem para preservar o meio ambiente, a maioria relacionou a resposta à forma de descarte do lixo, abaixo algumas das respostas mais comuns:

- Poluir menos, reduzindo o volume de lixo.
- Não jogar lixo no rio.
- Ter cuidado com o lixo em casa e na escola.
- Não desmatar, não espalhar lixo.

A respeito da participação em alguma atividade que abordasse meio ambiente e Educação Ambiental, alguns não demonstraram interesse, outros disseram ter assistido palestras de conscientização na escola, e outros participaram de alguns projetos:

- *Projeto PENEGAT.*
- *Curso de Reciclagem.*
- *Assembleia dos povos indígenas.*

Ainda a respeito de programas ou atividades que visam a preservação do meio ambiente, os alunos foram indagados a respeito do que desenvolveram dentro da escola. Nesse ponto, percebe-se que as respostas são variáveis e oscilantes, e que a grande maioria não entendia como uma atividade específica para essa finalidade, mas que todas as disciplinas abordavam o assunto de forma indireta.

- *atividade no campo para conhecimento do ambiente.*
- *Lixo, desmatamento e nascentes.*
- *Todas as disciplinas aborda o tema.*
- *Biologia.*
- *Plantio de árvores*

Apesar de não demonstrarem segurança quanto à forma de abordagem do tema, quatro dos entrevistados avaliaram como ótimo o programa/atividade de preservação ambiental da escola, quatro avaliaram como bom, e dois avaliaram como regular, mas o que nos chamou a atenção, foi que cinco dos entrevistados se absteve de responder a esse questionamento.

Por outro lado foram unânimes em responder de forma afirmativa que os professores abordam temas e questões ambientais em sala de aula. E que a grande maioria já participou de alguma palestra ou atividade sobre meio ambiente e educação ambiental na escola.

Os alunos foram indagados na questão nº 08 se os problemas ambientais interferem de alguma forma em suas vidas, e sete dos entrevistados responderam que NÃO se sentiam afetados, enquanto nove disseram que SIM, e relataram que isso afetaria a qualidade do ar e da água.

- *Poluição do ar.*

- *Interfere na questão da poluição no rio fonte da nossa água de beber.*
- *Desmatamento e caça ilegal*

Por fim, os alunos deveriam descrever o que entendem por Educação Ambiental e sua importância para a vida das pessoas, a maioria ainda associa o conceito de Educação Ambiental ao de preservação ambiental.

- *A educação ambiental é cuidar, proteger o meio ambiente.*
- *Não devemos poluir, pois influencia no nosso futuro. Sem a Educação Ambiental não temos muito desenvolvimento, e isso é importante para nossa sobrevivência.*
- *É importante para preservar o meio ambiente.*
- *Que não se deve jogar lixo no meio ambiente.*

Em relação aos principais problemas ambientais da aldeia e quais as possíveis soluções, os alunos foram além da expectativa. E, apesar de se esquivarem da resposta direta, emitiram opinião de valor considerável, apontando questões passíveis de atuação na aldeia.

- *lixo, poluição nos rios, grande desmata.*
- *Mais conscientização das próprias pessoas da aldeia, ter mais educação para preservar e projetos para ajudar.*
- *desmatamento, construção de represas e nascentes agredidas.*
- *não jogar lixo nas nascentes. Não desmatar as árvores ribeirinhas.*
- *Controle de água potável.*

## CONCLUSÃO

Diante de tais apontamentos e resultados obtidos pode-se dizer que é importante que se busque a efetiva contribuição do processo educativo aos múltiplos problemas socioambientais e emancipatórios na educação, ou seja, entender a educação como instrumento de construção da cidadania ambiental.

Ficou evidente que a própria comunidade indígena está consciente da necessidade de implementação real de ações de Educação Ambiental. As crianças e adultos que frequentam a escola não sabem o conceito de Educação Ambiental e não identificam na prática atividades que proporcione ações efetivas.

Conteúdos e práticas educacionais devem trazer a complexidade real do problema, e buscar que a população reflita de forma mais consciente para com os problemas socioambientais e reaja sobre eles (LIMA, 2002).

Um ponto de grande colaboração seria o resgate de contexto histórico da própria população indígena, onde trazer para dentro das salas de aulas, costumes anteriores, histórias, casos, como era a vida anteriormente dentro da aldeia, como era a relação da população para com a natureza, pois esse processo possibilitará compartilhamento de diferentes conhecimentos e uma conotação mais real quanto à importância das questões ambientais. É importante assim, a busca por Educação Ambiental comprometida com a transformação socioambiental. Dessa forma, torna-se fundamental uma educação que reúna os preceitos da Educação Ambiental e da educação indígena.

A Educação Ambiental, por si só, não será responsável por interromper esse processo de degradação ambiental pelo qual passa o planeta. Entretanto, é um dos melhores instrumentos que se tem atualmente, para colocar em prática as mudanças de comportamento da sociedade, contribuindo para a preservação do ambiente e simultaneamente manter a qualidade de vida. Assim a perspectiva da educação é de colaborar em transformações que abrangem desde o caráter ambiental como também aspecto social, ou seja, atinja o sucesso de mudança comportamental de todas as pessoas da sociedade (LAYRARGUES, 2004).

**Observa-se assim que utilização de recursos diferenciados e de abordagem interdisciplinar favorece uma formação de conhecimento mais ampla por parte dos educandos, onde é possível vivenciar diferentes aspectos que estes vivenciam em seu cotidiano, bem como formação mais ampla como seres humanos.**

Porém, muitos professores apresentam visão reduzida sobre o tema em parte relacionado ao despreparo, desatualização e, principalmente a falta de material de apoio ao

professor. A Educação Ambiental requer prática pedagógica contextualizada e crítica. Práticas pedagógicas requerem que estas sejam adequadamente atualizadas, sendo preciso contínuo desenvolvimento de novas competências profissionais, uma vez que existe um estado constante de mudança/ evolução da própria sociedade (SIQUEIRA et al., 2016).

A escola deve proporcionar oportunidades para professores e alunos desenvolverem um bom trabalho voltado para a educação ambiental, deve-se enfatizando o estudo do meio ambiente onde o aluno vive, levantando os principais problemas, as contribuições da Ciência, os conhecimentos e as possibilidades de resoluções concretas para tais problemas.

A Educação Ambiental requer prática pedagógica contextualizada e crítica, portanto, torna-se fundamental a formação destes educadores ambientais. Assim, existe a necessidade de investimento na formação do docente com cursos e produção de material apropriado (CAJAÍBA, 2013).

