

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

**A BIBLIOTECA E O MUSEU NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO BRASIL:**  
**CONCEPÇÕES TEÓRICAS**

Luiz Felipe Sousa Curvo

Cáceres – MT

2020

LUIZ FELIPE SOUSA CURVO

**A BIBLIOTECA E O MUSEU NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO BRASIL:  
CONCEPÇÕES TEÓRICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso Campus Cáceres – Unemat, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação e Diversidade

**Orientador:** Prof. Dr, Alceu Zoia

Cáceres – MT

2020

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

C975a	<p>CURVO, Luiz Felipe Sousa. A Biblioteca e o Museu na Educação Escolar Indígena no Brasil Concepções Teóricas / Luiz Felipe Sousa Curvo - Cáceres, 2020. 118 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020. Orientador: Alceu Zoia</p> <p>1. Educação Escolar Indígena. 2. Biblioteca Indígena. 3. Museu Indígena. I. Luiz Felipe Sousa Curvo. II. A Biblioteca e o Museu na Educação Escolar Indígena no Brasil: Concepções Teóricas.</p> <p>CDU 376.74(81)</p>
-------	--



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO  
EM EDUCAÇÃO**



**ATA DE APRESENTAÇÃO PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

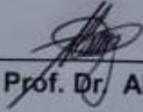
Aos vinte e um dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às nove horas, realizou-se na sala de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso a banca de Apresentação Pública de dissertação de mestrado do aluno **Luiz Felipe Souza Curvo**, intitulada: **"A BIBLIOTECA E O MUSEU NA EDUCAÇÃO INDÍGENA DO BRASIL"**. A Banca Examinadora foi constituída pelo Prof. Dr. Alceu Zoia (Orientador), pelo Prof. Dr. Paulo Sérgio Delgado (Avaliador Externo), e pelo Prof. Dr. Odimar João Peripolli (Avaliador Interno). Após apresentação do discente e arguição dos membros da banca o trabalho foi considerado aprovado, devendo o mestrando proceder às adequações recomendadas pela banca. Ao final foi lavrada a presente ata, que segue assinada por mim, Prof. Dr. Alceu Zoia e pelos demais membros da Banca Examinadora.

**Observações da Banca Examinadora:**

---

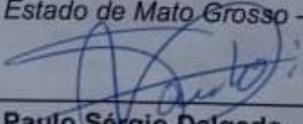
---

---

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Alceu Zoia**

Orientador

*Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT*

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Paulo Sérgio Delgado**

Avaliador Externo

*Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT*

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Odimar João Peripolli**

Avaliador Interno

*Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT*

*Ao meu amor.*

Agradeço primeiramente aos meus pais, Luiz Márcio e Fernanda, por todo o amor e carinho e às minhas irmãs Mari e Isa por me proporcionar a alegria de ter duas amigas para o resto da vida. Agradeço em especial à Paola, Paolinda do dindo, sobrinha que trouxe um novo brilho na minha vida.

Agradeço à Malu por tudo e por sempre estar aqui. Muito obrigado por me acompanhar todos esses anos e enfrentar junto comigo todas as dores e delícias que a nossa vida nos proporciona.

Agradeço aos amigos que fiz em Mato Grosso e nas andanças, em especial ao casal Alexandre e Yasmin. Agradeço aos primos Jojo, Boquinha, Rodrigo, Murilo, Luquinhas, Nani, Jean e demais membros da família Curvo que tive a oportunidade de reencontrar e conviver, além da esposa de meu pai, Nina, essa segunda mãe que a vida deu, e toda a ninaiada. Agradeço de coração a todos os amigos espalhados por aí. Vocês são muito importantes para mim.

Agradeço ao Instituto Federal do Maranhão por me proporcionar esta oportunidade de refinamento pessoal e profissional. Espero poder retribuir.

Agradeço ao meu orientador, Professor Alceu Zoia pela motivação e sabedoria na condução desta pesquisa e aos demais membros da banca, Professor Peripolli e Professor Delgado. Agradeço ao Professor Fábio Falcão pela excelente experiência que me proporcionou me recebendo para o estágio em docência e a todos os professores e estudantes deste Programa de Pós-Graduação em Educação.

Um salve à Universidade pública, gratuita e de qualidade.

¿Quiénes son nuestras bibliotecas vivas y hablantes? Nuestros abuelos, guardadores de un conocimiento, pero como seres humanos su vida tiene un límite, y cuando uno de ellos se va, se lleva todo ese saber.

**Hugo Jamióy, orador do povo Camëntsá**

O tempo é curto.

**Josias Figueiredo**

## RESUMO

Pensar os serviços dos museus e das bibliotecas no contexto indígena é assunto que tem ganhando cada vez mais destaque, no Brasil e na América Latina. O objetivo geral deste trabalho é pesquisar concepções sobre a biblioteca e o museu e seu papel na educação escolar indígena no Brasil a partir de experiências ameríndias de forma geral. Utiliza da pesquisa bibliográfica e documental para tanto, tendo sempre por referência a compreensão histórica da negação da cultura dos povos indígenas e dos problemas contemporâneos que atravessam as ações da política nacional e internacional. Inclui o momento colonial, escravista e genocida, onde a escolarização e alfabetização têm função evangelizadora sobre os indígenas. Prossegue com as transformações nas políticas indigenistas do século XIX ao XX. No Brasil era papel da ciência regenerar o povo pela eugenia, negando-lhes suas características físicas. Pensamento deveras presente nas Faculdades e Museus desta época. Assim, muitos indígenas passaram a se organizar politicamente na segunda metade do século XX, e começaram a formar entidades coletivas, de forma a garantir suas manifestas demandas, afirmadas na Constituição de 1988 que representa a superação legal da ideia de assimilação dos indígenas. Entre estas demandas, o direito a uma escola diferenciada. Uma escola indígena. É o protagonismo e autonomia indígena em sua concepção que irá lhe proporcionar o adjetivo “indígena”. O trabalho buscar aproximar os conceitos de biblioteca e museu e seu caráter educacional, relacionando-os entre a cultura, a educação e a informação. As tecnologias de informação também serão abordadas como ferramentas de salvaguarda de informações que contribuem com a preservação da memória social frente ao efêmero da contemporaneidade. A indigenização da biblioteca e do museu. Chegando assim a conclusão sobre a biblioteca e o museu, inseridos no contexto da educação escolar, enquanto instrumentos de autoafirmação cultural.

**Palavras-Chave:** Educação escolar indígena. Biblioteca indígena. Museu indígena.

## ABSTRACT

Thinking about the services of museums and libraries in the indigenous context is a subject that is gaining more and more prominence, in Brazil and Latin America. The general object of this work is to research concepts about the library and the museum and their role in indigenous school education in Brazil from Amerindian experiences in general. It uses bibliographic and documentary research for this purpose, always having as reference the historical understanding of the denial of the culture of indigenous peoples and the contemporary problems that permeate the actions of national and international politics. It includes the colonial, enslaving and genocidal moments, where schooling and literacy have an evangelizing role over indigenous people. It continues with the transformations in indigenous policies from the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century. In Brazil, it was the role of science to regenerate the people through eugenics, denying them their physical characteristics. Thought really present in Faculties and Museums by the time. Thus, many indigenous people started to organize themselves politically in the second half of the 20<sup>th</sup> century, and started to form collective entities, in order to guarantee their manifest demands, affirmed in the 1988 Constitution that represents the legal overcoming of the idea of assimilation of indigenous people. Among these demands, the right to a differentiated school. An indigenous school. It is the indigenous protagonism and autonomy in its conception that will provide the adjective “indigenous”. The work seeks to approximate the concepts of library and museum and their educational character relating them between culture, education and information. Information technologies will also be addressed as tools for safeguarding information that contribute to the preservation of social memory in face of the ephemeral of contemporary times. The indigenization of the library and the museum. Thus reaching the conclusion about the library and the museum, inserted in the context of school education, as instruments of cultural self affirmation.

**Keywords:** Indigenous school education. Indigenous Library. Indigenous Museum.

## LISTA DE SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia  
APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil  
APOINME - Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo  
ARPINSUDESTE - Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste  
ARPINSUL - Articulação dos Povos Indígenas do Sul  
ATL – Acampamento Terra Livre  
CDPAS – Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões  
CGTT – Comando Geral da Tribo Ticuna  
CIMI – Conselho Indigenista Missionário  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira  
FNEEI – Fórum Nacional da Educação Escolar Indígena  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão  
ICOM – International Council of Museums  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
OGPTB – Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas  
SPI – Serviço de Proteção ao Índio  
SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização do Trabalhador Nacional  
TIC – Tecnologias de informação e comunicação  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
UNB – Universidade de Brasília  
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso  
UNI – União das Nações Indígenas

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principais agrupamentos de falantes de línguas Tupi-Guarani na época do contato.....	20
Figura 2 – Indígenas: século XIX, de Pierre-Emile Levasseur (1899).....	30
Figura 3 – Quadro <i>A Redenção de Cam</i> de Modesto Brocos y Gómez (1895).....	33
Figura 4 – Ailton Krenak no Plenário da Câmara dos Deputados.....	43
Figura 5 – Alunos da Escola Estadual Indígena Terena Komomoyea Kovoero. Aldeia Kuxonety Poke'ê.....	48
Figura 6 – Paulino Guajajara.....	53
Figura 7 – Sônia Guajajara.....	53
Figura 8 – Acampamento Terra Livre 2019.....	56
Figura 9 – Quadro <i>Apolo e as Musas no Monte Parnaso</i> de Claude Lorrain (1652).....	60
Figura 10 – Consulta ao adivinho e ao livro.....	77
Figura 11 – Utilização de mídias por indígenas, ilustração de Maurício Negro.....	85
Figura 12 – Menino na Biblioteca Comunitária Itaxi Mirim, Aldeia Itaxi. Paraty-RJ.....	88
Figura 13- Biblioteca Pública de Guanacas, La Casa Del Pueblo.....	96
Figura 14 – Interior da Biblioteca de Guanacas.....	96
Figura 15 – Museu Indígena Magüta.....	101
Figura 16 – Museu Indígena Kanindé.....	105
Figura 17 – Visitantes no interior do Museu Indígena Kanindé.....	105

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 DA CONQUISTA COLONIAL À CONQUISTA DE DIREITOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Escolas e bibliotecas na conquista do Brasil .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Políticas indigenistas nos séculos XIX e XX .....</b>	<b>30</b>
<b>2.3 A educação enquanto direito: a escola indígena após a Constituição de 1988 .....</b>	<b>42</b>
<b>3 O LOCAL DA BIBLIOTECA E DO MUSEU NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 Biblioteca e museu: origem, definição e caráter educacional.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2 Diálogos entre a cultura, a educação e a informação .....</b>	<b>65</b>
<b>3.3 A memória e suas tecnologias nas sociedades ameríndias.....</b>	<b>73</b>
<b>3.4 O que torna a biblioteca e o museu indígena? .....</b>	<b>85</b>
<b>4 CONCLUSÃO .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Tem que contar a história pra criança aprender  
 Tem que falar a língua pra cultura não morrer  
 Somos filhos da lua e do sol, a mata é o nosso lar  
 Viemos da terra e pra terra hei de voltar  
 Tem que tocar maracá pra cultura não morrer  
 Tem que ter mata virgem pro espírito proteger*

*Parte do saber continua, espíritos resistem  
 Até os invasores precisam da terra  
 Sem ela não há vida, sem ela não há harmonia  
 A grande mãe está morrendo e os espíritos estão  
 furiosos.*

*Povo vermelho resiste, enquanto houver terra,  
 enquanto houver mata*

*(Arandu Arakuaa – Povo Vermelho)*

Tendo concluído a graduação em Biblioteconomia pela Universidade de Brasília (UnB) e posteriormente assumido o cargo de Bibliotecário-documentalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) na cidade de Barra do Corda, no interior do Estado, a questão indígena se fez presente em minha vida. No Campus Darcy Ribeiro já tomava contato com projetos educacionais, eventos, palestras, congressos, relacionados aos povos indígenas, onde se debatiam políticas de acesso e permanência dos estudantes indígenas que chegavam à Brasília oriundos de diversas origens étnicas. A Universidade se tornava mais plural e diversa. Nos corredores pude observar movimentações em torno da proteção do Santuário dos Pajés frente à ganância do lobby imobiliário. A vivência em Brasília me deu também a possibilidade de considerar a grande importância dos movimentos sociais, da mobilização popular. Era comum encontrar na Esplanada dos Ministérios movimentos de categorias e identidades, e lá estava o movimento indígena. Posteriormente, quando passei a atuar como bibliotecário no interior do Maranhão, encontrei um Estado com uma grande história e diversidade. Encontrei o engajamento do IFMA Campus Barra do Corda na oferta de cursos voltados às populações indígenas locais, e a importante presença de indígenas Guajajaras e Canelas no Campus, me levou a refletir sobre a biblioteca em relação ao indígena.

A princípio pareciam ideias conflitantes, a biblioteca, fruto das aspirações de poder, do ideal de acumulação de conhecimentos, da manifestação maior da cultura escrita em oposição

à oralidade, aos mitos, ao conhecimento tradicional, em oposição às próprias ditas tradições indígenas. Não seria a própria biblioteca uma forma de destruir a cultura indígena? Questionamentos que eram aplicados à biblioteca também estavam presentes em instituições como a escola e o museu. Reproduções colonialistas ou instrumentos de empoderamento? Formas de inclusão ou de segregação? Essas indagações me fizeram buscar o Mestrado em Educação oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Universidade também engajada nas questões indígenas, num Estado possuidor de grande diversidade cultural.

Pensar os serviços dos museus e das bibliotecas no contexto indígena é assunto que tem ganhando cada vez mais destaque, em especial na América Latina, o que pode ser comprovado por diversas experiências realizadas e pela crescente de publicações científicas realizadas na temática do acesso à informação junto a estas comunidades, mesmo que ainda concebidas em ações pouco integradas e temporárias.

A partir, portanto, de uma concepção da garantia de direitos conquistados pelos povos indígenas brasileiros, com destaque ao direito à educação e à informação, este trabalho visa, percorrer questões teóricas relativas às bibliotecas e museus indígenas inseridos no contexto da educação escolar. Investigar a natureza destas instituições e as necessidades de informação dos povos indígenas. Percebe-se a grande injustiça ao quais estas populações estão submetidas, seja pela desigualdade material condicionada a partir das necessidades criadas pelo contato, pelas necessidades próprias de saúde frente a muitas doenças que aportaram no continente americano junto à colonização ou ainda pela constante ameaça de perda de suas terras e de seus direitos duramente conquistados.

Para tanto, no primeiro capítulo, a partir de autores como Ribeiro (2015, 2017), Schwarcz (2005), Moraes (2006), Bicalho (2010), Cunha (1992, 2012) e Barbosa (2016), percorremos paradigmas marcantes para a história dos povos indígenas no país. O momento colonial, escravista e genocida, onde a escola possuía função evangelizadora sobre os indígenas inserida no processo de alfabetização. Questionavam os teólogos, “Serão os indígenas possuidores de alma?”. Foi a partir desta pergunta que a Companhia de Jesus se instalou no Brasil em meados do século XVI, sendo a principal ordem religiosa do país e a base da rede educacional nos tempos coloniais.

O capítulo prossegue com as políticas indigenistas do século XIX onde a pergunta era “Qual o local dos indígenas no processo evolutivo da humanidade?”. A ciência havia negado ao indígena sua pertença à humanidade, justificativa para a continuidade do domínio imperial

no papel civilizador da Europa junto aos bárbaros. No Brasil era papel da ciência regenerar o povo pela eugenia, negando-lhes suas características físicas, morais e psicológicas. Pensamento deveras presente nas Faculdades e Museus que surgiam no país. Aos poucos estas teorias caíam em descrédito. As ciências humanas formulavam melhores respostas, científica e moralmente superiores, ainda que o racismo permanecesse, agora sob a forma da hierarquia de culturas.

As mudanças tomaram tempo. Na segunda metade do século XX tivemos um cenário internacional que buscava a superação de manifestações explícitas de racismo, o que proporcionou importantes conquistas legais. No Brasil, muitos indígenas passaram a se organizar politicamente, a formar entidades coletivas, de forma a garantir suas manifestas demandas, afirmadas na Constituição de 1988 que representa a superação legal da ideia de assimilação dos indígenas. Entre estas demandas, o direito a uma escola diferenciada. Uma escola indígena.

É o protagonismo e autonomia indígena em sua concepção que irá lhe proporcionar o adjetivo “indígena”. É a partir daí que a escola deixa de atuar enquanto instrumento de dominação da cultura invasora para se tornar um símbolo de resistência. Uma importante ferramenta na valorização da cultura indígena.

Desta forma, serão relacionadas questões teóricas que estão no cerne da discussão sobre a escolarização dos povos indígenas, seja a sua relação entre a educação formal e não formal, a superação do ideal integracionista que tantos males causou aos povos indígenas em seus impulsos de integrá-los ao modo de vida e produção ocidental, a ressignificação da escola na comunidade indígena, e à utilização da escrita de forma não-autóctone no processo de alfabetização.

O segundo capítulo está dividido em quatro partes, que incluem reflexões principalmente a partir dos trabalhos de Carreño Zubiaur (2004), Butler (1971), Côrte e Bandeira (2011), Freire (1989, 1999), Munduruku (2017), Brandão (2002), Marteleto (2007), Perrotti e Pieruccini (2007), Bergamaschi (2014), Lévy (1994), Arruda (2015), Todorov (2003), Civallero (2007a, 2007b, 2007c, 2017, 2019), Fleuri (2003) e Zoia (2010), entre outros autores e textos próprios.

A primeira parte trata de definições, origens e caráter educacional da biblioteca e do museu. Julgando mais importante que ressaltar as diferenças, trabalhou-se a proximidade conceitual das duas instituições além de afinidades históricas. A opção pela inclusão dos museus junto a esta pesquisa se dá por esta proximidade.

Tanto a biblioteca como o museu estão inseridos em processos envoltos à cultura, à educação e à informação, e assim como a seção anterior, coube aqui esclarecer e pontuar a relação entre estes conceitos em suas proximidades. A escola é entendida aqui como um vetor da capacidade de traduzir informações, uma demanda essencial para a formação de conhecimentos que compõem o próprio processo de aprendizagem que por si definem a continuidade de uma cultura.

Segue o texto no entendimento do significado da presença de tecnologias da memória nas sociedades ameríndias. Estão as bibliotecas e museus, instituições gestoras da memória, totalmente dissociados da cultura autóctone ameríndia? Apesar da existência de formas escritas e técnicas de armazenagem de informações na Meso-América e nos Andes, a oralidade sempre foi característica nos processos de transmissão de conhecimentos entre os povos ameríndios. A contemporaneidade nos relega então desafios, pois superando estereótipos, encontramos os povos indígenas em meio ao uso de diversas tecnologias e ferramentas de informação, sem assim se tornar menos indígenas. Essas mudanças, no entanto, impactam a noção de memória coletiva e geram a sensação de perda e esquecimento.

Finalizando o segundo capítulo, temos como tópico as bibliotecas e museus indígenas, que reafirma uma questão abordada já nas escolas indígenas, mas buscando apresentar características específicas da biblioteca e do museu também. Desta forma, busca-se valorizar o papel das bibliotecas e museus na produção e salvaguarda de conhecimento fundamentado no protagonismo e autonomia indígena na concepção destes espaços. Incluindo-se neste ponto, sua afirmação da identidade étnica, a reprodução das tradições, da língua originária, da memória social, e da importância da autonomia no projeto societário das diversas etnias, tendo a perspectiva da interculturalidade como uma forma de afirmação dos povos indígenas frente ao contato civilizador.

Indicar-se-á na narrativa do trabalho práticas exitosas referentes às bibliotecas e aos museus, seja no âmbito da escola e da aldeia, ou ainda simplesmente bibliotecas e museus que podem ser caracterizadas como públicas ou comunitárias. Esses centros de informação, educação e cultura serão avaliados nas suas possibilidades práticas, portanto de conservação, valorização, vivência e produção de novos conhecimentos e significados, aliados formalmente ou não à educação escolar indígena. Incluem-se aqui reflexões sobre a produção de materiais de informação, manifestações em linguagem escrita, audiovisual, sonora, etc.

Superar esse histórico de violências e projetar a biblioteca e o museu ao longo do futuro da educação escolar indígena no Brasil, garantindo o pleno direito à educação e à

informação, torna-se, portanto, uma demanda do indígena de ressignificar determinados aspectos da cultura invasora afim de melhor se defender deste movimento etnocida e assim preservar seus valores e olhares. Acrescenta-se o entendimento de que cabe aos povos indígenas a escolha entre absorver ou não estas instituições não-autóctones a sua matriz cultural.

Por sua própria natureza transdisciplinar, serão abordadas ao longo desta dissertação, a partir de pesquisas bibliográficas, diversas áreas de conhecimento como a Educação, a Biblioteconomia, a Museologia, a Antropologia e a História, entre outras, relacionando-as entre si, como forma de percorrer questões teóricas que possam fundamentar nossa perspectiva sobre o objeto da pesquisa, o que inclui os estudos da cultura, tanto na educação quanto na informação, a relação entre memória, escrita e oralidade, ciência e conhecimento, conquista de direitos, aprofundamentos relacionados à história colonial do Brasil, a questão da autonomia dos povos indígenas, a escolarização e alfabetização na formação de intelectuais (conceito gramsciano) que possam atuar dentro da interculturalidade subsequente ao convívio entre as diferenças.

Desta forma, o trabalho será iniciado por uma pesquisa exploratória, que segundo Selltiz, Wrightsman e Cook. (1965), enquadra-se na categoria dos estudos que buscam descobrir ideias e intuições, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado. Além disso, este tipo de estudo, possibilita aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, criação de novas hipóteses e realização de novas pesquisas.

Em relação ao tipo de pesquisa, o presente estudo busca a abordagem de cunho qualitativo, pois trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. Deste modo, o uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências (TRIVIÑOS, 1987).

Por outro lado, em relação aos procedimentos será feita pesquisa bibliográfica. A primeira, segundo Fonseca (2002), é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas da web, entre outros. Já a segunda recorre a fontes mais diversas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

O objetivo geral deste trabalho é pesquisar concepções sobre a biblioteca e o museu e seu papel na educação escolar indígena no Brasil a partir de experiências ameríndias de forma geral, sem procurar uma vasta pesquisa censitária, mas antes ressaltar aspectos importantes a partir de experiências escolhidas em recorte, buscando basear-se em aspectos teóricos que especificam a atuação destas instituições junto aos povos indígenas e assim formular a base do nosso estudo. Tendo sempre por referência a compreensão histórica da negação da cultura dos povos indígenas e dos problemas contemporâneos que atravessam as ações da política nacional e internacional.

Segundo Aílton Krenak (2019, p. 26) “Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar”. Em diferentes períodos da história, os europeus conquistaram sob a justificativa de civilizar uma subumanidade.

O que nos remete a epígrafe citada ao início, a poesia “Povo Vermelho”. Afirmamos o direito e necessidade à memória, à história, o direito de poder ensinar as crianças as suas tradições, de falar a língua, de cantar e dançar, sua relação própria com a natureza, o direito a aprender o conhecimento do outro também. A compreensão da terra como vital à sobrevivência de tudo que há.

A história da educação no Brasil nos mostra que tanto a escola, quanto a biblioteca e o museu possuem uma face dualista, depreende-se daí a importância de ampliar a gama de literatura científica referente à temática da educação escolar indígena no Brasil e às bibliotecas e museus nas comunidades indígenas como forma de se promover, preservar, vivenciar e difundir a grande riqueza e diversidade cultural dos povos indígenas, tendo a biblioteca e o museu indígena como poderosas ferramentas na promoção de direitos, nos fluxos da interculturalidade e no acesso à educação e à informação. Entendendo, também, as limitações referentes à inserção destas instituições junto às sociedades indígenas, sob o risco de se tornarem legitimadores da ordem capitalista e etnocida.

## **2 DA CONQUISTA COLONIAL À CONQUISTA DE DIREITOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS**

No Brasil, estima-se que em 1500, ano do aperto dos portugueses, a população indígena local girasse em torno de 4 milhões de pessoas. Hoje, essa população é de apenas 896,9 mil habitantes, de acordo com o último censo demográfico elaborado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Embora os povos indígenas estejam em fase de crescimento demográfico significativo nas últimas décadas, esse número ainda é muito pequeno em relação ao restante da população brasileira. Esses dados populacionais são explicados pelas políticas, ora mais, ora menos explícitas, de extermínio físico e/ou cultural, historicamente impostas aos povos indígenas no país. Essas políticas explicam também o número de línguas indígenas desaparecidas: das 1300, 1500 línguas que, presume-se, existiam quando Cabral chegou ao país com suas esquadras, restam hoje apenas cerca de 180 (MAHER, 2006).

Inicia-se esta investigação aos acontecimentos relacionados às primeiras escolas e bibliotecas do país, que na segunda metade do século XVI já contavam com um número razoável ao longo da colônia, contidas no espaço das casas religiosas. Estas instituições são obras da ação doutrinária religiosa e inserem-se no contexto do projeto colonial português. A principal ordem religiosa deste período da história do Brasil foram os jesuítas, responsáveis pela formação educacional dos colonos e da evangelização dos indígenas. Apesar do grande legado deixado pelos jesuítas, suas ações estão inseridas num sistema de negação da cultura indígena e numa atuação necessária ao movimento colonizador, intensificado inclusive após a expulsão dos jesuítas pelas reformas pombalinas.

Utilizar-se-á, enquanto recorte dessa extensa história de luta e resistência dos povos indígenas brasileiros, o período compreendido desde meados do século XIX e tendo por referências as concepções vigentes no pensamento racial brasileiro presente nas faculdades e museus. Veremos que o desenrolar do século XX trouxe novas práticas nas relações junto aos povos indígenas que deram fundamento à criação de estruturas governamentais para a questão, permanecendo ainda uma visão de assimilação cultural. Mas é a partir da atuação indígena organizada enquanto movimento social, em ação articulada também sob a ótica do contexto da América Latina, que emergem a anseios que irão se afirmar na Constituição Federal de 1988. A partir dessa sustentação, a escola antes instrumento de doutrinação e assimilação, revela-se importante meio de resistência cultural, e desta forma, indígena.

## 2.1 Escolas e bibliotecas na conquista do Brasil

Usa-se como marco histórico do contato entre estas diferentes culturas, dos europeus e dos povos indígenas ameríndios, a presença de Colombo em terras posteriormente denominadas como americanas para designar o início da exploração colonial europeia. Cristóvão Colombo fundou em 24 de dezembro de 1492 na atual ilha de São Domingos, o estabelecimento da Fortaleza de Natividade, o que muito agradou aos reis católicos que financiaram sua empreitada. Pretendia uma rota para o comércio do extremo asiático driblando as taxas das rotas tradicionais e acabou por dar início às relações entre os dois mundos a nível oficial (CHAUNU, 1989). Em sua trilogia *Os Nascimentos*, Eduardo Galeano imagina o que seria o primeiro contato entre Colombo e alguns nativos:

Os homens nus olham para ele, boquiabertos, e o intérprete resolve tentar com o idioma caldeu, que conhece um pouco: - Ouro? Templo? Palácio? Rei dos reis? Ouro? E depois tenta em árabe: -Japão? China? Ouro? O intérprete se desculpa frente a Colombo na língua de Castilha. Colombo amaldiçoa em genovês, e joga no chão as cartas-credenciais, escritas em Latim e dirigidas ao Gran Kahn. Os homens nus assistem à cólera do forasteiro de cabelos vermelhos e pele crua, que veste capa de veludo e roupas de muitas aparência. Em seguida correrá a voz pelas ilhas: - Venham ver os homens que chegaram do céu! Tragam-lhes para comer e beber! (GALEANO, 2010, p. 76).

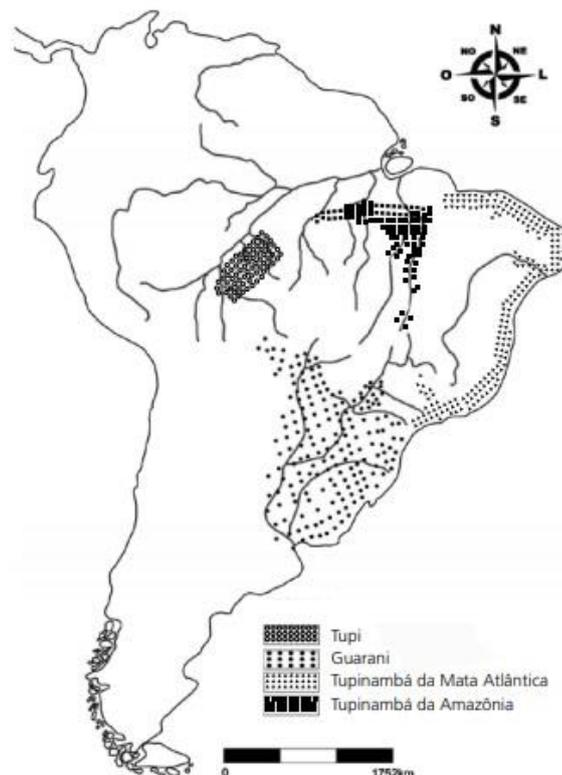
O contexto histórico desse movimento de expansão de potências coloniais está fortemente vinculado às questões religiosas que sacudiam as estruturas do continente europeu. “O motor dessa expansão era o processo civilizatório que deu nascimento a dois estados nacionais: Portugal e Espanha, que acabavam de constituir-se, superando o fracionamento feudal que sucedera à decadência dos romanos” (RIBEIRO, 2015, p. 32). De acordo com Ferro (1996) os portugueses foram os primeiros a buscar a navegação ao sul, contornando o continente africano, desta forma, Colombo por volta de 1484, solicitou à coroa portuguesa o financiamento de seu empreendimento marítimo. Chegar à Ásia atravessando o mar pelo ocidente não era visto como uma realidade concreta, mas como uma aventura. A recusa em financiar Colombo acabou por retardar Portugal na corrida colonial relativa ao domínio sobre o continente americano, corrida esta regulamentada no Tratado de Tordesilhas, de 7 de junho de 1494, que dividia os territórios além-mar ocidentais entre os reinos católicos de Portugal e Espanha, acordo ratificado pelo Papa Júlio II em 1506. O acordo incluía terras descobertas e terras ainda por descobrir (GUARACY, 2015).

A costa atlântica brasileira, ao longo de milênios, foi habitada por povos de variados troncos linguísticos, o que implicou uma grande diversidade cultural. No princípio do contato entre estas culturas, europeia e ameríndia, indígenas de origem Tupi se estendiam da

Amazônia até a costa brasileira. Logo, não havia estrutura administrativa enquanto nação dos povos Tupi, haja vista que possuíam de fato uma base cultural e uma base linguística comum. Tidos como bons guerreiros, cultivavam a mandioca, o milho, o feijão, a batata-doce, o guaraná, amendoim, tabaco, abóboras, entre outros. “Os grupos indígenas encontrados no litoral pelo português eram principalmente tribos de tronco Tupi, que havendo se instalado séculos antes, ainda estavam desalojando antigos ocupantes oriundos de outras matrizes culturais” (RIBEIRO, 2015, p. 26). Entre os povos que os portugueses entraram em contato estão os Tupinambá e Tupiniquim, da família Tupi-Guarani de tronco Tupi. Estudos linguísticos e análise de vestígios relativos à produção da cerâmica, apontam o sudoeste da Amazônia como local de origem da família Tupi-Guarani. Segundo Almeida e Neves (2015, p. 517):

A etnografia, a etno-história e a arqueologia atestam a existência de um grande número de grupos falantes de línguas tupi-guarani no sudeste da Amazônia. A cerâmica desses grupos está relacionada à Subtradição Tupinambá da Amazônia. Esta, somada com as Subtradições Tupinambá da Costa e Guarani, formaria a Tradição Tupi-Guarani. Dessa forma, além do litoral, da atual região Sul brasileira e de áreas da Argentina, Bolívia e Paraguai, os Tupi-Guarani também ocupavam grandes áreas do sudeste amazônico antes do início da colonização europeia.

**Figura 1 – Principais agrupamentos de falantes de línguas Tupi-Guarani na época do contato**



Fonte: ALMEIDA, F. O.; NEVES, E. G. 2015.

Se nos primeiros anos após a expedição de Cabral e do suposto descobrimento do Brasil no ano de 1500, pouco interesse tomou a Coroa Portuguesa pelas novas terras, foi apenas em 1534 que Portugal passou a se articular na administração da posse das terras brasileiras estabelecendo o sistema de capitâneas hereditárias. Para Chaunu (1989), essa demora neste empreendimento se deve à opção do menor custo, cedendo a administração de terras à donatários formando assim gigantescos feudos, aos quais habitavam os povos indígenas. A partir de 1549, a colônia portuguesa no novo mundo passou a ter uma administração similar às estruturas formadas nas empresas no Oriente com a fundação da cidade de Salvador. No mesmo ano se estabeleceram na América portuguesa os jesuítas que foram a principal ordem religiosa no Brasil até idos do século XVIII. Segundo Guaracy (2015), eram católicos preocupados com a emergência do pensamento protestante, tendo aspirações de evangelização do novo mundo, promovendo a fé cristã e distanciando as ameaças doutrinárias de calvinistas ou luteranas que tinham na pessoa do Padre Manoel de Nóbrega seu representante maior. A fim de fortalecer a administração colonial, Portugal nomeia o fidalgo Mem de Sá para exercer a função de Governador-Geral do Brasil, aportando em Salvador no ano de 1557.

