

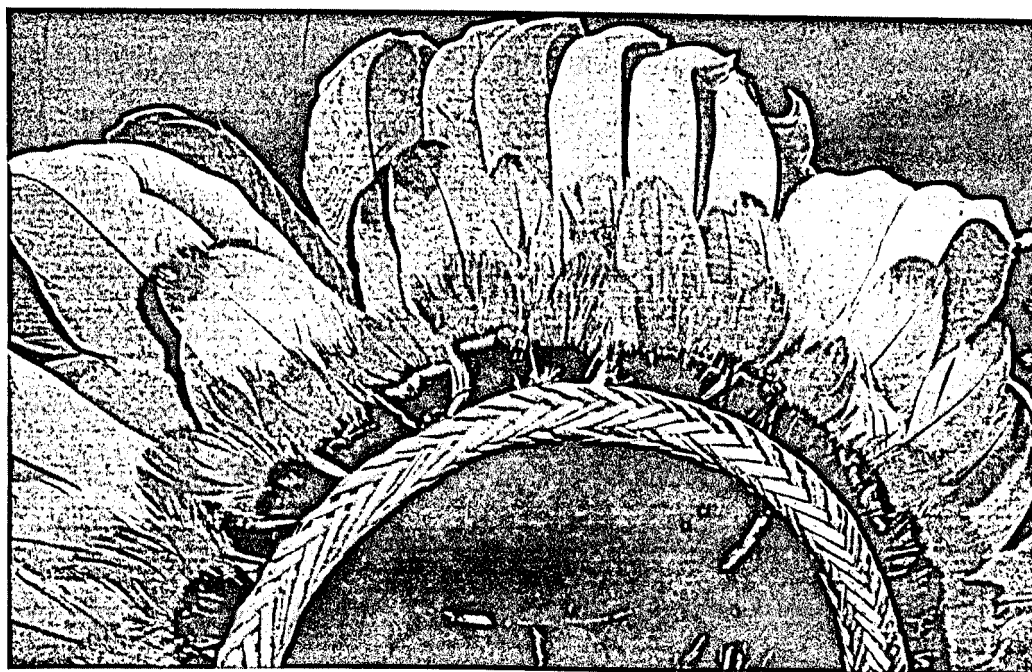
LÍDIA MARIA MEIRELLES

SISBI/UFU



1000208302

**EDUCAÇÃO E ETNOGRAFIA: A EXPERIÊNCIA DO MUSEU DO  
ÍNDIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (1987-2000).**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

2002

LÍDIA MARIA MEIRELLES

1001  
39(02)  
MEIRELLES  
TES/MEM

**EDUCAÇÃO E ETNOGRAFIA: A EXPERIÊNCIA DO MUSEU DO  
ÍNDIO UFU (1987-2000)**

Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto.

**UBERLÂNDIA-MG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**2002**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
BIBLIOTECA

SISBI/UFU

208302

ex. 1

FD 000312464

0024-11460

FICHA CATALOGRÁFICA

M514e Meirelles, Lídia Maria, 1958-  
Educação e etnografia : a experiência do Museu do Índio UFU(1987-  
2000) / Lídia Maria Meirelles. - Uberlândia, 2002.  
185f. : il.  
Orientador: Wenceslau Gonçalves Neto.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Progra-  
ma de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.  
1. Etnologia - Teses. 2. Universidade Federal de Uberlândia. Museu  
do Índio - Teses. 3. Museu do Índio - História - Teses. 4. Museus - Teses.  
5. Educação - Teses. I. Gonçalves Neto, Wenceslau. II. Universidade Fe-  
deral de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Títu-  
lo.

CDU: 39(043.3)

## RESUMO

Este trabalho pretende reconstituir a trajetória do Museu do Índio da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 1987-2000, destacando sua ação educativa, particularmente, o Programa Museu Escola. Composto de atividades, projetos e cursos, esta proposta busca mudar uma concepção, por vezes distorcida da realidade, qual seja: a forma com que professores e alunos compreendem a questão indígena brasileira. Estas ações, não parecem ter passado despercebidas. Porém, é objetivo desta dissertação identificar se houve algum impacto, por menor que seja, sobretudo, junto aos professores do ensino fundamental. Em outras palavras, o Museu tem tentado provocar uma reflexão e uma mudança de mentalidade acerca das populações indígenas, nesse sentido, é interessante perceber se esta transformação aconteceu de fato.

A interface com a Etnografia e Museologia são fundamentais neste trabalho. Em primeiro lugar, por situar a questão indígena, vista pela antropologia, e, difundida pelo Museu do Índio. Portanto, dialogando e se contrapondo à visão tradicional presente nos meios escolares do período. Num segundo momento, é relevante trazer o contexto da museologia e dos museus em geral, cuja abordagem procura identificar as bases teóricas e referências conceituais do Museu do Índio. O levantamento e análise das fontes documentais é sustentado por documentação existente no Museu do Índio. Além disso, utilizo fotografias e material bibliográfico, também pertencentes a este acervo.



*À memória do Marcão, grande amigo indigenista;*

*À memória de Berta, judia, etnóloga, intérprete da brasilidade;*

*À memória de Baatira, companheirinha Tapirapé;*

*Aos heróis da resistência indígena Marçal Tupã' i, Ângelo Kretã, Galdino*

*Pataxó, dentre milhões.*

## **AGRADECIMENTOS**

**Aos meus pais pelo estímulo;**

**Aos meus filhos pela compreensão;**

**Ao meu marido pela constante presença;**

**Ao meu orientador pela paciência;**

**Aos companheiros de jornada pelo encorajamento;**

**À Banca Examinadora pela contribuição na leitura deste trabalho;**

**À Prof<sup>a</sup>. Maria Célia Moura Santos, a quem tenho profunda admiração e respeito;**

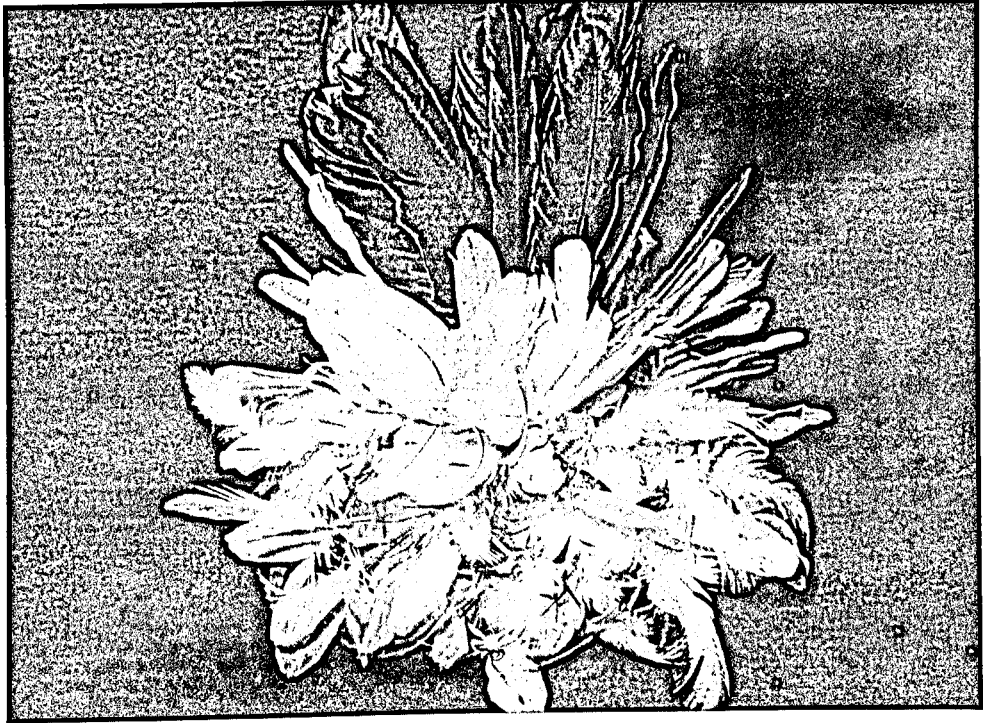
**Ao Museu do Índio pela “fonte de inspiração”.**

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Resumo.....</b>  | <b>03</b> |
| <b>Introdução.....</b>  | <b>09</b> |
| <b>1 – Capítulo I: Povos Indígenas no Brasil.....</b>                 | <b>16</b> |
| <b>1.1 - Sociedades Indígenas - Origem, Conceito e História.....</b>  | <b>16</b> |
| <b>1.2 - As Ações Indigenistas Oficiais e Não Governamentais.....</b> | <b>37</b> |
| <b>1.3 - As Organizações Indígenas.....</b>                           | <b>49</b> |
| <b>1.4 - A Diversidade Entre os Índios Brasileiros.....</b>           | <b>57</b> |
| <b>1.4.1 - A Diversidade Lingüística.....</b>                         | <b>57</b> |
| <b>1.4.2 - A Diversidade Biológica.....</b>                           | <b>69</b> |
| <b>1.4.3 - Hábitos e Costumes.....</b>                                | <b>69</b> |
| <b>2 – Capítulo II: Museus e Museologia.....</b>                      | <b>81</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>2.1 - Colecionamento – Uma Característica Humana.....</b>               | <b>81</b>  |
| <b>2.2 - Museu – Conceito e Evolução.....</b>                              | <b>82</b>  |
| <b>2.3 – Marcos do Pensamento Museológico.....</b>                         | <b>88</b>  |
| <b>3 – Capítulo III: A Criação do Museu do Índio da UFU.....</b>           | <b>105</b> |
| <b>3.1 - Implantação, Estrutura e Trajetória.....</b>                      | <b>105</b> |
| <b>4 – Capítulo IV: As Experiências Pedagógicas do Museu do Índio.....</b> | <b>125</b> |
| <b>4.1 - Uma Introdução ao Preconceito.....</b>                            | <b>125</b> |
| <b>4.2 - A Questão Indígena Contida nos Meios Didáticos.....</b>           | <b>128</b> |
| <b>4.3 - A Questão Indígena Vista pelos Educadores.....</b>                | <b>138</b> |
| <b>4.4 - O Programa Museu Escola.....</b>                                  | <b>158</b> |
| <b>5 – Considerações Finais.....</b>                                       | <b>170</b> |
| <b>6 – Bibliografia.....</b>   | <b>181</b> |

# INTRODUÇÃO



## INTRODUÇÃO

Sempre foi freqüente a indagação dos mais velhos, sobretudo, avós e tios, aos netos e sobrinhos, em relação à profissão a ser escolhida por eles no futuro. Comumente utilizada, a frase “o que você vai ser quando crescer?”, traduzia uma preocupação na definição de ocupações que garantissem um destino próspero e bem-sucedido. Invariavelmente, isso acontecia com a maioria das crianças de nossa época. Professor ou médico eram profissões que já preenchiam consideráveis expectativas. Quando indagada sobre isso, sem saber expressar e, sem conseguir identificar a ocupação ou a carreira que desejava seguir, dizia que queria trabalhar com índios. Fascinava-me tudo que dissesse respeito a outros povos e culturas. Coleccionava qualquer coisa que me remetesse a mundos distantes e inexplicáveis. As culturas indígenas, em particular, produziam-me um deslumbramento. Com o passar do tempo, perguntava-me quem eram aquelas pessoas, de onde teriam vindo e o que pensavam sobre a vida e o universo. Porque, em relação a nós, eram sociedades tão distintas no seu modo de ser; porque tão perseguidas e massacradas; porque a sua presença incomodava tanto; e, finalmente quais eram os reais motivos que os faziam ser empecilhos para o “progresso” e a “civilização”? Além disso, o que mais me chamava a atenção era sua cultura material, tão impregnada de símbolos e atributos, resultado de seu conhecimento e de sua profunda relação com o meio natural e mítico.

No período escolar, mais precisamente na fase correspondente ao ensino fundamental, não creio ter visto nada relacionado aos povos indígenas. Estas populações não figuravam na história do Brasil dos anos 1960. Destacava-se naquela época, um personagem do indigenismo nacional, Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, considerado grande desbravador do Brasil Central. Seus feitos sempre mereceram considerações de respeito, mais pelo fato de promover a expansão das fronteiras e a conseqüente penetração de novas frentes de ocupação econômica no interior brasileiro, do que pela relação com os povos indígenas. Marechal Rondon com seu pacifismo teve em Darcy Ribeiro um grande simpatizante.

No colegial, atual ensino médio, o contato com a antropologia se deu por intermédio de algumas leituras, sobretudo as experiências de Carlos Castañeda, antropólogo mexicano, expoente da contracultura.

Mais tarde, ao tomar conhecimento da antropologia, já no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, pude concentrar o interesse pela Etnologia Indígena Brasileira, tendo feito estágio no Museu do Índio, órgão ligado à Fundação Nacional do Índio no Rio de Janeiro. Por dois anos consecutivos, tomei contato com a pesquisa de campo etnológica, bem como, com a arqueologia e a museografia. O final da década de 1970 e o fim do AI-5 traziam de volta ao Brasil diversos professores universitários, dentre eles, Manuel Maurício de Albuquerque, Moema Toscano, Darcy Ribeiro, Berta Gleizer Ribeiro. Estes professores reassumiam seus postos na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no início do processo de democratização do estado brasileiro. Tive a oportunidade de usufruir o convívio com estes mestres. Destacaria Darcy e Berta Ribeiro, pelo envolvimento com a questão indígena, que, para além da etnografia, demonstravam claramente, suas lutas em defesa da causa indígena.

Paralelamente à universidade, apoiei a fundação da Comissão Pró-Índio do Rio de Janeiro, grupo que objetivava deflagrar os problemas enfrentados pelas populações indígenas no Brasil. Estas comissões proliferaram em várias regiões, assim como, outros movimentos similares, no início dos anos 1980.

Em 1987, retornando a Uberlândia, iniciei na Universidade o trabalho de organização de um acervo etnográfico doado ao curso de História do Departamento de Ciências Sociais. Aquele Departamento estava criando um Núcleo de Pesquisa que abrigava acervo documental histórico e o referido acervo etnográfico.

Durante os primeiros anos de sua existência, apenas dois técnicos administravam todas as atividades, fosse na área de conservação, documentação, bem como, de ação educativa.

Os acervos instalados numa sede alugada, nas proximidades do centro da cidade, recebiam suas primeiras visitas, as escolas. O pequeno espaço não comportava a crescente quantidade de alunos, além de compartilhar juntamente com o Museu de Minerais e Rochas do Departamento de Geografia, a casa cada vez mais exígua. Isto fez com que se buscasse outra alternativa, com a mudança para o bloco 1Q no Campus Santa Mônica da UFU. O período em que permaneceu naquele campus de 1991 a 1996, foi, de certa forma, traumático. Em primeiro lugar, o trabalho inicial de buscar convencer o público (escolas) a entrar na Universidade, não era tarefa simples. Em

segundo lugar, há que se registrar os conflitos com outros departamentos e cursos, quando da visita de escolas. Chegava-se mesmo a exigir a retirada dos alunos com a alegação que dentro de uma Universidade não cabia tal coisa. Isso porque as crianças chegavam de ônibus e de trenzinho fazendo grande algazarra. Pudera, com a oportunidade de saírem das salas de aula e, de quebrarem a monotonia não poderia ser diferente. Após este período, o Museu conseguiu se transferir para um imóvel alugado, em 1997. Porém, alguns problemas políticos, enfrentados com a Reitoria da UFU colocaram à prova sua resistência e sua importância para a comunidade e, ele sobreviveu. Em 1998, mudou-se novamente para outra sede alugada onde se encontra até hoje.

Nas primeiras visitas, e, no contato com estudantes e professores, já era perceptível a forma com que as escolas tratavam a questão indígena. Estas manifestações aconteciam não só no Museu, mas também quando saíamos para uma palestra ou outra atividade nas instituições de ensino. Acompanhando familiares na escola, percebíamos bem de perto, os problemas e equívocos, originários da falta de oportunidade dos professores em conhecer outras realidades culturais. Somando-se a isso, o material didático oferecido pelas escolas não contribuía para ampliar este conhecimento. Aliás, pelo contrário, corroborava para generalizar todos os povos indígenas a um mesmo padrão cultural, além de desvalorizá-los como sociedades contemporâneas, vendo-as sempre no passado. Não bastasse a deturpação e o desconhecimento, o juízo de valor presente nos comentários de professores e alunos, acabava por estabelecer uma relação bastante preconceituosa destes, em relação às comunidades indígenas. Estas manifestações tinham lugar durante e após as atividades realizadas no Museu do Índio.

Certa vez, fomos à noite no distrito de Tapuirama, debater sobre um filme que levávamos e que retratava uma comunidade indígena no seu cotidiano, naturalmente nus. Sabíamos que havia na escola uma grande concentração de alunos adultos, porém, não sabíamos que havia da mesma forma, uma proporção de evangélicos muito superior às demais religiões. A nossa atividade resultou numa catástrofe. O vídeo apresentado foi comparado à um filme pornográfico e, os índios por sua vez, foram chamados de vagabundos e preguiçosos. Os alunos quase nos lincharam, não fosse a intervenção da diretora mediando a situação. Experiências como estas, dentre muitas, trazem à tona o contexto em que vivíamos. Há que se levar em conta que



este exemplo é drástico em virtude da rigidez dos costumes daquela religião. Porém, não é muito diferente da veemência com que professores e alunos do ensino fundamental tentavam provar a inferioridade racial dos povos indígenas brasileiros.

A distância das aldeias e do convívio com estas sociedades também produziam um sentimento romântico e paternalista, que enaltecia os índios à condição de amantes da natureza, habitantes de um paraíso e, naturalmente, ecologistas. Também vistos como pobres e coitados, nunca se lhes dispensavam as comparações, ora com a sociedade envolvente e ora com outras nações como incas, maias e astecas, estas sim consideradas como verdadeiras civilizações.

A situação nos levou a assumir uma postura mais efetiva em relação à ação educativa. Estas circunstâncias provocaram nas atividades do Museu, uma reação que contemplou de forma incisiva, a busca pela transformação da mentalidade acerca das populações indígenas. O trabalho do Museu norteou-se por este princípio, qual seja: a capacidade política de interagir com a realidade provocando mudanças, tendo por base uma melhor compreensão dos fatos.

Os motivos que nos levaram a registrar esta experiência, através do presente trabalho, partem da relevância social do Museu e de sua interface com a educação. O Museu do Índio, único em sua tipologia no Estado de Minas Gerais, desenvolveu um modo próprio de utilizar as bases do conhecimento etnológico, juntamente com o exercício da museologia para intervir na educação. Ocorre, que durante o período de 1987 a 2000, em que estivemos na coordenação do Museu, momento coincidente ao analisado por este trabalho, sempre nos perguntamos sobre o real impacto das ações do Museu sobre a educação local, ou pelo menos sobre as escolas, alunos e professores que participaram das ações empreendidas. Cabe lembrar, que o projeto pedagógico do Museu foi, por diversas vezes, discutido com professores da rede municipal de ensino resultando na criação do Programa Museu Escola em 1989. Composto de atividades diversas, este programa procurou definir a forma de atuação, seus objetivos e os princípios que norteavam a sua prática. Dessa maneira, o problema apresentado neste trabalho revela que se, por um lado, foram investidos esforços no sentido de propiciar a mudança, seria necessário, por outro, averiguar se ela realmente aconteceu.

Entendemos, que de um modo geral não é comum ao povo brasileiro, como ocorre com outros povos, ter consciência de sua realidade cultural, respeitando-a e valorizando-a. Muito em função de que só se respeita o que se conhece, a questão indígena, bem como, os elementos para se entender a cultura brasileira, não mereceram por parte da escola uma atenção especial. Os professores, despreparados e desinformados; os meios didáticos, equivocados e deturpados, acabaram por agravar a situação, contribuindo para a formação de gerações cada vez mais intolerantes e preconceituosas.

As fontes utilizadas fazem parte do conjunto de documentos, coleções e acervos do Museu do Índio, podendo ser ali encontrados. Todos os dados contribuem, em grande parte, com a resposta deste trabalho.

No primeiro capítulo, procuramos enfatizar os pressupostos do conhecimento etnográfico, pois estas informações compõem a argumentação teórica para a ação educativa. Constituem-se os principais pontos apresentados: as populações indígenas, sua origem, sua história e sua diversidade cultural; a política indigenista oficial e não governamental, e, os principais problemas decorrentes do contato com a sociedade envolvente. Entendemos ser importante abordar estes aspectos, pois são os mesmos apresentados pelo Museu e que se diferenciam, daqueles presentes nos meios didáticos.

As questões centrais do segundo capítulo dizem respeito aos conceitos relacionados a Museu e Museologia. Desta forma, são discutidos: a origem e o surgimento dos museus no mundo e, a evolução teórica da museologia. O objetivo deste capítulo é remontar a instituição museal, desde os princípios do colecionamento aos marcos mais significativos da museologia contemporânea.

O terceiro capítulo descreve a criação do Museu do Índio, sua implantação, estrutura, trajetória, as exposições realizadas, aspectos relacionados a difusão cultural, seus acervos e coleções. A apresentação deste tópico é de fundamental importância, pois estabelece as conexões propostas por este trabalho e, revela o palco onde grande parte das experiências ocorreu.

O quarto capítulo procura organizar os dados relativos a ação educativa do Museu do Índio. Apresenta algumas considerações sobre o preconceito e expõe a

prática de suas atividades. De fundamental importância, a demonstração da questão indígena vista pelos meios didáticos e pelos educadores, a partir do levantamento de dados contidos nos documentos, pois, poderão permitir uma análise de como era vista a questão indígena nesse período. Da mesma forma, a apresentação de todas as atividades que compõem o Programa Museu Escola, pode ilustrar as ações levadas a cabo para a proposição de mudança, ou seja, as alternativas utilizadas para a promoção de uma nova mentalidade sobre a questão indígena.

Nas Considerações Finais, pretende-se fazer uma análise reflexiva sobre o conjunto do trabalho, como também, a interpretação dos dados apresentados, cujos desdobramentos e resultados serão considerados e explicitados.

Por fim, este trabalho não ambiciona de forma alguma esgotar este assunto ou concluí-lo. Pelo contrário, abri-lo à perspectiva de novas frentes de investigação sobre este tema, além de servir à inspiração de educadores e profissionais de museus, é sem dúvida, a expectativa maior da exposição desta experiência. É importante frisar, que o Museu do Índio, recebeu durante a sua existência, inúmeros apoios e estímulos para continuar sua tarefa, tanto por parte de alguns professores do curso de História da UFU, como da comunidade. Cabe registrar, o trabalho voluntário de diversos alunos e ex-alunos da Universidade Federal de Uberlândia, que deixaram sua grande contribuição nesta caminhada.

É necessário destacar, que apesar de todo o esforço empenhado nesta trajetória, o Museu do Índio deve repensar sua própria prática, tanto, internamente, com suas políticas próprias quanto, externamente, nas suas relações institucionais. Mesmo no auge da crise que assola as universidades públicas, é indispensável postular o reconhecimento institucional de sua existência, como agente político e sócio-cultural.

# CAPÍTULO I

## POVOS INDÍGENAS NO BRASIL



*Dentro de alguns centos de anos, outro viajante, tão desesperado como eu, neste mesmo lugar, chorará o desaparecimento daquilo que eu teria podido ver e que não aprendi.*

*Claude Levi-Strauss*

## 1 - Povos Indígenas no Brasil

O primeiro capítulo deste trabalho tem por finalidade abordar alguns aspectos importantes sobre a questão indígena brasileira. De forma sucinta, serão apresentadas algumas possibilidades sobre a origem das populações indígenas; a história destes povos a partir do contato com a sociedade envolvente; os movimentos de resistência e defesa da causa indígena no Brasil e a diversidade entre os índios brasileiros. Estes dados devem fornecer a base de discussão e questionamento sobre os conteúdos didáticos ministrados em sala de aula e que serão oportunamente analisados. De certa forma, devem permitir o entendimento de qual questão indígena o Museu do Índio tem como referência para atuar pedagogicamente. Além disso, os pressupostos conceituais são fundamentais para uma compreensão mais clara da realidade, ainda marcada pelo preconceito. O Museu do Índio trabalha em todos os seus projetos com estas e outras informações críticas, de maneira a reconstruir o conhecimento, que se pretende cada vez mais contextualizado.

### 1.1 Sociedades Indígenas - Origem, Conceito e História.

Não existe consenso entre arqueólogos quanto ao momento em que se deu o povoamento da América pelos ancestrais dos povos indígenas do presente. É certo que o surgimento da raça humana ocorreu na África, há aproximadamente 100.000 mil anos atrás e a partir de 50.000 mil anos, a espécie *Homo Sapiens* percorria vários continentes do mundo. A formação das etnias foi provocada, provavelmente, pelo isolamento e a concentração de situações comuns aos grupos, tais como: alimentação, clima,



Figura 1: Plumária Diadema Erigpagtsá  
Foto: Milton Francisco dos Santos

altitude, e casamentos endogâmicos.<sup>1</sup> O conjunto de características acentuadas na cor da pele, olhos, cabelos e compleição física atrelados aos hábitos culturais acabavam por identificar novos grupos humanos.

Diversas teorias concorrem para explicar a chegada dos primeiros homens ao continente americano. A origem asiática parece ser o elemento mais aceito pela comunidade arqueológica. Vindos, provavelmente da Mongólia, Polinésia e Malásia, teriam atravessado o Estreito de Bering (entre Sibéria e Alaska) durante um período de regressão do nível do mar em que as terras eram contínuas, proporcionando a migração da América do Norte em direção à América do Sul.<sup>2</sup> Porém, no Brasil, a arqueóloga Niède Guidon contesta que esta seja a única frente de penetração. Através de pesquisas, a arqueóloga encontrou uma datação de 48.000 AP (antes do presente) na Toca do Boqueirão do Sítio da Pedra Furada no Piauí. Esta hipótese evidencia uma ocupação mais antiga na porção meridional do continente americano seguida pela central e norte.

Em que pese, as divergências apontadas pela falta de evidências mais claras e que não despertem dúvidas quanto aos vestígios serem humanos, é certo que o território brasileiro já era povoado há cerca de 12.000 mil anos AP.<sup>3</sup>

Os achados arqueológicos constituem-se em importantes fontes documentais para se interpretar o passado através da cultura material. Na maioria das vezes são essenciais para se compreender a organização dos grupos humanos e o modo como ocupavam o ambiente. Entretanto, vale assinalar que os sítios arqueológicos têm sofrido com a ação de agentes naturais e com a intervenção do Homem que acabam por descaracterizá-lo, modificando sua estrutura e distribuição originais.

A conotação oficial da História no Brasil inicia-se em 22 de abril de 1.500, com a chegada dos Europeus. Diferente dos países da América Espanhola que denominaram por "conquista" a ocupação européia, no Brasil, o mesmo fato foi

---

<sup>1</sup> PREZIA, Benedito & Hoornaert, Eduardo. *Esta Terra Tinha Dono*. São Paulo: FTD, 1989, p. 16.

<sup>2</sup> WRIGHT, Herbert. "Environmental Conditions for Paleoindian Immigration". In: DILLEHAY, T. & MELTZER, D. (eds). *The First Americans: Search and Research*. BocaRaton: CRC Press, 1991, p. 113-135.

<sup>3</sup> DILLEHAY, Tom; ARDILA, Gerardo C.; POLITIS, Gustavo & BELTRAO, Maria C. Earliest. Hunters and Gathers of South America. In: *Journal of World Prehistory*. 6(2), 1992, p. 145-204.

chamado "descobrimento", o que deixa claro a indiferença sobre os povos indígenas que aqui já habitavam.<sup>4</sup> Houve, portanto, uma desconsideração para com a vida pregressa destas sociedades e que persiste ainda hoje nos meios educacionais e no censo comum. A imagem que perdura é de que se trata de povos sem História, sociedades fossilizadas e representantes do nosso passado remoto. Neste sentido, sempre foram justificados os métodos e investimentos que procuravam, forçosamente, trazer os índios à civilização, inculcando-lhes os hábitos e modos de vida da sociedade européia. É evidente que quaisquer entraves ou resistências seriam punidos com a morte, justificando-se a "guerra justa".

A prática do genocídio e do etnocídio tiveram franca liberdade no Brasil Colônia. Mais recentemente, apesar de legislação especial que coíbe a violência e o racismo, não são raras as atitudes de intolerância e atrocidades para com as chamadas minorias étnicas, revelando os algozes representantes de uma sociedade brutalizada e pouco disposta a conviver na pluralidade. A História da relação entre os povos indígenas e a sociedade envolvente, é antes de tudo marcada pela marginalização cultural e geográfica destes povos, imposta por um modelo sócio-econômico devassador.

*“Não existe pecado do lado de baixo do Equador...”*

Chico Buarque de Hollanda e Ruy Guerra

Num primeiro momento, os contatos iniciais promovidos pelos portugueses com os nativos em terras brasileiras, foram orientados pela curiosidade em torno de seres muito distintos de tudo já conhecido pelo “velho mundo”. A carta de Pero Vaz de Caminha divulgando o achado não economiza detalhes e descrição minuciosas sobre o que se presenciava.<sup>5</sup> Em lugar da natureza, ou pelo menos parte dela, aqueles homens estranhos e nus mereceram expressiva atenção. Inspirados, talvez por esta nudez, os europeus acreditavam que estes povos ainda não haviam caído em pecado. Os

---

<sup>4</sup> NEVES, Eduardo G. *Os Índios Antes de Cabral: Arqueologia e História Indígena no Brasil*. In: A Temática Indígena na Escola. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995 p.171.

<sup>5</sup> A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA (comentários de Leonardo Arroyo). São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: INL, 1971, p.19.

índios eram considerados como crianças, pois sendo alegres e receptivos, era de se esperar que fossem obedientes e, que jamais pudessem revidar os maltratos. Mas quando reagem, as repressões se tornam freqüentes e passam a ser tratados como traidores e falsos, pois não haviam manifestado estas características antes.

O documento de Caminha enaltece e valoriza os habitantes como componentes de um paraíso. Outros autores mais tarde, porém, não medirão esforços para denegrir esta imagem, associando os nativos e seus atos à qualidade de bárbaros e selvagens.

*Havia, portanto, três possíveis explicações para a origem e a natureza dos índios: o cristão em potencial, o bárbaro e o demoníaco. O cristão em potencial e o demoníaco pressupunham que europeus e ameríndios possuíam a mesma natureza. A colonização, portanto, desempenharia a missão de reverter a degradação, regenerar e salvar almas que padeciam de tormentos infernais.<sup>6</sup>*

Era e ainda é comum nestas sociedades, as decisões serem tomadas por consenso; a vida transcorrer com naturalidade; fazerem tão somente aquilo que lhes dá prazer; a chefia ser muito mais porta-voz da comunidade do que uma autoridade suprema e opressora e, não possuírem uma estrutura religiosa organizada, pelo menos aos moldes das religiões ocidentais. Estas características sugeriram aos primeiros jesuítas que, como na língua tupi não havia os sons das letras F, L, R, da mesma forma os índios não possuíam Fé, Lei ou Rei. Esta afirmação foi repetida por Pero de Magalhães Gandavo, Gabriel Soares de Sousa, Ambrósio Soares Brandão e outros. A respeito disso, Gabriel Soares de Sousa interpreta:

*...porque, se não tem F é porque não têm fé em nenhuma coisa que adorem nem os nascidos entre cristãos e doutrinados pelos padres da Companhia têm fé em Deus Nosso Senhor, nem têm verdade, nem lealdade a nenhuma pessoa que lhes faça bem. E se não têm L na sua pronúnciação é porque não têm lei alguma que guardar, nem preceitos para se governarem, e cada um faz lei a seu modo, e ao som da sua vontade; sem haver entre eles leis com que se governem, nem têm leis uns com os outros. E se não têm esta letra R na sua pronúnciação, é*

<sup>6</sup> VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, p. 305.



*porque não têm rei que os governem, e a quem obedecam; nem obedecem a ninguém, nem ao pai o filho, nem o filho ao pai, e cada um vive ao som de sua vontade...*<sup>7</sup>

Estas constatações, somadas a outras tantas legitimaram a idéia de que se tratava de gente inapta para a civilidade. Por outro lado, Jean de Léry, viajante francês, dizia:

*É coisa quase incrível e de envergadura os que consideram as leis divinas e humanas como simples meios de satisfazer sua índole corrupta, que os selvagens, guiados apenas pelo seu natural, vivem com tanta paz e sossego.*<sup>8</sup>

Estas referências, aliadas as de André Thévet, retratando a flora, fauna e costumes dos índios, exerceram influência em Rousseau e Montaigne na formulação das teorias do “Bom Selvagem”.<sup>9</sup>

Os jesuítas acreditavam no potencial cristão dos índios e era comum dizerem que aquelas criaturas eram como papel em branco, onde poderiam escrever o que quisessem. Ora, diante das crenças indígenas e do hábito de comer carne humana, esses religiosos desacreditavam que dali pudesse brotar a fé cristã.

O encontro com as populações nativas do Brasil causou aos europeus um forte impacto, pois nada se sabia a respeito daquele continente e daquele povo na tradição ocidental.<sup>10</sup>

Os números são relativos, fala-se em 5 ou 6 milhões de indígenas distribuídos em mais de mil grupos étnicos aqui encontrados em 1.500. Com a chegada dos portugueses foi crescente a depopulação até atingir hoje a cifra de 300.000 mil

---

<sup>7</sup> SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*. 4ª ed., São Paulo: Nacional/Edusp, 1971, p. 45.

<sup>8</sup> LÉRY, Jean de. *Viagem à Terra do Brasil*. São Paulo: Martins/Edusp, 1972, p.45.

<sup>9</sup> MESGRAVIS, L. & PINSKY, C. B. apud LÉRY, Jean de. *O Brasil que os Europeus Encontraram*. São Paulo: Contexto, 2000, p. 12.

<sup>10</sup> VAINFAS, Ronaldo. Op. Cit., p. 304.

índios, pertencentes a 206 grupos espalhados por todo o território nacional, à exceção do Piauí e Rio Grande do Norte.<sup>11</sup> Além destes, a Coordenadoria de Índios Isolados da FUNAI, suspeita sobre a existência de 40 a 60 povos sem contato, vivendo em pequenos grupos ou núcleos familiares na Amazônia.<sup>12</sup>

Estimativas têm atestado que o contingente populacional no Brasil em 1.500 era considerável e, segundo Manuela Carneiro da Cunha:

*Se a população aborígine tinha, realmente, a densidade que hoje se lhe atribui, esvai-se a imagem tradicional (aparentemente consolidada no séc. XIX) de um continente pouco habitado a ser ocupado pelos Europeus. Como foi dito com força por Jennings a América não foi descoberta foi invadida.*<sup>13</sup>

O declínio demográfico, atualmente paralisou e, informações mais recentes dão conta de que as populações indígenas estão crescendo, pondo por terra as previsões pessimistas da década de 50 que determinavam o seu desaparecimento para o próximo milênio<sup>14</sup>. Algumas comunidades, até então consideradas extintas pelos órgãos oficiais, estão emergindo e recuperando a sua identidade.

A relação dos povos indígenas a seguir pode nos dar uma real dimensão da diversidade e da distribuição populacional destas etnias no Brasil, além de apresentar outros nomes e grafias como são conhecidos.

---

<sup>11</sup> RICARDO, Beto. *A Sociodiversidade Nativa Contemporânea no Brasil*. In: Povos Indígenas no Brasil. 1991/1995. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996, p. XII.

<sup>12</sup> Esta informação foi proferida pelo indigenista Sidney Possuelo (Chefe da Coordenadoria de Índios Isolados da FUNAI) em palestra realizada no Iº Seminário de Saúde e Cultura Indígena promovido pelo Museu do Índio e UNIT em 1999.

<sup>13</sup> CARNEIRO DA CUNHA, Manuela et alli. *Introdução a Uma História Indígena*. In: História dos Índios no Brasil. São Paulo: Cia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992 p. 14.

<sup>14</sup> RICARDO, Carlos Alberto et alli - *"Os Índios" e a Sociodiversidade Nativa Contemporânea no Brasil*. In: GRUPIONI, L. D. B. & SILVA, A. L. A. *Temática Indígena na Escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 47.

LISTA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO<sup>15</sup>

(Fonte: Banco de Dados do Programa Povos Indígenas no Brasil – CEDI/Instituto Socioambiental, nov/94).

|    | NOME                    | OUTROS NOMES<br>OU GRAFIAS  | UF (BRASIL)<br>PAISES<br>LIMÍTROFES | POPULAÇÃO<br>CENSO/<br>ESTIMATIVA | ANO  |
|----|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|------|
| 1  | Aikanã                  | Aikaná, Massaká,<br>Tubarão | RO                                  | 160                               | 1994 |
| 2  | Ajuru                   |                             | RO                                  | ?                                 |      |
| 3  | Amanayé                 | Amanaié                     | PA                                  | 66                                | 1990 |
| 4  | Anambé                  |                             | PA                                  | 105                               | 1994 |
| 5  | Aparai*                 | Apalai                      | PA                                  | ?                                 |      |
| 6  | Apiaká                  | Apiacá                      | MT                                  | 43                                | 1989 |
| 7  | Apinayé                 | Apinajé, Apinaié            | TO                                  | 718                               | 1989 |
| 8  | Apurinã                 |                             | AM                                  | 2.800                             | 1991 |
| 9  | Arapaço                 | Arapasso                    | AM                                  | 317                               | 1992 |
| 10 | Arara                   | Ukarãgmã                    | PA                                  | 158                               | 1994 |
| 11 | Arara                   | Karo                        | RO                                  | 130                               | 1989 |
| 12 | Arara                   | Shawanauá                   | AC                                  | 300                               | 1993 |
| 13 | Arara do<br>Aripuanã    |                             | MT                                  | 150                               | 1994 |
| 14 | Araweté                 | Araueté                     | PA                                  | 220                               | 1994 |
| 15 | Arikapu                 | Aricapu                     | RO                                  | ?                                 |      |
| 16 | Ariken                  | Ariquem                     | RO                                  | ?                                 |      |
| 17 | Aruá                    |                             | RO                                  | ?                                 |      |
| 18 | Asurini do<br>Tocantins | Akuáwa                      | PA                                  | 225                               | 1994 |
| 19 | Asurini do<br>Xingu     | Awaeté                      | PA                                  | 76                                | 1994 |

<sup>15</sup> Ibidem, p. 37.

|    |                    |                                  |                 |         |      |
|----|--------------------|----------------------------------|-----------------|---------|------|
| 20 | Atikum             | Aticum                           | PE              | 2.799   | 1989 |
| 21 | Avá-<br>Canoeiro   |                                  | TO / GO         | 14      | 1988 |
| 22 | Aweti              | Aueti                            | MT              | 80      | 1990 |
| 23 | Bakairi            | Bacairi                          | MT              | 570     | 1989 |
| 24 | Banawa Yafi        |                                  | AM              | 120     | 1991 |
| 25 | Baniwa             | Baniua, Baniva                   | AM              | 3.174   | 1992 |
|    |                    |                                  | Colômbia        | ?       |      |
|    |                    |                                  | Venezuela       | (1.192) | 1992 |
| 26 | Bará               |                                  | AM              | 40      | 1992 |
|    |                    |                                  | Colômbia        | 296     | 1988 |
| 27 | Baré               |                                  | AM              | 2.170   | 1992 |
|    |                    |                                  | Venezuela       | (1.136) | 1992 |
| 28 | Bororo             | Boé                              | MT              | 914     | 1994 |
| 29 | Canoe              |                                  | RO              | ?       |      |
| 30 | Chamacoco          |                                  | MS              | 40      | 1994 |
|    |                    |                                  | Paraguai        |         |      |
| 31 | Cinta Larga        | Matétamãe                        | MT / RO         | 643     | 1993 |
| 32 | Columbiara         |                                  | RO              | ?       |      |
| 33 | Deni               |                                  | AM              | 765     | 1991 |
| 34 | Dessano            | Desâna                           | AM              | 1.458   | 1992 |
|    |                    | Desano, Wira                     | Colômbia        | (2036)  | 988  |
| 35 | Enauenê-<br>Nawé   | Salumã                           | MT              | 243     | 1994 |
| 36 | Fulni-ô            |                                  | PE              | 2.788   | 1989 |
| 37 | Galibi<br>Marworno | Galibi do Uaçá,<br>Áruã          | AP              | 1.249   | 1993 |
| 38 | Galibi             | Gialibi do Oiapoque              | AP              | 37      | 1993 |
|    |                    |                                  | Guiana Francesa | (2000)  | 1982 |
| 39 | Gavião             | Diguit, Gavião de<br>Rondônia    | RO              | 360     | 1989 |
| 40 | Gavião             | Parkatejé Gavião do<br>Mãe Maria | PA              | 325     | 1994 |

|    |                      |  |  |   |                      |
|----|----------------------|--|--|---|----------------------|
| 41 | Gavião               | Pukobiê, Gavião do Maranhão  | MA   | 150                                       | 1990                 |
| 42 | Guajá                | Áwá, Avá   | MA   | 370                                       | 1990                 |
| 43 | Guajajara            | Tenethehara  | MA   | 9.603                                     | 1990                 |
| 44 | Guarani              | Kaiowá, ñhandewa<br>M'byá<br>Pãi Tavyterã<br>Xiripá, Apapokuva<br>Chiriguano | MS / SP / RJ / PR<br>ES / SC / RS<br>Paraguai,<br>Argentina<br>Bolívia | 30.000<br>(25.000)<br>(3.000)<br>(50.000) | 1994                 |
| 45 | Guató                |  | MS   | 700                                       | 1993                 |
| 46 | Hixkaryana           | Hixkariana   | AM / PA  | ?   |                      |
| 47 | Iauanauá             | Yauanawá   | AC   | 230                                       | 1987                 |
| 48 | Ingarikó             | Ingaricó<br>Alawaio, Kapon,  | RR<br>Guiana<br>Venezuela  | 1.000<br>(4.000)<br>(728)                 | 1994<br>1990<br>1992 |
| 49 | Iranxe               | Irantxe  | MT   | 250                                       | 1994                 |
| 50 | Issé                 |  | AM   | ?   |                      |
| 51 | Jaboti               |  | RO   | ?   |                      |
| 52 | Jamamadi             | Yamamadi   | AM   | 250                                       | 1987                 |
| 53 | Jaminawa             | Iamináua<br>Yaminahua  | AC<br>Peru   | 370<br>(600)                              | 1987<br>1988         |
| 54 | Jarawara             | Jarauara   | AM   | 160                                       | 1990                 |
| 55 | Jenipapo-<br>Kanindé |  | CE   | ?   |                      |
| 56 | Jiripancó            | Jeripancó  | AL   | 842                                       | 1992                 |
| 57 | Juma                 | Yuma   | AM   | 7   | 1994                 |
| 58 | Juruna               | Yuruna, Yudjá  | MT / PA  | 132                                       | 1990                 |
| 59 | Kadiweu              | Caduveo, Cadiuéu   | MS   | 1.265                                     | 1993                 |
| 60 | Kaimbé               | Caimbé   | BA   | 1.200                                     | 1989                 |
| 61 | Kaingang             | Caingangue   | SP / PR / SC / RS  | 20.000                                    | 1994                 |
| 62 | Kaixana              | Caixana  | AM   | ?   |                      |
| 63 | Kalapalo             | Calapalo   | MT   | 249                                       | 1990                 |
| 64 | Kamayurá             | Camaiurá   | MT   | 279                                       | 1990                 |

|    |                             |                          |          |          |      |
|----|-----------------------------|--------------------------|----------|----------|------|
| 65 | Kamba                       | Camba                    | MS       | ?        |      |
| 66 | Kambeba                     | Cambeba, Omágua          | AM       | 240      | 1989 |
| 67 | Kambiwá                     | Cambiuá                  | PE       | 1.255    | 1990 |
| 68 | Kampa                       | Campa                    | AC       | 560      | 1993 |
|    |                             | Ashaninka                | Peru     | (55.000) | 1993 |
| 69 | Kanamanti                   | Canamanti                | AM       | 150      | 1990 |
| 70 | Kanamari                    | Canamari                 | AM       | 1.119    | 1985 |
| 71 | Kanela<br>Apaniekra         | Canela                   | MA       | 336      | 1990 |
| 72 | Kanela<br>Ranko-<br>kamekra | Canela                   | MA       | 883      | 1990 |
| 73 | Kantaruré                   | Cantaruré                | BA       | ?        |      |
| 74 | Kapinawá                    | Capinawa                 | PE       | 354      | 1989 |
| 75 | Karafawyana                 |                          | PA / AM  | ?        |      |
| 76 | Karajá                      | Carajá Javaé,<br>Xambioá | MT / TO  | 2.450    | 1993 |
| 77 | Karapanã                    | Carapaná                 | AM       | 40       | 1992 |
|    |                             |                          | Colômbia | (412)    | 1988 |
| 78 | Karapotá                    | Carapotá                 | AL       | 1.050    | 1994 |
| 79 | Karipuna                    | Caripuna                 | RO       | 30       | 1994 |
| 80 | Karipuna do<br>Amapá        | Caripuna                 | AP       | 1.353    | 1993 |
| 81 | Kariri                      | Cariri                   | CE       | ?        |      |
| 82 | Kariri-Xocó                 | Cariri-Chocó             | AL       | 1.500    | 1990 |
| 83 | Karitiana                   | Caritiana                | RO       | 171      | 1994 |
| 84 | Katuena                     | Catuena                  | PA / AM  | ?        |      |
| 85 | Katukina                    | Pedá Djapá               | AM       | 250      | 1990 |
| 86 | Katukina                    | Sbanenawa                | AC       | 400      | 1990 |
| 87 | Kaxarari                    | Caxarari                 | AM / RO  | 220      | 1989 |
| 88 | Kaxinawá                    | Cashinauá, Caxinaua      | AC       | 2.700    | 1990 |
|    |                             | Cashinahua               | Peru     | (1.200)  | 1988 |
| 89 | Kaxixó                      |                          | MG       | ?        |      |