Existe a necessidade de ações específicas, desde a prevenção à reestruturação, primando pelo levantamento (investigação) dos saberes e capacidades dos indígenas sobre o seu relacionamento com a natureza, como o presente trabalho, e através de mais pesquisas que garantam a construção de medidas que efetivamente assegurem a proteção à biodiversidade, e o uso sustentável dos recursos naturais em terras indígenas.

É necessário buscar aproximar a educação ambiental e a educação indígena, buscando-se como resultado uma conscientização mais crítica e evolutiva ancorada na pedagogia ambiental, potencializando a autonomia indígena, bem como posturas e atitudes mais sustentáveis dentro das próprias aldeias.

Outro ponto importante é trabalhar as concepções e abordagens simplistas de educação ambiental, sendo, portanto fundamental que se compreenda conceitos de territórios, territorialidade e pertencimento de seus direitos, comprometidos com a transformação socioambiental.

Conforme reiterou Silveira (2013) o processo educacional etnoambiental promove conhecimentos de especificidades que lhes são próprias, a promoção da interculturalidade, transversalidade e flexibilização. E, alinhando-se ao ritmo de vida da própria aldeia, com respeito ao caráter ambiental e sustentável. Assim pode-se colocar que para que a Educação Ambiental realmente aconteça e apresente eficácia junto às comunidades indígenas deve-se primeiramente utilizar e respeitar valores culturais, conectando conteúdos utilizados em sala de aula com a realidade desses povos, visando preservação de todo o contexto cultural, social, e ambiental para as gerações futuras na Aldeia Tapuia do Carretão.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rita Heloisa de. **Aldeamento do Carretão segundo os seus herdeiros Tapuios: conversas gravadas em 1980 e 1983**. Brasília: FUNAI, 2003.

ANGELO, Francisca Novantino P. de. "Políticas educacionais com os povos indígenas". In: RAMOS, Marise Nogueira et alli (orgs.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: MEC, págs. 105-109, 2003.

ARAÚJO, F. X. S; SANTOS, E. S; ESTEVES, L. U; SILVA, T. L. Educação ambiental nas sociedades indígenas brasileiras: uma breve análise. **Revista HOLOS**. vol 5, n. 29, 2013.

ATAÍDES, Jézus Marco. A chegada dos colonizadores e os Kayapós do Sul. In: MOURA, Marlene Castro Ossami de. **Índios de Goiás: uma perspectiva histórico – cultural**. Goiânia: UCG, 2006. cap. 2. p. 53-88

BAINES, Stephen Grant. **Territórios indígenas ressignificados**. 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014.

BARBIERI, José Carlos. **Educação ambiental na formação do administrador**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BORGES, Sylvania Maria Sandoval. Os Tapuias do Carretão/GO: uma reflexão sobre sua história e a educação escolar – memórias e experiências. **Dissertação (mestrado)** -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Goiânia, 2013. 130f.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão.

BRASIL. **Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional**. 6 ed. rev e. atual. Saraiva, 2011.

CAJAIBA, Reinaldo Lucas. Horta orgânica escolar como contributo para desenvolvimento da Educação Ambiental em uma Escola Pública Rural no Município de Uruará – PA. **IV Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental Salvador/BA** – 25 a 28/11/2013.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. 2013. **Tese** (Doutorado em História) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

CERQUEIRA, Adria Borges Figueira. **A memória coletiva Tapuiá na retomada do território: os limites da terra indígena e suas implicações**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

CHAVEIRO, Eguimar Felício; SILVA, Lorraine Gomes da; LIMA, Sélvia Carneiro de. O Cerrado na perspectiva dos povos indígenas de Goiás: a arte de vida do povo Tapuia do Carretão-GO. **Cienc. Cult.** 2011, vol.63, n.3, pp.39-41.

COELHO, D. E. P; BÓGUS, C. M. Vivências de plantar e comer: a horta escolar como prática educativa, sob a perspectiva dos educadores. **Saúde Sociedade**. São Paulo. vol. 25, n. 3, 2016. p. 761-771.

COSTA, Silma Aparecida da Silva; REZENDE, Tania Ferreira. **Roça Tapuiá**. Goiânia: Funape, 2013.

COUTO, Jorge. **A construção do Brasil: ameríndios, portugueses e africanos**, do início do povoamento a finais de Quinhentos. 3 ed. Rio de Janeiro, 2011.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aryon Rodrigues: 70 anos dedicados à linguística e às línguas indígenas**. Revista DELTA. vol 30, 2014.

EMILY, G; FERNANDA, M. Educação indígena. **Curso de Formação de docentes Educação Infantil**. Novembro, 2009.

FIGUEIREDO, Janaína Luiz Carlos. **O Brasil no império português**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de direito ambiental brasileiro**. 2. ed, São Paulo: Saraiva, 2001

FREITAS, Vladimir Passos de. **Direito Administrativo e Meio Ambiente**. 3.ed. Curitiba: Juruá, 2001.

FUNAI. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em 04 jan 2017.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GONÇALVES, E.; MELLO, F. **Educação Indígena**. Curitiba, 2009.

GRILLO, Susana. **Educação indígena avança no Brasil**. (Brasília, 15/04/2011). Disponível em: [http://redecunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3656:educacao-indigena-avanca-no-brasil&catid=93:noticiasrede&Itemid=232](http://redecunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3656:educacao-indigena-avanca-no-brasil&catid=93:noticiasrede&Itemid=232). Acesso em 19 fev 2018.

HADDAD, Paulo Roberto. **Meio Ambiente, planejamento e desenvolvimento sustentável**. São Paulo : Saraiva, 2015.

IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Último acesso em 06/07/2018.

IBRAHIN, Francini Imene Dias. **Educação Ambiental: estudos dos problemas, ações e instrumentos para o desenvolvimento da sociedade**. 1 ed. São Paulo: Érica, 2014.

ISA. **Instituto Sociambiental**. Povos Indígenas no Brasil. 2017. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/povos-indigenas-no-brasil>. Acesso em 20 jul 2018.

JOSÉ NETO, Joaquim. **Jovens Tapuios do Carretão: processos educativos de reconstrução da identidade indígena**. Goiânia: UCG, 2005.

JOSÉ NETO, Joaquim. **Jovens Tapuios do carretão**: processos educativos de reconstrução de identidade indígena. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2004.

KAUFMANN, Daniel. Questões de Governança VI: **Indicadores de Governança para 1996-2006**. julho 2007. Disponível em: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=999979](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=999979). Acesso em 19 de set 2012.