Na primeira metade do século XVI, certamente eram escassos os livros impressos no Brasil. “A demanda de livros devia ser insignificante” (MORAES, 2006, p. 4). Se mesmo Portugal contava na época com poucas tipografias e uma alta taxa de analfabetismo na população, estima-se que rara deveria ser a presença de livros entre os rudes colonos. Rubens Borba de Moraes (2006), em sua obra *Livros e Bibliotecas no Brasil Colonial* afirma que só é possível definir a existência de uma vida letrada quando em 1549, se instala em Salvador o Governo-Geral. Dentre os colonos, havia duas classes que podemos aqui destacar: os magistrados que necessitavam de livros de leis e também os sacerdotes com seus livros eclesiásticos. Os primeiros jesuítas que chegaram à Bahia liderados por Manuel da Nóbrega tinham o objetivo de catequizar os indígenas e ensinar os colonos. Desta forma, estabeleceram-se as ordens religiosas. “[...] jesuítas, franciscanos, carmelitas e beneditinos, principalmente dos padres da Companhia de Jesus que logo após sua chegada abrem colégios na Bahia e em outras capitâneas” (MORAES, 2006, p. 4).

Cunha (2012), ao se referir ao genocídio ocorrido nos choques entre os denominados mundo antigo e o mundo novo, destaca o papel das ordens religiosas, não apenas na legitimação desta invasão, como também na forma como contribuíram para a propagação de epidemias a partir da alta concentração de indígenas nas missões. Para a autora, um processo

complexo que teve como agentes seres humanos e também os micro-organismos por eles trazidos, “mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: a ganância e a ambição, formas culturais de expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil” (CUNHA, 2012, p. 14). A introdução deste novo componente étnico, o europeu, acarretará em sérias ameaças aos povos indígenas, não apenas no sentido da violência física e simbólica, mas também biológica.

Segundo Darcy Ribeiro (2015, p. 25)

Esse conflito se dá em todos os níveis, predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indenes. No ecológico, pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e outros.

Os jesuítas foram os grandes alicerces da educação escolar no Brasil de 1549 a 1759. A Companhia de Jesus, fundada por Ignácio de Loyola em 1534 tem sua origem inserida ao contexto da Reforma Protestante, quando se apresentou como um movimento de reação da Igreja Católica. Os jesuítas tinham por objetivo deter o avanço protestante por meio da educação e da ação missionária. Sob a liderança do Padre Manoel da Nóbrega, os primeiros jesuítas aportam junto ao primeiro governador-geral, Tomé de Sousa. De Salvador onde primeiro se instalam, se espalham de norte a sul da costa (PILETTI, C.; PILETTI, N., 2018).

Logo perceberam, aponta Claudino e Nelson Piletti (2018), que o ensino da leitura e da escrita seria uma maneira conveniente de converter os índios à fé católica, onde ensinavam as orações e transmitiam os costumes europeus. Para os autores (2018, p. 73):

No ensino das primeiras letras, os jesuítas mostravam grande capacidade de adaptação. Penetravam com igual facilidade na casa-grande dos senhores de engenho, na senzala dos escravos e na aldeia indígena. Em todos os ambientes procuravam orientar na fé jovens e adultos e ensinar as primeiras letras às crianças, adaptando-se às condições específicas de cada grupo. Para o trabalho junto aos índios, aprendiam e ensinavam nos colégios; serviam-se de órfãos vindos de Portugal para atrair mais facilmente as crianças índias e, por meio destas, buscavam conquistar seus pais.

Mesmo envolto às contradições da evangelização e da colonização, o Padre jesuíta José de Anchieta, que aportou em terras brasileiras aos 19 anos, deixou um grande legado com sua obra, como descreve Guaracy (2015, p. 111):

Anchieta resistiu e foi de grande valia para os jesuítas, não apenas pela argúcia e persuasão como pela facilidade com que aprendeu a língua dos nativos. Escreveu poemas e um livro de catecismo em tupi para trabalhar com os índios, o *Diálogo da Fé*, além de *A arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Escrito em 1555 para instruir novos jesuítas que chegavam ao Brasil por Salvador, foi publicada em Portugal tardiamente, em 1595.

Parte dessa produção bibliográfica de José de Anchieta, tinha como exposto, a função de evangelização que era o cerne da ação das ordens cristãs no novo mundo. Participou também da criação de colégios como um inaugurado em uma colina próximo aos rios Tamanduateí e Anhangabaú, onde atualmente se encontra o *Museu do Pátio do Colégio* em São Paulo. Os registros da Ordem Jesuíta citam 360 indígenas catequizados e alfabetizados nas escolas jesuítas em 1559. São constantes nas cartas dos jesuítas os testemunhos do antagonismo de José de Anchieta com os Pajés das aldeias indígenas. De modo a provar a força da fé cristã frente à magia dos rituais que os pajés realizavam sob o ritmo dos maracás, Anchieta costumava percorrer as aldeias com sacos de presentes e remédios, uma nova necessidade desses tempos (GUARACY, 2015). Segundo Bittar e Ferreira Junior (2005), Anchieta desenvolveu também uma forma didática de ensino e evangelização baseado no teatro, na expressão, enquanto instrumento do processo de aprendizado, também muito fundamentado na repetição e memorização. A figura de Anchieta certamente é da maior importância na História do Brasil, e torna-se ainda mais controversa frente a uma mudança de postura da Companhia de Jesus em relação ao escravagismo indígena. “Se antes eles confrontavam o escravagismo, por outro lado o justificavam, quando se tratava de submeter índios impenetráveis para a catequização” (GUARACY, 2015, p. 119).

Para Bittar e Ferreira Junior (2005), não há como dissociar a função evangelizadora dos jesuítas com a ação de escolarização com o ensino rudimentar das primeiras letras. Os primeiros padres jesuítas que aportam no Brasil em 1549 já vem com a missão expressa de ensinar os meninos índios em estabelecimentos inspirados nas Casas de confraria portuguesas. Eram as Casas de bê-a-bá, que podiam atuar em estruturas improvisadas. Foram estas Casas de bê-a-bá, inicialmente destinada a meninos índios e mamelucos, que deram origem aos colégios que iriam posteriormente ensinar aos filhos dos colonos, dos funcionários, dos senhores de engenho, colégios que seriam destinados aos brancos.

Soma-se ao ensino da escrita a aritmética e a música. A importância da educação musical como forma de evangelização dos indígenas pelos jesuítas é destacada por Azzi (1994). O canto e a dança eram afirmados segundo leigos e eclesiásticos como elementos bem quistos entre os indígenas e bem presente em sua cultura, o que foi logo percebido pelos jesuítas como uma eficiente forma de evangelização e catequese. Em sua ação missionária, os jesuítas decidiram por priorizar a educação de meninos indígenas que eram preparados para participar da cerimônia litúrgica, essa educação se dava junto a órfãos que eram levados de Portugal para a colônia como forma de aproximar as crianças indígenas da cultura ocidental.

Logo as escolas passaram a aceitar mestiços, filhos de índias com colonos. “De início os jesuítas procuravam que os meninos órfãos não apenas cantassem em ritmos indígenas, mas que soubessem também tocar seus instrumentos musicais” (AZZI, 1994, p. 247).

Às mulheres, brancas, índias ou negras, não eram permitidas o ensino escolar. Sabe-se que a iniciativa da escolarização feminina no Brasil parte dos indígenas, que fazem essa solicitação junto aos padres que as encaminham por carta à Rainha Catarina. Ansiavam os jesuítas em fundar um recolhimento para as mulheres, o que é rejeitada pela Coroa. A escolarização das mulheres indígenas poderia permitir uma ascensão social a partir da prática do cunhadismo, pois muitos homens portugueses aportavam no Brasil sem parceiras e poderiam criar vínculos com a aldeia pelo casamento. “Dá-se assim um processo de dupla exploração do corpo de mulheres indígenas, as quais eram vistas em função de interesses reprodutores e a exploração social, e em como essas índias poderiam servir econômica e socialmente aos colonizadores” (KRAUSE, C.; KRAUSE, M., 2016, p. 6).

Um marco na formação destes colégios destinados aos colonos, o documento *Ratio Studiorum* foi um plano de estudos implantado pela Companhia de Jesus em 1599, além do ensino da leitura e escrita, oferecia os cursos de Letras Humanas, Filosofia e Ciências, a nível secundário, e Teologia, destinada à formação para o sacerdócio e compreendida como equivalente ao nível superior. Os estudos de Letras Humanas compreendiam a Gramática Latina, Humanidades e Retórica. O término do curso de Letras Humanas dava direito ao ingresso no curso de Filosofia ao qual poderia tomar lições no campo da Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências da natureza. Os que não empreendiam ao ofício de padre poderiam optar pelos estudos na Europa. Muitos partiam para Coimbra (Portugal) estudar as ciências teológicas e jurídicas, enquanto Montpellier (França) era o principal formador de médicos brasileiros. Entre os métodos descritos no *Ratio Studiorum* constam explicitadas o ensino das letras como costume à altura da fé cristã; a presença de orações antes das aulas e missas regulares; a recitação da doutrina cristã, etc. (PILETTI, C.; PILETTI, N., 2018). Segundo Oliveira (2014), o *Ratio Studiorum* possui uma racionalidade pedagógica no que diz respeito as suas normas e didáticas que deveriam ser utilizadas como guia máximo na rede educacional criada pelos jesuítas na colônia. “Ela apresenta uma maneira de ver o mundo de um grupo de indivíduos integrados ao contexto colonial português cristão e que tinham o intento catequizar e apoiar a Coroa Portuguesa em seu projeto colonizador”. (OLIVEIRA, 2014, p. 19). Como código pedagógico, o documento representava possibilidade de adaptação

à missão evangelizadora jesuíta nos diversos países e lugares, pois sua própria concepção estava ligada à experiência acumulada da Companhia de Jesus desde sua criação.

Em fins do século XVI e início do século XVII já era possível notar uma vida intelectual entre os colonizadores, em especial nas cidades do Norte do Brasil. Verifica-se nesta sociedade colonial uma crescente presença de bibliotecas, arquivos e escolas que ajudam a formar uma cultura letrada local. Exemplifica Rubens Borba de Moraes (2006, p. 5):

Na Bahia, Gabriel Soares de Sousa escreve seu Tratado descritivo do Brasil ou Notícia do Brasil. Em Pernambuco, Bento Teixeira, ex-aluno dos jesuítas, ganha a vida como 'mestre de ensinar moços o latim, escrever e aritmética'. Cristão-novo, nascido no Porto, era homem culto, bastante lido, conhecia as obras de Frei Luís de Granada, Os Lusíadas e possuía a Diana, de Jorge de Montemor, livro proibido pelo Index. Sua linguagem solta levou-o a ser denunciado à Inquisição. Preso, foi remetido para Lisboa onde foi condenado em auto-de-fé. Faleceu em 1600. É autor de um poema, uma Prosopopeia a Jorge Albuquerque Coelho, publicada em 1601. Mas o existirem livros em mãos de particulares não significa muito. Mais significativo é, sem dúvida, o fato de haver homens como Ambrósio Fernandes Brandão, Bento Teixeira, Gabriel Soares de Sousa, Anchieta, Fernão Cardim, Frei Vicente do Salvador e os jesuítas redatores das cartas que enviavam ao geral da Companhia de Jesus. Eram homens capazes de escrever obras literárias, históricas e informativas que já revelam o hábito de consultar livros existentes em bibliotecas e arquivos.

Os jesuítas traziam consigo muitos livros, mas eram ainda insuficientes para as diversas escolas que foram fundadas em muitos lugares da colônia. Com o tempo os colégios e as bibliotecas foram se estruturando, com livros para os estudantes e também para o aperfeiçoamento dos mestres. Assim, em fins do século XVI, os jesuítas já contavam com uma grande biblioteca em Salvador, e outras em menor escala no Rio de Janeiro, no Espírito Santo e em São Paulo. Boa parte do acervo era formada a partir de doações como é o caso dos livros do eclesiástico Bartolomeu Simões Pereira, que trouxe sua biblioteca, rica em títulos de direito civil e canônico, de Portugal em 1577. Falecido em 1601, deixou boa parte de seus livros para o colégio jesuíta do Rio de Janeiro. Não se deve desconsiderar a importância das coleções de cunho privado (MORAES, 2006).

Para Bessa Freire (2011), as primeiras bibliotecas eram de uso dos missionários e serviam para a catequese e para os colégios. Não há registro no período colonial de usuários indígenas nestas bibliotecas estando o contato com os livros sempre mediados pela Companhia de Jesus. Os jesuítas tinham o costume de alimentar o acervo de suas bibliotecas e utilizavam do excedente da produção agrícola para comprar novos livros que eram fundamentais para os que se estavam iniciando nas letras e ao curso de filosofia. Essas bibliotecas jesuítas, e também as de outras ordens, não tinham o acesso ao seu acervo restrito

apenas aos membros do colégio. Seu acervo equiparava-se ao nível universitário abrangendo níveis de conhecimento e temáticas diversas (MORAES, 2006).

Muito do que se conhece sobre essa história bibliográfica da ordem jesuíta se deve à obra *História da Companhia de Jesus no Brasil*, do Padre Serafim Leite, o que não deve incorrer ao erro de acreditar que os jesuítas eram os únicos atuando no Brasil e apenas eles dispunham de boas escolas e bibliotecas. De outras ordens religiosas sabe-se pouco em geral, e assim, admite-se uma maior relevância das bibliotecas jesuítas. Rubens Borba de Moraes (2006) destaca também a presença de bibliotecários na história colonial do Brasil. Utilizando como base a obra de Serafim Leite, o autor afirma que o Brasil conteve bons bibliotecários neste período, entre eles o próprio Padre Antônio Vieira. “O bibliotecário irmão Antônio da Costa [...] é o mais notável, pois catalogou todos os livros por autor e matéria. É o primeiro catálogo verdadeiro de biblioteca brasileira e seu organizador, nascido, por sinal, em Lião, na França, o primeiro bibliotecário” (MORAES, 2006, p. 8).

Um importante dado para constatar a crescente destas instituições de escolares no Brasil colonial é o número de brasileiros formados na Universidade de Coimbra no século XVII. Dos 353 brasileiros, 175 eram da Bahia, 80 de Pernambuco, 29 do Rio de Janeiro, 6 de São Paulo, 1 da Paraíba e 21 de procedência desconhecida. Muitos haviam começado seus estudos nos colégios jesuítas e utilizado suas bibliotecas de grande qualidade. No século XVIII o Padre Antônio Vieira tece grandes elogios à biblioteca do colégio do Maranhão, que de acordo com Serafim Leite, possuía na biblioteca a capacidade de salvar 5 mil volumes (MORAES, 2006). Complementa esta informação Moraes (2006, p. 8):

A biblioteca do colégio de Santo Alexandre do Pará, em 1760, tinha mais de 2 000 volumes. A do colégio da vigia 1 010 volumes. Diversas outras casas jesuíticas de menor importância tinham o seu milhar de livros. Serafim Leite calcula em 12 000 os livros existentes no Maranhão e no Pará. O colégio do Rio de Janeiro tinha 5 434 volumes em meados do século XVIII. Mas a mais rica de todas estava em Salvador. O teto da suntuosa sala é ‘uma das jóias da pintura brasileira’. O painel central (*Sapientia aedificavit sibi domum* [A sabedoria já edificou a sua casa]) é, incontestavelmente, uma das belas representações da pintura barroca no Brasil. Não há dúvida que lembra as esplêndidas salas que os reis e príncipes europeus mandavam construir e decorar para instalar seus livros e seus *cabinets de curiosités*. Essa biblioteca, começada modestamente com as obras trazidas pelo Padre Manuel da Nóbrega, em 1549, chegaria a possuir 15 000 volumes quando foram expulsos os jesuítas. É um número considerável para a época.

Para Oliveira (2014), os colégios jesuítas de 1600 a 1650 estavam estáveis, tendo neste período a fundação de apenas um colégio. Melhores a estruturas dos colégios existentes era mais importante neste momento, o que não significa que missionários não tenham se espalhado explorando ao norte, ao sul, sertões adentro. Até a virada do século pode-se dizer que os colégios já estão estruturados e seus currículos e métodos testados e aprovados

enquanto forma de aplicação pedagógica. Mais escolas são criadas e há uma clara divisão na função evangelizadora, uma atuante na cidade e outra no campo missionário. Seminários e até hospício são também criados. Ao longo do século XVIII os colégios atingiram seu auge, uma sólida educação aos moldes da tradição católica da Europa. Se eram apenas 6 jesuítas em 1559, contavam com 476 em 1757. “Se não fossem as Reformas Pombalinas, esse período poderia ser uma época de continuidade evolutiva, na qual a Ordem encontrou seu ápice total em 1757” (OLIVEIRA, 2014, p. 93).

De acordo com Moraes (2006), na ocasião das reformas pombalinas, como ficaram conhecidas as reformas encaminhadas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, Primeiro-Ministro de Portugal de 1750 a 1759, determinou a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil. Assim, a cultura letrada no país sofre um grande baque, pois este momento, meados do século XVIII, as bibliotecas dos conventos representavam grandes centro de cultura para formação de jovens brasileiros que completariam seus estudos em Portugal. Todos os bens das ordens religiosas foram confiscados, inclusive as bibliotecas.

Livros retirados dos colégios ficariam amontoados em lugares impróprios, durante anos, enquanto se procedia ao inventário dos bens inicianos. Se uma ou outra obra foi incorporada aos bispados, algumas remetidas para Lisboa, a quase totalidade foi dilapidada, roubada ou vendida como papel velho a boticários para embrulhar agüentos. O clima úmido e os insetos deram cabo ao restante. Não foram somente os livros o que o abandono destruiu. A magnífica sala da livraria dos jesuítas em Salvador estava, em 1811, em tão mau estado que só depois de restaurada pôde instalar-se nela a Biblioteca Pública da Bahia (MORAES, 2006, p. 10).

Os claros objetivos da reforma eram criar uma educação que atendesse aos interesses da Coroa. Quando expulsos, em 1759, os jesuítas administravam 36 missões, escolas por grande parte das povoações e aldeias, além de 18 instituições de ensino secundário, entre colégios e seminários, estando presente numa extensa região que incluía a Salvador, Ilhéus, Porto Seguro, Paraíba, Recife, Olinda, Vigia, Belém, Alcântara, São Luís, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Vicente (atual São Paulo), Santos, Paranaguá, Desterro (atual Florianópolis) e Colônia do Sacramento. Foram criadas em substituição as aulas régias (Grego, Latim e Retórica), que careciam de currículo, metodologia de ensino, pessoal qualificado, ficando muito aquém do nível alcançado nas escolas jesuítas. Nenhum sistema de fato substituiu a organização educacional da Companhia de Jesus, de fato as aulas régias eram atividades isoladas, uma unidade de ensino que atuava de forma autônoma, normalmente com um professor único, não havia currículo ou sistematização. Comparado ao número de colégios jesuítas as aulas régias eram ínfimas (PILETTI, C.; PILETTI, N., 2018). Outras ordens religiosas como permaneciam em atuação:

Paralelamente às aulas régias, os estudos continuaram sendo ministrados em seminários de outras ordens religiosas. Merece destaque o Seminário de Olinda, criado em 1798 e instalado em 1800 por Dom Azeredo Coutinho, Governador interino e Bispo de Pernambuco. O Seminário de Olinda tornou-se centro de difusão de ideias liberais, dando especial ênfase o estudo da matemática e ciências naturais. (PILETTI, C.; PILETTI, N., 2018, p. 75).

De acordo com Garcia (2007), o Marquês de Pombal elaborou também diversas medidas de modo a integrar as populações indígenas ao modo de vida da sociedade colonial. Essas medidas são sistematizadas no documento *Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão enquanto sua Majestade não mandar o contrário*, posto como lei em 1758 permanecendo em vigência até 1798. Aqui, percebe-se uma grande mudança no paradigma na relação com os indígenas, quando o Diretório estabelece a perseguição às línguas originárias, impondo o uso da língua portuguesa, um modo de sujeitar os indígenas a Portugal. O uso da língua portuguesa teria função, também, de demarcar territórios no continente americano na disputa com a Espanha, prevalecendo a pertença de acordo com a língua falada no território.

Observando o período colonial do Brasil, em especial na segunda metade do século XVI, percebe-se o papel que a escola possui dentro deste projeto colonial, a conquista cultural proporcionada por meio da educação catequética sobre os indígenas. Quanto às coleções bibliográficas, o mais provável era um difícil acesso a gentios que aprendiam a leitura e a escrita apenas de forma limitada e com fins religiosos.

Sob a colonização portuguesa, o Brasil se formou em meio a matrizes étnicas e raciais díspares, de diversas tradições, entre índios, brancos e negros, processo que tem por característica a alta miscigenação entre estes povos em contato e o processo de urbanização. Em meio a isto, um contínuo proceder de negação das culturas indígenas e também africanas, negação de sua identidade étnica em sua gama de significados, tendo como oposição a resistência indígena secular. Uma realidade contrária à expressão conceitual da democracia racial brasileira, que possuem nas composições étnicas expressiva disparidade nas estratificações sociais. Os que ocupavam as posições de privilégio dissimulavam sobre as misérias que fingiam ignorar. “O povo-massa, sofrido e perplexo, vê a ordem social como um sistema sagrado que privilegia uma minoria contemplada por Deus, à qual tudo é concedido” (RIBEIRO, 2015, p. 21).

## 2.2 Políticas indigenistas nos séculos XIX e XX

A barbárie produzida pela civilização cristã ocidental, no genocídio indígena, na exploração colonial, possibilitou a acumulação de riquezas e o próprio desenvolvimento do capitalismo moderno. Era ela justificada pela ciência nas teorias raciais, moldando um mundo moderno onde as cores de pele, os signos culturais, tornam-se determinantes para a representação de suas potencialidades dentro do imaginário coletivo, representado pelas ações explicitamente racistas e excludentes, além de desigualdades que já estão internalizadas nas estruturas desta sociedade. Essa dominação física e cultural está também relacionada à continuidade de uma população e de sua cultura, pois para que haja uma resistência enquanto identidade é necessário a sobrevivência de elementos que possam dar continuidade a essa identidade.

Uma contradição presente na formação nacional está de um lado, o viés do ingresso ao progresso e à civilização que teria por referência as potências europeias como um todo em suas instituições sociais, culturais, científicas etc, e de outro, a necessidade de se construir um modelo de nação a partir das características nacionais, em especial, o meio ambiente e o povoamento racial. Todo processo de identificação e consciência de si parte da diferenciação com o outro, era preciso, portanto criar uma imagem relacionada à posição do Brasil dentro de um sistema capitalista internacional. Essa imagem estava para os intelectuais tradicionais nacionais, ligada à composição racial proveniente da mistura das três raças presentes no discurso fenótipo, a indígena, branca e negra.

Para Cunha (1992), com a escravidão moderna dos africanos, a visão sobre os indígenas no Brasil se torna menos uma questão de mão-de-obra (ainda que a escravidão indígena perdure), sendo determinante a relação com o índio pela perspectiva de sua expulsão/eliminação para o usufruto de suas terras. O século XIX no Brasil é marcado pela transição de três grandes fases da história do país, que se inicia no paradigma colonial, torna-se um império monárquico e posteriormente uma república. O debate travado em período posterior à saída dos jesuítas até meados do século XIX estava fundamentado na extinção do elemento indígena, seja pela violência física ou pela assimilação cultural, “a questão indígena passa a ser discutida em termos que, embora não sejam inéditos, nunca haviam no entanto sido colocados como uma política geral a ser adotada” (CUNHA, 1992, p. 134).

Assim, a humanidade ou animalidade dos indígenas era debatida de forma teórica. Segundo Cunha (1992), se no século XVI os índios foram reconhecidos pela Igreja enquanto

seres humanos dotados de alma, a cientificidade do século XIX irá questionar os parâmetros de humanidade do indígena. A autora cita inclusive análise de um dos fundadores da antropologia física que classificou um crânio de um indígena Botocudo, denominação genérica de indígenas no tronco Macro-Jê, como algo entre um ser humano e um orangotango.

Figura 2 – Indígenas: século XIX, de Pierre-Emile Levasseur (1899)



Fonte: CUNHA, M. C. 1992.

Na primeira metade do século XIX os critérios de humanidade adotados pela ciência eram mais filosóficos que biológicos. Eram inspirados nos modelos setecentistas, na busca do aperfeiçoamento do ser e no domínio da natureza. Essa humanidade do indígena era paradoxalmente defendida por intelectuais como José Bonifácio que via no indígena um símbolo nacional e defendia políticas menos violentas, ao mesmo tempo em que de fato no país o índio era tratado como elemento perigoso e que deveria deixar de existir. Segundo Cunha (1992, p. 137):

Com José Bonifácio, a questão indígena torna a ser pensada dentro de um projeto político mais amplo. Trata-se de chamar os índios à sociedade civil, amalgamá-los assim à população livre e incorporá-los a um povo que se deseja criar. É no fundo o projeto pombalino, mas acrescido de princípios éticos: para chamar os índios ao convívio do resto da nação, há que tratá-los com justiça e reconhecer as violências cometidas. É verdade que, se tivesse sido aplicado esse projeto, apresentado pelo autor nas cortes portuguesas e na Constituinte de 1823 onde foi muito aplaudido, teríamos assistido a um etnocídio generalizado: a justiça de que fala José Bonifácio consistia na compra das terras dos índios em vez da usurpação direta.

O projeto de Bonifácio acaba derrotado pelas oligarquias. Segundo Cunha (1992), ainda que ausente no discurso oficial, a violência direta e explícita contra o indígena era defendida por autoridades e estava bem vinda no ideário nacional. Com a revogação em 1798 do Diretório pombalino, a política indigenista acaba subsidiária das políticas da terra, tendo diretrizes gerais melhor definidas apenas em 1845 com o *Regulamento acerca das Missões de catechese e civilização dos Índios* que irá vigorar ao longo do Brasil Império. Na década de 1840, as Missões religiosas seriam novamente aceitas, mas sem a autonomia dos tempos dos jesuítas, a atuação se daria estritamente de acordo com o estabelecido pelo governo. A administração dita leiga que é estabelecida pelo Regulamento de 1845 é na verdade ambígua, o missionário é citado como agente educacional e assistente religioso, mas acaba se tornando também Diretor das Missões. Deste período remete uma política que estimulava a vinda principalmente da ordem dos capuchinhos italianos, ainda que estritamente a serviço do governo que inclusive escolhia para onde os iria distribuir. De acordo com Cunha (1992), a origem do conceito de tutela enquanto figura jurídica é incerta, a autora diferencia indígenas aos quais historicamente se havia condicionado em regime que se podem caracterizar como tutelados de sociedades indígenas que haviam escapado a este processo. Complementa:

Com o Regulamento das Missões, em 1845 (24/7/1845), o arrendamento de terras das aldeias passa a ser da alçada do diretor geral de índios para cada província e a administração dos outros bens dividida entre ele e os diretores de aldeias. A eles competia também designar índios dos aldeamentos para serviços públicos (na aldeia ou fora dela) e zelar para que fossem remunerados. Mas não lhes competia, embora o fizessem, ajustar contratos de índios com particulares. [...] O Regulamento das Missões reinstituiu portanto uma administração dos índios das aldeias que havia sido abandonada em 1798 (CUNHA, 1992, p. 147).

Na segunda metade do século XIX as ideias evolucionistas prosperam, justificando as desigualdades nas relações políticas internacionais a partir do determinismo biológico. A dominação dos brancos era assim justificada. O elemento étnico indígena, e também o negro, eram visto como incompatíveis com a civilização. Corpos estranhos condenados à submissão. Essa era a visão de historiadores e naturalistas estrangeiros. Segundo Cunha (2012, p. 11):

Prosperou a ideia de que certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução, e que eram portanto algo como fósseis vivos que testemunhavam o passado das sociedades ocidentais. Foi quando as sociedades sem Estado se tornaram, na teoria ocidental, sociedades ‘primitivas’, condenadas a uma eterna infância. E, porque tinham assim parado no tempo, não cabia procurar-lhes a história.

As teorias raciais vigentes eram importadas da Europa e hierarquizavam essas raças embasadas no “positivismo de Comte, o darwinismo social, o evolucionismo de Spencer” (ORTIZ, 1986, p. 14), tendo como degenerados os encontros entre elas, era preciso um sincretismo científico para a superação dessa limitação racial teórica e idealizar um progresso, “torna-se necessário, por isso, explicar o atraso brasileiro e apontar para um futuro próximo, ou remoto, a possibilidade de o Brasil se constituir enquanto povo, isto é, enquanto nação” (ORTIZ, 1986, p. 15). O problema racial era assim uma questão passível de intervenção científica para a razão do progresso nacional, tornando-se central dentro das faculdades brasileiras e museus etnográficos. Schwarcz (2005) destaca as Faculdades de Direito de Recife e São Paulo e as Faculdades de Medicina da Bahia e Rio de Janeiro. Todas essas faculdades foram fundadas após a vinda da família real portuguesa para o Brasil, e a partir de 1870 encontravam suas concepções racistas respaldadas pelas ciências positivistas e evolucionistas.

Gualtieri (2008) evidencia a presença da eugenia no ideário educacional relacionado à conceitualização de um progresso material e moral a partir de um ideal de branqueamento da população que poderia ser alçada de forma positiva, ao estimular o casamento entre casais de genes favoráveis e de forma negativa, ao estimular que casais outros, de genética inferior, não fecundassem e gerassem muitas crianças. O termo eugenia foi elaborado por um primo de Charles Darwin, o inglês Francis Dalton, e foi cunhada a partir de uma expressão grega que significava “os bem-nascidos”. O impacto da teoria da evolução de Darwin foi fundamental para que emergisse dentro do campo das ciências sociais o questionamento sobre os seres humanos e a seleção natural. Entendia-se o meio social como regido por leis biológicas, de natureza determinista. Os naturalistas, no entanto, distinguiram nos humanos as características que concebiam como naturais dentro das leis biológicas que é a preservação e predominância

dos “melhores” genes, e viam como trágico a maneira como as classes sociais mais baixas e as raças inferiores, como assim considerava, tinham muitos filhos. “Era preciso, portanto, intervir a ciência daltoniana - que visava manipular para controlar a reprodução humana, estimulando a multiplicação dos melhores tipos e desencorajando os piores” (GUALTIERI, 2008, p. 94).

**Figura 3 – Quadro *A Redenção de Cam* de Modesto Brocos y Gómez (1895)**



Fonte: <http://agencia.fapesp.br/exemplo-de-racismo-na-pintura-brasileira/27210/>

A Faculdade de Direito de Recife, utilizou amplamente a teoria do darwinismo social, defendendo desta maneira doutrinas deterministas em suas produções científicas. Dentre seus membros destaca-se a figura de Silvio Romero, que acreditava ver na mestiçagem a saída para uma possível homogeneidade racial, que daria possibilidade de progresso nacional e que poderia ser obtida por meio do embranquecimento da população (eugenia). Outra característica da faculdade encontra-se nos estudos desenvolvidos acerca da antropologia física que, relacionados à área criminal, dava destaque aos estudos de frenologia, que media o formato de crânios humanos para categorizá-los. Na Europa, os estudos da antropologia física e da etnologia cada vez mais colocavam-se em antinômias. Assim, contrária a teoria do livre arbítrio, a escola criminal positiva acreditava que o universo era regido por leis mecânicas,

causais e evolutivas, não proporcionando deste modo margens à liberdade do indivíduo. Como resultado, foram defendidos estudos que apontavam que as diferenças (hoje compreendidas em sua natureza de nível fenótipo) passavam a ser entendidas como um espelho da alma e refletiam as virtudes e vícios dos indivíduos (SCHWARCZ, 2005).

Na Academia de Direito de São Paulo, o pensamento dominante estava relacionado a um liberalismo conservador, onde ideias liberais conviveram juntamente com a escravidão e toda a estrutura social que representava, sendo seu pensamento fruto dessa inserção na modernidade, mas ainda com seus mais arcaicos fundamentos sociais presentes em suas vísceras. Nesta escola, a justiça surge como prática imparcial responsável pelo caminho que retiraria o país da barbárie e o encaminharia rumo à civilização. Diferentemente da escola de Recife, a escola paulista defendia o livre arbítrio do indivíduo e destacava a análise social do fenômeno criminal, utilizando os modelos deterministas como modelos de prevenção. Graças ao apoio da escola paulista junto ao governo são estimuladas políticas de branqueamento da população por meio de decretos que incentivaram a vinda de imigrantes europeus para se estabelecerem e dessa forma contribuir com o progresso nacional a partir de sua herança biológica (SCHWARCZ, 2005).