|     |                   |  |                             |                          |                      |
|-----|-------------------|--|-----------------------------|--------------------------|----------------------|
| 90  | Kaxuyana          | Caxuiana   | PA                          |                          |                      |
| 91  | Kayabi            | Caiabi, Kaiabi   | MT / PA                     | 1.035                    | 1989                 |
| 92  | Kayapó            | Kaiapó, Caiapá<br>A'Ukre, Gorotire,<br>Kikrctum,<br>Mekragnoti, Kuben--<br>kran-ken Kokraimoro,<br>Kubenkokre,<br>Metuktirc, Pukanu,<br>Xikrin | MT / PA                     | 4.000                    | 1993                 |
| 93  | Kiriri            |  | BA                          | 1.526                    | 1994                 |
| 94  | Kocama            | Cocama   | AM<br>Colômbia              | 320<br>(236)             | 1989<br>1988         |
| 95  | Kokuiregatej<br>é |  | MA                          | ?                        |                      |
| 96  | Krahô             | Craô, Kraô   | TO                          | 1.198                    | 1989                 |
| 97  | Kreje             |  | PA                          | ?                        |                      |
| 98  | Krenak            | Crenaque   | MO                          | 99                       | 1992                 |
| 99  | Krikati           |  | MA                          | 420                      | 1990                 |
| 100 | Kubeo             | Cubeo<br>Cobewa  | AM<br>Colômbia              | 219<br>(5.837)           | 1992<br>1988         |
| 101 | Kuikuro           | Kuikuru  | MT                          | 277                      | 1990                 |
| 102 | Kulina<br>/Madija | Culina<br>Madiha   | AC / AM<br>Peru             | 2.500<br>(500)           | 1991<br>1988         |
| 103 | Kulina Ibrío      | Culina   | AM                          | 43                       | 1985                 |
| 104 | Kuripako          | Suripaco, Curripaco  | AM<br>Venezuela<br>Colômbia | 375<br>(2.585)<br>(6790) | 1992<br>1992<br>1988 |
| 105 | Kuruáia           | Curuáia  | PA                          | ?                        |                      |
| 106 | Machineri         | Manchineri   | AC                          | 152                      | 1993                 |
| 107 | Macurap           | Makurap  | RO                          | ?                        |                      |
| 108 | Maku              | Macu, Hupdá, Dow,<br>Nadeb Yuhupde,  | AM<br>Colômbia              | 2.050<br>(786)           | 1989<br>1988         |

|     |                    | Nukar, Cacua  |                |                   |              |
|-----|--------------------|---|----------------|-------------------|--------------|
| 109 | Makuna             | Macuna  | AM<br>Colômbia | 34<br>(98)        | 1992<br>1988 |
| 110 | Makuxi             | Macuxi, Macushi<br>Pemon  | RR<br>Guiana   | 15.000<br>(7.500) | 1994<br>1990 |
| 111 | Marubo             |   | AM             | 594               | 1985         |
| 112 | Matipu/Nahuk<br>wa | Nafuqua   | MT             | 102               | 1990         |
| 113 | Matis              |   | AM             | 109               | 1985         |
| 114 | Matsé              | Mayoruna  | AM<br>Peru     | 370<br>(1.000)    | 1985<br>1988 |
| 115 | Mawayana           |   | PA / AM        | ?                 |              |
| 116 | Maxakali           | Maxacali  | MG             | 594               | 1989         |
| 117 | Mehinako           | Meináku, Meinacu  | MT             | 121               | 1990         |
| 118 | Mequém             |   | RO             | ?                 |              |
| 119 | Miranha            | Miranha, Miraña   | AM<br>Colômbia | 400<br>(445)      | 1994<br>1988 |
| 120 | Miriti Tapuia      |   | AM             | 120               | 1992         |
| 121 | Mundurucu          | Mundurucu   | PA             | 3.000             | 1990         |
| 122 | Mura               |   | AM             | 1.400             | 1990         |
| 123 | Myky               | Menky, Munku,<br>Menki  | MT             | 56                | 1994         |
| 124 | Nambikwara         | Nhambiquara,<br>Nambiquara<br>Hahaintesu, Alantesu<br>Wasusu, Halotesu<br>Katitawlu, Kithaulu,<br>Latunde, Mamainde,<br>Manduka, Negarote,<br>Sabane, Waikisu | MT / RO        | 885               | 1989         |
| 125 | Nukini             | Nuquini   | AC             | 350               | 1987         |
| 126 | Ofaié<br>Xavante   | Ofayé-Xavante   | MS             | 87                | 1991         |



|     |                      |  |                       |               |              |
|-----|----------------------|--|-----------------------|---------------|--------------|
| 127 | Paiaku               |  | CE                    | ?             |              |
| 128 | Pakaa Nova           | Wari, Pacaás Novos   | RO                    | 1.300         | 1989         |
| 129 | Palikur              | Aukwayane,<br>Aukuyene Paliku'ene                              | AP<br>Guiana Francesa | 722<br>(470)  | 1993<br>1980 |
| 130 | Panará               | Krenhakarore,<br>Krenakore,<br>Índios Gigantes,<br>Kreen-Akore | MT                    | 160           | 1994         |
| 131 | Pankararé            | Pancararé  | BA                    | 723           | 1991         |
| 132 | Pankararu            | Pancaru  | PE                    | 3.676         | 1989         |
| 133 | Pankaru              | Pancaru  | BA                    | 723           | 1991         |
| 134 | Parakanã             | Paracanã   | PA                    | 567           | 1994         |
| 135 | Pareci               | Paresi   | MT                    | 803           | 1994         |
| 136 | Parintintin          |  | AM                    | 130           | 1990         |
| 137 | Patamona             | Kapon  | RR<br>Guiana          | 50<br>(5.500) | 1991<br>1990 |
| 138 | Pataxó               |  | BA                    | 1,759         | 1989         |
| 139 | Pataxó Hã-<br>Hã-Hãe |  | BA                    | 1.665         | 1993         |
| 140 | Paumari              | Palhari  | AM                    | 539           | 1988         |
| 141 | Paumelenho           |  | RO                    | ?             |              |
| 142 | Piraha               | Mura Pirahá  | AM                    | 179           | 1993         |
| 143 | Piratuapuaia         | Piratapuya, Piratapuyo   | AM<br>Colômbia        | 926<br>(400)  | 1992<br>1988 |
| 144 | Pitaguari            |  | CE                    | ?             |              |
| 145 | Potiguara            |  | PB                    | 6.120         | 1989         |
| 146 | Poyanawa             | Poianáua   | AC                    | 300           | 1985         |
| 147 | Rikbaktsa            | Canoeiros, Erigpaktsa  | MT                    | 690           | 1993         |
| 148 | Sakiriabar           |  | RO                    | ?             |              |
| 149 | Sateré-Maue          | Sataré-Mawé  | AM                    | 5.825         | 1991         |
| 150 | Suruí                | Aikewara   | PA                    | 173           | 1994         |
| 151 | Suruí                | Paiter   | RO                    | 586           | 1992         |
| 152 | Suyá                 | Suiá   | MT                    | 186           | 1994         |

|     |             |                    |           |          |      |
|-----|-------------|--------------------|-----------|----------|------|
| 153 | Tabajara    |                    | MA        | ?        |      |
| 154 | Tapayuna    | Beíço-de-Pau       | MT        | 48       | 1990 |
| 155 | Tapeba      |                    | CE        | 1.143    | 1992 |
| 156 | Tapirapé    |                    | MT        | 332      | 1989 |
| 157 | Tapuia      |                    | GO        | ?        |      |
| 158 | Tariano     |                    | AM        | 1.630    | 1992 |
|     |             |                    | Colombia  | (205)    | 1988 |
| 159 | Taurepang   | Taulipang, Pernon  | RR        | 200      | 1989 |
|     |             | Arekuna            | Venezuela | (20.607) | 1992 |
| 160 | Tembé       |                    | PA / MA   | 800      | 1990 |
| 161 | Tenharim    |                    | AM        | 360      | 1994 |
| 162 | Terena      |                    | MS        | 15.000   | 1994 |
| 163 | Ticuna      | Tikuna, Tukuna     | AM        | 23.000   | 1994 |
|     |             | Magúta             | Peru      | (4.200)  | 1988 |
|     |             |                    | Colômbia  | (4.535)  | 1988 |
| 164 | Tingui Botó |                    | AL        | 180      | 1991 |
| 165 | Tiriyó      | Trio, Tarona, Yawi | PA        | 380      | 1994 |
|     |             | Pianokoto, Piano   | Suriname  | (376)    | 1974 |
| 166 | Tora        |                    | AM        | 25       | 1989 |
| 167 | Tremembé    |                    | CE        | 2.247    | 1992 |
| 168 | Truká       |                    | PE        | 909      | 1990 |
| 169 | Trumai      |                    | MT        | 78       | 1990 |
| 170 | Tsohom      |                    | AM        | 100      | 1985 |
|     | Djapa       |                    |           |          |      |
| 171 | Tukano      | Tucano             | AM        | 2.868    | 1992 |
|     |             |                    | Colômbia  | (6.330)  | 1988 |
| 172 | Tupari      |                    | RO        | ?        |      |
| 173 | Tupiniquim  |                    | ES        | 884      | 1987 |
| 174 | Turiwara    |                    | PA        | 39       | 1990 |
| 175 | Tuxá        |                    | BA / PE   | 929      | 1992 |
| 176 | Tuyuka      | Tuiuca             | AM        | 518      | 1992 |
|     |             |                    | Colômbia  | (570)    | 1988 |
| 177 | Txicão      | Txicão             | MT        | 184      | 1994 |

|     |                    |  |                                   |                         |                      |
|-----|--------------------|--|-----------------------------------|-------------------------|----------------------|
| 178 | Umutina            | Omotina  | MT                                | 100                     | 1989                 |
| 179 | Uru-Eu-<br>Wau-Wau | Urueu-Uau-Uau,<br>Uru Pa In, Amundáwa          | RO                                | 106                     | 1994                 |
| 180 | Urubu              |  | RO                                | ?                       |                      |
| 181 | Urubu<br>Kaapor    | Ka'apor  | MA                                | 500                     | 1992                 |
| 182 | Wai Wai            |  | RR / AM / PA                      | 1.366                   | 1994                 |
| 183 | Waiãpi             | Oiampi, Wayãpy                                 | AP<br>Guiana Francesa             | 498<br>(412)            | 1994<br>1982         |
| 184 | Waimiri<br>Atroari | Kinã   | RR / AM                           | 611                     | 1994                 |
| 185 | Wanano             | Uanano   | AM<br>Colômbia                    | 483                     |                      |
| 186 | Wapixana           | Uapixana, Vapidiana<br>Wapisiana,<br>Wapishana | RR<br>Guiana                      | 5000<br>(4000)          | 1994<br>1990         |
| 187 | Warekena           | Uarequena                                      | AM Venezuela                      | 476<br>(420)            | 1992<br>1992         |
| 188 | Wassu              |  | AL                                | 1220                    | 1994                 |
| 189 | Waurá              | Uaura  | MT                                | 187                     | 1990                 |
| 190 | Wayana             | Waiana, Uaiana<br>Wayana-Aparai                | PA<br>Suriname<br>Guiana Francesa | 363<br>(150)<br>(510)   | 1993<br>1972<br>1980 |
| 191 | Witoto             | Uitoto<br>Huitoto                              | AM<br>Colômbia<br>Peru            | ?<br>(5.939)<br>(2.775) | <br>1988<br>1988     |
| 192 | Xakriabá           | Xacriabá                                       | MG                                | 4.952                   | 1994                 |
| 193 | Xavante            | Akwê, A'wen                                    | MT                                | 7.100                   | 1994                 |
| 194 | Xerente            | Akwê   | TO                                | 1.552                   | 1994                 |
| 195 | Xereu              |  | PA / AM                           | ?                       |                      |
| 196 | Xipaia             | Shipaya  | PA                                | ?                       |                      |
| 197 | Xocó               | Choco  | SE                                | 250                     | 1987                 |
| 198 | Xokleng            | Shokleng                                       | SC                                | 1650                    | 1994                 |

|     |                  |   |                      |                   |              |
|-----|------------------|---|----------------------|-------------------|--------------|
| 199 | Xucuru           | Xukuru  | PE                   | 3.254             | 1992         |
| 200 | Xucuru<br>Kariri | Xukuru-Kariri                                 | AL                   | 1520              | 1989         |
| 201 | Yanomami         | Yanomam, Ianomâmi<br>Sanumá, Ninam,<br>Imoama | RR / AM<br>Venezuela | 9.975<br>(15.193) | 1988<br>1992 |
| 202 | Yawalapiti       | Iaualapiti                                    | MT                   | 140               | 1990         |
| 203 | Ye'kuana         | Maiongong<br>Ye'kuana, Yekwana                | RR<br>Venezuela      | 180<br>(3.632)    | 1990<br>1992 |
| 204 | Zo'é             | Poturu  | PA                   | 110               | 1990         |
| 205 | Zoró             |   | MT                   | 257               | 1992         |
| 206 | Zuruahã          |   | AM                   | 125               | 1986         |

O conceito "índio", segundo João Pacheco de Oliveira<sup>16</sup>, remete-nos a dois significados. Numa primeira acepção, o que é encontrado normalmente no dicionário e que representa o (censo) comum, acompanhado de seus sinônimos: Aborígene, silvícola, selvagem, primitivo. Estes, quase sempre denotam um estágio cultural, distante das vantagens da civilização. Esta imagem o associa sempre à natureza, como parte dela. Por outro lado, na segunda acepção, "índio" indica um segmento da população brasileira que enfrenta problemas de adaptação à sociedade nacional em decorrência de sua vinculação a tradições pré-colombianas. Este conceito é mais técnico e restrito às parcelas especializadas da sociedade (antropólogos, indigenistas, missionários e advogados). Ainda em tramitação no Congresso Nacional, o Estatuto das Sociedades Indígenas propõe que estas são "*as coletividades que se distinguem entre si e no conjunto da sociedade em virtude de seus vínculos históricos com populações de origem pré-colombiana*".<sup>17</sup>

Para o senso comum, ao identificar um indivíduo como índio, tem-se por base alguns critérios e características que o enquadram a esta categoria. O suporte para esta definição é a noção de uma cultura estagnada no tempo. Não se leva em conta as transformações ocorridas com tais sociedades ao longo do tempo ou os resultados da influência exercida por outra sociedade. Portanto, são considerados índios tão somente aqueles que mantêm integralmente os seus hábitos e costumes originais. Um exemplo deste fato ocorre quando as sociedades indígenas passam a utilizar objetos comuns da cultura ocidental, tais como: óculos escuros, calça jeans ou relógio e, são duramente criticados por terem perdido a sua cultura e de não serem mais índios. Se assim fosse, a sociedade brasileira tão fortemente diversificada, sendo produto de tantos traços culturais distintos e dinâmicos, ficaria privada de sua condição de identidade. Afinal, por mais que mantivéssemos autêntica fidelidade aos hábitos e costumes de nossos antepassados, nunca viveríamos de forma igual a eles.

Para os antropólogos, o essencial "*é que uma dada coletividade se auto-identifique como indígena, sendo índios todos os indivíduos que são por ela*

---

<sup>16</sup> PACHECO DE OLIVEIRA, João et alli. Muita Terra para pouco Índio? Uma Introdução (crítica) ao Indigenismo e à Atualização do Preconceito. In: GRUPIONI, L. D. B. & SILVA, A. L. *A Temática Indígena na Escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995 p. 78.

<sup>17</sup> Ibidem, p. 78.

*reconhecidos enquanto membros desse grupo étnico*"<sup>18</sup>. O termo índio tem servido para padronizar identidades culturais que na realidade são muito diversas.

Na medida em que iam sendo travados os primeiros contatos, nem sempre eram conhecidos e/ou respeitados os nomes respectivos daqueles povos. É comum, ainda hoje, prevalecer nomes extraídos de circunstâncias, meramente aleatórias, com significados bem distintos de sua autodenominação. Exemplos clássicos podem ilustrar este fato, que ainda persiste, através de denominações equivocadas. A palavra "Bororo", que significa pátio, centro da aldeia, tem servido para identificar este grupo indígena, que na realidade se autodenomina Boe. Os Enauenê-Nawê, que assim se autodenominam, são principalmente conhecidos por Salumã, nome próprio de um indivíduo deste grupo. Em outras situações, denominou-se grupos com termos cujos significados eram depreciativos, pois eram frutos de designações de povos rivais, como o exemplo Kayapó que significa macaco em Tupi. A Associação Brasileira de Antropologia (ABA), estabeleceu em 1953 a "Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais", que permite uma referência científica para a padronização da forma de escrita dos grupos indígenas brasileiros. Os nomes indígenas não são escritos no plural porque isso significaria hibridismo. Pode ser também que a palavra já esteja flexionada no plural ou mesmo que ele não exista naquela língua indígena.<sup>19</sup>

No início, "Índio", era todo habitante encontrado pelos europeus no "novo mundo". Porém, passados quinhentos anos da revelação das novas terras à Europa, esse conceito tem tentado se adequar às diversas situações. Num país cujas dimensões territoriais e circunstâncias históricas permitiram distintos processos de contato em distintas condições, a ponto de coexistir hoje, grupos isolados sem contato com a sociedade envolvente; grupos que incorporaram novos hábitos culturais, influenciados por outras culturas; e, ainda, comunidades emergentes que recuperam sua identidade, dada por perdida pelos órgãos oficiais.

Ao desembarcarem em terras brasileiras, os portugueses encontraram os Tupiniquim, pertencentes à família Tupinambá do tronco lingüístico Tupi. Por força da

---

<sup>18</sup> Ibidem, p. 79.

<sup>19</sup> RICARDO, Carlos Alberto et alli. "Os índios" e a Sociodiversidade Nativa Contemporânea no Brasil In: GRUPIONI, L. D. B. & SILVA, A. L. *A Temática Indígena na Escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 34.

convivência entre os Jesuítas com grupos indígenas da matriz Tupi, acabou-se por generalizar os traços culturais deste sobre os demais, que eram denominados Tapuia (designação dada pelos Tupi e adotada pelos jesuítas que significava bárbaros, estrangeiros, inimigos). Os jesuítas não só tomaram por parâmetro as referências das culturas Tupi, como também absorveram a animosidade destes contra outros grupos indígenas.

As sociedades indígenas são culturas ágrafas, sem escrita. Pouco ou nada foi registrado sobre sua História. Esta depende dos documentos produzidos pelos cronistas e colonizadores e parte pode ser investigado nos mitos e tradições orais dos grupos.

Em meados do séc. XVII, dos muitos Tupi que habitavam o litoral brasileiro, restaram somente a devastação e imensas plantações de cana de açúcar. Com a vinda dos portugueses, chegaram também inúmeras doenças. Muitos grupos indígenas, mesmo sem conhecer e conviver com os brancos contraíram por intermédio de outros povos que mantinham esse contato, doenças, tais como: sarampo, varíola, catapora, coqueluche, tifo, gripe, difteria, rubéola, peste bubônica e, provavelmente a malária. É o caso, para citar um exemplo, da situação dos Tapirapé em relação ao povo Karajá que em convivência com populações não indígenas quase os extermina por completo.<sup>20</sup>

Foram utilizadas inúmeras estratégias para a prática do genocídio, como também para o apresamento e utilização de mão de obra escrava. Uma delas, foi a percepção da potencialidade presente nos conflitos e guerras intertribais. Nesse aspecto, vários grupos foram utilizados para pôr fim a outros.

*No século XVI, os franceses e os portugueses em guerra aliaram-se, respectivamente, aos Tamoio e aos Tupinikim (Fausto); e no século XVII os holandeses pela primeira vez se aliaram a grupos Tapuia contra os portugueses (Dantas, Sampaio e Carvalho). No século XIX, os Mundurukú foram usados para "desinfestar" o Madeira de grupos hostis e os Krahô, no Tocantins, para combater outras etnias Jê<sup>21</sup>. Ainda no*

<sup>20</sup> MEIRELLES, Lídia Maria. *Tapirapé – 5º Mostra de Cultura Indígena*. (folder da exposição) Museu do Índio/NUHCIS/DECIS/UFU, 1992.

<sup>21</sup> CARNEIRO DA CUNHA, Manuela et allí . Introdução a uma História Indígena. In: *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992, p. 18.

*séc.XIX, os Bororo foram arrebanhados em Goiás para liquidar os Kayapó Meridionais no Triângulo Mineiro.*<sup>22</sup>

A carta de Mem de Sá, terceiro governador-geral do Brasil, de 31 de março de 1560 ao rei de Portugal, pode atestar desde esta época, o genocídio a que foram submetidas às populações indígenas:

*Nestes tempos veio recado ao governador como o gentio (o indígena) tupinikim da capitania de Ilhéus se alevantava e tinha morto muitos cristãos e destruído e queimado todos os engenhos dos lugares, e os moradores estão cercados e não comiam já senão laranjas. Logo pus (reuni) em conselho e posto que muitos eram que não fosse, por não ter poder para lhes resistir nem o poder do imperador, fui com pouca gente que me seguiu.*

*Na noite em que entrei em Ilhéus fui a pé dar em uma aldeia que estava a 7 léguas da vila em um alto pequeno, todo cercado de água, ao redor de lagoas. E a destruí e matei todos os que quiseram resistir e na vinda vim queimando e destruindo todas as aldeias que ficaram atrás. Porque o gentio se ajuntou e me veio seguindo ao longo da praia, lhes fiz algumas ciladas, onde os cerquei e os forcei a lançarem-se a nado ao mar de costa (muito) brava.*

*Mandei outros índios atrás deles, que os seguiram perto de 2 léguas e lá no mar pelejaram de maneira que nenhum tupinikim ficou vivo. E os trouxeram a terra e os puseram ao longo da praia em ordem (de forma) que tomavam os corpos (alinhados) perto de 1 légua.*

*Fiz outras muitas saídas em que destruí muitas aldeias fortes e pelejei com eles outras vezes em que foram muitos mortos e feridos e já ousavam estar senão pelos montes e brenhas onde matavam cães e galos e, constrangidos da necessidade, vieram a pedir misericórdia e lhes dei pazes com condição que haviam de ser vassalos de Sua Alteza (o Rei) e pagar tributos e tornar a fazer os engenhos. Tudo aceitaram e fizeram e ficou a terra pacífica em espaço de 30 dias. Isto fiz à minha custa dando mesada a toda pessoa honrada.*<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> MARCOS DE ATAÍDES, Jésus. *Sob o Signo da Violência: Colonizadores e Kayapó do Sul no Brasil Central*. Goiânia: Ed.UCG, 1998, p. 74.

<sup>23</sup> CARTA DE MEM DE SÁ AO REI DE PORTUGAL. 31/03/1560. SILVA CAMPOS. *Crônica da Capitania de São José de Ilhéus*. Rio de Janeiro: MEC, Conselho Federal de Cultura, 1981, p. 44.



O projeto colonial no Brasil não podia prescindir da mão de obra indígena, enquanto suporte para o desenvolvimento econômico da colônia. Por outro lado, os Jesuítas garantiam a liberdade e o apaziguamento dos índios, mas não permitiam a utilização dessa mão de obra e eram acusados pelos colonos de, com isso, comprometerem o crescimento da colônia. Os colonos, por sua vez, eram responsáveis por este crescimento, o que constituía em fonte de renda essencial para a metrópole, tendo em vista que o comércio com o Oriente já declinava. Neste sentido, a legislação indígena refletia uma situação indecisa e, ao mesmo tempo, contraditória. A política indigenista colonial era voltada para duas instâncias: a primeira delas para os índios aldeados (aliados à colônia) e a segunda, para o gentio inimigo. O que está presente nestas situações, é a resignação por um lado, e a resistência por outro. Alguns grupos renderam-se a sedentarização se aliando aos portugueses, outros resistiram tendo sido perseguidos e muitas vezes extintos. Os exemplos mais conhecidos como os Paiaguá, Kayapó, Botocudo, Mura e Guaikuru, demonstram a reação violenta contra o projeto colonizador.

Durante todo o período colonial, são reafirmadas a catequese e a civilização como bens maiores impostos pelos europeus aos índios. A frustração deste projeto foi usada, largamente, como justificativa para a guerra. Desta maneira, os índios deveriam por força se enquadrar nestes princípios e o meio mais propício a este empreito era o aldeamento. Nesta conjuntura, o projeto colonial contou com a importante parceria das missões jesuítas. Encarregadas de promover a paz e a mudança dos índios do sertão para o realdeamento próximo aos portugueses. Este fato denominou-se "descimento" e contava com a liderança ou acompanhamento de um missionário. O referido intento tinha por finalidade a garantia da mão de obra para o sustento dos colonizadores, bem como, para engrossar o contingente de guerra contra europeus e outras populações indígenas. Os portugueses já percebiam a grande contribuição desses índios, tanto no que se refere a língua como também nos conhecimentos sobre o ambiente em que viviam.

A influência do Tupi sobre a língua portuguesa foi efetiva e constituía-se em língua predominante desde os primeiros contatos até o séc. XVIII, quando alguns

---

decretos de Portugal proibiram o seu exercício. Em meados de 1850, de cada 04 pessoas, 03 eram falantes do tronco Tupi e, somente 01 do português.<sup>24</sup>

## 1.2- As Ações Indigenistas Oficiais e as Ações Não Governamentais

O século XIX, segundo Manuela Carneiro da Cunha<sup>25</sup>, é um período heterogêneo, que abrange da Colônia à República Velha e compreende situações que vão do tráfico negreiro ao início da migração para o Brasil. O país, por sua vez, é também heterogêneo, com áreas de exploração antigas e outras de expansão recente. Da mesma forma, a política indigenista deste período denota uma grande diversidade de situações; a problemática da terra substitui a problemática da mão de obra; o loco de decisão da política indigenista se restringe, uma vez que outrora, alternava-se em 03 instâncias: a coroa, os colonos e os jesuítas. Em 1759, a partir da expulsão dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal, não houve nenhum interveniente neste sentido. Mais tarde, quando os missionários retornam ao Brasil, por volta de 1840, se atrelam ao Estado. Assim sendo, os povos indígenas ficam sem voz que os defenda. Do final do séc. XVIII aos meados do séc. XIX é possível identificar que, já que se necessita cada vez menos da mão de obra indígena e a preocupação maior é a terra ocupada por eles, pretende-se ou aniquilá-los para limpar os sertões ou introduzi-los à sociedade. Ainda segundo Manuela, no século XIX a condição de ser dos índios se coloca com mais vigor, é onde a animalidade ou humanidade é questionada. Blumenbach, um dos fundadores da antropologia física, ao analisar um crânio de Botocudo, o classifica como elo entre o Orangotango e o Homem. Oficialmente, até por certo orgulho nacional, a humanidade dos índios era mantida. Mas, vez por outra, internamente, o canibalismo serve de pretexto para denotar a ferocidade e selvageria dos índios. O naturalista francês Buffon<sup>26</sup> afirmava que a natureza nas Américas era inacabada, já que os animais eram

---

<sup>24</sup> SAMPAIO, Theodoro. *O Tupi na Geografia Nacional*. Ex. Aprend. Artificio. Bahia, 3ª ed., 1928, p. 03.

<sup>25</sup> CARNEIRO DA CUNHA, Manuela et alli. *Política Indigenista no Século XIX*. In: História dos Índios no Brasil, São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 133.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p.134.

todos de pequeno porte. Cornelius de Paw<sup>27</sup>, abade de Estrasburgo, publica em 1768, que assim como a natureza, a espécie humana nas Américas também estava fadada à extinção e, igualmente, inacabada por não ter atingido a sua maturidade. No Brasil, tornaram-se conhecidos os propagadores destas teses, Von Martius e Varnhagen que compactuavam com igual pensamento.<sup>28</sup>

Ainda no séc. XIX, o evolucionismo começa a se manifestar, apregoando que os índios não são mais a velhice e sim a infância da humanidade, em outras palavras, nossos antecessores.

Neste mesmo período, os índios são classificados em "bravos" e "domésticos" ou "mansos". No caso da domesticação dos índios, essa pressupunha a subserviência, a sedentarização e os aldeamentos. A categoria dos índios "bravos" caracteriza os grupos que vão sendo descobertos e combatidos, nos limites do Império, por força da abertura das frentes de penetração. Há por um lado, os Tupiguarani e, por outro, os Botocudos. A imagem romântica e emblemática do "bom selvagem" e, no outro extremo, a fera indomável que se tem que combater e pôr fim. Em outras palavras, se os índios fossem gentis, eram humilhados e, se resistiam, eram exterminados. Isso era ilustrado por uma célebre frase da época: "Índio bom é índio morto".<sup>29</sup>

O processo de sedentarização incluía, além do "amansamento" e "domesticação", a predisposição ao trabalho. Neste contexto, começa-se a difundir a indolência e a preguiça destes povos, na medida em que, muitos refutavam as atividades agrícolas. José Bonifácio faz uma reflexão a respeito deste assunto:

*Com efeito o homem no estado selvático, e mormente o índio bravo do Brasil, deve ser preguiçoso; porque tem poucas, ou nenhuma necessidade; porque sendo vagabundo, na sua mão está arrancar-se sucessivamente em terrenos abundantes de caça ou de pesca, ou ainda mesmo de frutos silvestres, e espontâneos: porque vivendo todo o dia exposto ao tempo não precisa de casas, e vestidos cômodos, nem dos melindres do nosso luxo: porque finalmente não tem idéia de*

---

<sup>27</sup> *ibidem*.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 135.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 136.

*propriedade, nem desejos de distinções e vaidades sociais, que são as molas poderosas, que põem em atividade o homem civilizado.*<sup>30</sup>

A tutela exercida, ora por missionários e ora por administradores oficiais, quase sempre determinava sobre os índios, as circunstâncias e o destino do produto do seu trabalho.

Segundo Berta Ribeiro:

*poucas vozes se levantaram, durante a segunda metade do século XIX, contra os ultrajes de que o índio era vítima. Uma delas foi a do presidente da província do Amazonas, José Furtado, que em 1858 denuncia a condenação "...de uma raça inteira à destruição ou à escravização em benefício de outra e em proveito de ignóbil cobiça.*<sup>31</sup>

A partir de 1904, conduzido pelo então Tenente-Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, processa-se o "desbravamento" do interior do Brasil. Com princípios positivistas, Rondon tentou infundir ao seu exército, preceitos civilistas e humanitários. Sua frase, "Morrer se preciso for, matar nunca", tornou-se célebre ao traduzir a sua conduta. No período republicano, o esforço pessoal e o empenho de Rondon marcaram a legislação em relação aos povos indígenas. Em 20 de junho de 1910 é criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, pelo decreto nº 8072, sendo que em 1918 perde esta segunda função. Alguns princípios básicos deste órgão são elencados por Darcy Ribeiro:

*1º - O respeito às tribos indígenas como povos que tinham o direito de ser eles próprios, de professar suas crenças, de viver segundo o único modo que sabiam fazê-lo: aquele que aprenderam de seus antepassados e que só lentamente podiam mudar;*

*2º - A proteção do índio em seu próprio território;*

*3º - A proibição de desmembramento da família indígena;*

---

<sup>30</sup> BONIFÁCIO, José. 1922 (1823). Apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Publicação Comemorativa do Primeiro Centenário da Independência*. Estado do Rio Grande do Sul, p. 19.

<sup>31</sup> RIBEIRO, Berta G. *O Índio na História do Brasil*. São Paulo: Global, 1983, p. 84.

4º - A plena garantia possessória, de caráter inalienável das terras que ocupam, como condição básica de sua tranqüilidade e desenvolvimento;

5º - A garantia a cada índio, tomado em particular, de todos os direitos do cidadão comum, levando em conta, na atribuição dos deveres, o estágio social em que se encontra;

6º - A segurança aos índios da proteção direta do Estado"<sup>32</sup>

Inspirado pelo Positivismo, o SPI tinha por objetivo principal, mantido durante toda a sua existência, a proteção oficial às populações indígenas, mantendo em seus quadros os militares principalmente em cargos de chefia e presidência.

O SPI apresentava algumas intenções, dentre elas: a criação de um regime jurídico especial que tratasse os índios dentro do quadro de restrições e garantisse a tutela e monopólio de Estado sobre estas populações; a conversão dos índios em pequenos produtores rurais capazes de viabilizar o seu sustento; a atração e pacificação dos índios por meio de relações menos hostis.

Com o passar do tempo os interesses da sociedade brasileira foram tomando o lugar dos interesses das populações indígenas, junto ao SPI. Estas populações, por sua vez, tornavam-se cada vez mais dependentes da tecnologia e dos produtos da sociedade envolvente. A partir da década de 40, o órgão já sem verbas e sem apoio oficial, passa, ele próprio, contrariando seus princípios originais, a explorar o trabalho indígena; a apropriar-se indevidamente de terras; a cometer violência e atos inescrupulosos de tal monta, que se tornou escândalo internacional. Motivado por grande pressão, o governo brasileiro extingue o SPI e cria em 1967, pela lei nº 5.371 a Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

A FUNAI foi instituída sob os auspícios da ditadura militar com grande preocupação com a segurança nacional, cuja ideologia era gerada na Escola Superior de Guerra. Apenas recentemente, os civis têm ocupado a presidência deste órgão.

Devido à considerada "incapacidade" dos índios, a FUNAI como instituição tutora, deveria assistir aos direitos indígenas, assegurando o cumprimento da legislação e mediando os interesses destes povos em relação à sociedade nacional. A

---

<sup>32</sup> RIBEIRO, Darcy. *Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 138.

interveniência da FUNAI, neste aspecto, sempre foi dúbia. Na verdade, nunca foi possível, salvo exceções individuais, uma identificação do órgão com a causa indígena. A Fundação herdou do antigo SPI, muitos funcionários sem qualificação e, boa parte, contratados por critérios políticos. Com o passar dos anos este quadro se agravou com uma grande concentração de funcionários na capital federal e poucos os que se aventuravam a lidar com os problemas e conflitos em área indígena. À FUNAI, caberia garantir a liberdade e autodeterminação destes povos, mas a realidade tem contrariado estes princípios. Além disso, zelar pelo patrimônio indígena, constituído principalmente pelas terras que ocupam, tendo em vista que são propriedades da união, sempre foi uma situação complicada para este órgão, na medida em que, os interesses em questão e a resolução dos conflitos, nem sempre têm beneficiado os índios. Na história da instituição, consta também o fornecimento de certidões negativas de posse de terras a fazendeiros e outras frentes de exploração.

Outrossim, deveria ser atribuição deste organismo promover a assistência com base em dados científicos. Porém, a relação entre a FUNAI e os antropólogos não tem sido de parceria e sim de hostilidade. Como os projetos de pesquisa são controlados pela FUNAI, bem como a entrada de cientistas às áreas indígenas, é crítica a relação, uma vez que os antropólogos são sempre vistos como signatários das denúncias, assim como alguns segmentos da igreja missionária ao observarem a prática da política indigenista oficial. Na verdade, urge a implementação de políticas voltadas para a conveniência e especificidade de cada grupo indígena. O descompasso entre a política de governo com seus interesses e a realidade indígena no Brasil, têm provocado um quadro geral de instabilidade, inclusive para os ocupantes dos cargos da presidência da FUNAI, que mudam com certa frequência.

A FUNAI abriga hoje uma estrutura burocrática, extremamente lenta e pesada, que já não condiz com as necessidades dos índios. A agência indigenista não soube criar mecanismos que agilizassem as suas necessidades. Somado a isso, inexistente uma política de capacitação para formação de indigenistas. Estes deveriam ser orientados, basicamente, no que se refere às áreas de Antropologia, Direito, Ecologia, Saúde, dentre outras. Os Chefes de Postos são muito despreparados. O seu isolamento, em área indígena, corrobora ainda mais para esta situação. Além disso, o orçamento do órgão, que poderia solucionar uma série de problemas, acaba sendo utilizado mais em atividades "meio" do que em atividades "fim". Neste sentido, os grupos indígenas que

conseguem exercer maior pressão, são beneficiados em detrimento dos demais. Apesar da crescente insatisfação das populações indígenas, ONGs e antropólogos em relação à atuação da FUNAI, sabe-se que a prática clientelista, tutelar e colonialista não é prerrogativa deste órgão e sim do padrão social no Brasil. De nada adianta, portanto, extinguir a FUNAI ou mudá-la radicalmente, se não houver uma revisão do modelo de Estado. Isto também se aplica à legislação. A constituição de 88 rompeu com os direitos individuais e criou o reconhecimento dos direitos coletivos. O Estado cuidou dos direitos coletivos, porém, não mudou sua estrutura autoritária.

No Estatuto do Índio, ainda vigente, o art. 11 fala em emancipação. Este termo foi utilizado, por diversas vezes, durante o regime militar, com o objetivo de "desindianizar" e integrar à força, os índios à sociedade nacional. Uma vez não sendo mais índios não poderiam reivindicar os direitos relativos à condição étnica. Somando esta questão à crescente organização das populações indígenas e de entidades de apoio à causa indígena, a partir da década de 70, foram razões que, com certeza, nortearam a ação indigenista oficial. Vale ilustrar uma declaração do então ministro do interior Rangel Reis:

*"Vamos cumprir as metas fixadas pelo Presidente Geisel, para que através de um trabalho concentrado entre vários ministérios, daqui a dez anos possamos reduzir para 20 mil os 220 mil índios existentes no Brasil e daqui a 30 anos eles estejam devidamente integrados na sociedade nacional".<sup>33</sup>*

Muitos projetos e obras de impacto dessa época atestaram a preocupação com o desenvolvimento e com o vazio populacional da Amazônia e que acarretaram a miséria e quase a extinção de vários povos, a exemplo da Rodovia Transamazônica, a Rodovia Perimetral Norte, projetos agropecuários, grandes hidrelétricas, Projeto Carajás e mineradoras.

Até 1910, era a Igreja Católica quem conduzia a política indigenista oficial. A partir de então, o governo assume este papel, através do SPI e FUNAI respectivamente. Apesar disso, a Igreja mantinha sua presença, junto às populações

---

<sup>33</sup> RIBEIRO, Berta G. Op. Cit., p. 113.

indígenas e manifestava interesse em dar continuidade às suas atividades. As orientações doutrinárias estavam, quase sempre, atreladas ao Estado, em detrimento dos interesses indígenas. A finalidade do trabalho missionário era promover a integração dos índios à comunhão nacional. Por um longo tempo, a atuação das missões católicas se restringiu à Amazônia, por terem dado como certa a integração das demais comunidades indígenas à sociedade envolvente.

O Concílio Vaticano II, ocorrido no início da década de 60, muda o sentido da ação missionária, norteando-a com outros valores e pressupostos. Agora, já não deveriam ser utilizados como parâmetros, a visão européia, a idéia do progresso e da integração. A Igreja inicia, neste aspecto, a opção pelos excluídos ao orientar as suas missões a encarnar e assumir o mundo indígena com seus problemas e conflitos, geralmente ligados à problemática da terra.

Pressionados pela idéia da nova prática missionária, é realizado em fevereiro de 1968, o Encontro sobre Pastoral Indígena em Morumbi - São Paulo, cujos desdobramentos foram decisivos para a reorientação do trabalho junto às culturas indígenas. Além disso, esta nova postura imprimia ao caráter da aculturação, um sentido menos etnocêntrico. Na verdade, eram os missionários que deveriam aprender com as comunidades indígenas e não mais o contrário, o que secularmente vinha acontecendo.

Em 1969, é fundada a OPAN (Operação Anchieta), hoje denominada Operação Amazônia Nativa. Formada por jovens leigos e entusiastas da causa indígena, a OPAN tentou romper com o paternalismo exacerbado presente nas missões e desenvolver seu trabalho nas seguintes linhas:

- Formação de agentes indigenistas;
- Flexibilização de modelos teóricos, levando-se em conta a realidade e a convivência com cada povo indígena;
- Luta conjunta com os índios na defesa dos territórios, na autonomia econômica, na implantação de programas de educação e saúde, resguardando as formas indígenas específicas;
- Convivência diária e adaptação aos costumes do grupo;
- Compromisso em apoiar e contribuir para a organização indígena;



- Firmar alianças com a Igreja, com pessoas e instituições solidárias à causa indígena.

Em 1972 é fundado o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), órgão vinculado à CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. A atuação do CIMI destaca-se, sobretudo, nas denúncias contra a violação dos direitos indígenas, no apoio as lutas indígenas para recuperação de terras e na organização das comunidades.

A 1º Assembléia Nacional de Pastoral Indigenista, ocorrida em 1975, impulsionou a revisão e afirmação da nova postura da Igreja em relação à problemática indígena. Algumas orientações foram enunciadas neste encontro e permanecem na atualidade:

1. Defesa da terra - Recuperação e garantia do domínio pleno, incluindo aí, como tarefas imediatas e preparação, junto com os índios, de documentação exata sobre os problemas de terras de cada comunidade e pressão direta sobre os órgãos dos governos responsáveis.
2. Cultura - Reconhecendo o direito dos povos indígenas de viver segundo sua cultura, mas de modo especial animar e apoiar os grupos em processo de desintegração.
3. Apoio à autodeterminação - procurando devolver aos povos indígenas o direito a serem sujeitos, autores e destinatários de seu crescimento.

No âmbito da presença da Igreja: um engajamento na luta por mudanças mais globais, por um país mais justo e pluralista e, ainda:

*[...] apoio e incentivo aos encontros de lideranças indígenas; empenhar-se para que o órgão de assistência ao índio dependa diretamente da Presidência da República; exigir maior preparação antropológica por parte dos missionários que atuam junto aos índios; que a pastoral*

*indigenista faça parte da pastoral global, seja da Prelazia, seja da Diocese, seja da Igreja do Brasil.*<sup>34</sup>

O Encontro de Barbados em 1971 foi financiado pelo Programa de Combate ao Racismo do Conselho Mundial de Igrejas, grupo que é composto por Igrejas Protestantes, Pentecostais e Ortodoxas. Neste momento, avaliou-se a ação missionária, e os antropólogos chegaram a conclusão de que a história atestava o fracasso e o desastre promovidos pelas obras evangelizadoras, e, conseqüentemente, deveria se acabar com as ações missionárias. Enquanto isso não acontecia que ao menos repensassem suas práticas.

Estas orientações não tiveram a mesma repercussão entre todas as igrejas. Enquanto as Européias se abriram na tentativa de rever suas ações, as protestantes fundamentalistas de origem norte americana se fecharam, fortalecendo e consolidando ainda mais o trabalho de conversão dos índios.

A mudança de mentalidade, nos grupos mais abertos a críticas, foi paulatinamente acontecendo em virtude dos encontros e das reflexões, que pontuavam sobre o novo papel da ação missionária. Esta, portanto, já não estaria mais atrelada ao sistema opressor, mas, porém, a favor daqueles que durante anos desrespeitaram.

A Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil teve no ano de 1978, uma tomada de decisão. Em que pese a autocrítica anterior, pela primeira vez a Igreja se manifesta publicamente contra um projeto do governo. Nesta época estava em discussão o Projeto de Emancipação do ministro do interior Rangel Reis. A IECLB acreditava que emancipar os índios é emancipar suas terras para proliferarem os latifúndios. Neste sentido, exige que o governo demarque as terras indígenas e desobstrua as que se encontram invadidas. A partir daí a questão indígena passa a ser uma das prioridades pastorais da IECLB.

A Igreja Metodista, apesar do assistencialismo que caracteriza o seu trabalho junto aos Kayoá de Dourados/MS, pôde também rever suas ações e abrir novas perspectivas. Tanto que em 1983, a partir dela, surgiu o GTI (Grupo de Trabalho Indigenista). As linhas para uma política indigenista, proposta por eles, são:

---

<sup>34</sup> Documento do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) apresentado no Simpósio: Ação Indigenista como Ação Política, realizado em Cuiabá, Mato Grosso em Janeiro de 1986.

autodeterminação dos povos indígenas; defesa de suas terras; respeito à cultura indígena; incentivo a uma pastoral de convivência.

A Igreja Episcopal apesar de não ter inserção junto aos índios tem, publicamente, defendido a sua causa.

Quanto a Igreja Presbiteriana, com poucas exceções, não pode ser definida como progressista. Muito ao contrário, suas ações são extremamente conservadoras, assistencialistas e etnocêntricas. O fundamento de seu trabalho está em "*converter as almas corrompidas pelo pecado*". Trata-se de uma prática bem próxima das religiões extraídas do fundamentalismo norte americano como a Batista, Congregação Cristã e Pentecostal.

A atuação da Missão Novas Tribos e do Summer Institute of linguistics, constitui-se numa discussão à parte, tendo em vista o caráter duvidoso de sua atuação. O envolvimento com a morte de índios por contaminação, no caso dos Zoé no Pará e o contrabando de pedras preciosas, respectivamente, divulgados na imprensa nacional, ainda são questões pendentes. Além disso, a pesquisa etnolinguística desenvolvida pelo SIL, quase sempre, está vinculada à tradução de evangelhos em língua indígena, com certa conotação catequética.

A partir também do Projeto de Emancipação de 1978, foi criada a Comissão Pró Índio. Constituída por antropólogos, médicos, advogados, estudantes, dentistas e outros profissionais, este organismo discutiu temas relevantes para a causa indígena. Dentre estes, a Constituinte, onde a Comissão teve papel imprescindível. A CPI também publicou, de acordo com os interesses das populações indígenas, assuntos que versaram sobre a questão das terras e direito indígenas, a Constituinte e grandes projetos. Da linha de frente, cuja ação imediata eram as denúncias ela passou para a retaguarda ao fornecer subsídios e assessoria ao movimento indígena.

A Comissão pela Criação do Parque Yanomami (CCPY) foi criada em 1978, em virtude da invasão e estabelecimento de garimpo em território Yanomami à partir de 1975. O próprio governo de Roraima possuía um projeto caracterizado como frente de expansão colonizadora, cujo objetivo era estimular a ocupação das terras daquele estado.