KONZEN, Jase Jasson Frantz. A (des)construção de instrumentos normativos para a demarcação e proteção de terras indígenas no Brasil. **Monografia**. Curso De Direito Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

LAYRARGUES, P.P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004

LIMA FILHO, Manuel Ferreira. Karajá de Aruanã. In: MOURA, Marlene Castro Ossami de. **Índios de Goiás**: uma perspectiva histórico – cultural. Goiânia: UCG, 2006.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira. **Os caminhos do patrimônio no Brasil**. Goiânia: Editora Alternativa, 2006.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. “Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória”. In: LAYRARGUES, P. P.; Castro, R. S; LOUREIRO, C. F. B. (orgs.) **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania, São Paulo: Cortez, 2002.

MANCUSO, R.C. **Ação Popular**. 4ª ed. rev. atual e ampl. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2001.

MARCOVICZ, Carina; OLIVEIRA, Oseias. **A questão indígena e a identidade cultural**. Anais do 3º Salão de Extensão e Cultura da UNICENTR O 20 a 25 de setembro de 2010.

MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores**: educação ambiental. Brasília: MEC, v. 3, 2002.

MAURO, Victor F. A trajetória dos índios Krahô-Kanela: etnicidade, territorialização e reconhecimento de direitos territoriais. 2011. 218 f. **Dissertação** (Mestrado em História) – UFGD, [2011].

MAZZILLI, Hugo Nigro. **A Defesa dos Interesses Difusos em Juízo – meio ambiente consumidor e patrimônio cultural**. 3.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1991.

MAZZILLI, Hugo Nigro. **O Ministério Público na Constituição de 1988**. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 1996

MMA. **Ministério elabora projeto para preservar terras indígenas**. Disponível em: . Acesso em: 05 fev. 2017

MOURA, Marlene Castro Ossami de. Disponibilidade e acesso de alimentos na terra indígena carretão. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 19, n. 3, set./dez. 2012.

MOURA, Marlene Castro Ossami de. **Índios de Goiás: uma perspectiva histórico – cultural**. Goiânia: UCG, 2006.

MOURA, Marlene Castro Ossami de. **Os Tapuios do Carretão: etnogênese de um grupo indígena do Estado de Goiás**. Goiânia: UCG, 2008.

MOURA, Marlene de Castro Ossami de. **Os Tapuios do Carretão: nossa história, nossa vida**. Goiânia: UCC, 2000.

NAZARIO, Maria de Lurdes. Atitudes etnolingüísticas do povo Tapuia do Carretão GO. **Tese. Doutorado**. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. Goiânia, 2016. 216f.

NOBRE, Domingos. **História da educação escolar indígena no Brasil**. Tese de Doutorado. UFF: Niteroi, 2005.

PALACÍN, Luis; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. **O século do ouro em Goiás: 1722-1822, estrutura e conjuntura numa capitania de Minas**. 4. ed. Goiânia: Editora da UCG, 1994.

PAREDES, Antônio Bento Pereira. **A educação ambiental em comunidade indígena terrena:** a percepção de alunos e professores visando o desenvolvimento local na aldeia lagoinha. Dissertação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2008.

PEDROSO, Dulce Madalena Rios. Avá – Canoeiro. In: MOURA, Marlene Castro Ossami de. **Índios de Goiás:** uma perspectiva histórico – cultural. Goiânia: UCG, 2006.

POHL, Joahann Emmanuel. **Viagem no interior do Brasil.** Tradução Milton Amado e Eugênio Amado. São Paulo: EDUSP, 1976

PRADO, I. G. A. O MEC e a reorganização curricular. **São Paulo em Perspectiva.** Vol. 14, nº 1, 2000. p. 94 – 97.

REALI, A. M. M. R; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente.** São Carlos: Edufscar, 2013. v. 3

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

RUSCHEINSKY, A. Visão sistêmica e educação ambiental: conflitos entre o velho e o novo paradigma. In: **Educação Ambiental:** abordagens múltiplas/ organizador, Aloísio Ruscheinsky. 2. ed., rev. e ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, Ana Cristina Kawinan; AGUIAR, Aparecido Caetano de; JESUS, Márcio José. As nascentes da Terra Indígena Tapuia: importância e preservação. **Monografia** (Licenciatura Intercultural indígena) – Aldeia Carretão/ Rubiataba: Universidade Federal de Goiás, 2011.

SILVA, Cristhian Teófilo. **Os encontros do conselho indigenista missionário e a caracterização de uma etnia Tapuya através do indigenismo de conscientização.** Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília. Brasília 2005.

SILVA, Sidnei Felipe da. Educação ambiental em terras indígenas potiguara: concepções e possibilidades na educação de jovens e adultos nas escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto PB. **Dissertação.** Programa de pós graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba –UFPB. João Pessoa, 2013.

SILVEIRA, Edson Damas da. Fundamentos para uma educação ambiental aplicada nas escolas indígenas. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVI, n. 114, jul 2013. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=13468](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13468)>. Acesso em ago 2018.

SIQUEIRA, F. M. B; AMORIM, F. D. A. S. A; SOUZA, F. S. C; SILVA, A. C. V; MARTINS, M. E. P. Horta escolar como ferramenta de educação ambiental em uma escola estadual no município de Várzea Grande – MT. In: **IBEAS. VII Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental**, 2016. Disponível em: <http://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2016/VII-062.pdf>. Acesso em 10 ago 2018.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de Souza; LIMA, Alexandrina Maria de Andrade; MELLO, Marcos Aurélio Anadem; OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. Relação dos indígenas com a natureza como contribuição à sustentabilidade ambiental: uma revisão da literatura. **Revista Destaques Academicos**. vol 7, n. 2, 2015.

URRUTH, Maria de Fátima Nascimento; CALIXTO, Patrícia. Educação indígena e educação ambiental: aproximações: o caso do povo do pássaro azul Shanenawa. **Revista THEMA**. vol 15, n. 2, 2018. p. 575-591.

VEIGA; Juracilda; SALANOVA, Andre. **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola**. Brasília: FUNAI, 2001.

XAVIER, Ana Flávia. Aproveitamento de recursos minerais em terras indígenas: possibilidades, desafios e perspectivas. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mineral do Departamento de Engenharia de Minas da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto. como parte integrante dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Engenharia Mineral. Ouro Preto – MG. Agosto de 2010, 111p.