A Faculdade de Medicina da Bahia entendia que o cruzamento racial era um grande problema a ser corrigido, mas significava ao mesmo tempo nossa suprema diferença, a fonte de nossa identidade enquanto nação. Para os médicos baianos, era a população mais propícia a doenças por consequência da mestiçagem, tratada como uma questão central para a compreensão dos problemas do país. Por outro lado, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que possuía um próprio entendimento sobre o que era necessário para combater as doenças, adotava políticas higienistas, com o objetivo de limpar os elementos indesejáveis que impediam o ideal eugênico. Assim, na ótica médica, o objetivo era curar um país enfermo tendo como base um projeto médico eugênico, amputando a parte gangrenada do país, para que restasse uma população de possível perfectibilidade. Para os médicos baianos seria a raça, ou melhor, o cruzamento racial que explicaria a criminalidade, a loucura, a degeneração. Já para os médicos cariocas, o simples convívio das diferentes raças é que seria o maior responsável pelas doenças, a causa de seu surgimento e o obstáculo à perfeição biológica (SCHWARCZ, 2005).

Inaugurou-se o período republicano em 1889, um ano após abolição legal da escravidão. Nos primeiros anos da República, podem-se considerar insignificantes as ações relacionadas à questão indígena, embora ocorressem diversos conflitos resultantes de disputas

relativas à construção de ferrovias, linhas telegráficas, barcos a vapor, alcançando os limítrofes do país e povos até então isolados. Ribeiro (2017) cita exemplos de conflitos com os Kaingang, os Botocudos, os Xokleng, os Guajajara, para exemplificar o contexto da relação entre o estado envolvente com os povos indígenas naquela época, temática bem explorada nos jornais, assembleias legislativas, associações científicas, filantrópicas entre outros, ainda que marcada pelo distanciamento de mentalidades, nos sertões e interiores nacionais, onde “o extermínio dos índios, era não só praticado, mas defendido e reclamado como o remédio indispensável à segurança dos que ‘construíram uma civilização no interior do Brasil’” (RIBEIRO, 2017, p. 120), enquanto na costa do país predominava uma visão mais liberal, influenciada pela literatura de autores como José de Alencar e Gonçalves Dias, assim como pelo ideal do *Bom Selvagem* de Rousseau.

Concepções distantes da realidade faziam proliferar tendências racistas, como a tese defendida pelo então Diretor do Museu Paulista, Hermann Von Lhering que afirmava a necessidade de extermínio de indígenas hostis para a defesa da raça branca, ao qual concluía a necessidade de catequese dos índios por estes fins. “Concluía Von Lhering que, não se podendo esperar deles nenhuma contribuição para a civilização e sendo, ao contrário, ‘um empecilho para a colonização das regiões do sertão que habitam, parece que não há outro meio, [...] senão o seu extermínio’” (RIBEIRO, 2017, p. 121). Pensamento este que representa uma relação já secular com os índios. A partir das mudanças de paradigmas relacionadas à antropologia e estudos culturais, o decorrer do século XX levou a descrédito as teorias racistas no campo científico.

Schwarcz (2005) destaca a importância de três grandes museus brasileiros para os estudos antropológicos, sendo eles o Museu Nacional no Rio de Janeiro (de 1808), o Museu Paraense Emilio Goeldi (1866) e o Museu Paulista (de 1895). Os museus etnográficos têm sua origem na Europa do século XIX. Segundo Schwarcz (2005, p. 69), esses museus etnográficos “remontam a um período de refluxo do imperialismo europeu. O mesmo momento que marca o enfraquecimento do domínio colonial favorece a recriação desses museus, que conservam em seus recintos as produções de todo esse mundo extra-europeu”. Estas instituições se formaram aos moldes dos museus europeus e cumpriram um papel de destaque no desenvolvimento dos estudos e pesquisas nas ciências naturais e na antropologia física. As transformações no decorrer do século XX afetarão profundamente os museus, demandando um bom tempo até se assentar nestas novas bases teóricas. “Datada era a prática destes

museus, datada era a sua teoria e junto com ela perdia-se todo o destaque que essa perspectiva lhes garantia” (SCHWARCZ, 2005, p. 97).

A ideia de um índio violento era disseminada pelos jornais enquanto o debate da questão sobre o trato às relações oficiais com os povos indígenas seguia, mesmo sem a participação destes. A contínua expansão das fronteiras pelo pastoreio, manejo agrícola e extrativismo, revelava povos arredios e hostis a este avanço. Povos que precisavam ser pacificados. A educação pela catequese era vista pelo lado religioso como condição única para essa pacificação, pela experiência secular das ordens religiosas com os povos indígenas. Entretanto, havia já um bom tempo que as ordens careciam de recursos humanos, tanto em quantidade como em qualidade (RIBEIRO, 2017). De acordo com Darcy Ribeiro (2017, p. 122):

Em meio a estes debates, o país toma consciência do problema indígena, definindo-se logo duas correntes opostas. Uma, religiosa, que defendia a catequese católica como a única solução compatível com a formação do povo brasileiro. Outra, leiga, argumentava que a assistência protetora ao índio competia privativamente ao Estado. Sendo este leigo, leiga deveria ser a assistência, mesmo porque mais de uma religião era professada pelo povo e cabia assegurar ao índio plena liberdade de consciência para, uma vez capacitado, escolher sua própria fé, e bem assim garantir todas as confissões religiosas o direito de fazer prosélitos entre eles.

Em 1901, indígenas da etnia Guajajara se revoltaram contra padres capuchinhos no interior do Estado do Maranhão no episódio conhecido por *Massacre de Alto Alegre*, caso que gerou grande repercussão internacional sendo citado pelo Papa Leão XIII como simbólico para a virada do século<sup>1</sup>. Everton (2016) ressalta a forma como a ideia de um massacre realizado por selvagens foi veiculada nos meios de comunicação e na sociedade em geral. Refuta o uso do termo “massacre”, adotando a palavra “conflito” ao se referir ao evento que teria como origem o óbito de crianças indígenas numa epidemia de sarampo nas missões capuchinhas. A doença teria sido acobertada pelos responsáveis de seus pais, enquanto mantinham as crianças sob guarda da missão. Os indígenas se chocaram com as mortes, que foram determinantes para a eclosão do conflito alguns meses depois sob a liderança de João Caboré, indígena que havia sido catequizado e também preso por contrariar as normas morais. Este caso exemplifica a continuidade dos conflitos nas missões religiosas e assim se passava a defender uma política secularizada junto aos indígenas.

A nova política indigenista que emergia em princípios do século XX estava assentada nas ideias positivistas, ao evolucionismo humano de Auguste Comte, ideias que marcaram a transição do Brasil Império ao Brasil República. Assim, a doutrinação religiosa perdia vez

---

<sup>1</sup> Para mais informações sobre o massacre de auto alegre acesso o documentário de Murilo Santos (2005) disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_Ez4to9RWGU&t=31s](https://www.youtube.com/watch?v=_Ez4to9RWGU&t=31s).

dentro da política oficial (RIBEIRO, 2017). Couto de Magalhães (1940) classifica a catequese como um sistema degenerado e mau, que falhava em incorporar os indígenas à sociedade envolvente enquanto lhes retiravam os costumes que os vinculavam à sua identidade étnica. Defendia o ensino da leitura e da escrita, em língua originária, além do respeito aos seus costumes, tradições e modo de vida.

Três obras publicadas na década de 1930 têm grande importância neste momento histórico de transição na formação da identidade brasileira, são elas: *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda; *Evolução Política do Brasil* de Caio Prado Jr e *Casa grande & senzala* de Gilberto Freyre. Segundo Ortiz (1986), Caio Prado Jr e Sérgio Buarque de Holanda são rupturas com o pensamento que tradicionalmente se produziu no país enquanto Gilberto Freyre representa certa continuidade desta tradição sobre o pensamento racial no Brasil. É interessante notar a conveniência de uma obra como *Casa grande & senzala* para a concretização dessa emergência enquanto nação, a partir de um mito de uma convivência harmônica entre as diferentes raças. A mestiçagem entendida como força e possibilidade de progresso, unindo os diferentes espectros da política para a formação de um senso comum de identidade nacional.

Para Souza (2017), está em curso uma transição de um paradigma histórico nas ciências sociais, passando de uma teorização “racista” para uma “culturalista”. Entretanto, neste dito culturalismo conservador, pensado enquanto uma explicação dos problemas nacionais, permanece um racismo ainda que implícito que significa também uma forma econômica e simbólica de dominação. Assim, dominante até a década de 1920, a hierarquização pelas características fenotípicas foi abandonada como cientificamente inferior, em seu lugar, uma abordagem superior do ponto de vista moral para uma explicação sobre as diferenças entre os diversos povos.

Sob este contexto histórico de transição, é criado em 1910, no mandato do Presidente Nilo Peçanha, o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). De acordo com Barbosa (2016) O SPILTN:

Surgiu com a finalidade de implantar, gerir e reproduzir uma forma de poder de Estado, com suas técnicas e práticas administrativas, inseridas em normas e leis que comporiam um modo de governo, o qual estabeleceria entre os indígenas mecanismos para transformá-los e enquadrá-los dentro da perspectiva *integracionista*. O órgão tinha ainda o objetivo de criar centros agrícolas e de dar assistência aos indígenas, que seriam transformados em “trabalhadores nacionais”, isto é, camponeses assentados em áreas de colonização oficial.

A criação do órgão representou uma relativa modernização nas relações entre indígenas e não indígena, ainda que velhas práticas permanecessem. Passou a se denominar

Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1918, “Representado basicamente por engenheiros-militares, este órgão tornou-se desde sempre um instrumento do Estado comprometido com os ideais integracionistas da época” (BICALHO, 2010, p. 128). De acordo com Bicalho (2010), a tutela indígena foi regulamentada no Código Civil de 1916, onde o conceito de indígena era considerado uma categoria de transição, que deixaria de ser tutelado assim que se adaptassem as formas culturais da sociedade envolvente.

Desta forma, sob a exclusividade legal das relações entre o Estado Brasileiro e os indígenas, os postos indígenas estabelecidos pelo SPI, designados Postos de Nacionalização e Tratamento, atuavam de forma padronizada, ou seja, sem especificidades por cada comunidade, de modo a transformá-los em “trabalhadores”, respeitosos dos “bons costumes”. Em alguns casos, estes postos eram dotados até de um Conselho Indígena formado pelos índios mais submissos à administração. Os positivistas acreditavam que poderiam “civilizar” os indígenas por meio da ação educacional e a abordagem deveria ser própria para o grau de contato com a sociedade branca. Os tipos de postos indígenas variavam de acordo com a classificação dada aos indígenas pelo SPI, de Atração para índios afastados, de Assistência, Nacionalização e Educação para os considerados em transição, de Alfabetização e Tratamento para os indígenas já em longo contato com a sociedade envolvente, de Fronteira para os que se encontravam nos limites nacionais e ainda o Posto de Criação para a implementação da prática da pecuária onde fosse interessante (BARBOSA, 2016).

O Marechal Rondon é personagem central no que tange a questão indígena neste momento histórico. No movimento de ocupação do interior do Brasil, levando a diante o conceito expresso em seu lábaro, Rondon fez seu nome ao percorrer mais de 50 mil quilômetros liderando a construção de linhas teleféricas e atuando na demarcação das fronteiras nacionais nas regiões do centro-oeste e norte do país (MOREL, C.; MOREL, M., 2009). Tanto a origem, o prestígio e o funcionamento regular do SPI estava muito ligado à posição do Marechal Rondon, que no “desbravamento” dos sertões interiores chegou em acordo com os belicosos Nambikwara, contrariando a tese estabelecida de que não havia outra forma de atuar senão a partir do uso da força contra os indígenas (RIBEIRO, 2017).

No contexto do ano de 1930, o SPI quase é levado à extinção mesmo que tenha sido o ano em que tenha alcançado grande êxito no estabelecimento de diálogos com indígenas ditos hostis. Em 1940, Getúlio Vargas após uma visita junto aos Karajá decide valorizar novamente o órgão, o que sucede um novo ciclo de intensas atividades. As novas normas standardizadas da administração pública federal acabaram, no entanto, por burocratizar o órgão e o encher de

burocratas que pouco compreendiam a realidade dos povos indígenas. Apenas nos anos 1950 o SPI volta a ser dirigido por etnólogos. O rápido sucesso em seus objetivos fizeram diminuir a pressão social sobre o governo em relação às políticas indigenistas, levando descaso do governo ao SPI e sendo utilizado como barganha pelos partidos políticos, muitas vezes atuando junto aos interesses dos espoliadores e assassinos de indígenas (RIBEIRO, 2017).

Deste período, data também o encaminhamento de Rondon ao Presidente da República do projeto de criação do Parque do Xingu em 1952 e a fundação do Museu do Índio no Rio de Janeiro em 1953, junto a Darcy Ribeiro. Por sua extensa contribuição, recebe a patente de Marechal em 1955 e é indicado ao Nobel da Paz em 1957, falecendo no ano seguinte aos 92 anos (MOREL, C.; MOREL, M., 2009). É sob essas transformações que surge o Museu do Índio, que nasce do acúmulo material de pesquisas produzidas pela Seção de Estudos do SPI ao longo dos anos de atuação, cuja demanda já constava em regimento do ano de 1942. Darcy Ribeiro ingressa à Seção de Estudos em 1947, se tornando chefe em seguida em 1952. O setor financiava estudos etnográficos de pesquisadores, o que fez enriquecer consideravelmente seu acervo. Sua atuação foi fundamental para a criação do Museu anos depois. O Museu intuía desconstruir a imagem de índio enquanto ser violento, enquanto expunha fotografias de homens, mulheres, crianças e idosos felizes em suas comunidades, prática possível por meio da ação educativa (FARIAS, 2008). O Museu do Índio existe até hoje, sua antiga sede no bairro do Maracanã, foi ocupada até o ano de 1977 quando foi abandonada após a transferência do Museu para o bairro de Botafogo. É necessário destacar que o museu possui um acervo etnográfico digital com cerca de 20 mil itens disponíveis para consulta, representando por volta de 150 povos que habitam ou habitaram o Brasil. Em 2006 a antiga sede foi ocupada por indígenas que formaram a aldeia urbana conhecida como Aldeia Maracanã, que permanece até hoje, tendo sobrevivido inclusive aos preparativos da Copa do Mundo de 2014, onde o governo do Rio de Janeiro tinha a intenção de derrubar o prédio para construção do Complexo do Maracanã, que receberia partidas da Copa do Mundo<sup>2</sup>. Na década de 60, a mudança da capital do Rio de Janeiro para Brasília e o Golpe de 1964 acabam por desarticular o Museu em suas funções.

Mudanças vieram durante a ditadura militar, mesmo que apenas para mascarar denúncias de más práticas contra os povos indígenas e manipular a opinião pública. Assim, no governo de Costa e Silva, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em substituição

---

<sup>2</sup> Para mais informações sobre episódio acesse a reportagem de Pitasse: Saiba mais sobre a Aldeia Maracanã, alvo de ataques no Rio. Jornal Brasil de Fato. 09 jan. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/01/09/saiba-mais-sobre-a-aldeia-maracana-alvo-de-ataques-no-rio/>.

ao SPI. Sua origem em 1967 se dá em um contexto de corrupção e declínio do SPI durante a década de 60, imagem que propiciou a aprovação do projeto de criação da FUNAI após a Comissão de Inquérito do Ministério do Interior. Segundo Barbosa (2016, p. 86), a FUNAI nasceu com o intuito de “servir às visões expansionistas e repressoras impostas pelos militares que objetivavam expandir o capital, principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil”, buscava assim beneficiar empresas nacionais e estrangeiras na extração de recursos minerais, florestais e agrícolas. Permanecia a visão dos povos indígenas como obstáculos ao desenvolvimento nacional, sendo as violências por eles sofridas, frutos da convivência, omissão ou mesmo atuação direta dos funcionários do SPI e posteriormente da FUNAI. A ditadura foi também um período de grandes injustiças promovidas pelo estado contra os indígenas, nela a tutela se tornou ainda mais autoritária e eficaz no controle destes povos. Discorre Barbosa (2016, p. 144):

O Estado Ditatorial intensificou e aprimorou os meios coercitivos aos povos indígenas que viviam sobretudo nas regiões da Amazônia e do Centro-Oeste. Diante dessa situação, os índios que não aceitassem o processo de integração seriam considerados “inimigos internos”, vistos como perigosos e que poderiam ameaçar à segurança e soberania nacional, principalmente os indígenas localizados em áreas de fronteira. Esta concepção do indígena como “inimigo interno” ou empecilho para o *desenvolvimento* do país perpetuou não apenas nos governos dos presidentes Castelo Branco e Costa e Silva, mas por toda a Ditadura Militar.

Apesar das violências enfrentadas, na década de 1970 as demandas dos povos indígenas ganharam grande publicidade dentro e fora do país, por meio da atuação de diversos tipos de organizações, instituições, projetos, mobilizações, sendo um momento de valorização da cultura indígena. “Alguns grupos não-indígenas passaram a reconhecer os ensinamentos desses povos sobre como lidar com a natureza e preservá-la. Nesse sentido, os brasileiros lentamente começam a despertar para os desequilíbrios ambientais causados pela sociedade industrial não-sustentável”. (BARBOSA, 2016, p. 233). Com o fim da ditadura, a redemocratização do país significou um novo momento na história dos povos indígenas, momento marcado pela atuação social e com grandes impactos no campo da educação. Segundo Bicalho (2010), a Constituição foi considerada uma das modernas da América Latina em relação aos povos indígenas, em relação às outras cartas constitucionais, esta é sem dúvida a que contém mais avanços nesta relação a estas sociedades.

A conquista dos direitos na Carta Magna não acarretou no entanto o fim dos conflitos e da violência contra os originários da terra estando a contemporaneidade imersa a este grito de resistência constante. Embora sem a participação de representação indígena eleita, o movimento indígena brasileiro soube ocupar espaços possíveis, se fazendo ver e ouvir durante

os trabalhos relativos à Constituinte. Sua atuação enquanto um todo organizado, oriunda das Assembleias Indígenas a partir dos anos 1970 resultou numa maior possibilidade de articulação a nível nacional. O Movimento Indígena e suas conquistas adquiridas em especial na área da educação escolar a partir da Constituição são tema da próxima seção deste capítulo.

### **2.3 A educação enquanto direito: a escola indígena após a Constituição de 1988**

O século XX viu florescer no Brasil e na América Latina diversos movimentos sociais ligados às lutas populares. Sob o clima da *Declaração dos Direitos Humanos* de 1948 que reconhecia direitos e liberdades, era emergente uma série de bandeiras e reivindicações relacionadas a identidades étnicas e minorias culturais. A nível internacional é no ano de 1975 que pela primeira vez na história do movimento indígena, povos originários de 19 nacionalidades se reuniram no Canadá para discutir problemas que lhes atingiam e formas de organização para a definição de estratégias de enfrentamentos dessas questões levantadas. (BICALHO, 2010).

Para Fleuri (2003), movimentos ligados à cultura popular e à educação popular começaram a surgir nos anos 1950, sendo silenciados e submetidos a controles rigorosos a partir da ditadura militar. Esses movimentos voltam a ganhar força nos anos 1970, quando emergem diversos movimentos (de indígenas, de negros, de homossexuais, de mulheres) que questionavam a partir de sua identidade, os planos econômicos e políticos vigentes, levando o debate a variadas concepções das relações socioculturais dos processos identitários, caracterizadas como interculturais.

Segundo Bicalho (2010), no Brasil, um marco fundador do Movimento Indígena pode ser considerado as Assembleias Indígenas, organizadas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) que tiveram a oportunidade de reunir diversas lideranças indígenas de povos que abrangiam uma grande distância geográfica entre si. Etnias que sem o auxílio e financiamento do CIMI, não teriam a possibilidade de se encontrar. Tem-se assim o ano de 1974 como o ano da primeira Assembleia Indígena ocorrida em Diamantino–MT, dois anos após a criação do CIMI, onde compareceram as etnias Bororo, Xavante, Apiaka, Kaiabí, Rikbaktsa, Iranxe, Pareci e Nambikwara. As Assembleias são espaços onde pela primeira vez os contatos interétnicos permitiram uma percepção enquanto coletividade na luta por reconhecimento, proporcionando uma maior disposição para a resistência na atuação social, o que passou a

incomodar as diretrizes do Regime Militar. “Onde os indígenas raramente apareciam como sujeitos históricos, mas apenas como seres em extinção ou em fase de integração rumo à comunidade nacional -, os índios teriam conseguido tornar pública a sua versão do Brasil através das Assembleias” (BICALHO, 2010, p. 157).

Sendo um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o CIMI teria criado espaços de articulação a partir de um tipo de associação pan-indígena, que tinha por objetivo a autodeterminação destes povos. Essa nova atuação da Igreja Católica por meio do CIMI é fruto de seu reconhecimento em relação a políticas de evangelização equivocadas desde os tempos coloniais, e desta forma, a partir de mudanças concretizadas no Concílio Vaticano II realizado de 1962 a 1965 a Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano se reuniu em Medellín na Colômbia, buscando a partir daí um novo diálogo com os povos indígenas que tinha por inspiração a Teologia da Libertação (BICALHO, 2010).

Para Bicalho (2010), diante de uma América Latina que apresentava governos autoritários e frágeis estruturas democráticas, a conquista de direitos pelos indígenas se mostrava difícil de ser alcançada, ainda mais se considerando a pouca articulação de um Movimento Indígena ainda por se construir em meados do século XX. No curso da Ditadura Militar, que perdurou de 1964 até o ano de 1985, a ideia de índio era vista de maneira transitória, um empecilho ao progresso nacional. Neste momento autoritário da história do país, apoiar as demandas indígenas por seu território e sua cultura era visto como um ato de subversão. A ditadura teve como política de integração nacional a criação de reservas para remover os indígenas de suas terras originais.

Dois momentos em que a articulação indígena foi posta a prova foram em 1978, na tentativa de emancipação dos índios por Decreto e em início dos anos 80 quando a FUNAI designou a si contestáveis maneiras de estipular quem é e quem não é indígena. “A relação com a FUNAI é de extrema indisposição. As falas indígenas são quase unânimes ao se posicionarem sobre a Fundação, o que denota uma total descrença quanto aquele que ‘é o órgão principal, encarregado de nossas questões’” (BICALHO, 2010, p. 166).

É neste contexto que em 1980 surge a União das Nações Indígenas (UNI), primeira organização nacional de fato indígena, o que desagradou a FUNAI, que não reconhecia o direito à organização fora de sua tutela. De acordo com Bicalho (2010, p. 144):

A UNI [...] surgiu como uma organização indígena amplamente apoiada pelo CIMI, entre outras organizações de apoio, e incomodou muito o Regime por trazer à tona questões incompatíveis com a ideologia integracionista posta em prática pelo Governo: autonomia cultural, nações indígenas, autodeterminação, representatividade política, atuação de lideranças, movimento indígena, etc. Nota-se que o próprio Governo temia que a legalização da UNI conduzisse à perda de

funcionalidade da FUNAI e ao crescimento do MIB [Movimento Indígena Brasileiro].

Segundo Cunha (2012), na década de 1970 surgiram inúmeras novas organizações indígenas e não indígenas em apoio às causas dos povos indígenas. Na década seguinte os indígenas conseguem se mobilizar e organizar frentes de atuação de âmbito nacional, o que se revelou fundamental para a grande virada histórica que representa os direitos conquistados na Constituição de 1988 que finda legalmente a visão assimilacionista afirmando aos indígenas seus direitos históricos, inclusive à posse da terra.

Para Bicalho (2010), a Constituição de 1988 e principalmente a atuação durante a Constituinte, se tornaram marcos simbólicos do poder de articulação do Movimento Indígena. “Chegar a esses textos constitucionais favoráveis às populações indígenas – por séculos dominados e explorados por Estados nacionais que enalteciam projetos identitários homogeneizantes – não foi tarefa fácil” (BICALHO, 2010, p. 178). Se esse processo histórico representava uma tênue negociação entre a democracia e autoritarismo, é justamente por essa oposição que o Movimento Indígena permanece após essa conquista, no sentido da luta pelo cumprimento da legislação.

**Figura 4 – Ailton Krenak no Plenário da Câmara dos Deputados**



Fonte: Documentário Índio Cidadão (2014)

A autora destaca a participação da UNI na Assembleia Nacional Constituinte, que pôde acompanhar de perto da os trâmites da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias no Congresso, onde se entendeu a necessidade de um discurso unificado entre as lideranças e organizações indígenas. Com seus cocares, flechas e ritos simbólicos, os indígenas ocupavam também outros espaços de discussões como a Subcomissão de Educação, cultura e esporte contando com o auxílio de organizações indigenistas como o CIMI e a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) onde apontavam a necessidade de uma educação diferenciada que respeitasse suas tradições culturais. Os ideias integracionistas eram em 1987 ainda muito presentes, neste contexto temos o célebre discurso de Aílton Krenak, então um dos coordenadores da UNI, que ao pintar o rosto de jenipapo em plenário, alcançou o reconhecimento da opinião pública o que se tornou decisivo para que as demandas indígenas fossem aprovadas no texto final da Constituição. Pela primeira vez na história do país, os indígenas se tornaram protagonistas de sua história alcançando grandes vitórias, tornando evidente a capacidade de organização e motivação do Movimento Indígena.

A Constituição de 1988 é uma grande virada na história iniciada no contato entre povos indígenas e os invasores europeus. Finalmente os direitos indígenas eram reconhecidos oficialmente pelo Estado Nacional. Para Zoia (2010), é apenas a partir de uma ressignificação resultante dos direitos conquistados na Constituição de 1988, na formalização do direito a um projeto societário próprio que a escola irá se inserir no coração da sociedade indígena. Segundo Zoia (2010, p. 70):

O caminho da educação escolar indígena em sua singularidade é a esperança dos povos indígenas para conquista definitiva dos seus direitos e de sua terra, tendo como referencial a autonomia e sua luta na construção de uma política indígena na educação escolar, que enfatize a formação e a valorização da sua cultura e práticas educacionais.

Para Bicalho (2010), as políticas indigenistas se tratam de uma atuação de origem governamental junto às comunidades indígenas enquanto as políticas indígenas se tratam de formas de atuação elaboradas pelos próprios indígenas e suas lideranças. Uma reivindicação unânime foi a necessidade de demarcação das terras. “Até porque é preciso lembrar que o território caracteriza o vínculo diferenciado que têm com a terra e é essencial para a sobrevivência física e cultural desses povos” (BICALHO, 2010, p. 172). Os problemas com a terra são de vários tipos, terras já demarcadas constantemente invadidas por fazendeiros ou posseiros, terras ainda sem demarcação, terras invadidas e desmatadas para criação de gado, extração de madeira, minérios, etc. Neste contexto, a reivindicação da terra era a principal bandeira, entretanto a luta pela educação tinha lugar de destaque também.

A consciência do direito à educação também aparecia em algumas falas, já reconhecendo inclusive a importância do estudo para o alargamento de suas atuações junto ao Estado e a sociedade nacional. Dessa percepção, subjaz o protagonismo indígena na luta pelos seus direitos, e que na atualidade se tornou tão evidente. Apesar daqueles que ainda viam na formação estudantil uma forma de afastamento do índio da sua aldeia, da sua cultura, como o índio Urébépté, havia também os que acreditavam que além da terra, “o índio deve querer estudar”, para poder lutar pelas suas terras, pelas suas famílias, pelos seus direitos com mais autonomia e segurança, ou ainda, “para que eles possam nos defender no futuro. (BICALHO, 2010, p. 173).

As culturas originárias não são subalternas aos movimentos hegemônicos, e como é possível reconhecer na globalização e na modernidade, elas resistem e se afirmam por meio de movimentos sociais indígenas. É importante compreender que o processo de trocas culturais não torna estes povos menos indígenas, mas que desde o princípio do contato, muitos povos se inclinaram favoráveis a dominar o conhecimento que lhes chegou pelo contato ocidental, nem por isso, renegando sua identidade étnica e seus conhecimentos tradicionais. Segundo Favre (1998), o próprio indigenismo deve ser entendido não como uma pura expressão do pensamento indígena, mas uma reflexão eminentemente sincrética uma resistência gerada neste contato.

El movimiento indigenista no es la manifestación de un pensamiento indígena, sino una reflexión criolla y mestiza sobre El índio [...]. Esto no impide que tome decisiones acerca de su destino en sus propios lugares, según los intereses superiores de la nación tal y como son concebidos por los indigenistas. Eso es precisamente lo que reprocha El indianismo, desarrollado a partir del decenio de 1970, el cual pretende ser la expresión de aspiraciones y reivindicaciones auténticamente índias. Por el eco que tiene actualmente en el conjunto de la sociedad, la crítica radical a la que el indigenismo es sometido por las organizaciones indianistas manifiesta el derrumbamiento de la coyuntura en la que aquél se expandió (FAVRE, 1998, p. 11).

Como a ciência não está livre das disputas ideológicas e utópicas relacionadas aos seus resultados é preciso que estes intelectuais, representantes de seus movimentos sociais, interfiram no estado em questão, pois a ciência serva ao capitalismo busca o aumento da produção e seu barateamento de forma a garantir maiores lucros e a expansão de seus mercados. Segundo Passos (2010, p. 28):

A mercadoria incidiu sobre a vida dos seres humanos, agora destituídos de sua liberdade e autodeterminação, em favor do mercado que se torna vivo e tem a palavra da ordem da vida e da morte dos seres humanos, induzindo-os a pura reprodução material de sua existência, expropriados que foram por uma cultura da dominação que minou a liberdade deles.

É preciso contrapor essa epistemologia pró-capital e pensar a ciência não para a plena exploração de um planeta limitado, mas para que a natureza seja preservada, para que as culturas tradicionais possam exercer sua liberdade, com matas, rios e animais preservados. Partindo de Bergamaschi (2014), é considerada uma compreensão do indígena enquanto

produtor de conhecimento científico, uma compreensão que não hierarquiza as constituições da cultura, estabelecida pelo vivenciar intercultural que é também de natureza ética.

Sendo frequente na literatura científica e nos movimentos sociais indígenas, o termo intelectual indígena remete à obra do italiano Antonio Gramsci. Autores como Freire (1989), Brandão (2002), Hall (2005), Zoia (2010) e Bergamaschi (2014) ressaltam a importância de Gramsci para a educação étnico-racial, em especial nos conceitos de hegemonia e intelectual orgânico, debatidos tanto sob o enfoque das representações de identidades e sob a égide das relações econômicas de classe na educação. Tido como um dos marxistas do ocidente, escreveu a partir da situação política italiana formulações teóricas que contribuíram ao tratar de áreas pouco exploradas na teoria marxista clássica. Escreveu a obra *Cadernos do Cárcere*, entre os anos de 1926 e 1937, período em que esteve preso de forma autoritária pelo regime fascista de Mussolini. Escapa a uma análise demasiada economicista e reducionista, ao tratar das formações hegemônicas como construções históricas específicas e se preocupa com a formação do pensamento popular a partir de sua concepção de disputas ideológicas, tendo nas instituições culturais, educativas e religiosas, familiares, associações e partidos políticos como fundamentais neste processo, reconhecendo uma pluralidade nas formas de ser e nas identidades. Sendo as ideologias constituições coletivas e não individuais, sua estrutura é complexa e por vezes contraditória.

Para Hall (2005), Gramsci contribuiu com os estudos relacionados à raça e etnicidade, apesar deste nunca ter escrito especificamente sobre este tema. Sua ênfase na especificidade histórica, deixando clara sua rejeição a uma lei geral para explicar a formação social, o que contraria posições ortodoxas sobre o conceito de classe, ao dimensionar o componente racial. Tem também o mérito de não homogeneizar as forças laborais e os meios de produção, que podem ser distintos em uma mesma formação social, assumindo a ausência de uma unicidade automática das práticas econômicas, sociais e ideológicas e afirmando no Estado, uma capacidade de influir por meio da educação e da ideologia, e não por formas econômicas diretas. Para Hall (2005, p. 257):

Gramsci es, al analizarlo más de cerca, y a pesar de su posición aparentemente “eurocêntrica”, una de las fuentes teóricas más fructíferas, al igual que de las menos conocidas y entendidas, de nuevas ideas, paradigmas y perspectivas en los estudios contemporáneos sobre fenómenos sociales racialmente estructurados.

Voltando ao conceito gramsciano de intelectual orgânico, associada agora à educação escolar indígena, verificamos que a atuação educacional desta intelectualidade contribuiria para a formação de representantes em assuntos de cunho cultural e político também nos

espaços exteriores ao seu convívio comunitário, atuando nos espaços possíveis da interculturalidade.