A CCPY teve reconhecimento internacional, a partir de campanhas com grande repercussão na imprensa. Ela ocupou todos os espaços e fóruns disponíveis no

intuito de difundir a necessidade de demarcação das terras daquele povo indígena. Foi acusada, assim como a Igreja, de estar servindo a interesses de terceiros em função da segurança nacional, uma vez que, os Yanomami vivem na Amazônia Brasileira e Venezuelana. O temor da evasão de riquezas, bem como a "fragilidade" das fronteiras nacionais, tem servido como justificativa para que a Escola Superior de Guerra (ESG) defenda a militarização das divisas brasileiras, principalmente na Amazônia. A área Yanomami, proposta pelo então senador Severo Gomes, de 9.000.000 ha., que acabou sendo oficializada pelo governo Collor, acirrou na época, as discussões sobre a extensão dos territórios indígenas. No Brasil, essa discussão tem merecido esforço considerável dos agentes da causa indígena, no sentido de assegurar o que foi previsto na Constituição de 1988 - A demarcação de todas as terras indígenas brasileiras. Neste aspecto, o desafio permanece, pois esbarra sempre na concepção de que existe muita terra para poucos índios. A maioria da sociedade brasileira desconhece o conceito de território indígena, qual seja: aquele onde se reproduzem as atividades religiosas, produtivas, culturais e de subsistência. Muito diferente, portanto, da relação que os demais brasileiros mantêm com o seu espaço de moradia. Além disso, com todas as garantias legais da posse, a propriedade dos territórios indígenas no Brasil pertence à União.

Como os demais organismos, as ações do Instituto de Estudos Sócio - Econômicos (INESC), também levaram em consideração as mudanças políticas promovidas no Brasil a partir de 1985. Algumas exigências se firmaram, principalmente no tocante à defesa dos direitos indígenas, demarcação de terras e projetos de lei que abriam as terras indígenas à mineração. Estas situações levaram os segmentos que tratavam da questão indígena a uma atuação junto aos espaços governamentais, espaços estes, impossíveis de serem ocupados durante o regime militar. Esta conjuntura também forçou a necessidade de mobilização internacional em prol dos direitos das populações indígenas, principalmente, em virtude do espaço criado pelas exigências dos bancos internacionais, na aplicação dos recursos para projetos de desenvolvimento.

As principais ações desenvolvidas pelo INESC podem ser elencadas:

- Acompanhamento das atividades das Comissões Parlamentares: Índio e de Minas e Energia, tendo em vista o problema da mineração em área indígena.

- Divulgação junto aos parlamentares, dos conflitos ocasionados em decorrência das atividades de mineração.
- Articulação entre parlamentares e entidades de apoio à causa indígena, para barrar ações contra as populações indígenas no congresso.
- Elaboração de subsídios para orientar a atuação de parlamentares que defendem esta questão.
- Divulgação dos projetos de lei que tratam do interesse indígena.
- Assessoramento, principalmente, em situações de conflito.
- Promoção de eventos, reuniões e discussões sobre a questão indígena.
- Participação na elaboração da "Proposta para uma nova política indigenista", no começo do processo de democratização com a eleição do Presidente Tancredo Neves.

O Instituto Sócio-Ambiental (ISA), é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 1994 por pessoas com larga experiência e atuação nas áreas de direito social e ambiental. O ISA congregou o patrimônio do Programa "Povos Indígenas no Brasil" do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI) de Brasília.

*O Instituto tem como objetivo defender bens e direitos sociais, coletivos e difusos, relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos. O ISA produz estudos, pesquisas, projetos e programas que promovam a sustentabilidade socioambiental, divulgando a diversidade cultural e biológica do país.*<sup>35</sup>

Tem sido grande a contribuição deste órgão e tem conseguido manter, através de suas publicações, informações atualizadas sobre as sociedades indígenas no Brasil. Suas produções têm possibilitado a difusão de conhecimentos e a abertura de inúmeras frentes de pesquisa.

---

<sup>35</sup> RICARDO, Carlos Alberto. *Povos Indígenas no Brasil: 1991-1995*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996, p. 01.

### 1.3- As Organizações Indígenas

A Elaboração da Constituição Federal, na década de 80, significou um marco para a organização política dos povos indígenas, uma vez que, este momento demandou esforço e pressão concentrados no acompanhamento das votações no Congresso. Naquela ocasião estava em disputa a garantia mínima de sobrevivência dos povos indígenas em contraposição aos interesses de exploração dos grandes grupos econômicos e multinacionais. Neste sentido, estas sociedades foram adotando e incorporando modelos de organização da sociedade envolvente, com eleições em assembléia, estatutos registrados em cartório e conta bancária para fazer frente às imposições do mundo institucionalizado e poder, com base jurídica, lidar com as reivindicações de suas comunidades. São estruturas de caráter étnico e interveniente das relações entre o povo indígena e as instituições respectivas às suas demandas.

Além destas instâncias mais locais, foi criada em 1979 a União das Nações Indígenas (UNI), apoiada pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), parlamentares de vários partidos políticos, Coordenação Nacional dos Geólogos (CONAGE) e a Associação Brasileira de Antropologia (ABA). A UNI serviu como referência à causa indígena nacional tendo acompanhado bem o processo de democratização da sociedade brasileira nessa época, até a elaboração da Constituição Federal em 1986. Assim como a Constituição, outras situações colocaram à prova a iniciativa e a presença destes grupos organizados na busca de seus direitos, tais como: a Eco-92; as comemorações do Vº Centenário de descobrimento da América; o prazo de 05 anos estipulado pela própria Constituição, para demarcação de todas as terras indígenas, vencido em 1993; a revisão da Constituição e, o Estatuto das Sociedades Indígenas.

A Constituição Federal promulgada em 1988 foi considerada como marco de grandes conquistas em favor das sociedades indígenas, ao garantir um capítulo especial para os índios, onde se prevê o respeito à diversidade cultural, lingüística e também aos seus territórios.

Encontra-se em tramitação desde 1991, o Estatuto das Sociedades Indígenas, que visa substituir o atual Estatuto do Índio. De acordo com os avanços da Constituição, que explicitou de forma mais clara e ampla a relação do Estado Brasileiro

com os povos indígenas, o estatuto também se supera ao romper com a tutela da união sobre os índios. Estes deixariam de ser pessoas "relativamente incapazes" e passariam a assumir o controle de suas vidas, a exercer a autodeterminação. O novo estatuto regulamenta sobre a utilização dos recursos naturais; assistência à saúde e educação; proteção ao patrimônio; atividades produtivas e, sobre a situação jurídica destas sociedades.

A proposta do novo Estatuto acaba com a tutela, reconhecendo a plena capacidade civil dos índios. A tutela em questão pressupõe a submissão e incapacidade de um povo sob o outro. Além deste, outros avanços estariam assegurados:

- A sociedade indígena passa a ter personalidade jurídica do direito coletivo.
- É garantida a intervenção do Ministério Público como fiscal da lei.
- A lei de patentes supera a discussão sobre os direitos de conhecimento tradicional. No caso, os índios têm o direito de serem beneficiados, quando houver exploração comercial de algum produto por eles conhecido e compartilhado coletivamente.
- Ocorrência de políticas compensatórias como ações afirmativas. Os índios teriam prerrogativas diante das perdas. Exemplo: acesso à escolaridade, cotas de vagas em universidades públicas, etc.
- No que se refere à saúde, fica estabelecido que a união instituirá programas de prevenção, porém, a qual órgão se destina os encargos e de que modo o executará, são questões a serem explicitadas em decreto presidencial.
- Identificam-se os prazos e procedimentos para demarcação de terras indígenas. O princípio está assegurado porque determina a exigência de laudo antropológico no acompanhamento do processo.
- Um dos itens mais polêmicos, deste instrumento, é o de tornar nulos os títulos minerários incidentes em terra indígena a partir da data da lei, pois não se aceita a legitimidade destes títulos. Atualmente, quem requer primeiro, tem o direito de concessão.

- O mesmo direito penal brasileiro não deve ser aplicado às comunidades indígenas, desde que não impliquem em pena de morte. O juiz deve, quando necessário, respeitar as peculiaridades sócio-culturais de cada grupo.

As estruturas das organizações indígenas são criadas em 03 níveis:

- a) Associação - parte de um todo. Exemplo: mulheres, professores, etc.;
- b) Organização - representa a coletividade como um todo;
- c) Articulação - Junção de várias instâncias. Exemplo: CAPOIB, COIAB, FOIRN.

Hoje, são 290 organizações indígenas em todo Brasil, sendo 195 só na Amazônia.



**RELAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS<sup>36</sup>**

(Registradas em Cartório)

| Nº | Sigla   | Nome da Organização  | UF | Ano  |
|----|---------|--|----|------|
| 1  | COIAB   | Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira        | AM | 1989 |
| 2  | FOIRN   | Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro                    | AM | 1987 |
| 3  | AUCIRT  | Associação da União das Comunidades Indígenas do Rio Tiquié          | AM | 1987 |
| 4  | UNIRT   | União das Nações Indígenas do Rio Tiquié                             | AM | 1990 |
| 5  | UCIDI   | União das Comunidades Indígenas do Distrito de Iauareté              | AM | 1990 |
| 6  | UNIDI   | União das Nações Indígenas do Distrito de Iauareté                   | AM | 1988 |
| 7  | ACITRUT | Associação das Comunidades Indígenas de Taracua, Rio Uaupés e Tiquie | AM | 1986 |
| 8  | AMITRUT | Associação das Mulheres Indígenas de Taracua, Rio Unupés e Tiquié    | AM | 1989 |
| 9  | ACIRU   | Associação das Comunidades Indígenas do Rio Umari                    | AM |      |
| 10 | ACIRI   | Associação das Comunidades Indígenas do Rio Içana                    | AM | 1988 |
| 11 | OIBI    | Organização Indígena da Bacia do Içana                               | AM | 1992 |
| 12 | AMAI    | Associação das Mulheres de Assunção do Içana                         | AM | 1990 |
| 13 | ACIRX   | Associação das Comunidades Indígenas do Rio Xié                      | AM | 1989 |
| 14 | AIPK    | Associação Indígena Potyra Kapoano                                   | AM | 1993 |
| 15 | ACIRNE  | Associação das Comunidades Indígenas do Rio Negro                    | AM | 1989 |
| 16 | ACIBRIN | Associação das Comunidades Indígenas do Baixo                        | AM | 1990 |

<sup>36</sup> RICARDO, Carlos Alberto et alii. "Os Índios" e a Sociodiversidade Nativa Contemporânea no Brasil In: Grupioni, L. D. B. & Silva, A. L. *A Temática Indígena na Escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 52.

|    |          |   |    |      |
|----|----------|---|----|------|
|    |          | Rio Negro   |    |      |
| 17 | AINBAL   | Associação Indígena do Balaio                                 | AM | 1991 |
| 18 | COIMIRN  | Comissão de Organização Indígena do Médio Rio Negro           | AM | 1994 |
| 19 | CACIR    | Comissão de Articulação das Comunidades Indígenas Ribeirinhas | AM | 1993 |
| 20 | AMARN    | Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro            | AM | 1984 |
| 21 | AEIAM    | Associação dos Estudantes Indígenas do Amazonas               | AM | 1984 |
| 22 | CEARN    | Casa do Estudante Autóctone do Rio Negro                      | AM | 1985 |
| 23 | COPIAR   | Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima      | AM | 1990 |
| 24 | CGTT     | Conselho Geral da Tribo Ticuna                                | AM | 1982 |
| 25 | OGPTB    | Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingues            | AM | 1986 |
| 26 | OGMST    | Organização da Missão Indígena da Tribo do Alto Solimões      | AM | 1990 |
| 27 | CGTSM    | Conselho Geral da Tribo Sateré-Maué                           | AM |      |
| 28 | OPISM    | Organização dos Professores Indígenas Sateré-Maué             | AM |      |
| 29 | UPISMM   | União dos Povos Indígenas Sateré-Maué e Munduruku             | AM |      |
| 30 | ACIMURU  | Associação Comunitária Indígena Mura do Rio Urubu             | AM |      |
| 31 | CIKA     | Comissão Indígena Kanamari do Médio Japurá                    | AM |      |
| 32 | UNI-TEFÉ | União das Nações Indígenas de Tefé                            | AM |      |
| 33 | CIM      | Conselho Indígena Mura  | AM |      |
| 34 | CIVAJA   | Conselho Indígena do Vale do Javari                           | AM | 1992 |
| 35 | APIR     | Associação dos Povos Indígenas de Roraima                     | RR | 1988 |
| 36 | CIR      | Conselho indígena de Roraima                                  | RR | 1987 |
| 37 | OPIR     | Organização dos Professores Indígenas de Roraima              | RR |      |
| 38 | MOPIAJ   | Movimento dos Povos Indígenas do Alto Juruá                   | AC |      |
| 39 | UNI-AC   | União das Nações Indígenas do Acre                            | AC |      |
| 40 | AARAA    | Associação Ashaninka do Rio Amônia/Apiutxa                    | AC | 1991 |
| 41 | OPIRE    | Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira                 | AC |      |

|    |          |  |    |      |
|----|----------|--|----|------|
| 42 | OMPIS    | Organização Metareila do Povo Indígena Suruí               | RO | 1989 |
| 43 | OTPICL   | Organização Tamare do Povo Cinta-Larga                     | RO | 1989 |
| 44 | AKOT     | Akot Pytyanipa Associação Karitiana                        | RO |      |
| 45 | APIROMT  | Articulação dos Povos Indígenas de Rondônia e Mato         | RO |      |
| 46 | AIPU     | Associação Indígena Pussuru                                | PA |      |
| 47 | CIMPA    | Conselho Indígena Munduruku do Pará                        | PA |      |
| 48 | APIO     | Associação dos Povos indígenas do Oiapoque                 | AP | 1993 |
| 49 | APIAP    | Articulação dos Povos Indígenas do Amapá                   | AP |      |
| 50 | AHA      | Associação Halitina (Pareci)                               | MT | 1992 |
| 51 | AMP      | Associação Orridiona (Associação das Mulheres Pareci)      | MT | 1992 |
| 52 | KUARUP   | Organização Indígena do Xingu                              | MT | 1991 |
| 53 | AXPB     | Associação Xavante de Pimentel Barbosa                     | MT | 1988 |
| 54 | ATX      | Associação Tsórepré Xavante                                | MT |      |
| 55 | AII      | Associação dos índios Iranxe                               | MT | 1992 |
| 56 | CORK     | Conselho Rikybaktsa  | MT |      |
| 57 | ACIB     | Associação das Comunidades Indígenas Bororo                | MT |      |
| 58 | IPREN-RE | Associação Ipren-Re de Defesa do Povo Mebengnokre (Kayapó) | MT | 1993 |
| 59 | ACIM     | Associação Comunidade Indígena Makrare                     | TO | 1988 |
| 60 | AAKIB    | Associação das Aldeias Karajá da Ilha do Bananal           | TO | 1991 |
| 61 | AIX      | Associação Indígena Xerente                                | TO | 1992 |
| 62 | ACIRK    | Associação das Comunidades Indígenas da Reserva Kadiwéu    | MS | 1989 |
| 63 | AITECA   | Associação Indígena Terena de Cachoeirinha                 | MS | 1989 |
| 64 | AMI      | Associação dos Moradores Indígenas de Campo Grande         | MS | 1988 |
| 65 | AMK      | Associação Massacará-Kaimbé                                | BA | 1991 |
| 66 | ACSAM    | Associação Comunitária Senhora da Ascensão de Mirandela    | BA | 1991 |
| 67 | ACKSM    | Associação Comunitária Kiriri do Saco dos Morcegos         | BA | 1991 |

|    |         |   |    |  |
|----|---------|---|----|--|
| 68 | ONI-Sul | Organização das Nações Indígenas do Sul                       | RS |  |
| 69 | ACKRS   | Associação de Caciques Kaingang do Rio Grande do Sul          | RS |  |
| 70 | OPBKGRS | Organização de Professores Bilíngies Kaingang e Guarani do RS | RS |  |
| 71 | UNAMI   | União Nacional de Mulheres Indígenas                          |    |  |

### QUADRO DAS ORGANIZAÇÕES DE APOIO AOS POVOS INDÍGENAS<sup>37</sup>

(não-governamentais)

| Nº | Sigla    | Nome da Organização                                | UF   | Ano  |
|----|----------|--|--|------|
| 1  | ANAI/BA  | Associação Nacional de Apoio ao Índio/Bahia        | BA   | 1979 |
| 2  | ANAI/POA | Associação Nacional de Apoio ao Índio Porto Alegre | RS   | 1977 |
| 3  | AVA      | Associação Vida e Ambiente (ex—Fund. Mata Virgem)  | DF/MT  | 1994 |
| 4  | CCPY     | Comissão Pela Criação do Parque Yanomami           | SP/RR  | 1978 |
| 5  | CIMI     | Conselho Indigenista Missionário / CNBB            | DF/AM/AC/RO<br>MT/MS/PA/MA<br>AP/RR/GO/TO/<br>CE/PE/BA/MG/<br>ES/SP/PR/SC/<br>RS | 1972 |
| 6  | COMIN    | Conselho de Missão Entre Índios/IECLB              | RS   | 1982 |
| 7  | CPI      | Centro de Pesquisa Indígena                        | SP/AC/MT/MG  | 1989 |
| 8  | CPI/AC   | Comissão Pró-Índio do Acre                         | AC   | 1979 |

<sup>37</sup> Ibidem, p. 54.

|    |         |   |                       |      |
|----|---------|---|-----------------------|------|
| 9  | CPI/SP  | Comissão Pró-Índio de São Paulo                     | SP/RR/PA              | 1978 |
| 10 | CTI     | Centro de Trabalho Indigenista                      | SP/AP/MT/MA/<br>TO/MS | 1979 |
| 11 | GAIN    | Grupo de Apoio ao Índio                             | MS                    | 1986 |
| 12 | GAIPA   | Grupo de Apoio ao Índio Pataxó                      | BA                    |      |
| 13 | GRACI   | Grupo Recifense de Apoio à Causa Indígena           | PE                    |      |
| 14 | GRUMIN  | Grupo Mulher-Educação Indígena                      | RJ/PB                 |      |
| 15 | GTME    | Grupo de Trabalho Missionário Evangélico            | MT/RO/RS              | 1979 |
| 16 | IAMÁ    | Instituto de Antropologia e Meio Ambiente           | SP/RO                 | 1989 |
| 17 | INESC   | Instituto de Estudos Sócio-Econômicos               | DF                    | 1979 |
| 18 | ISA     | Instituto Socioambiental                            | SP/DF/AM/PA/M<br>T    | 1994 |
| 19 | MAGÚTA  | Centro Maguta                                       | AM                    | 1985 |
| 20 | MAREWA  | Movimento de Apoio à Resistência Waimiri Atroari    | AM                    | 1983 |
| 21 | MARI    | Grupo de Educação indígena /USP                     | SP                    | 1989 |
| 22 | NCI     | Núcleo de Cultura Indígena                          | SP/MT                 | 1985 |
| 23 | OPAN    | Operação Anchieta                                   | MT/AM/MR              | 1969 |
| 24 | PETI/MN | Pesquisa Estudo Terras Indígenas/<br>Museu Nacional | RJ                    | 1986 |

## 1.4- A Diversidade entre os Índios Brasileiros

Longe de serem iguais, as populações indígenas eram e são distintas entre si e entre nós mais ainda. Estas diferenças são perceptíveis na cultura, expressa nos hábitos, costumes, tradições, língua, alimentação, artefatos, trabalho, relação social e, nas condições impostas pelo ambiente em que vivem. A ancestralidade e as informações culturais são transmitidas às gerações mais jovens, sendo perpassadas nas relações sociais de cada grupo. As adaptações ao meio "hostil" vão sendo travadas criando uma complexa teia social, onde o Homem é parte integrante do todo. Neste sentido, o cotidiano destas sociedades não é um espaço compartimentado e sim interligado a situações que vão do mundo natural ao sobrenatural. Aspectos como a medicina, a religião, o conhecimento sobre a fauna e flora, os ritos de iniciação, passagem e nominação são exemplos de situações interdependentes entre si. Determinados grupos não lidam com as atividades da roça sem antes observarem a posição dos astros e dos ventos ou o canto de certos pássaros que prenunciam as chuvas. Da mesma forma, não se pode ingerir alguns alimentos em dadas situações ou épocas, sob pena da manifestação de certos espíritos. Estas situações estão presentes na maioria dos grupos indígenas e fazem parte dos seus ritos e mitos.

Em que pese, as diferenças culturais, o tempo e a forma de convivência com a sociedade envolvente, algumas características são marcantes e gerais na maioria dos grupos indígenas, sobretudo, naqueles que ainda mantêm seus traços culturais tradicionais. Sociedades igualitárias, ágrafas e com autogoverno são aspectos genéricos que podem ser citados.

### 1.4.1 - A diversidade Lingüística

Dentre os diversos traços culturais, a língua é um dos principais veículos de expressão da identidade.

Como boa parte do litoral brasileiro era ocupado por povos do tronco lingüístico tupi à época da chegada dos portugueses e dos missionários, houve uma generalização e supervalorização desta matriz lingüística em detrimento de outras. O

aprendizado desta língua, bem como a convivência com estes povos, deram lugar ao preconceito contra outros grupos. Até hoje, não é rara a identificação das populações indígenas a partir dos padrões culturais tupi, além da concepção generalizada que acaba por unificar todas estas sociedades. Alguns exemplos, observados no censo comum e nos livros didáticos, podem ilustrar esta questão: Todas as casas indígenas se chamam oca; as aldeias se chamam taba; o deus indígena é tupã; os índios caçam e pescam; comem milho e mandiocas; dormem em redes e enterram seus mortos em urnas chamadas igaçabas.

Boa parte dos cronistas se dedicou à descrição dos hábitos e costumes destes grupos, o mesmo não acontecendo com os demais. Portanto, dados que se tinha a respeito das populações indígenas, antes mesmo de se iniciar a pesquisa etnológica no Brasil a partir do século XIX, eram sobre os Tupi.

Na literatura brasileira, a exemplo de Gonçalves Dias, vários autores atribuíram costumes Tupi a outros grupos. Somando-se a isso, a difusão de "lendas" e hábitos destes grupos, acabaram por consolidar a imagem do índio genérico.

A hegemonia da língua portuguesa, como já mencionado anteriormente, ocorre a partir de 1.850 quando decretos de Portugal proibem o exercício do Tupi.

Os jesuítas disseminaram a cultura ibérica, por meio do nheengatu (língua geral), originado de uma língua falada por índios Tupi-Guarani que ocupavam a costa. Esta língua foi também introduzida na Amazônia, em grupos de outros troncos lingüísticos, assim como no Paraguai. Desta forma, o Tupi foi difundido a grupos que o aprenderam com os não indígenas.

A primeira classificação lingüística feita no Brasil dividia as línguas em Tupi e Tapuya. As línguas Tapuya, neste contexto, eram consideradas as "línguas travadas", difíceis de compreensão. As línguas Tupi tinham relação entre si, porém as demais eram muito diferentes umas das outras. Somente no século XIX, Von Martius confirma a existência da família Jê. Por sua vez, Von den Steinen destaca a família Karib, com estudos sobre o grupo Bakairí. Chegamos ao quadro atual de classificação com o Tupi, Macro-Jê, Karib e Aruak, além dos grupos menores, tais como: Makú, Tukano, Guaikurú, Pâno, dentre outros.

Os lingüistas hoje recorrem à classificação do tipo genético, somente utilizando outros sistemas quando não dispõem de informações suficientes para fazê-lo.

Esta classificação pressupõe o agrupamento de línguas que possuem procedência comum numa língua anterior. Da mesma forma que o português, espanhol, italiano, francês têm origem no latim, as línguas indígenas são derivadas de outras, sendo então agrupadas, por esta afinidade, em família e esta por sua vez em tronco. As línguas também podem se subdividir em dialetos.

Aryon Dall'Igna Rodrigues, linguísta e estudioso das línguas indígenas brasileiras faz uma projeção sobre o número de línguas existentes no Brasil no início da colonização e chega à cifra aproximada de 1.175 línguas<sup>38</sup>. Com base na comparação geográfica e utilização de parâmetros disponíveis em documentos de época, pode-se encontrar esta aproximação. À primeira vista, este número parece ser um exagero, porém, a comparação com as línguas existentes hoje no Brasil e com outros países do mundo, cuja intervenção não foi tão efetiva em termos de colonização, demonstra que este índice, ao contrário, pode estar sendo subestimado.

---

<sup>38</sup> RODRIGUES, Aryon D. *Línguas Brasileiras – Para o Conhecimento das Línguas Indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986, p. 98.



**QUADRO ATUAL DE CLASSIFICAÇÃO LINGÜÍSTICA DAS POPULAÇÕES  
INDÍGENAS BRASILEIRAS: <sup>39</sup>**

**LÍNGUAS DO TRONCO MACRO-JÊ**

| FAMÍLIA                    | LÍNGUA                          | DIALETO        | ESTADO          | FALANTES |
|----------------------------|---------------------------------|----------------|-----------------|----------|
| Bororo                     | Bororo                          |                | MT              | 708      |
|                            | Umutina                         |                | MT              | 80       |
| Botocudo                   | Krenak<br>(e remanesc. Nakrehê) |                | MG, SP          | 110      |
| Jê                         | Akwen                           | Xakriabá       | MG              | -        |
|                            |                                 | Xavante (A'we) | MT              | 4.834    |
|                            |                                 | Xerente (Akwe) | GO              | 935      |
|                            | Apinayé (Apinajé)               |                | GO              | 565      |
|                            | Kaingang                        |                | RS,SC,PR,<br>SP | 10.426   |
|                            | Kaiapó                          | Aukre          | PA              | 180      |
|                            |                                 | Baú            | PA              | 10       |
|                            |                                 | Gorotire       | PA              | 695      |
|                            |                                 | Kararaô        | PA              | 305      |
|                            |                                 | Kikretum       | PA              | 36       |
|                            |                                 | Kokraimoro     | PA              | 182      |
|                            |                                 | Kubenkokre     | PA              | 310      |
|                            |                                 | Kubenkrankegn  | PA              | 203      |
|                            |                                 | Pykany         | PA              | 216      |
| Tapayúna                   |                                 | MT             | 25              |          |
| Txukahamãe<br>(Mentuktire) |                                 | MT             | 374             |          |
| Xikrim                     | PA                              | 490            |                 |          |

<sup>39</sup> PREZIA, Benedito & HOORNAERT, Eduardo. *Esta Terra tinha Dono*. São Paulo: FTD, 1989, p. 41.

|   |                           |                    |        |       |
|---|---------------------------|--------------------|--------|-------|
|   |                           | Grupos arredios    | PA     | ?     |
|   | Kreen-akarore             |                    | MT     | 83    |
|   | Suyá                      |                    | MT     | 114   |
|   | Timbira                   | Canela Apaniekrá   | MA     | 294   |
|   |                           | Canela             | MA     | 791   |
|   |                           | Rankokamekrá       |        |       |
|   |                           | Gavião do Pará     | PA     | 176   |
|   |                           | Gavião Pukobyé     | MA     | 323   |
|   |                           | Krahó              | GO     | 912   |
|   |                           | Kreye              | MA     | 29    |
|   |                           | Krikati (Krinkati) | MA     | 360   |
|   | Xokleng                   |                    | SC     | 692   |
| Karajá  | Javaé                     |                    | GO     | 414   |
|   | Karajá                    |                    | GO, MT | 1.159 |
|   | Xambioá                   |                    | GO     | 102   |
| Cariri  | Cariri                    |                    |        | -     |
| Maxakali  | Maxakali                  |                    | MG     | 521   |
|   | Pataxó                    |                    | BA     | -     |
|   | Pataxó Hã-hã-hãe          |                    | BA     | -     |
| Linguas<br>não<br>classificada<br>s em<br>familia | Guató                     |                    | MS     | 520   |
|   | Ofayé (Ofayé-<br>Xavante) |                    | MS     | 27    |
|   | Rikbaktsa                 |                    | MT     | 580   |
|   | Yatê (Fulni-ô)            |                    | PE     | 4.300 |

### LÍNGUAS DO TRONCO TUPI

| FAMÍLIA          | LÍNGUA | DIALETO               | ESTADO | FALANTES |
|------------------|--------|-----------------------|--------|----------|
| Tupi-<br>Guarani | Akwawa | Assurini do Tocantins | PA     | 138      |
|                  |        | Surui do Tocantins    | PA     | 110      |

|        |  |                 |            |          |
|--------|--|-----------------|------------|----------|
|        |  | Parakanã        | PA         | 226      |
|        | Amayé                                    |                 | PA         | 138      |
|        | Anambé                                   |                 | PA         | 43       |
|        | Apiaká                                   |                 | MT         | 42       |
|        | Araweté                                  |                 | PA         | 168      |
|        | Assurini do Xingu                        |                 | PA         | 58       |
|        | Avá-Canoeiro                             |                 | GO         | 22       |
|        | Guajá                                    |                 | MA         | 370      |
|        | Guarani                                  | Kaiowa (Kayová) | MS         | 10.963   |
|        |  | Mbyá            | RS - ES    | 1.480    |
|        |  | Nhandeva        | PR, SP, MS | 3.877    |
|        | Kamayurá                                 |                 | MT         | 207      |
|        | Kayabi                                   |                 | MT         | 120      |
|        | Kokama                                   |                 | AM         | 120      |
|        | Lingua Geral<br>Amazônica<br>(Nheengatu) |                 | AM         | 3.000(?) |
|        | Omágua (Kambeba)                         |                 | AM         | 110      |
|        | Parintintim                              | Diahói          | AM         | 13       |
|        |  | Juma            | AM         | 9        |
|        |  | Parintintim     | AM         | 114      |
|        |  | Tenharim        | AM         | 249      |
|        | Tapirapé                                 |                 | MT         | 202      |
|        | Tenetehara                               | Guajajara       | MA         | 8.058    |
|        |  | Tembé           | MA, PA     | 330      |
|        | Uru-eu-uau-uau                           |                 | RO         | 1.200    |
|        | Urubu-Kaapor                             |                 | MA         | 650      |
|        | Oyampi                                   |                 | AP         | 329      |
| Arikém | Karitiana                                |                 | RO         | 141      |
|        | Karipuna                                 |                 | RO         | 8        |
| Juruna | Juruna                                   |                 | MT         | 126      |
| Mondé  | Aruá                                     |                 | RO         | ?        |
|        | Cinta-Larga                              |                 | MT, RO     | 1.000    |

|                       |                   |  |        |       |
|-----------------------|-------------------|--|--------|-------|
|                       | Gavião (Digut)    |  | RO     | 312   |
|                       | Mekém             |  | RO     | 40    |
|                       | Suruí             |  | RO     | 390   |
|                       | Zoró              |  | MT, RO | 216   |
| Munduruk              | Kuruáya           |  | PA     | 157   |
| u                     | Munduruku         |  | PA, AM | 3.766 |
| Ramarama              | Arara (RO)        |  | RO     | 92    |
|                       | Itogapuk          |  | RO     | ?     |
| Tupari                | Makurap           |  | RO     | 80    |
|                       | Tupari            |  | RO     | ?     |
| Linguas               | Aweti             |  | MT     | 36    |
| não Class.<br>familia | Sateré-Mawé(Maué) |  | PA, AM | 4.850 |

## LINGUAS DA FAMILIA KARÍB

| LOCALIZAÇÃO             | LÍNGUA                             | ESTADO | FALANTES |
|-------------------------|------------------------------------|--------|----------|
| Norte<br>Do<br>Amazonas | Apalaí (Aparai)                    | PA     | 135      |
|                         | Atroarí                            | RR     | 350      |
|                         | Galibí do Iapoque                  | AP     | 37       |
|                         | Hixkaryána                         | AM     | 308      |
|                         | Ingarikó<br>(Kapóng, Akawáio)      | RR     | 459      |
|                         | Kaxuyána                           | PA     | 198      |
|                         | Makuxí                             | RR     | 15.287   |
|                         | Mayongóng<br>(Makiritáre, Yekuána) | RR     | 200      |
|                         | Taulipáng<br>(Taurepã, Pemóng)     | RR     | 220      |
|                         | Tiriyó (Tirió)                     | PA     | 264      |
|                         | Waimirí                            | AM     | ?        |
|                         | Waiwaí                             | PA, RR | 922      |
|                         | Warikyána                          | PA     | 300      |
| Wayána (Urukuyána)      | PA                                 | 125    |          |
| Sul<br>Do<br>Amazonas   | Arára do Pará                      | PA     | 72       |
|                         | Bakairí (Kúra)                     | MT     | 409      |
|                         | Kalapálo                           | MT     | 191      |
|                         | Kuikúru                            | MT     | 221      |
|                         | Matipú                             | MT     | 40       |
|                         | Nahukwá (Nafukwá)                  | MT     | 83       |
|                         | Txikão                             | MT     | 107      |

## LÍNGUAS DAS FAMÍLIAS ARUÁK E ARAWÁ

| FAMÍLIA | LÍNGUA | DIALETO | ESTADO | FALANTES |
|---------|--------|---------|--------|----------|
|---------|--------|---------|--------|----------|

|            |                              |                         |        |       |     |
|------------|------------------------------|-------------------------|--------|-------|-----|
| Aruák      | Apurinã<br>(Ipurinã)         |                         | AC, AM | 3.000 |     |
|            | Baniwa do<br>Içana           |                         | AM     | 4.672 |     |
|            | Baré                         |                         | AM     | ?     |     |
|            | Campa                        |                         | AC     | 235   |     |
|            | Mandawáka                    |                         | AM     | ?     |     |
|            | Mehináku                     |                         | MT     | 95    |     |
|            | Palikúr                      |                         | AP     | 561   |     |
|            | Paresí<br>(Halití)           |                         | MT     | 631   |     |
|            | Piro                         | Manitenéri              |        | AC    | 530 |
|            |                              | Maxinéri                |        | AC    | 345 |
|            | Salumã<br>(Enawenê-<br>nawê) |                         | MT     | 154   |     |
|            | Tariána<br>(Taliáseri)       | Yuruparí-tapúya (Íyemi) |        | AM    | ?   |
|            | Teréna<br>(Teréno)           |                         | MS, SP | 9.848 |     |
|            | Wapixána                     |                         | RR     | 5.122 |     |
|            | Warekéna<br>(Werekéna)       |                         | AM     | 338   |     |
|            | Waurá                        |                         | MT     | 130   |     |
|            | Yabaána                      |                         | AM     | ?     |     |
| Yawalapití |                              | MT                      | 135    |       |     |
| Arawá      | Banavá-Jafí                  |                         | AM     | 80    |     |
|            | Dení                         |                         | AM     | 560   |     |
|            | Jarawára                     |                         | AM     | 120   |     |
|            | Kanamantí                    |                         | AM     | 130   |     |
|            | Kulína                       |                         | AC, AM | 2.437 |     |
|            | Paumarí                      |                         | AM     | 280   |     |

|  |                        |  |    |     |
|--|------------------------|--|----|-----|
|  | Yamamadí<br>(Jamamadí) |  | AM | 450 |
|--|------------------------|--|----|-----|

### LÍNGUAS ISOLADAS

| LÍNGUA   | ESTADO | FALANTES |
|--|--------|----------|
| Aikaná (Aikanã, Huarí, Masaká, Tubarão, Kasupá, Mundé, Corumbiara) | RO     | 80       |
| Arikapú  | RO     | ?        |
| Awakê  | RR     | 17 ?     |
| Irántxe (Iránxe, Mynky, Munku)                                     | MT     | 195      |
| Jabuti   | RO     | 40       |
| Kanoê (Kapixaná)   | RO     | 20       |
| Koaiá (Arara)  | RO     | 7        |
| Makú   | RR     | ?        |
| Trumái   | MT     | 34       |
| Tukúna (Tikúna)  | AM     | 18.000   |

### LÍNGUAS DAS FAMÍLIAS

#### TUKÁNO, MAKÚ E YANOMAMI

| FAMÍLIA | LÍNGUA                             | DIALETO | ESTADO | FALANTES |
|---------|------------------------------------|---------|--------|----------|
| Tukáno  | Barasána (Barasáno, Bará)          |         | AM     | 43       |
|         | Desána (Desáno, Winá)              |         | AM     | 960      |
|         | Juriti<br>(Yuriti-tapúya, Wahyara) |         | AM     | 35       |

|      |                                       |   |    |         |
|------|---------------------------------------|---|----|---------|
|      | Karapanã<br>(Karapanã-tapúya, Mehtã)  |   | AM | 49      |
|      | Kubéwa (Kubéu, Kubewána,<br>Pamiwa)   |   | AM | 150     |
|      | Pirá-tapúya (Waíkana)                 |   | AM | 613     |
|      | Suriána (Surirá)                      |   | AM | 10      |
|      | Tukáno                                | Tukána,<br>Dahseyé                      | AM | 2.635   |
|      |                                       | Arapáso,<br>Koneá                       | AM | 268     |
|      |                                       | Mirití,<br>Mirití-<br>tapúya,<br>Neenoá | AM | 49      |
|      |                                       | Tariána                                 | AM | 1.586 ? |
|      | Tuyúka (Dohká-poára)                  |   | AM | 465     |
|      | Wanána (Wanáno, Kótiria)              |   | AM | 555     |
|      | Yebá-masã (Yepa-mahsã,<br>Yepá-matsó) |   | AM | 55      |
| Makú | Bará (Makú-Bará)                      |   | AM | ?       |
|      | Guaríba (Wariwa-tapúya)               |   | AM | 180     |
|      | Húpda                                 |   | AM | 1.431   |
|      | Kamã                                  |   | AM | ?       |



|          |                   |  |        |       |
|----------|-------------------|--|--------|-------|
|          | Nadêb (Nadéb)     |  | AM     | 300   |
|          | Yahúp             |  | AM     | 300   |
| Yanomámi | Ninam (Yanámi)    |  | RR     | 466   |
|          | Sanumá            |  | RR     | 462   |
|          | Yanomám (Yainomá) |  | RR     | 6.000 |
|          | Yanomámi          |  | AM, RR | 2.000 |

### 1.4.2 - A Diversidade Biológica

As populações indígenas no Brasil, não constituem um todo homogêneo, mesmo quando vistos pela ótica biológica. Os povos que habitam as florestas e matas são de estatura mais baixa e de compleição mais franzina do que os que habitam os cerrados. A tonalidade da pele atrelada à estrutura física e, mesmo ao formato dos cabelos contribuem para ressaltar as diferenças. Estas distinções, porém, não são inflexíveis. Há que se levar em conta os casamentos exogâmicos e a miscigenação de um modo geral. Destacamos aqui dois fatos: No estado de Rondônia, por ocasião dos primeiros contatos promovidos com o grupo Uruê-wau-wau, apresentou-se neste grupo, um índio calvo, com o restante dos cabelos brancos por completo. Por via de regra, é rara tal situação entre as populações indígenas, tanto pela calvície quanto pelo branqueamento total dos cabelos. Ao se investigar a origem familiar desse índio, verificou-se que o pai era branco e a mãe Uruê-wau-wau. O pai já falecido havia estado com este grupo tempos atrás, apesar do contato oficial ter ocorrido mais recentemente<sup>40</sup>. Um outro exemplo, ocorreu entre os Panará, os chamados índios gigantes, tão propagados pela mídia na ocasião dos seus primeiros contatos na década de 60. Mais tarde percebeu-se que poucos deles tinham estatura elevada. Apesar disso, até hoje perdura essa imagem. Estas situações denotam a fragilidade das informações, que de maneira taxativa, apregoam a uniformidade sobre os povos indígenas do Brasil.

### 1.4.3 - Hábitos e Costumes

*A cultura, inclusive a indígena, não é uma realidade estática. A do passado se encontra nos Museus e Bibliotecas; a do presente é recriada a cada dia. Toda ela deve ser vivificada como um patrimônio humano comum. Só assim será dada a todos os povos, por menores que sejam, a faculdade de eleger e reelaborar os bens culturais comuns que desejam adotar, sem qualquer laivo de dependência, imposição ou subalternidade.<sup>41</sup>*

<sup>40</sup> Esta informação foi veiculada, através de conferência proferida pelo antropólogo Mário Arruda do IGPA/UCG, que participou dos primeiros contatos com este grupo. A palestra gravada (posteriormente transcrita) aconteceu na Iª Semana dos Povos Indígenas promovida pelo Museu do Índio em abril de 1989.

<sup>41</sup> RIBEIRO, Berta G. Op. Cit., p. 11.

Se anteriormente, já foi mencionada a diferenciação que ocorre entre os grupos indígenas brasileiros, a partir de suas origens, do grau de convivência com a sociedade envolvente, do ambiente que ocupam; nos hábitos, a diversidade ainda é mais perceptível.

Lévi-Strauss afirma que em nossa sociedade tudo é desagregado e, nas sociedades indígenas tudo é integrado.<sup>42</sup> Em outras palavras, a religião é ligada à arte, que por sua vez se liga à história, à medicina, enfim, tudo o que se pensa e faz tem conexão com informações ancestrais e com o universo mítico e natural. Neste contexto, é impossível traçar um perfil ou perfis culturais, tendo em vista que estamos tratando de projetos humanos muito diversificados.

O fato de serem sociedades pequenas, não estratificadas e que não acumulam excedentes em sua produção, permite o uso racional da terra e de suas potencialidades. Estes fatores acabam por conformar uma relação harmoniosa com os nichos ecológicos, tendo em vista a preservação da natureza, como condição de garantia da sobrevivência dos grupos. As estratégias adotadas por estas sociedades, na sua coexistência diária revelam saberes e técnicas relacionadas às fontes de recursos naturais.

Os hábitos e costumes destas populações devem ser relativizados e estar em consonância com seus atributos, identidade, história, memória e com o próprio ambiente físico. Portanto, levando-se em conta também o grau de convivência destes com outros grupos e destes com a sociedade envolvente, alguns comportamentos são renitentes, mais emblemáticos, e acabam por ressaltar a ocorrência de traços culturais mais representativos.

A casa indígena, diz muito sobre quem a habita. Podemos obter muitas informações a partir de observações sobre a sua forma, a inserção no espaço, a técnica e a matéria prima utilizada em sua construção. A aldeia cercada por paliçada, comumente difundida pelos meios didáticos, foi descrita em detalhes por Hans Staden quando ali se

---

<sup>42</sup> LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. Lisboa: Edições 70, 1986, p. 33.

encontrava prisioneiro. Esta descrição referia-se a aldeia Tupinambá, grupo que habitava o litoral e encontrado pelos europeus no século XVI.<sup>43</sup>

As casas dispostas em círculo são encontradas entre os Tapirapé, Timbira, Borôro, grupos do Alto Xingu, dentre outros. Elas se diferem em algumas particularidades: os Tapirapé possuem no centro da aldeia a "takara" (casa dos homens); os Bororo possuem no centro uma casa para os jovens solteiros; os Timbira não a possuem e, os índios do alto Xingu possuem no meio da aldeia a gaiola do gavião real. As aldeias Xavante e Xerente têm a forma de ferradura. Os Kayowá, antigamente, abrigavam toda a aldeia

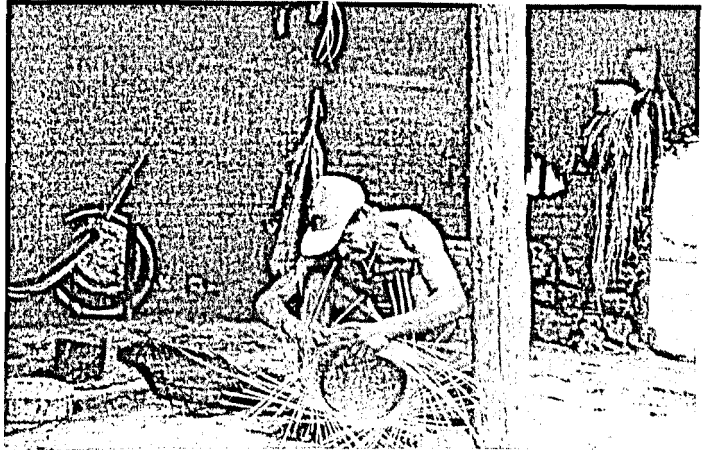


Figura 2: Índio Tapirapé fazendo cesta Mato Grosso/1991  
Foto: Gilson Goulart Carrijo

numa grande casa. Os Yanomami igualmente possuem, ainda hoje, uma só casa, que comporta todos os membros da aldeia, a qual denominam "shabono" e, em alguns casos chega a ultrapassar 20 metros de comprimento. Entre os Karajá, as casas se apresentam paralelas ao rio Araguaia, de forma linear. Os Omágua, grupo Tupi extinto, ocupava aldeias extensas com as casas dispostas ao longo dos afluentes do Amazonas, com uma porta voltada para o rio e outra para a floresta. São também diversificadas as formas e as matérias primas empregadas na construção da moradia. Nestas condições, estão incluídos desde os abrigos temporários de populações nômades e/ou seminômades; casas cujo feitio ainda correspondem aos hábitos tradicionais ou mesmo aquelas que mesclam materiais industrializados com matéria prima natural; e, ainda aquelas que alteraram a estrutura e a forma, fazendo-as à semelhança das casas regionais mais próximas. Neste aspecto, é também muito comum acontecer o inverso, ou seja: as casas regionais se assemelharem às dos índios, com relação à forma e a matéria prima. Originalmente, as casas indígenas não possuíam janelas. Estas foram introduzidas pelos

<sup>43</sup> STADEN, Hans. *A verdadeira História dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens*(1548-1555). (Trad.) Süsskind, Pedro. Rio de Janeiro: Dantes, 1999, p. 135.

européus. O interior das casas, em geral, é escuro para manter afastados os insetos do convívio doméstico. Além disso, percebe-se nestas estruturas, uma adequação ambiental que garante um grande conforto climático. Em geral, as casas indígenas são reconstruídas de tempos em tempos ou destruídas para evitar a proliferação de pragas. Porém, são perfeitas, no que diz respeito ao abrigo de chuvas e calor.

Os cemitérios, ou a forma com que se enterram os mortos, varia de um grupo a outro.