ZUIN, Poliana Bruno; ZUIN, Luis Fernando Soares. **Educação ambiental: a dialogia como encaminhamento teórico e metodológico para uma produção rural sustentável**. In: **Agronegócios: Gestão, Inovação e Sustentabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2015

**ANEXO I**

**MANUSCRITO SUBMETIDO COMO CAPÍTULO DO LIVRO “I Seminário  
Internacional Povos e saberes indígenas e afrodiaspóricos”**



## ALDEIA TAPUIA DO CARRETÃO: MEIO AMBIENTE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESCOLA INDÍGENA

Leidiane de Moraes e Silva Mariano<sup>1</sup>

Vivian da Silva Braz<sup>2</sup>

Giovana Galvão Tavares<sup>3</sup>

Josana de Castro Peixoto<sup>4</sup>

**Resumo:** Este artigo aborda a formação da tribo Tapuia do Carretão, localizada em Rubiataba, Goiás, sua relação como o meio ambiente e o processo de desenvolvimento da educação ambiental na comunidade. Análise documental, aplicação de instrumento semi estruturado, registro e análises fotográficas foram metodologias realizadas para coleta de dados. Os dados foram analisados à luz das discussões da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) e de referências bibliográficas pertinentes ao tema. Os resultados apontam para uma comunidade com formação heterogênea de tribos (Xavantes, Kayapó do Sul, Xerente e Karajá) e remanescentes de quilombos. A comunidade convive, em seu entorno, com produção de cana-de-açúcar e no seu espaço de convivência praticam agricultura (banana, café, mamão, milho e arroz) e pecuária de subsistência, além do cultivo de plantas medicinais utilizadas para prevenção e cura de doenças. Conforme os registros fotográficos e relatos coletados não há práticas de preservação ambiental. Contudo, a presença da escola rural “Escola Estadual Cacique José Borges” na comunidade possibilita, mesmo que incipiente, a realização de prática de educação ambiental. Apesar do ProNEA incentivar a inclusão da educação ambiental em escolas diferenciadas, dentre elas a indígena, a escola mencionada ainda não trata os temas de forma interdisciplinar e transversal.

### Introdução

Este texto é parte da dissertação de mestrado em andamento intitulada: “A Educação Ambiental na Escola Indígena da comunidade Tapuia do Carretão no município de Rubiataba,

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (PPG STMA).

<sup>2</sup> Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (PPG STMA).

<sup>3</sup> Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (PPG STMA).

<sup>4</sup> Professora Titular do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais no 5 Cerrado da Universidade Estadual de Goiás (Teccer|UEG) e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (PPG STMA).

Goiás”, que está inserida na linha de pesquisa *Desenvolvimento e Territorialidade* do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente do Centro Universitário de Anápolis, Goiás. A pesquisa dedica-se a estudar a aldeia dos índios Tapuios e o relacionamento dessa comunidade com a natureza e suas práticas de educação ambiental.

A origem dos índios Tapuios coincide com os primeiros séculos de formação do estado de Goiás, momento da descoberta do ouro e chegada de colonos e escravos. Eles são descendentes dos primeiros habitantes do aldeamento Carretão ou Pedro III.

O aldeamento foi construído na região da Província de Goiás em 1788 com a finalidade de abrigar índio Xavante, Kayapó do Sul, Xerente e Karajá, portanto, os índios Tapuios são uma conjunção destes grupos indígenas, segundo Moura (2006). Outro pesquisador José-Neto (2004) aponta que o aldeamento também abrigava negros fugidos da escravidão e outras populações oriundas de processo migratório.

O aldeamento foi resultado da necessidade de ampliação, de formação, de povoados e aumento de mão de obra para trabalhar na mineração; e, a escolha de sua localização, entre o Ribeirão Carretão e a Serra Dourada foi devido à aproximação com as áreas de mineração. Além de apresentar localização estratégica às margens de estrada que ligava o aldeamento a capital Província de Goiás.

Nos anos de 1830 ocorreu um desinteresse da Província em manter o aldeamento do Carretão, fato que conduziu ao processo de decadência, mas não da extinção. Ainda no século XIX o aldeamento foi transferido para a margem direita do Rio São Patrício. Por muito tempo os Tapuios ficaram sem suas terras. Elas foram delimitadas em 1948 sem orientação adequada. Parte dela foi cedida à população proveniente da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), a qual era destinada a plantação de cultivo de subsistência, formação de pastos para criação de gado. Os povos Tapuios não dispunham de espaço para suas próprias plantações, passando a viver da venda de sua mão de obra e, a partir da criação de Rubiataba, em 1953, ocorreu migração de parte dos Tapuios para a periferia dessa cidade.

Em 1980 a FUNAI recebeu várias denúncias de processo de apropriação das terras indígenas e juntamente com o poder público anulou contratos e escrituras públicas de aluguel e venda de terrenos, exigido ainda a desocupação das terras do povo Tapuios. Iniciando um difícil resgate da área indígena do Carretão, mas constituiu-se um reencontro do povo Tapuio com sua história (MOURA, 2006).

A aldeia dos Tapuios é cercada por uma área protegida por lei, que foi demarcada em 1987, e caracterizada como terra indígena conforme homologação do Decreto 98.826 de 16 de janeiro de 1990. Atualmente a terra encontra-se dividida em duas glebas. A gleba I

denominada Carretão I tem 1.666 hectares e está localizada em Rubiataba e Nova América. Já a gleba II descrita como Carretão II tem 77 hectares e está localizada no município de Nova América (NAZARIO, 2016).

A aldeia Carretão, segundo Costa & Rezende (2013), está inserida numa área de vegetação do cerrado denso, vereda, campos limpos, matas virgens e de galeria. Atualmente têm como líderes Dorvalino e Weliton e aproximadamente 220 pessoas residentes, falantes da língua portuguesa. Mas na escola da aldeia se ensina línguas indígenas (Carajás, Caiapó, Theret, Tharanti), entre outros conhecimentos previstos pela legislação brasileira, dentre a Educação Ambiental.

Este artigo tem por objetivo apresentar a relação da população indígena Tapuia com o meio ambiente e o processo de desenvolvimento da educação ambiental na comunidade.

### **Educação Ambiental e Educação Indígena**

A Educação Ambiental (EA) está fundamentada numa filosofia de ideias que busca a justiça social mediante a aliança entre a natureza e o homem, por meio de uma metodologia de ensino. Por essa razão, a democracia é um agente fundamental, possibilitando mudanças de alternativas e soluções construídas no diálogo e conhecimento de diferentes povos (REIGOTA, 2006).

Atualmente, as condições políticas do Brasil apresentam-se frágeis e longe de solucionar ou amenizar as desigualdades socioeconômicas do país, já que há pouco investimento real na educação e no meio ambiente, acrescenta-se também o parco investimento na educação indígena.

A educação indígena, conforme Veiga e Salanova (2001) é caracterizada como intercultural e bilíngue. Segundo os autores, deve prevalecer o aspecto cultural, sem deixar as bases curriculares educacionais, pois os povos indígenas devem ser preparados para continuação de seus estudos fora da aldeia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também estabelece diretrizes curriculares nacionais reconhecendo as escolas indígenas. No artigo 32 (seção III), parágrafo 3, diz: *O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.*

Conforme também descrevem Gonçalves e Mello (2009) ela deve ser ministrada, preferencialmente, por professores indígenas, em escolas nas próprias aldeias e os programas

curriculares são definidos pela própria comunidade. Isto possibilita que o ensino escolar preserve as particularidades socioculturais de cada etnia.