Segundo a autora Bergamaschi (2014, p. 12), que pesquisa a formação de intelectuais nos espaços de interculturalidade dos povos Kaingang e Guarani, estes intelectuais “se revelam na luta pelo reconhecimento, pela autodeterminação, pelo direito a relações simétricas com outras sociedades, pela afirmação de seus valores, seus conhecimentos, seus direitos políticos e sociais”. Utiliza-se portanto o termo intelectual para denominar uma classe de pensadores. A autora explica a essa expressão intelectual dos povos indígenas como uma forma de empoderamento para defesa de seus interesses políticos e culturais frente aos espaços não indígenas, entendendo que o conhecimento para os povos ameríndios, inclui a concepção de corpo em sua completude, e assim, envolto ao processo de aprendizagem e produção de conhecimento. O intelectual indígena, trilhando rumos acadêmicos ou não, tem na oralidade a sua formação primeira enquanto dinâmica de produção e disseminação de conhecimentos (BERGAMASCHI, 2014). Para Bergamaschi (2014, p. 13) este “intelectual da oralidade”, “o sábio da cosmologia ameríndia”, carregada uma perspectiva tradicional, pode atuar como elo de encontro entre mundos e saberes distintos.

O etnocídio presente na ideologia de integração dos povos indígenas à ordem capitalista e cristã do ocidente é representado em uma concepção de educação supostamente redentora do atraso civilizatório dos povos indígenas. Assim denuncia Munduruku (2017), pois aponta que esta educação teria como objetivo final destruir a identidade étnica indígena e dar ao capital o domínio sobre suas terras. Afirma o autor que o ser ocidental compreende a natureza como externa a ele, ignorando a sua escrita ao tentar apoderar-se dela. Esta ideia está inserida numa lógica de dominação do europeu e em como este impôs sua visão de mundo a partir da dominação colonial. Segundo Munduruku (2017, p. 2-3):

Foi-se criando uma necessidade nos jovens nativos de apreender conceitos e teorias que não cabem no pensar holístico e circular de seus povos. Esta agressão ao sistema mental indígena, fruto de uma história da qual não somos culpados, mas sobre qual temos responsabilidade, acaba se perpetuando nas novas políticas inclusivistas levados a efeito por governos nas três esferas. Conclusão: nossos jovens se vêm obrigados a aceitar como inevitável à necessidade de ler e escrever códigos das quais prefeririam não aprender e não lhes é dado o direito de recusar sob a acusação de preguiça ou descaso para com a ‘boa vontade’ dos governos e governantes.

Decorre disto uma percepção epistemológica de que a função da escola nas sociedades indígenas seja o de assimilar essa população e adaptá-la frente à cultura hegemônica em sua obsessão pela produção e acumulação material. Silva e Herbetta (2017) apontam para uma necessidade de uma nova base epistêmica que contemple a reflexão sobre o acesso,

permanência e formação do indígena, que não recorram ao erro de impor valores eurocêntricos, reproduzindo a dinâmica de integração dos indígenas à sociedade ocidental.

A violência é reafirmada na assimetria da relação entre os povos ameríndios e a sociedade envolvente. Mas afinal, apenas o indígena se modifica pelo contato? Percebe-se, no entanto, uma crescente preocupação entre o diálogo entre os saberes tradicionais e as escolas indígenas, destacando o valor de se aprender a partir dos conhecimentos dos anciãos e outros líderes indígenas (BERGAMASCHI, 2014). Para Bergamaschi (2014, p. 19):

Este saber é acionado quando, por exemplo, os sábios indígenas são chamados para conversar com os professores, para contar histórias e, principalmente para pensar a escola: os sábios são reconhecidos nas escolas indígenas pelos professores, pelos alunos e pelas lideranças, como bibliotecas vivas. E, diante das políticas públicas que elaboram projetos de educação escolar, a presença, ou a reivindicação pela presença de sábios e lideranças indígenas, ou seja, os intelectuais da oralidade, em reuniões, nas tomadas e na formação dos professores, é cada vez mais solicitada.

**Figura 5 – Alunos da Escola Estadual Indígena Terena Komomoyea Kovoero. Aldeia Kuxonety Poke'ê**



Fonte: CURVO, L. F. S; ZOIA, A. 2019.

Entendendo que a escola pode ser ferramenta poderosa na resistência cultural dos povos indígenas, Munduruku (2017) reconhece avanços relativos à escola indígena no sentido de que a formação de professores indígenas possa contribuir para uma concepção pedagógica autônoma entre os povos. Segundo Munduruku (2017, p. 3):

Entendo que há uma preocupação prática nos diversos programas de educação indígena espalhados pelo Brasil afora, sejam eles operados pelas esferas governamentais ou não-governamentais. Muitos desses programas têm partido do princípio que é preciso fortalecer a autoria como uma forma de fortalecer também a identidade étnica dos povos que atendem. Isso é muito positivo se a gente entender que a autoria, aqui defendida, signifique que estes povos possam num futuro próximo, criar sua própria pedagogia, seu modo único de trafegar pelo universo das letras e do letramento. Só assim posso imaginar que valha a pena o esforço dos que se põem a trilhar este caminho. Se estes grupos de fato acreditarem que estão

criando pessoas para a autonomia intelectual e se abrirem espaço na sociedade para a livre expressão deste pensamento, então eles estarão, realmente, fortalecendo a autoria e apresentando um caminho novo para as manifestações culturais, artísticas, políticas, lúdicas e religiosas dos nossos povos indígenas. Caso contrário, estarão levando nossa gente para o mesmo buraco em que o pensamento quadrado ocidental se meteu e, neste caso, estarão sendo piores que o regime ditatorial que almejava exterminar as identidades transformando-as numa única e cínica identidade nacional brasileira.

A escola indígena então assume uma identidade dualística, pode representar tanto uma reprodução da ordem ocidental em justaposição ao violento contato com os povos indígenas como também uma forma de valorização de conhecimentos ancestrais e contraposição desta mesma ordem. Se nos primeiros séculos do contato cultural, a escola foi inserida dentro das comunidades indígenas como uma instituição estranha, desconexa com a cultura local e etnocida em sua missão de cristianizar os povos indígenas, hoje, ela é ferramenta poderosa para a própria preservação de sua cultura tradicional. Essa contradição seria inerente à educação escolar, “a escola é percebida ao mesmo tempo como instrumento de empoderamento para a ‘autonomia’ e também como uma armadilha para a domesticação de conhecimentos” (GALLOIS, 2016, p. 509).

A escola ressignificou-se a partir da concepção do direito a um projeto societário baseado em sua autonomia e protagonismo buscando assim o estado brasileiro, atuar na formação de professores indígenas que possam ensinar em sua língua originária. Este significado e sentido é destacado por Zoia (2010), pois como indica o pesquisador, muitas comunidades indígenas passaram a visualizar na escola um espaço propício tanto ao acesso à conhecimentos gerais decorrentes da necessidade posterior ao contato, quanto na valorização dos conhecimentos historicamente construídos, um espaço que seria constituído a partir das especificidades culturais de cada povo em sua afirmação étnica. Essa posição da escola na sociedade indígena está ligada ao reconhecimento do direito indígena à sua cultura e na compreensão de que as políticas públicas devem ser fundamentadas na autonomia e protagonismo do indígena. Para Zoia (2010) a escola se tornará fundamental no processo de valorização e preservação da cultura indígena, atuando na emancipação destes povos frente à ordem cultural hegemônica. O resultado disso é o fortalecimento, por exemplo, da língua, onde a educação escolar se torna instrumento de reafirmação da língua ancestral.

Esse novo papel da escola tem sua importância dos movimentos sociais indígenas como forma de produção de conhecimento, pois partindo de Zart (2012, p. 25), “os conhecimentos [são] como processos dinâmicos, e, socialmente os grupos definem a verossimilhança dos conhecimentos, isto é, o conhecimento é verdadeiro na relação social, e

não numa pré-definição”, ou seja, o autor define o conhecimento como historicamente construído, dentro de relações simbólicas presentes na linguagem. “[...] o conhecimento é o que os atores sociais definem como sendo verdadeiro, válido e que será legitimado e socialmente aceito” (ZART, 2012, p. 25). Uma concepção de realidade eminentemente política, que requer a ativa participação dos grupos sociais. Continua Zart (2012, p. 25) “[...] definir socialmente a realidade que foi construída é admitir relações sociais que demonstram não somente a diversidade das sociedades, mas ilustram também as suas contradições e arbitrariedades, portanto, as desigualdades sociais”.

Passos (2010) atenta também a este caráter político da educação, ao associar a resistência à luta por direitos dos indígenas em seu reconhecimento de si enquanto grupo heterogêneo. “A revolta é um símbolo de luta, sobretudo quando nasce da descoberta da injustiça, e que necessita para além do instinto de classe a consciência de classe” (PASSOS, 2010, p. 34). Nas discussões que envolviam antropólogos e indígenas, a necessidade de uma educação bilíngüe e a atenção à saúde do indígena era constantemente levantada. A escola dita intercultural era vista como essencial na apropriação dos direitos culturais e históricos dos indígenas (BICALHO, 2010). A cena política nacional tinha o indígena “como um novo ator político e social, que começou a organizar politicamente, consciente da sua cultura, da sua história, dos seus direitos e da necessidade de mobilização do grupo como meio de ruptura com a condição de colonizado”. (BICALHO, 2010, p. 174).

Para Fleuri (2003) a concepção de educação intercultural ganha força a partir da sua dimensão político-pedagógica em superação à perspectiva bi-cultural, ou multicultural, segundo o autor (2003, p. 21), a “interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural dos outros povos”. Uma nova conceituação que acarretou numa grande mudança no tratamento das diferenças culturais dentro do ambiente escolar, relacionada à emergência das identidades indígenas na luta por seus direitos. Revoltas indígenas ocorridas no México, Bolívia, Equador, Chile, Colômbia, Brasil, entre outros, buscavam o direito de posse sobre suas terras e conseqüentemente revalorização de suas línguas e tradições, o que exigia programas educativos adequados a esta realidade. Fleuri (2003, p. 22) caracteriza como “uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais”. Para Fleuri (2003, p. 23):

A intercultural vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da

pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero e de ação social.

Na América Latina, segundo Fleuri (2003, p. 20), “a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à margem das propostas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação”. As políticas educacionais foram, portanto, formadas a partir desse ideal de uma cultura única na formação primordial dessas políticas nos países latino-americanos, que tinham como uma de suas consequências, o baixo rendimento escolar de estudantes que tinham como língua materna uma diferente da utilizada nos sistemas oficiais de ensino. Bergamaschi (2014) complementa esta ideia de interculturalidade como um contínuo aprendizado, presente no encontro entre diferentes em toda a história da humanidade, mas que na América, apesar dos múltiplos aprendizados realizados entre os povos indígenas e os colonizadores, imperou a compreensão de superioridade e de que os europeus tinham apenas o que ensinar aos povos ameríndios. Na escola indígena faz-se necessário o entendimento que o indígena é protagonista, agente de sua história e detentor de autonomia que deve ser respeitada pelos educadores e profissionais da informação não indígenas. Para Fleuri (2003), os processos educativos estão inseridos nas construções de identidades que fundamentam-se em sua autonomia e consciência crítica frente a outros sujeitos, modificando assim o contexto significativo para novos significados.

De acordo com Gallois (2016), a busca por uma forma autêntica de tornar a escola indígena foi tema debate entre indígenas, educadores e antropólogos no Seminário *Políticas culturais e povos indígenas: a escola e outros problemas* realizado no ano de 2013. Os não-indígenas pareciam ter críticas mais radicais quanto à escolarização e as ideias de interculturalidade que os próprios indígenas na relação entre a escola e os conhecimentos tradicionais. Aos indígenas interessava uma análise mais concreta de seus problemas reais de formação, acesso, permanência, etc. Segundo Gallois (2016, p. 511):

Essa questão, de fato, é um mote dos antropólogos, que conseguem ficar profundamente angustiados com “os problemas” da escola indígena. Os índios cobram mais escolas, alguns, inclusive, preferem que não sejam diferenciadas, reivindicam maior acesso às “universalidades”. “O problema”, disse Rita Potiguara, “não é somente interculturalidade, precisamos formar advogados indígenas, formar médicos indígenas, enfermeiros indígenas!”.

Um dos efeitos da apropriação da cultura no contexto da educação escolar é “fazer delas [escolas] um espaço para o exercício da política indígena, que consiste inclusive em aprender a política dos brancos, para daí participar mais ativamente do movimento indígena”

(GALLOIS, 2016, p. 512). Para Bicalho (2010), reconhecer o índio como detentor de direitos coletivos e de cidadania, significa contrapor um ideal de sociedade que privilegia os direitos do indivíduo. A diferença aqui destoa da razão iluminista materializada na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Para Bicalho (2010, p. 233):

Os Estados nacionais que, como o Brasil, ao longo de suas histórias negaram as diferenças, começaram a mudar justamente após a Segunda Guerra. As décadas subsequentes propunham um novo paradigma no qual as diferenças étnicas, de gênero, sociais, sexuais e religiosas tornaram-se bandeiras de luta de vários movimentos em torno do reconhecimento da diversidade e do respeito às diferenças.

Em 2007, a ONU publicou *A Declaração das Nações Unidas Sobre o Direito dos Povos Indígenas*, reafirmando como parâmetro global, o direito das populações indígenas a um sistema educacional autônomo, ao direito a todas as formas de educação oferecidas pelo Estado, sem discriminação, além do direito do indígena a estabelecer meios de informação próprios além da garantia de acesso à informação não-indígena. Para Bicalho (2010), a Constituição de 1988 junto a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Declaração dos Povos Indígenas da ONU trouxeram grandes avanços em relação aos direitos econômicos, sociais e culturais dos índios a nível internacional. De vital importância, afirmam o direito a educação e a informação, ao território e a cultura.

Traçando um histórico da legislação relativa à escola indígena pós constitucional, Cardoso et al. (2016) destacam o Decreto nº 26/91, a Portaria Interministerial nº 559/91, o documento Diretrizes Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o Parecer nº 14/99, a Resolução nº 3/99, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) de 2005, além da Lei 11.645/2008 que altera a LDB e inclui nos currículos das escolas não indígenas o estudo de história e cultura dos indígenas e também dos afro-brasileiros. Entre os efeitos destas legislações estão a atribuição do Ministério da Educação para a organização da educação escolar indígena em todos os níveis e modalidades escolares, priorizando o professor indígena na formação do corpo docente escolar. Orientações para uma educação específica e diferenciada que considerasse a grande diversidade cultural dos povos indígenas e incluía também diretrizes curriculares a nível nacional, dando ordenamento jurídico às escolas indígenas e lhes garantindo autonomia pedagógica e curricular.

Apesar destes novos mecanismos, os povos indígenas continuam na luta por seus direitos, tendo as suas terras e cultura sob a mira da cobiça que não afrouxa ao longo dos séculos. Os direitos conquistados mostram-se ainda em meio a disputas políticas que se

acirram na contemporaneidade a partir da eleição da nova Presidência, avessa às demandas dos indígenas e à própria democracia. Se o aumento da intolerância e da violência contra os indígenas pode ser simbolizado no assassinato de Paulino Guajajara, Guardiã da Floresta, a resistência segue firme, forte e esperançosa em figuras como a de Sônia Guajajara, que oriunda de movimentos como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), se tornou candidata à Vice-Presidência da República nas eleições de 2018.

**Figura 6 – Paulino Guajajara**



Fonte: <http://apib.info/2019/11/02/nota-de-repudio-e-pesar-pelo-assassinato-do-guardiao-paulo-paulino-guajajara/>

**Figura 7 – Sônia Guajajara**



Fonte: <https://amazonialatitude.com/2019/08/09/o-voo-de-sonia-guajajara/>

Temos atualmente como grande entidade representativa, atuando enquanto assembleia indígena, o Acampamento Terra Livre (ATL) que desde em 2004 reúne indígenas de todo o país em Brasília-DF. No ATL originou-se logo em 2005 a APIB, entidade constituída pelas

seguintes organizações de cunho regional: a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), a Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (ARPINSUDESTE), a Articulação dos Povos Indígenas do Sul (ARPINSUL), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), o Conselho do Povo Terena, a Grande Assembleia do povo Guarani (ATY GUASU) e a Comissão Guarani Yvyrupa. A APIB tem por objetivo articular o movimento indígena, criar um programa de formação de lideranças, construir e avaliar políticas públicas, desenvolver um programa de informação e comunicação sobre os direitos indígenas, buscar alianças com o movimento indígena internacional e outros movimentos sociais. Cabe destacar também a atuação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) no que tange a formulação de políticas educacionais. Entre as demandas expressadas no portal da APIB (2020) estão:

O movimento indígena articulado pela APIB reivindica do Estado Brasileiro o atendimento das seguintes demandas: Demarcação, desinvasão e proteção das terras indígenas. Legislação Indigenista: Aprovação do Novo Estatuto dos Povos Indígenas; Aprovação do Projeto de Lei que cria o Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI); Rejeição de iniciativas legislativas antiindígenas (PL`s, PEC`s), que buscam reverter os direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988. Aplicação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Declaração da ONU sobre os direitos dos Povos Indígenas, que asseguram o direito à consulta livre, prévia e informada sobre quaisquer assuntos que nos afeta. Justiça: Fim da violência e criminalização contra lideranças e comunidades indígenas, em decorrência da luta pela terra. Saúde indígena: Criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena. Reconhecimento e formação das categorias de Agentes Indígenas de Saúde (AIS) e Agentes Indígenas de Saneamento (AISAN); Efetivação da autonomia política, administrativa e financeira dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI`s); Educação Escolar Indígena: Educação diferenciada, ensino fundamental e médio completo e de qualidade, ensino profissionalizante, acesso ao ensino superior, com programas especiais e cursos voltados a atender as necessidades dos povos indígenas; Gestão territorial e sustentabilidade: Consolidação e implementação da Política Nacional de Gestão Ambiental em Terras Indígenas (PNGATI); Participação e controle social: Participação paritária nas distintas instâncias governamentais (comissões, conselhos e grupos de trabalho) que discutem e norteiam a implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas.

Adentrando ao âmbito das lutas que têm como horizonte a democratização do acesso à informação e à educação e entendendo a escola enquanto mecanismo de afirmação da identidade étnica, abordaremos a seguir o local da biblioteca e do museu na educação escolar indígena enquanto demanda relativa aos problemas enfrentados na atualidade pelas comunidades indígenas ao que se refere às questões de território, assistência em saúde, atuação política, etc., ainda que evidentemente as bibliotecas e museus representados em suas coleções, não possuem a capacidade de resolver-los todos por si. Suas funções, que se situam entre a educação e a cultura, se afirmam em dotar uma comunidade escolar de recursos informacionais, de pesquisa, que possam auxiliar na formação de representantes híbridos

dessas fronteiras de interculturalidade. E sendo a biblioteca e o museu repositórios de objetos e documentos que representam o que uma comunidade decide lembrar, recordar, se tornam também instrumentos da memória, reflexo da própria consciência de sua identidade. A natureza do museu e da biblioteca e sua indigenização é tema do próximo capítulo.

**Figura 8 – Acampamento Terra Livre 2019**



Fonte: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2019/04/indigenas-definem-mudancas-na-funai-como-prioridade-na-luta-por-direitos/>

### **3 O LOCAL DA BIBLIOTECA E DO MUSEU NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Quando percorremos a teorização acerca das bibliotecas e museus e as necessidades informacionais dos povos indígenas frente aos desafios da contemporaneidade, temos a princípio a questão de se tratar de instituições alheias às demandas autóctones dos povos indígenas americanos. A inserção de instituições como bibliotecas e museus pode ser entendida, por um lado, dentro da perspectiva da concepção de garantia de direitos, e de outro modo, o idealismo na concepção de ser, onde a educação escolar está inserida também dentro de um mesmo processo etnocida. Apesar de ser uma discussão válida, apenas a primeira opção possui fins práticos, pois resultados da hibridização, novas demandas por espaços de interculturalidade têm surgido. Se a princípio as escolas foram utilizadas como forma de dominação e adestramento dos povos indígenas, posteriormente foram por eles apropriadas enquanto instrumentos de resistência. A partir desta concepção de garantia de direitos dos povos indígenas a escola assume um importante papel gerando uma valorização da identidade étnica, dos rituais, dos saberes e fazeres tradicionais e da língua originária.

O capítulo que aqui se inicia propõe reflexões sobre a própria natureza da biblioteca e do museu, tão próximos entre si conceitualmente, além de intrinsecamente dotados de viés educacional, podendo estar ou não vinculados diretamente à escola entendida como espaço de educação formal, ainda que a dimensão da pesquisa feita pela comunidade escolar ser uma grande demanda em ambos os casos. Tanto a biblioteca como o museu tratam-se de instituições que se compreendem nas perspectivas metodológicas tanto na área da educação, da cultura e da informação, sendo assim seu estudo é inerentemente uma abordagem de caráter transdisciplinar. A biblioteca e o museu estão também inseridas conceitualmente enquanto instituições gestoras da memória social de um povo, nação ou comunidade. Entendendo os estudos de informação enquanto provenientes da acumulação midiaticizada das informações e conhecimentos, adentra-se em paradigmas da contemporaneidade no que tange a função da oralidade, da escrita e da virtualidade nas comunidades ameríndias.

Dando continuidade ao trabalho, buscamos dentro do que tem se produzido de conhecimento na América Latina, perspectivas teóricas sobre o que tornaria uma biblioteca ou um museu indígena e a partir daí, um apanhado relativo às experiências na realidade brasileira tendo por consideração as demandas das comunidades indígenas em relação a estas instituições de educação, informação, cultura e gestão da memória social.

### 3.1 Biblioteca e museu: origem, definição e caráter educacional

Como maneira de fundamentar nossas considerações acerca do local da biblioteca e do museu na educação escolar indígena no Brasil, considerar-se-á, primeiramente, conceituações que permitam uma sustentação sólida ao conteúdo desenvolvido ao longo da investigação aqui proposta. Consta no Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia a seguinte definição de biblioteca, onde se percebe a relação entre esta e a cultura escrita:

1. Coleção de material impresso ou manuscrito, ordenado e organizado com o propósito de estudo e pesquisa ou de leitura geral ou ambos. Muitas bibliotecas também incluem coleções de filmes, microfilmes, discos, vídeos e semelhantes que escapam à expressão 'material manuscrito ou impresso'. 2. Coleção organizada de registros da informação, assim como os serviços e respectivo pessoal, que têm a atribuição de fornecer e interpretar esses registros, afim de atender as necessidades de informação, pesquisa, educação e recreação de seus usuários. Neste contexto a palavra biblioteca abrange os objetivos e funções de outros tipos de serviços de informação que seriam qualificados como centros de documentação, serviços de informação, unidades de informação, entre outros. 3. Sala ou prédio onde são guardadas, ordenadamente, coleções de livros e outras espécies documentárias (CUNHA; CAVALCANTI, 2008, p. 48-49).

O princípio da biblioteca está relacionado a concretas necessidades administrativas e educacionais, tratando-se de espaço de grande importância na crescente complexidade das sociedades. Para Butler (1971, p. ix), "A cultura tem que transcender o indivíduo, pois constitui-se essencialmente de um acúmulo social de experiência através do qual os membros de cada geração possuem [...] tudo que seus predecessores já aprenderam". A biblioteca então representa um potencial quase ilimitado de acesso à informação e ao conhecimento. Em relação a uma das maneiras mais eficientes de transmissão de informação escrita, o livro, ele exige para sua manifestação um amplo campo de conhecimentos. De fato, como aponta Butler (1971), a própria publicação de um livro impresso exige muito mais que o trabalho intelectual de seu autor, mais um coletivo de trabalho desenvolvido ao longo de esforços acumulados em várias gerações que incluem várias esferas sociais. Nem mesmo a linguagem que se utiliza é invenção sua, mas também fruto do meio cultural.

Para Casal (2011) a história das bibliotecas é antes de tudo, a história dos anseios que a formaram. Segundo L. F. Curvo (2018), as primeiras manifestações escritas que desencadearam na concepção dos primeiros arquivos e bibliotecas estão intimamente ligadas aos processos administrativos das cidades-estados da Suméria. Foi na cidade de Uruk que se encontraram os mais antigos documentos escritos, que datam de cerca de 3 mil anos a.C., a grande maioria, registros burocráticos, porém, também uma quantia de número de textos de cunho educativo, como lista de palavras que deveriam ser empregadas (KRAMER, 1997). São

exemplo também as tabuinhas descobertas em Nippur, que continham textos tais como hinos religiosos, dados geográficos, listas de profissões, deuses, animais, etc. Afirma Casson (2018, p. 13) que “poderiam muito bem fazer parte de uma coleção pertencente a uma escola para escribas, talvez uma escola sustentada por um templo, uma coleção de obras que foram mantidas acessíveis para consulta. Em outras palavras, sua biblioteca”.

Junto a esta nascente cultura escrita autóctone, está inserida a ideia de educação escolar, pois a própria origem da palavra que designa a escola suméria está vinculada à escrita. Afirma Hamdani (1977) que nos primeiros momentos a escrita era ensinada de forma geracional e também nos templos, porém consolidaram-se a presença da *Edubba*, escolas seculares para a formação de escribas. Para Pedro (2015), a palavra *Edubba* que dá nome a escola suméria, pode ser traduzida por “Casa das tabuinhas”, ou para ser mais literal, “Casa onde as tabuinhas são distribuídas”, o que comprovaria a relação entre estas primeiras coleções escritas e os processos educacionais necessários para uma padronização da comunicação escrita e seu ensino sistemático. Para Pedro (2015), a escrita representou não só uma revolução na estrutura social, que deu surgimento a classe dos escribas, mas também na memória social dos sumérios, onde o crescente anseio em registrar fatos históricos irá proporcionar um maior realismo em contraste a uma visão mais mítica e idealizada dos acontecimentos, ao menos na relação com o tempo. O documento *Lista de Reis Sumérios*, representa bem este momento, pois lista reis lendários que teriam governado por séculos ou milênios nos tempos longínquos em contraste aos reinados mais próximos à produção do documento. Acreditavam que os reis haviam perdido a longevidade após o grande dilúvio.

Adentrando aos museus, temos no ato de colecionar objetos uma estreita ligação com a memória social. Na antiguidade, esta relação de conservação de objetos está relacionada à admiração estética, mas também a uma íntima ligação com a ostentação de poder. Na Babilônia, o palácio do Rei Nabucodonosor II foi chamado de gabinete das maravilhas da humanidade. No Egito, as pirâmides, mausoléus dos Faraós, reuniam objetos que seriam necessários para o além após a morte. (CARREÑO ZUBIAUR, 2004). Sobre as origens do museu, afirma Carreño Zubiaur (2004, p. 17):

El origen de los museos se halla en el coleccionismo, entendiéndolo como aquel conjunto de objetos que se encuentra sujeto a una protección especial con la finalidad de ser expuesto a la mirada de los hombres. Objetos que han sido reunidos por respeto al pasado, el instinto de propiedad, el amor al arte, el prestigio social (unido en ocasiones al mecenazgo artístico), el afán de perpetuarse en la memoria y el puro coleccionismo. Los impulsores de la creación de museos configuraron desde la Antigüedad una élite que detentaba el saber.

**Figura 9 – Quadro *Apolo e as Musas no Monte Parnaso* de Claude Lorrain (1652)**



Fonte: <https://virusdaarte.net/claude-lorrain-parnaso/>

Já para Carreño Zubiaur (2004), esta instituição tem antecedentes na cultura grega clássica, onde conjuntos de obras de arte eram expostas nos templos que passaram a designar-se *Mouseion* em consagração às musas, protetoras das artes e das ciências. Para Poulot (2013, p. 15): “uma representação comum do museu é a do Templo das Musas, que toma como referência este duplo estereótipo: conservatório do patrimônio da civilização e a escola das ciências e da humanidade”. O termo museu na etimologia clássica refere-se a uma colina que seria o lugar das musas, que são nove deusas das artes e das ciências (POULOT, 2013). De acordo com Soto (2014), há registros de coleções de objetos na antiguidade grega nos textos de Homero no século IX a.C. e Plutarco séculos I e II d.C. Barbier (2018) denomina como “museu” a grande instituição de Alexandria dos tempos ptolomaicos conhecida como Biblioteca de Alexandria. Segundo o autor, “compreende então um conjunto de salas organizadas em torno de um pátio com colunatas, e que abriga a biblioteca e um colégio de pesquisadores” (BARBIER, 2018, p. 42).

Assim conforme o mesmo dicionário anteriormente citado, o museu é uma “instituição dedicada a buscar, cuidar, estudar, documentar e expor objetos de interesse duradouro de valor” (CUNHA; CAVALCANTI, 2008, p 255). Essa definição pode ser complementada pela fornecida pelo International Council of Museums, o ICOM (2015):

O museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga,

comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite.

Para Carreño Zubiaur (2004), depreende-se da definição do ICOM as principais funções de um museu aos quais se encontram a conservação, a pesquisa, a educação, a difusão e o deleite emocional, ou simplesmente, o prazer em apreciar estas coleções. O pleno desenvolvimento de suas funções necessita que este seja feito de forma ordenada e planejada e equilibrada. Uma diferenciação do museu (e também da biblioteca) em relação a outros centros de cultura é seu caráter permanente, enquanto estes possuem um temporário. É preciso também diferenciar museu de coleção museográfica, que deve ser compreendida como um conjunto de bens culturais que formam uma coleção, e que pode ser comunicado ao público a partir de critérios científicos de conservação e exposição, ou ainda, comporem a reserva técnica, mesmo sem possuir em si os requisitos para desempenhar as funções típicas de um museu. Outras importantes definições complementares de museu: para Gómez Chinchilla (2001), o museu é um centro de recuperação do patrimônio material e imaterial, sempre que este explique o modo como se resgata, conserva, estuda e difunde estas obras. Já para os franceses Giraudy e Bouilhet (1977, p. 7), “lo museu és un servicio público a servicio del público”.

Percebe-se a partir destas definições as proximidades conceituais entre o museu e a biblioteca além de sua intrínseca ligação com a educação. Pode tanto a biblioteca possuir materiais de cunho dito museológico, uma coleção de objetos, como também o museu pode complementar sua coleção possuindo também em si uma biblioteca. Além disso, a própria ciência da Biblioteconomia e também da Museologia, tida de forma genérica como a organização, conservação e comunicação destes materiais, teria como fundamento, não os materiais em si, mas oferecer a partir deles, serviços de informação, de educação, que levem os usuários a aumentar seus conhecimentos e refletir sobre sua própria história, temporalidade e condição humana. Perrotti e Pieruccini (2007) tratam a biblioteca e o museu (além de centros de documentação, de informação, de memória, entre outros) como dispositivos culturais, mas atenta para a questão de que vários discursos sobre a cultura, informação e educação esquecem os sujeitos como protagonistas, o que denota com crescente caráter social nas suas respectivas ciências.

Na relação entre o museu e uma comunidade, o museu permite a salvaguarda de patrimônio material e imaterial para as gerações vindouras. Para Carreño Zubiaur (2004, p. 14), “El museo tiene una función importante en el desarrollo cultural y en La formación

integral de la persona”. Trata-se de local tanto para pesquisa de especialistas quanto de um espaço de comunicação cultural para as pessoas em geral. Assim, a *Nova Museologia*, entendida enquanto movimento de democratização cultural e educacional que marcou a história dos museus no século XX, apoia-se em seu papel sociocultural a partir de uma atitude crítica em relação ao elitismo cultural, tornando o museu um espaço mais dinâmico e potencializando sua comunicação e interação com o público, gerando também o conceito de *Sociomuseologia* (SOTO, 2014), que intensifica o viés social na relação entre as comunidades e o museu. “la idea es que el museo se adapte sin cesar a las necesidades de una sociedad en rápida mutación. Se intenta desarrollar un museo vivo, participativo, que mantenga un contacto directo entre el público y los objetos mantenidos en su contexto” (CARREÑO ZUBIAUR, 2004, p. 15).

Interessa-nos aqui entender que tanto a biblioteca quanto o museu podem estar ou não vinculados diretamente à escola ou à universidade, a dita educação formal. A partir de uma ampla concepção de educação, aproximada do conceito de cultura, isto é, do processo de ensino e aprendizado ocorrido ao longo de toda a vida pelo contínuo simbólico de suas práticas acumuladas. Gohn (1999, 2014) define a educação não-formal em antagonismo a educação escolar, a educação formal, porém a diferencia da educação informal que tem por característica sua espontaneidade nas relações sociais. “Um dos grandes desafios da educação não-formal tem sido defini-la, caracterizando-a pelo que ela é. Usualmente ela é definida pela negatividade - pelo que ela não é” (GOHN, 2014, p. 40). Gohn (2014) complementa a ideia que a educação não formal está presente em diversos espaços, sejam urbanos, sejam rurais, sejam nos movimentos sociais, e também instituições de cunho informativo e educacional como os museus e bibliotecas. Segundo o autor “Os programas e projetos da educação não formal devem cruzar, atuar e potencializar a educação formal, não como mera complementação mas como diretriz estruturante” (GOHN, 2014, p. 42). Assim a educação não-formal atua de forma paralela e ao mesmo tempo complementar à educação escolar, atuando na formação cidadã, especialmente nas áreas relacionados à educação e à cultura. Segundo Gohn (2014, p. 42):

Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos, como pode ser observado em vários movimentos e projetos sociais citados, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares. Ela não substitui a escola, não é mero coadjuvante para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar – chamada por alguns de escola integral. A educação não formal tem seu próprio espaço-formar cidadão, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida. Ela tem condições de unir cultura

e política (aqui entendidas como *modus vivendis*, conjunto de valores e formas de representações), dando elementos para uma nova cultura política.