Entre os Tapirapé é comum o enterramento ser realizado dentro das habitações. Com base na explicação que recebi ao estar com este grupo em pesquisa de

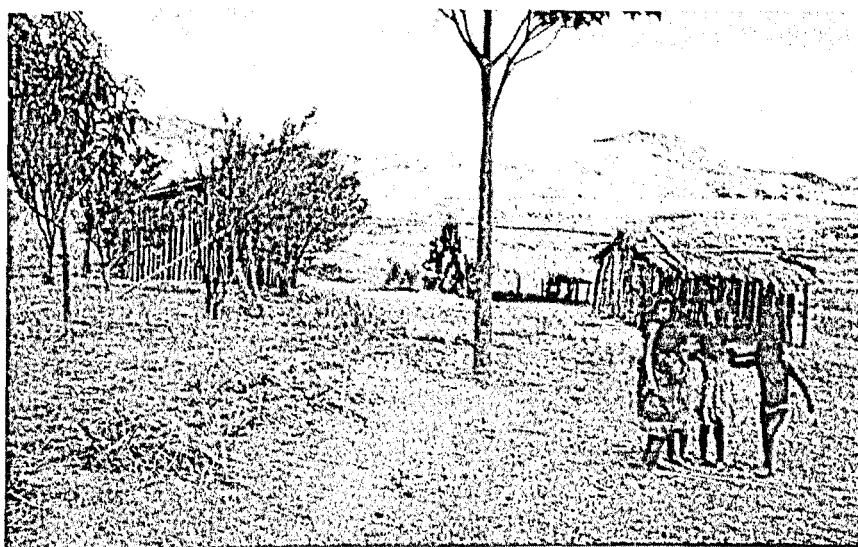


Figura 3: Índios Maxakali, Vale do Mucuri Minas Gerais/1995 - Foto: Lídia Maria Meirelles

campo em 1991, os mortos não podem estar distantes de seus parentes e mesmo de seus pertences quando ali vivia. Neste sentido, no interior de algumas casas pode-se encontrar pequenas elevações em sua área central. O morto é colocado em uma rede junto aos seus pertences pessoais, coberto por madeiras e por último a terra. Esta madeira é especial por sua qualidade impermeabilizante. Entre os Maxakali, já ocorre o inverso. Os mortos são enterrados em local distante do aldeamento, pois este povo teme os seus espíritos.

Segundo Darcy Ribeiro, a cultura material, em especial o objeto indígena:

*no seu contexto ecológico e cultural aporta subsídios à arqueologia, à etnohistória, à etnologia, oferecendo um retrato da sociedade e da cultura indígena.*<sup>44</sup>

E ainda:

<sup>44</sup> SUMA ETNOLÓGICA BRASILEIRA. Edição Atualizada do Handbook of South American Indians. RIBEIRO, Darcy et alli. *Tecnologia Indígena*. Vol. 02. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 09.

*Como se sabe, cada comunidade humana desenvolve módulos que orientam a concepção de forma e função expressa no artefato. Esses atributos contêm indícios sobre os modos de fazer e de usar as manufaturas, bem como aspectos ideológicos que singularizam a identidade étnica do artesão. Nesse sentido, a cultura material, em seu conjunto e em sua operatividade, reflete a ecologia, a tecnoeconomia, a ideologia e, em função disso, o estilo de vida dos povos aborígenes. Sem o estudo das expressões materiais da cultura é difícil delinear o perfil da sociedade ou juntar os elementos necessários à reconstrução histórica dos povos sem escrita. Eles também contribuem para estabelecer áreas e configurações culturais, calcadas, em grande parte, nos estilos artesanais e modos de confeccionar objetos.<sup>45</sup>*

Em outras palavras, os objetos estão repletos de significados e constituem, de certo modo, a escrita do povo que o produziu e o testemunho de sua realidade. Estão contextualizados, portanto, nas relações sociais, no mundo natural e mítico destas sociedades.

Além da busca pelo alimento, através da caça, pesca, coleta, colheita e criação de animais, os índios ainda têm de produzir os instrumentos de trabalho que dêem suporte a este provimento. Vale lembrar, que estas atividades não têm o mesmo grau de importância e nem são praticadas por todos os grupos indígenas. Neste sentido, a produção da cultura material é realizada em consonância com a efetividade de determinadas ações, sendo estas, também limitadas, por influência do meio geográfico. Da mesma forma, nem todos os grupos desenvolveram tecnologias, a exemplo da tecelagem, cerâmica e agricultura.

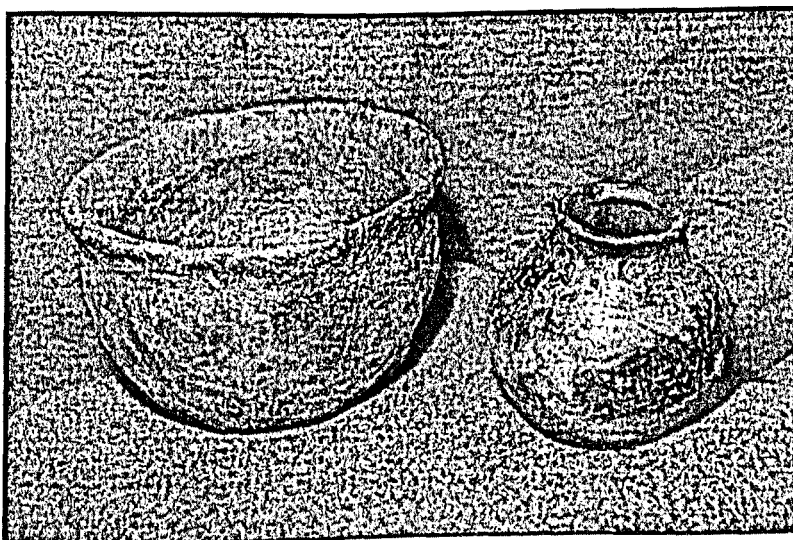


Figura 4: Cerâmica Maxakali Foto: Milton Francisco dos Santos

<sup>45</sup> Ibidem.

Berta Ribeiro propõe em seu Dicionário do Artesanato Indígena, terminologias de classificação dos artefatos, como forma de classificá-los e designá-los. Os termos são técnicos, sendo utilizados, amplamente, pela maioria dos Museus Etnográficos do Brasil. O repertório de objetos indígenas são elencados em categorias, a saber: Cerâmica; Trançados; Cordões e Tecidos; Adornos Plumários; Adornos de Materiais Ecléticos, Indumentária e Toucador; Instrumentos Musicais e de Sinalização; Armas; Utensílios e Implementos de Madeira e Outros Materiais; Objetos Rituais, Mágicos e Lúdicos.<sup>46</sup>

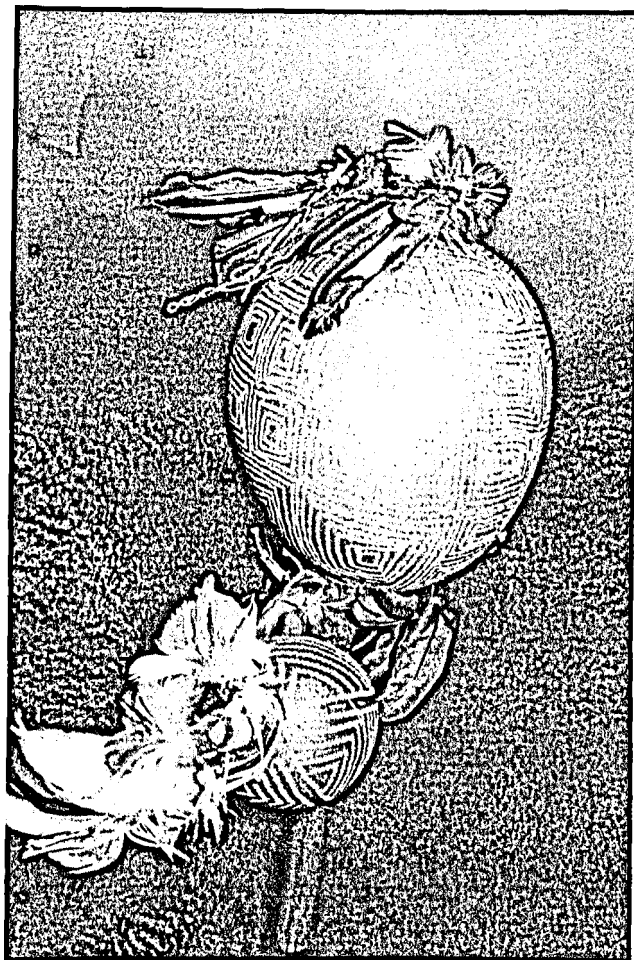


Figura 5: Instrumento Musical (Maracá) Tapirapé  
Foto: Milton Francisco dos Santos

A Cerâmica ocorre em todos os grupos indígenas, sendo em alguns casos mais incipiente e menos elaborada do que em outros. Alguns grupos se destacam pela importância que dão a esta atividade, cuja atribuição e propriedade é quase sempre feminina.<sup>47</sup> Com finalidade utilitária, mágica ou lúdica, a cerâmica indígena se diversifica de grupo a grupo tanto pela matéria prima, quanto pela técnica de confecção e elementos estéticos. Porém, segundo Tânia Andrade Lima, a atividade ceramista tradicional no Brasil, encontra-se ameaçada de extinção.

<sup>46</sup> RIBEIRO, Berta G. *Dicionário do Artesanato Indígena*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia/Edusp, 1989.

<sup>47</sup> LIMA, Tânia A. *Cerâmica Indígena Brasileira*. In *Suma Etnológica Brasileira* (2.- Tecnologia Indígena) Petrópolis: Vozes, 1987, p. 173.

*Esta ameaça atinge, sobretudo, a cerâmica utilitária, em virtude da crescente substituição de produtos artesanais por utensílios industrializados em metal e plástico, que se revelam mais eficientes para as tarefas domésticas e de subsistência. Com efeito, a ação deculturativa atinge, rápida e inexoravelmente, a cultura material indígena, entre outras razões, pelo prestígio que gozam e o fascínio que os produtos industrializados exercem sobre os índios". E ainda, "Por outro lado, os grupos que ainda conservam seu acervo de cultura material estão direcionando a maior parte das suas manufaturas, inclusive a cerâmica, para o mercado externo. Isso acarreta uma produção massificada, que ocasiona a queda da qualidade e dos atributos ornamentais. Formas tradicionais vêm sendo substituídas por outras que respondem mais adequadamente à demanda dos novos consumidores. Como os artefatos cerâmicos se destinam muitas vezes a outras funções nas sociedades que as estão absorvendo, acabam sendo adaptadas a estas novas exigências" e, por fim, "... as novas gerações recusam-se, de um modo geral, à aprendizagem do ofício, restringindo-se a atividade oleira às mulheres mais velhas do grupo. Isso faz prever a extinção total dessa arte em curto prazo, caso não sejam introduzidos novos estímulos à sua preservação.<sup>48</sup>*

Apesar da crescente substituição dos artefatos tradicionais pelos produtos industrializados, os objetos confeccionados ainda são, intrinsecamente, ligados à luta pela subsistência. A natureza é a fonte de recursos para a produção destes instrumentos. Neste sentido, desde a canoa, utilizada largamente por populações ribeirinhas, como no caso do Xingu, até as armas como as bordunas, arcos, flechas e zarabatanas, são extraídas do meio natural. Muitos objetos indígenas, por outro lado, foram introduzidos à cultura brasileira, a exemplo do tipiti, utilizado para espremer a massa de mandioca, retirando-lhe o suco venenoso para o aproveitamento de farinha comestível; a rede para o uso e conforto doméstico; inúmeras armadilhas para pesca e caça; utensílios cerâmicos para a guarda e cozimento de alimentos; fornos e fogões de barro, dentre outros. O repertório de objetos de origem indígena assimilados pela sociedade brasileira é inesgotável, assim como são infindáveis os conhecimentos sobre a fauna e flora. A respeito disso ilustrou Berta Ribeiro:

*Ao contrário do que se julga comumente, o índio não era leigo em história natural. Pelo contrário, sua contribuição à biologia (flora e*

<sup>48</sup> Ibidem, p. 229.



*fauna), a agricultura bem como à medicina empírica mal começa a ser avaliada. Com efeito, o aborígene americano logrou domesticar centenas de vegetais alimentícios, cultivando-os com instrumentos sumários que não agridem o ecossistema. Na verdade, o índio relaciona-se harmonicamente com seu nicho ecológico, equilibrando a biomassa humana com a fitomassa e a zoomassa. Desenvolve, conscientemente ou não, uma política agrícola e demogenética que defende e preserva a natureza, condição de sua própria sobrevivência.<sup>49</sup>*

As populações indígenas desenvolveram conhecimentos e formas alternativas de adaptação e ocupação dos ecossistemas tropicais, ainda pouco conhecidos pela sociedade brasileira. A riqueza de informações ainda se amplia mais, se forem levadas em conta as experiências das populações indígenas das Américas. No que se refere à domesticação e seleção genética de plantas quer sejam elas medicinais, estimulantes, alimentícias ou manufatureiras, a contribuição destas populações é considerável. Um exemplo registrado pelo antropólogo Protásio Frikel e o botânico Paulo F. Cavalcante entre os índios Tiriyo, no tocante as plantas medicinais, revela que:

*As aplicações terapêuticas das plantas medicinais dos Tiriyo demonstram que as doenças mais freqüentes que os índios enfrentam e para as quais se empenharam em encontrar remédios, autonomamente, em sua flora medicinal, são resumidamente:*

- 101 remédios para febres*
- 42 remédios para feridas*
- 17 remédios para estados anêmicos*
- 14 remédios para reumatismo*
- 14 remédios para amarelidão*
- 13 remédios para dores de cabeça*
- 12 remédios para cólicas intestinais*
- 12 remédios para antídotos contra curare*
- 11 remédios para dores de dente<sup>50</sup>*

---

<sup>49</sup> RIBEIRO, Berta G. *O índio na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO, 1987, p. 09.

<sup>50</sup> CAVALCANTE, Paulo B.; FRIKEL, Protásio. *A Farmacopéia Tiriyo*. Estudo Etnobotânico. Publ. Avulsas Museu Goeldi, Belém, 1973, p. 137.

Estes conhecimentos são aplicados às doenças mais comuns deste grupo. Os males desconhecidos e quase sempre transmitidos pelos brancos acabam por gerar uma dependência das populações indígenas em relação às estruturas de saúde institucionais. A medicina tribal é fruto de milhares de anos de observação e experiências acumuladas na interrelação com o meio ambiente. Alguns exemplos podem atestar a riqueza da farmacopéia indígena, quase sempre ignorada pela cultura ocidental: Curare, Jaborandi, Copaíba, Quina, Ipecacuana, dentre muitos outros, que hoje se encontram ameaçados pelas patentes multinacionais.

Quanto ao manejo das plantas comestíveis, pode-se elencar ainda um grande número de espécies. A começar pela mandioca, que deve ter sido domesticada há quatro ou cinco mil anos na Amazônia<sup>51</sup> tendo sido encontrados 137 cultivares entre os Tukano (35) e 46 variedades entre os Desana.<sup>52</sup> Nas inúmeras espécies de grãos, tuberosas e feijões, pode-se destacar: o milho, cuja espécie mais selvagem se origina, provavelmente, no território Guarani na bacia do Paraná-Paraguai; a batata-doce; o cará; o ariá; amendoim; feijões pretos, brancos, rajados e vermelhos e o cupá. A batata, equivocadamente denominada inglesa, era e ainda é cultivada em largos trechos dos Andes na América do Sul. Somente no Peru, é possível identificar mais de 100 variedades deste tubérculo.

Cada espécie alimentícia pode ser desdobrada em muitos cultivares e ainda em subespécies.

Com relação às fruteiras, Paulo B. Cavalcante destaca:

*É bem expressivo o número de espécies silvestres que dão frutos comestíveis, utilizados em larga escala pelos silvícolas em sua alimentação, e que na maioria dos casos são inteiramente desconhecidos do civilizado.*<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> RIBEIRO, Berta G. O Índio na Cultura Brasileira. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO. 1987. p. 34.

<sup>52</sup> Ibidem. p.35.

<sup>53</sup> CAVALCANTE, Paulo B. *Frutas Comestíveis da Amazônia*. Publ. Avulsas, vol II, Museu Goeldi, Belém, 1974, p. 07.

As populações nativas devem ter despendido um grande tempo de experimentação e manipulação destas espécies até que pudessem ser cultivadas e, finalmente introduzidas em nossa alimentação. Neste imenso repertório, podem ser incluídas: Banana (pacova), Abacaxi, caju, maracujá, jabuticaba, pupunha, açai, sapota, cupuaçu, pitanga, pequi, mangaba, bacupari, cajá, umbu, gabiroba, abiu, ingá, pitomba, ata, araticum, murici, jenipapo, araçá, jatobá, dentre outras, cujo nome indígena confunde-se com a sua assimilação. Além destas, são importantes também os palmitos, as castanhas, o algodão, o caroá, erva-mate, o guaraná, urucum, buriti, o cacau, a borracha. Estes conhecimentos são o resultado de milhares de anos de saber acumulados e observação da natureza.

A divisão do trabalho, entre os índios brasileiros, é por sexo e por idade. Aos homens, cabem determinadas tarefas e às mulheres outras. Deste modo, não existem especialistas em atividades específicas, ou seja: a rigor, todos sabem fazer tudo, dentro de suas atribuições próprias. Porém, alguns indivíduos podem desenvolver maior habilidade que os demais. Apesar da grande diversidade cultural, sobretudo no que se refere aos hábitos e costumes, em geral, é comum às mulheres desempenharem atividades relacionadas à produção do alimento, da culinária; o cuidado das crianças; a cerâmica; o plantio e colheita. Os homens lidam com as ações bélicas; a pesca e caça; construção da casa; a preparação da terra para se implementar a lavoura. As crianças costumam imitar os adultos em seu trabalho, desta forma, vão incorporando os seus papéis dentro da sociedade indígena.

Grande parte das ações humanas exercidas por uma ou mais pessoas, podem compreender pelo menos dois aspectos: o técnico e o simbólico<sup>54</sup>. Os ritos podem ser constituídos, quando nas ações ou sistema de ações predomina o aspecto simbólico. Através dos símbolos contidos nos ritos, é possível interpretar e conhecer mais a respeito do grupo que os desenvolve. Decodificar estes símbolos pode também deflagrar o significado do rito. Nas sociedades indígenas, é comum a ocorrência dos ritos de passagem. Eles acompanham, geralmente, a transposição de um indivíduo ou de um grupo de um contexto social para outro. Estes ritos marcam a passagem em

---

<sup>54</sup> LEACH, E. R. *Political Systems of Highland Burma: a Study of Kachin Social Structure*. Boston: Beacon Press, 1964, p. 13.

determinadas ocasiões importantes para os grupos indígenas, desde a gestação até a morte, bem como, em situações que dizem respeito ao meio natural (seca, chuva, etc.).

O banho diário é considerado hábito indígena. Eduardo Bueno em *A Viagem do Descobrimento* relata que:

*Na Terça-feira, 28 de abril, logo após o desjejum, os portugueses foram à terra cortar mais lenha e lavar roupa nas águas límpidas do Mutari. Embora tenham passado 10 dias junto a esse belo regato - e já estivessem em viagem há quase dois meses - , não há notícia de que qualquer dos homens de Cabral tenha tomado banho. Embora "o asseio do corpo" já fosse recomendado por médicos do século XV, um deles, ao referir-se especificamente aos lusos, comentara: "Quem se lembra de seguir conselhos contrários a seus hábitos?"<sup>55</sup>*

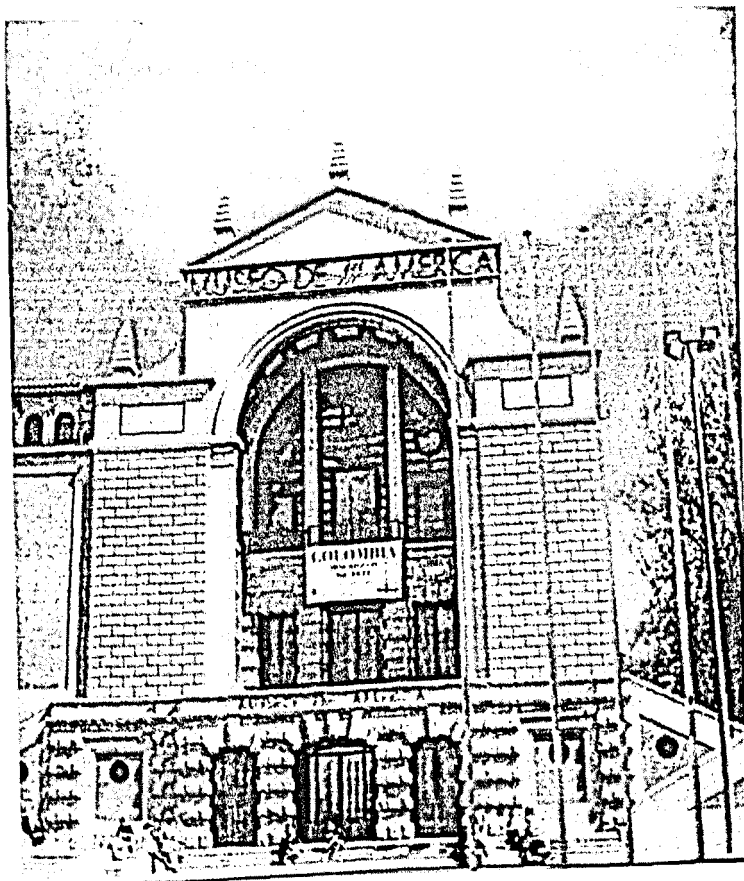
Este capítulo, de forma objetiva tentou recuperar alguns aspectos da realidade indígena brasileira, com a finalidade de registrar referências conceituais e informações para, posteriormente, serem disponibilizadas no debate em torno da questão indígena. O Museu do Índio tem trabalhado com estes dados, com vistas a fomentar o debate, mantendo atualizada a realidade indígena brasileira para professores e alunos da rede pública e particular de ensino. No segundo capítulo, é necessário buscar alguns pressupostos conceituais da museologia e de museus, pois constituem bases elementares para a compreensão do perfil e do papel do Museu do Índio.

---

<sup>55</sup> BUENO, Eduardo. *Viagem ao Descobrimento: a verdadeira história da expedição de Cabral*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998, p. 106.

## CAPÍTULO II

# MUSEUS E MUSEOLOGIA



*O impacto da civilização sobre as sociedades tribais tudo corrói e degrada. Apodrece os corpos com as pestes do homem branco, reduzindo drasticamente a população e convertendo os sobreviventes, por longo tempo, em molambos ambulantes. Desintegra a comunidade solidária para atrelar homens e mulheres à economia de mercado, e com ela à existência famélica dos brasileiros pobres. Desacredita suas crenças e desmoraliza seus valores, ao demonstrar que seus deuses são impotentes; suas verdades, ilusões; suas virtudes, fanfarronadas; porque o único fato incontestável é o poderio, a sabedoria e a perversidade dos homens brancos.*

*Darcy Ribeiro*

## 2 – Museus e Museologia

Este capítulo tem por objetivo expor as noções elementares sobre a instituição museal, a origem dos museus e a evolução do pensamento museológico, buscando explicitar as bases conceituais a que se reporta o Museu do Índio da Universidade Federal de Uberlândia.

### 2.1 - Colecionamento – Uma Característica Humana

O colecionamento de objetos é uma atividade muito antiga desenvolvida pelo homem. Esta característica tão humana, provavelmente, se perde no tempo e deve ter início quando o homem passa a dar significado, valor simbólico e material às coisas. Não raro, na nossa infância iniciamos uma coleção de chaveiros, selos, pedras, figurinhas, moedas, conchas, dentre tantas outras, valorizadas pelo tempo ou individualmente, conforme a relação com o objeto: por sua raridade ou por outro lado, por sua familiaridade. A posse de determinados objetos, até então, inalcançáveis, assegura ao indivíduo o poder e o status de concretizar desafios. Por outro

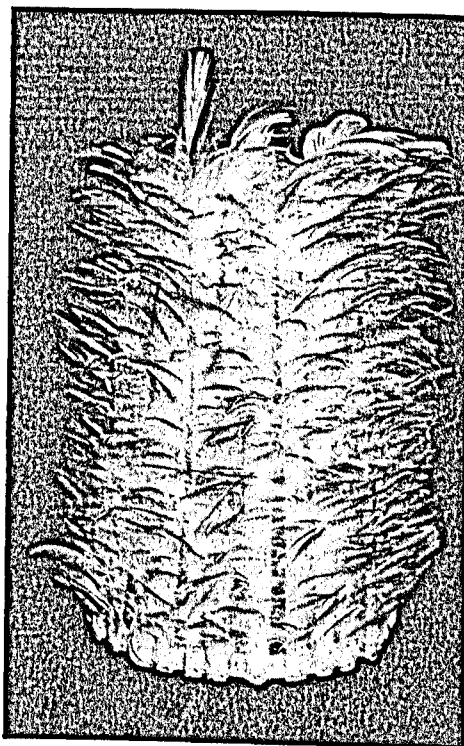


Figura 1: Plumária Karajá (Diadema)

Foto: Milton Francisco dos Santos

lado, dispor, quantitativamente, de muitos objetos iguais acaba imputando ao homem, a necessidade de selecionar, à partir de critérios estabelecidos, aqueles dentre os quais merecem ser guardados. Além disso, o fato de se conservar objetos e documentos antigos ou que tenham significância com histórias familiares ou próximas, potencializa a transmissão da memória pela possibilidade do reencontro com o passado.

*Por isso é que a coleção retrata, ao mesmo tempo, a realidade e a história de uma parte do mundo, onde foi formada, e, também, a daquele homem ou sociedade que a coletou e transformou em “coleção”.*<sup>1</sup>

## 2.2 - Museu – Conceito e Evolução

O Artigo 2º, parágrafo 1º dos Estatutos do Conselho Internacional de Museus (ICOM), define o museu como sendo uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberto ao público, e que adquire, conserva, pesquisa, informa e expõe, para propósitos de estudo, educação e lazer, evidências materiais de pessoas e seu meio ambiente. Além disso, a definição acima citada, deve ser aplicada sem limitações que venham a surgir, seja do corpo diretivo, do caráter territorial, da estrutura funcional ou da orientação das coleções de instituições afins. Ainda segundo a normatização do ICOM, os espaços a seguir são também considerados “museus” tendo em vista os propósitos semelhantes a que se dedicam:

1. Os monumentos naturais, arqueológicos e etnográficos, bem como lugares onde exista um museu natural, que adquira, conserve e informe sobre as evidências materiais de pessoas e do meio em que vivam;
2. Instituições que preservem coleções e exibam espécimes vivos de plantas e animais, tais como jardins botânicos e zoológicos, aquários e viveiros;
3. Centros de ciência e planetários;
4. Institutos de conservação e galerias de exibição permanentemente mantidas por livrarias e centros de arquivo;
5. Reservas naturais;
6. Quaisquer outras instituições que o Conselho Executivo, após procurar a orientação do Comitê Consultivo, considere como tendo alguma ou todas as características de um museu, ou que apoiem museus e profissionais que neles trabalhem, através de pesquisa museológica, educação ou treinamento.

---

<sup>1</sup> SUANO, Marlene. *O que é Museu*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986, p.12.

O Museu teve sua origem na Grécia. Segundo Suano, o *mouseion*, ou casa das musas “era uma mistura de templo e instituição de pesquisa, voltada, sobretudo para o saber filosófico. As musas, na mitologia grega, eram as filhas que Zeus gerara com Mnemosine, a divindade da memória. As musas, donas de memória absoluta, imaginação criativa e presciência, com suas danças, músicas e narrativas, ajudavam os homens a esquecer a ansiedade e a tristeza. O *mouseion* era então esse local privilegiado, onde a mente repousava e onde o pensamento profundo e criativo, liberto dos problemas e aflições cotidianos, poderia se dedicar às artes e às ciências. As obras de arte expostas no *mouseion* existiam mais em função de agradar as divindades do que serem contempladas pelo homem.”<sup>2</sup>

Alexandria, no Egito formou seu *Mouseion* com uma grande preocupação voltada para o saber enciclopédico. Com isso, procurava-se disseminar o conhecimento relativo à mitologia, geografia, medicina, religião, zoologia, filosofia, dentre outras. Possuía jardim botânico e zoológico, salas de trabalho, biblioteca, anfiteatro, observatório e refeitório. Seu acervo incluía peles de animais raros, presas de elefantes, obras de arte, estátuas, minerais de lugares distantes, etc. Os faraós e imperadores do mundo antigo possuíam coleções fabulosas em ouro e prata, utilizadas como reservas econômicas em períodos de guerra e como demonstração de poder em épocas de paz. Os romanos transformaram-se em grandes colecionadores, pois amealharam “troféus” durante as guerras travadas ao longo de seu império. Estas eram, inclusive, exibidas como triunfo no retorno das guerras. As obras de arte, a partir do século III a.C., passaram a ser colocadas nos corredores dos edifícios públicos, como fóruns, termas e basílicas. Júlio César destinou ao templo Vênus Genetrix o seu acervo e, da mesma forma, outros imperadores o fizeram. Estas coleções eram visitadas pelo público e as particulares eram também abertas a visitação. Possuí-las era sinônimo de fineza e educação. A partir do século II a.C., elas se tornam motivo de competição e os preços se elevam de tal forma, que o imperador Tibério intervém no mercado para estabilizar os preços. Porém, como escasseavam as obras originais, os mais abastados passam a encomendar cópias das obras famosas aos ateliês dos artistas gregos.

---

<sup>2</sup> Ibidem, p.10.



Durante a Idade Média, grande parte das coleções foi absorvida pela Igreja Católica que pregava o desapego aos bens materiais. Elas também foram utilizadas para firmar alianças, pactos e financiar guerras. No final da Idade Média, alguns príncipes italianos passam a constituir novas coleções particulares reassumindo esse poder, até então mais circunscrito a Igreja.

Os séculos XV e XVI foram marcados pelas grandes coleções formadas pela nobreza, interessada pelas riquezas da antiguidade. Este período é também marcado por farta produção artística. Os príncipes, além de obter tesouros de lugares distantes, financiavam muitos artistas a exemplo de Leonardo da Vinci, Michelangelo, Rafael, Fra Angélico e Boticelli. Dentre as mais importantes coleções, destaca-se a dos Médicis de Florença, a qual possuía inclusive, um manto Tupinambá, levado do Brasil no século XVI. O restante da Europa não fica devendo, sendo também famosas as coleções na França, Inglaterra e Áustria. Além destas, haviam também as coleções formadas por estudiosos da natureza que eram destinadas às aulas das universidades.

Na era moderna, o Papa Pio VI abriu suas coleções ao público em 1471. Entre o século XV e XVI, a Igreja Católica perdeu para o protestantismo grande parte do mundo cristão. A reação da contra-reforma católica teve na Companhia de Jesus, uma forte aliada na defesa da Igreja, cujo instrumento de luta principal foi o ensino e a transmissão da cultura, pois já se percebia a sua importância para a preservação da sociedade cristã. Em 1601, foram criados por Federico Borromeo, arcebispo de Milão, a Biblioteca Ambrosiana e a Academia de Belas-Artes. Na Academia, ele juntou muitas obras de arte e transformou seu *mouseion*, em um espaço didático de produção, cuja estética e conteúdo eram afeiçoados pela Igreja. Porém, não havia espaço para outras idéias que fossem contrárias à rigidez jesuítica. Tanto assim, que o frei dominicano e filósofo Tommaso Campanella (1568-1639) preso por manifestar-se em defesa de Galileo, produziu na prisão a obra *A Cidade do Sol*. Tal obra referia-se a uma cidade utópica que continha um *mouseion* bastante distinto daqueles de sua época. Ele não teria paredes e as crianças aprenderiam, livremente, sobre as artes e ciências. Consistia, portanto, na antítese do sistema escolástico jesuítico de regime severo e dura disciplina. Nesta época, é aberto o primeiro museu público europeu em Oxford na Inglaterra: o Ashmolean Museum, cuja intenção era de que fosse absorvido pela Universidade. Entretanto, as visitas a Igreja e ao Ashmolean eram restritas. Na primeira, as visitas

eram abertas à elite do governo, aos artistas e ao alto clero. No segundo, aos estudantes universitários e estudiosos.

A política mercantilista dos séculos XVI-XVIII foi a grande responsável pela possibilidade, cada vez maior, do acesso do público às obras de arte, mediante visitação. Contudo, ainda havia restrições à visitação pública indiscriminada. Estas, para além do motivo da segurança contra roubos e depredações, havia o fato de se encarar com muita crítica o comportamento barulhento e alegre do público, que estando sempre circunscrito às pequenas vilas, associava coisas raras e exóticas às feiras e circos. Segundo os colecionadores, “as visitas do povo” prejudicavam os museus, tendo em vista que, quebravam os momentos de contemplação que os objetos requeriam. Suano ressalta que este pensamento pode ser observado na Inglaterra em 1773, quando Sir Ashton de Alkrington Hall (Manchester) publica uma nota nos jornais com o seguinte teor:

*Isto é para informar o público que, tendo-me cansado da insolência do povo comum, a quem beneficiei com visitas a meu museu, cheguei à resolução de recusar acesso à classe baixa, exceto quando seus membros vierem acompanhados com um bilhete de um Gentleman ou Lady do meu círculo de amizades. E por meio deste eu autorizo cada um de meus amigos a fornecer um bilhete a qualquer homem ordeiro para que ele traga onze pessoas, além dele próprio, e por cujo comportamento ele seja responsável, de acordo com as instruções que ele receberá na entrada. Eles não serão admitidos quando Gentlemen e Ladies estiverem no Museu. Se eles vierem em momento considerado impróprio para sua entrada, deverão voltar em outro dia.<sup>3</sup>*

Neste período, a Europa estava conturbada pelo povo que se rebelava contra o autoritarismo da nobreza. O movimento revolucionário no final do século XVIII acabou tornando público o acesso às coleções. O museu reproduzia os interesses da burguesia e a ajudava a se estabelecer como classe dirigente. Em 1792, as assembleias Nacionais solicitaram e a Convenção Nacional aprovou a criação de 04 museus: 1) o Louvre, com o objetivo de educar os franceses com a cultura clássica, cujo acervo, além das coleções reais, foi alimentado pelo fruto dos saques feitos pelos revolucionários e pelos “troféus” que Napoleão trazia do Egito e de toda a Europa; 2) o

---

<sup>3</sup> Ibidem, p.27.

Museu dos Monumentos; 3) o Museu de História Natural; 4) o Museu de Artes e Ofícios. Entre o fim do século XVIII e o início do XIX foram criados outros grandes museus: Belvedere de Viena; Museu Real dos Países Baixos em Amsterdam; o Museu do Prado em Madri; o Altes Museum em Berlim e, o Museu do Hermitage, em Leningrado. A igreja por sua vez, acabou reunindo suas coleções, através dos papas Clemente XIII, Clemente XIV e Pio V no Museu Pio-Clementino implantado em 1782, sendo núcleo do que atualmente são os museus do Vaticano. Os museus dessa época, a exemplo do Museu Britânico, constituíam-se em verdadeiros "gabinetes de curiosidade", pois no mesmo espaço encontravam-se estátuas, esqueletos de animais, quadros, modelos de navios, postos de maneira desordenada, sem o cunho educativo e mais com o intuito de expor objetos à admiração. Estes museus despertavam muitas reclamações quanto ao atendimento, realizado com intolerância, além das entradas serem caras. Entretanto, nos Estados Unidos, os museus surgiram já voltados para a visitação pública e com preços acessíveis. Cumpre-se ressaltar o Museu Peale que inovou a educação na época com a criação dos primeiros dioramas, onde se reproduzia imitação de ambiente natural com sua fauna e flora. Nos Estados Unidos, a relação entre a comunidade e os museus é bastante estreita, onde configura-se uma participação empenhada desta em relação às instituições. Além disso, não são raros naquele país, o surgimento de fundações de apoio à cultura, à pesquisa e aos museus, fruto da herança de pessoas abastadas.

No continente Sul Americano, os museus mais antigos estão no Brasil: o da Escola Nacional de Belas-Artes (1815) e o Museu Nacional (1818), criados por D. João VI, ambos no Rio de Janeiro. Em 1823, foram abertos o Museu de História Natural de Buenos Aires e o Museu Nacional de Bogotá.

No final do século XIX, prolifera uma quantidade enorme de novos museus no mundo, juntamente, com suas associações. Para se ter um exemplo: a Inglaterra criou até 1850, 59 museus, ao passo que até 1914 foram abertos mais 259 museus.<sup>4</sup> Entretanto, estas instituições começaram a declinar, pois já não possuíam a função de exibir a ascensão da burguesia e nem demonstrar o mito da "civilização", que foi por ela produzido. Num ambiente, onde o proletariado tomara consciência de seus direitos e a burguesia não controlara mais a sociedade como antes, o museu pára, torna-

---

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 49.

se ensimesmado, apático e isolado. Conseqüentemente, no início do século XX, os museus em estado de abandono, perderam muitas coleções pela deterioração. Entretanto, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Hitler idealizou um museu na Áustria que deveria ao mesmo tempo, educar com a percepção da hegemonia germânica e difundir o que de melhor se produzia na arte Européia. Seu acervo seria constituído pelas obras de arte requintadas que Hitler tomava de toda a Europa. Segundo Suano: “Tal proposta seria, assim, um empreendimento de vanguarda em relação a museologia ocidental, caso se tivesse concretizado, pois ele seria, na atualização profissional do museu burguês, a melhor expressão da sociedade capitalista.”<sup>5</sup>

Durante a Revolução Russa (1917), os bens acumulados pelos czares, não foram saqueados ou depredados. Contudo, levou-se um tempo enorme para organizar todo o patrimônio constituído de objetos de arte e arqueologia. Alguns palácios foram deixados como testemunhos do passado pré-revolucionário. As coleções particulares e da família imperial foram fragmentadas para a criação de museus. Partindo-se do princípio de que as coleções não são neutras, pois estão impregnadas da ideologia de quem as produziu e consagrou, a orientação marxista procurava interpretar o passado fornecendo bases para o futuro. A museografia procurava romper com o enaltecimento do artista individual e buscava trazer a tona o contexto de sua produção e a visão de conjunto das obras. Em relação aos museus históricos, a intenção era demonstrar o processo vivido pela Rússia até a revolução de 1917. As imagens da opulência dos czares em oposição à situação vivida por seus subordinados e camponeses, explicitam a mensagem que se queria expor, portanto, com a função política de demonstrar a luta de classes.

Em Cuba e na China, os museus, em geral, também se preocupam em retratar o presente como única alternativa de romper com o passado opressor.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, os museus europeus, então saqueados pelo projeto do grande museu do nazismo, não encontram apoio para sua reorganização. Nos Estados Unidos, os museus estão inseridos na produção capitalista e sua relação com a indústria cultural e o mundo artístico é bem próximo. Cria-se a expressão “museu dinâmico”, pois para além das mostras e exposições, os museus

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 51.

lançavam mão de atividades complementares como serviços educacionais, concertos, lojas, palestras, cafês, cursos, dentre outras.

A Europa, a partir dos anos de 1960, inicia o movimento pela democratização da cultura, aí incluindo-se os museus. Na segunda metade do século 20, tanto os museus norte-americanos, quanto os europeus, passam a movimentar-se em defesa do meio ambiente e a revisar o conceito de patrimônio de maneira a ampliá-lo. Os museus começaram a perder a característica de consagrar grandes feitos, heróis e datas e passaram a retratar a vida comum.

É importante destacar que estas mudanças acompanham os debates entorno da questão museal nos últimos 50 anos. Na década de 1940 é criado sob os auspícios da UNESCO o ICOM (International Council of Museums), que em grande parte, torna-se responsável por arregimentar os museólogos e profissionais de museus, para a prática das discussões e acompanhamento da evolução da museologia. É um dos grandes responsáveis pela produção e organização do conhecimento na área da museologia e normatização dos museus, fruto da realização de conferências, encontros e congressos. O ICOM se divide em comitês internacionais, contemplando a grande diversidade de tipologias de museus e suas áreas de abrangência.

### **2.3 - Marcos do Pensamento Museológico**

Diversos documentos têm sido produzidos a partir das discussões na área museológica entre os anos de 1958 e 1992, acompanhadas por diversas gerações de profissionais de museus de todo o mundo. Tais documentos são considerados como referência e orientação para a implementação de políticas museológicas. Será apresentada a síntese de 04 documentos, essenciais para a compreensão do processo de evolução do pensamento museológico.

*Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus. Rio de Janeiro – 1958*

Neste evento estiveram presentes profissionais de museus e educadores de 20 países latino-americanos e ainda especialistas da França, Países Baixos, Reino Unido e Estados Unidos. O objetivo central do encontro foi refletir sobre o papel educativo dos museus na sociedade em que se inserem. Ele foi organizado pela UNESCO, Conselho Internacional de Museus – ICOM e por especialistas do Brasil. Constituiu-se em momento privilegiado para o intercâmbio de experiências no campo da educação, conservação, restauração e dos avanços da museografia nos países latino-americanos.

O Seminário debateu e reforçou o caráter científico da museologia e o da museografia, como técnica a qual o museu lançava mão para explicitar sua mensagem. Além disso, se destacaram as carências quanto aos recursos humanos especializados. Recomendou-se que o museu deveria desenclausurar-se para além dos programas educativos voltados para a educação formal, utilizar-se dos meios de comunicação mais amplos com a finalidade de alcançar maiores parcelas da população. Segundo Georges Henri Rivière, então presidente do ICOM:

*O Museu pode trazer muitos benefícios à educação. Esta importância não deixa de crescer. Trata-se de dar à função educativa toda a importância que merece, sem diminuir o nível da instituição, nem colocar em perigo o cumprimento das outras finalidades não menos essenciais: conservação física, investigação científica, deleite, etc.<sup>6</sup>*

Um tema amplamente debatido e que estava diretamente relacionado à educação foi à exposição. Dentre os meios de apresentação sobre o conhecimento dos objetos, o museu é o único que o apresenta por si mesmo. O museu pode utilizar textos para a complementação das informações que deseja comunicar, no entanto, não deve exagerar, pois a exposição não é um livro.

Alguns recursos podem ser evidenciados, a partir dos meios utilizados pelas exposições:

---

<sup>6</sup> O Documento final do Seminário foi elaborado por Georges Henry Rivière e publicado pela UNESCO. Este trecho foi traduzido e selecionado por Maria Cristina Oliveira Bruno e Maria Pierina F. Camargo. Xerox. *A Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo – Documentos e Depoimentos*. Araújo, M. M.; Bruno, M.C.O. (org.), São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995, p.11.

- Exposição ecológica e sistemática

Traduz-se por manter os objetos no museu da mesma forma em que se encontravam na sua origem ou em seu meio natural. São exemplos: o parque zoológico, uma casa histórica, dentre outros. Quando são retirados de sua origem e levados ao museu, as peças devem ser organizadas conforme alguns critérios, tais como: gênero, estilo, procedência étnica ou geográfica, técnica de confecção, etc. Isso caracteriza uma exposição sistemática. Sob o ponto de vista educativo, a exposição ecológica é mais atraente e, portanto melhor absorvida. No entanto, o complemento fundamental desta exposição permite a investigação dos elementos do meio natural ou cultural de maneira isolada.

- Exposição polivalente e exposição especializada

O público que visita os museus, em geral, é bastante heterogêneo. São homens, mulheres, turistas com formação intelectual ou não, jovens, crianças e idosos. Por um lado, se as informações são colocadas em excesso de maneira primária, frustram o público mais especializado e, por outro, se as explicações são limitadas, partindo do pressuposto, que os usuários as alcançam, acaba causando desinteresse. É possível trabalhar as exposições de modo a que os objetos falem por si mesmos, portanto, não impondo limites entre eles e o visitante. Neste sentido, pode-se ao mesmo tempo ter exposições especializadas no contexto de uma polivalente, visando atingir todo público.

- Exposição polivalente e ambiente sonorizado

No seminário surgiram opiniões divergentes com relação à sonorização do ambiente de exposição. Algumas pessoas manifestaram que o som pode atrapalhar alguns visitantes, enquanto outros enalteceram a importância didática deste meio. De qualquer modo, chegou-se aos seguintes termos:

- a) A alta qualidade técnica da sonorização intensidade muita moderada;
- b) Preferência pela sonorização das exposições temporárias educativas, em relação às exposições polivalentes permanentes, ou para estas, sonorizações limitadas há certos dias e há certas horas.<sup>7</sup>

Há casos em que o som não é só ambiente, é elemento concreto da exposição, procura complementá-la, permitindo uma interação maior com o público.

- A Importância Educativa das Exposições.

Os museus são bastante diversificados. Podendo ser de valor cultural ou natural, em espaço fechado ou ao ar livre, e em todas as áreas das artes e ciências. A importância didática da exposição varia conforme as categorias de museus. A exposição terá valor didático, desde que seja lógica, atraente e propositiva.

#### *Mesa- Redonda de Santiago do Chile – 1972*

Em 1971, a pedido da UNESCO, o ICOM começou a organizar uma mesa-redonda para debater sobre o papel dos museus na América Latina contemporânea. Hugues de Varine criara na França uma ONG internacional chamada Instituto Ecumênico de Desenvolvimento dos Povos, cuja chefia seria concedida a Paulo Freire. Varine pensou então em convidá-lo para tomar a direção da Mesa-Redonda, afinal ela aconteceria sob o regime da Unidade Popular que Paulo Freire conhecia bem. Porém, o delegado brasileiro junto à UNESCO se posicionou desfavoravelmente a sua ida por motivação política.