De acordo com Prado (2000) o currículo da educação escolar indígena é subdividido entre seis áreas de estudos, sendo elas: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, e seis temas transversais, que são: autossustentação; Ética Indígena; Pluralidade Cultural; Direitos, Lutas e Movimentos; Educação Preventiva para a Saúde; Terra e Preservação da Biodiversidade.

Os povos indígenas no Brasil enfrentam atualmente uma série de questões ambientais sérias e complexas dentro de seus territórios. Além disso, poucas comunidades indígenas atuais estão equipadas com os recursos e conhecimentos necessários para lidar com as questões ambientais enfrentadas atualmente (IBRAHIN, 2014). Assim, educação ambiental utilizada e praticada dentro das aldeias não consegue atingir as necessidades da comunidade mediante seus currículos e desenvolvimento de programas. Conforme justificou tal posicionamento Silva (2013, p. 11):

Nas últimas décadas, a Educação Ambiental ganhou bastante destaque na comunidade científica, passando a ser um importante instrumento que a sociedade possui na busca de minimizar os prejuízos causados ao meio ambiente. Atualmente, existe a necessidade da abordagem desta temática em todos os segmentos da sociedade, inclusive para as comunidades tradicionais, a exemplo dos povos indígenas para que a educação ambiental possa vir a ser um instrumento que, aliado aos aspectos culturais destes povos, passe a promover mudanças de atitudes e comportamento na atual sociedade de consumo.

Conforme descreveram Araújo et al (2013) a Educação Ambiental aplicada em escolas indígenas tem-se demonstrado na prática simples educação escolar, não abordando de fato o aspecto ambiental, cultural e histórico do povo indígena, o que reflete um processo de aculturação, ao deixar de integrar aspectos relativos à cultura e ao Meio Ambiente.

A proposta de uma real Educação Ambiental indígena pode ainda alinhar duas visões de mundo, através da infusão de conhecimento intergeracional, compartilhado através de uma fusão de narrativa, investigação curriculares e inúmeras outras práticas focais (ZUIN; ZUIN, 2015).

Essas propostas focais e educativas colaborariam então na reconstrução de nações indígenas de dentro para fora, atendendo um aspecto mais amplo da comunidade, quanto à utilização de recursos e soluções ambientais locais, defendendo a comunidade de controles

externos, além de contribuir na continuação do conhecimento cultural da comunidade indígena. Assim a educação ambiental seria uma revitalização e renovação da comunidade, orientada para o processo de educação dentro do contexto contemporâneo, e compreensão quanto aos aspectos evolução, a qual a comunidade indígena se encontra (D'ANGELIS, 2014).

### **A educação ambiental na escola indígena da comunidade Tapuia do Carretão do município de Rubiataba-GO**

Na aldeia Tapuia do Carretão há iniciativas que buscam a integração e a proteção do meio ambiente por meio de estudos e práticas ambientais, fomentando ações pontuais que atuem na questão educacional social e ambiental, conforme estudos realizados por Nazario (2016); Borges (2013) e Moura (2012). O objetivo geral desta pesquisa foi levantar e compreender as abordagens didáticas para a Educação Ambiental e a sua efetivação prática na aldeia. E em um contexto específico analisar os conteúdos e práticas de educação ambiental proporcionada pelo ensino fundamental e médio ministrado na aldeia; bem como avaliar como é tratada a questão ambiental na educação formal do povo Tapuia e como isso se reverte na sua prática cotidiana.

### **Metodologia**

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, mediante a observação de fatos e fenômenos como ocorrem no dia a dia da unidade educacional e da Aldeia, coletando dados referentes a todo sistema educacional, especialmente no que se refere a ações voltadas à questão ambiental. Ainda, por meio da análise dos documentos fornecidos pela direção da escola tais como: planos de ensino, cronograma escolar, matriz curricular, foi possível obter informações importantes das ações educativas voltadas ao meio ambiente, praticadas na escola.

A pesquisa investigou a forma que a Educação Ambiental é trabalhada na escola por meio de conversas, entrevista junto a alunos, professores e lideranças que residem na Aldeia Carretão I. Foram aplicados três modelos de questionários, sendo um para os dirigentes da aldeia, uma para os professores, e outro para os alunos que frequentam a escola indígena. Atualmente a escola conta com a colaboração de **10 professores, e 55 alunos matriculados**, todos indígenas e habitantes da aldeia.

### **Escola Estadual Cacique José Borges**

A comunidade, desde 1972 já contava com escola de caráter municipal que atendia de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, sendo os professores da Funai e também da própria comunidade de acordo com os apontamentos dos chefes da aldeia. A escola indígena da aldeia Carretão ‘Escola Estadual Cacique José Borges’ iniciou seu funcionamento partir de maio do ano de 2004, registrada e reconhecida pelo Ministério da Educação, com objetivo das crianças e jovens da comunidade obterem escolarização e fortalecimento das crenças tradicionais e culturais.

Atende atualmente a primeira fase do ensino fundamental e ensino infantil tendo colaboração da Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba, esses alunos atendidos no período matutino. No período noturno funciona do 8<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> anos do fundamental e do 1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> anos do ensino médio, e EJA. As salas de aulas da Escola Cacique José Borges são multisseriadas, a escola contém atualmente cerca de 55 alunos matriculados. Com relação a língua falada e a ensinada na escola é ‘português’, e outras línguas indígenas (Theret, Tharanti, Carajá e Caiapó). Conta com quadro docente de 10 (dez) professores, indígenas, tendo formações diversas como Educação Intercultural, Pedagogia, Ciência Naturais; um ainda em formação superior, e também conta com professores em fase de mestrado. Observou-se que a escola é organizada e administrada pela própria comunidade, ou seja, o quadro de profissionais desde a direção até os serviços auxiliares.