Para fim de melhor elucidar a questão, Leitis Junior (2018) divide a educação não formal em dois ambientes, os institucionais e os não institucionais. Pertencentes ao ambiente institucional, as bibliotecas, os museus e demais centros de informação e memória possuem uma tendência a buscar maior protagonismo no campo educativo na contemporaneidade, “a biblioteca não se contenta mais em ser um apêndice figurativo do ensino” (LEITIS JUNIOR, 2018, p. 66). Isso busca atender uma demanda crescente pelos serviços relativos ao seu caráter informativo, cultural e educacional, aonde estas instituições, escolares ou não, possuem grande capacidade de atuação.

Para Herrera (1971), o museu sempre teve uma função educativa, ao longo de toda a sua história, mesmo que suas atividades tenham evidentemente, sido mudadas ao longo do tempo. Como assinala Carreño Zubiaur (2004), os museus evoluíram de uma concepção centrada no objeto, para outra onde o público se torna o centro das atividades, o que faz o museu adotar critérios didáticos em sua comunicação, critérios que anteriormente, eram essencialmente estéticos. Assim o museu se comunica com a sociedade por meio de seu ambiente cultural, tentando sensibilizar a comunidade e estimular sua frequência ao museu. A escola é também essencial neste trabalho de comunicação, pois é nela que se encontram potencialmente o futuro visitante do museu. Para Carreño Zubiaur (2004, p. 278), “Los niños deben enterarse de lo que los objetos dicen al tiempo que disfrutan de ellos, y así aprenderán a descifrar su mensaje de forma natural”. Assim o museu é ambiente ideal para a educação patrimonial, que tem por objetivo promover a valorização da cultura local, conscientizar as pessoas da importância deste espaço de cultura e memória e contribuir para o enriquecimento individual e coletivo. A autora conclui: “en la educación museística son muy importantes los conocimientos [...], los valores de respecto y estimación hacia la cultura propia y la de los demás pueblos, y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas de la persona”. (CARREÑO ZUBIAUR, 2004, p. 279).

Carreño Zubiaur (2004) destaca que a função educativa de um museu deve ser transdisciplinar, com forte vínculo junto a pesquisadores, e deve atentar a diferentes perfis de público, seja de alunos da educação infantil, educação fundamental, ensino médio, ensino superior, idosos, pessoas com deficiência (física ou mental) e demais adultos, assim para tornar a experiência proveitosa para cada perfil, o museu deve adaptar sua linguagem na comunicação de uma exposição e ter um planejamento de acordo com o público almejado. De forma a potencializar essa função educativa, o museu deve estreitar relações com as escolas e

com os professores. Receber informações prévias sobre o grupo de visitantes pode contribuir para melhorar esta experiência, também os professores podem preparar aulas complementando as informações presentes no museu e fazendo relações com o conteúdo de sala de aula. Há ainda na academia pesquisadores que defendem que a relação do museu com a educação deve se afastar dos padrões da escolarização, buscando novas alternativas para sua função educativa e nas formas de experiência. I. Curvo (2018, p. 68) explica esta posição, destacando também a necessidade de alinhamento de todo o museu a sua função educacional:

Nessa visão, a atividade educativa desempenhada nos museus deveria abster-se de moldes convencionais e buscar otimizar a experiência de relação entre o visitante e o acervo a ele disposto. Também é importante frisar que o setor educativo, assim como todos os demais setores do museu, devem estar alinhados aos valores e à missão da instituição, preservando, dessa forma, a coerência e identidade projetada aos visitantes.

Em se tratando da biblioteca quando inserida na realidade da escola, esta deve atuar na formação de cidadãos críticos que possuam conhecimentos relacionados ao processo de pesquisa. A biblioteca deve estimular a curiosidade de seus usuários e auxiliar-lhes na construção de novos conhecimentos. Para cumprir sua missão, a biblioteca escolar (a biblioteca vinculada formalmente ao sistema escolar) deve estar alinhada às diretrizes político-pedagógicas da escola (CÔRTE; BANDEIRA, 2011). Para Côrte e Bandeira (2011, p. 9), “A missão da biblioteca está intimamente ligada à da escola, porta de entrada às novas experiências de leitura, mas sem esquecer o que ela é: um instrumento de apoio ao processo educacional”. Complementa essa função educacional, um espaço que deve ser atrativo para todos os estudantes e demais membros da comunidade escolar. A biblioteca é, portanto, uma poderosa ferramenta no processo de ensino e aprendizagem escolar. Complementam esta ideia Côrte e Bandeira (2011):

A biblioteca faz a diferença. Deve ser pensada como um espaço onde crianças, jovens e adolescentes sejam mais que consumidores culturais. Sejam criadores de cultura, compartilhem experiências, criem ambiente de aprendizado, sejam capazes de redescobrir e ampliar seus conhecimentos, de opinar, avaliar criticamente, desenvolver pesquisas e aptidão para leitura.

A biblioteca e o museu precisam, portanto, estimular a aprendizagem como processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. Para Freire (1999, p. 46), esse estímulo se dá ao estudante por meio da autonomia de modo a “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos”. A próxima seção segue com considerações acerca da cultura, da educação e da informação enquanto processos de formação ao qual a biblioteca e o museu estão inseridos.

### 3.2 Diálogos entre a cultura, a educação e a informação

Afastando-se de concepções religiosas relativas à diferenciação entre o ser humano e as demais formas de vida presente em nosso planeta e também de teorias reacionárias relacionadas às ideias de superioridade racial (tidas como forma de justificar a ordem econômica e racial vigente), Leontiev (2004) apoia-se na ciência de orientação darwinista para afirmar uma origem única do ser humano e sua condição animal, sendo sua atual capacidade cognitiva fruto de um processo evolutivo envolto à natureza social do ser humano, que se distingue inclusive de seus antepassados, então estritamente subordinados às leis biológicas. As demandas de desenvolvimento do trabalho e da comunicação passaram a incutir modificações na própria constituição biológica do ser humano, seu cérebro, seus sentidos, sua capacidade de fala e capacidade de criação e manuseio de instrumentos. Apesar das divergências relativas a sermos ou não os únicos animais dotados de cultura<sup>3</sup>, tudo que podemos classificar como humano está relacionado à ideia de cultura. Suas manifestações intelectuais e materiais a ela inerentes, incluso a arte e a ciência por meio da cultura se expressam de forma diversa nas sociedades humanas. No entanto, de forma alguma podemos considerar a humanidade a partir de um padrão de comportamento comum, pois cada sociedade humana possui sua própria história (LEONTIEV, 2004).

Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo (FAUNDEZ; FREIRE, 1985). Para Laraia (1997), essas diferenças de comportamento entre diversas culturas não se explicam por fatores biológicos, negando enfaticamente o determinismo biológico na dinâmica das culturas. Afirma que: “Os antropólogos estão totalmente convencidos que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais” (LARAIA, 1997, p. 17).

Geertz (1989) corrobora a ideia de que a cultura é uma construção histórica de simbologias que podem perder seu sentido exato a partir de outro contexto, afirmando a necessidade de interpretação destes símbolos pela pesquisa etnográfica.

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura dos significados. Um padrão historicamente transmitido, de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se

---

<sup>3</sup> Para um melhor entendimento e aprofundamento sobre essa temática sugiro a leitura do seguinte artigo: PAGNOTTA, M.; RESENDE, B. D. A controvérsia em torno da atribuição de cultura a animais não humanos: uma revisão crítica. Ver. Estudos de psicologia. Disponível em: v. 4, n. 18. Ou-dez. 2013. <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v18n4/a04v18n4.pdf>. Acesso em 24 jun.2019.

comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes acerca da vida (GEERTZ, 1989, p. 15).

Para Brandão (2002), a cultura é dinâmica, é vivenciada e ressignificada a cada geração e possui valores simbólicos que instituem formas de transmissão de conhecimento. “O que importa é a nossa capacidade e também a nossa fatalidade de atribuímos significados múltiplos e transformáveis ao que fazemos, criamos. Aos modos sociais pelo quais fazemos e criamos e, finalmente, a nós mesmo significados” (BRANDÃO, 2002, p. 23). Segundo o autor “aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo” (BRANDÃO, 2002, p. 26). Para Brandão (2002, p. 22-23):

Tal como natureza onde vivemos e de quem somos parte, também a cultura não é exterior a nós. A diferença está em que o ‘mundo da natureza’ nos antecede, enquanto o ‘mundo da cultura’ necessita de nós para ser criado, para que ele, agindo como um criador sobre os seus criadores, nos recria a cada instante como seres humanos.

A cultura cumpre também seu papel vigilante ao definir (mesmo que de forma não estática) padrões de comportamento reproduzidos ao longo das gerações. Para Passos (2010), nosso corpo é um monumento, um suporte para significações que incluem a manutenção da ordem sócio-econômica, que relaciona os indivíduos a um grupo existente na consciência coletiva que forma uma identidade cultural e étnica. O corpo é assim controlado socialmente para reproduzir determinados comportamentos. “A identidade, com a qual nos fazemos e que também nos faz, entre muitas coisas, é o grande elo de cada um de nós, como seres vivos, com as gerações que nos precederam e que virão após nós: este elo chama-se cultura” (PASSOS, 2010, p.27).

A própria continuidade do processo histórico só é possível assim pela cultura transmitida por meio da educação, e quanto mais complexa se torna uma sociedade, mais complexa se torna as necessidades educacionais. Segundo Leontiev (2004, p. 285):

[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. [...] Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres no nosso planeta, que são criadores.

Uma relação primordial entre a educação e a cultura é abordada por Laraia (1997), que afirma o comportamento relacionado aos indivíduos de uma sociedade como produtos de um processo educacional no interior de uma cultura (endoculturação). Seria, portanto um

processo de incorporação de elementos simbólicos da cultura feita de forma endógena. Esses processos seriam construídos historicamente, representando assim a possibilidade de inúmeros padrões e significações simbólicas nas sociedades humanas de acordo com suas características simbólicas adquiridas com o tempo. Laraia (1997), ao se referir às funções sociais atribuídas aos homens e às mulheres, afasta-se também do determinismo biológico afirmando que as divisões de tarefas são historicamente construídas e possuem assim um certo sentido arbitrário definido por questões relativas, pois podemos ter exemplos de culturas onde determinada função pertence aos homens e outras culturas em que esta mesma função seja desempenhada pelas mulheres do grupo, que caça e pesca de determinada maneira, como fazem a guerra, quais os ritos fúnebres e o lidar com a morte, e etc.

Se na evolução física do ser humano, a aquisição de uma característica implicava na perda de uma outra, a aquisição da cultura fez o mesmo perder sua condição geneticamente determinada de repetir instintivamente seus antepassados, torna-se uma necessidade o aprendizado de uma geração a outra. Nega-se assim uma ética universal biologicamente determinada. Um exemplo de construção social simbólica pode ser exposto a partir da percepção de tribos das planícies da América do Norte que viam no homossexual um mediador entre o natural e o sobrenatural, alguém que detinha poderes mágicos e por isso, alguém de muito prestígio social. Formas de vivências que certamente se diferenciam dos valores da cultura ocidental cristã. Assim “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam” (LARAIA, 1997, p. 46).

Um conceito complementar para se desenvolver de maneira mais abrangente a discussão sobre cultura é o de identidade. Aqui podemos invocar o pensamento de Hall (2012), para quem as percepções de identidade se encontram na própria diferença, na alteridade, que estão em constante devir. Essa alteridade é percebida na expressão da afirmação das identidades culturais que caracterizam um grupo social e que possui uma cosmovisão relativa à divisão do trabalho, ao funcionamento dos espaços sociais, às relações de gênero, na arte, na sexualidade, na espiritualidade, no tratamento aos mais velhos, aos deficientes, à forma como educam as crianças, etc. “as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2012, p. 108).

Observando a importância da cultura no processo de aprendizagem, a obra de Paulo Freire é enfática ao descrever a necessidade do educador de conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Seguindo a metodologia de ensino e aprendizagem Freiriana, que reconhece a importância da leitura, não apenas de livros, mas também de mundo e tudo que se encontra ao nosso redor, é importante dar destaque à valorização da cultura, entendendo-a não apenas como uma manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento, mas, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Segundo Freire (1999), os saberes curriculares devem apresentar intimidade com a realidade social do educando, respeitando assim seu saber inerente a esta realidade. “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que deva se associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante?” (FREIRE, 1999, p. 33-34).

Perrotti e Pieruccini (2007, p. 55) admitem a problemática das aprendizagens informacionais, apontando a pesquisa escolar como “prática pedagógica que confere ao aluno uma participação ativa nos processos de ensino-aprendizagem, alterando sensivelmente concepções e práticas tradicionais de uso da informação pela escola”. Percebe-se então o ensino da pesquisa e do letramento em informação como essencial durante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, nas bibliotecas e os museus, contribuindo com novas atitudes frente à informação e à cultura. Assim a “informação e educação passam a desenvolver novas relações, sem, contudo, alterarem estruturalmente suas posições” (Perrotti; Pieruccini, 2007, p. 56).

Para os povos ameríndios, a dimensão da cultura na transmissão de conhecimento está intimamente ligada à oralidade e ao seu modo de vida, do que decorrem características culturais no processo de ensino e aprendizagem dentro destas comunidades ameríndias. Assim “A existência de um acúmulo social de conhecimentos é da mais alta significação nas relações entre a sociedade e seus membros” (BUTLER, 1971, p. 27).

Tendo em consideração que a apropriação simbólica é construída dentro da cultura, Perrotti e Pieruccini (2007, p. 47) afirmam existir “relações inextricáveis sempre existentes entre a informação e a educação”, relação essa que os autores denominaram infoeducação, que trata de forma globalizante e articulada as questões referentes às duas questões. Parte-se da constatação do equívoco de focar os campos da educação e informação nos mecanismos de transmissão de conhecimento, relegando a recepção destes signos uma importância secundária. Os autores diferenciam os problemas da contemporaneidade em relação ao ideal de conservar e difundir, pois estas seriam categorias meios e não finalidades em si como são

os processos culturais, assim a apropriação cultural, é colocada como ato criativo de alta complexidade cognitiva de transformar algo em próprio, não em sentido material mas simbólico, a partir das negociações e significações entre os sujeitos da cultura.

A transmissão desses conhecimentos entendida, portanto, enquanto fenômeno educacional e informacional, necessita em seus fins da liberdade relativa a um projeto societário autônomo, um projeto que possa contemplar os valores e tradições dos povos indígenas, entendendo a ameaça ao qual estes estão submetidos pelo avanço da produção capitalista, mas sem desconsiderar os possíveis anseios destes em dominar saberes exógenos a sua sociedade.

A cultura é um devir em meio a sucessivos processos de negociação e ressignificações decorrentes do processo histórico, e se relaciona por natureza à comunicação, ao conhecimento e à informação, pois carrega em si estes elementos com a finalidade de se produzir novos conhecimentos, tendo como basilar desse processo os estudos da informação que orientam uma administração sistemática de estoques, acervos e memórias (MARTELETO, 2007). “Na Ciência da Informação, acredita-se que a informação seja um elemento da cultura” (MARTELETO, 2007, p. 17).

Alia-se essa ideia ao exposto por Perrotti e Pieruccini (2007) sobre protagonismo cultural como forma de compreender e tratar os movimentos sociais a partir dos sujeitos que o compõem, agora deslocados para o centro do processo histórico em contraposição à posição periférica anteriormente ocupada. As afirmações de pertencimento a algum grupo ou cultura ganham significado na própria dinâmica destes grupos. Cunha (2012) reafirma a condição dos povos indígenas enquanto agentes de sua história, negando a sua condição simplista de vítimas na periferia do capital, para a autora essa visão soma à violência física e étnica, sua eliminação como sujeitos históricos. A percepção de uma consciência dos indígenas enquanto sujeitos históricos, apesar de relativamente recente na historiografia, foi evidentemente, presente aos indígenas desde a aquisição da consciência de si enquanto cultura. Fato é que o contato com o europeu diferia de outros povos rivais, pelas disparidades tecnológicas desta relação.

A interpretação dessa diferença pode ser encontrada em diversas manifestações e narrativas mitológicas que derivam da ideia dos indígenas enquanto sujeitos de sua história, história essa sujeita a mudanças e diferentes destinos a partir de escolhas feitas pelos povos indígenas. Segundo Cunha (2012, p. 24), “Os Krahô e os Canela, por exemplo, quando lhes foi dada a opção, preferiram o arco e a cuia à espingarda e ao prato”. Aos Waurá foi oferecido

pelo Sol armas de fogo, ao qual recusaram por não saberem manejá-las. Os Tupinambás do Maranhão setecentista escolheram equivocadamente a espada de madeira no lugar da espada de ferro. Para os Kawahiwa, tornaram-se brancos aqueles que se banharam na panela fervente de Bahira, os que recusaram permaneceram índios (CUNHA, 2012).

Sendo a informação eminentemente um produto da cultura, Marteleto (2007) aponta elos históricos desta relação, “informação é artefato material e simbólico de produção de sentidos, fenômeno da ordem do conhecimento e da cultura” (MARTELETO, 2007, p. 15). O entendimento da cultura remete à sua etimologia, palavra esta que possui múltiplas interpretações, mas que conserva em seu sentido primordial a ideia material de cultivo, assumindo um caráter metafísico apenas posteriormente. A cultura informacional, entendida como estudo de processos sociais, teria assim a escola como grande vetor social, pois ocupa função de preparar produtores e consumidores de informação que formam as percepções simbólicas dentro do desenvolvimento da economia contemporânea. Marteleto (2007) compreende o caráter também político da informação, e das relações de poder implícitas a esse processo social, e presente também na escola e exercidas pelos discursos e práticas da ciência e tecnologia. Para Marteleto (2005, p. 23):

De novo a cultura, que costuma nos levar ao térreo dos significados, da pluralidade e, portanto, da política, seja ainda mais necessária, como conceito e atitude, para realizar o necessário ajuste de passo e compasso do tempo lento e depurado da pesquisa, com a velocidade acelerada das novas mídias tecnológicas e as demandas constantes de reorganização de práticas e dos processos organizacionais, para não falar de algo mais importante e essencial: *os atores sociais que preenchem esses espaços.* (grifo nosso).

A dimensão da cultura pode ser apreendida em sua inerente relação que se expressa na alteridade, na diferença de símbolos, de valores, de tradições em toda sua construção histórica. Quando tratamos da educação escolar indígena, há que se considerar que a educação inserida na cultura indígena possui um lastro geracional antiquíssimo, que conecta os sujeitos atuais a seus antepassados. O autor Daniel Munduruku, que carrega em seu nome seu pertencimento étnico, afirma que na cultura indígena, é preciso aprender a ler o código da natureza. “O alfabeto da natureza” (MUNDURUKU, 2017). Assim Munduruku (2017) relata os ensinamentos de seu avô, que por meio das histórias das origens, das estrelas, do fogo, do rio, lhe ensinava conhecimentos essenciais para a vida em sociedade:

Este alfabeto, que a natureza teima em manter vivo; esta escrita invisível aos olhos e coração do homem e da mulher urbanos, tem mantido as populações indígenas vivas em nosso imenso país. Esta escrita fantástica tem fortalecido pessoas, povos e movimentos, pois traz em si muito mais que uma leitura do mundo conhecido... Traz também em si todos os mundos: o mundo dos espíritos, dos seres da floresta, dos encantados, das visagens visagentas, dos desencantados. Ela é uma escrita que vai além da compreensão humana, pois ela é trazida dentro do homem e da mulher

indígena. E neste mundo interno, o mistério acontece com toda sua energia e força. (MUNDURUKU, 2017, p. 1).

Galdino (2011) destaca que entre os conhecimentos necessários para uma maior possibilidade de sobrevivência, encontravam-se os conhecimentos relacionados à previsão dos movimentos dos corpos celestiais, do sol, da lua, das estrelas e planetas, e os fenômenos climáticos, como chuva, períodos de seca, que permitiram um melhor planejamento das ações humanas. Os povos ameríndios desenvolveram avançados conhecimentos de astronomia baseada na observação e na marcação. Pratica-se a marcação dos astros em todo o continente americano, dotando o Brasil de diversos sítios arqueológicos que se tratam de antigos observatórios astronômicos. Assim, há especificidades dos povos em sua forma como utilizam das estrelas com toda a sua carga simbólica e mitológica. Galdino (2011, p. 49), relata:

Na comunidade Tembé, o mês se iniciava no primeiro dia da Lua Nova, quando ela se restringia a um filete quase imperceptível no céu. E, se o sol servia para demarcar a passagem do tempo durante o dia, no correr da noite, a função passava a ser desempenhada por constelações familiares, como o Cruzeiro. Na concepção daqueles índios, esta constelação compunha-se de apenas quatro estrelas, que correspondem a Magalhães, Rubídia, Mimosa e Páldam excluindo-se Intrometida. Estes relatos parecem-nos suficientes para evidenciar que, a exemplo das comunidades primitivas de distantes regiões do Globo, os nossos indígenas exercitaram a observação dos céus a um nível raramente suspeitado. Utilizaram estrelas e constelações para identificar e percorrer determinados roteiros, e, sobretudo, para criar calendários de caráter sócio-econômico e cerimonial, atualizando deste modo a gama de relatos e registro deixados pelos antepassados distantes.

A cultura é a essência do processo educativo relacionado à transmissão e ressignificação de conhecimento de geração em geração em meio a um grupo social específico. A partir da tradição do povo Cinta Larga, aponta Neves (2009, p. 164):

As narrativas tradicionais contadas pelos indígenas apontam que a disseminação de alguns dos conhecimentos acontecia dentro da maloca, ali eram explicados os fenômenos do mundo através dos mitos, mas a aprendizagem estava em todo lugar, relacionada ao modo de vida do povo.

Para Le Coadic (1996), a informação é um conhecimento midiaticado expresso por meio de dados que podem ser interpretados e assimilados no contexto cognitivo do sujeito. Já o processo de conhecer é um ato de apreensão intelectual enquanto o saber é uma articulação de conhecimentos. A informação diferencia-se da comunicação, estando esta definida enquanto um ato, um processo, sendo a informação também um produto da comunicação. A necessidade de conhecimento leva à busca pela informação, informação esta que se constitui assim enquanto matéria prima necessária ao avanço da ciência. “O objetivo da informação

permanece sendo a apreensão de sentidos ou seres em sua significação, ou seja, continua sendo o conhecimento” (LE COADIC, 1996, p. 5).

Na tradição europeia, essa relação entre o ser e o conhecimento está envolto a uma concepção cartesiana de conhecimento dotada de uma perspectiva etnocêntrica na relação com alteridade. Afinal, definir o que é conhecimento e o processo de conhecer tem sido tema de consideração da filosofia ocidental desde os tempos da Grécia Antiga, de onde deriva a palavra *episteme*. Segundo Gamboa (1998), os estudos epistemológicos situam-se entre a ciência e a filosofia e assim os resultados produzidos pelos cientistas em suas práticas também são resultados de uma filosofia. Japiassu (1975, p. 25) define a epistemologia como essencialmente “o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências”.

O choque entre a cosmovisão ameríndia e europeia, na academia, é muitas vezes vista com a arrogância de quem acredita em uma unicidade do saber, mas há muito que aprender com o pensamento ameríndio que em si propõem uma compreensão a partir de uma “totalidade cosmológica” (Bergamaschi, 2014, p. 18), o que pode representar um avanço frente às hiper especializações na ciência moderna que perdem uma maior compreensão do todo (BERGAMASCHI, 2014).

De acordo com Santos (2008) o modelo de racionalidade científica da modernidade formou-se no século XVI sob a égide das ciências naturais, atingindo o campo das humanidades especialmente a partir do século XIX, sob a perspectiva do positivismo, que tinha como objetivo estabelecer leis gerais de funcionamento do ser humano, tendo como fundamento o êxito das ciências naturais na compreensão dos fenômenos da natureza. Esse modelo se mostra como autoritário ao negar o estatuto de ciência a formas de conhecimentos que não aquelas possíveis a partir do método científico estabelecido, “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2008, p. 21). Essa rigidez cognitiva definia o ato de conhecer a partir de ações quantitativas e limitavam o saber dito científico e racional. Assim, para Bergamaschi (2014, p. 16):

Os povos indígenas possuem suas ciências, seus sistemas de conhecimento, seus processos próprios de aprendizagem. Isso é importante lembrar quando se fala em educação, em escola e em academia. Qual o conhecimento que se estuda na escola? E quando se abordam os conhecimentos indígenas nas práticas escolares, em geral aparece sob a denominação ‘cultura’. Isso é importante considerar quando o tema em questão diz respeito aos intelectuais indígenas. Mais do que intercultural, há a necessidade de se pensar em interciência: o que produz o encontro de diferentes ciências? Há espaço para as ciências indígenas ante a ciência moderna?

Passos (2010) ressalta também a maneira como a necessidade de comunicação sempre habitou os anseios do ser humano, sendo o aprimorar desta um grande salto qualitativo no potencial de competição em sua finalidade por sobrevivência, à qual os seres humanos e demais seres vivos estão submetidos. Contudo, por vezes apenas reproduzimos as formas de pensar que legitimam a dominação, estas também são características da cultura. Desta forma, Butler (1971) argumenta que a educação representa o nível mais alto de seus efeitos na sociedade, pois toda a estrutura social depende de seus efeitos de continuidade dos conhecimentos já produzidos para a criação de novos saberes que tem inclusive a potencialidade de alterar as estruturas sociais, visto a dinâmica da cultura. Ressaltando que “o conhecimento por si só não tem significação estética nem ética na escala dos valores sociais” (BUTLER, 1971, p. 30), ou seja, sua significação não pode ser destituída dos sentidos e símbolos construídos socialmente.

Relacionando as ideias dos autores Butler (1971), Brandão (2002), Leontiev (2004), Marteleto (2007), Perrotti e Pieruccini (2007), pode-se perceber a fluidez entre a educação, a informação e a cultura como possuidoras de elementos comuns como podem ser evidenciados, a partir da ótica de cada campo científico, seja a Pedagogia, a Biblioteconomia ou a Museologia, que por sua vez se comunicam com outras ciências como a Antropologia, a História, a Comunicação, entre outras. É Possível destacar assim o caráter social do fenômeno da informação e como esta se manifesta no campo da cultura e da educação.

Considerando estas proximidades conceituais entre informação, educação e cultura, além do papel da escola, da biblioteca e do museu na educação escolar indígena, faz-se necessário um olhar sobre a relação entre a memória social representada e seus diferentes paradigmas, na oralidade, na escrita e na nova era digital, e como influenciam a questão indígena na contemporaneidade.

### **3.3 A memória e suas tecnologias nas sociedades ameríndias**

Partindo do conceito de tecnologias da inteligência proposto por Lévy (1994), que a associa com os tempos da memória instituídos na oralidade, na escrita, e na virtualidade da era da informática, podemos citar aspectos relativos à percepção da memória nas sociedades ameríndias a partir das grandes mudanças frente ao acesso e armazenamento de informações na contemporaneidade, transmissões essas que se fazem fundamental para a continuidade de

formas existenciais que produzem cultura. Essas informações são transmitidas por meio da linguagem, que junto a essas tecnologias atuam como “instrumentos de memória” (LÉVY, 1994, p. 76). O autor irá ressaltar a importância da técnica para o advento de novas maneiras de transmitir informações que possam durar frente ao tempo. Observando suas funcionalidades mnemotécnicas, estabelece assim uma aproximação entre a tradição oral e o mito, pois em ambos cria-se uma narrativa para representações que são tidas como essenciais em uma sociedade.

Para Lévy (1994), as características da memória humana fazem carecer uma forma de fixação que possa contornar as limitações temporais. Nas sociedades orais, a forma temporal é tida como circular, pois retorna a si mesma, não possuindo um grande ímpeto em mudanças (o que não exclui uma consciência frente à sucessão de acontecimentos). Os tempos da memória na oralidade estão, portanto, relacionados à cosmovisão dos povos naturais. Segundo Lévy (1994, p. 84):

Nestas culturas, qualquer proposição que não seja periodicamente retomada e repetida em voz alta está condenada a desaparecer. Não existe nenhum modo de armazenar as representações verbais para futura reutilização. A transmissão, a passagem do tempo supõem portanto um incessante movimento de recomeço, de reiteração. Ritos e mitos são retidos, quase intocados, pela roda das gerações. Se o curso das coisas supostamente retorna periodicamente sobre si mesmo, é porque os ciclos sociais e cósmicos ecoam o modo oral de comunicação do saber.

Tomando por base os escritos de Pierre Nora (1993), o que hoje chamamos por memória se trata de uma necessidade de história, sendo a memória de fato, a vida, experienciada por meio dos sentidos dos grupos sociais, e por esta razão, está em permanente estado de devir, sendo sempre uma ação do presente. Mas dela decorre a necessidade de preservação destes registros materiais e documentais, pois influencia a relação do presente com o passado. É marca da contemporaneidade a sensação de um rápido desaparecimento destes vestígios da história, e com eles, diversos saberes ancestrais. Se a contemporaneidade fez explodir o volume de produção de registros de informação e sua necessidade de reprodução e conservação, observa-se ao mesmo tempo uma perda da força e significado da memória tradicional “O que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar” (NORA, 1993, p. 14).

Fazendo uma relação com as provas documentais para a construção da narrativa histórica, Le Goff (1990) utiliza o termo memória étnica para designar a memória coletiva dos povos que não se utilizam da escrita para a preservação da memória e transmissão de conhecimentos. Para o autor “o primeiro domínio onde se cristaliza a memória coletiva dos

povos sem escrita é aquele que dá um fundamento – aparentemente histórico – à existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem” (LE GOFF, 1990, p. 428). Para Reyes (2008), o mito representa um marco no pensamento indígena americano, adquirindo um útil caráter universal na generalização do pensamento ameríndio, mas que esta categoria pode se configurar num obstáculo em si para compreensão sobre a relação de representação contida em cada mito. Os mitos indígenas possuem diversas narrativas que relacionam sua cosmovisão com a natureza, o planeta, os astros. O autor indica a oposição entre as teorias que implicam os mitos como meros reprodutores da ordem das instituições sociais e as que nele observam explicações da realidade, afasta-se assim afirmando os mitos, se não explicações da realidade, fundamentais na transmissão de conhecimentos essenciais.

Essa transmissão de saberes está intimamente ligada a sua narrativa que é compreendida por Santos (2018, p. 525) como “elaborações de uma dada informação”, desta forma a narrativa não se trata de uma verdade absoluta, pois nem mesmo objetiva a isto. Narra-se a experiência obtida no mundo e a partir dela constrói-se realidades em todo seu conjunto de significados. Santos (2018) entende assim a narrativa como uma forma própria de pensamento. Conclui-se que a pertinência de uma informação é determinada pelo grupo social, que pode decidir desprezar determinados aspectos de um acontecimento. “[...] tais aspectos culturais serão desprezados por essa cadeia, ou em outras palavras, esquecidos e eliminados da memória social desse mesmo grupo” (SANTOS, 2018. p. 526). Da mesma maneira, as informações consideradas importantes e de agrado comum são preservadas nestas cadeias de interação e que nos permite considerar a importância da memória individual para a construção da memória coletiva.

Uma divisão das funções da oralidade é proposta por Lévy (1994) que as divide em oralidade primária, nas sociedades ágrafas, e oralidade secundária, nas que utilizavam formas escritas. “Na oralidade primária a palavra tem como função básica a gestão da memória social” (LÉVY, 1994, p. 77). Nesta sociedade, a edificação cultural está associada às lembranças dos indivíduos. O autor busca fundamentos em culturas em transição como a suméria e a grega, que formulavam sua forma de escrita a partir também de sua cosmovisão. A oralidade teria uma grande proximidade na escrita suméria, inclusive em sua representação gráfica. Na cultura grega a representação dessa dinâmica da vivência dos conhecimentos detinha componentes relacionados ao mito. “Na mitologia grega, Mnemosina (a Memória) tinha um lugar bastante privilegiado na genealogia dos deuses, já que era filha de Urano e Gaia (o Céu e a Terra), e mãe das nove musas” (LÉVY, 1994, p. 77).

Para Santos (2018), os primeiros estudos relacionados à oralidade e a escrita derivam de pesquisas relacionadas à Grécia antiga, citando o exemplo das escritas de Homero e Platão para situar características específicas numa sociedade onde a tradição da oralidade, apesar da escrita, ainda era muito presente. Sobre a *Ilíada* e a *Odisseia*, cita-se a presença de características da metodologia da oralidade, de seu processo de memorização e composição o que os tornariam como verdadeiros repositórios de itens de informação e cultura. O mesmo pode ser notado nas argumentações apresentadas como forma de diálogos nos textos platônicos. Esses escritos, para Santos (2018, p. 522), “foram compostos seguindo regras e métodos orais de memorização e composição, a partir da preservação, reelaboração e ativação de fórmulas, armazenadas na memória, e repassadas de geração em geração”. Pedro (2015), ao analisar a cultura da Suméria relata também a influência das formas de transmissão de conhecimentos da oralidade, tendo como exemplo a narrativa da *Epopéia de Gilgamesh*.