Algumas questões surgem neste evento de forma revolucionária para a época. Uma delas é a que diz respeito à idéia de museu integral, que leva em conta os problemas de toda a sociedade. E a outra a do museu como ação, instrumento dinâmico

---

<sup>7</sup> Ibidem, p.14.



de transformação social. Antes, o museu era visto apenas com as atribuições de colecionar e conservar. Os desdobramentos de Santiago extrapolam esta função, pois, concebem o museu como instrumento de desenvolvimento, orientado pelo museólogo que passa a ter responsabilidade política neste processo. O museu tem um papel social a cumprir: conhecendo os problemas da sociedade, passaria ele próprio a desvendá-los e assumiria um papel decisivo na educação da comunidade. Diversas proposições surgem em relação à educação permanente, e ele recomendará:

*Que o museu, agente incomparável da educação permanente da comunidade, deverá acima de tudo desempenhar o papel que lhe cabe, das seguintes maneiras:*

- a) *Um serviço educativo deverá ser organizado nos museus que ainda não o possuem, a fim de que eles possam cumprir sua função de ensino; cada um desses serviços será dotado de instalações adequadas e de meios que lhe permitam agir dentro e fora do museu;*
- b) *Deverão ser integrados à política nacional de ensino, os serviços que os museus deverão garantir regularmente;*
- c) *Deverão ser difundidos nas escolas e no meio rural, através dos meios audiovisuais, os conhecimentos mais importantes;*
- d) *Deverá ser utilizado na educação, graças a um sistema de descentralização, o material que o museu possui em muitos exemplares;*
- e) *As escolas serão incentivadas a formar coleções e a montar exposições com objetos do patrimônio cultural local;*
- f) *Deverão ser estabelecidos programas de formação para professores dos diferentes níveis de ensino (primário, secundário, técnico e universitário)."<sup>8</sup>*

Ainda como recomendação, a mesa sugere a criação de uma Associação Latino Americana de Museologia, cujas atribuições seriam: organizar um canal de comunicação entre os museólogos e os museus; possibilitar o intercâmbio que permita a troca de experiências, informação, pessoal especializado e coleções; representar, oficialmente, os profissionais e os museus aos quais servem e, filiar este novo organismo ao Conselho Internacional de Museus – ICOM. A criação desta Associação vai se justificar pelo fato de que cada vez mais os museus na América Latina devem responder as indagações e necessidades da população sobre seu patrimônio cultural e

---

<sup>8</sup> Ibidem, p.22.

natural, e com isso, fortalecer a importância destas instituições e suas possibilidades para toda a sociedade, tendo em vista que este reconhecimento ainda não ocorre. A mesa redonda recomenda à UNESCO que esta interceda junto aos ministérios de Educação e Cultura, bem como aos órgãos incumbidos da pesquisa e desenvolvimento científico, cultural e técnico que compreendam os museus como instrumentos efetivos de propagação dos progressos dessas áreas.

### *A Declaração de Quebec – 1984 (A Nova Museologia)*

Os princípios da nova museologia começam a surgir na Mesa-Redonda de Santiago, quando então passa a ser evidenciado o papel social do museu e a sua intervenção nos problemas gerais da sociedade. Quebec é espaço para o confronto dos profissionais de museus e da museologia, tendo em vista todas as transformações ocorridas a partir de 1972, trazendo a tona uma museologia mais engajada e comprometida com a comunidade e o diálogo.

Pierre Mayrand identifica algumas razões e justifica a motivação pelo movimento da nova museologia:

*Quais os fatores que podem mobilizar, tão repentina e impressionantemente, tanta gente em torno de um conceito ainda mal definido e a procedimentos às vezes divergentes? Poderiam enumerar-se várias razões: o atraso com que a instituição museológica se adapta às realizações e à evolução cultural, social e política; a lentidão e a incomunicabilidade dos órgãos que a representam e a estes fatores deve-se acrescentar o que encaramos, naturalmente, como uma consequência da crise mundial e a tentativa de reavaliação das realizações do homem.*

*Porém, do nosso ponto de vista, a causa fundamental deve-se ao caráter monolítico dos museus, e da inconsistência das reformas que propõem, a marginalização de suas experiências e posições, que poderiam de certa forma qualificar-se de comprometidas.<sup>9</sup>*

---

<sup>9</sup> MAYRAND, Pierre. The New Museology proclaimed. Museum, Paris, UNESCO, n° 148, 1985. Este aspecto foi destacado por Maria Célia T. Moura Santos em *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1990, p.12.

Sendo deflagrado em Quebec, o movimento para a nova museologia objetiva fazer uso de todos os recursos das diversas formas de museologia ativa, a exemplo da museologia comunitária e da ecomuseologia, promovendo seu reconhecimento na comunidade museal. A frustração e insatisfação de boa parte dos profissionais de museus, descontentes com a museologia tradicional, dá espaço à inovação e a elaboração de uma nova concepção teórica para os museus, em que pese, a manutenção de suas atividades elementares (coleccionar, documentar e expor). Pode-se perceber os seus desdobramentos com o surgimento de uma grande quantidade de museus comunitários; eco-museus; e, o estabelecimento de novas relações com o engajamento do público no museu. Hoje, apesar de ainda persistir a noção de museu atrelada à preservação de coleções, às exposições permanentes e inertes ou ao laboratório de pesquisa, um grande número de museus busca a partir de suas ações educativas, a mudança; a transformação e o desenvolvimento social. Preocupados com o resgate da identidade e sua preservação no processo histórico, estes museus pretendem levar a comunidade a se auto-reconhecer, a se reapropriar de sua condição cultural e a se tornar crítica e consciente de sua própria realidade. Tag Hoyer Hansen comenta que:

*Os museus devem deixar de ser passivos colecionadores, para se tornarem participantes ativos nas transformações da sociedade. Eles não devem simplesmente empregar novos métodos, mas devem ser um novo intermediário destemido, encarando de frente os problemas complexos e crescentes, como o racismo, o crescimento material, a pobreza, a carência de habitação, desemprego, drogas, deterioração das cidades, planejamento urbano, educação, todos os aspectos relativos à existência humana procurando encontrar as respostas.*

*As exposições devem ser projetadas de forma a apresentarem estas controvérsias, lado a lado, correlacionando problemas comuns, rotineiros com os fatos históricos. Nossos museus devem estar muito mais à frente das mudanças do que preservando simplesmente.<sup>10</sup>*

O encontro de Quebec faz algumas recomendações no intuito de assegurar o reconhecimento deste movimento e de sua filosofia de ação, por parte da

---

<sup>10</sup> HANSEN, Tag Hoyer. *The Museum as educator*. Museum, Paris, UNESCO, nº144, p. 176, 1984. A respeito deste assunto Maria Célia T. Moura Santos evidenciou esta citação em “Repensando a Ação Cultural e Educativa dos Museus”, Salvador, Centro Editorial e Didático da UFBA, 1990, p.13.

comunidade museológica internacional, inclusive propondo a criação de um comitê internacional de Ecomuseus/Museus Comunitários dentro do ICOM e uma federação internacional da nova museologia que poderá ser abrigada pelo ICOM ou ICOMOS (Conselho Internacional de Monumentos e Sítios). Atualmente, o MINOM (Movimento Internacional para a Nova Museologia) congrega no quadro do ICOM os profissionais e museólogos deste comitê.

### *A Declaração de Caracas - 1992*

No período de 16 de janeiro a 06 de fevereiro de 1992 é realizado o seminário “A Missão do Museu na América Latina Hoje: Novos Desafios”, promovido pela Oficina Regional de Cultura para a América Latina e o Caribe (ORCALC) e o Comitê Venezuelano do ICOM, apoiados pelo Conselho Nacional de Cultura (CONAC) e Fundação Museu de Belas Artes da Venezuela.

Passados vinte anos da realização da mesa de Santiago do Chile, onze países latino americanos representados por seus profissionais encontram-se para refletir e atualizar os princípios e conceitos formulados naquele país. Participaram deste seminário, museólogos em cargos de direção de museus dos seguintes países: Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Peru e Nicarágua, além de dez representantes da Venezuela, que durante 23 dias ininterruptos de muito trabalho puderam debater a atualização conceitual do documento base, renovando seus pressupostos e reconhecendo a vigência de seus compromissos.

No encontro, recupera-se a idéia de museu integral já proposta em Santiago, porém reformula-se este conceito, que passa à noção de museu integrado, e com isso, o propósito de romper os “muros” dos museus, agora considerados como meios de comunicação; instrumento de diálogo e instância de interlocução e integração de todas as forças sociais. Maria de Lourdes Parreiras Horta, integrante do grupo que participou do seminário afirma que: “A proposta de Santiago, obviamente “datada” no contexto da época, ainda deixa perceber uma visão de dentro para fora, e uma “função social” do Museu com laivos didáticos ou “catequéticos”... o “papel do Museu” é de conscientizar as massas sobre a sua própria problemática humana e social....Pergunta-se

até que ponto não foram as massas e sua problemática, a crise econômica e ambiental que forçaram os museus a sair de seus muros?”<sup>11</sup>

O Museu, que até então, detinha a verdade absoluta e que tinha por atribuição intervir na sociedade no intuito de conduzi-la para a defesa de seu patrimônio, passou a conceber a comunidade como co-gestora de seus bens, a ser parceiro dela e meio para o seu desenvolvimento.

Tendo em vista, a enorme crise política, econômica, social e ambiental sofrida pela América Latina, o encontro considerou que o momento era propício para oportunizar o debate sobre os desafios impostos por esta conjuntura a serem enfrentados pelas instituições museológicas. Neste sentido, alguns aspectos foram destacados:

### Museu e Comunicação

#### Considerações:

A constatação de que o Museu é um efetivo meio de comunicação e que trabalha na perspectiva da decodificação dos valores simbólicos expressos pela cultura material ou pela natureza;

Que o museu deve compreender e contemplar todas as linguagens possíveis a fim de que sejam reconhecidas pelo público e não somente a científica ou acadêmica que acabam por comprometer a comunicação;

Que o Museu, na América Latina em geral, não é capaz de perceber a potencialidade de sua comunicação e nem perceber os interesses, necessidades e códigos da comunidade onde se insere;

Que o Museu é uma possibilidade concreta para a educação permanente do indivíduo e pode contribuir para o enriquecimento de sua qualidade de vida, sua capacidade cognitiva e crítica e para o crescimento de sua auto-estima;

Que o Museu integrado ou integral está relacionado, diretamente, com um discurso museológico com base democrática, participativa e transparente.

---

<sup>11</sup>Araújo, M.M.; Bruno, M.C.O.(orgs). *A Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo – Documentos e Depoimentos*. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995, p.34.

**Recomendações:**

O Museu deve conceber os objetos culturais tendo em conta seu processo e contexto de produção, numa relação com o presente, enfatizando seus significados para a sociedade contemporânea e não, simplesmente como produto do passado;

As instituições museológicas devem buscar a integração social e a promoção do diálogo, utilizando linguagens interdisciplinares e códigos acessíveis aos visitantes, possibilitando com isso, o reencontro da comunidade com seu patrimônio e conseqüentemente, a sua valorização;

Que o Museu desenvolva uma investigação mais consistente sobre a comunidade onde se insere, envolvendo-a nas ações museais, sendo ela a base para o entendimento de seu processo sócio-cultural;

Que se aproveite melhor os meios tecnológicos e os coloque a serviço do desenvolvimento social;

Que se explore com criatividade outras referências e possibilidades quanto aos sistemas expositivos.

**Museu e Patrimônio**

Os museus têm por atribuição natural, a gestão do patrimônio, sua conservação, documentação e difusão por meio expositivo e pedagógico, e que de forma clara evidencia uma comunicação harmônica com suas comunidades. O patrimônio cultural, por sua vez, diz respeito às expressões materiais e espirituais de um país, região ou comunidade, bem como aos seus valores ambientais e naturais.

**Considerações:**

A ausência de uma normatização jurídica, em nível nacional, que garanta a preservação do patrimônio;

A utilização de critérios restritivos para a valorização de determinados bens culturais em detrimento de outros, igualmente, importantes;

Os problemas de deterioração e perda de patrimônios nos museus, gerados pela falta de recursos o que impossibilita o acondicionamento e cuidados técnicos;

A falta de organização e controle do inventário das coleções;

A ameaça das privatizações das empresas estatais que formaram coleções de grande valor;

A necessidade de conservação das coleções particulares.

Recomendações:

Que se implemente suporte jurídico atualizado e instrumentalizado que impeça a dispersão, a destruição e o desaparecimento do patrimônio;

Que se ampliem os critérios de modo a contemplar o contexto e o entorno na formação das coleções;

O estabelecimento de novas políticas de aquisição de coleções, de conservação, de investigação, de educação e comunicação, que visem uma mudança qualitativa na relação com a comunidade;

O aproveitamento dos recursos humanos e físicos, tendo em vista a conservação do patrimônio;

O levantamento de informações elementares sobre o acervo, de modo a promover a sua automação e, conseqüentemente, seu controle;

Que o museu se aproxime das instituições e colecionadores particulares com o intuito de contribuir para o registro da existência deste patrimônio e de sua conservação;

Que os museus desenvolvam estratégias para a participação da sociedade em ações de preservação e, com isso, envolva-la na valorização de seu patrimônio;

Fortalecer o papel do Estado na proteção do patrimônio em virtude das novas responsabilidades assumidas pela sociedade civil e empresas privadas.

## Museu e Liderança

O papel do museu é evidenciado, pois ele pode recuperar e difundir valores da comunidade, participando efetivamente, da vida da sociedade. O museu pode trabalhar na perspectiva de conceber o patrimônio com sua função social, sendo este uma das mais fortes manifestações da cultura.

### Considerações:

O museu é um espaço privilegiado para que a comunidade possa se expressar;

Que o museu necessita definir o seu espaço social para que então cumpra o seu papel;

O museu pode atuar como interlocutor nas relações entre a comunidade e as mais diversas instituições públicas e privadas.

### Recomendações:

O museu necessita conhecer o contexto sócio-econômico a qual está inserido, e só a partir do domínio sobre esta realidade, ele deverá definir suas metas e preparar seu pessoal;

O museu deve assumir a liderança em áreas que lhe são próprias, instigando a consciência crítica da comunidade mediante novas leituras do patrimônio;

O museu deve ser um gestor social preocupado em contemplar os interesses do seu público, utilizando para isso, em suas exposições, uma forma de comunicação comprometida com a realidade, e, com isso poder transformá-la.

## Museu e Gestão

A missão do museu diante da situação crítica da América Latina é protagônica como fator de mudança e transformação. O desenvolvimento das ações políticas e técnicas do museu depende de sua capacidade de gerenciar recursos e estabelecer estratégias para a consecução de seus objetivos.



### Considerações:

Que o museu deve se reorientar respondendo a perguntas, tais como: O porque de sua existência? O que busca? Para quem trabalha? Com quem? Com o quê? Quando? E como?

Que o museu não dispõe de pessoal qualificado e recursos técnicos o suficiente para fazer frente à complexa atividade que desenvolve;

Que a falta de pressupostos teóricos sólidos, a descontinuidade administrativa e programática, a falta de reconhecimento social, as péssimas condições econômicas dos funcionários, contribuem para gerar uma situação crítica nos museus;

Que a ausência de uma administração competente e autônoma compromete o desenvolvimento natural do trabalho do museu na América Latina;

Que o reconhecimento e apoio público e político, além do suporte de uma legislação que dê sustentação jurídica ao museu, são elementos facilitadores de seu gerenciamento;

Que as empresas privadas perceberam o potencial estratégico das instituições culturais e museológicas, no que se refere a associação das marcas e imagens.

### Recomendações:

O museu deve definir e demonstrar o seu papel na sociedade a qual se encontra inserido;

O museu deve organizar a sua estrutura e seu funcionamento de acordo com metas e objetivos pré-estabelecidos, inclusive com avaliação permanente das atividades;

Que o seu planejamento deve ser realizado com base em diagnóstico das suas necessidades e da sociedade onde ele está imerso;

O museu deve estabelecer uma política transparente de obtenção de recursos de autofinanciamento, como também deve recorrer a organismos públicos e privados, nacionais e internacionais para viabilizar suas propostas;

Que o museu possa sem, contudo, abandonar sua missão e seus objetivos, buscar na iniciativa privada o apoio a projetos que a atraiam;

Que se implementem cursos de âmbito internacional na área de gestão;

Que se estabeleça o diálogo com setores do poder com o propósito de assegurar o apoio a gestão do museu;

Que se utilizem estratégias de mercado, para sensibilizar a opinião pública e se conhecer o usuário;

Resguardar sempre os princípios éticos que devem orientar a gestão dos museus.

## Museu e Recursos Humanos

*A profissionalização do funcionário de museus é uma prioridade que esta instituição deve encarar, como premissa para contribuir para o desenvolvimento integral dos povos. Sua formação deve capacitá-lo para desempenhar a tarefa interdisciplinar própria do museu atual, ao mesmo tempo que lhe conceda os elementos indispensáveis para exercer uma liderança social, uma gerência eficiente e uma comunicação adequada.<sup>12</sup>*

### Considerações:

O museu, como instituição social, para desenvolver seu trabalho, necessita de pessoal capacitado;

Os funcionários dos museus têm formações diversificadas e com grandes desníveis;

Na América Latina, a experiência dos funcionários dos museus é levada em conta, tendo em vista a ausência de uma formação acadêmica;

O papel do museólogo ainda não foi totalmente incorporado pelos museus e nem se destacou como essencial para o cumprimento das atribuições do museu;

---

<sup>12</sup> Ibidem, p. 43.

É fundamental a promoção permanente de cursos, seminários e ateliês para a constante atualização teórica e prática de seus funcionários, contemplando as diversas especializações, numa perspectiva interdisciplinar que o museu, necessariamente deve ter.

Recomendações:

Que os museus determinem a efetivação de programas de capacitação;

Que se promova a valorização de todos os profissionais do museu, e em particular a do museólogo, garantindo as oportunidades de participação, formação, estabilidade e remuneração de acordo com seu nível de especialização para o atendimento adequado às demandas da comunidade;

Que se estabeleça uma estreita comunicação com o ICOM, sobretudo com o Comitê Internacional de Formação de Pessoal para conseguir suporte às necessidades do museu.

As discussões promovidas por este encontro motivaram os participantes a reforçar a importância da do museu como protagonista de seu tempo, como instrumento de mudança social e como fator de desenvolvimento equilibrado. Neste aspecto, uma síntese das preocupações do encontro foi destacada:

*O museu na América Latina deve responder aos desafios que lhe impõe hoje o meio social no qual está inserido, a comunidade a que pertence e o público com que se comunica. Para enfrenta-lo é necessário:*

- 1. Desenvolver sua qualidade como espaço de relação entre os indivíduos e seu patrimônio, onde se propicia o reconhecimento coletivo e se estimula a consciência crítica.*
- 2. Abrir caminhos de relação entre o museu e os dirigentes políticos para sua compreensão e compromisso com a ação do museu.*
- 3. Desenvolver a especificidade da linguagem museológica como mensagem aberta, democrática e participativa.*
- 4. Refletir as diferentes linguagens culturais como base em códigos comuns, acessíveis e reconhecíveis pela maioria.*
- 5. Revisar o conceito tradicional de patrimônio museal a partir de uma nova perspectiva, onde o entorno seja o ponto de partida e de referência obrigatória.*

6. *Adotar o inventário como instrumento básico para a gestão do patrimônio.*
7. *Lutar pela valorização social do funcionário de museus em termos de reconhecimento, estabilidade e remuneração.*
8. *Priorizar na instituição museológica a formação profissional integral do funcionário de museus.*
9. *Estabelecer mecanismos de administração e captação de recursos como base para uma gerência eficaz.*<sup>13</sup>

Este capítulo procurou fazer uma exposição sobre a base conceitual do museu e da museologia. A evolução do pensamento museológico revela alguns marcos teóricos, objetivando elucidar o contexto da discussão sobre a ação museal.

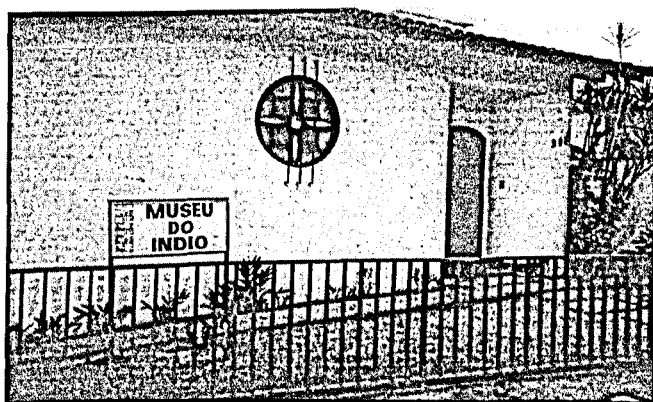
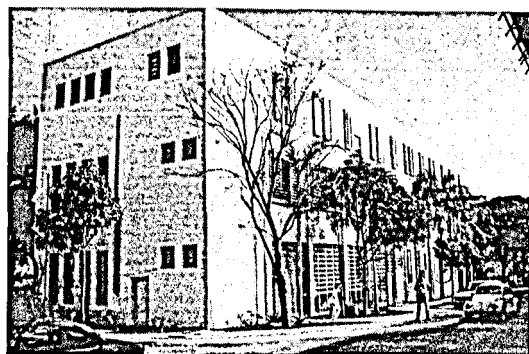
No próximo capítulo será apresentada a trajetória do Museu do Índio, trazendo informações sobre sua criação, estrutura, acervos e características de atuação, com a finalidade de demonstrar o palco e suportes dos projetos e ações pedagógicas que serão analisados posteriormente. O museu do índio foi criado no âmbito do curso de História da UFU, com o propósito inicial de receber e organizar com finalidade didática e de pesquisa um acervo da comunidade uberlandense. Entretanto, por se tratar de acervo etnográfico com aspectos relacionados, intrinsecamente, com as áreas de Antropologia, Etnografia e Etnologia, procurou-se atender a estas especificidades e cuidados técnicos. Em que pese, a ausência de profissionais museólogos, tentou-se manter atualizados os debates sobre esta área no Museu, mediante o constante intercâmbio com órgãos congêneres, espaços e instituições preocupadas com a reflexão museológica. Através da participação em fóruns nacionais e internacionais, cuja discussão contemplasse as diversas áreas em torno da museologia e antropologia, o Museu do Índio tem alimentado o repensar permanente do seu papel social, político e pedagógico na comunidade.

---

<sup>13</sup> Ibidem, p.44.

# CAPÍTULO III

## A CRIAÇÃO DO MUSEU DO ÍNDIO DA UFU



*No curso deste processo de integração compulsória à sociedade regional e nacional, centenas de povos, com suas línguas e culturas próprias, desapareceram quase sem deixar vestígios. Com eles desapareceram outros tantos estilos de criatividade artística, dando cabo, inapelavelmente, de uma quantidade assombrosa de expressões singulares da busca humana de beleza.”*

*Darcy Ribeiro*

### 3- A Criação do Museu do Índio da UFU

O Museu do Índio, criado no âmbito do antigo NUHCIS (Núcleo de Pesquisa e Documentação em História), junto ao então Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, por iniciativa dos professores do curso de História, recebeu esta denominação por parte da comunidade, sobretudo das escolas, que assim o designaram. Inicialmente conhecido como Acervo Etnográfico, por abrigar uma coleção de artefatos indígenas doados pela Sra. Oranides Crosara, este acervo

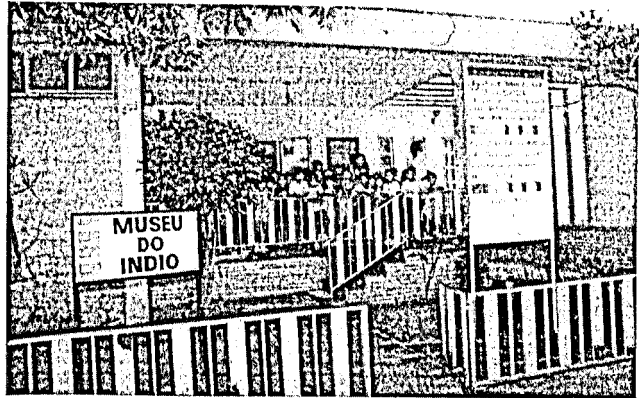


Figura 1: Sede do Museu do Índio no período de 1987/92 Bairro Lídice Foto: Milton Francisco dos Santos

foi alimentado por doações constantes da comunidade e algumas aquisições feitas pela Universidade Federal de Uberlândia. A necessidade de tratamento adequado quanto à sua conservação, bem como, a sua organização, foi dando corpo à estrutura inicial do Museu. As primeiras pesquisas realizadas para a catalogação do referido acervo culminaram com a I Mostra de Cultura Indígena, inaugurada por ocasião da abertura a público do então NUHCIS, hoje denominado CDHIS (Centro de Documentação e Pesquisa em História). Esta inauguração se deu no dia 27 de Outubro de 1987. Nesta época, o Museu ocupava imóvel situado a rua Prof. Mário Porto no bairro Lídice, em Uberlândia. O NUHCIS dispunha de 02 técnicos, sendo 01 para o Arquivo Histórico e outro responsável pela área de Museu.

#### 3.1 – Implantação, Estrutura e Trajetória

O Museu do Índio, a partir de sua abertura, tratou de reunir publicações, no intuito de dar suporte às suas investigações, como também, apoiar as pesquisas que começavam a surgir com os trabalhos escolares realizados em função das datas comemorativas, tais como: dia do índio, folclore, dentre outras. Importante salientar,

que este acervo hoje se transformou numa biblioteca com mais de 4.000 volumes, entre livros, revistas, boletins e outras publicações sobre a questão indígena brasileira. Esta biblioteca é originária do Programa de Intercâmbio implementado pelo Museu com instituições congêneres, cuja finalidade é trocar experiências e permutar publicações nas áreas pertinentes à sua atuação, quais sejam: Antropologia, Etnologia, Museologia e Arqueologia. Além deste acervo, possui uma hemeroteca composta de recortes de jornais e revistas com reportagens sobre a questão indígena brasileira, desde a década de 1960, conforme guia inventário desta coleção publicado em 1997. O colecionamento deste arquivo é permanente e pressupõe, a cada 03 anos, a sistematização em pastas, contendo o artigo, sua fonte, índice temático e sua publicação. A biblioteca e a hemeroteca são consultadas por estudantes e pesquisadores especializados de toda a região, como também, abastece as investigações internas para a documentação e catalogação do acervo etnográfico e as pesquisas que antecedem as exposições. Além disso, ela tem servido de suporte para subsidiar educadores e estudantes de outros estados, que a consultam via internet.

O colecionamento do acervo etnográfico se deu por duas vias: a doação e a compra. A primeira foi efetivada, inicialmente, como já mencionado por pessoas da comunidade e a segunda pela Universidade. Destacam-se, neste sentido, coleções e peças de relevância museológica que possibilitaram inúmeras pesquisas e, conseqüentemente, a sua difusão a público. A iniciar pela coleção doada ao NUHCIS por D. Maria Oranides Crosara, composta por peças diversificadas dos índios Karajá, Terena, Javaé, Xambioá, Krikati, Xerente, Xavante e Krahô<sup>1</sup>, este pequeno acervo compreende objetos de uso e conforto doméstico, adornos, instrumentos



Figura 2: Visita de Escola ao Museu durante a Exposição "Cultura Plural: da Magia ao Cotidiano" Foto: Eliane A. dos Santos

<sup>1</sup>Além de obedecer à convenção gráfica estabelecida pela Associação Brasileira de antropologia de novembro de 1953, os nomes de grupos étnicos não são flexionados no plural, pois resultaria em hibridismo. Existe a possibilidade das palavras já estarem no plural, ou ainda, que ele não exista nas línguas indígenas correspondentes. Portanto, a forma convencionada é os Yanomami, os Xavante, etc.

musicais e de sinalização, armas e cerâmica. Neste mesmo período, algumas peças foram doadas por alunos e professores da UFU e também fizeram parte da exposição organizada para a abertura a público do Museu. Alguns objetos doados por empresas da cidade, a exemplo de 02 máscaras rituais Tapirapé, motivaram inclusive, uma pesquisa de campo realizada neste grupo em 1991, apoiada pela busca de maiores informações sobre os referidos objetos.

A possibilidade de se organizar coleções e adquiri-las no seu local de origem foi também uma experiência muito importante, pois, essa atitude possibilitou extrair dados mais precisos sobre a peça em questão, o que seria talvez impossível mediante outros meios. Deste modo, detalhes sobre as formas e ocasião de uso, a sua utilidade e, sobretudo, a matéria prima utilizada em sua confecção, são sempre informações que escapam aos doadores quando fazem sua aquisição e que são extremamente importantes para compor a história da peça e prover o seu registro. Este pressuposto básico deveria estar contido nas políticas de aquisição senão de todos os Museus, ao menos os de caráter etnográfico. Neste sentido, em 1995, foi organizada uma coleção junto aos índios Maxakalí de Minas Gerais e adquirida pela Universidade, o que sem dúvida, cumpriu com as finalidades a que se propôs. Duas outras coleções também foram obtidas em área indígena e, posteriormente doadas ao Museu: um conjunto diversificado dos Tapirapé e uma coleção de trançados dos Kaingang. Nas duas oportunidades, os dados trazidos de campo, sobre os objetos, puderam contribuir sobremaneira para uma documentação satisfatória.

A Universidade adquiriu ainda 03 coleções, muito significativas sob o ponto de vista museológico. A primeira delas, uma coletânea de 70 bonecas *litxokó*<sup>2</sup> dos índios Karajá, em cerâmica. A segunda, um conjunto de objetos de diversas tipologias dos índios Mentuktire, subgrupo Kayapó do Xingu. E, finalmente, uma coleção de plumária dos índios Rikpaktsá, proveniente do médio Juruena, estado de Mato Grosso. Esta última reveste-se de singular importância, porque segundo informação oral da profa. Berta Ribeiro, enquanto coleção, é a única existente em Museus brasileiros.

Diversos objetos, esparsos em sua composição têm sido motivos de doação constante ao Museu do Índio. Não menos importantes, eles têm cumprido sua

---

<sup>2</sup> Litxokó é o nome dado às bonecas pelo grupo Karajá.



missão, qual seja a de propiciar novas investigações, permitindo a comunicação com o público visitante e pesquisador.

### A estrutura do Museu do Índio

A estrutura organizacional do Museu encontra-se configurada em 03 áreas:

1. Pesquisa, Documentação e Conservação Preventiva.
2. Ação Museográfica
3. Ação Educativa e Difusão Cultural

As ações, mencionadas acima, desencadeiam informações e dão suporte para as atividades subseqüentes de uma forma integrada. Neste sentido, as investigações sobre os objetos e o contexto onde foram produzidos, trazem elementos para dar subsídios à sua conservação, sendo contemplados nas exposições e, que por sua vez, permitem a implementação das ações educativas e sugerem dados para a efetivação de atividades culturais. Estas acabam retornando à pesquisa, à documentação e à conservação, sob a forma de novos dados e informações, tendo em vista, que o diálogo com o público e com instituições congêneres não acontece impunemente. Cria-se, portanto, uma retroalimentação constante a cada uma destas áreas, pois de outro modo, as ações permaneceriam estáticas e sem coerência com os princípios e objetivos do Museu.

### A Pesquisa e Conservação do Acervo

A investigação sobre as coleções pressupõe que:

*Os registros e documentação apropriados, tanto de novas aquisições, quanto das coleções existentes, de acordo com os devidos padrões e regras internacionais, assim como das convenções do museu, vêm a ser a maior das responsabilidades profissionais. É particularmente importante que tal documentação inclua detalhes da origem de cada*

*objeto e as condições através das quais o mesmo tenha sido aceito pelo museu. Mais ainda, dados específicos devem ser conservados em local seguro e ter o apoio de sistemas adequados que providenciam fácil acesso à recuperação dos dados, não só pelos funcionários, como por outros usuários "bone fide" (de boa fé).<sup>3</sup>*

Nessa perspectiva, tendo como suportes, o acervo bibliográfico; o contato com profissionais etnógrafos; com instituições museais e, quando possível, a pesquisa de campo, procede-se à catalogação. Neste momento,



Figura 3: V Mostra de Cultura Indígena Sede do Museu do Índio Campus Santa Mônica Foto: Milton Francisco dos Santos

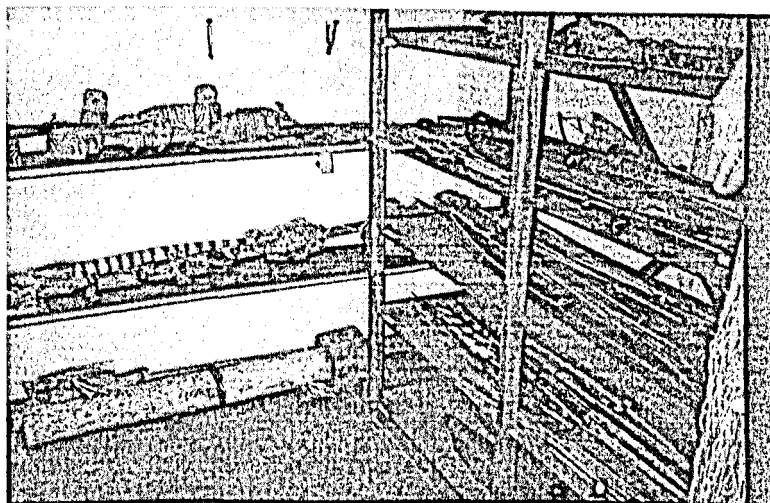
todo o acervo etnográfico do Museu do Índio está sendo revisado, num projeto que inclui 02 estagiários do curso de História da UFU. Os bancos de dados iniciais contem uma ficha catalográfica onde são registradas as informações mais significativas sobre a peça. Além disso, acompanhando cada coleção de objetos encontram-se os dados referentes à forma de aquisição e outros complementares. Esta base de dados pode possibilitar uma infinidade de outros conjuntos documentais, tendo em vista, a contextualização como critério de partida, atendendo a seu valor referencial. Neste sentido, abrem-se novas frentes de pesquisa, contemplando as especificidades das coleções diante de sua tipologia ou de sua origem.

Quanto à conservação, encontram-se distantes as condições ideais no tocante à preservação e integridade do acervo. O Museu não possui um plano de segurança e nem de pessoal para a investidura desta função, o que fragiliza o seu patrimônio. Somando-se à ausência de segurança o que pode provocar a dispersão, o

<sup>3</sup> Weik, Maria de Fátima (trad.), *Código de Ética Profissional* (fotocópia), Conselho Internacional de Museus. O Código de Ética Profissional foi unanimemente adotado na 15ª Reunião da Assembléia Geral do ICOM, realizada em Buenos Aires, Argentina, em 04 de novembro de 1986. ICOM (International Council of Museums) é uma organização não-governamental, de museus e de seus profissionais, estabelecida para promover os interesses da museologia e outras disciplinas concernentes à direção e às operações do museu.

roubo e a destruição, inexistem profissionais qualificados para proceder, tecnicamente, aos cuidados com a conservação mais especializada. Por mais que se invista na capacitação de pessoal neste campo, tanto em nível interno com a realização de cursos e oficinas no Museu, quanto à participação deste, externamente, em eventos congêneres, a demanda do público na área educativa e museográfica acaba por sobrepor e postergar as exigências de conservação, em virtude mesmo, do pouco pessoal disponível para todas

as atividades. Apesar do reduzido quadro, alguns procedimentos quanto à conservação preventiva são realizados, tais como: limpeza, acondicionamento e algumas medidas mais simples que visam o monitoramento das condições de umidade e temperatura do



**Figura 4: Reserva Técnica – Sede Atual Foto: Eliane Ferreira dos Santos**

ambiente. Sempre que possível, são empreendidos esforços no sentido de evitar intervenções mais sérias, tendo em vista, as precárias condições já mencionadas.

## Os Recursos Humanos e Físicos

A Declaração de Caracas recomenda:

*Que os museus priorizem e sistematizem a realização de programas de capacitação de recursos humanos;*

*Que se estabeleçam parâmetros para o reconhecimento social, para a colocação profissional, para a remuneração econômica dos funcionários de museus, de acordo com sua formação e experiência; Que se desenvolvam programas de formação que capacitem o museólogo para*

*detectar, valorizar e dar respostas adequadas às necessidades das comunidades;*

*Que se valorize o papel que o museólogo desempenha, garantindo as oportunidades de participação, formação, estabilidade e remuneração de acordo com seu nível de especialização; e*

*Que se promova uma maior e mais estreita relação com o ICOM através do Comitê Internacional de Formação de Pessoal, com o fim de obter seu apoio.<sup>4</sup>*

Estas recomendações reafirmam que a profissionalização dos funcionários de museus deve ser uma prioridade e estas instituições devem aproveitar, sem dúvida, a experiência destes profissionais como forma de suprir, em parte, a dificuldade de acesso a uma formação acadêmica. Em suma, os trabalhadores de museus devem estar preparados para exercer a liderança social, de forma eficiente e com uma comunicação adequada.

O Museu do Índio conta com 07 funcionários nos seus quadros:

- Antropóloga, coordenadora do Museu.
- Historiadora, responsável pela Ação Educativa.
- Engenheira Química, transferida recentemente da Faculdade de Engenharia Química da UFU para o Museu.
- Secretário, com o cargo original de digitador, sendo portador de LER, o que limita suas atividades.
- Recepcionista, originalmente copeira, quando desempenhava seus serviços nas cantinas da UFU.



Figura 4 Acervo Bibliográfico do Museu do Índio  
Foto: Eliane A. dos Santos

<sup>4</sup> “A Declaração de Caracas – 1992” é o documento resultante do seminário “A Missão dos Museus na América Latina Hoje: Novos Desafios” realizado em Caracas, Venezuela no período de 16 de janeiro e 06 de fevereiro de 1992 e promovido pela UNESCO, através de seu Escritório Regional de Cultura para América Latina e Caribe (ORCALC), e pelo Comitê Venezuelano do Conselho Internacional de Museu (ICOM), com o apoio do Conselho Nacional da Cultura (CONAC) e da Fundação do Museu de Belas Artes da Venezuela.

- Funcionárias de Limpeza, lotadas na Prefeitura Universitária.

Os recursos físicos sempre foram extremamente escassos no Museu do Índio. A iniciar pela sede alugada, que invariavelmente ocupou, causando sempre muita insegurança e comprometendo em grande parte, os projetos de intervenção mais efetivos. A permanência do Museu dentro do Campus Universitário, no período de 1991 a 1996 gerou intranqüilidade e estranhamento por parte dos departamentos vizinhos, em consequência da incompreensão dos objetivos do Museu e do papel da própria Universidade. Nesta época, o espaço no Campus já não comportava o acervo e o público que o visitava. A partir de 1996, o Museu sai do recinto universitário e ocupa imóvel alugado no centro da cidade. Por razões políticas e mudança da gestão administrativa na UFU, o Museu passou o ano de 1997 praticamente fechado. Neste momento foram intensas as manifestações da comunidade junto à reitoria da UFU, em virtude das precárias condições do Museu.

Mais uma vez, em 1998 o Museu se instala em imóvel alugado em bairro nos arredores do centro, onde se encontra até hoje. Essas mudanças sempre trouxeram algum prejuízo para o acervo e de certa forma, para a referência do público. Hoje, algumas alternativas são apontadas, porém, a falta de recursos financeiros nas universidades públicas tem comprometido a viabilização de ações concretas de proteção e revitalização de seu patrimônio cultural. Além disso, é necessário formular e garantir políticas institucionais de aquisição, segurança e valorização dos acervos públicos. Os Museus, talvez mais do que quaisquer órgãos no âmbito universitários cumprem uma estreita relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

### A Ação Museográfica

A museografia entendida como a aplicação da museologia, ou de sua mensagem e pensamento, tem nas exposições sua ação mais definida. As exposições da cultura material e dos conjuntos documentais permitem a comunicação do conteúdo museológico, de forma racional e sensível, respondendo não só ao espaço que as abriga de maneira a assegurar a preservação dos objetos, como também instigar o público que as freqüentam, sendo provocativas e motivadoras para o diálogo.

As exposições constituem-se em uma das principais formas de comunicação com o público, além de ser um canal didático de informações. Trata-se de um instrumento desencadeador de discussões acerca do tema em questão e um campo aberto e sem restrições para o ensaio da criatividade. Por outro lado, toda exibição pode incrementar os riscos e potencializar a deterioração do objeto. Portanto, são imperativos os cuidados técnicos quanto à sua conservação nas exposições.

No Museu do Índio, as mostras são precedidas de amplas pesquisas sobre os temas propostos e subsidiadas pelos dados disponibilizados pela documentação do acervo. Em que pese, os poucos recursos, os projetos expositivos têm sido tarefa de concepção e organização coletiva e têm se preocupado em possibilitar ao público estudantil a decodificação das informações de maneira clara, direta e interativa. É possível observar, que o público majoritário a que se destinam estas exposições é, sem dúvida, os alunos do ensino fundamental e, em menor número os alunos de ensino médio. Estes últimos recorrem mais aos serviços da biblioteca e a consulta a arquivos para suas pesquisas, do que, propriamente, a visita às exposições. Denominamos público passante à outra categoria de visitantes, que casualmente, acessam o Museu, movidos pela curiosidade e interesse. Os grupos turísticos e de negócios, quase sempre constituídos de estrangeiros, é outra categoria cujo fluxo cresce a cada dia.

O Museu do Índio tem optado por mostras temporárias anuais em função da exigüidade de seu espaço. É premente que as salas destinadas às exposições possam contemplar uma área para a de longa duração, com a possibilidade de usufruir grande parte do acervo, e outra para mostras temporárias. Neste caso, o processo inicia-se com a concepção do tema, de acordo com necessidades previamente apontadas, em seguida a pesquisa sobre o assunto, a definição das peças que comporão a mostra e a seleção dos suportes, tanto os museográficos quanto aqueles complementares, a exemplo das fotografias, textos, dentre outros. Foram realizadas, até o ano 2.000, nove mostras. A primeira, já mencionada, foi resultado das investigações empreendidas para se levantar dados para a documentação do acervo. Nesta primeira mostra, foi destacada a homenagem aos primeiros doadores que propiciaram o núcleo inicial do acervo etnográfico. Havia um cunho político neste ato, pois tratava na verdade de estimular futuras doações, creditando a responsabilidade sobre a guarda e conservação daquelas coleções que ali já estavam.

A segunda mostra, inicia a abertura à tematização, porém, mais preocupada em difundir um aspecto da cultura material do grupo indígena Karajá com sua arte figurativa.

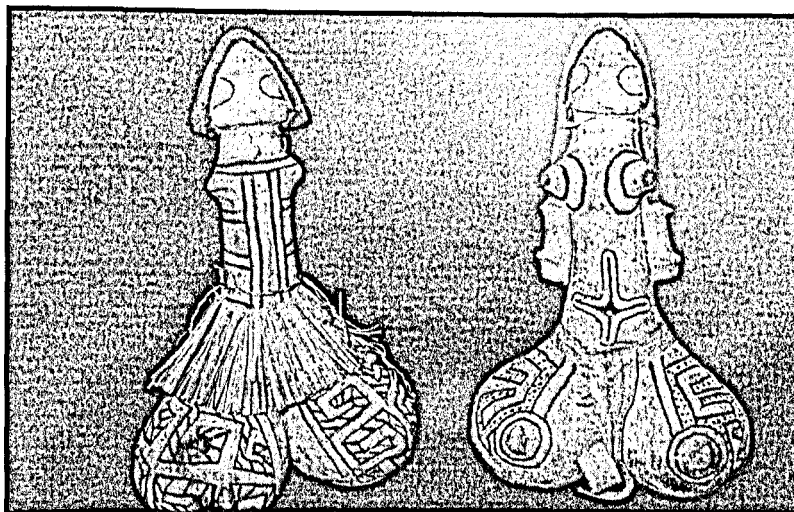


Figura 5 Cerâmica Figurativa Karajá Foto: Milton Francisco dos Santos

Composta de uma coleção cerâmica, então recentemente adquirida pela Universidade, esta mostra contou com uma acurada investigação sobre a atividade feminina desta sociedade. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, como também minha ida a campo, com recursos próprios, à aldeia de Aruanã em Goiás. Cumpre-se ressaltar, que os dados obtidos para a catalogação desta coleção foram originários desta incursão e as observações ali vivenciadas foram essenciais para o alcance da contextualização do objeto em seu mundo de criação. A comunicação estabelecida foi bastante eficaz, sob o ponto de vista de interpretação da realidade. Ao retratar este traço cultural dos Karajá, pretendeu-se desvelar o universo deste povo com seus conflitos e problemas, além de pormenorizá-lo como hábito presente na sua vida cotidiana.

A mostra "Mentuktire - Uma Representação Kayapó", foi implementada com os mesmos objetivos, porém, em se tratando de um conjunto de objetos diversificados deste grupo, a abrangência da pesquisa foi maior, tendo em vista, que ela demonstra a conexão destes mesmos objetos com a vida ritual e cotidiana deste grupo. Foram expostos, nesta representatividade, através da cultura material, muitos aspectos sobre o universo desta sociedade. As armas; os adornos plumários; os objetos musicais e de uso e conforto doméstico; a cestaria e os trançados puderam revelar o que pensam os kayapó sobre si mesmos e sobre o meio em que vivem.

A IV Mostra de Cultura Indígena, intitulada "Diversidade entre os Índios Brasileiros", preocupou-se em dialogar com a comunidade usuária, sobretudo com os professores e alunos do ensino fundamental, que há muito insistiam na idéia do índio genérico. Esta compreensão era bastante comum nos meios educacionais e partia do pressuposto de que todos os índios eram iguais. Pôde-se, mesmo que de maneira parcial, investir na concepção de pluralidade étnica, mediante os atributos e especificidades de cada povo contido nos objetos expostos. A peculiaridade das atividades indígenas, mesmo aquelas ligadas à sobrevivência, puderam ser percebidas como projetos únicos e modelos diferenciados de "ser humano".