O Projeto Político Pedagógico da Escola segue a matriz curricular da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás (SEDUCE), porém apresentando enfoque no aspecto intercultural e transdisciplinar. A educação ambiental aplicada na escola, decorrente de categorias de direitos fundamentais vigentes na atual Constituição brasileira, merece grande reflexão e atenção dos educadores brasileiros. No projeto político pedagógico - PPP, na relação dos conteúdos do Ensino Fundamental, consta a Educação Ambiental na busca por abordagens que visem analisar o meio ambiente e a transformação ocorrida na aldeia; propõe buscar ações de preservação do meio ambiente, incluindo córregos, rios, nascentes, matas ciliares e cerrado, reflorestamento e utilização adequada dos recursos hídricos; dando enfoque também ao lixo, como coleta seletiva, destinação adequada e reaproveitamento; aborda a poluição, desmatamento e uso de agrotóxicos; leis ambientalistas, e realização de palestras, e desenvolvimento de projetos. Nesse contexto são trabalhados conteúdos gerais e locais, mas sempre fazendo vinculação ao dia a dia da aldeia.

Segundo os dirigentes da escola, a educação para o povo Tapuia além de ser meio de conhecimento e formação é também uma forma de reescrever sua história. Ainda apontou-

se que a disciplina de educação ambiental já existia, mas antes era matéria optativa. E, atualmente encontra-se integrada as disciplinas de Ciência, Geografia e Educação Indígena. A coordenadora pedagógica da escola ainda apontou o seguinte:

“seria mais fácil se houvesse uma disciplina específica de educação ambiental indígena em toda a grade curricular, uma vez que a ementa já é extensão, e dificulta a aplicação efetiva de forma interdisciplinar”.  
Coordenadora pedagógica (Escola Estadual Indígena Cacique José Borges)

De forma complementar, a escola desenvolve ainda projetos como PNGATI - (Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial em terras indígenas) que busca resgate de nascentes, em parceria com a Universidade Católica de Goiás. Na aldeia tem-se o projeto casa farinha, e o IBAMA também realiza projetos junto à comunidade quanto a prevenção e combate ao fogo. A escola tem aulas de campo que são realizadas em etapas pelos professores, semestralmente, geralmente em eventos escolares (semana do meio ambiente, dia do índio, etc), às quais voltam-se ao estudo do meio ambiente, apresentando caráter interdisciplinar.

Considerando a idade avançada e falta de formação acadêmica do cacique, o vice - cacique é quem acompanha de forma direta as atividades da escola, além de pertencer ao quadro de docentes da escola indígena. Este possui 37 anos de idade, ensino superior completo em ciências da cultura e, mesmo sendo um indivíduo jovem, já conta com 20 anos de atuação junto a Aldeia do Carretão. Por meio do questionário o vice - cacique descreveu o meio ambiente como “preservação, cultura, coleta, caça, pescaria, erva medicina”. Observa-se em seus apontamentos que relacionou a designação meio ambiente para com a aldeia e seus próprios processos cotidianos. Afirmou a importância de diálogos sobre meio ambiente na aldeia, pois “jovens devem ter conhecimento sobre o cerrado para sua sobrevivência”. De acordo com o vice –cacique a escola da aldeia desenvolve projetos de educação ambiental, onde especificou “casa de farinha, PNEGATI, gestão territorial em terras indígenas”. E reiterou ainda que todos os professores da escola são envolvidos no desenvolvimento dos projetos e os alunos são motivados e se engajam efetivamente nos projetos da escola.

O questionário foi aplicado a cinco professores. Apresentam diferentes formações como ciências da natureza, pedagogia, licenciatura em cultura indígena, mestrado, e outro ainda em processo de licenciatura. Três professores já estão a mais de dez anos de atuação na escola e os outros dois de um a três anos.

Ao questionar o entendimento dos docentes quanto ao que entendem por educação ambiental, pôde-se observar uma caracterização ampla por parte dos docentes quanto a definição de educação ambiental. Quanto à forma que estes tomam conhecimento de informações quanto à temática meio ambiente, ressaltaram os docentes que são palestras, TV, Jornal, Internet, Livros e curso de formação. Todos os professores relataram participar de atividade, programas ou cursos que abordem meio ambientes e educação ambiental. Observa-se ainda que os professores sentem-se capacitados para trabalharem com a educação ambiental e que relatam desenvolver atividades que visam preservar o meio ambiente ou de abordagem de educação ambiental, como os projetos de recuperação de nascentes, viveiro de mudas, horta comunitária, dentre outros.

Todos os docentes apontam que usam a temática meio ambiente em suas disciplinas ou desenvolvem práticas de educação ambiental em sua disciplina. Dos 5 (cinco) docentes que responderam ao questionário, 04 (quatro) apontam que sempre abordam temas ambientais em sala de aula, e somente 01 (um) colocou que as vezes, isso talvez pela disciplina que ministra (matemática). Os assuntos mencionados foram preservação do cerrado, uso consciente do lixo, prevenção de queimadas, poluição das águas, flora, preservação de território, aquecimento global. Os recursos utilizados pelos docentes nessa abordagem foram: palestras, trabalho de campo, pesquisa com os mais velhos, brincadeiras, e passagem de conteúdo, sendo essa última a mais utilizada.

Segundo todos os docentes, os alunos demonstram interesse em conhecer o tema meio ambiente. Porém, tem-se uma média de 6 (seis) numa escala de 0 (zero) a 10 (dez) quanto ao conhecimento com relação às questões ambientais como lixo, reciclagem, esgoto, mata ciliar, poluição industrial. O que demonstra que a temática ambiental pode contribuir muito ainda na formação desses alunos. Os docentes apontaram que todas as disciplinas são preponderantes para se trabalhar as questões ambientais, e 2 (dois) dos cinco docentes apontaram ainda a disciplina de geografia. Nenhum dos docentes relatou dificuldades em trabalhar temas relacionados ao meio ambiente e educação ambiental junto aos alunos.

Ao serem questionados sobre os principais problemas ambientais da aldeia, a maioria destacou desmatamento, lixo, queimadas. Um ponto interessante é a não existência de coleta, nem mesmo de um local apropriado para o depósito dos resíduos, o que seria uma necessidade junto à comunidade e de educação ambiental. As problemáticas apresentadas estão relacionadas aos projetos desenvolvidos como resgate de nascente, reflorestamento e atividades voltadas à preservação e prevenção de queimadas. Apontaram como processo de



conscientização e mudanças de hábitos e atitudes por parte da população como soluções para a maioria dos problemas apresentados.

Segundo relato dos docentes pode-se observar que há diferentes formas de se incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como palestras, projetos, experiências práticas, projetos interdisciplinares que conduzem os alunos e a comunidade a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a Educação Ambiental.

Diante de tais apontamentos e resultados obtidos pode-se colocar que é importante que se busque contribuição do processo educativo por respostas aos múltiplos problemas socioambientais e emancipatórios na educação, ou seja, entender a educação como instrumento de construção da cidadania ambiental. Conteúdos e práticas educacionais devem trazer a complexidade real do problema, e buscar que a população reflita de forma mais consciente para com os problemas socioambientais e reaja sobre eles (LIMA, 2002).