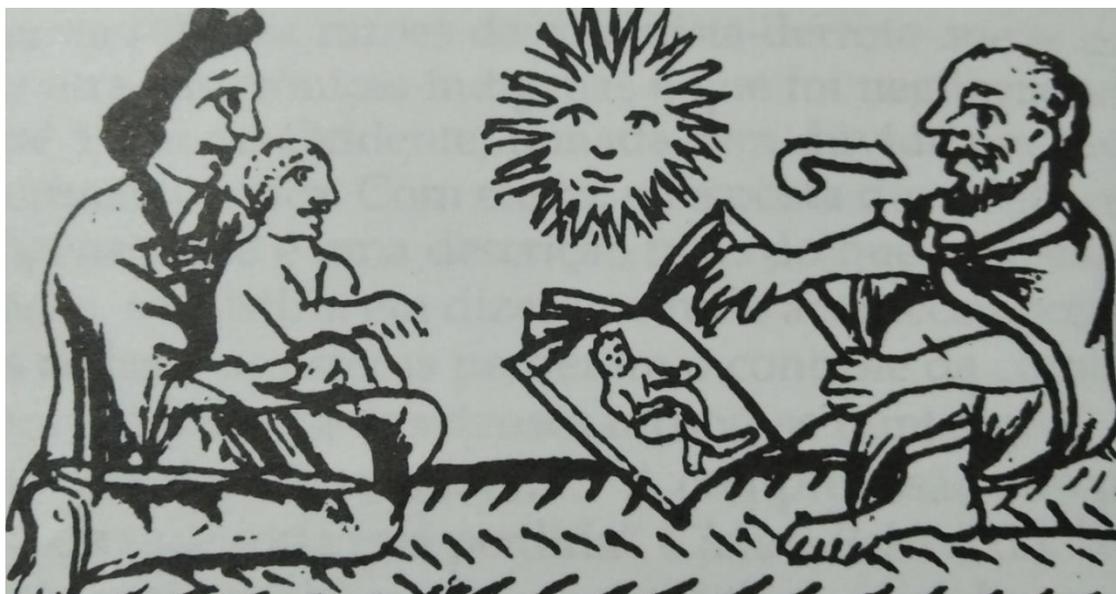
Ao tratarmos de forma generalizada as populações ameríndias, podemos afirmar que “em sociedades de tradição oral, a memória de longo prazo desempenha papel fundamental na transmissão dos conhecimentos de forma duradoura, pois seus indivíduos se utilizam basicamente da memória humana como repositório cultural” (SANTOS, 2018, p. 525). Para Therezinha Arruda (2015), as línguas originárias são o grande patrimônio desses diversos grupos étnicos espalhados pelo continente americano. Apesar de toda a violência cometida pelos europeus, o continente abriga ainda uma imensa diversidade de línguas e dialetos junto às diferentes culturas. Muitas dessas línguas, no entanto, desapareceram. “Essas línguas tiveram um caráter predominantemente oral, pois, apenas alguns grupos da América espanhola, Astecas, Mixtecos e Maias, criaram um sistema de escritura (basicamente pictográfico)” (ARRUDA, 2015, p. 33).

A existência de sistemas de escrita autóctones entre os povos indígenas no caldeirão cultural que representa os povos da Meso-América permitiu a preservação de textos que representam uma forma de acesso à cosmovisão presente anteriormente ao contato, mesmo que este conhecimento não estivesse ao alcance de todas as classes sociais, mas apenas da classe sacerdotal e dominante. Para Todorov (2003), o livro nestas sociedades mesoamericanas possuía grande valor simbólico, atuando enquanto instrumento utilizado para ritos e adivinhações e tinha reconhecida importância enquanto transmissor de conhecimentos, ainda que registrassem antes “a experiência, e não a linguagem” (TODOROV, 2003, p. 112). A importância dada ao livro era atestada no proceder asteca na queima de livros cem anos antes da conquista espanhola durante o reinado de Itzcoatl, destruição que tinha por função

alterar a percepção da história, reescrevendo-a a seu ver, o que incluía a reivindicação de uma continuidade tolteca aos astecas. Entre os astecas, a própria palavra que designa “sábio” é a de alguém possuidor das tintas vermelha e negra, dotados da capacidade de compor e interpretar manuscritos pictográficos.

Com a conquista espanhola poucos textos ameríndios sobreviveram até os nossos dias, como é o caso dos maias *Popol-Vuh* e *El Libro de los libros de Chilam Balam*, que tem suas mais antigas manifestações físicas sobreviventes em caracteres latinos representando o idioma maia-quiché, fruto da educação escolar das ordens cristãs recebida por alguns poucos maias e também astecas. O assassinato e a tortura de sacerdotes indígenas, a destruição de materiais escritos autóctones e a doutrinação por meio da escola e da religião, eram formas de esquecimento de uma cultura considerada herege. Mas há que se destacar a participação de missionários que desafiaram a ordem colonial para, clandestinamente, preservar alguns documentos. Muitos dedicaram suas vidas para o resgate destas tradições culturais e de suas línguas. Alguns argumentavam ainda que a preservação destes livros seria importante para o próprio trabalho de evangelização, pois era preciso compreender os índios para poder se comunicar com eles.

**Figura 10 – Consulta ao adivinho e ao livro**



Fonte: TODOROV (2003).

Para Todorov (2003) os livros maias e astecas incutiam em si uma concepção de tempo, um tempo circular, de retorno a si mesmo, o que possibilitava sua previsão. Desta forma “São guardados, em cada região, pelos adivinhos-profetas e são (entre outros) crônicas,

livros de história; ao mesmo tempo permitem prever o futuro; já que o tempo se repete, o conhecimento do passado leva ao conhecimento do futuro”. Passado e presente, portanto, se fundem nessa cosmologia. Esta característica está presente em *Chilam Balam*, o que nos conduz a necessidade de preservar as referências temporais tais qual a data específica como marcada no calendário específico de modo a localizar os acontecimentos e conduzir a interpretação presente.

No continente americano podemos identificar uma condição autóctone de instituições de cunho museológico anteriores à colonização. De acordo com Todorov (2003), os conquistadores espanhóis ao adentrar na capital asteca se deparam com o zoológico de Montezuma, o que lhes causara admiração. Em sua zona de poder eram coletadas amostras vegetais e animais representantes do vasto território mesoamericano. “As coleções não se justificam unicamente, ao que parece, pelas referências religiosas [...]; eram admiradas também pela raridade e variedade” (TODOROV, 2003, p. 158). Indica também o templo dos deuses diversos, o *Coateocalli*, por sua condição de expor os diversos deuses, tendo, no entanto, uma função essencialmente religiosa. Mas, ao contrário do museu europeu, não possui a característica de representar diferentes culturas consideradas exóticas.

Arruda (2015) relata a existência de outra técnica de grande interesse para a questão da transmissão de informações que são os *quipus* utilizados pelos incas na América do Sul, ao qual não é atribuída a existência de um sistema de escrita. Sendo o território de influência incaico de grande extensão geográfica, fez-se necessário um sistema como este capaz de armazenar informações de cunho contábil. Os *quipus* eram um sistema de cordas, nós e cores que podiam transmitir informações de ordem econômica e administrativa. Alguns defendem que os mesmos eram utilizados também para outros tipos de informações, não-numéricas, informações que poderiam servir de suporte para narrativas orais. Poucos *quipus* sobreviveram ao apetite por destruição dos conquistadores espanhóis. De acordo com Arruda (2015, p. 186):

Existiam no século XVI, até os primeiros anos da colonização espanhola, verdadeiras “quiputecas” (arquivos de quipus), das quais muitas foram incendiadas pelos colonizadores, estupefatos ao verem esses homens manejando os quipus e ir descrevendo fatos históricos, números de habitantes, volume de produtos dos armazéns do Inca. Consideravam *coisas do demônio, bruxarias* aquilo que para os incas não tinham razões mágicas nem sagradas, mas exclusivamente práticas. São 600 os *quipus* que se encontram em coleções públicas e privadas de todo o mundo, como no Museum für Völkerkunde, em Berlim, onde estão 300 deles.

Apesar de experiências em determinadas localidades, nas sociedades ameríndias anteriores ao contato, a memória social estava essencialmente fundamentada nos

conhecimentos que eram transmitidos por meio da oralidade. Conhecimentos relativos à sua origem e identidade étnica, métodos de caça, pesca e coleta, conhecimentos agrícolas, conhecimentos sobre povos rivais, sobre os perigos da natureza, entre outros, eram transmitidos de geração em geração. Para Arruda (2015), os sentidos, a audição, a visão eram recursos para a transmissão de conhecimentos. Dito, percebe-se a elevada importância social destes que tinham a função social de rememorar. Assim, o ancião era sábio pelo seu conhecimento acumulado ao longo dos anos, ao longo de sua experiência, conhecimentos estes, fundamentais para a sobrevivência e continuidade da organização étnica e social.

Essa transmissão de conhecimento dentro da oralidade tem como características marcantes primeiro, a espontaneidade da fala, e a relação própria da transmissão da mensagem, que tem seu conteúdo informacional transmutado por um sentimento de afeto, sentimento de pertencimento a um grupo social. Mas tanto a transmissão de informação via oralidade ou via documento escrito possuem características próprias. Se retiradas de seu contexto original, podem perder grande parte da sua profundidade de significados, e isso vale especialmente para a oralidade onde se envolve vários sentidos de captação e toda uma linguagem corporal própria. Pois a linguagem escrita, sendo ela uma nova dinâmica da comunicação nascida da oralidade, possui regras próprias. A linguagem escrita é fixa e possui uma mutabilidade muito devagar e inconstante, e desta forma, há falas que não se adequam à escrita e a mesma ideia pode ser entendida de forma contrária, onde uma linguagem escrita perde seu sentido na oralidade (ARRUDA, 2015). Assim “A fala desenrola-se no tempo e desaparece” (ARRUDA, 2015, p. 18).

Relacionar a educação escolar com a aquisição da competência da escrita e do acesso às demais formas de informação por meio das novas tecnologias é fundamental para os tempos posteriores ao contato, como assim afirma Neves (2009), mas tendo a demanda indígena pela alfabetização como perspectiva, infere-se a que as escolas indígenas tenham sido por esta necessidade, implantadas. Muitas vezes, a escrita é vista de forma desconfiada por sua relação com a religião e com o estado, que a utilizaram como instrumento de dominação dos povos indígenas. Desta forma, “a desconfiança constante de indigenistas e estudiosos(as) com a possibilidade da escola e da educação formal em áreas indígenas parece sugerir, uma leitura linear, como se a escola se limitasse apenas a reproduzir as desigualdades sociais” (NEVES, 2009, p. 187).

Trabalhando na docência com indígenas da etnia Wajãpi, povo de tronco Tupi que habita a região entre os limites dos rios Oiapoque, Jari, Araguari no Amapá, Santos (2018)

afirma que essa vivência lhe levou a uma maior compreensão do peso da tradição oral e consequentemente uma melhor compreensão de sua cosmovisão, entendendo a oralidade em características para além da linguística, propriamente. “A tradição oral nos presenteia com a experiência de corporalidades, de enunciações performativas, de danças, de rituais. A língua não é uma prática autônoma, nem em relevo” (SANTOS, 2018, p. 519). Segundo Santos (2018), em uma sociedade oral, o saber acumulado está fundamentado em um conjunto de tradições que representam a memória desta sociedade. Traça assim um comparativo entre as sociedades fundamentadas na oralidade e sociedades com a presença da escrita enquanto tecnologia de transmissão de informações a partir da memória histórica dos Wajãpi, os quais entraram em contato com as letras recentemente.

Tradição e memória estão profundamente relacionadas em sociedades que não adotaram a escrita como modo de documentação do conhecimento porque a escrita permite a documentação permanente dos saberes produzidos e sua exteriorização em relação aos seus produtores. [...] O conceito de tradição oral como definidor de um tipo de sociedade que se utiliza, predominantemente, da oralidade e da memória coletiva para a produção e transmissão do conhecimento será fundamental para a compreensão deste trabalho. [...] Temos então que os Wajãpi podem ser classificados como um povo predominantemente de tradição oral porque usam basicamente a oralidade para a produção e transmissão de seu conhecimento e de seu modo de ser (*teko*) e que, recentemente, passaram também a recorrer a práticas sociais letradas, sobretudo, em contextos relacionados ao contato com o não-índio. (SANTOS, 2018, p. 520-521).

Mas assim como os conhecimentos difundidos na oralidade, os conhecimentos difundidos pela escrita só ganham razão de ser quando são inseridos dentro da sociedade, quando apropriado pelas pessoas “que o podem inserir na corrente vital da vida comunitária” (BUTLER, 1971, p. 35). Este registro escrito, o livro, não configura uma verdade fundamental, mas o testemunho de uma experiência que se relaciona assim com a memória coletiva da sociedade. Completa Butler (1971, p. 32):

Os livros são meros registros do conhecimento. Seu conteúdo é de natureza variada. O texto gráfico pode registrar uma observação fatural, uma opinião sobre o seu significado ou uma descrição da emoção que criou no escritor. O livro não é o fato, a opinião ou o próprio sentimento, é apenas o registro do conhecimento do autor que foi assim percebido, pensado e sentido. Nos milhões de tais registros escritos por milhões de indivíduos diferentes através dos séculos de sua existência a sociedade possui um relato quase completo do seu próprio conhecimento. No volume desses livros a sociedade construiu, por assim dizer, um aparelho material de memória que sobreviverá a muitas gerações de seus membros.

A partir de estudos sobre o processo de alfabetização, Ferreiro (1994) defende a escrita enquanto sistema de representação da realidade, dinâmico, em oposição à noção de um estático código de transcrição gráfica. Em uma representação, os elementos de sua criação não estão predeterminados. Para Ferreiro (1994, p. 12), o processo histórico que deu origem à

escrita se trata da “construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim”. De acordo com o autor, as atividades relacionadas à interpretação e produção da escrita são anteriores ao momento da escolarização, estão inseridas um conjunto de concepções aceitas socialmente. “A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (FERREIRO, 1994, p. 43).

Para Paulo Freire (1989), é importante uma compreensão crítica do ato de ler, que não se resume a simples decodificação de termos referentes a determinadas formas nominais. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Desta forma, a realidade e a linguagem estão inseridas numa única dinâmica tendo as percepções da infância como as primeiras leituras de mundo. Desta forma, a leitura da palavra escrita se faz como momento necessariamente posterior à leitura do mundo, não significando uma ruptura em si, mas a aquisição de novas possibilidades, a partir do letramento. Assim a verdadeira leitura de um objeto se trata do conhecimento que se pode adquirir de forma crítica à realidade social a que ela está inscrita. Sobre sua experiência enquanto professor, afirma Freire (1989, p. 12-13):

Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

Compreender a leitura escrita como caminho único para o acesso ao conhecimento é recorrer num erro, numa equívoca orientação epistemológica. De acordo com Freire (1989), não basta, portanto, que a educação escolar deposite sobre a leitura escrita sua razão de ser. Insistir numa grande quantificação da leitura sem por outro lado, adentrar de forma profunda ao objeto de conhecimento a que se insere apenas reforçaria o caráter mecânico e reprodutivo da educação. Contudo, não é desconsiderada a importância de se conhecer obras clássicas da cultura escrita de variados campos do saber, fazendo necessário a estudantes e professores organização e disciplina de suas práticas de ensino e aprendizagem. É destacada assim a necessidade de focar no alfabetizando durante o processo de escolarização que envolve a aquisição da competência da linguagem escrita. Para Freire (1989, p. 13), “A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando”. Para Freire (1989, p. 13):

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de

mobilização e organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.

Segundo Ladeira (2016), a publicação *A questão da educação indígena*, de 1981, marcou o início das discussões relativas ao papel da escola nas comunidades indígenas. A obra reuniu diversas opções metodológicas relativas ao início da alfabetização, uns defendendo a língua originária e outros a língua portuguesa. A autora, no entanto, critica a visão que se fazia da escola “situavam a escola como o lugar privilegiado da ‘educação’ e a escrita como instrumento de valorização cultural e expressão de uma identidade própria cujo domínio conduziria os povos indígenas, alfabetizados para a sua ‘auto-determinação’ e ‘autonomia’” (LADEIRA, 2016, p. 436). Participante da mencionada obra, publicou o texto *Qual a necessidade de alfabetização?* onde questiona a necessidade da aquisição de competências em linguagem escrita para os povos indígenas brasileiros tão fundamentados na tradição da oralidade. A aquisição da linguagem escrita sem que isso se torne de fato útil para a vida da pessoa ou da comunidade em quem está inserido, sem que de fato acarrete numa significação, acaba se tornando dispensável. “o domínio instrumental da escrita não acarreta [...] nenhuma mudança nos códigos internos de comunicação e expressão do povo indígena em questão. Apesar dos esforços dos educadores, estes povos continuam sendo povos ágrafos” (LADEIRA, 2016, p. 436). Neves (2009) defende posição contrária ao entender a escrita como uma forma de empoderamento dos povos indígenas, e cita como exemplo o encontro entre o renomado antropólogo Lévi-Strauss e os indígenas da etnia Nambikwara, que interpretam a escrita como uma forma de poder. Aos poucos a escolarização foi aceita como forma de resistência indígena e junto a ela a afirmação da valorização da língua originária. “A desconfiança com a escola aos poucos foi sendo revista, devido principalmente à insistência dos povos indígenas” (NEVES, 2009, p. 190).

Quando falamos da perspectiva da Biblioteconomia sobre a memória social, estreitamos os vínculos desta com as formas materiais e escritas, pois estas representam a materialização que permitem a sua preservação. Há que se considerar que a adoção teórica do distanciamento destas possibilidades de transmissão de informações junto às comunidades indígenas por seu caráter não natural, diminui o potencial de atuação dos profissionais da informação. Segundo Monteiro e Carelli (2008, p. 16):

Percebe-se uma aproximação do conceito original do termo [memória] e o sentido atribuído pelos profissionais da informação. A preservação é a garantia da guarda e da recuperação da memória. A diferença entre o conceito original e o conceito adotado pelos bibliotecários está no fato que, no segundo caso, a memória está midiaticizada, isto é, foi externada por intermédio das linguagens nas mídias, portanto representada. Com efeito, na Arquivologia, na Biblioteconomia e na Museologia a

memória refere-se ao conjunto de informações registradas, ou seja, aos documentos e representações, que podem ser consultados servindo de memória social ou memória de longo prazo. Essas três áreas valendo-se da memória no sentido da armazenagem e preservação dos saberes (conservação), para a sua recordação por parte da sociedade.

Ao refletir sobre a dimensão da informação na contemporaneidade, e na condição da informação enquanto memória social, Perrotti e Pieruccini (2007) destacam que os numerosos registros de informação existem sob a condição depositária, e atingem significado e vazão quando transformados em conhecimento, mesmo que muitas vezes se tratem de informações desconexas entre si. Desta forma, paradoxalmente, o excesso de informação pode representar “a face contemporânea do esquecimento, da perda de memória, não pela falta, mas pelo excesso” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 52-52). Complementando esta idéia, Perrotti e Pieruccini (2007, p. 53) enunciam:

As novas possibilidades de produção, circulação e recepção de signos criaram um quadro cultural em que a falta convive lado a lado com o excesso, o fortuito com o permanente, o virtual com o real, embaralhando fronteiras e percepções que alteram irremissivelmente relações com o conhecimento e o saber. Feito Teseus da contemporaneidade, vivemos hoje em labirintos sígnicos necessitando de ferramentas e apoios especializados para sobreviver ao Minotauro.

Para Monteiro e Carelli (2008, p. 36), “o momento já impõe uma nova possibilidade de memória, diferente daquela aportada em documentos ou na oralidade, mas uma que oferece plena capacidade da democratização das informações”. As TICs possibilitam novas formas de transmissão de informação e demais conteúdos que podem ser muito proveitosos para a educação. Reconhecer as possibilidades de democratização do acesso à informação levadas a cabo pelas novas tecnologias de informação e comunicação, inclui também entender a efemeridade deste novo espaço. “O ciberespaço, com seus devires e possibilidades, veio instaurar na Ciência da Informação uma categoria ainda não aceitável ou perceptível nessa área: o esquecimento” (MONTEIRO; CARELLI, 2008, p. 36). De fato é perceptível que as tecnologias de informação e comunicação mudam elementos da cultura e das relações sociais afetando também a natureza da memória social. Monteiro e Carelli (2008), ao compararem a oralidade, escrita e virtualidade na memória social, recorrem ao esquecimento para demonstrar que ele aproxima as sociedades da oralidade da sociedade digital, em ambos, não há garantias de preservação. Assim, cabe aqui também a crítica de Marteleto (2007, p. 21), que questiona se “a educação, o conhecimento e a cultura e suas diferentes instituições teriam novos papéis [...] no mundo globalizado pela economia e pelas tecnologias de comunicação e informação”. Segundo Lévy (1994, p. 7):

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a

própria inteligência dependem, na verdade, da metaformofose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. [...] Na época atual, a técnica é uma das dimensões fundamentais onde está em jogo a transformação do mundo humano por ele mesmo.

Para Monteiro e Carelli (2008), entende-se por memória a possibilidade de acesso a conhecimentos que remontam ao passado (o que não deve ser confundido com o conhecimento do passado em si), a memória é então uma forma de repositório de informações adquiridas que podem ser recuperadas em algum momento. A memória existe em tempo presente, mas de forma a conectar o intelecto com manifestações de outras épocas, transitando entre a recordação e o esquecimento. Desta forma, aparelhos culturais como a biblioteca e o museu representam a possibilidade de salvaguarda de informações que representam a memória social acumulada.

Segundo Mestre e Cardona (2006), a internet propiciou o desenvolvimento de uma nova museografia e pouco a pouco os museus tem introduzido conteúdos digitais na rede. Estes museus virtuais podem conter evidentemente, todo o acervo físico do museu, mas sua grande inovação estaria na potencialidade de informações que poderia disponibilizar conectando o conteúdo tratado no museu. Este tipo de museu não apenas apresenta seu acervo de objetos e facilita o acesso a informações sobre o mesmo, ele explora as linguagens textuais, sonoras, iconográficas para criar estruturas de interatividade com o meio. “el usuário es invitado a indagar y a crear su próprio conocimiento mediante la comparación, el análisis, la formulación de hipótesis, la búsqueda de pruebas y la presentación de resultados” (MESTRE; CARDONA, 2006, p. 301).

Assim o contato entre os povos indígenas da América e os não indígenas criou uma demanda por registros de informação e memória, de escritos, materiais audiovisuais, tendo por relevância seu valor comprobatório. Outras formas de transmissão de conhecimentos têm sido utilizadas pelas comunidades indígenas gerando transformações na relação destes com a memória na contemporaneidade (MELLO; COUTO, 2018). Complementa:

O contato dos indígenas de forma sistemática com a nossa sociedade gerou, dentre outras demandas, a vontade do registro escrito e visual. Agregou-se a este fato a importância que o registro físico tem em nossa sociedade como valor probatório. Enredados nesta situação, os povos indígenas passaram a utilizar não apenas a oralidade, mas somaram a seu modelo tradicional de transmissão do conhecimento, outros suportes, agora digitais, visando auxiliar a sua recuperação (MELLO; COUTO, 2018, p.168).

Percebe-se que a biblioteca e o museu atuam junto à memória social por meio da seleção e preservação de elementos que podem ser representações sob a forma de registros de informação. O processo de escolarização dos povos indígenas, o crescente acesso destes às

novas mídias de comunicação e informação na contemporaneidade, tem acarretado mudanças na relação destes povos com vestígios de uma memória que transita entre diferentes paradigmas, na oralidade, na escrita e na virtualidade da era da informática.

**Figura 11 – Utilização de mídias por indígenas, ilustração de Maurício Negro**



Fonte: <https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/133/encontro-entre-oralidade-e-memoria-de-uma-nacao>

A partir destas considerações acerca da memória nas sociedades ameríndias, tomaremos a apropriação da biblioteca e do museu pelos indígenas em suas comunidades como tema da próxima seção deste capítulo, buscando responder o que torna a biblioteca e o museu indígena.

### **3.4 O que torna a biblioteca e o museu indígena?**

Na conferência *Library services for indigenous societies in Latin American*, Edgardo Civallero (2017) expõe algumas afirmações pertinentes ao pensamento relativo ao que seria a biblioteca indígena. Para o autor, a ideia que fundamenta sua ação é a de que a biblioteca é um direito de todos. Emerso sobre a realidade dos povos indígenas da América Latina, relata a realidade da necessidade de bibliotecas que possam suprir necessidades informacionais. A partir disso, podemos questionar o próprio uso do termo indígena, do que tornaria a biblioteca e também o museu, indígenas. Uma possível forma de enquadrar o outro a uma definição

caricatural, exótica. Talvez uma maneira de esconder sua cultura ao invés de valorizá-la. Seriam os serviços de bibliotecas e museus expressões neocoloniais? Mas antes de apontar a biblioteca ou o museu como essenciais, devemos questionar, estão os povos indígenas sendo ouvidos? Podemos generalizar as necessidades de povos como os Guajajara do Maranhão, os Kanindé do Ceará ou ainda os Mapuche do Chile? Por que não perguntar aos indígenas quais as suas necessidades de informação, afinal o que desejam dos serviços de informação? Pretendem preservar memórias da tradição oral ou estão mais interessados em informação jurídica decorrentes de questões específicas das dificuldades do contato? Poderia lhes ser oferecido a impressão de seus grafismos, a escrita de suas canções e história, livros poderiam ser criados. Mas não seria essa uma forma de impor a cultura escrita aos indígenas? São perguntas as quais se espera que sejam feitas pelos profissionais da informação interessados em realizar projetos juntos a estas comunidades tradicionais.

“No existen vocablos en lenguas indígenas para designar a la biblioteca. Em realidad, existen pocas bibliotecas destinadas a pueblos indígenas, al menos y em espacio latinoamericano” (CIVALLERO, 2007c, p. 5), como vimos na seção anterior, a oralidade foi predominante na transmissão de informações entre as sociedades ameríndias apesar de existirem formas autóctones análogas às bibliotecas e museus. Ambas as instituições, e o museu até mais que a biblioteca, carregam simbolismos depreciativos aos povos indígenas como forma de reverter esta situação, movimentos na Biblioteconomia e na Museologia (etnomuseologia) buscaram atentar para a questão da autonomia e protagonismo, mantendo um diálogo intercultural com os indígenas. Para Shepard Jr et al. (2017, p. 767-768), “o pesquisador age como intermediário das relações, facilitando a capacitação de pesquisadores indígenas para que eles se tornem protagonistas principais, ou exclusivos, na produção de conhecimento sobre seu próprio patrimônio cultural”.

Sobre o papel da biblioteca indígena, Civallero (2007a) afirma que a biblioteca tem um papel de fundamental na reorganização e revitalização cultural e social das comunidades indígenas, atuando como gestora na recuperação de histórias e identidades perdidas, fortalecendo assim a tradição oral, a promoção da alfabetização, a educação bilíngue, os direitos humanos básicos, a difusão de informações estratégicas relacionadas à saúde, trabalho e desenvolvimento sustentável da comunidade, o bem-estar, a inclusão social e a participação democrática. Assim, os educadores devem buscar formas de estabelecer uma educação que tenha o indígena como protagonista, em outras palavras, defender uma educação feita pelo indígena e não para o indígena. Neste sentido, Canosa (2017) explica que é sempre preferível

que quem atenda uma comunidade seja desta origem étnica, que saiba se comunicar na língua originária e na língua franca, que possua formação teórica nas ciências sociais, antropologia, linguísticas, biblioteconomia, entre outras. Uma série de conhecimentos e habilidades que possam dar nexos entre essas culturas, permitindo por meio do manejo de diversos suportes, reconhecer e valorizar uma cultura.

Para Bessa Freire (2011), a natureza da biblioteca indígena nos leva a pensar sobre qual o acervo a deve compor, sobre qual suporte de informação e qual linguagem deve ser utilizada. Por serem escassas manifestações bibliográficas ou audiovisuais em determinadas línguas originárias, e até em que medida a ausência de materiais em língua originária não se tornaria uma aceleração do processo de desaparecimento da mesma. Questões históricas, pedagógicas e sociolinguísticas devem ser consideradas ao se definir a função de uma biblioteca indígena. Uma biblioteca indígena deve atender as demandas dos indígenas, valorizando seus saberes e possuindo apoio e boa relação com a escola indígena intercultural, onde serão capacitados para o consumo de informações em suporte escrito. Essa formação de potenciais usuários inclui também pensar a biblioteca como um espaço onde autores podem criar textos e demais materiais, de modo a expandir sua coleção. Desta forma a comunidade se apropria da biblioteca, dando-lhe novos significados. “La biblioteca debe, en principio, contribuir para que los indígenas, como cualquier ciudadano, tengan las herramientas para ‘desespinar’ la información y la usen para reafirmar su identidad, su memoria” (FREIRE, 2011, p. 21). Para Canosa (2015, p. 1):

como concepto, la biblioteca indígena es una unidad de información inserta en una comunidad cuyo objeto de estudio es el conocimiento oral propiciado por la familia indígena, mediante un proceso de construcción social que incluye el tratamiento de la lengua materna, la oralidad y la memoria, con participación del bibliotecario, la comunidad, la escuela local y en lo posible apoyo interdisciplinario de organizaciones indigenistas.

De acordo com o documento “*Statement on Indigenous Tradition Knowledges*”, da *International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)*, os seres humanos possuem fundamental direito ao acesso ao conhecimento e a suas formas próprias de pensar e criar. Desta a forma a IFLA reconhece a importância dos conhecimentos tradicionais indígenas. Este reconhecimento de conhecimentos tradicionais e locais é tido como fundamental para prover soluções para dificuldades atuais, sua proteção não beneficia apenas os indígenas, mas todo mundo. Este conhecimento se encontra em risco pela sua exploração e pela perda de significância para gerações mais jovens frente à contemporaneidade. Para sua preservação não basta aos arquivos e bibliotecas produzirem informações, mas principalmente

implementarem programas de coleta e disseminação destes conhecimentos tradicionais para indígenas e não-indígenas, promover e avaliar recursos informacionais que levem a pesquisa e a aprendizagem, além do reconhecimento da propriedade intelectual como forma de proteção. Deve a biblioteca envolver a comunidade na produção de recursos e o ensino de crianças, entendendo que o sistema de conhecer dos indígenas também forma sua identidade.

**Figura 12 – Menino na Biblioteca Comunitária Itaxi Mirim, Aldeia Itaxi. Paraty-RJ.**



Fonte: <https://biblioo.cartacapital.com.br/conheca-a-primeira-biblioteca-comunitaria-indigena-do-estado-do-rio/>

Sobre a importância da biblioteca para os indígenas em suas demandas informacionais, segue como exemplo o depoimento do indígena Yube (2011, p. 12) a respeito da realidade de sua comunidade e sua experiência enquanto cinegrafista na produção de informação, a seguir a reprodução fiel de sua escrita:

Meu nome é José de Lima Kaxinawa Yube, moro na terra indígena praia do Carapanã no município de Tarauacá Acre Brasil. Sou Agente Agro florestal indígena e também cineasta indígena do meu povo. Em relação a biblioteca na aldeia na verdade, não existe especificamente uma biblioteca, existe escola, onde tem várias publicações pelos próprios professores indígenas e cartilhas que são doado pela secretaria de educação. Também tem um lugar que chamamos de cineclube que é um espaço físico, na antiga escola onde tem acervo grande de dvd e vídeos e onde também funciona o ponto de cultura. A gente usa esse espaço para fazer projeções dos filmes e para fazer reunião cultural junto com outras aldeias. Esse espaço atende o publico diretamente de três aldeias que ficam mais próximo deste lugar. Também consideramos que a nossa biblioteca são os velhos porque são eles quem são os conhecedores da nossa cultura, chamamos de arquivo vivo, até então o repasse dos

nossos conhecimento é através da oralidade. A comunidade gostaria de ter acervos antigos e recente do nosso povo como; livro, foto, vídeo e musicas. Para a circulação em outras comunidades do mesmo povo e de outros povos de outras terras indígenas e público não indígena. Para que eles tomem conhecimento melhor daquele povo e também como intercambio de conhecimento intercultural idade. Deveríamos de resgatar dos museus, e coleções de materiais coletados pelos pesquisadores que passaram pelo nosso povo. Fazer pesquisas avançada dos museus e em outros lugares onde achamos que podemos encontrar o nossos materiais. As pessoas responsáveis desse espaço seria meio nas responsabilidades dos velhos e jovens que realmente tem o interesse de promover a cultura. Também envolver toda a comunidade, para que a comunidade sentir se fazer parte daquele espaço. No meu município não tem biblioteca e mesmo se tivesse a comunidade não teria como sair da sua aldeia para ter acesso a esses materiais; também a nossa idéia e ter um espaço adequado para o nosso arquivo e coletar a maior coleção dos produtos indígenas de outros lugares e também do nosso povo.