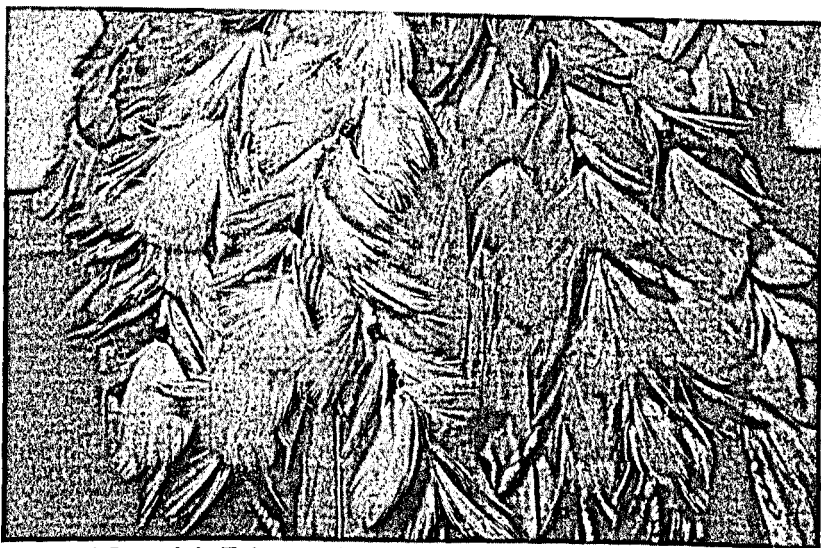


Figura 6 Plumária Erigpagtsá (grinalda com cobre-nuca) Foto: Milton Francisco dos Santos

"Tapirapé", tratou-se de uma mostra resultante de pesquisa de campo empreendida junto a este grupo indígena. O objetivo original da pesquisa era conhecer de perto o processo de confecção da máscara tawa e a sua inserção no ritual de

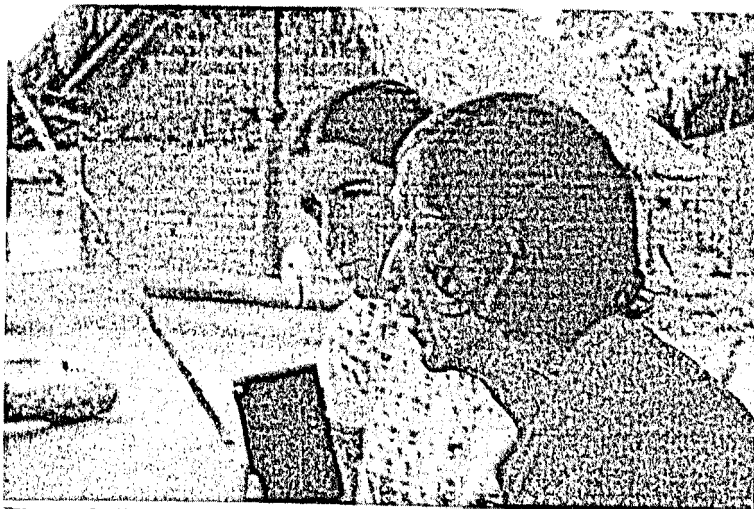


Figura 7: Pesquisa de Campo realizada entre os índios Tapirapé, Mato Grosso/1991 Foto: Gilson Goulart Carriio

mesmo nome. Os contatos iniciais mantidos com esta sociedade transcorreram de maneira lenta, em virtude da falta de recursos para o desenvolvimento da pesquisa.



\* Somente dois anos após a autorização do grupo indígena, permitindo nossa entrada na aldeia é que pudemos obter os referidos recursos, destinados a cobrir os gastos com a viagem e permanência na área indígena. Nesta oportunidade, além dos objetivos iniciais deste projeto, pudemos acompanhar a vida em aldeia, documentando-a através da fotografia, atividade que ficou ao encargo de um estagiário do curso de História da UFU. Além disso, a gravação de alguns ritos, narrados por um dos índios mais velhos daquele grupo, possibilitou-nos o registro do mito de origem daquele povo, e que, segundo os missionários presentes, não havia ainda sido registrado, sendo, portanto, desconhecido para eles. Organizei e obtive com recursos próprios uma coleção de objetos deste grupo, sendo posteriormente, doada ao Museu. A riqueza de informações contida na observação do processo de feitura do objeto engloba aspectos, às vezes, impossíveis de serem obtidos por outras vias. Desde a busca e preparo da matéria prima até a confecção final com suas formas e técnicas, reconhecem-se códigos e signos presentes no processo. Os resultados expostos na Mostra "Tapirapé" transmitem mais atualidade e, conseguem dar conta de suplementar os dados sobre este grupo com suportes diversificados de documentação. A pesquisa de campo e a vivência cotidiana numa aldeia indígena permitem obter dados e informações sobre questões eventuais, além de alimentar a relação institucional do Museu com as comunidades indígenas, em virtude de seus problemas e conflitos. Para um estudante de antropologia ou área afim constitui-se em rara oportunidade o fato de conhecer uma realidade culturalmente distinta da sua. Não poderia deixar de citar um exemplo semelhante quando em 1980 através de um estágio, financiado pela Fundação MUDES do Rio de Janeiro, realizei trabalho semelhante junto aos índios Guarani-Nhandewa do Posto Indígena Laranjinha no Paraná, a serviço da FUNAI.

Por ocasião da realização da SBPC, cujo tema foi "O Cerrado e o Século XXI: O Homem, A Terra e a Ciência", o Museu do Índio organizou a mostra "Macro-Jê - Povos do Cerrado". Com uma visão mais ampla, esta mostra pretendia elencar os distintos projetos humanos e sua interação com este ecossistema. Macro-Jê, como vimos anteriormente, é considerado tronco linguístico e matriz cultural de muitos povos. Estes, a exemplo dos Xavante, Krahô, Xerente, Bororo, Kayapó, Karajá, dentre outros, têm sua cultura adaptada à este bioma, com relações intrínsecas estabelecidas a partir de suas necessidades de sobrevivência, bem como, mediante a convivência e experimentação secular de seus recursos. Neste aspecto, evidenciou-se as populações

indígenas com seus perfis sócio-culturais mais gerais, concentrando-se nos traços emblemáticos de cada grupo e sua interrelação com o meio ambiente.

A VII Mostra de Cultura Indígena, "Maxakali - Sobrevivência Cultural em Minas Gerais", denotou a intenção em possibilitar informações a respeito das populações indígenas do estado. A bem da verdade, até aquele momento, era

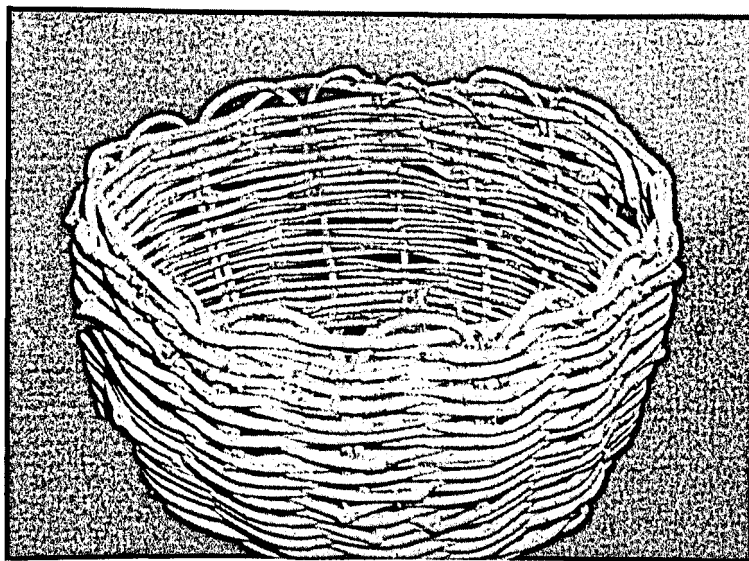


Figura 8 Trançado (cesto) Maxakali Foto: Milton Francisco dos Santos

considerável o desconhecimento sobre este tema, sendo comum, a ignorância sobre a existência de populações indígenas contemporâneas em Minas gerais. A nossa ida à área indígena Maxakali em 1995, propiciou um conhecimento mais próximo daquela realidade. Houve também uma preocupação em documentar o grupo, na perspectiva de registrar a sua situação. Atualmente, existe um forte interesse por este povo, tendo em vista, a sua resistência cultural diante de muitos anos de contato com a sociedade regional, perceptível nos hábitos e, sobretudo, na língua ainda mantida por todos. Os Maxakali sofrem com este contato, em função das diversas perdas sofridas durante estes anos, principalmente ligadas às questões referentes ao seu território, adquirindo assim o hábito de ingerirem substâncias entorpecentes de diversos tipos, inclusive álcool absoluto, acetona e desodorante. A aquisição de uma coleção de peças deste grupo possibilitou uma pesquisa com obtenção de dados significativos. Além disso, preocupados em reforçar a contextualização dos objetos, foi realizado um projeto de exposição, planejado nesta perspectiva. A Mostra contou com um diorama, técnica museográfica, usualmente utilizada em Museus Etnográficos, que recompõe materialmente, alguns aspectos da vida do grupo em questão. Neste sentido, foram construídas em tamanho natural, duas casas Maxakali, retratando o espaço de moradia e o espaço da religião com seus pertences respectivos. A Exposição dispensou a utilização de vitrines e outros suportes museográficos convencionais o que possibilitou uma

aproximação e comunicação efetiva com o público estudantil, tendo em vista, que ela prescindia de maiores esforços na complementação de informações, onde o conjunto objetos/diorama falava por si. Em que pese, as dificuldades de recursos financeiros e humanos apresentados, esta mostra contou com um pequeno estímulo do Centro de Ciências Humanas da Universidade, em virtude desta exposição fazer parte da programação do Congresso de Ciências Humanas e Artes das IFE's Mineiras que a UFU sediaria. Além disso, a Mostra contou com um espaço privilegiado para sua organização. Com uma maior dimensão foi possível garantir um distanciamento natural para uma melhor observação do público. Ressalta-se este fato, pois em nenhuma outra época o Museu pode contar com condições melhores para desenvolver sua ação museográfica.

Nesta conjuntura, o Museu do Índio se envolveu na Campanha Internacional para a Reunificação do Território Maxakalí, tendo sido signatário de coletas de assinaturas, visando despertar o interesse de autoridades e sociedade para o problema. Nesta perspectiva, foi realizado um evento com a participação dos índios Maxakalí no campus universitário com a apresentação de danças e mostra do vídeo "Maxakalí - Povo do Canto". Este foi destinado às escolas e contou com um público de aproximadamente mil (1.000) crianças. Além disso, aconteceram debates a respeito deste tema, com a participação da imprensa, autoridades, partidos políticos e demais interessados.

A VIII Mostra "Cultura Plural - Da Magia ao Cotidiano", recuperou a idéia de desmistificação do índio genérico. Esta exposição objetivou também, demonstrar, de diversas maneiras, a pluralidade existente nos hábitos, na cultura material, e, na multiplicidade de conflitos existentes sobre os grupos representados. Ocupando um espaço menor, esta Mostra demandou uma estruturação maior quanto à ação educativa, com o objetivo de desenvolver, paralelamente, atividades correlatas ao tema da exposição. Apesar da tentativa de cobrir as necessidades quanto à contextualização das peças, as dimensões maiores de espaço são fundamentais para otimizar alternativas museográficas mais adequadas. Somado a este fato, aumenta cada vez mais a frequência do público visitante. Antes, voltadas somente para as escolas do município, as atividades educativas agora contemplam instituições de ensino de toda a região do Triângulo Mineiro.

Apresentou-se a oportunidade de trazer ao Museu, uma Mostra com artefatos indígenas latino Americanos, numa parceria com a Casa da Cultura da América Latina da Universidade de Brasília. "Pequenas Expressões Latino-americanas" foi o tema desta mostra, identificada previamente, como de grande interesse e curiosidade pelo público

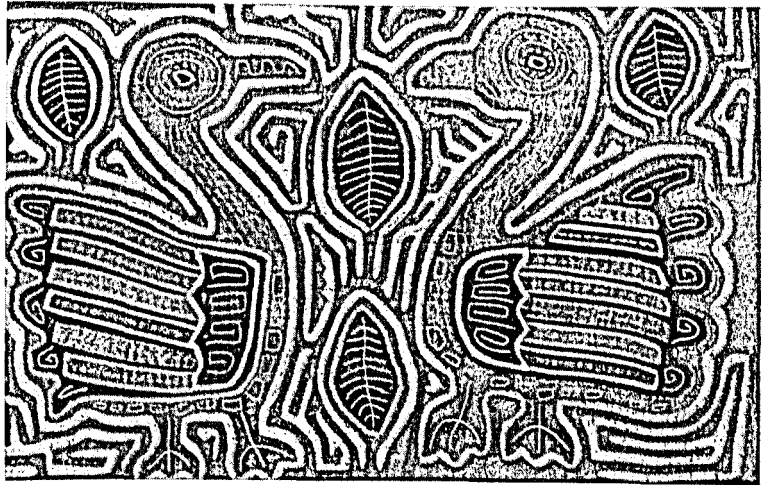


Figura 9: Figura Latino Americana

em geral. Esta Mostra, conteve objetos de diversas tipologias, a exemplo de tecidos, cerâmica, trançados e adornos de grupos indígenas de Cuba, Equador, Peru, México, Colômbia, Argentina, Chile, Bolívia e Brasil. A iniciativa mereceu grande repercussão na imprensa local e teve, como das outras vezes, uma participação significativa de alunos e educadores das redes pública e particular do município e região. Antecipando a Mostra, foi realizado um amplo trabalho na comunidade cujo objetivo era introduzir o tema sobre as civilizações formadoras do império incaico com o intuito de fomentar a discussão, uma vez que a curiosidade sobre o assunto era constante.

A IX Mostra "O Índio em Nós" aberta no ano 2.000, fez parte das atividades comemorativas ao Vº Centenário de Descobrimento do Brasil. Estas comemorações obrigatórias, sobretudo nas escolas, colocaram o Museu do Índio em total evidência no cenário regional, em virtude de ser referência, para a busca de informações sobre a temática indígena. As exposições anteriores, bem como, as ações empreendidas em torno daquelas temáticas, têm se preocupado, entre outras coisas, em difundir informações sobre os problemas decorrentes do contato, entre as populações indígenas e a sociedade nacional. Esta mostra procurou demonstrar a diversidade de traços indígenas presentes em nossa cultura e o imenso repertório de conhecimentos introduzidos por estas populações na formação da sociedade brasileira.

## A Documentação da Visita

Os registros de visitação pública são realizados desde a inauguração do Museu, contemplando neste sentido, os dados referentes à:



- **Visitação de Escolas** - Neste incluem-se as informações relativas à instituição, quantidade de alunos, série, nome do professor responsável, descrição das atividades propostas, data e horário da visita e nome do coordenador das ações desenvolvidas.
- **Público Pesquisador** - Nome, dados pessoais, tema de pesquisa, bibliografia consultada e orientador.
- **Público Passante** - Nome, procedência, profissão e data.
- **Registro de Impressões** - Informações críticas a respeito do Museu, suas instalações e atividades, com ou sem identificação pessoal.

Estas informações têm permitido obter uma quantidade significativa de dados, que ao qualificar as categorias diversificadas de público, apontam novos caminhos e possibilitam o norteamento das ações a serem implementadas. Sobretudo, com relação às críticas negativas, os comentários em geral, fazem referência a problemas de ordem infra-estrutural, que dependem de soluções que nem sempre estão ao nosso alcance. Porém, na maioria das vezes, são esfuziantes os elogios quanto ao acervo e, sobretudo, quanto às ações educativas realizadas pelo Programa Museu Escola. Trata-se, portanto de um arquivo balizador e propositor de novos caminhos. Além disso, o Museu fez avaliações com os participantes de diversos projetos, sobretudo aqueles direcionados aos professores da rede pública de ensino.

## Difusão Cultural

No âmbito da difusão cultural, o Museu pautou suas atividades em duas vertentes. A Etnográfica, com ações voltadas para a cultura indígena, compreendendo a realização de cursos, oficinas, seminários, palestras e lançamento de livros. Os cursos efetivados incrementaram o caráter extensionista do Museu com um público surpreendente de outras áreas do conhecimento, para além das ciências humanas. Além disso, o Museu teve a possibilidade de sugerir muitas atividades em congressos e encontros, promovidos pela UFU, a exemplo de mesas redondas e cursos nos Congressos do CEHAR e na reunião da SBPC.

Outra área a que se dedicaram as atividades, é a museológica. A implementação de cursos, encontros e palestras tiveram nos profissionais de Museus o seu público alvo. A distância dos grandes centros, a dificuldade de recursos, bem como, a insensibilidade de alguns dirigentes de órgãos culturais, promovem o alijamento destes profissionais da possibilidade de atualizar os seus conhecimentos. É imprescindível o contato com novas experiências e o seu intercâmbio para o enriquecimento do trabalho. As atividades técnicas carecem de orientação e acompanhamento, pois nem sempre, só o bom censo consegue cumprir com estas funções. Neste sentido, têm sido postas em prática, inúmeras ações com o objetivo de contribuir com a formação destes profissionais abnegados, na maioria das vezes. Tratam de atividades que visam a superação de dificuldades, sobretudo, aquelas ligadas à pesquisa e documentação de acervos; restauro e conservação preventiva; técnicas de montagem de exposições e, ação educativa e cultural. Estas iniciativas têm contado com grande público de toda a região, além de estudantes de áreas afins.

O Museu tem também divulgado suas atividades e participado, sempre que possível, em fóruns nacionais e internacionais, cuja pauta de discussão seja a cultura, a questão indígena e a museologia. Destaca-se, neste aspecto, a participação no Fórum Permanente de Museus Universitários que congrega profissionais de museologia de todo o país, neste caso, representamos o estado de Minas Gerais. O fato de sermos membros do ICOM (International Council of Museums), organismo da UNESCO, que discute pressupostos para a normatização e funcionamento dos Museus e nossa participação em três comitês desse Conselho: o de Museus Etnográficos, de Museologia e de Ação Educativa e Cultural, tem possibilitado levar as experiências aqui

desenvolvidas para lugares distantes. Em que pese, o fato de ser um Museu do interior e com poucos recursos, as suas ações não têm passado despercebidas. Os motivos que talvez promovam este reconhecimento são aqueles que nos levam a romper com o conceito tradicional de Museu e a impulsionar novos mecanismos de interação com a comunidade.

## Acervos

### Coleção audiovisual

Com o intuito de complementar as atividades e armazenar fontes para a pesquisa interna e externa, o Museu iniciou o colecionamento de material audiovisual. Composto de fitas cassete, fruto de incursões e investigações em áreas indígenas, bem como, músicas de grupos diversos; fitas de vídeo com vasto material etnográfico referente a temáticas atuais. As fitas de vídeo, em particular, são abertas ao empréstimo e consultadas para a pesquisa especializada. O acer-



Figura 10 Índios Maxacali, Vale do Mucuri - Minas Gerais/1995  
Foto: Lídia Maria Meirelles

vo fotográfico, atualmente, com cerca de 3.000 fotos catalogadas, é fruto da permuta entre instituições e originário, em grande parte, do registro de pesquisas empreendidas em áreas indígenas. Além de compor exposições, este acervo, tem-se destinado, cada vez mais, à consulta de pesquisadores universitários e público em geral.

### Coleção didática

Uma pequena parte dos objetos etnográficos doados, não são incorporados ao acervo em virtude do seu comprometimento de conservação e da ausência completa de informações o que prejudica a sua documentação. Em geral, são armas e pequenos adornos, com a característica de serem peças confeccionadas para o

comércio. A falta de informações sobre o objeto, não é, em definitivo, o motivo final de seu descarte. Mas, levando-se em conta, o estado de decomposição e a sua estrutura, as peças passam a fazer parte, do que denominamos "coleção didática". Esta coleção é amplamente aproveitada por escolas, particularmente, nas feiras culturais e de ciências, que ocorrem durante os meses de setembro e outubro. Neste período, as demandas são volumosas, tanto que o museu está neste momento, desenvolvendo um projeto, juntamente com seus estagiários, cujo objetivo é sistematizar esta coleção, com o mínimo de dados objetivando o melhor aproveitamento e utilização, não só durante os eventos, como também na sala de aula pelos professores. Quanto à necessidade de uma coleção didática, a Mesa - Redonda de Santiago do Chile, ocorrida em 1972 naquele país, reafirma sua importância para a educação permanente, como uma das maneiras com a qual o Museu pode desempenhar o papel que lhe cabe.

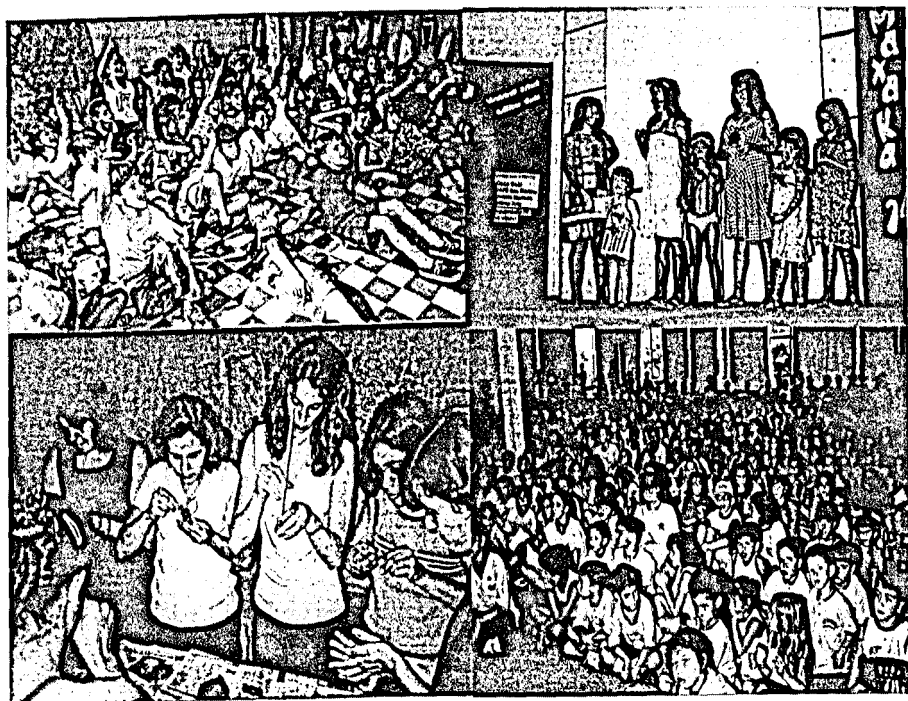
O Museu do Índio tem procurado durante estes treze anos, desde sua abertura a público, contribuir para a difusão de uma das mais importantes matrizes da cultura brasileira, as sociedades indígenas. Estas culturas têm desenhado um país, ao mesmo tempo singular e plural. Singular, pela riqueza de traços conjugados e amalgamados, que trouxe infinitudes de formas, gestos e cores, num projeto único de nação, concomitantemente, pluriétnica e plurilíngüe. Promover a redescoberta e reapropriação da identidade cultural, a partir da cultura indígena, é com certeza, o maior objetivo do Museu do Índio, sobretudo, porque acredita que com isso, as gerações atuais e futuras, tenham uma maior auto-estima; sejam críticas e conscientes de sua própria realidade; e, portanto, mais igualitárias, justas e solidárias.

Este capítulo procurou relatar, de forma sucinta, um pouco da história de implantação do Museu do Índio na cidade de Uberlândia; a sua estrutura; os seus objetivos e suportes, além, de apontar os documentos que permitirão analisar a evolução do conhecimento sobre a questão indígena brasileira na sala de aula no período correspondente às décadas de 1980 e 1990. A partir dos registros de presença do público pesquisador, suas impressões, avaliações, e, seus objetos de pesquisa, pode-se perceber algumas mudanças ocorridas. O panorama dos projetos e ações pedagógicas do Museu, bem como as observações sobre estas mudanças serão apresentadas no próximo capítulo.



## CAPÍTULO IV

# AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO MUSEU DO ÍNDIO



*Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas por homens, são suas escravas e não suas senhoras.*

*Paulo Freire*

#### 4 – As Experiências Pedagógicas do Museu do Índio

Este capítulo pretende apresentar as informações contidas nos meios didáticos, analisando equívocos e distorções a respeito da realidade indígena brasileira em contraposição ao trabalho desenvolvido pelo Museu do Índio durante o período correspondente a 1987/2000. Destaca-se, neste aspecto, o Programa Museu Escola e a avaliação dos professores e alunos que dele participaram. Além disso, procura evidenciar as bases teóricas e conceituais da ação educativa do Museu do Índio, bem como, o elenco de projetos e atividades que procuraram intervir na formação de uma nova mentalidade sobre a questão indígena. Recorre aos parâmetros teóricos discutidos no primeiro capítulo, *Povos Indígenas no Brasil*, para as análises relacionadas com o conteúdo dos livros didáticos e, nos questionamentos feitos a respeito da questão indígena na sala de aula. Busca, no segundo e terceiro capítulo, os suportes conceituais, humanos e físicos que foram utilizados para o desenvolvimento destas ações.

##### 4.1 – Uma introdução ao preconceito.

É próprio da natureza de alguns grupos humanos reagir à alteridade, demonstrando estranhamento diante de culturas distintas às suas. Presentes naquilo que mais se explicita numa sociedade, os hábitos e costumes são alvos de comparações cuja referência e parâmetros são, em grande parte, os elementos da própria cultura. Como afirma Grupioni, “...cada cultura vê o mundo, através de pressupostos que lhe são próprios. E muitas vezes, não só vemos, como também julgamos. E é neste momento, em que tomamos nossos pressupostos (significados que damos às coisas e aos acontecimentos, valores pelos quais nos guiamos e regras que pautam nossas condutas) como padrões para julgarmos ou entendermos as outras culturas, que tomamos atitudes etnocêntricas (centradas na nossa cultura) e preconceituosas.”<sup>1</sup> O etnocentrismo consiste no julgamento e na atribuição de valores, considerando como certo, como normal ou como padrão de referência os seus próprios. Porém, ele ocorre não só entre os povos

---

<sup>1</sup> Grupioni, Luís Donisete Benzi. Livros Didáticos e Fontes de Informações Sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: \_\_\_\_\_(org.) *A Temática Indígena na Escola*. MEC/MARI/UNESCO, Brasília, 1995, p. 485.

ditos “civilizados”, mas também entre aqueles conhecidos como “exóticos” e, como lembrou Lévi-Strauss, “A humanidade cessa nas fronteiras da tribo, do grupo lingüístico, às vezes mesmo da aldeia; a tal ponto, que um grande número de populações ditas primitivas se autodesignam com um nome que significa ‘os homens’ (ou às vezes – digamo-lo com mais discrição? – os ‘bons’ os ‘excelentes’, ‘os completos’), implicando assim que as outras tribos, grupos ou aldeias não participam das virtudes ou mesmo da natureza humana, mas são, quando muito, compostos de ‘maus’, ‘malvados’, ‘macacos da terra’ ou de ‘ovos de piolho’. Chega-se freqüentemente a privar o estrangeiro deste último grau de realidade, fazendo dele um ‘fantasma’ ou uma ‘aparição’”.<sup>2</sup> O confronto entre formas de pensar e de comportamento acaba por desencadear a intolerância de um povo sobre outros, comprometendo uma observação mais profunda e apreciativa de uma determinada realidade humana.

No Brasil, as manifestações estéticas e culturais dos povos indígenas tornaram-se justificativa e campo fértil para os conflitos, o genocídio e, principalmente, para o etnocídio. A partir dos primeiros contatos dos portugueses com os povos indígenas, aconteceram manifestações de estranhamento diante da nudez e dos adornos utilizados pelos índios. Em sua carta ao rei D. Manuel de Portugal, Pero Vaz de Caminha diz que: “Não fazem caso de cobrir ou mostrar suas vergonhas. E o fazem com tanta inocência como mostram o rosto.”<sup>3</sup> Se neste momento espantavam-se com a nudez e a justificavam pela naturalidade da inocência, num segundo momento os índios passam a ser atacados pela moral cristã que os repudia por este pecado. Hoje, ainda é corriqueiro no senso comum, atribuir a nudez dos índios a um forte elemento do seu atraso intelectual. Para o antropólogo Terence Turner, o corpo indígena, através de sua pintura e de seus adornos, expressa e comunica sobre a identidade pessoal e social do indivíduo. Denominada como “pele social”, a pintura é considerada como vestimenta, assim como os adereços. Estes podem dizer muito sobre a condição da pessoa em seu grupo, seu status social, qualidades pessoais e juízos de valor. Um índio kayapó pode

---

<sup>2</sup> Lévi-Strauss, C. Raça e História. In: *Antropologia Estrutural Dois*. São Paulo, Tempo Brasileiro, 1989, p.. 334.

<sup>3</sup> SIMÕES, Henrique Campos. *As Cartas do Brasil*. Ilhéus, Ed. UESC, Editus. Universidade Estadual de Santa Cruz, p. 35.

sentir-se completamente nu sem o seu estojo peniano ou sem os seus cilindros labiais ou ariculares.<sup>4</sup>

Uma infinidade de exemplos poderia ser destacada para melhor ilustrar o modo como a sociedade envolvente vê os grupos indígenas. Uma das características mais marcantes destas sociedades é o fato de possuírem outras crenças e trabalharem, viverem e partilharem coletivamente da terra e de seu sustento. Carlos Brandão comenta:

*Tirar as terras, convencer os índios a se integrarem no modo individualizado de vida da sociedade moderna, convertê-los à religião que pretende tornar consagrada e consagradora esta vida, são diferentes maneiras — muitas vezes combinadas — de fazer a mesma coisa, em vários planos: proibir o outro de prosseguir a experiência de sua própria vida. Impedi-lo de seguir realizando como uma cultura diferente o projeto humano da resistência à uniformidade massacrante. É claro que existem componentes na vida indígena que ameaçam mesmo a ordem da sociedade moderna. Eles a questionam radicalmente. Eles apontam para outras possibilidades de convivência, baseadas na não-acumulação, na vida comunitária, na reciprocidade. Fundadas também em um relacionamento despojado demais diante da natureza. Cristãos demais para não serem ameaçadores.<sup>5</sup>*

O genocídio corresponde à prática da eliminação física de um povo, a exemplo do extermínio de milhões de judeus e ciganos pela Alemanha nazista; do extermínio de Armênios pelos Turcos entre 1915 e 1918 e, mais recentemente, pela “faxina étnica” nos Bálcãs. O etnocídio, por sua vez, é um processo que visa a homogeneização das culturas minoritárias, subjugadas a um mesmo padrão cultural. Após a independência dos Estados Americanos, as culturas indígenas foram sendo eliminadas na perspectiva de transformarem o índio num elemento nacional, como um brasileiro, mexicano, chileno, etc.<sup>6</sup> A Espanha franquista tentou, a partir do modelo de

<sup>4</sup> TURNER, Terence. *The Social Skin*. In: Chefas, J. & Lewin, R. (ed.), *Not Work Alone*. Survey of activities superfluous to survival. London: Temple Smith, 1980, p. 112 a 140.

<sup>5</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em Campo Aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995, p.214.

<sup>6</sup> CLASTRES, Pierre. *Do Etnocídio*. In: *Arqueologia da Violência*. São Paulo: Brasiliense, 1982, p.34.

Estado-nação, proposto pela Revolução Francesa, assimilar as minorias nacionais. Desta forma, foi proibida a prática de expressões culturais, objetivando formar uma única pátria com uma só cultura e uma só língua. Hoje, a Espanha convive com as comunidades autônomas, a exemplo dos Bascos, Catalães e Galegos que têm assento no parlamento espanhol e podem reproduzir a sua cultura, cujas línguas encontram espaço nas emissoras de rádio, televisão e na imprensa escrita. Por meio de um estatuto político, estas comunidades possuem suas próprias instituições e são livres para promoverem suas particularidades étnicas e culturais.

#### 4.2 – A Questão Indígena contida nos Meios Didáticos

O evolucionismo, a partir do século XIX, previu que a marcha para o progresso da humanidade convergia para um único ponto, a civilização ocidental.<sup>7</sup> O ocidente, ápice da civilidade, contrapunha-se aos “povos primitivos” que se encontravam numa fase bem inferior, sendo considerados como a cristalização do nosso passado. Desta maneira, a palavra “primitivos”, longe de identificar os primeiros habitantes do Brasil, tomou um caráter pejorativo, cujo significado passou a identificar a selvageria, o atraso e a brutalidade dos índios. Estes exemplos, reproduzidos no senso comum e nas escolas, denotam a hostilidade e o preconceito contra as populações autóctones do Brasil. Índio, passou a ser sinônimo do selvagem atrasado, do bruto, daquele que não é civilizado e que, portanto, não tem lugar na nossa sociedade. Em contraposição, o civilizado é aquele que se porta bem, é educado, possui boas maneiras e tem sempre razão.

A escola, cuja função deveria privilegiar a interpretação da realidade, reproduz a questão indígena de maneira distorcida do real; distante de nossa compreensão; descontextualizada em sua essência; denotando ignorância e desconhecimento. Alguns aspectos mais críticos, como a compreensão de que todos os índios são iguais, todos vivem da mesma forma; constroem as mesmas coisas; dividem as atribuições e o trabalho do mesmo jeito; comem e preparam da mesma maneira seus

<sup>7</sup> LÉVI-STRAUSS, C. Raça e História. In: *Antropologia Estrutural Dois*. São Paulo, Tempo Brasileiro, 1989, p. 336.

alimentos; acreditam nos mesmos deuses e, descritos sempre no passado evidenciam a desinformação sobre estas populações.

O Brasil se apresenta como um país branco, católico, ocidental e onde prevalece uma boa tolerância racial. A respeito disso, Roque Laraia comenta:

*Não é um país tipicamente ocidental, apesar de uma parte significativa de sua cultura ter as suas raízes plantadas na península ibérica. Isto porque ocorreu uma grande contribuição da cultura negra, em função dos milhões de escravos que foram trazidos da África, proveniente das mais diferentes culturas. E, além disto, houve toda a influência indígena, sendo que muitos de seus traços culturais estão hoje presentes no cotidiano de muitos brasileiros.*

*Não é também um país branco, porque uma grande parte de seus habitantes são portadores de características físicas tipicamente ameríndias ou africanas. E, também não é um país predominantemente católico, apesar dos dados dos censos oficiais. Isto porque aos ritos de Roma somam-se os diferentes cultos afro-brasileiros, nos quais os orixás africanos se confundem com os 'caboclos' indígenas.*

*Resta, então, um último mito: o da tolerância racial. A história do contato entre os índios e os brancos, que apresentamos sucintamente neste texto, demonstra o contrário.<sup>8</sup>*

A apresentação do mito das três raças que compõem a formação do povo brasileiro, a branca, a negra e a indígena, não leva em conta a diversidade étnica e social existente no Brasil hoje, colocando o índio no passado.<sup>9</sup> Um exemplo disso é o livro existente no Brasil hoje, colocando o índio no passado.<sup>9</sup> Um exemplo disso é o livro *História do Brasil, volume I – Colônia*, de Francisco de Assis Silva, indicado para a 5ª série pelas escolas públicas do município de Uberlândia em 1987/88. No capítulo 4, “A Formação Social”, o autor apresenta a constituição da sociedade brasileira com base na mistura de três raças: o índio americano, o negro africano e o branco europeu. Ele afirma que com o passar do tempo eles se misturaram nascendo então os mestiços. Com

<sup>8</sup> LARAIA, Roque de Barros. Nossos Contemporâneos Indígenas. In: *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. (org.) Grupioni, L. D. B. & Lopes da Silva, A. Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995, p.262.

<sup>9</sup> ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. O racismo nos livros didáticos. In: LOPES DA SILVA, Aracy (org.). *A questão indígena na sala de aula – Subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 13-71.

isso, lança mão de alguns conceitos, tais como: mulato, cafuzo, caboclo e mameluco. Nesta perspectiva, o índio, assim como as outras “raças”, desapareceram para dar lugar a um país de mestiços. Por outro lado, a idéia de raça remete-nos a um todo homogêneo, já superada pela antropologia nesta época. Nos livros deste período, a lacuna entre o índio da fase colonial do Brasil e o contemporâneo é evidente. Nada se fala sobre as populações indígenas atuais. O índio foi sempre visto como coadjuvante e nunca como sujeito ativo na história do país, sendo que a sua própria história inexistente. Além disso, outras culturas que têm contribuído para a formação dos brasileiros, a exemplo dos árabes que não são negros africanos, nem índios americanos, nem brancos europeus, sequer são mencionados. Não há uma reflexão sobre as culturas formadoras da sociedade brasileira contemporânea.

Da mesma forma que os povos africanos vieram de distintos lugares, imersos em diversas culturas, as sociedades indígenas também não são iguais, apesar de uma série de características que as aproximam em contraposição à sociedade nacional. Dando prosseguimento, o livro identifica as principais nações indígenas do Brasil e sua distribuição espacial: Tupi, Jê ou Tapuia, Nuaruaque e Caraíba. Estas designações aparecem em várias publicações dessa época. Confunde-se nação indígena com matriz lingüística no caso do Tupi. Jê trata-se de família lingüística. Tapuia era a forma pejorativa com que os povos de origem Tupi designavam os demais grupos indígenas. Aruak, assim escrito, é considerado por alguns etnolinguistas atuais como classificação lingüística de vários povos. Por fim, caraíba, parece ter algumas traduções, mas, mais provável ser uma forma de tratamento depreciativo dos Kayapó em relação aos não indígenas.<sup>10</sup>

Ao descrever a vida comunitária, o autor generaliza no passado alguns aspectos do cotidiano indígena:

*O índio brasileiro vivia em comunidade. Na comunidade, a terra pertencia a todos e cada casal fazia o seu próprio roçado, onde plantava principalmente a mandioca e o milho para a alimentação da família.*

<sup>10</sup> Informação pessoal obtida do índio kayapó Raoní.

*Viver em comunidade facilitava a sobrevivência. Na comunidade todos trabalhavam, e o trabalho era dividido de acordo com o sexo e a idade.*

*As mulheres cuidavam da lavoura, das crianças e cozinhavam. Os homens caçavam, pescavam, guerreavam e derrubavam a mata para fazer os roçados. Tudo que era obtido na caça e na pesca era dividido igualmente entre as pessoas da comunidade. Se a falta de alimentos criava um problema coletivo, a fartura gerava a alegria geral.*

*Faziam guerras quando precisavam conquistar terras mais férteis e campos com maior quantidade de caça. Por isso a preparação do guerreiro era muito importante. Desenvolvia um ideal de força, de virilidade e de masculinidade.*

*Era comum entre os índios o casamento de um homem com várias mulheres. Isto quer dizer que a família indígena, em geral, era poligâmica. A família onde o homem é casado com uma única mulher é chamada família monogâmica.*

*Quando a índia dava à luz, o pai da criança também ficava de repouso, com resguardo e dieta.*

*Quando os curumins machos atingiam a puberdade, iam para a Casa Sagrada dos Homens, onde iniciavam, com os índios mais velhos, o aprendizado sobre a caça, a pesca, a guerra, o canto e os mitos religiosos.*

*As mulheres não podiam entrar nessas "casas sagradas". Elas não podiam tocar nos instrumentos musicais, guardados nessas "casas" para as danças religiosas ou guerreiras.<sup>11</sup>*

Pode-se perceber pela leitura o enfoque no passado, como se hoje os índios estivessem integrados irremediavelmente à sociedade nacional, portanto extintos. E, mais uma vez, a descrição de costumes como se ocorressem da mesma maneira em todas as sociedades indígenas. Como vimos anteriormente, as populações indígenas não possuem o mesmo padrão cultural, pois seus hábitos e costumes são diversificados. Sem contar a forma depreciativa com que o autor denomina as crianças indígenas como *curumins machos*.

No aspecto da religião, o autor afirma:

<sup>11</sup> SILVA, Francisco de Assis. *Historia do Brasil: Colônia: 5ª série (1ª ed.)*. São Paulo: Editora Moderna, 1982, p. 30.



*“Os índios do Brasil eram politeístas, isto é, adoravam vários deuses. Adoravam também as forças da natureza (vento, chuva, relâmpago, trovão) e tinham medo dos maus espíritos”.*

*Suas principais divindades eram:*

- *Jaci: a lua, criadora dos vegetais;*
- *Guaraci: o sol, mãe de todos os homens;*
- *Rudá: deus do amor e da reprodução*

*Além destes, havia uma grande quantidade de outros deuses:*

- *Uirapuru: deus dos pássaros;*
- *Saci-pererê: protetor dos vegetais;*
- *Anhangá: deus da caça;*
- *Caapora: deus da floresta;*
- *Boiúna: serpente, deusa das águas.”<sup>12</sup>*

Neste aspecto, o autor utiliza elementos culturais presentes em grupos Tupi e os generaliza para os demais povos indígenas. Os bandeirantes e os jesuítas foram os maiores responsáveis pela disseminação da cultura e língua Tupi por todo o território brasileiro. Por isso, ainda hoje, quando se fala em grupos indígenas, a ênfase é dada à língua, aos costumes e, aos hábitos dos povos Tupi.<sup>13</sup>

A generalização leva as crianças a perder a chance de compreender a diversidade como fator de riqueza cultural. Seria impossível conhecer hábitos e

---

<sup>12</sup> Idem, p. 31.

<sup>13</sup> PREZIA, Benedito & HOORNAERT, Eduardo. *Esta terra tinha dono*. São Paulo: FTD, 1989, p. 44.

costumes de todos os grupos indígenas do Brasil, porém, saber que são diferentes já é um bom começo.<sup>14</sup>

Com relação às contribuições indígenas para nossa formação sócio-cultural, o autor descreve algumas, atribuindo a sua importância:

*Do ponto de vista étnico, contribuíram com o surgimento de um indivíduo tipicamente brasileiro: o caboclo.*

*Na nossa formação cultural, os índios contribuíram com:*

- *Vocabulários: pindorama, Anhangüera, Ibirapitanga;*
- *Folclore: lendas como a do Saci-Pererê e folguedos populares como o bumba-meu-boi;*
- *Alimentação: tapioca, beiju, canjica, pamonha;*
- *Utensílios domésticos: rede, cabaça, gamela;*
- *Utensílios de caça e pesca: puçá, arapuca, etc.<sup>15</sup>*

Novamente, a idéia do legado e da contribuição com generalidades mantidas no passado, minimizam as culturas indígenas a uma herança a ser resgatada pela nacionalidade. Além, é claro, da redução do patrimônio incalculável a que se remonta a presença indígena na identidade brasileira. As contribuições são apresentadas de maneira hermética, como versão de um universo paralisado, sem levar em conta, que o conhecimento se modifica, quando agregado a outros, numa dinâmica constante de reconstrução social e reinvenção de novos significados. Assim é, que, por mais conservadora ou tradicionalista, uma sociedade jamais viverá no presente, de maneira

---

<sup>14</sup> A respeito da diversidade de costumes indígenas, ver:

LOPES DA SILVA, Aracy. *Índios*. Coleção Ponto-Por—Ponto, Editora Ática, São Paulo, 1988, 40 páginas.

RAMOS, ALCIDA. *Sociedades Indígenas*. Editora Ática, Série Princípios, São Paulo, 1986, 96 páginas.

FERNANDES, Joana. *Índio – esse nosso desconhecido*. Editora da UFMT, Cuiabá, 1993, 149 páginas.

RODRIGUES, Aryon D. *Línguas Brasileiras – Para o conhecimento das línguas indígenas*. Edições Loyola, São Paulo, 1986, 134 páginas.

JUNQUEIRA, Carmem. *Antropologia indígena – uma introdução*. Educ, São Paulo, 1991, 111 páginas.

<sup>15</sup> Idem, p. 32.

idêntica, às tradições ou hábitos do passado. Sempre haverá mudanças de menor ou maior ordem.

Em quase todo o material didático do período, as informações são repetitivas.

*Praticamente todos os livros informam coisas semelhantes e privilegiam os mesmos aspectos da sociedade tribal. Assim, todos os que lerem aqueles livros saberão que os índios fazem canoas, andam nus, gostam de se enfeitar e comem mandioca, mas, por outro lado, ninguém aprenderá nada sobre a complexidade de sua vida ritual, as relações entre esta e sua concepção do mundo ou da riqueza de seu sistema de parentesco e descendência.<sup>16</sup>*

Nada é abordado sobre a história dessas populações e sua participação na História do Brasil é sempre apresentada de maneira secundária e simplificada. Isto pode levar os alunos a concluir que os índios são inferiores, haja vista suas poucas contribuições para a formação da cultura nacional. Alguns traços marcantes nos grupos indígenas acabam sendo interpretados para isso: o fato de serem culturas ágrafas, (sem escrita), nômades e, sobretudo, com uma tecnologia mais simples. Estes elementos atraem comparações com outras sociedades, a exemplo do que produziram os maias, astecas e incas. Sendo assim, os índios brasileiros são vistos com grande descaso porque não deixaram nenhuma grande edificação como as pirâmides astecas, as cidades incas ou invenções como os calendários maias. As bases desta comparação podem ser identificadas, por exemplo, no livro "Aspectos Humanos e Naturais da Geografia do Brasil", de Melhem Adas, também adotado na 5ª série, por escolas do município de Uberlândia no período de 1987/1988. No capítulo 7, "Os primitivos habitantes do Brasil: origem e conflitos", o autor indaga: "Qual era o estágio de desenvolvimento das populações primitivas da América à época da conquista pelos europeus?"<sup>17</sup> Para exemplificar as sociedades avançadas que possuíam complexidade em sua organização

<sup>16</sup> ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. Um índio didático: nota para o estudo de representações. In: \_\_\_\_\_ et alii. *Testemunha ocular - Textos de Antropologia Social do Cotidiano*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1984, p. 27.

<sup>17</sup> ADAS, Melhem. *Geografia: 1º grau*. São Paulo: Editora Moderna, 1984, p. 54.

social e administrativa, o autor destaca as civilizações astecas, maias e incas. Do outro lado, encontram-se as sociedades indígenas do Brasil caracterizadas como sociedades coletoras e caçadoras, que no entender do autor: “Essas sociedades correspondem aos povos primitivos da América que não tinham ainda conquistado a técnica de cultivo de plantas, ou seja, a agricultura.”<sup>18</sup>. E ainda: “Vê-se, então, que, quanto à organização social, as tribos indígenas do Brasil, ao tempo da chegada do conquistador português, formavam ainda uma sociedade igualitária. Não havia diferenças importantes de funções entre seus membros. Não havia a propriedade particular da terra. Todos trabalhavam a terra ou todos produziam alimentos para subsistência do grupo, através da agricultura ou da caça, pesca e coleta”<sup>19</sup>.

A humanidade abrange uma rica diversidade de projetos humanos com distintas formas de se situarem no mundo; atribuindo significados às suas ações; com regras próprias de conduta e relacionamento; vivenciando experiências talvez únicas em todo o universo. Estes grupos criaram, a partir de suas necessidades, uma cultura material que atendeu às suas expectativas e teve sentido para a lógica das relações sociais, desenvolvendo uma grande diversidade de respostas impostas pelo meio natural em que viviam. Por meio da observação e experimentação compartilhada socialmente, desenvolveram-se inúmeras técnicas e conhecimentos. A idéia, pois, de uma tecnologia rudimentar e simples, difundida nos meios didáticos, confere uma condição desigual e inferior das populações indígenas em relação à sociedade envolvente. A noção de progresso e desenvolvimento é fruto da civilização ocidental, e como tal, compartilhada de forma particular e não geral por todas as sociedades.<sup>20</sup> Além disso, guarda parâmetros completamente alheios às sociedades indígenas. Por outro lado, quando estas sociedades passam a absorver determinados costumes ou objetos dos não indígenas são, imediatamente, acusados de perda de identidade ou de não serem mais índios.