Assim, deve-se buscar aproximar a educação ambiental e a educação indígena, buscando-se como resultado uma conscientização mais crítica e evolutiva ancorada na pedagogia ambiental. Esse processo de ressignificação ambiental potencializará a autonomia indígena, bem como posturas e atitudes mais sustentáveis dentro das próprias aldeias. Um ponto de grande colaboração seria resgate de contexto histórico da própria população indígena, onde trazer para dentro das salas de aulas, costumes anteriores, histórias, casos, como era a vida anteriormente dentro da aldeia, como era a relação da população para com a natureza, pois esse processo possibilitará compartilhamento de diferentes conhecimentos e uma conotação mais real quanto à importância das questões ambientais. É preciso que se rompam concepções e abordagens simplistas de educação ambiental, e para que isso aconteça a representação do caráter histórico indígena pode contribuir para uma atitude mais efetiva, sendo, portanto fundamental que se compreenda conceitos de territórios, territorialidade e pertencimento de seus direitos. É importante assim a busca por educação ambiental comprometida com a transformação socioambiental.

Conforme reiterou Silveira (2013) o processo educacional etnoambiental promove conhecimentos de especificidades que lhes são próprias, a promoção da interculturalidade, transversalidade e flexibilização. E, alinhando-se ao ritmo de vida da própria aldeia, com respeito ao caráter ambiental e sustentável. Assim pode-se colocar que para que a Educação Ambiental realmente aconteça e apresente eficácia junto às comunidades indígenas deve primeiramente utilizar e respeitar valores culturais, conectando conteúdos utilizados em sala de aula com a realidade desses povos, visando preservação de todo o contexto cultural, social, e ambiental para as gerações futuras na Aldeia Tapuia do Carretão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rita Heloisa de. **Aldeamento do Carretão segundo os seus herdeiros Tapuios: conversas gravadas em 1980 e 1983**. Brasília: FUNAI, 2003.

ANGELO, Francisca Novantino P. de. "Políticas educacionais com os povos indígenas". In: RAMOS, Marise Nogueira et alli (orgs.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: MEC, págs. 105-109, 2003.

ARAÚJO, F. X. S; SANTOS, E. S; ESTEVES, L. U; SILVA, T. L. Educação ambiental nas sociedades indígenas brasileiras: uma breve análise. **Revista HOLOS**. vol 5, n. 29, 2013.

ATAÍDES, Jézus Marco. A chegada dos colonizadores e os Kayapós do Sul. In: MOURA, Marlene Castro Ossami de. **Índios de Goiás: uma perspectiva histórico – cultural**. Goiânia: UCG, 2006. cap. 2. p. 53-88

BAINES, Stephen Grant. **Territórios indígenas ressignificados**. 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014.

BARBIERI, José Carlos. **Educação ambiental na formação do administrador**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BORGES, Sylvania Maria Sandoval. Os Tapuios do Carretão/GO: uma reflexão sobre sua história e a educação escolar – memórias e experiências. **Dissertação (mestrado)** -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Goiânia, 2013. 130f.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão.

BRASIL. **Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional**. 6 ed. rev e. atual. Saraiva, 2011.

CAJAIBA, Reinaldo Lucas. Horta orgânica escolar como contributo para desenvolvimento da Educação Ambiental em uma Escola Pública Rural no Município de Uruará – PA. **IV Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental Salvador/BA** – 25 a 28/11/2013.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. 2013. **Tese** (Doutorado em História) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

CERQUEIRA, Adria Borges Figueira. **A memória coletiva Tapuíá na retomada do território: os limites da terra indígena e suas implicações**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

CHAVEIRO, Eguimar Felício; SILVA, Lorraine Gomes da; LIMA, Sélvia Carneiro de. O Cerrado na perspectiva dos povos indígenas de Goiás: a arte de vida do povo Tapuia do Carretão-GO. **Cienc. Cult.** 2011, vol.63, n.3, pp.39-41.

COELHO, D. E. P; BÓGUS, C. M. Vivências de plantar e comer: a horta escolar como prática educativa, sob a perspectiva dos educadores. **Saúde Sociedade**. São Paulo. vol. 25, n. 3, 2016. p. 761-771.

COSTA, Silma Aparecida da Silva; REZENDE, Tania Ferreira. **Roça Tapuíá**. Goiânia: Funape, 2013.

COUTO, Jorge. **A construção do Brasil: ameríndios, portugueses e africanos, do início do povoamento a finais de Quinhentos**. 3 ed. Rio de Janeiro, 2011.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aryon Rodrigues: 70 anos dedicados à linguística e às línguas indígenas**. Revista DELTA. vol 30, 2014.

EMILY, G; FERNANDA, M. Educação indígena. **Curso de Formação de docentes Educação Infantil**. Novembro, 2009.

FIGUEIREDO, Janaína Luiz Carlos. **O Brasil no império português**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de direito ambiental brasileiro**. 2. ed, São Paulo: Saraiva, 2001

FREITAS, Vladimir Passos de. **Direito Administrativo e Meio Ambiente**. 3.ed. Curitiba: Juruá, 2001.

FUNAI. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em 04 jan 2017.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GONÇALVES, E.; MELLO, F. **Educação Indígena**. Curitiba, 2009.

GRILLO, Susana. **Educação indígena avança no Brasil**. (Brasília, 15/04/2011). Disponível em: [http://redecunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3656:educacao-indigena-avanca-no-brasil&catid=93:noticiasrede&Itemid=232](http://redecunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3656:educacao-indigena-avanca-no-brasil&catid=93:noticiasrede&Itemid=232). Acesso em 19 fev 2018.

HADDAD, Paulo Roberto. **Meio Ambiente, planejamento e desenvolvimento sustentável**. São Paulo : Saraiva, 2015.

IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Último acesso em 06/07/2018.

IBRAHIN, Francini Imene Dias. **Educação Ambiental: estudos dos problemas, ações e instrumentos para o desenvolvimento da sociedade**. 1 ed. São Paulo: Érica, 2014.

ISA. **Instituto Sociambiental**. Povos Indígenas no Brasil. 2017. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/povos-indigenas-no-brasil>. Acesso em 20 jul 2018.

JOSÉ NETO, Joaquim. **Jovens Tapuios do Carretão**: processos educativos de reconstrução da identidade indígena. Goiânia: UCG, 2005.

JOSÉ NETO, Joaquim. **Jovens Tapuios do carretão**: processos educativos de reconstrução de identidade indígena. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2004.

KAUFMANN, Daniel. Questões de Governança VI: **Indicadores de Governança para 1996-2006**. julho 2007. Disponível em: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=999979](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=999979). Acesso em 19 de set 2012.