A exemplo de como entender as demandas indígenas, o artigo intitulado “*Necesidades informacionales de la etnia Guajajara para una concepción de biblioteca, centro de información y museo*”, de Curvo, Santos e Zoia (2018), apresenta a perspectiva do povo Guajajara para a criação de um Museu Indígena na cidade de Barra do Corda no Maranhão. No artigo os autores entrevistam a Vereadora Kassi, única representante indígena eleita na cidade. Perguntada sobre a importância do Museu, assim respondeu [tradução para o espanhol]:

En mi concepción, yo considero importante debido a la discriminación que hay en nuestra ciudad. Después del masacre de Alto Alegre, eso se ha quedado muy tenso. Así, las personas ven los indígenas como cuando llega en aquella fase, así, como personas agresivas, que no tienen una buena índole, que causan mala impresión al pueblo Guajajara. La mi idea es tener un museo en el centro, y yo reivindicé un museo al lado de la iglesia, dónde existe la estación de policía hoy. La estación va a cambiar de local, entonces sería muy importante que nosotros obtengamos ese lugar, para contar el otro lado de la historia, la real historia del pueblo Guajajara, como ellos llegaran, como son sus creencias, su religión. El malo que causó dentro de su propio museo va a contar la historia. Como fue la cuestión de los capuchinos en Alto Alegre, que causó malos en la comunidad indígena, hasta qué punto ha perjudicado cuantas pérdidas nosotros tuvimos en la cultura porque fue una imposición de una cultura sobre la otra, entonces en esto sentido también yo considero importante, más allá de mostrar la iglesia aquél lado, mostrar el otro lado de la historia, para las personas no se quedaren confusas y con mala impresión siempre tienen que oír los dos lados. También tendremos allí expedientes que nosotros sabremos, al pasar del tiempo, que aún tenemos indígenas ancianos que tienen muchas historias de la cultura, tiene mucha cultura que se está perdiendo del pueblo indígena Guajajara, porque ya no practican, debido a algunos motivos, pero podremos guardar esto. Esas historias, las fiestas culturales, las pinturas, lo qué significan las pinturas, el significado de cada fiesta, el significado de cada danza, de cada música para que nuestros hijos, los nietos, y después toda la población de Barra do Corda sepan el tamaño de la importancia que tiene el pueblo Guajajara en nuestro municipio, en el aspecto cultural y también político. (CURVO; SANTOS; ZOIA, 2018, p. 9).

Há ainda muito em que se avançar em relação à teoria e metodologia relativa às bibliotecas e museus indígenas, mas percebe-se desde os anos 80 uma crescente preocupação por parte de educadores e dos profissionais da informação, na América Latina, em

desenvolver projetos junto às comunidades indígenas que possam garantir seus direitos a educação e a informação, articulando redes de atuação por todo o continente (CIVALLERO, 2017). Compreende-se, portanto a situação de abandono e exclusão contínua que os povos indígenas da América sofrem no sistemático ataque aos seus direitos e no pleno exercício de suas culturas e tradições. Entre estes direitos, está o acesso à educação e à informação. Neste contexto, Civallero (2007a, p. 9) deslumbra possibilidades para as bibliotecas indígenas, ressaltando o caráter utópico ao qual deve guiar as ações de profissionais da informação e da educação, apontando que:

Algunos bibliotecários soñadores de utopias continúan implementando pequeñas propuestas que intentan romper el silencio y concretar un modelo de biblioteca aborígen exitoso y duradero. Un modelo que pueda aportar un mínimo grano de arena en el proceso de rescate de muchas culturas aborígenes han iniciado, buscando salvar su cultura del silencio y el olvido.

No contexto brasileiro, encontramos este caráter de ações isoladas e regionais não apenas na formação das bibliotecas indígenas, mas na própria educação indígena formal no Brasil. Considerando que o Artigo 210 da Constituição Federal garante aos povos indígenas o direito a uma educação em sua língua materna e adequada aos seus valores culturais em processos de ensino e aprendizagem especiais. Fica claro, a partir Constituição, que o Estado deveria garantir às comunidade indígenas “o acesso a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional [...] ao mesmo tempo em que forneça instrumentos necessários para enfrentar o contato com outras sociedades” (FLEURI, 2003, p. 21). Assim o Estado na contemporaneidade possui o dever de assegurar o direito a uma educação escolar bilíngue e intercultural, e neste sentido, a biblioteca e o museu, seja escolar ou comunitário, possuem função central de modo a vivenciar experiências relacionadas à memória social documentada. Para Cunha e Cavalcanti (2008), uma biblioteca pode ser definida como comunitária quando esta possui funções públicas ao mesmo tempo em que é gerida pela comunidade e não pelo poder público.

A partir do exposto, nesta lacuna existente na educação escolar indígena, há a necessidade de uma concepção de biblioteca e museu dentro da perspectiva da interculturalidade, que possa atuar no fortalecimento e conservação de sua identidade cultural, em suas manifestações, tendo como base a tradição oral destas populações e suas atuais necessidades informacionais. Bessa Freire (2011), utilizando do censo escolar de 2008, que indica a existência de 2698 escolas indígenas, aponta que poucas dessas contam com salas de leitura, e que nenhuma poderia ser enquadrada como uma biblioteca estruturada de acordo com sua definição. Na realidade nacional, ainda poucas escolas podem ser classificadas como

possuidoras de bibliotecas como de acordo com a lei 12.244/2010<sup>4</sup> que versa sobre a universalização das bibliotecas escolares sem menção a biblioteca na escola indígena, mas abrangendo todas as instituições de ensino público ou privado com parâmetros que incluem um título por aluno (não há menção a exemplares) e presença de bibliotecário de acordo com a regulamentação da profissão. Assim, “Las escasas instituciones denominadas ‘bibliotecas indígenas’ funcionan como apoyo a los cursos de formación de profesores bilingües, cuyas asociaciones están organizando centros de documentación e información, recuperando documentos escritos de los archivos nacionales y registrando en video narrativas orales”. (FREIRE, 2011, p. 19). As populações indígenas possuem, de maneira diferenciada entre si, acesso a formas modernas de comunicação e informação, potencialmente acesso a diversas bibliotecas e museus virtuais por meio da internet (ainda que a qualidade deste acesso nas aldeias seja bastante limitada), como a coleção digital do Museu do Índio<sup>5</sup>, possuidora de 19.918 objetos de aproximadamente 150 povos. Por mais que a oralidade seja importante, ela não é exclusiva. Há o diálogo com outras formas de comunicação e registro, como grafismos, cerâmica ou artesanato, uma grande possibilidade de representações.

Uma importante experiência amplamente citada na literatura científica que demonstra a atuação da Universidade é o “Projeto Biblioteca Escolar Guarani”, realizado a partir da extensão universitária. Assim, profissionais ligadas à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), preocupados em oferecer serviços de informação junto aos povos Guarani presentes nesta região do país, estabeleceram os primeiros contatos neste sentido, buscando visitar as aldeias indígenas e conversar com suas lideranças, introduzindo a estas comunidades noções de acesso à informação, ressaltando a importância de uma biblioteca. Esta pesquisa prévia durou cerca de um ano e meio, onde os pesquisadores buscaram ouvir os membros destas comunidades e seus anseios informacionais. Para os pesquisadores, os problemas de comunicação foram as maiores dificuldades, pois não dominavam o idioma Guarani, assim como muitos membros destas comunidades não falavam ou quase não falavam o idioma português. Aprofundaram então seu relacionamento com os professores indígenas e não-indígenas da Escola Itaty, que atuou assim como interlocutora entre os pesquisadores e a comunidade para o desenvolvimento deste projeto. Assim, a partir do ano de 2004, após o êxito das primeiras aproximações, algumas questões tomaram forma: a biblioteca da aldeia se

---

<sup>4</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei 12.244 de 24 de maio de 2010**. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm). Acesso em 18 dez. 2019.

<sup>5</sup> **Tainacan Museu do Índio**. Funai. Disponível em: <http://tainacan.museudoindio.gov.br/>. Acesso em 10 jan. 2020.

converteu em uma biblioteca escolar, o que contribuiu para estreitar os vínculos com a escola e a comunidade; a busca de parcerias com a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e com a FUNAI; o próprio projeto da Biblioteca Escolar Guarani passou a ser vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (que também atuava na promoção da cultura indígena na UDESC), o que possibilitou o uso de uma grande estrutura já edificada para as relações étnico-raciais. A Biblioteca Escolar Guarani foi formalmente inaugurada em 2005, uma experiência que proporcionou não apenas a garantia de um direito fundamental a esta comunidade Guarani, mas também incontestáveis ganhos educacionais e de pesquisa junto à comunidade acadêmica, em especial, os estudantes e pesquisadores da área de Biblioteconomia, dando um maior enfoque antropológico na formação dos profissionais da informação desta Universidade a partir do desafio da natureza da formação destes acervos. (CORRÊA; DUBAS; SILVA, 2005).

Partindo do exposto, as bibliotecas escolares indígenas devem atuar em diversas frentes, tendo como princípio a valorização da tradição oral na cultura indígena, seja na formação de educadores indígenas, produção e disseminação de materiais educativos bilíngues em diversos suportes e nas ações práticas de ação cultural para o envolvimento da comunidade indígena com a biblioteca e sua continuidade. Segundo L. F. Curvo (2016, p. 23):

A oralidade tem sido um grande desafio no que tange a sua representatividade nos sistemas de informação. A oralidade insere-se dentro da memória de uma sociedade, esta é praticada por grupos vivos e encontra-se em mutação constante transmitida de geração em geração. Sendo assim, entendendo-se a biblioteca como um espaço de memória, esta deve abrir oportunidade para que ela seja vivenciada.

O desafio de determinar o que é culturalmente relevante, ou o que deve ou não ser preservado dentro de uma biblioteca ou museu no interior de uma comunidade indígena, é uma questão subjetiva que rompe com a concepção hierárquica de cultura ao qual frequentemente relega a determinadas manifestações culturais um valor maior que a outras e adentra aos critérios da memória social. Desta forma, a biblioteca deve considerar a riqueza e a diversidade da cultura indígena, de seus diversos costumes, tradições e troncos linguísticos na elaboração de diretrizes e bases de ensino e aprendizagem. A partir destes pressupostos emerge a ideia de biblioteca escolar indígena.

No entanto, é preciso reconhecer que a riqueza do saber e das tradições dos povos indígenas estão acima da representação que deles possa ser feito por meio da manifestação escrita deste conhecimento. Esta é uma representação, uma reprodução alienada dos próprios elementos que a constituem, não envolve os sentidos e significados presentes que são vivenciados no interior de uma existência, da vivência de um grupo cultural. “O que esses

anciãos eruditos sabem tão bem fazer, justamente, não pode ser reduzido à transmissão dirigida de saberes para que possam ser capturados em livros” (GALLOIS, 2016, p. 516).

Para Civallero (2007c) a perda das línguas originárias é uma das maiores violências sofridas pelos povos indígenas, pois uma língua codifica a própria cosmovisão de uma cultura, é por ela que se perpetua sua cultura, sua origem, suas histórias, seus heróis e vilões. Apesar da sobrevivência e ampla difusão de línguas como a Quechua, a Aymara e o Guarani, muitas línguas já foram extintas e muitas outras encontram-se sob a ameaça do silenciamento e do esquecimento. Seus falantes diminuem, e os territórios aos quais as línguas se praticam também. Por outro lado, os indígenas tem se organizado de modo a valorizar sua identidade cultural, tendo maior consciência da importância de preservar sua língua. O autor aponta que as constituições nacionais dos países latino-americanos garantem o direito a currículos interculturais e bilíngues no processo escolar, apesar disto, muitas etnias, principalmente as que possuem números reduzidos de pessoas, permanecem alheios a seus direitos constitucionais. “Terminarán por extinguirse cuando su último hablante muera y nadie haga nada por salvar a esas palabras, gramáticas, vocabulários y sonidos de ladesaparición” (CIVALLERO, 2007c, p. 4).

Para Arruda (2015), com as novas possibilidades disponíveis pelo desenvolvimento tecnológico, torna-se mais fácil e barato documentar e preservar as línguas nativas, algo que importa não somente para a etnia que se comunica e vivencia suas experiências por meio desta língua, mas é importante também para toda a sociedade humana vivente. Com o fim de uma língua, perde-se todo o conhecimento relacionado a um gênero de vida, uma forma de plena de existência e relação com seu meio. Perde-se desta forma toda a carga patrimonial de suas tradições e de sua cultura construídas num período de tempo incalculável. Segundo Arruda (2015, p. 35):

Cada povo indígena expulso de suas terras, e seus filhos levados de suas comunidades a sistemas educacionais que os despojam de sua sabedoria tradicional, assim como pelas guerras, urbanização, grandes epidemias, roubos violentos de terras e a globalização que os continuam ameaçando de extinção, o resultado que se vê são também os seus idiomas desaparecendo.

O desenvolvimento de novas TICs permite às instituições gestoras de informação e memória ampliar suas possibilidades de atuação. Partindo de um planejamento que inclua uma metodologia pertinente, é possível trabalhar essa tradição oral e organizá-la de modo a atender diversas demandas, seja escolar, artísticas, funcionais, acadêmica etc. Civallero (2007c), no entanto, critica a forma como algumas destas instituições foram pensadas seguindo modelos ocidentais que pouco contribuem para o progresso cultural de uma

comunidade, de modo que acabam por reproduzir (de forma consciente ou não) mecanismos de aculturação tais como a religião e a história oficial. Tendo desenvolvido entre os anos de 2001 e 2006 um projeto com comunidades indígenas do noroeste argentino, tais como os Qom, Pit'lxá, Moqoit e os Wichi, o autor relata que iniciou sua metodologia a partir de uma abordagem qualitativa de suas necessidades de informação, de seus problemas e seu contexto histórico. Para Civallero (2007c, p. 6):

Haciendo uso de una perspectiva de desarrollo de base y de una metodología de investigación-acción, y empleando herramientas de evaluación antropológicas, diseñoun perfil de usuario en el cual se plasmaba la propia voz de los destinatarios, sus esperanzas, sus deseos y las soluciones que ellos mismos creían pertinentes para sus problemas relacionados con cultura, lengua y educación.

A biblioteca que Edgardo Civallero ajudou a construir, se tratava de uma coleção sonora, em fita cassete, situada na escola comunitária. São horas e horas de gravações com anciãos, adultos que registraram em língua originária e língua espanhola muito da história destas comunidades, suas tradições, lendas, costumes, culinárias, suas artes, seus cantos, ritos, danças, etc. Civallero (2007c) afirma que com esta coleção, a escola se converteu na *casa das palavras*, pertencendo a toda a comunidade. A coleção serviu de base também para diversas atividades escolares, incluindo as práticas de leitura e escrita em ambas as línguas. No local se criaram também espaços de contação de histórias, de vivência oral, onde os narradores se convertiam em verdadeiros livros vivos.

Do silenciamento metafórico ao silenciamento como objetivo de uma biblioteca, Bastos, Pacífico e Romão (2011) questionam a imposição do silêncio e sua significação nas bibliotecas escolares, defendendo a existências de espaços para leitura e concentração e espaços com maior liberdade. Para os autores, este silêncio não é ausente em sentidos, tendo por si um significado de restrição e interdição, tornando a biblioteca um espaço pouco atrativo e de pouco estímulo à criatividade e à liberdade. Especialmente os usuários de uma biblioteca escolar, devem ter a possibilidade de utilizar a biblioteca para construir saberes a partir da experiência de sentidos diversos, no entanto, estes são muitas vezes censurados pelos profissionais responsáveis pela biblioteca. O discurso sobre o silêncio na biblioteca possui uma base histórica que deve ser considerada. Desde seus primórdios, poucos tinham acesso ao seu conteúdo, mas na medievalidade a biblioteca toma o silêncio por característico, sendo a relação do sujeito-leitor com os livros quase sagrada. Este é o sentido do silêncio enraizado nas bibliotecas escolares que atua em contrariedade com a liberdade de discursos e sentidos, um silêncio preocupado com a manutenção da ordem. A biblioteca escolar indígena deve romper esse sentido de silêncio de forma a valorizar os sentidos da vivência e da oralidade.

Ramírez Velázquez (2018) parte da experiência mexicana para afirmar que alguns grupos étnicos decidem pelos serviços de informação para proteger seu patrimônio cultural enquanto outros grupos optaram por esquecer seu legado informacional, gerando perda de valores culturais. Desta maneira, muitos grupos indígenas criaram laços com as bibliotecas e museus como instrumento útil em diversas situações, tendo como valor fundamental constituir-se enquanto meio de empoderamento das sociedades indígenas, atuando no ensino da pesquisa, na busca pela informação para a construção de novos conhecimentos.

Pensando a realidade dos indígenas da Costa Rica, Rojas Morales (2009) indica aportes para a criação de novas bibliotecas em comunidades tradicionais. Entendendo o bibliotecário como um agente de mudança e desenvolvimento social, indica a necessidade de se conhecer a realidade da comunidade a fim de desenhar projetos que atendam as demandas destas. Assim, deve-se realizar estudos de necessidades informacionais, investigações de cunho qualitativo onde se podem utilizar técnicas como a observação participativa, grupos focais, oficinas, entrevistas, etc.

Rojas Morales (2009) aponta também a importância do planejamento estratégico, conceito da área da Administração, ao qual estabelece método ao qual se define sua missão institucional e a partir dela, suas metas, objetivos e atividades a serem realizadas. Deve-se verificar se os objetivos estão sendo alcançados realizando supervisão do desempenho dos serviços oferecidos, avaliando com o propósito de aumentar sua eficiência e eficácia. Entre as atividades propostas estão presentes a possibilidade de criação de fundos de documentação nativos, a recopilação de pesquisas realizadas sobre esta comunidade, serviços de informação voltados para as atividades socioeconômicas, dispor de espaço para reuniões e eventos (seja de natureza artística, cultural ou política), explorar diversos suportes de informação buscando acesso a novas tecnologias, estreitar a comunicação com a escola, apoiando campanhas de alfabetização, contribuir para a formação de bibliotecários indígenas e buscar realizar serviços de extensão.

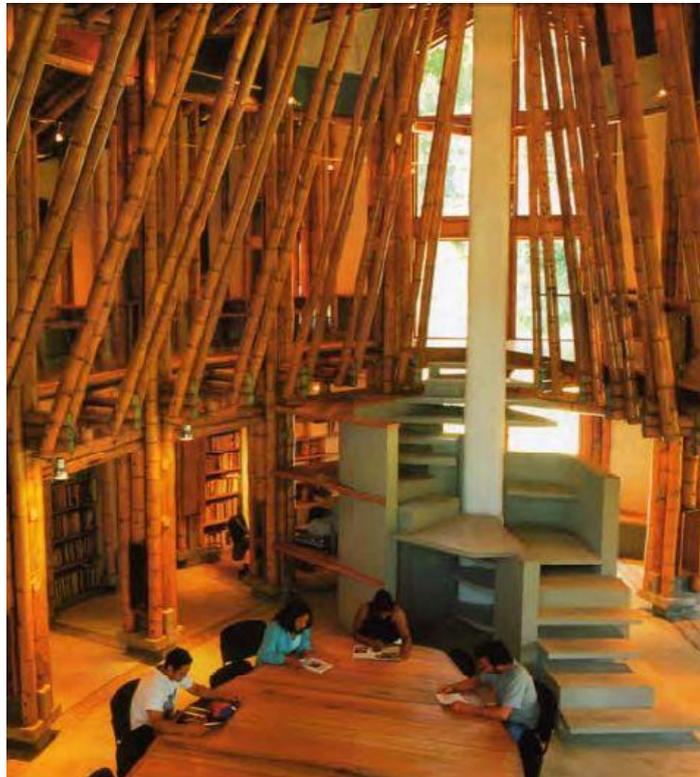
Deve-se desconstruir os conceitos e metodologias tradicionais, pensando possibilidades alternativas que possam se adequar para solucionar problemas informacionais de comunidades específicas. Identificar estas necessidades informacionais é um passo fundamental para implementação de projetos de êxito, sendo também de grande importância estabelecer relações com as lideranças indígenas e organizações que representem seus interesses, criar acordos de cooperação com outros sistemas bibliotecários, promover atividades culturais, e evidentemente, tornar público suas ações e experiências.

**Figura 13- Biblioteca Pública de Guanacas, La Casa Del Pueblo**



Fonte: <https://bambusecologico.blogspot.com/2016/07/biblioteca-en-bambu-publica-en-guanacas.html>

**Figura 14 – Interior da Biblioteca de Guanacas**



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/f0/5b/a0/f05ba0b09825b116187e2a3affed35e.jpg>

Sobre o local, deve ser acessível e adaptável às práticas culturais da comunidade. A arquitetura destes espaços, bibliotecas, museus e demais centros de informação, cultura e memória, pode ser inspirada na tradição das comunidades indígenas, como é exemplo a Biblioteca de Guanacas na Colômbia citada por Civalero (2007a, 2007b). Mas é importante a ressaltar, seria esse o querer da comunidade? Talvez tenham preferência por outro estilo arquitetônico.

A partir do levantamento dessas experiências, entre bibliotecas e museus, formalmente vinculadas à escola ou não, percebe-se a necessidade de um maior engajamento dos profissionais de informação, levando em conta que na execução e planejamento destes projetos “debe estar explícito el punto de vista de la comunidad, es decir, el concepto de biblioteca indígena se define desde la visión de sus pobladores” (ROJAS MORALES, 2009, p. 99-100). Assim, afirma Rojas Morales (2009, p. 107):

La biblioteca indígena cumple una función especial: la conservación y la difusión de la cultura y del conocimiento de sus pobladores, sin dejar en segundo plano los servicios de documentación y información que apoyen la resolución de necesidades educativas, socioeconómicas, culturales y de la vida cotidiana de los indígenas.

Até aqui percorremos teorias relativas às bibliotecas indígenas, mas muitas das questões levantadas, o protagonismo e a autonomia indígena, a educação intercultural, a valorização da língua originária, a valorização dos conhecimentos tradicionais, o planejamento estratégico e formas de registrar experiências e produzir informações midiáticas com o uso de tecnologias da informação, são também aplicáveis aos museus indígenas. Roca (2015) defende que uma indigenização do museu não se trata de uma assimilação do museu colonialista pela cultura indígena, mas considera que esta indigenização se trata de processos da agência indígena nas instituições museológicas, possibilitando o exercício de direitos, à identidade, à memória, à terra e aos saberes. São ações políticas protagonizadas pelos indígenas. A definição de indigenização de Roca (2015, p. 142) inclui um fato etnográfico “ela descreve processos que estão fora daqueles da descolonização, na medida em que reclamam afirmativamente uma identidade cultural que não tem mais “o colonial” como referência”.

Tornar museu indígena é uma conquista indígena na cena museológica, e assim como são diversos os povos, serão diversos os processos de indigenização dos museus em cada contexto social, econômico e político. Necessariamente apresentarão narrativas genealógicas alternativas, que “conectam-nos diretamente com lutas indígenas que são fluidas, emergentes e extremamente localizadas, mas que possuem um denominador comum: o controle indígena

sobre seus recursos, estreitamente vinculado ao controle sobre sua representação cultural” (ROCA, 2015, p. 142). É necessário particularizar o processo de indigenização analisando graus de autonomia em cada caso, na escolha de projetos, nomes, objetos e símbolos. Compreende-se que este processo de indigenização dos museus acontece em paralelo à descolonização da ideia ocidental de museu.

Em relação ao museu no contexto indígena, Roca (2015, p. 145) afirma que:

Nas mãos dos indígenas, o uso dos seus acervos põe em funcionamento o potencial crítico dessas coleções, contestando as histórias e as historiografias coloniais, *indigenizando* o conhecimento e realizando demarcações de natureza política. Essas formas de produção de conhecimento implicam acordos *ad-hoc* que definem quais são, circunstancialmente, as maneiras apropriadas de lidar com suas diferentes demandas. Consequentemente, incorporam protocolos de comportamento e compromissos éticos na definição das condições da sua produção, inscrevendo objetivos conflituosos nos processos de formação desses conhecimentos, e sugerindo realinhamentos pós-coloniais mediados pela agência indígena através das instituições museológicas. Estas últimas resultam eficazes instrumentos de afirmação política, propiciando, aliás, o exercício da reflexividade e do trabalho crítico de reconceituação de acervos e heranças coloniais, abrindo-se para uma pluralidade de novos usos sociais — que, por sua vez, articulam as políticas sociais com a natureza do conhecimento, gerando ao mesmo tempo projetos políticos para a sociedade.

Uma das mais importantes experiências relativas a serviços de informação no Brasil é a Biblioteca-Museu Magüta situado na cidade de Benjamin Constant – AM, constantemente citada em pesquisas latino-americanas como exemplo de empoderamento e organização política por Civallero (2007<sup>a</sup>, 2007b, 2017), Bessa Freire (2011), Canosa (2005, 2015) e Roca (2015), Ramírez Velázquez (2018), entre outros. Roca (2015) ao pensar na indigenização dos museus o faz como um todo, pensando em sua perspectiva histórica.

Oliveira (2012) descreve os museus etnográficos como resultados de processos políticos e cognitivos, parte de regimes de memória necessários à formação dos estados nacionais, do colonialismo e de uma ascendência de uma dita razão ocidental. Nestes espaços, os indígenas são os outros, os diferentes de nós, “eles são os grandes ausentes, ao mesmo tempo em que são aqueles ao qual muito se fala [...] não comparecem enquanto pessoas reais em contextos vivos, mas como representações” (OLIVEIRA, 2012, p. 201). Nestes museus, o indígena se torna mais uma peça de sua coleção, por vezes calcado em exotismo estético, por vezes por testemunho de uma forma de vida primitiva já há muito superada pelo modo de vida ocidental, porém, sempre destoando do indígena e seus problemas da contemporaneidade, incluso, seu projeto de futuro. Neste sentido, torna-se raras manifestações às quais se pode verdadeiramente chamar de indígenas, como é o caso do Museu Magüta, um bom exemplo do

que podemos compreender como um museu onde está verdadeiramente presente o protagonismo indígena e muito marcante na educação brasileira.

Para melhor compreender este caso, é necessária uma pequena passagem sobre a história recente dos povos Ticuna e na sua relação com a sociedade envolvente. Os Ticunas habitam a região do Alto Solimões em região fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru. A região é marcada pela produção da borracha que após a crise relativa à criação de borracha sintética resultou na perda de mercados e transformou os ditos *patrões* em uma elite decadente que permaneceu a explorar a mão-de-obra indígena. Em 1980, Pedro Inácio Pinheiro, capitão da Aldeia Vendaval, conhecido como Ngematucu, conseguiu reunir chefes de todas as comunidades para uma assembleia geral, tendo por pauta ações relativas à proteção do território e da língua Ticuna. Percorrendo as áreas ocupadas, foram surgindo os primeiros mapas desenhados que se tornaram a base para a proposta de regulação das terras que foram pessoalmente entregues ao Presidente da FUNAI por uma comissão de indígenas. Os indígenas organizaram então um jornal intitulado *Magüta* para dar notícia sobre estes acontecimentos e que incluía em sua capa uma arte que representa a criação da humanidade por Dyoï, herói mitológico da cultura Ticuna. Seria o primeiro de uma série de 33 números que eram rodados em mimeógrafos nas escolas indígenas, circulando por cerca de 13 anos, com o objetivo de noticiar os atos da CGTT, Comando Geral da Tribo Ticuna, criada em 1982 na segunda reunião geral. A luta pela terra se estende por toda a década de 1980, acirrando os conflitos com os interesses econômicos locais que temiam a possibilidade de demarcação das terras dos Ticunas (OLIVEIRA, 2012).

Neste contexto, com vistas a dar maior visibilidade à cultura Ticuna, pesquisadores do Museu Nacional editaram o livro *Toru Duu Ugu* (nosso povo) que se trata do mito de origem dos Ticuna. Segundo Oliveira (2012, p. 206), o processo:

Envolveu jovens professores Ticunas, que realizaram a transcrição e tradução dos longos mitos contados por velhos narradores, o texto sendo ilustrado com desenhos feitos por indígenas. Em uma fala forte, colocada na contra-capas, os dirigentes do CGTT, Pedro Inácio Pinheiro e Adércio Custódio, respectivamente presidente e vice-presidente, anunciavam que naquele livro estava registrada a “história verdadeira” do povo Ticuna, comparando-o à importância da Bíblia e associando-o à luta pelo seu “território tradicional”.

Em 1986, pesquisadores do Museu Nacional juntaram-se às lideranças indígenas para a criação do *Magüta: Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões* (CDPAS) que dispunha de recursos de um projeto junto ao Ministério da Justiça, que resultou em um local de articulação política, proporcionando, por exemplo, a criação da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB). Esta organização passou a intermediar a contratação

de novos professores, a distribuição de vagas de acordo com as necessidades das aldeias, entre outras importantes ações como o estabelecimento de parâmetros para as escolas Ticuna, que deveriam ser dirigidas sem a intervenção de professores não-indígenas. (OLIVEIRA, 2012).

Na medida em que os Ticunas se organizavam por seus direitos, os conflitos chegavam a níveis extremos e ganhavam contornos nacionais e internacionais como é o caso do *Massacre do Capacete*, com saldo de 10 mortos e 23 feridos numa procissão religiosa com crianças, mulheres e idosos, um ato de retaliação de madeireiros ilegais. Imagens dos mortos foram produzidas pelos indígenas e o jornal Magüta noticiou o acontecimento para toda a comunidade.

O Centro Magüta passa a receber recursos de instituições estrangeiras. Com os recursos adquiriram um terreno e edificaram uma nova sede que se comunicava com radiotransmissores, distribuídos entre as aldeias, de modo a organizar melhor sua segurança. Permanecia, no entanto, a hostilidade e o preconceito contra os indígenas. Sob forma de reverter essa situação, foi destinada uma área para a criação do Museu Ticuna. A rejeição aos Ticunas em Benjamin Constant inviabilizava a criação deste museu, assim, neste local foi criada, em 1988, uma biblioteca com diversos livros, revistas e cópias que continham grande quantidade de informação sobre os Ticuna e a própria região do Alto Solimões (OLIVEIRA, 2012). Para Bessa Freire (2011), a biblioteca do centro Magüta pode ser tratada como uma biblioteca especializada, com a temática indígena abrangendo cerca de 60% de seu acervo, ainda que a principal língua na coleção formada por livros, revistas e documentos seja o português, existe uma razoável produção em língua Ticuna, além de outras línguas como o inglês e o francês. Assim:

Muito lentamente professores e estudantes de escolas do ensino médio de Benjamin Constant começaram a vencer seus preconceitos e temores, vindo a realizar pesquisas escolares utilizando informações e materiais didáticos conseguidos na biblioteca do Centro Magüta, única em funcionamento no Alto Solimões (OLIVEIRA, 2012, p. 210-211).

Após a criação do Museu Magüta em 1991, a realização da Conferência Mundial sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, a ECO-92, no Rio de Janeiro acabou por acelerar o processo de demarcações de terra indígenas sob a liderança do sertanista Sidnei Possuelo, entre elas, as terras Ticunas, num complicado convênio trilateral que incluía o governo austríaco que financiou a execução das demarcações após o encontro de lideranças Ticuna com o Primeiro-Ministro austríaco durante o evento citado. Em descontento, o Governador do Amazonas e outros políticos locais promoveram campanhas que tinham como alvo também o próprio Centro Magüta, ameaçado de destruição, o que fez com que o Centro fechasse durante

um curto período. O Museu tornava-se um símbolo da resistência e organização dos Ticuna e atraía turistas, principalmente colombianos (OLIVEIRA, 2012).

**Figura 15 – Museu Indígena Magüta**



Fonte: <https://mapio.net/pic/p-61150288/>

Passadas as demarcações, algumas entidades passaram a diminuir o repasse de recursos. Disputas internas entre os Ticunas, entre o CGTT e entidades evangélicas, fizeram com que em o Centro perdesse sua biblioteca em meados dos anos 1990, incluindo livros, arquivos, materiais didáticos e mobiliários. A perda da biblioteca representou um grande golpe ao centro no que tange sua relação com as escolas e estudantes de Benjamin Constant. O Museu, no entanto, permaneceu, sob os cuidados rotativos das lideranças das aldeias que se alternavam com o propósito de manter em funcionamento este espaço de resistência. Em 1998 uma nova parceria capacitou professores Ticuna em informática e técnicas de guarda e conservação de objetos (OLIVEIRA, 2012).

Comenta Oliveira (2012, p. 211):

Por várias vezes líderes e professores indígenas estiveram em visita ao Museu Nacional, no Rio de Janeiro, percorrendo as suas exposições e conhecendo a sua reserva técnica, experiências entronizadas por indígenas e pesquisadores, o que se refletia é claro na solução de montagem adotadas. Objetos da cultura material Ticuna foram trazidas pelas lideranças de diversas aldeias, juntados com fotos do acervo dos pesquisadores do CDPAS e com descrições contidas na literatura

antropológica. Foram agregadas também ilustrações desenhadas pelos professores indígenas. Um professor Ticuna que desejava fixar-se na cidade de Benjamin Constant, Constantino Ramos Lopes, ótimo falante do português, foi contratado inicialmente para cuidar do atendimento da biblioteca, sendo também encarregado da recepção dos futuros visitantes do museu. Para evitar reações adversas o museu entrou em funcionamento no início de 1991, sem grandes alardes e sem uma inauguração formal. O Museu Ticuna de Benjamin Constant não se distinguia de modo algum das outras atividades do CDPAS e só veio a receber uma placa muitos anos depois.