O autor menciona que os índios do Brasil formavam ainda uma sociedade igualitária e mantinham a propriedade coletiva sobre a terra, uma vez que não havia a

---

<sup>18</sup> Idem, p. 55.

<sup>19</sup> Idem.

<sup>20</sup> THOMAZ, Omar Ribeiro. *A Antropologia e o Mundo Contemporâneo: Cultura e diversidade*. In: Lopes da Silva, A. & Grupioni (org). *A Temática Indígena na Escola*. L.D.B. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.438.

propriedade privada. Numa perspectiva evolucionista, o autor faz observações que colocam as populações indígenas, numa etapa primitiva da humanidade. Imagina-se que a propriedade coletiva da terra seja algo, ultrapassado pelo tempo. Da mesma maneira que, formar uma sociedade igualitária, é algo fora dos parâmetros da normalidade, pois, “ainda” a esta época estavam nestas condições.

O avanço tecnológico e bélico do Ocidente é superior ao das chamadas minorias étnicas, assim como suas conseqüências devastadoras. Porém, faz-se necessário considerar que estas populações têm resistido e reinventado, continuamente, seus valores.

*Os grupos indígenas têm demonstrado uma grande capacidade de resistência na reelaboração contínua do seu patrimônio cultural a partir dos valores próprios da sua sociedade. Assim, quando em contato com a sociedade abrangente, os grupos indígenas não aceitam, passivamente os elementos e valores que lhes são impostos, não sendo assim aculturados. Tomariam da sociedade ocidental aquilo que, de acordo com a sua própria cultura, seria passível de ser adotado; muitas vezes dando significados diversos a elementos inicialmente alienígenas, que são assim incorporados dinamicamente aos seus valores culturais. Ao contrário do que se pensou, os índios nem perderam a sua cultura nem desapareceram, como mostra a recuperação demográfica dos últimos anos.<sup>21</sup>*

A idéia de que as sociedades indígenas eram estagnadas no tempo e de que perderiam sua cultura ou suas peculiaridades originais se aculturando, floresceu em algumas teorias antropológicas.<sup>22</sup> Mas, a antropologia também “evoluiu” se adaptando em melhores condições para traduzir a realidade.

Falar em estágio cultural pressupõe uma concepção evolucionista da história, e, portanto, etnocêntrica, pois utiliza um juízo de valor e uma única referência cultural para explicar a situação das demais sociedades, desconsiderando as dinâmicas

---

<sup>21</sup> THOMAZ, Omar Ribeiro. A Antropologia e o Mundo Contemporâneo: Cultura e Diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 439.

<sup>22</sup> TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades Indígenas: Introdução ao Tema da Diversidade cultural. In: SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.449.

próprias de cada grupo humano e sua experiência particular ao atuar no mundo. Geertz, ao evidenciar alguns aspectos relacionados com a concepção de cultura, diz que:

*Não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da experiência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade.<sup>23</sup>*

Ora, se a cultura é composta de símbolos e de significados, estes, mesmo que desconhecidos e estranhos podem ser decodificados e interpretados. Melhor dizendo, as culturas indígenas têm particularidades desconhecidas, que podem perfeitamente ser decifradas, levando-se em conta a ótica de cada sociedade sobre si mesma. Como elemento presente unicamente na espécie humana, a cultura estabelece-se primeiro no pensamento para depois ser cristalizada, permeando todos os momentos da vida social. Sobre isso, Marx já afirmava:

*Uma aranha desempenha operações que se parecem com as de tecelão, e a abelha envergonha muito arquiteto na construção de seu cortiço. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.<sup>24</sup>*

É importante destacar, que a imagem difundida nos meios didáticos, de que as sociedades indígenas brasileiras não possuem organização social e se caracterizam como sociedades simples, com uma cultura incipiente e rudimentar, não corresponde à realidade. Ao contrário do que se pensa, nessas sociedades, a imbricada teia de relações sociais apresenta as diversas esferas da vida social e natural integradas,

<sup>23</sup> GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 58.

<sup>24</sup> MARX, Karl. *O Capital (Crítica da Economia Política)*. Livro 1, volume 1 – O Processo de Produção Capitalista. (Trad.) Santana, Reginaldo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976, p. 58.

não podendo ser analisadas de maneira isolada e descontextualizada. Desta forma, uma caracterização dos grupos indígenas com base nas divisões sociais e do conhecimento, como ocorre na nossa sociedade, a exemplo da política, religião, economia, ciência não seria possível de maneira parcial. Cada cultura tem particularidades compartilhadas pelos indivíduos e não deve ser confundida com “bagagem enciclopédica”.

Nos meios escolares e didáticos também é comum associar os índios à natureza, como parte dela, harmônica e indissociavelmente. Numa visão romântica e ingênua, as sociedades indígenas inspiram o naturalismo, como preservadores de uma natureza imutável. Esta imagem tem sido forjada a partir de uma proximidade inerente à condição de moradia destas populações, quer seja a floresta ou os cerrados. As populações indígenas desconhecem a noção de propriedade privada da terra. O espaço territorial, assim como os recursos ali presentes, são reconhecidos pela comunidade porque é utilizado por um coletivo. Em geral, estas comunidades dividem seu espaço em aldeias, roças e área de caça ou coleta. Os índios vivem de acordo com sua cultura e, como tal, intervêm no meio natural, porém, sem alterá-lo drasticamente em função da forma como o ocupam e o exploram.<sup>25</sup>

#### 4.3 – A questão indígena vista pelos educadores

O Museu do Índio sempre recebeu inúmeros estudantes para a realização de pesquisas e consulta à sua biblioteca. Orientados pelos professores, os alunos



Figura 1 Visita de Escola ao Museu do Índio - 1999 Foto: Eliane Aparecida dos Santos

levavam roteiros com perguntas a serem respondidas. Os roteiros não possuem identificação sobre a sua origem (escola ou aluno), porém, foram formulados pelo ensino fundamental no período compreendido entre 1987 e 1995. O objetivo é perceber

<sup>25</sup> TASSINARI, Antonella M. I. *Sociedades Indígenas: Introdução ao Tema da Diversidade Cultural*. In: *A Temática Indígena na Escola. Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 453.

seu conteúdo, mediante o qual pode-se avaliar como era a imagem do índio na sala de aula nesta época. Os roteiros serão transcritos a seguir:

Roteiro nº 1

- 1) Como o índio vivia?
- 2) Qual era o Deus do Índio?
- 3) O que ele comia?
- 4) Quantos índios viviam no Brasil?

Roteiro nº 2

- 1) Quais as principais tribos do Brasil?
- 2) Quantos eram os índios?
- 3) Como eles pescavam e caçavam?
- 4) Qual a língua que os índios falavam?
- 5) Fale com suas palavras o que os índios deixaram para nós.

Roteiro nº 3

- 1) Quais as armas que o índio usava?
- 2) Cite 3 palavras que ficaram do vocabulário indígena
- 3) Como eles construíam suas casas?

Estes exemplos repetem as informações já apresentadas anteriormente, com generalidades, tendo o passado como referência. As populações indígenas não são reconhecidas por sua diversidade, pois aparecem no singular, representando uma unidade cultural homogênea. Responder a questões tais como: Como o índio vivia; Qual era o seu Deus e, o que ele comia são exemplos que ilustram esta concepção. São questões impossíveis de serem respondidas, tendo em vista, que o seu enunciado é repleto de contradições e equívocos. Não existe um único índio com uma só cultura.

O modo como as questões são formuladas demonstra uma certa limitação do professor, pois ele não vai além do que os livros didáticos da época ofereciam. O conteúdo que dá suporte às questões parte do pressuposto que as populações indígenas do Brasil foram extintas e, portanto, deixaram uma herança. A dificuldade mais



emblemática é a de lidar com os grupos indígenas do presente. Eles não aparecem e, sequer, são cogitados para efeito de pesquisa. Além disso, a cultura indígena era vista como algo completamente distante e fora da realidade dos professores e alunos. Portanto, desconhecida e sem muita importância.

A partir de 1990, registramos alguns roteiros de pesquisas escolares:

#### Roteiro nº 04

1. Após a chegada dos europeus na América, o que aconteceu com as populações indígenas?
2. Cite alguns conflitos atuais que sofrem os grupos indígenas.

#### Roteiro nº 05

Pesquise sobre a presença da cultura indígena na cultura brasileira no vocabulário, nos costumes e hábitos, na culinária, nas tradições e na medicina popular.

#### Roteiro nº 06

1. Quais os objetos que os índios fazem e que nós utilizamos?
2. Quantos índios havia no Brasil quando da chegada dos portugueses?
3. Quantos índios existem hoje? Porque estas populações foram reduzidas?

#### Roteiro nº 07

Escolha um grupo indígena e desenvolva um estudo sobre ele; onde e como vive; que língua fala; quais os seus hábitos e, como se relaciona com a comunidade mais próxima dele.

Os roteiros apresentados são mais elaborados e refletem uma maior complexidade em seus questionamentos. A questão indígena é vista de maneira dinâmica e atualizada. A preocupação em contextualizar os temas ocorre de forma politicamente mais atualizada. É visível a mudança de concepção de 1987 para os anos posteriores a 1990. O conteúdo genérico e até mesmo simplório dá lugar a uma perspectiva mais questionadora e mais reflexiva da realidade indígena.

Em que pese, o curto período analisado, desde a abertura do Museu do Índio até 1995, o que se pode extrair a respeito da visão das escolas sobre a questão indígena, era delimitada pelo preconceito e por um profundo desconhecimento. Neste aspecto, ressaltamos o trabalho que tem sido desenvolvido pelo Museu do Índio, na orientação das pesquisas escolares e que têm tido um excelente resultado. A orientação não se restringe ao fornecimento da bibliografia, simplesmente. Procura-se discutir com os alunos sobre a formulação das questões dos roteiros, sobre a concepção que está contida nos itens e, juntos, iniciar o processo de reconstrução do conhecimento. Em geral, os alunos participam das pesquisas em grupos de 05 ou 06 pessoas. Nem sempre é fácil estabelecer o convencimento de que é melhor debater o assunto do que copiar a resposta dos livros. Mas, na maioria das vezes, eles são vencidos pela argumentação. Deste modo, através dos alunos, consegue-se chegar aos professores. Este trabalho tem permitido, de certa forma, estimulá-los a repensar a sua prática na sala de aula, além de inspirá-los a buscar outra bibliografia visando melhorar seu conteúdo. O Museu tem recebido inúmeros retornos de professores a respeito desta iniciativa e que apontam, de forma positiva, para os desdobramentos desse trabalho. Desse modo, os professores são orientados quanto à leitura e, quanto a sugestões de atividades a serem desenvolvidas, fomentando a sua criatividade e a dos alunos. Além disso, cumpre-nos lembrar a cobrança crescente da comunidade internacional, através da atuação da Igreja e de organizações não governamentais.

Neste período, há que se considerar também, o grande volume de notícias, veiculadas em toda a imprensa nacional, de forma crescente, trazendo a realidade indígena com todos os seus problemas, ao conhecimento da sociedade brasileira, o que tem permitido, de certa forma, introduzir um tema distante, à vida de milhares de brasileiros. Isto talvez tenha contribuído também para uma melhor atualização do conhecimento, conduzindo os educadores a reconhecer a contemporaneidade dos índios, uma vez que, até então eram vistos sempre no passado. As matérias de jornais e as notícias da televisão começam, desta maneira, a servir como pretexto para a pesquisa.

Nos anos 1990, o Museu incrementa seus projetos e ações educativas direcionados a alunos e professores do município. Com grande participação de estudantes e educadores, as propostas têm um caráter questionador, pedagógico e informativo. Pretendem, incluir a questão indígena no rol de problematização da escola.

Envolvem, a comunidade escolar e seu entorno para uma melhor socialização dos problemas por que passam as sociedades indígenas no Brasil. E, causam repercussão pelo embate entre o conhecimento tradicional e o conhecimento real. De um lado, o índio preguiçoso e cachaceiro e, do outro, uma sociedade com cultura própria e com direitos a serem preservados. Somado a tudo isso, as populações indígenas começam a se organizar e a participar mais ativamente das instituições e do universo político brasileiro. Apesar de atingir uma esfera restrita da sociedade, a passagem de Mário Juruna pela Câmara Federal não foi desapercibida. Os conflitos entre as populações indígenas e a sociedade envolvente, vêm ganhando espaço cada vez maior na mídia nacional. Estas, talvez sejam, as razões pelas quais a realidade indígena se aproximou mais do contexto nacional e, portanto, de professores e alunos.

Dentre as diversas categorias documentais, o Museu do Índio, procurou registrar a visita dos pesquisadores, desde o ano de 1991. Os dados organizados contemplam as seguintes informações: nome do pesquisador; procedência; tema da pesquisa; bibliografia consultada; orientador; data e endereço. O Museu do Índio possui uma significativa bibliografia sobre Arqueologia, Museologia e Etnografia. Dentre estas, a área mais pesquisada é a Etnográfica, motivada pelos trabalhos escolares, sobretudo nas proximidades das comemorações do dia 19 de abril, dia do Índio Americano. Particularmente, não só as pesquisas, como também as visitas se intensificam muito nesta época. Alguns temas se repetem diversas vezes. Reproduziremos a seguir todos os temas de pesquisa, em ordem cronológica, sem, contudo, a identificação do pesquisador:

1. Cultura indigenista; (2/09/91)
2. Os Índios de Minas Gerais e os Direitos dos Povos Indígenas; (2/09/91)
3. A Luta dos Índios pela Terra; (5/09/91)
4. Nomes Indígenas e seus significados (12/09/91)
5. Povos Indígenas e sua Localização; (13/09/91)
6. A Vida dos Índios; (11/10/91)
7. O Índio e sua Vida; (01/11/91)

8. Índios da Região Norte; (07/11/91)
9. Sociedades Indígenas; (07/11/91) obs. Este tema aparece inúmeras vezes.
10. O Índio; (08/11/91) obs. Este tema aparece inúmeras vezes
11. Sociedades Indígenas, seus mitos e seus costumes; (8/11/91)
12. A questão indígena; (08/11/91)
13. Índios Yanomami; (13/11/91)
14. A Demarcação das Terras Indígenas; (18/11/91)
15. Alto Xingu; (19/11/91)
16. Hidrelétricas no Xingu; (19/11/91)
17. Yanomami; 19/11/91.
18. Índios (comida e fruta); (22/11/91)
19. Yanomami e o direito a vida; (05/12/91)
20. Discriminação Indígena; (06/12/91)
21. A Mulher na Sociedade Indígena; (06/12/91)
22. Culturas Indígenas Latino Americanas; (13/02/92)
23. Misticismo e tradição na culinária indígena; (19/02/92)
24. Vº Centenário da América; (s/data).
25. Surgimento do Índio; (06/03/92).
26. Situação Atual dos Índios; (10/03/92)
27. Índios; (18/08/92)
28. Populações Indígenas Extintas; (02/09/92)

29. Os Peles Vermelhas; (03/12/92)
30. Índio – Instrumentos Musicais; (21/12/92)
31. Cultura Xavante e Alto Xingu; (04/01/93)
32. Identidade Cultural do Triângulo Mineiro; (s/data)
33. O Tempo Indígena; (12/05/93)
34. Cerâmica Karajá; (14/06/93)
35. O Indígena Brasileiro; (15/06/93)
36. Língua Tupi; (29/06/93)
37. Línguas Indígenas; (s/data)
38. As Principais Tribos Indígenas; (s/data)
39. Usos e costumes dos índios; (22/07/93) 15 vezes
40. O Índio no Brasil Atual; (02/09/93)
41. O Índio Brasileiro; (01/10/93)
42. Comunidades Indígenas; (s/data)
43. Saúde Indígena; (s/data)
44. Tribos Sul Americanas; (s/data)
45. Qual a Situação do Índio no Brasil de Hoje? (s/data)
46. Pintura Corporal e Ritos (Indígenas de todo o Brasil) (s/data)
47. Questão Indígena na Amazônia; (s/data)
48. Índios Kayapós; (s/data)
49. Bororos; (s/data)

50. Mitos Indígenas; (s/data)
51. Índios maxakalí; (s/data)
52. Os Índios da Farinha Podre; (s/data)
53. Cultura Indígena; (s/data)
54. O Papel da Índia na aldeia dos homens; (s/data)
55. Tapirapé; (s/data)
56. Os Índios na Literatura Brasileira; (25/10/96)
57. Músicas Indígenas; (s/data)
58. Índios na História do Brasil; (s/data)
59. Civilização Pré-Colombiana; (s/data)
60. Índios Macro-Jê; (s/data)
61. Mineração em Áreas Indígenas; (s/data)
62. Brincadeiras Indígenas; (25/06/97)
63. A Diversidade entre os Índios Brasileiros; (01/08/97)
64. Nomes Próprios Indígenas; (05/08/97)
65. As Diferenças entre os Grupos Indígenas; (s/data)
66. A Interferência no Corpo a Partir da Cultura; (s/data)
67. Cultura material Indígena; (08/09/97)
68. Localização dos Índios de Minas e Arredios; (15/10/97)
69. Formação do Núcleo Familiar Indígena; (13/03/98)
70. Grupos Indígenas que vivem em Minas Gerais; (14/04/98)

71. A Língua Tapirapé; (16/04/98)
72. Pataxó; (08/05/98)
73. O Índio de Ontem e Hoje; (15/05/98)
74. Como viviam os índios antes da colonização do Brasil e como vivem hoje; (18/05/98)
75. CIMI e UNI (Conselho Indigenista Missionário e União das Nações Indígenas - 09/06/98).
76. Problemas Indígenas: Demarcação de Terras e Situação Atual; (01/07/98)
77. A Violência contra os Povos Indígenas no Brasil; (30/07/98)
78. Arte Plumária do Brasil; (28/10/98)
79. Influências Indígenas na Cultura Brasileira; (s/data)
80. Lendas e Mitos Indígenas; (24/05/99)
81. Importantes Elementos Culturais dos Povos Indígenas Brasileiros; (17/08/99)
82. Artefatos Indígenas; (20/09/99)
83. A Questão da Terra; (s/data)
84. As Vestimentas Indígenas; (09/11/99)
85. Krahó; (07/12/99)
86. Plantas Medicinais Indígenas; (06/04/00)
87. Arte Indígena; (11/04/00)
88. A Presença das Línguas Indígenas na Cultura Brasileira; (27/07/00)
89. Alimentação; (14/09/00)
90. Artesanato Indígena; (14/09/00)

91. A ação indigenista oficial: o papel da FUNAI (Fundação Nacional do Índio – s/data)

92. Adornos Indígenas; (01/12/00)

Estes dados corroboram também para a argumentação levantada, anteriormente. As informações permitem demonstrar uma mudança, gradativa, na mentalidade relacionada à questão indígena brasileira. Os temas abordados nas pesquisas refletem um pouco a evolução deste conteúdo na sala de aula. Apresentado de forma cronológica é possível perceber que a questão indígena é tratada de diversas maneiras. Algumas vezes de forma genérica e, em outras, se pode identificar através dos temas, o prenúncio de novos conhecimentos a serem explorados. A abordagem se torna, paulatinamente, mais especializada e melhor contextualizada. As questões trabalhadas passam a fazer referência à diversidade cultural; aos problemas decorrentes do contato entre populações indígenas e sociedade nacional; à cultura material; saúde e alimentação; mitos e ritos; e, começa a identificar nominalmente grupos indígenas para a pesquisa, o que antes não acontecia. Reconhecem a presença contemporânea dos índios em Minas Gerais, até então ignorada. Começam a investigar a noção do conflito entre as populações indígenas e não indígenas, suas causas e conseqüências. É visível a mudança de concepção a partir de 1991, quando se iniciaram estes registros.

Os estudantes do ensino fundamental, médio e superior que consultaram o Museu do Índio para suas pesquisas, igualmente foram orientados, numa perspectiva permanente de reconstrução do conhecimento, percebendo a problemática indígena, como parte integrante da realidade brasileira e de sua identidade cultural.

Uma das ações desenvolvida neste período que provocou repercussões junto aos professores da rede pública e que representou uma postura efetiva do Museu em relação a sua intervenção na área da educação no município, foi, sem dúvida, os cursos de indigenismo organizados junto à Secretaria Municipal de Educação. Em que pese, o fato da denominação ser de um curso, é necessário esclarecer que o formato, as propostas e seu conteúdo extrapolaram a idéia convencional de uma atividade desta natureza. Os professores se envolveram de tal maneira e com tal ânimo de participação que foram repetidas duas outras experiências de igual proporção. Destacamos algumas avaliações de professores que participaram dessa proposta, omitindo sua identidade.



Não foram registradas nenhuma avaliação com críticas negativas, à exceção da carga horária do curso que poderia ser maior. Durante o processo os professores ficaram totalmente à vontade para formular suas avaliações, inclusive sem necessidade de identificação.<sup>26</sup>

As Impressões dos professores referem-se à sua participação no Iº Curso de Indigenismo, realizado em julho de 1992. As avaliações resultantes dos outros cursos ocorridos posteriormente acabam repetindo o mesmo teor, motivo pelo qual optamos apenas pelo primeiro.<sup>27</sup>

#### Depoimentos:

1 – *Eu me matriculei neste curso por estar dentro da minha área de Estudos Sociais e achei ótimo, pois tive oportunidade de aprender muita coisa que não vi nos bancos da faculdade, e vejo distorcido nos meios de comunicação, e que contamina nossas crianças. Me apaixonei mesmo, pois o curso foi riquíssimo em termos didáticos. Se no futuro houver mais cursos sobre o tema, eu com certeza farei novamente. Foi muito válido.*

2 – *Aprendi muita coisa sobre os grupos indígenas eu tinha uma imagem bem diferente e que vai dar trabalho para deixar o ranço como por ex: o índio brasileiro, etc. Cheguei a conclusão que eles são mais civilizados que nós a maneira de tratar até então eu pensava que os índios eram todos iguais. Acho que vai servir de impulso para juntos aos alunos trabalhar mais fundo.*

<sup>26</sup> Os cursos de indigenismo promovidos pelo Museu do Índio foram realizados em 1992, 1993 e 1994 respectivamente. Os cursos contaram com a participação de Benedito Prézia, membro do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e autor, dentre outras publicações, do livro "Esta Terra Tinha dono". Esta iniciativa partiu do Museu, cujo objetivo, seria numa maior escala, atingir mais professores, com uma intervenção mais crítica no seu processo de capacitação. Por isso foi feita uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, que destinava anualmente, o mês de julho para o programa de atualização e formação de educadores. As propostas aconteceram em 04 dias, sendo o período da manhã voltado para professores de 1ª a 4ª série e, no período da tarde, para professores de 5ª a 8ª série. O curso não voltou a acontecer, em virtude do inter-rompimento desta proposta pela Secretaria, o que nos levaria a assumir a promoção desta atividade e de seus encargos, além da falta de recursos da Universidade. Porém, outras ações não menos importantes, foram dando lugar a este curso, que sem dúvida teve a sua contribuição para uma mudança sensível na concepção acerca da questão indígena brasileira.

<sup>27</sup> As impressões originais estão escritas em letra cursiva, de próprio punho dos participantes, cujas transcrições estão na íntegra, armazenadas em pasta de papel (azul), constando na etiqueta "1º Curso de Indigenismo", sob a guarda do Museu do Índio de Uberlândia. Este curso foi dirigido aos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e realizado no Museu do Índio.

3 – *Os livros didáticos que nos “empurram” não trazem a situação dos índios brasileiros na história de forma real e profunda. Por outro lado, nunca tivemos chance de aprender o correto e continuamos a dar informações erradas aos nossos alunos. Acho que esse curso foi importantíssimo porque trouxe para nós educadores a transformação de tudo aquilo que a gente pensava.*

4 – *Ao final deste curso chego à conclusão que o tema indigenismo é muito mais complexo do que imaginamos e vem a preocupação de como o mesmo está sendo trabalhado nas escolas e a distorção que isto representa. O conhecimento sobre as nações indígenas faz parte da nossa vida, da nossa identidade, porque muitas destas nações indígenas, digo, grupos indígenas estão dentro do Brasil e fazem parte dele. Gostaria que tivesse novos encontros porque o tema é muito interessante e abrangente.*

5 – *O curso foi bastante interessante, pois possibilitou-nos uma visão diferente da qual estamos acostumados a ver através de alguns meios de comunicação. Vários pontos importantes foram tratados: educação das crianças indígenas; diferenças entre vários povos; conceitos errados que utilizamos, ou seja, ex: a generalização de todos os povos e outros. Os recursos utilizados foram agradáveis e o curso não foi cansativo. Através desse curso pudemos perceber que a questão indígena é apaixonante e merece um respeito maior. Pudemos ter através desse curso, um início da nossa história, nossas origens e nossa cultura. Espero que não pare por aqui e que possamos ter outros momentos de aprofundamento dessa questão tão importante e esquecida.*

6 – *O resgate histórico é fundamental para o desenvolvimento sócio-cultural de uma nação, até mesmo para sua sobrevivência. A questão indígena é parte integrante desta história, já que a partir do conhecimento e conscientização de como? Por quê? Para quê? Suas origens? Tradições e cultura, de vários povos indígenas, poderemos, como educadores, transmitir uma realidade sem interesses e deturpações para os alunos. Conhecer esta questão é simplesmente uma obrigação, uma questão de honra e de cidadania, e até de competência. Temos que ter claro as questões que são inerentes em nosso mundo. Foi muito positivo este curso para mim. Quanto ao modo de transmissão do tema, foi marcante a serenidade e simplicidade do palestrante, bem como seu conhecimento à respeito do tema. A ampliação de mostras de vídeo e/ou recursos visuais seriam de grande valia para o melhor entendimento do tema.*

3 – *Os livros didáticos que nos “empurram” não trazem a situação dos índios brasileiros na história de forma real e profunda. Por outro lado, nunca tivemos chance de aprender o correto e continuamos a dar informações erradas aos nossos alunos. Acho que esse curso foi importantíssimo porque trouxe para nós educadores a transformação de tudo aquilo que a gente pensava.*

4 – *Ao final deste curso chego à conclusão que o tema indigenismo é muito mais complexo do que imaginamos e vem a preocupação de como o mesmo está sendo trabalhado nas escolas e a distorção que isto representa. O conhecimento sobre as nações indígenas faz parte da nossa vida, da nossa identidade, porque muitas destas nações indígenas, digo, grupos indígenas estão dentro do Brasil e fazem parte dele. Gostaria que tivesse novos encontros porque o tema é muito interessante e abrangente.*

5 – *O curso foi bastante interessante, pois possibilitou-nos uma visão diferente da qual estamos acostumados a ver através de alguns meios de comunicação. Vários pontos importantes foram tratados: educação das crianças indígenas; diferenças entre vários povos; conceitos errados que utilizamos, ou seja, ex: a generalização de todos os povos e outros. Os recursos utilizados foram agradáveis e o curso não foi cansativo. Através desse curso pudemos perceber que a questão indígena é apaixonante e merece um respeito maior. Pudemos ter através desse curso, um início da nossa história, nossas origens e nossa cultura. Espero que não pare por aqui e que possamos ter outros momentos de aprofundamento dessa questão tão importante e esquecida.*

6 – *O resgate histórico é fundamental para o desenvolvimento sócio-cultural de uma nação, até mesmo para sua sobrevivência. A questão indígena é parte integrante desta história, já que a partir do conhecimento e conscientização de como? Por quê? Para quê? Suas origens? Tradições e cultura, de vários povos indígenas, poderemos, como educadores, transmitir uma realidade sem interesses e deturpações para os alunos. Conhecer esta questão é simplesmente uma obrigação, uma questão de honra e de cidadania, e até de competência. Temos que ter claro as questões que são inerentes em nosso mundo. Foi muito positivo este curso para mim. Quanto ao modo de transmissão do tema, foi marcante a serenidade e simplicidade do palestrante, bem como seu conhecimento à respeito do tema. A ampliação de mostras de vídeo e/ou recursos visuais seriam de grande valia para o melhor entendimento do tema.*

*com cultura própria. Tudo isto é super importante para um educador que é fruto do sistema onde tudo ( era ou é? ) proibido. Muitos questionamentos foram levantados, levando-nos a refletir sobre toda esta questão. Achei super válido também a constante preocupação de sempre procurar transpor para a nossa prática, aquilo que poderia ser abordado e trabalhado com os alunos. Resumindo: amei...*

10 – *Houve produção de conhecimento e, apesar do tempo escasso para tantas informações, foi possível compreender que esta é uma questão que merece uma maior responsabilidade de ação por parte de nós educadores, porque temos que ter o compromisso com a verdade. O que estudamos e o que repassamos aos nossos alunos até agora foi uma história falsa. Agora, temos mais condição de refletir e debater com nossos alunos. Mas, temos que ter mais cursos e estudar mais!!!*

11 – *Este curso nos possibilitou aprofundamento teórico da questão indígena no Brasil, a ser trabalhada nos conteúdos História e Geografia, possibilitou uma sensibilização dos participantes quanto à questão, nos envolvendo e nos despertando para nosso compromisso com a questão indígena. Possibilitou o resgate da formação histórica, e territorial, a formação de postura do cidadão diante da questão indígena, formação da idéia de compromisso com os ideais indígenas, atualização das questões indígenas sem mitos e, embasamento teórico. Parabéns pelo profissionalismo!*

Os comentários retratam a posição dos professores em relação ao que foi debatido no 1º Curso de Indigenismo. Com relação à estrutura do curso, a avaliação é que foi muito bom e trabalhou com recursos didáticos interessantes e atrativos. O professor foi elogiado pela capacidade, conhecimento e simplicidade. Ele conseguiu motivar o grupo de professores, de forma a tornar a participação prazerosa, ao mesmo tempo, respeitando o “ritmo” de cada um. Esta habilidade chegou a ser comparada à sala de aula, quando os alunos se encontram nesse ambiente, a participação também é melhor. O curso se preocupou em fazer a transposição da teoria à prática, melhor dizendo, trouxe alternativas para aplicação dos novos conhecimentos na sala de aula. Houve críticas aos demais cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação em diversos depoimentos, no entanto, quanto a este, a avaliação foi bastante positiva.

A produção do conhecimento e o exercício de reflexão levaram os professores a considerarem a sua formação inadequada e, muitas vezes, a ausência de formação, quanto ao tema e seus desdobramentos.

Os professores atestam que a relevância do conhecimento e da discussão sobre a questão indígena trata-se de um compromisso. Em alguns momentos é enfatizada como uma questão de obrigação, honra, cidadania e competência. Os professores reconhecem que conheciam pouco sobre a realidade indígena brasileira, e desse pouco, muitas inverdades. A história que aprenderam é considerada como falsa, como também é deturpado o que repassam aos alunos. Admitem que as crianças são lesadas pelas inverdades, sendo privadas de conhecerem a história real. Preocupam-se com os colegas que não fizeram o curso e falam de suas responsabilidades em transmitir-lhes os resultados.

Tudo, de certa forma, é novidade. Não imaginam uma questão tão complexa e com tantas implicações nas suas vidas, na sua cultura e identidade. Enfatizam que o conhecimento sobre a nossa história é “fundamental para o desenvolvimento sócio-cultural da nação”, assim como de sua “sobrevivência”. Nunca tiveram chance de aprender o “correto”, pois trazem estes equívocos desde a infância até a faculdade. Constatam que será difícil esquecer o “ranço”, porém, afirmam que, a partir dessa experiência, aconteceram profundas mudanças em sua visão sobre a realidade. Reforçam a necessidade de continuar estudando e fazem apelos para que novos cursos aconteçam.

A respeito dos livros didáticos, os professores asseguram que eles lhes são “impostos” e não contribuem para a apresentação de uma “história profunda e real”. Como afirmam que nunca tiveram chance de aprender o correto, remetem também a responsabilidade aos livros didáticos.

A questão indígena na vida destes professores aconteceu como uma grande descoberta. Alguns reclamaram do tempo escasso, porque gostariam de aprofundar e conhecer mais. No entanto, disseram estar “apaixonados” pelo tema, pois foi despertado o interesse pela causa indígena, por sua luta e por seus problemas. A relação com este conteúdo, com certeza não será mais a mesma. Se de um lado, não foi possível esgotá-lo, por outro, provocou um forte sentimento de responsabilidade dos

professores em assumi-lo e transmiti-lo com mais fidelidade pelo compromisso com os novos fatos.

Gostaríamos de destacar ainda algumas impressões de professores e alunos, que fazem seus depoimentos após a realização das atividades desenvolvidas durante a visita de escolas às exposições do Museu do Índio. Estas manifestações são importantes porque revelam uma grande empatia do público escolar com o Museu do Índio, como elemento facilitador da comunicação. Estas impressões passaram a ser registradas a partir de 1988 e, de maneira geral, não apresentam críticas negativas à exceção do espaço exíguo de exposição. Todas elas, de modo geral, falam da visita num tom de prazer e satisfação, como se livrassem por poucos minutos da rotina escolar.

Optamos pela não identificação dos nomes dos professores e alunos. Os dados levantados são: profissão, data e comentário.<sup>28</sup>

1 - PROFISSÃO: professores e psicólogos

DATA: 20.10.1988

COMENTÁRIO: *Gostamos da visita. As explicações foram bem claras e nos ficou a impressão de que as crianças também gostaram. A recepção foi muito boa porque é difícil encontrar pessoas que transmitem com clareza para as crianças e quem consegue levá-las numa "boa".*

2 - PROFISSÃO: Professora

DATA: 22.10.1988

COMENTÁRIO: *A exposição é muito rica, que vai ajudar os alunos a completar os seus trabalhos sobre o índio. A explicação da professora Lídia enriquece muito mais a exposição. A apresentação da índia Ramona<sup>29</sup> fez com que os alunos ficassem interessados e contentes com a visita.*

3 - PROFISSÃO: Professora

<sup>28</sup> Estas avaliações encontram-se no livro: "Registro de Impressões dos Visitantes", em uso no Museu do Índio.

<sup>29</sup> Índia do Grupo Guarani Kayowá que vive em Uberlândia há muitos anos, e, se relaciona com o Museu do Índio desde que foi criado em 1987. Suas visitas são espontâneas e, acompanhadas de conversas com o público e com as crianças.

DATA: 25.10.1988

COMENTÁRIO: *Pessoalmente gostei muito da visita. Penso que toda turma a qual acompanhei também tenha não só gostado, mas adorado. Foi de grande utilidade para nosso conteúdo, que estamos estudando (o índio). Pena que o local seja pequeno para tão lindas exposições! A responsável é muito simpática e nos explicou muito bem!*

4 - PROFISSÃO: Estudante

DATA: 28.10.1988

COMENTÁRIO: *É muito importante para o ser humano conhecer seus valores históricos e culturais do passado e do presente, para entendemos melhor o futuro e a nossa razão de existência. Exposições são muito importantes para o conhecimento principalmente quando se trata de valores de uma cultura que está sendo desvalorizada pela maioria das pessoas.*

5 - PROFISSÃO: Estudante

DATA: 28.10.1988

COMENTÁRIO: *Através de algumas horas ( poucas ) pudemos tomar maior conhecimento sobre um ponto importantíssimo em termo de cultura que é o índio, seus costumes, rituais, conhecimentos adquiridos através de experiências, lógica de raciocínio, e inteligência. Com certeza enriquecemos hoje muito nossos conhecimentos sobre o "índio", despertamos nossas curiosidades sobre o assunto, e aprendemos e nos conscientizamos sobre seu valor cultural e sobretudo humano.*

6 - PROFISSÃO: Estudante

DATA: 28.10.1988

COMENTÁRIO: *O museu é muito importante, por que através dele, nós ficamos conhecendo a cultura do nosso povo, como eles vivem, seus costumes, isto é muito importante porque devemos conhecer os primeiros habitantes, o começo do nosso Brasil.*

7 - PROFISSÃO: Professora e Supervisora

DATA: 04/05/90

COMENTÁRIO: *A visita foi muito interessante, porque os alunos puderam ter um esclarecimento maior sobre a vida indígena, tirando a deturpação dos conhecimentos antigos.*

8 - PROFISSÃO: Professora

DATA: 04/07/90

COMENTÁRIO: *A visita foi muito interessante porque os alunos puderam observar e sentir que a vida (do) indígena não é o que se coloca nos pobres livros didáticos.*

9 - PROFISSÃO: Professora

DATA: 06/09/91

COMENTÁRIO: *Acho muito importante termos em nossa cidade um museu histórico, com peças tão valiosas, que o "homem branco" não deu valor e não dá valor aos seus artistas, contribuindo para o seu desaparecimento de um lugar que sempre foi seu. Falta espaço para uma exposição tão rica, onde dificulta as explicações, com uma turma mais numerosa.*

10 - PROFISSÃO: Professora/Florianópolis

DATA: 24/06/98

COMENTÁRIO: *É um espaço muito importante de conhecimento e reflexão. Achei lindo!*

11 - PROFISSÃO: Professora/São Paulo

DATA: 14.04.1998

COMENTÁRIO: *Significativa preservação de elementos da cultura material de grupos indígenas do Brasil, em um impacto de beleza, magia e grandeza da nossa cultura.*

12 - PROFISSÃO: Professora/Araguari

DATA: 24/06/98



COMENTÁRIO: *Excelente, os alunos acharam interessante, criativo e um grande enriquecimento cultural.*

13 - PROFISSÃO: Professora/Monte Carmelo

DATA: 19.08.1998

COMENTÁRIO: *Consideramos de extrema valia a visita, tanto pela observação dos objetos expostos, quanto pela excelente apresentação de conteúdo referente a cultura indígena.*

14 - PROFISSÃO: Estudante

DATA: 19.08.1998

COMENTÁRIO: *Achei muito interessante e fiquei conhecendo muito sobre os índios que até então não sabia nada.*

15 - PROFISSÃO: Pedagoga/Uberlândia

DATA: 17.03.1999

COMENTÁRIO: *Um espaço de significação extrema para a cultura, Uberlândia precisa dar ao museu o valor e a importância que tem. Parabéns.*

Os comentários acima retratam as impressões de visitantes do Museu do Índio em relação às atividades promovidas no entorno das exposições, ou como complemento destas. Diversas ações têm sido implementadas, sobretudo, palestras direcionadas aos alunos do ensino fundamental e médio.

As observações quanto ao espaço exíguo da exposição é sempre mencionado. Todos os lugares ocupados pelo Museu do Índio, à exceção do campus universitário, não ofereceram espaço adequado para exposição, já que os imóveis que ocupou eram casas de origem residencial.

Os comentários são elogiosos quanto às explicações em torno da exposição, destacando-se a forma com que a responsável do Museu lida com as crianças, e, a beleza do acervo etnográfico.

Surgem comentários a respeito do conhecimento anterior sobre os povos indígenas, cujas evidências podem ser percebidas: a visita foi interessante porque contribuiu para “tirar as deturpações do conhecimento antigo”; porque “...fiquei conhecendo muito sobre os índios que até então não sabia nada”, com também “os alunos puderam observar e sentir que a vida (do) indígena não é o que se coloca nos pobres livros didáticos”. Estas observações confirmam as dificuldades de professores e alunos em lidarem com um conteúdo desconhecido, distante e deturpado. O confronto com outras informações gera impacto porque traz à tona estas dificuldades.

Durante as visitas de escolas ao Museu do Índio, em geral, os professores ficavam perplexos ao ouvir determinadas histórias que contrariava tudo aquilo que aprenderam desde a infância. Muitos educadores, mais que as crianças, formulavam perguntas embaraçosas e preconceituosas, a exemplo da sujeira e indolência dos índios. Nunca foi fácil convencê-los do contrário, afinal geração após geração, nossos pais, nós e nossos filhos aprenderam, de alguma forma, que os índios eram todos iguais; que não puderam se tornar escravos porque não eram aptos ao trabalho; que eram desnecessários e inúteis à civilização; seres cruéis e traiçoeiros; que estando no passado ficava mais fácil esquecê-los, ou ainda, que são pobrezinhos e doentes, mas perigosos à soberania nacional. Neste último aspecto, surge na mídia uma série de denúncias contra o volume de terras destinadas às populações indígenas, mais especificamente, aquelas localizadas nas regiões fronteiriças de outros países. A demarcação do território Yanomami, por exemplo, causou enorme tumulto, sobretudo junto às forças militares. O Exército brasileiro era totalmente contrário ao reconhecimento jurídico das terras dos Yanomami e justificava que, como estavam na fronteira entre Brasil e Venezuela feriam a segurança nacional.<sup>30</sup> Os professores reforçaram o que o senso comum já apregoava: Brasil tem muita terra pra pouco índio.

Uma história bastante comum e difundida durante as visitas pelos professores era o fato de dizerem que tinham uma bisavó pega a laço. Talvez para demonstrar uma ancestralidade com qualidades de bravura e coragem, tendo em vista, que uma índia pega no laço era, com certeza, bem avessa ao mundo civilizado. Da mesma forma, também era habitual a propagação de que manter objetos indígenas

<sup>30</sup> “Comandante diz que reserva é ameaça ao país”. *Jornal Folha de São Paulo*, Sexta feira, 20 de agosto de 1993, p. 1-12.

dentro de casa atraía desgraça e azar. Neste aspecto, especialmente, encontram-se as machadinhas indígenas. Objeto arqueológico, freqüentemente, encontrado quando se revolve o terreno com o arado e que servia provavelmente para golpear outros materiais de menor dureza, e, no meio popular conhecida como pedra do raio. Não é difícil imaginar a trajetória desta construção mental engendrada pela população, quando encontrava uma machadinha encravada em árvores do cerrado. Imaginavam que a mesma tivesse sido lançada pelo raio e, que, portanto, não poderia ser levada para casa, pois atraía mau agouro. Os índios desta região, comumente, usavam cravar a machadinha entre a bifurcação de dois galhos. O método consistia em ferir a forquilha de uma árvore ainda pequena. Logo em seguida, atravessavam a machadinha entre os dois galhos, de modo que, com o passar do tempo a árvore crescia e cicatrizava o corte envolvendo a machadinha, cujo cabo passava a ser o da própria árvore. Neste sentido, conseguia-se um machado com grande potência. Vez por outra, algumas eram esquecidas nas árvores e, mais tarde, quando encontradas, casualmente, pela população regional, explicavam que era uma pedra do raio. Estas e outras tantas, fruto da imaginação de pessoas que, sem a devida informação acabaram criando e multiplicando suas histórias.

O Museu do Índio sempre se esforçou em oferecer farta argumentação e bibliografia complementar ao tema, por entender que seria fundamental assumir a orientação e apoio aos educadores na busca da transformação de uma mentalidade ainda arraigada de preconceito.

#### 4.4 - O Programa Museu Escola

A importância da criação de um Museu do Índio em Uberlândia encontra repercussão na imprensa, no jornal "O Triângulo", "Correio de Uberlândia" e, "A Tribuna de Minas"<sup>31</sup>. Todas as reportagens evidenciam o trabalho iniciado por Oranides Crosara em Uberlândia no início dos anos 1970. Através do acervo de objetos indígenas, obtido em aldeias que visitava em companhia do marido, Oranides organizava exposições, palestras e visitas de escolas em sua própria casa. De maneira

<sup>31</sup> O Triângulo nos dias 11/09/70, 27/04/72, 31/03/73, 03/04/73, 12/04/73, 14/04/73, 17/04/73.  
Correio de Uberlândia nos dias 07/06/72, 17/04/73, 18/04/73, 19/04/73, 12/10/73.  
A tribuna de Minas no dia 15/06/72 e, Estado de São Paulo no dia 21/04/73.

que as comemorações do dia do Índio sempre encontraram o apoio para sua manifestação e suporte para as pesquisas escolares. As coleções pertencentes a Oranides Crosara foram doadas à Universidade Federal de Uberlândia, o que em muito contribuiu para a organização e implantação do Museu do Índio em 1987. Nos anos posteriores, o Museu então criado, teve grande espaço na mídia local e regional.<sup>32</sup>

Desde que foi aberto, em outubro de 1987, o Museu do Índio passou a receber visitas de escolas em suas exposições, e de alunos pesquisadores. No princípio, a maior frequência era de escolas do próprio município, principalmente daquelas pertencentes à rede municipal. Com o passar dos anos, ampliou-se a participação de instituições de ensino de outras localidades, como também das redes estadual e particular. Os imóveis ocupados pelo Museu do Índio, sempre ficaram aquém de suas necessidades de espaço, tanto para a organização de exposições como para a operacionalização da ação educativa.

No período de 1987 a 1991, o Museu do Índio, juntamente com o antigo Núcleo de Pesquisa e Documentação em História e Ciências Sociais – NUHCIS, hoje CDHIS, e o Museu de Minerais e Rochas do Departamento de Geografia, ocuparam o imóvel alugado na rua Professor Mário Porto, nº 235, no Bairro Lídice, em Uberlândia. O espaço exíguo para a exposição somado a uma pequena sala para a reserva técnica, além de uma área externa adaptada para as atividades pedagógicas, consistiam os espaços totais ocupados pelo Museu do Índio. Mesmo estando longe do ideal e em se tratando do núcleo inicial do Museu, as ações e projetos começaram a ser esboçados. O público, cada vez mais participativo, embora em espaço pouco propício, se envolvia em todas as atividades. As exposições, definidas como temáticas e anuais, tentavam remeter

<sup>32</sup> “UFU inaugurou Museu”- O Triângulo. Uberlândia, terça-feira, 27 de outubro de 1987.

“Inaugurado o Núcleo de Pesquisa e o Museu de Minerais”. Jornal Primeira Hora. 27 de Outubro de 1987.

“Universidade resgata a memória indígena”. Jornal Estado de Minas. 30/10/87.

“Mostra de Cultura Indígena” Jornal Correio de Uberlândia. 14/10/88.

“Museu do Índio mostra cultura Tapirapé” Jornal Correio do Triângulo. 26/01/93.