KONZEN, Jase Jasson Frantz. A (des)construção de instrumentos normativos para a demarcação e proteção de terras indígenas no Brasil. **Monografia**. Curso De Direito Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

LAYRARGUES, P.P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004

LIMA FILHO, Manuel Ferreira. Karajá de Aruanã. In: MOURA, Marlene Castro Ossami de. **Índios de Goiás**: uma perspectiva histórico – cultural. Goiânia: UCG, 2006.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira. **Os caminhos do patrimônio no Brasil**. Goiânia: Editora Alternativa, 2006.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. “Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória”. In: LAYRARGUES, P. P.; Castro, R. S; LOUREIRO, C. F. B. (orgs.) **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania, São Paulo: Cortez, 2002.

MANCUSO, R.C. **Ação Popular**. 4ª ed. rev. atual e ampl. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2001.

MARCOVICZ, Carina; OLIVEIRA, Oseias. **A questão indígena e a identidade cultura**. Anais do 3º Salão de Extensão e Cultura da UNICENTR O 20 a 25 de setembro de 2010

MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores: educação ambiental**. Brasília: MEC, v. 3, 2002.

MAURO, Victor F. A trajetória dos índios Krahô-Kanela: etnicidade, territorialização e reconhecimento de direitos territoriais. 2011. 218 f. **Dissertação** (Mestrado em História) – UFGD, [2011].

MAZZILLI, Hugo Nigro. **A Defesa dos Interesses Difusos em Juízo – meio ambiente consumidor e patrimônio cultural**. 3.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1991.

MAZZILLI, Hugo Nigro. **O Ministério Público na Constituição de 1988**. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 1996

MMA. **Ministério elabora projeto para preservar terras indígenas**. Disponível em: . Acesso em: 05 fev. 2017

MOURA, Marlene Castro Ossami de. Disponibilidade e acesso de alimentos na terra indígena carretão. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 19, n. 3, set./dez. 2012.

MOURA, Marlene Castro Ossami de. **Índios de Goiás: uma perspectiva histórico – cultural**. Goiânia: UCG, 2006.

MOURA, Marlene Castro Ossami de. **Os Tapuios do Carretão: etnogênese de um grupo indígena do Estado de Goiás**. Goiânia: UCG, 2008.

MOURA, Marlene de Castro Ossami de. **Os Tapuios do Carretão: nossa história, nossa vida**. Goiânia: UCC, 2000.

NAZARIO, Maria de Lurdes. Atitudes etnolingüísticas do povo Tapuia do Carretão GO. **Tese. Doutorado**. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. Goiânia, 2016. 216f.

NOBRE, Domingos. **História da educação escolar indígena no Brasil**. Tese de Doutorado. UFF: Niteroi, 2005.

PALACÍN, Luis; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. **O século do ouro em Goiás: 1722-1822, estrutura e conjuntura numa capitania de Minas**. 4. ed. Goiânia: Editora da UCG, 1994.

PAREDES, Antônio Bento Pereira. **A educação ambiental em comunidade indígena terrena: a percepção de alunos e professores visando o desenvolvimento local na aldeia lagoinha**. Dissertação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2008.

PEDROSO, Dulce Madalena Rios. Avá – Canoeiro. In: MOURA, Marlene Castro Ossami de. **Índios de Goiás: uma perspectiva histórico – cultural**. Goiânia: UCG, 2006.

POHL, Joahann Emmanuel. **Viagem no interior do Brasil**. Tradução Milton Amado e Eugênio Amado. São Paulo: EDUSP, 1976

PRADO, I. G. A. O MEC e a reorganização curricular. **São Paulo em Perspectiva**. Vol. 14, nº 1, 2000. p. 94 – 97.

REALI, A. M. M. R; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: Edufscar, 2013. v. 3

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RUSCHEINSKY, A. Visão sistêmica e educação ambiental: conflitos entre o velho e o novo paradigma. In: **Educação Ambiental: abordagens múltiplas/ organizador, Aloísio Ruscheinsky**. 2. ed., rev. e ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, Ana Cristina Kawinan; AGUIAR, Aparecido Caetano de; JESUS, Márcio José. As nascentes da Terra Indígena Tapuia: importância e preservação. **Monografia** (Licenciatura Intercultural indígena) – Aldeia Carretão/ Rubiataba: Universidade Federal de Goiás, 2011.

SILVA, Crithian Teófilo. **Os encontros do conselho indigenista missionário e a caracterização de uma etnia Tapuya através do indigenismo de conscientização**. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília. Brasília 2005.

SILVA, Sidnei Felipe da. Educação ambiental em terras indígenas potiguara: concepções e possibilidades na educação de jovens e adultos nas escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto PB. **Dissertação**. Programa de pós graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba –UFPB. João Pessoa, 2013.

SILVEIRA, Edson Damas da. Fundamentos para uma educação ambiental aplicada nas escolas indígenas. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVI, n. 114, jul 2013. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=13468](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13468)>. Acesso em ago 2018.

SIQUEIRA, F. M. B; AMORIM, F. D. A. S. A; SOUZA, F. S. C; SILVA, A. C. V; MARTINS, M. E. P. Horta escolar como ferramenta de educação ambiental em uma escola estadual no município de Várzea Grande – MT. In: **IBEAS. VII Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental**, 2016. Disponível em: <http://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2016/VII-062.pdf>. Acesso em 10 ago 2018.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de Souza; LIMA, Alexandrina Maria de Andrade; MELLO, Marcos Aurélio Anadem; OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. Relação dos indígenas com a natureza como contribuição à sustentabilidade ambiental: uma revisão da literatura. **Revista Destaques Academicos**. vol 7, n. 2, 2015.

URRUTH, Maria de Fátima Nascimento; CALIXTO, Patrícia. Educação indígena e educação ambiental: aproximações: o caso do povo do pássaro azul Shanenawa. **Revista THEMA**. vol 15, n. 2, 2018. p. 575-591.

VEIGA; Juracilda; SALANOVA, Andre. **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola**. Brasília: FUNAI, 2001.

XAVIER, Ana Flávia. Aproveitamento de recursos minerais em terras indígenas: possibilidades, desafios e perspectivas. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mineral do Departamento de Engenharia de Minas da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto. como parte integrante dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Engenharia Mineral. Ouro Preto – MG. Agosto de 2010, 111p.



ZUIN, Poliana Bruno; ZUIN, Luis Fernando Soares. **Educação ambiental: a dialogia como encaminhamento teórico e metodológico para uma produção rural sustentável.** In: Agronegócios: Gestão, Inovação e Sustentabilidade. São Paulo: Saraiva, 2015.