Percebe-se que a Biblioteca-Museu Magüta não se trata de uma expressão autóctone da cultura Ticuna, mas de uma reprodução adaptada relativa às visitas realizadas em grandes instituições referências no país onde se faz presente o protagonismo indígena em sua condução. Sua atuação é fundamentada na preservação do território tradicional e de sua cultura, a partir de uma articulação política, e tornou-se referência não só para o Brasil, mas para toda a América Latina, sendo destacada sua atuação na formação de professores, criação de materiais de informação e exposições museográficas que tem contribuído enormemente para a divulgação da cultura Ticuna. Sobre sua atuação política, Roca (2015, p. 140):

O Magüta nasceu como produto dessa indissociabilidade. De fato, não por acaso tem sido alvo de diversas ameaças ao longo do tempo. Esses violentos incidentes demonstram, de forma clara e contundente, que o uso do museu como mais um instrumento de luta era algo evidente não só para os indígenas, mas também para seringueiros, madeireiros e políticos. Atacar e/ou destruir este museu era silenciar, prejudicar e/ou desestruturar os Ticuna de forma direta. Todos esses invasores pareceram reconhecer que o Magüta era um instrutor poderoso e de grande alcance: podia ensinar sobre o passado dessas terras em disputa, demonstrando antiguidades e continuidades e, dessa forma, modificar os critérios para pensar a propriedade da terra no presente. O Magüta é, ele próprio, um órgão e um processo político.

Um grande diferencial das bibliotecas e dos museus quanto ao seu acervo são as peças e objetos, que possuem uma característica mais museal em uma coleção, que pode ter diversos significados nas diferentes cosmovisões. Shepard Jr et al. (2017), sobre a pesquisa e curadoria de objetos, cita como tarefa dos pesquisadores buscar a colaboração da comunidade indígena, levantando informações de relevância histórica e etnográfica junto aos objetos e sua documentação. Seguindo esta compreensão, especializou-se na Museologia o novo conceito de “Etnomuseologia”, enquanto abordagem que propunha, a partir de categorias indígenas, tornar o outro presente. Os processos que incluem a aquisição, a salvaguarda e a exposição de objetos são assim contextualizados de acordo com a história e significação cultural, aproximando o visitante do diálogo junto às coleções. “Essa abordagem também revisita os valores e significados atribuídos aos objetos, via as relações singulares que cada povo mantém com eles. Portanto a etnomuseologia exige parcerias efetivas entre povos indígenas e instituições museais” (SHEPARD JR et al., 2017, p. 767). Assim, o pesquisador atua como intermediário, formando pesquisadores indígenas, objetivando que estes sejam protagonistas

na produção deste conhecimento. O autor cita ainda a influência na Etnomuseologia do “perspectivismo ameríndio”, teoria antropológica de Viveiros de Castro, que via na ontologia ameríndia uma oposição ao pensamento ocidental na relação cartesiana do ser com a natureza.

Como relata Shepard Jr et al. (2017), buscar um maior diálogo com os povos indígenas fez o Museu Paraense Emílio Goeldi desenvolver entre 2009 e 2013 o um intercâmbio entre o Museu e os povos Mebêngôkre-Kayapó e Baniwa, localizados no Rio Xingu e afluentes e no alto do Rio Negro respectivamente. Apesar de suas distinções culturais e distância geográfica, ambos estão representados em importantes coleções etnográficas que se tornaram de forte projeção nacional e internacional. O projeto atuava a partir da coleção da Reserva Técnica Curt Nimuendajú, convidando grupos indígenas para visitar o acervo enquanto capacitava jovens, dando-lhes filmadoras digitais e treinamento técnico para filmagem e edição. Mas não apenas a experiência na produção de informação audiovisual nos interessa.

O reencontro com velhos objetos colecionados entre diversas categorias como adornos plumários, armas, utensílios domésticos, instrumentos musicais, entre outros, causou grande desconforto aos Mebêngôkre-Kayapó. Sendo muitos de origem orgânica, exalavam forte odor, e este odor exalado era associado ao *mekaron*, espíritos que permaneciam perto aos objetos após a morte de seus donos. Sheppard Jr et al. (2017, p. 772) evidencia que a relação com os objetos podem ter diversos significados nas comunidades indígenas, inclusive espirituais, conforme relata:

Um episódio especialmente dramático, destacando a relação de objetos com o mundo espiritual, envolveu o pajé Kaikware, da aldeia Moikarakô. Kaikware é um homem de meia idade, que já foi cacique da aldeia e hoje se dedica ao aprendizado de práticas de pajé (*wajangá*). Durante uma oficina do projeto, ele estava terminando um longo dia de entrevistas sobre uma seleção de objetos representativos, quando lhe foi mostrado um longo botoque de quartzo (*krytyrāj*), da coleção de Frei Gil, atribuído aos Irã Amranh [...] De repente, Kaikware começou a tremer, fechou os olhos e entrou em estado de transe e estupor, que durou longos minutos. Nós, da equipe do Museu Goeldi, observamos, tensos e preocupados, sem entender o que tinha acontecido. Finalmente, ele soprou a peça, logo passou a mão no próprio corpo e, voltando-se para nós, contou que estava se comunicando com o espírito do dono da peça, pedindo permissão para tocá-la. Ele explicou que era muito perigoso manusear esta peça, pois necessitava da permissão de seu dono antecessor. O único capacitado a fazer essa intermediação era um pajé, através da aplicação de ‘remédio’ (*pidjy*), seja por meio de plantas ou de evocações especiais, para liberar e acalmar o *mekaron* do dono do objeto. Sem essa precaução, esta peça poderia causar doença ou morte em quem a tocasse.

Já os Baniwa possuíam uma maneira própria de se relacionar com os objetos. Atribuía a eles, várias características simbólicas, mas não a relacionavam a um perigo espiritual, como por exemplo, seu pertencimento a um grupo rival. O representante Baniwa Luiz Laureano da Silva, considerado um mestre da música e da dança, relacionou-se com as

peças chamando-as de “vovô”, um claro laço afetivo. Shepard Jr et al. (2017) explica que na cultura Baniwa, como em outros grupos amazônicos, os objetos estão vinculados a linhagens patrilineares, e são guardados em cestos cerimoniais, passados de geração em geração. Porém, o encontro com imagens da sagrada flauta Kowai (coletada por Koch-Grünberg e atualmente na Europa), mudou os ânimos do encontro. Os Baniwa a princípio consideraram que o Museu Paraense Emílio Goldi possuía a flauta Kowai em seu acervo e se mostraram indignados com a profanação do objeto, utilizado apenas em contexto cerimonial e proibido até de ser visto por não iniciados e mulheres. Apesar disso, os Baniwa se mostraram satisfeitos com a salvaguarda destes objetos, que teriam se perdido de outra forma. Mostraram-se especialmente felizes com os chicotes encontrados, feitos de arumã e utilizados em rituais de iniciação masculina, onde o homem deve provar seu valor por meio da fome, das privações e da dor das chicotadas. Complementa Shepard Jr et al. (2017, p. 779): “mesmo assim, ficou claro, tanto no trabalho no acervo quanto nas entrevistas realizadas em campo, que eles consideram que os objetos foram levados, comprados ou até roubados: ‘O nosso vovô não sabia o valor das coisas, deve ter vendido por um pouco de sal’.”

Sobre a repatriação dos objetos etnográficos relativos às demandas dos povos indígenas durante o projeto, comenta Shepard Jr et al. (2017, p. 779):

À diferença dos Mebêngôkre-Kayapó, existe grande interesse em repatriação de objetos etnográficos entre os Baniwa e outros grupos indígenas do alto rio Negro. Os interlocutores Baniwa citaram o exemplo dos Tuyuka da mesma região, que, em um episódio muito comentado durante as idas a campo, em 2010 e 2012, recuperaram objetos rituais antigos de um museu dos padres salesianos, em Manaus. Segundo o relato contado em campo, os Tuyuka viram os objetos expostos de forma errada no Museu: um cinto de dentes era exposto como se fosse um colar. Além disso, lembravam, pela tradição e história oral, que os padres haviam falado sobre os objetos serem um ‘pecado’, por isso os tinham levado, mas hoje estavam cobrando ingresso para visita ao museu. Com esses elementos, os Tuyuka exigiram a repatriação dos objetos, que voltaram a ser usados em rituais no alto rio Negro. Existe, portanto, um grande desafio no diálogo intercultural com os Baniwa e outros grupos do alto rio Negro em manter a integridade física das coleções de Koch-Grünberg, que são antigas e frágeis, e ao mesmo tempo aceder ao interesse deles em ter contato e conhecimento sobre essas coleções.

Dentro deste contexto, as coleções museais e os objetos que as compõem, tornaram-se de grande importância no processo de resgate da identificação étnica dos povos Kanindé. O Museu Kanindé foi criado em 1995 no município de Aratuba – CE, sob a influência do Centro Magüta. Citado como um “empreendedor étnico” (GOMES, 2016, p. 96), José Maria Pereira dos Santos, o Cacique Sotero, é o criador do Museu Kanindé, atuando em sua organização. Foi no contato com lideranças Ticuna em eventos políticos nacionais que o Cacique Sotero

idealizou a criação do Museu Indígena Kanindé, como forma de valorizar e resgatar a cultura Kanindé, etnia altamente miscigenada que já havia perdido também o uso da língua originária.

**Figura 16 – Museu Indígena Kanindé**



Fonte: acervo do autor.

**Figuras 17 – Visitantes no interior do Museu Indígena Kanindé**



Fonte: acervo do autor.

O resgate de elementos como maracás, roupas de palha, colares e cocares fazem parte deste processo de resgate étnico que se constitui no fundamento que ocasionou a criação do Museu Kanindé. Gomes (2016) analisa o acervo e assim identifica um sistema classificatório a partir dos sentidos e significados atribuídos pelos Kanindé aos objetos de seu Museu: as “coisas dos índios”, as “coisas dos antigos” e as “coisas da mata”. Seriam elas respectivamente os objetos relativos à vida dos indígenas, objetos relativos aos anciãos, que apesar de se relacionar com a primeira categoria constitui categoria a parte pelo entendimento que seus antepassados recentes utilizam objetos não originalmente indígenas. E a terceira categoria está relativa à natureza envolvente, com amostras de fauna e flora. O Museu Kanindé possui também coleções de cunho bibliográfico e arquivístico. Suzenilson Santos (2016), da etnia Kanindé contabiliza mais de 400 peças catalogadas e destaca o profundo vínculo do Museu com a Escola Kanindé, sempre presente nas atividades do Museu Kanindé. Para ele a “gestão indígena no ponto de memória: o Museu Indígena Kanindé tornou-se muito prazeroso, apesar de ser um grande desafio compreender como se situa uma visualização melhor de um museu indígena, dificuldades de formação na área museológica e na capacitação, entre outros” (SANTOS, 2016, p. 159).

Tendo em vista todos estes relatos de experiências brasileiras e latino-americanas, percebe-se a importância de se apresentar e questionar as práticas e cotidianos presentes em museus e bibliotecas indígenas. Uma biblioteca, como um museu, um arquivo ou uma escola, maneja mecanismos de organização e transferência de informações de maneira poderosa, e podem contribuir nos processos sociais proporcionando dados para a solução de problemas. Assim, atua como instrumento de inclusão social e mudança. Sobre as experiências desenvolvidas na América Latina, afirma Civallero (2019, p. 231) que muitas se passam em lugares onde são fortes “el racismo, el clasismo, la xenofobia, la violencia de género, los abusos, las desventajas sociales y económicas, la manipulación política, los excesos de las fuerzas de seguridad del Estado, los robos y saqueos, el olvido, la discriminación y la presión cultural”. Desta forma, a Biblioteconomia e a Museologia tem atuado juntos aos indígenas no sentido de despertar a consciência crítica e um sentido de luta, e por mais que a causa indígena tenha tido maior visibilidade nas últimas décadas, potencializada pelas TICs e redes sociais, continuam os indígenas marginalizados, em sua sub-representação política, na pobreza material, no racismo estrutural, na violência explícita. Continua a negação de sua cultura por meio da pressão social cultural, educacional e religiosa, e continua a ganância sobre suas terras.

## 4 CONCLUSÃO

Conclui-se no entendimento da biblioteca e do museu, na escola ou na comunidade, como instrumentos de resistência, de resgate da identidade étnica, de valorização da língua originária, de valorização de suas tradições, das artes, das técnicas e histórias que formam sua identificação enquanto indígena. Buscou-se assim apresentar experiências ameríndias, em especial brasileiras e latino-americanas, que atuassem no empoderamento dos povos indígenas tendo sempre em perspectiva seu grau de autonomia no empreendimento.

As bibliotecas e museus indígenas são compreendidos como forma de disponibilizar serviços de educação e informação a estas comunidades indígenas, onde se observa uma desigualdade material e social frente à cultura hegemônica. Vemos então o emergir de diversos projetos na América Latina e Brasil considerados com a perspectiva do protagonismo e autonomia indígena, que nos revelaram autores que serviram de sustentação teórica para evidenciar as características de uma biblioteca e museu junto com a escola e a comunidade indígena.

A partir das leituras realizadas por meio da pesquisa bibliográfica e documental, percorreram-se questões de suma importância para a História dos indígenas no Brasil, da conquista colonial até a conquista de importantes direitos manifestos na Constituição de 1988, passando pelas políticas indigenistas dos séculos XIX e XX, que nos revelam uma estrutura racista e excludente. Uma história de violências, de genocídio, de escravidão, de negações, de etnocídio e epistemicídio, mas também de grande resistência cultural que já dura mais de cinco séculos e que tem como grande ponto de mudança na relação com a sociedade envolvente e o estado nacional brasileiro a atuação do movimento indígena organizado a nível nacional.

Apesar disso, é importante considerar a situação de exclusão, marginalização e pobreza material ao qual caracteriza de forma geral a situação dos indígenas no continente americano pós-colonial. Estão os povos indígenas ainda muito sub-representados nas instâncias políticas representativas, e seus direitos conquistados a duras penas. Convivem com constantes ameaças oriundas de diversos interesses econômicos que se manifestam na cobiça sobre suas terras. É a partir deste contexto, que a Biblioteconomia e a Museologia vislumbram possibilidades de atuação.

Para possibilitar a discussão do papel da biblioteca e do museu na educação escolar indígena, foram percorridos alguns aspectos relativos às origens e natureza destas instituições,

além da concepção de cultura, de informação e de educação a elas intrinsecamente envolvidas, propiciando o diálogo entre estes campos de conhecimento. Em suma, entende-se os processos de aprendizagem como essenciais para a continuidade de uma cultura, além da escola como um vetor de capacitação para a utilização e pesquisa da informação. Neste contexto, a infoeducação está envolta a tecnologias da memória que criam novos paradigmas de transmissão e possibilitam a salvaguarda.

Logo, percebe-se que a biblioteca e o museu indígena, assim como outras instituições de cultura, informação e memória, se caracterizam como indígena na medida em que estes se apoderam de suas significações e funções. Buscamos então a compreensão da biblioteca e do museu, da escola, e do que os torna indígena, como se dá essa apropriação cultural e se de fato ela gera retorno a comunidade, em suas necessidades informacionais, de história e memória, de atuação política.

Antes de tudo, aos profissionais da informação que buscam realizar projetos junto às comunidades indígenas, aponta-se a necessidade de uma verdadeira aproximação destes pesquisadores com a comunidade, com a escola, de forma a entender suas necessidades e a partir do convencimento, promover os serviços de informação que possam auxiliar os indígenas em sua relação com seus problemas concretos, tendo a compreensão de que é preferível que a administração da biblioteca ou do museu seja feita por indígenas capacitadas para esta função.

Entre os diversos desafios enfrentados pelas comunidades ameríndias, os intelectuais e lideranças têm buscando soluções condizentes com os direitos constitucionais. As diversas experiências com projetos alternativos realizados nas últimas décadas em toda a América Latina vêm servindo de referência para o aperfeiçoamento de outros projetos educacionais e informacionais no interior das escolas indígenas. Tais experiências mostram que os povos indígenas estão saindo da condição de submersão e passam a resgatar suas narrativas reivindicando o direito de serem respeitados como grupos étnicos diferenciados, com um modo próprio de ensinar e aprender nas diferentes situações de enfrentamento dentro e fora das escolas, museus e bibliotecas indígenas.

É importante destacar a grande variedade cultural que se traduz em uma igualmente grande variedade de cosmovisões. A biblioteca e o museu devem atuar de acordo com os valores de cada cultura e comunidade. A relação diferenciada com objetos que possuem diferentes significações deve atentar para a espiritualidade de cada cosmovisão de modo que as

coleções não se tornem ofensivas, mas possam sim atuar a partir da função de informar e educar, tendo nas coleções, a determinação refletida do que deve ser memorizado.

Entre as experiências nacionais podemos destacar os exemplos da Biblioteca-Museu Magüta, do povo Ticuna, pelo seu pioneirismo, atuação na articulação política e história de resistência, o Museu Kanindé no Ceará, em sua relação com a coleção de objetos que os representam enquanto vestígios de memória além de sua forte ligação com a escola indígena, ou ainda da importância da Universidade exemplificada no Projeto de Extensão Biblioteca Escolar Guarani.

Após o desenvolvimento da pesquisa concordamos que a escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngüe, que abrange o museu, a biblioteca ou ambos, é um projeto em construção e que ainda se apresenta como um grande desafio, constituído por contradições a serem superadas, principalmente no que se refere à conquista da autonomia pedagógica e administrativa para, de fato ter uma escola de indígenas e não para indígenas. Entre os desafios, o de atuar de forma articulada, contínua e estruturada, a nível regional e nacional, em um país que tampouco conseguiu universalizar suas bibliotecas nas escolares regulares.

Tendo em vista a importância do tema, sugere-se futuras pesquisas envolvendo biblioteca, museu e a educação escolar indígena em artigos científico e livros, para verificar a intensidade da produção e o enfoque dessas publicações. Todas essas as temáticas estão atreladas à cultura e à educação, podendo, deste modo, desenvolver muitas ações em conjunto com profissionais de outras áreas de conhecimento, atuando efetivamente na construção de uma sociedade mais justa e de uma atuante consciência nacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. O.; NEVES, E. G. Evidências arqueológicas para a origem dos Tupi-Guarani no Leste da Amazônia. **MANA**. v. 21, n. 3, 2015.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). Quem somos. Disponível em: <http://apib.info/apib/>. Acesso em 18 jan. 2020.

ARRUDA, Therezinha. **América: e os guardiões das culturas autóctones**. Cuiabá: Defanti, 2015.

AZZI, Riolando. A utilização da música como instrumento de evangelização no Brasil. **Perspectiva Teológica**. v. 26. 1994.

BARBIER, Frédéric. **História das bibliotecas: de Alexandria às bibliotecas virtuais**. São Paulo: Edusp, 2018.

BARBOSA, Rodrigo Lins. **O estado e a questão indígena: crimes e corrupção no SPI e na Funai (1964-1969)**. 2016. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BASTOS, Gustavo Grandini; PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Biblioteca escolar: espaço de silêncio e interdição. **Liinc em revista**. v. 7, n. 2. set. 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e a educação. **Revista Tellus**, Campo Grande-MS, ano 14, n. 26, jan./ jul. 2014.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. 2010. Tese (Doutorado em História). Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarileo. Casas de bê-a-bá e evangelização jesuíta no Brasil do século XVI. **Revista educação em questão**. v. 22, n. 8, jan./abr. 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BUTLER, Pierce. **Introdução à ciência da Biblioteconomia**. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

CANOSA, Daniel. **Servicios bibliotecarios a comunidades indígenas: un estado de la cuestión**. Buenos Aires, Argentina. 2005.

CANOSA, Daniel. Bibliotecas indígenas. **El Orejiverde**. 2015. Disponível em: <http://www.elorejiverde.com/attachments/article/56/BibliotecasIndigenas.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

CANOSA, Daniel. Bibliotecarios indígenas en comunidades indígenas. **El Orejiverde**. 2017. Disponível em: <http://www.elorejiverde.com/el-don-de-lapalabra/2213-bibliotecarios-indigenas-en-comunidades-indigenas>. Acesso em: 21 set. 2017.

CARDOSO, J. R.; MACEDO, C. S.; ARAÚJO, L. C. G.; OLIVEIRA, A. M. Legislação indígena e a educação escolar indígena: avanços e possibilidades. **Revista A Barriguda**. v. 6, n. 2, maio/ago. 2016.

CARREÑO ZUBIAUR, Francisco Javier. **Curso de Museología**. Madrid, Espanha: Trea, 2004.

CASAL, Celvio Derbi. **A biblioteca universal: uma história do ideal de acumulação do conhecimento**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://rabci.org/rabci/sites/default/files/Celvio%20Derbi%20Casal%20-%20A%20Biblioteca%20Universal.pdf>. Acesso em 01 out. 2019.

CHAUNU, Pierre. **História da América Latina**. 6. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989.

CIVALLERO, Edgardo. **Bibliotecas en comunidades indígenas: guía de acción y reflexión**. Córdoba, Argentina: Wayrachaki, 2007. Disponível em: <https://www.academica.org/edgardo.civallero/18.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

CIVALLERO, Edgardo. **Bibliotecas indígenas: revisión bibliográfica y estado atual de lacuestion a nível internacional**. Córdoba, Argentina: Wayrachaki, 2007.

CIVALLERO, Edgardo. Tradición oral indígena en el sur de America Latina: los esfuerzos de la biblioteca por salvar sonidos e historias del silencio. **World Library and Information Congress: 73rd IFLA General Conference and Council**. 19-23 August, 2007. Disponível em: <http://www.ifla.org/iv/ifla73/index.htm>. Acesso em: 18 ago, 2018.

CIVALLERO, Edgardo. Library services for indigenous societies in Latin American. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4RPidxR8kaM>. Acesso em 18 dez. 2019.

CIVALLERO, Edgardo. Bibliotecas y sociedades originárias en América Latina: Ideas básicas y caminos a futuro. **Perspectivas em Ciência da Informação**. v. 24, n. 2, abr./jun. 2019.

CORRÊA, Elisa C. D.; DUBAS, Sérgia Regina C.; SILVA, Cláudia A. da. Biblioteca escolar guarani um projeto de extensão a serviço da preservação e divulgação da cultura Guarani: relato de experiência. **Revista ACB Biblioteconomia em Santa Catarina**. v. 10, n. 2. 2005.

CÔRTE, Adelaide Ramos e; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVANCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

CURVO, Isabela Sousa. **A espetacularização no uso da informação em espaços museológicos**: uma análise no Museu Imperial de Petrópolis. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CURVO, Luiz Felipe Sousa. **A biblioteca escolar na perspectiva da promoção da igualdade racial**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar). Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

CURVO, Luiz Felipe Sousa. A educação na concepção da biblioteca: análise sobre a influência dos processos educativos na formação de coleções de registros escritos literários na Suméria. **Revista Fuentes**. n. 58. La Paz, Bolívia, 2018.

CURVO, Luiz Felipe Sousa; SANTOS, Maria Luíza Lucas dos; ZOIA, Alceu. Necesidades informacionales de la etnia Guajajara para una concepción de biblioteca, centro de información y museo indígena. **Colóquio Internacional sobre Información y Comunidades Indígenas: la impotencia de la información en las culturas originárias**. 26-28 Setembro, 2018.

CURVO, Luiz Felipe Sousa; ZOIA, Alceu. (Pôster). A experiência da UFMT e Unemat na produção de materiais didáticos: Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola. **III Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina**. Brasília-DF, 2019.

CURY, Marília Xavier. Museu em conexões: reflexões sobre uma proposta de exposição. **Revista Ciência da Informação**. v. 42, n. 3, set./dez. 2013.

EVERTON, Carlos Eduardo Penha. **Hoje e amanhã celebri a história para encarnar-vos no povo**: os embates de memória sobre o Conflito de Alto Alegre. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016.

FARIAS, Sandra Martins. **Antropologia e museus – reciprocidades**: o caso do Museu do Índio. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

FAVRE, Henry. **El indigenismo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

FAUNDEZ, A; FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERRO, Marc. **História das colonizações**: das conquistas às independências: séculos XIII a XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23. 2003.

FREIRE, José R. Bessa. ¿Em qué medida es indígena la “biblioteca indígena”? In: **Cuadernos Redplanes: las bibliotecas en las comunidades indígenas**. Unesco, CERLALC, Fundação Biblioteca Nacional. 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GALDINO, Luiz. **A astronomia indígena**. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

GALEANO, Eduardo. **Os nascimentos: memórias do fogo: volume 1**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer. (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Unesp, 2016.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>. Acesso em 30 ago. 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIRAUDY, Danièle; BOUILHET, Henri. **Le musée et lavie**. Paris: La Documentation Française, 1977.

GÓMEZ CHINCHILLA, Marina. El museo como centro de recuperación del patrimonio: ejemplo del Museo Arqueológico Nacional. IN: TUSELL, Javier (Coord.). **Los museos y la conservación del patrimonio**. Madrid, Espanha: Fundación BBVA, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**. v. 2, n.1. 2014. Disponível em: [https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn\\_2014.pdf](https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf). Acesso em: 01 jul. 2019.

GOMES, Alexandre Oliveira. Aquilo é coisa de índio – sistemas de classificação dos objetos do Museu dos Kanindé-CE. IN: ATHIAS, Renato; GOMES, Alexandre Oliveira. **Coleções etnográficas, museus indígenas e processos museológicos**. Recife: UFPE, 2016.

GUALTIERI, Regina Cândido Ellero. Educar para regenerar e selecionar: convergência entre os ideários eugênico e educacional no Brasil. **Estudos de sociologia**, Araraquara-SP, v. 13, n. 25, 2008.

GUARACY, Thales. **A conquista do Brasil: 1500-1600**. São Paulo: Planeta, 2015.

HALL, Stuart. La importancia de Gramsci para el estudio de la raza y la etnicidad. **Revista Colombiana de Antropología**. v. 41, jan./dez. 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HAMDANI, Amar. **Suméria: a primeira grande civilização**. Rio de Janeiro: Femi, 1977.

HERRERA, Maria Luisa Escudero. **El museu en la educación: su origen, evolución y importancia en la cultura moderna**. Espanha, Barcelona, Madrid: Index, 1971.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). Statement on Indigenous Tradition Knowledges. 2012. Disponível em: <https://www.ifla.org/publications/ifla-statement-on-indigenous-traditional-knowledge>. Acesso em 10 jan. 2020.

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (ICOM). **Definição: Museu**. Portugal, 2015. Disponível em: <http://icom-portugal.org/2015/03/19/definicao-museu/>. Acesso em 18 maio. 2019.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

KRAMER, Samuel Noah. **A história começa na Suméria**. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

KRAUSE, Cristina da Silva Cacalvanti; KRAUSE, Maico. **A educação de mulheres no período colonial brasileiro até o início do século XX: do imbecilitus sexus à feminização do magistério**. VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas, e as Áfricas naPan-Amazônia”. Universidade Federal do Acre, 2016.

KRENAK, Aílton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LADEIRA, Maria Elisa. De ‘povos ágrafos’ a ‘cidadãos analfabetos’: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais para os povos indígenas no Brasil. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer. (Orgs). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Unesp, 2016.

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LEITIS JUNIOR, Arthur. **A biblioteca enquanto campo de educação não formal**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2018.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo; Centauro, 2004.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MAGALHÃES, Couto de. **O selvagem**: com aditamento de Curso de língua tupi viva ou nheengatu. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Org.). **Formação de professores indígenas**: pensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MARTELETO, Regina Maria. O lugar da cultura no campo de estudos da informação: cenários prospectivos. IN: LARA, Maria Lopes Ginez de; FUJINO, Asa; NORONHA, Dayse Pires. **Informação e contemporaneidade**: perspectivas. Recife: Néctar, 2007.

MELLO, Rodrigo Piquet Saboia de; COUTO, Ione Helena Pereira. As transformações da memória indígena na contemporaneidade. **InCID Revista de Ciência da Informação e documentação**. v. 8, n. 2.2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/132904/133892>. Acesso em 14 ago. 2019.

MESTRE, Joan Santacana; CARDONA, Francesc Xavier Hernández. **Museología crítica**. Gijón, Espanha: Ediciones Trea, 2006.

MONTEIRO, Silvana Drumond; CARELLI, Ana Esmeralda. Algumas reflexões filosóficas sobre a memória no ciberespaço. In: SILVA, Terezinha Elizabeth da. (Org.). **Interdisciplinaridade e transversalidade em Ciência da Informação**. Recife: Néctar, 2008.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil Colonial**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2006.

MOREL, Cristina Massadar; MOREL, Marco. **Rondon**: a construção do Brasil e a causa indígena. Brasília: ABravideo, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**. 2017. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/A\\_escrita\\_e\\_a\\_autoria\\_fortalecendo\\_a\\_identidade](https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade). Acesso em 03 maio. 2019.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2009.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. v. 10. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 14 ago. 2019.

OLIVEIRA, Fábio Falcão. **Educação jesuítica; século XVII**: Alexandre de Gusmão e o Seminário de Belém da Cachoeira. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A refundação do Museu Magüta**: etnografia de um protagonismo indígena. 2012.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.

PASSOS, Luiz Augusto. Cultura: flecha humana e cósmica que aponta o caminho para os sentidos. IN: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto. (Orgs.). **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

PEDRO, André Gonzalo Azevedo. **A escola e a educação na Suméria**: o papel da edubba na sociedade suméria. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Portugal, 2015.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. IN: LARA, Maria Lopes Ginez de; FUJINO, Asa; NORONHA, Dayse Pires. **Informação e contemporaneidade**: perspectivas. Recife: Néctar, 2007.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2018.

PITASSE, Mariana. Saiba mais sobre a Aldeia Maracanã, alvo de ataques no Rio. Jornal Brasil de Fato. 09 jan. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/01/09/saiba-mais-sobre-a-aldeia-maracana-alvo-de-ataques-no-rio/>. Acesso em: 01 set. 2019.

POULOT, Dominique. **Museu e museologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RAMÍREZ VELÁZQUEZ, César Augusto. Biblioteca indígena: bases para su integración y desarrollo. In: RAMÍREZ VELÁZQUEZ, César Augusto; ALCÁNTARA, Hugo Alberto Figueroa. (Orgs.). **Fortalecimiento, organización y preservación de la información indígena originaria**: volumen 1. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.

REYES, Luis Alberto. **El pensamiento indígena em América**: los antiguos andinos, mayas y nahuas. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 7. ed. São Paulo: Global, 2017.

ROCA, Andrea. Acerca dos processos de indigenização dos museus: uma análise comparativa. In: **MANA** 21(1), 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n1p123>. Acesso em: 20 set. 2019.

ROJAS MORALES, Nydia. La creación de bibliotecas indígenas como medio de ejercer el derecho al acceso a la información: un aporte teórico. **Revista Ístmica**, n. 12, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Lilian Abram dos. A remissão à memória coletiva na escrita Wajãpi em português segunda língua. **Articul. constr. saber.**, v. 3, n. 1, Goiânia, 2018.

SANTOS, Murilo. (Documentário). **O Massacre de Alto Alegre**. 2005. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_Ez4to9RWGU&t=31s](https://www.youtube.com/watch?v=_Ez4to9RWGU&t=31s). Acesso em: 18 jan. 2020.

SANTOS, Suzenilson da Silva. Os Kanindé no Ceará: o museu indígena como uma experiência em museologia social. In: CURY, Marília Xavier. (Org). **Museus e indígenas: saberes e ética, novos paradigmas em debate**. São Paulo: Secretaria de Cultura, Universidade de São Paulo, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SHEPARD JR, Glenn H.; GARCÉS, Claudia Leonor López; PASCALE, Robert de; CHAVES, Carlos Eduardo. Objeto, inimigo, vovô: um estudo em etnomuseologia comparada entre os Mebêngôkre-Kayapó e Baniwa do Brasil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**. v. 12, n. 13, set./dez. 2017.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; HERBETTA, Alexandre. Educação intercultural e interepistêmica: desafios políticos para (e a partir) da escola indígena. In: LANDA, Mariano Baéz; HERBETTA, Alexandre Ferraz. (Orgs.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia: Imprensa Universitária, 2017.

SOTO, Moana Campos. Dos gabinetes de curiosidades aos museus comunitários: a construção de uma concepção museal à serviço da transformação social. **Cadernos de Sociomuseologia**. v. 48, n. 4, 2014.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZART, Laudemir Luiz. **Produção social do conhecimento na experiência do curso de agronomia dos movimentos sociais do campo (CAMOSC)**: interação da Unemat e de movimentos sociais do campo. 2012. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2012.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. IN: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto. (Orgs.). **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.