“Os Tapirapé estão no Museu do Índio”. Jornal Correio do Triângulo. 26/01/93

“Todo Dia é o Dia do Índio” Uberlândia, 29 de maio de 1994. pag.. 03. Fonte Revistinha, Jornal Correio de Uberlândia.

“Museu mostra a cultura Macro-Jê durante SBPC”, Jornal Correio de Uberlândia, 05/04/94

“Museu comemora Dia do Índio” Jornal Correio de Uberlândia, 19/04/94.

“Exposição Mostra Cultura Indígena” Jornal Correio de Uberlândia, 11/04/94

“Nuhcia promove curso sobre a ação de muscus”. Jornal Correio de Uberlândia, 18/03/90

“Curso divulga a importância das muitas línguas indígenas” Jornal Correio do Triângulo, 12/02/93

o público para o contexto do objeto no seu universo de criação. Fruto de pesquisas bibliográficas, consultas a museus congêneres, e a pesquisadores, como também da experiência e do conhecimento etnográfico da equipe do Museu, as mostras eram abertas a público principalmente em antecipação às comemorações do dia do Índio. Sem sombra de dúvidas, o objetivo, não era, de imediato romper com a idéia do culto à data ou da comemoração, tendo em vista, que, ao menos uma vez ao ano, isso estava tradicionalizado. Entretanto, lentamente, o Museu foi expandindo suas atividades para os demais meses do ano.

O Programa Museu Escola surgiu da necessidade de organizar as ações pedagógicas, objetivando-as para um melhor aproveitamento do suporte teórico oferecido pelo Museu do Índio. Tendo em vista, a inserção do Museu na comunidade escolar e a concepção coletiva de suas atividades, ele tem conseguido definir e consolidar o seu papel político. Numa atuação conjunta, não só com a comunidade ao seu entorno como também com as sociedades indígenas, o Museu passou a ser referência regional. Como Museu e como Museu Universitário, o Museu do Índio procurou redobrar o seu compromisso com a transformação social, a partir de seus projetos e de suas ações. Esta busca parte do princípio que uma sociedade informada passa a ser mais consciente e crítica de sua realidade, passa a reconhecer sua identidade; a agregar novos valores culturais ao seu cotidiano; desvelando no passado, os elementos para a construção de um futuro melhor, além da inclusão de novos horizontes, com perspectivas de desenvolvimento social e, portanto, pode ser capaz de reconstruir a realidade.

O Programa Museu Escola inclui projetos e atividades com professores e alunos do ensino fundamental, sobretudo da rede pública, que objetiva provocar a reflexão sobre a situação dos povos indígenas no Brasil a partir da introdução de informações atualizadas, questionadoras e próximas da realidade. Em alguns momentos tem contado, inclusive, com as próprias comunidades indígenas, cujo interesse em participar destes processos tem se manifestado em diversos momentos. Estas sociedades, de um modo geral, têm clareza e consciência da concepção que se tem sobre elas, veiculada através da mídia, das escolas e, mesmo, na convivência com a população regional mais próxima, onde aflora com mais intensidade a intolerância e o preconceito.

Percebem que o mundo dos brancos é complicado e repleto de valores distantes dos seus. Porém, entendem por sua vez que há muito que construir, sobretudo, se houver respeito e sensibilidade. Por tudo isso, o Programa Museu Escola tem investido todos os esforços, naqueles que podem multiplicar as possibilidades de reformular e transformar o conhecimento, ou seja, os professores. Inexiste a intenção de repetir os padrões da sala de aula. Não se trata de transformar o Museu numa instituição formal de ensino, apesar do vínculo indissociável entre museologia e educação. As propostas buscam alternativas para romper com esta idéia, exatamente, para não repetir a utilização dos mesmos recursos e das mesmas fórmulas. Pois, do contrário, poder-se-ia perder algumas características que o Museu dispõe para uma atuação desprendida de interpretação da realidade. Em diversas oportunidades o choque inevitável entre as informações tradicionais adquiridas no meio escolar e, aquelas oferecidas pelo Museu deram lugar ao embate. Os resultados, porém, foram ricos, pois sendo fruto de farta argumentação, provocaram descobertas; elucidaram questões até então sonegadas pela ignorância; agregaram ao seu cotidiano diversos aspectos sobre a cultura e seus produtos correlatos, como patrimônio, memória e identidade.

Apresentaremos a seguir o elenco dos principais projetos do Programa Museu Escola:

| NOME  | DESCRIÇÃO/OBJETIVO   | LOCAL / DATA   | PUBLICO  |
|---|--|--|--|
| <b>Mineração em áreas indígenas</b>           | Este evento contou com a participação do jornalista e ecologista Fernando Gabeira e teve por finalidade expor e debater este tema.   | Auditório do Campus Santa Mônica - UFU - 1989  | 900 pessoas, dentre professores e alunos do ensino fundamental, médio e superior |
| <b>Descobrimdo o Descobrimento</b>            | Dirigida às crianças da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental por ocasião das comemorações do Descobrimento da América, esta atividade buscou através do teatro de fantoches, recontar a chegada dos europeus às Américas vista pela ótica indígena.  | Museu do Índio - 1992  | 1.500 crianças   |
| <b>1ª, 2ª e 3ª Semana dos Povos Indígenas</b> | Durante uma semana com atividades diversificadas, tais como: cursos, oficinas, palestras, mostras de filmes, artesanato indígena e debates, o Museu do índios realizou esta atividade voltada para a comunidade em geral, porém com significativa participação de escolas, cujo objetivo era mobilizar toda a comunidade | Campus Universitário em 1988 e 1989 e Campus Universitário, Museu do Índio e Secretaria Municipal de Cultura em 2000 | Em torno de 3000 alunos e professores do 1º, 2º e 3º graus.                      |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   | para as discussões em torno da temática indígena   |   |  |
| <b>O Autodescobrimento da América</b>           | Atividades alternativas voltadas ao ensino fundamental e médio com o objetivo de despertar a reflexão sobre a chegada dos europeus às Américas e as conseqüências deste contato  | Museu do Índio<br>1992  | 1200 alunos e professores  |
| <b>1º, 2º e 3º Cursos de Indigenismo</b>        | Ação integrada junto ao CEMEPE da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo professores no intuito de trabalhar o tema indigenismo, possibilitando a formulação de alternativas para melhorar o conteúdo em sala de aula, bem como, sensibilizar os professores para uma melhor compreensão da questão indígena | Museu do Índio<br>1992, 1993, 1994                              | 240 professores da rede municipal  |
| <b>Projeto Matinê "Todo Dia é Dia de Índio"</b> | Oportunizar a ida da escola ao cinema para assistir a filmes que estão fora do circuito comercial com temática indígena  | Cine Center 1<br>13 a 17/05/96                                  | 4.800 crianças do ensino fundamental de escolas da rede pública e particular |
| <b>"Programa de Índio"</b>                      | Promover a produção de material didático alternativo para o ensino fundamental, criação de bibliotecas, videotecas e brinquedoteca junto escolas.  | Museu do Índio e 6 Escolas da rede pública<br>1993, 1994 e 1995 | Não pôde ser apurada uma estimativa de crianças contempladas pelo projeto    |



|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <b>Gincana cultural</b>                    | O projeto foi realizado com uma escola da rede estadual, envolvendo todas as 5ª séries com o objetivo de introduzir a questão indígena como único tema da gincana. Esta contou com o envolvimento de todos os professores, pais, escola e comunidade no seu entorno. | Escola, bairro, Museu do Índio 1998                  | Diretamente 240 crianças  |
| <b>IV Congresso Regional de Educadores</b> | Evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação com a participação do Museu do Índio em oficinas e palestras  | CEMEPE/ Secretaria Municipal de Educação 1998        | 40 professores na oficina; 300 professores na palestra; 4000 professores no encontro geral. |
| <b>A Terra dos Mil Povos</b>               | Lançamento de livro e palestra com o índio Txukahamae Kaka Werá Jecupé. O olhar sobre a terra dos mil povos na ótica indígena.   | Museu do Índio 1998                                  | 400 pessoas da comunidade, dentre professores e alunos do 1º, 2º e 3º graus.                |
| <b>Campanha para os Índios Xavante</b>     | Contando com a participação e apoio da comunidade escolar, o Museu do Índio realizou campanha para obtenção de remédios, roupas e alimentos não perecíveis para este grupo indígena  | Museu do Índio, Escolas públicas e particulares 1999 | Não se pôde mensurar o volume desta participação e nem quantos índios serão contemplados    |
| <b>Oficina de Criatividade</b>             | Despertar nos professores seu potencial criativo e sua capacidade em lidar com alternativas para a construção do conhecimento  | Museu do Índio 21 a 23/10/99                         | 40 professores  |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <p><b>Krahô Ampó-Hu: Todas as Sementes</b></p> | <p>Este projeto envolveu 40 índios da etnia Krahô de Tocantins. Estes apresentaram danças no Teatro, corridas de toras de buriti, expuseram e comercializaram seu artesanato, realizaram palestras e debates, com a finalidade de aproximar a sua realidade, sua cultura e hábitos à comunidade uberlandense.</p>  | <p>05 a 07/12/99<br/>Teatro Rondon Pacheco, Museu do Índio e bairro da cidade.</p> | <p>900 pessoas</p>  |
| <p><b>Iandé Etama: Uma Outra História</b></p>  | <p>Iandé Etama, terra nossa em língua Tupi, trata-se de um espetáculo que utiliza diversas linguagens artísticas, a exemplo do teatro, artes plásticas e música com caráter lúdico e didático, visando recontar um pouco da História das populações indígenas brasileiras, os problemas decorrentes do seu contato com a sociedade não indígena e suas contribuições para a formação da cultura brasileira</p> | <p>18 de abril a 30 de junho de 2000</p>   | <p>13.000 mil crianças das redes pública e particular de ensino</p> |

Estes projetos fazem parte do Programa Museu Escola, que por sua vez atende a área da Ação Educativa do Museu do Índio. Inicialmente, foram implementados para dar vazão a uma demanda crescente da comunidade escolar, que buscava o Museu para suas pesquisas e, como suporte para suas atividades. Porém, estas propostas foram sendo concebidas de acordo com as políticas do Museu, quais sejam, a promoção do debate e da difusão das culturas indígenas, tendo em vista, a sua diversidade e a sua importância para a identidade nacional; a revisão crítica sobre as imagens dos povos indígenas construídas pela mídia, pelos meios didáticos e pela educação. Além destas, vale mencionar aquelas que dizem respeito à função elementar do Museu relacionada ao colecionamento, documentação, preservação e pesquisa.

As propostas procuraram contemplar a interdisciplinaridade no trato da questão indígena. Um exemplo disso foi o evento "Mineração em Áreas Indígenas" que trouxe à tona uma discussão importante envolvendo a área ambiental. O mesmo pode ser dito com relação aos cursos sobre cultura indígena, que não foram mencionados no quadro acima por estarem na área de difusão cultural, porém com forte conteúdo interdisciplinar envolvendo outros campos do conhecimento, tais como: Linguística, Direito, História, Ecologia, dentre muitos outros.

"Descobrimo o Descobrimento" e "Iandé Etama" foram projetos voltados para a educação infantil, que, utilizando as linguagens artísticas como Teatro, Música, Dança e Artes Plásticas, motivaram milhares de crianças a perceberem, de forma lúdica, uma outra realidade.

Alguns projetos preocuparam-se com a discussão de temas atuais em torno da questão indígena. Foram momentos de grande concentração de público, sobretudo de educadores. Naquela oportunidade, os diversos atores representados pela igreja católica, pelos índios, antropólogos e FUNAI, contribuíram com sua visão e interpretação da realidade, para que os debates fossem intensos e ricos, como o realizado na 1ª, 2ª e 3ª Semana dos Povos Indígenas.

As sociedades indígenas, consideradas até então, habitantes de um mundo longínquo, passaram a estar mais próximos do contato de alunos e professores. Em diversos projetos, várias comunidades indígenas e seus representantes, contaram suas histórias, falaram sobre seus problemas, lançaram seus livros, dançaram,

demonstraram seus ritos, “civilizaram” adultos e fascinaram as crianças. Por diversas vezes, o Museu trouxe ou recebeu espontaneamente a visita de índios Xavante, Bororo, Maxakalí, Krahô, Waurá, Karajá, Terena, Txukahamãe, Kayapó, dentre muitos outros. O contato com crianças e professores permitiu o alcance de uma experiência inusitada.

O Museu do Índio desenvolveu diversos cursos dirigidos aos professores da educação infantil e ensino fundamental, com o objetivo de promover a questão indígena nas escolas. Além disso, visavam romper com a visão tradicional sobre as sociedades indígenas, e, a relação com a sociedade envolvente, debatendo sobre os conflitos e problemas. Enfim, ofereceram o suporte teórico que os professores não tinham; discutiram propostas alternativas e criativas para aplicação dos conteúdos; e, disponibilizaram espaço para o debate, já que o espaço institucional da escola não era propositor.

Vários projetos trabalharam na perspectiva de integrar a vida da escola à da comunidade e dos alunos, com atividades lúdicas e pedagógicas. Essas propostas levaram em conta a democratização do acesso a equipamentos culturais; o envolvimento dos diversos atores e instâncias sociais, e, a introdução de questões pouco difundidas nos meios didáticos.

O Museu registrou suas experiências com a publicação de diversos produtos. Dentre eles, pode-se destacar: o Boletim Jahui, que em língua Kulina significa estrada e, tem por objetivo difundir fatos, e informações sobre as populações indígenas; divulgar artigos nas áreas de etnologia, arqueologia e museologia; e, comunicar sobre as ações do Museu no campo da museografia, da pesquisa e documentação, da difusão cultural e da ação educativa. A publicação dos guias e inventários de coleções; o guia da hemeroteca; da biblioteca; do acervo áudio visual; do registro visual do acervo etnográfico; de cadernos de receitas culinárias de tradição indígena; de folders e catálogos de exposições.

Todas as propostas relatadas não esgotam as possibilidades e potencialidades do Museu, porém, têm tentado contribuir para que este, além de ser órgão, comunicador e pedagógico, assuma o seu papel como agente de transformação social e propositor de novas práticas comprometidas com a formação de uma sociedade mais fraterna e solidária. A mudança de mentalidade com relação à questão indígena no

Brasil é lenta e difícil, pois não se apaga, facilmente, tantos anos de equívocos e de informações deturpadas veiculadas pela escola e pelo senso comum. A cultura brasileira é ricamente diversificada e, plantada num ambiente também plural. Porém, são raros os investimentos que a escola faz para trabalhar esta noção, estes valores. Os próprios professores são fruto desta deformação, e, com isso, não existe espaço propício para o rompimento do círculo vicioso. É necessário elevar a sua auto-estima, prepará-los de modo adequado, além, é claro, de garantir as condições mínimas e dignas de sua sobrevivência física e intelectual. Atrelado a tudo isso, está o fato que as instituições que lidam com cultura, memória e patrimônio, a exemplo dos museus e arquivos devem ser considerados como recursos importantes no processo de mudança.

Este capítulo procurou identificar todos os aspectos relativos à situação da questão indígena, enquanto conteúdo trabalhado pelas escolas do município de Uberlândia e a ação educativa do Museu do Índio. Todos os dados levantados fazem parte do acervo documental do Museu e permitiram analisar, a forma como era vista a questão indígena naquele momento e, um pouco de sua evolução. Os projetos apresentados foram evidenciados a partir de sua relevância pela participação de alunos e professores da educação infantil, ensino fundamental e médio. Portanto, não constituem a totalidade de projetos do Museu, tendo em vista que se referem apenas à área da ação educativa, mais especificamente, o Programa Museu Escola. De um modo geral, percebe-se que houve transformações na concepção a respeito das populações indígenas, sendo o conhecimento cada vez mais próximo daquela realidade. Num primeiro momento, foram abordados aspectos relativos ao preconceito e ao etnocentrismo para dar suporte à discussão sobre os livros didáticos e sobre a forma com que os professores compreendiam a questão indígena. Os roteiros e os temas gerais de pesquisa contribuíram para evidenciar não só uma mentalidade, como também revelaram algumas alterações na concepção sobre a questão indígena ao longo do tempo. Antes, a visão do índio genérico, posto no passado e, caracterizado a partir dos parâmetros culturais dos povos Tupi, que, aos poucos foi cedendo lugar a outras imagens mais contemporâneas.

Nas Considerações Finais procuraremos enfocar a síntese desta discussão, destacando as intervenções do Museu do Índio, como instituição preocupada em transformar a realidade e em construir uma nova prática social, face às necessidades de aprimoramento de sua atuação museal e das mudanças na educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações pretendem finalizar este trabalho, menos numa perspectiva conclusiva e, mais no sentido de expor uma experiência no campo da educação, sua importância e sua conexão com outras áreas do conhecimento.

O desenvolvimento do trabalho procurou destacar a inserção do Museu do Índio, órgão ligado ao Centro de Documentação e Pesquisa em História, e, por sua vez, ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, junto às escolas do município. O período analisado (1987-2000) leva em conta o tempo de nossa atuação à frente do Museu do Índio como coordenadora.

Acreditamos terem sido necessárias as abordagens relacionadas à antropologia, mais especificamente, à etnologia, no primeiro capítulo, por considerarmos esta área como base de compreensão dos aspectos desenvolvidos na crítica aos livros didáticos, como também, da questão indígena vista na sala de aula. As análises realizadas referentes ao ano de 1987, data de abertura do Museu do Índio, passando pelos anos 1990, através da observação detalhada de algumas fontes documentais, trazem à tona as imagens das populações indígenas nos meios escolares, bem como, fornecem-nos os indícios de algumas mudanças.

A abordagem relativa a museologia também foi necessária, tendo em vista, que entendemos a instituição museal como espaço de exercício da museologia e de seus pressupostos. Os documentos e depoimentos sintetizados na “Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo”, organizada por Marcelo Mattos Araújo e Maria Cristina Oliveira Bruno contribuíram, significativamente, para uma reflexão a respeito da evolução teórica da museologia. Não tivemos a pretensão de esgotar esse assunto, sobretudo, porque ele serve, tão somente, como base de compreensão de outras relações que se estabelecem. Neste caso, entre museologia, etnologia, etnografia e educação.

O primeiro capítulo, “Povos Indígenas no Brasil”, buscou ampliar o conhecimento tradicional sobre as populações indígenas quer seja no ensino fundamental, médio ou superior. Importante destacar, que mesmo nos cursos de ciências sociais, mais especificamente na antropologia cultural ou antropologia brasileira, é incomum a concentração de estudos sobre etnologia, sendo a etnografia ainda mais rara.

Quando cursamos Ciências Sociais na UFRJ, no período de 1978-1981, não fosse a disciplina antropologia brasileira ser ministrada por Darcy Ribeiro, ou por empenho de um ou outro professor que havia pesquisado as relações de parentesco em grupos indígenas, ou por esforço próprio, no intuito de conhecer estas realidades, num estágio realizado no Museu do Índio do Rio de Janeiro, não teríamos possibilidade de contato com este conhecimento. Numa observação, grosso modo, temos percebido um decréscimo considerável de profissionais nesta área de formação, sobretudo na área etnográfica. Um exemplo disso, são os pouquíssimos estudos existentes hoje, sobre a cultura material das sociedades indígenas, haja vista que a maioria deles foi produzido na década de 80<sup>1</sup>. Talvez motivado pela falta de incentivo à investigação científica, e, principalmente, por se tratar de pesquisas que demandam um alto custo financeiro, além é claro, das dificuldades e percalços naturais de um processo dessa natureza. Basta lembrar que a autorização de pesquisa em área indígena é extremamente burocratizada e que as próprias comunidades indígenas, já cansadas da exploração intelectual, também não concedem a permanência de visitantes e, tampouco, pesquisadores em seu território.

Se, por um lado, admitimos o pouco estímulo à formação de profissionais neste campo, isso pode significar também uma reduzida produção de material especializado sobre a questão indígena, sobretudo, voltado aos professores do ensino fundamental. Ainda assim, o pouco que é produzido tem sua difusão limitada. O conhecimento sobre as sociedades indígenas, segundo Grupioni: “ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas. Nas escolas a questão das sociedades indígenas, freqüentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil (...). As organizações não-governamentais, que têm elaborado campanhas de apoio aos índios e produzido material informativo sobre eles, têm atingido uma parcela muito reduzida da

---

<sup>1</sup> No que se refere aos estudos sobre a cultura material indígena brasileira são considerados referência os autores: Berta G. Ribeiro, Darcy Ribeiro, Maria Heloísa Fenelon Costa, Lux Vidal, Dominique Gallois, Tekla Hartmann. *A Suma Etnológica Brasileira*, edição atualizada do *Handbook of South American Indians*, organizada por Darcy e Berta Ribeiro merece destaque, assim como o *Dicionário do Artesanato Indígena*, produzido por Berta Ribeiro.



sociedade”<sup>2</sup> Circunscrita a uma camada especializada de interessados, esta produção sobre a questão indígena brasileira ainda carece de muita divulgação.

Os índios, por sua vez, têm reivindicado em diversos momentos, a necessidade de mudança da sua imagem nos livros didáticos e nos meios escolares. Estas manifestações encontram-se presentes no I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso, ocorrido em maio de 1989, que em suas conclusões, os professores indígenas destacam que “a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas”<sup>3</sup>. Em outro momento, os professores indígenas de Rondônia, no seu I Encontro em 1990, encaminham um documento aos Senadores da República, pedindo a estes “para que se respeite os índios e suas culturas nas escolas não-indígenas e nos livros didáticos”<sup>4</sup>. A “Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre” elaborada em julho de 1991 e, reafirmada em outubro de 1994, define como uma das prioridades que “nas escolas dos não-índios, será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo”<sup>5</sup>.

O preconceito, cujo significado, segundo a Enciclopédia Internacional de Ciências Sociais, é “um juízo ou conceito formado antes de haver reunido e examinado a informação pertinente e, portanto, normalmente, baseado em provas insuficientes ou inclusive imaginárias”<sup>6</sup>, está presente nas sociedades humanas. Porém, ao contrário de uma qualidade inerente à natureza humana, este comportamento é aprendido socialmente. Desta forma, a “ausência de preconceitos entre as crianças, se bem que

---

<sup>2</sup> GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. “As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada” In: \_\_\_\_\_. (org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: SMC-SP, 1992, p. 13.

<sup>3</sup> GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luis D. B. (org.). *A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios de 1º e 2º Graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 483.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> KLINEBERG, Otto. Prejuicio. In Sills, David L. (Diretor). *Enciclopédia Internacional de las Ciencias Sociales*, Vol. 8, Auilar Ediciones, Madrid, 1976, p. 422.

algumas destas possam adquirir-los em idade bem pequena como conseqüência de seu ambiente social, demonstra que é a aprendizagem e não a natureza humana que desempenha o papel dominante em seu desenvolvimento”.<sup>7</sup> Isso implica considerarmos com relevância o espaço ocupado pelos livros didáticos e pela escola na vida das crianças. Eles constituem-se na maior autoridade sobre o conhecimento, como referência da verdade e, da imagem que se passa a ter sobre outras culturas, não só para os alunos como também para os professores. Neste aspecto, conforme já apresentado no terceiro capítulo, os índios aparecem nos livros didáticos e nas escolas, como uma sociedade homogênea, que viveu no passado, sem origem definida, e que contribuiu para a formação da cultura nacional com traços e costumes estanques.

Os museus etnográficos, hoje como espaços de preservação e difusão da memória indígena, surgem no Brasil, a partir do século XIX. Como lugares de ciência, tinham uma “verdadeira mania classificatória”<sup>8</sup>, cujo trabalho consistia em obter e reunir exemplos que ilustrassem as etapas pelas quais caminhava a humanidade até chegar ao momento atual. Como difusores do evolucionismo social, “os antropólogos dos museus pareceram entender o país como um grande ‘arquivo’ de documentos originais e fundamentais para a verificação e estudo das ‘etapas atrasadas da humanidade’, ou dos ‘momentos perdidos na história da humanidade’”.<sup>9</sup> Com isso, foram durante longo tempo, responsáveis por postular cientificamente, pelo determinismo biológico e pela inferioridade racial brasileira, fruto da miscigenação entre índios, negros e brancos. A saída para este infortúnio era o branqueamento, como perspectiva para “melhorar a raça”. Na primeira metade do século 20, os museus nacionais (Museu Nacional, Emílio Goeldi e Paulista) sucumbem diante da falta de pessoal especializado e de recursos; da fragilidade e da dependência em relação aos seus diretores.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Idem, p. 423.

<sup>8</sup> DA MATTA, Roberto. *Introdução a Edmund Leach*, São Paulo, Ática, 1983, p. 8.

<sup>9</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 92.

<sup>10</sup> Idem, p. 94.

Os museus etnográficos, hoje, ainda padecem dos mesmos males. Faltam condições mínimas de trabalho; recursos para projetos e pesquisas; falta a recomposição de pessoal especializado, uma vez que muitos profissionais se aposentaram; faltam políticas patrimoniais, de segurança, conservação e de aquisição de acervo. Os museus ligados às Universidades Federais encontram-se em situação ainda pior agravada pela crise que assola estas instituições. Mas, a falta de apoio parece ser uma constante na vida das instituições culturais do país, portanto, o mais agravante não é a falta de recursos, e sim a falta de identidade destes museus; o descompromisso; o desinteresse por parte dos dirigentes universitários; a ausência de definição do papel social do museu e de suas políticas de atuação. Em muitos casos, os museus universitários ora são compreendidos como meros laboratórios de pesquisa ou de extensão dos cursos de graduação, ora são utilizados para justificar o aumento de recursos da mantenedora e como cartão de visitas de algum distinto visitante. Não raro, os museus buscam nas escolas a razão do aumento de suas estatísticas de visitação pública, como forma de demonstrar status, com vistas a criar “fato” e, com isso, obter importância institucional.

O Museu do Índio ligado ao Centro de Documentação e Pesquisa em História, durante muitos anos teve que conviver com um contraditório reconhecimento como “área de museu”. Contraditório, pois o que existia, formalmente, era o Centro, em que pese o Museu ser, na maioria das vezes, mais reconhecido pelo público em geral. O Museu do Índio ainda não conseguiu, até o presente momento, ser institucionalizado. Além disso, algumas tentativas frustradas tentaram levá-lo à categoria de órgão suplementar, a exemplo das Bibliotecas e do Sistema de Comunicação da Universidade. Esta ação foi empreendida, quando participamos da comissão estatuinte e como membro da comissão relatora do novo estatuto da Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 1996. Entendemos, por outro lado, que muito mais que o reconhecimento formal da instituição é a sua legitimidade conquistada com muito trabalho pela comunidade. Porém, o seu crescimento e os impactos sobre o seu desenvolvimento, dependem de um apoio efetivo de outras estruturas de poder. O Museu do Índio cresceu muito, durante estes anos. Aumentou seu quadro de funcionários; ampliou os acervos; aprovou diversos projetos que o tornariam, mesmo que temporariamente, independente dos custeios da Universidade, e conseguiu melhorar as condições de espaço e logística. Porém, estão longe as circunstâncias ideais. Em primeiro lugar porque o imóvel que ocupa é alugado, o que torna sempre instável a sua referência espacial e ações que demandem algum tipo

de intervenção em suas instalações físicas. O segundo motivo traz novamente a preocupação com relação ao seu reconhecimento formal por parte da Universidade, bem como, as conseqüentes melhorias advindas deste fato. Entendemos que não se trata de uma solução virtual, mas, de um processo de construção de políticas que integrem as ações do Museu às da Universidade, na busca de contribuições concretas para um melhor convívio e transformação social junto à comunidade e ao seu entorno.

No período compreendido entre 1987 e 2000, o Museu do Índio desenvolveu sua ação educativa, numa perspectiva de implementar a participação cidadã; de democratizar o conhecimento; de potencializar os dispositivos da educação a serviço da mudança; e de se integrar aos problemas e compromissos de sua comunidade. Mas, a descontinuidade de suas atividades promovida pela falta de recursos; a lentidão das atividades técnicas causadas pela pouca especialização de seu quadro funcional; o descompasso das ações operacionais, têm provocado instabilidade nas políticas que, à custa de grande esforço e sacrifício, conseguiu projetar e consolidar. Cremos, apesar de todas as críticas pertinentes, que o Museu do Índio não foge ao contexto de grandes adversidades por que passam as instituições públicas congêneres do país.

O Programa Museu Escola, realizado pelo Museu e apresentado no terceiro capítulo deste trabalho, trouxe algumas considerações referentes aos seus projetos e impactos na educação, ou melhor, a mudança na visão de alunos e professores sobre a realidade indígena brasileira no decorrer do período. É necessário considerar que, num primeiro momento, os professores do ensino fundamental manifestavam um profundo desconhecimento sobre as populações indígenas brasileiras. As poucas informações que apresentavam eram provenientes dos deficientes livros didáticos e do preconceituoso senso comum. Sabemos que informações descontextualizadas, incompletas e incorretas acabam por criar ou alimentar o preconceito e a discriminação. Presente no cotidiano coletivo, o preconceito torna-se um instrumento de perversidade e intolerância que, corrompe a sociedade e a desumaniza. Impossibilitados de conhecerem sua própria história e de a difundirem aos seus alunos, os professores perpetuavam seus equívocos. No entanto, percebe-se que, a partir de um trabalho engajado, o Museu investe em atividades com vistas à mudança de mentalidade sobre a questão indígena com alguns resultados.

Nesse período, foram realizados inúmeros cursos, palestras, oficinas, encontros, seminários, atividades lúdicas e pedagógicas direcionados a professores,

alunos e profissionais de museus. Contemplados numa ação educativa comprometida com a transformação, os projetos permitiram, de modo geral, a produção e socialização do conhecimento, com vistas, à reflexão e ao debate.

O trabalho de acompanhamento das pesquisas realizadas pelos alunos, assim como a orientação bibliográfica a professores da rede pública e particular de ensino, foi uma tarefa que exigiu grande esforço, paciência e cuidado. Através dos roteiros de pesquisa dos alunos foi possível identificar a imagem do índio representada na escola ou, pelo menos, aquela que o professor conhecia. Esta mesma imagem foi reconstruída e transformada. Pode-se perceber, ao final do período, que a atitude dos educadores em relação às sociedades indígenas mudou consideravelmente. O conhecimento não se mostrou tão profundo, mas, o comportamento tornou-se questionador e inquieto. As reflexões são permeadas pela problematização dos conflitos existentes entre as populações indígenas e a sociedade envolvente; pela desmistificação das informações oficiais, a exemplo do descobrimento do Brasil e da América; no questionamento dos valores e da ótica dominantes; pelo reconhecimento da diversidade cultural, através da identificação de diversos grupos indígenas, bem como de sua contemporaneidade; pelo crescente interesse por estas sociedades e pelo resgate de suas tradições e saberes.

A participação de professores e alunos nas atividades realizadas em torno das exposições no Museu do Índio, foi definida por eles, unanimemente, como bastante profícua. Dentre outros motivos, ressaltam o caráter complementar da visita; a importância daquele assunto para concluir e aprimorar o que já foi trabalhado na escola ou de motivar o tema que será iniciado; a oportunidade de relacionar a teoria com a prática; o reconhecimento da exposição como instrumento de aprendizagem e de efetiva contribuição aos conteúdos da sala de aula. Uma parte significativa dos professores reproduz o mesmo comportamento da escola, adotando a mesma postura, e interpretando as ações do Museu como uma prática comum à instituição educacional. Outra parte, entre alunos e professores, considerou que a exposição possibilitou um enriquecimento cultural, e reiteraram sobre a importância do conhecimento para entender o passado, o presente para construção de outro futuro, além de criticarem o conhecimento antigo ou aquele ainda presente nos livros didáticos.

Os cursos desenvolvidos pelo Museu do Índio, sobretudo os cursos de Indigenismo, direcionados aos professores do ensino fundamental, acrescentaram e

contribuíram muito para a sua formação. Os testemunhos, explicitados nas avaliações do curso, no terceiro capítulo deste trabalho, deixam claro que:

O nível de consciência dos professores para com os problemas enfrentados pelas sociedades indígenas na história do país mudou significativamente.

É importante participar da produção do conhecimento, como condição para o fortalecimento da identidade cultural.

A retomada de um tema que não foi visto nos bancos da faculdade, ainda é possível.

Houve chance de romper com o preconceito através da valorização da informação, provocando o respeito para com as culturas indígenas.

É importante o conhecimento da história, considerada como elemento essencial para o desenvolvimento sócio-cultural.

Passa a haver o entendimento que as crianças não podem ser mais lesadas pelo fato de receber informações incorretas e equivocadas.

A motivação, o respeito ao ritmo dos alunos, aos seus interesses e necessidades foram também motivos para o sucesso do curso, fatores que podem ser transplantados para a sala de aula.

Com toda a discussão, aflorou nos professores um sentimento de solidariedade para com aqueles que não fizeram o curso.

É fundamental uma chamada à ação e à responsabilidade aos educadores para restabelecerem o compromisso com os fatos.

Apesar do acúmulo de estudos e investigações dos antropólogos sobre as comunidades indígenas, ainda é precária a difusão destas publicações junto aos educadores. De qualquer modo, a progressiva quantidade de notícias sobre grupos indígenas na mídia, tem aproximado um universo distante e passado em algo mais presente e próximo da vida de toda a sociedade brasileira.

O Museu do Índio tem muito que refletir sobre a sua própria prática. Enquanto uma instituição preocupada com os problemas sociais, sobretudo, aqueles que dizem respeito diretamente às populações indígenas, necessita interagir de maneira mais sistematizada com a educação e, sobretudo, acolher outras demandas que se apresentam.

É inegável a falta de capacitação adequada, sobretudo do pessoal que lida com as atividades técnicas; as exíguas dimensões de espaço ocupado pela exposição, o que compromete a qualidade das ações empreendidas; a necessidade de investimento nas funções básicas do museu (preservação, investigação e comunicação); que a grande quantidade de público diminui as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho crítico, criativo e que permita fortalecer a identidade cultural. Como bem lembrou George-Henri Rivière: “o importante é menos receber uma grande quantidade de público e disso se vangloriar do que constatar se o visitante tirou proveito de sua visita, verificou, enriqueceu seus conhecimentos e fez algum intercâmbio, aguçou sua curiosidade e seu espírito crítico, cultivou sua sensibilidade, sentiu prazer, estimulou sua criatividade, melhorou seu modo de vida, privada e pública”.<sup>11</sup>

Resta ainda a considerar, que é necessário garantir uma política educacional formal que estabeleça vínculo entre os museus e os currículos escolares.<sup>12</sup> Isto possibilitará uma relação de cumplicidade e parceria entre as instituições. Se, por um lado, a escola reconhece o papel do museu, para além das datas comemorativas e do passeio descomprometido, por outro, o museu pode desempenhar melhor o papel que lhe cabe, qual seja, de se incorporar à vida cotidiana dessa comunidade, apoiando-a no direito à memória e à cidadania. É necessário garantir que os conteúdos curriculares contemplem a história da resistência indígena no Brasil e a contribuição destas sociedades à identidade nacional, sem, contudo, apresentá-las como culturas inertes e estanques. Pelo contrário, esta contribuição deve ser entendida como fruto do amálgama étnico, o que configura um país ao mesmo tempo plural, por sua diversidade e, singular por suas características próprias. Vale lembrar que alguns objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apontam para esta necessidade: “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, crenças, sexo, raça e outras características individuais e sociais; Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir

---

<sup>11</sup> RIVIÈRE, George-Henri. In Garaudy, D. & Bouilhet, H. *O Museu e a Vida*. Rio de Janeiro: SPHAN/Fundação Pró-Memória/MinC; Belo Horizonte: Editora UFMG; Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro. RS, 1990, p.56.

<sup>12</sup> GRINSPUM, Denise. *Discussão de uma Política Educacional da Divisão Educativo-Cultural do Museu Lasar Segall*. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1991, p. 66.

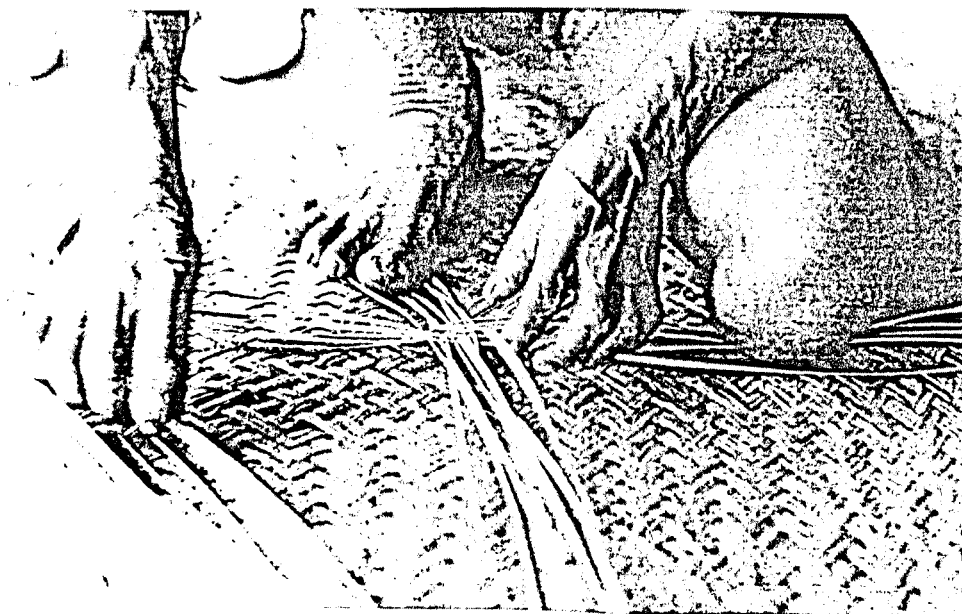
progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.”<sup>13</sup> Portanto, é fundamental articular o patrimônio contido nos museus em favor de uma dimensão mais crítica da realidade, da formação de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, e da transformação participativa e solidária. Nós costumávamos dizer para as crianças que visitavam o Museu do Índio, que o povo que não sabe de onde veio, não saberá para onde ir.

---

<sup>13</sup> MALTA, Gilmar Geraldo de Moraes. “Parâmetros Curriculares Nacionais” In: Proposta Pedagógica da Escola Comunitária – Reflexões e Princípios para Ação. Edições CNEC, Belo Horizonte, 1998, p. 74



# BIBLIOGRAFIA



## BIBLIOGRAFIA

“A DECLARAÇÃO DE CARACAS – 1992”. “A Missão dos Museus na América Latina Hoje: Novos Desafios” realizado em Caracas, Venezuela no período de 16 de janeiro e 06 de fevereiro de 1992 e promovido pela UNESCO, através de seu Escritório Regional de Cultura para América Latina e Caribe (ORCALC), e pelo Comitê Venezuelano do Conselho Internacional de Museu (ICOM), com o apoio do Conselho Nacional da Cultura (CONAC) e da Fundação do Museu de Belas Artes da Venezuela.

A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA (comentários de Leonardo Arroyo). São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: INL, 1971.

ADAS, Melhem. *Geografia: 1º grau*. São Paulo: Editora Moderna, 1984.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. O racismo nos livros didáticos. In: LOPES DA SILVA, Aracy (org.). *A questão indígena na sala de aula – Subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ARAÚJO, M.M.; BRUNO, M.C.O.(orgs). *A Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo – Documentos e Depoimentos*. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.

BONIFÁCIO, José. 1922. Apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Publicação Comemorativa do Primeiro Centenário da Independência*. Estado do Rio Grande do Sul.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em Campo Aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995.

BUENO, Eduardo. *Viagem ao Descobrimento: a verdadeira história da expedição de Cabral*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela et allí . Introdução a uma História Indígena. In: *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

CARTA DE MEM DE SÁ AO REI DE PORTUGAL. 31/03/1560. In: SILVA CAMPOS. *Crônica da Capitania de São José de Ilhéus*. Rio de Janeiro: MEC, Conselho Federal de Cultura, 1981.

CAVALCANTE, Paulo B. *Frutas Comestíveis da Amazônia*. Publ. Avulsas, vol II, Museu Goeldi, Belém, 1974.

CAVALCANTE, Paulo B.; FRIKEL, Protásio. *A Farmacopéia Tiryó*. Estudo Etnobotânico. Publ. Avulsas Museu Goeldi, Belém, 1973.

CLASTRES, Pierre. Do Etnocídio. In: \_\_\_\_\_. *Arqueologia da Violência*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DA MATTA, Roberto. *Introdução a Edmund Leach*, São Paulo, Ática, 1983.

DILLEHAY, Tom; ARDILA, Gerardo C.; POLITIS, Gustavo & BELTRAO, Maria C.

Earliest. Hunters and Gathers of South America. In: *Journal of World Prehistory*. 6(2), 1992, p. 145-204.

DOCUMENTO DO CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI) apresentado no Simpósio: Ação Indigenista como Ação Política, realizado em Cuiabá, Mato Grosso em Janeiro de 1986.

CONFERÊNCIA proferida pelo antropólogo Mário Arruda do IGPA/UCG. I Semana dos Povos Indígenas promovida pelo Museu do Índio em abril de 1989. (Fotocópia).

BRUNO, Maria Cristina Oliveira e CAMARGO, Maria Pierina F. (Fotocópia). *A Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo – Documentos e Depoimentos*. Araújo, M. M.; Bruno, M.C.O. (org.), São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.

FERNANDES, Joana. *Índio – esse nosso desconhecido*. Editora da UFMT, Cuiabá, 1993.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GRINSPUM, Denise. *Discussão de uma Política Educacional da Divisão Educativo-Cultural do Museu Lasar Segall*. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1991.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: SMC-SP, 1992.

\_\_\_\_\_. Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luis D. B. (org.). *A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios de 1º e 2º Graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

HANSEN, Tag Hoyer. The Museum as educator. Museum, Paris, UNESCO, nº144, 1984.

JUNQUEIRA, Carmem. *Antropologia indígena – uma introdução*. São Paulo: Educ, 1991.

KLINEBERG, Otto. Prejuicio. In: Sills, David L. (Diretor). *Enciclopédia Internacional de las Ciências Sociales*, Vol. 8, Auilar Ediciones, Madrid, 1976.

LARAIA, Roque de Barros. Nossos Contemporâneos Indígenas. In: *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. (org.) Grupioni, L. D. B. & Lopes da Silva, A. Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

LEACH, E. R. *Political Systems of Highland Burma: a Study of Kachin Social Structure*. Boston: Beacon Press, 1964.

LÉRY, Jean de. *Viagem à Terra do Brasil*. São Paulo: Martins/Edusp, 1972.

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e História. In: *Antropologia Estrutural Dois*. São Paulo, Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. *Tristes Trópicos*. Lisboa: Edições 70, 1986.

LIMA, Tânia A. *Cerâmica Indígena Brasileira*. In: *Suma Etnológica Brasileira (2.- Tecnologia Indígena)* Petrópolis: Vozes, 1987.

- LOPES DA SILVA, Aracy. *Índios*. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- MALTA, Gilmar Geraldo de Moraes. Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Proposta Pedagógica da Escola Comunitária – Reflexões e Princípios para Ação. Belo Horizonte: Edições CNEC, 1998.
- MARCOS DE ATAÍDES, Jésus. *Sob o Signo da Violência: Colonizadores e Kayapó do Sul no Brasil Central*. Goiânia: Ed. UCG, 1998.
- MARX, Karl. *O Capital (Crítica da Economia Política)*. Livro 1, volume 1 – O Processo de Produção Capitalista. (Trad.) Santana, Reginaldo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- MAYRAND, Pierre. The New Museology proclaimed. Museum, Paris, UNESCO, nº 148, 1985.
- MEIRELLES, Lídia Maria. *Tapirapé – 5º Mostra de Cultura Indígena*. (folder da exposição) Museu do Índio/NUHCIS/DECIS/UFU, 1992.
- MESGRAVIS, L. & PINSKY, C. B. APUD. LÉRY, Jean de. *O Brasil que os Europeus Encontraram*. São Paulo: Contexto, 2000.
- NEVES, Eduardo G. *Os Índios Antes de Cabral: Arqueologia e História Indígena no Brasil*. In: A Temática Indígena na Escola. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João et alli. Muita Terra para pouco Índio? Uma Introdução (crítica) ao Indigenismo e à Atualização do Preconceito. In: GRUPIONI, L. D. B. & SILVA, A. L. *A Temática Indígena na Escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- PREZIA, Benedito & HOORNAERT, Eduardo. *Esta Terra tinha dono*. São Paulo: FTD, 1989.
- RAMOS, Alcida. *Sociedades Indígenas*. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- RIBEIRO, Berta G. *Dicionário do Artesanato Indígena*. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1989.
- \_\_\_\_\_. *O índio na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO, 1987.
- \_\_\_\_\_. *O Índio na História do Brasil*. São Paulo: Global, 1983.
- RIBEIRO, Darcy. *Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- RICARDO, Beto. *A Sociodiversidade Nativa Contemporânea no Brasil*. In: Povos Indígenas no Brasil. 1991/1995. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.
- RICARDO, Carlos Alberto et alii. “Os Índios” e a Sociodiversidade Nativa Contemporânea no Brasil. In: Grupioni, L. D. B. & Silva, A. L. *A Temática Indígena na Escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Povos Indígenas no Brasil: 1991-1995*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.

- RIVIÈRE, George-Henri. In Garaudy, D. & /boulhet, H. *O Museu e a Vida*. Rio de Janeiro: SPHAN/Fundação Pró-Memória/MinC; Belo Horizonte: Editora UFMG; Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro. RS, 1990.
- ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. Um índio didático: nota para o estudo de representações. In: \_\_\_ et alii. *Testemunha ocular – Textos de Antropologia Social do Cotidiano*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- RODRIGUES, Aryon D. *Línguas Brasileiras – Para o Conhecimento das Línguas Indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- SAMPAIO, Theodoro. *O Tupi na Geografia Nacional*. Ex. Aprend. Artificio. 3ª ed., Salvador: [s/n], 1928.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz . *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Francisco de Assis. *Historia do Brasil Colônia - 5ª série*. São Paulo: Moderna, 1982.
- SIMÕES, Henrique Campos. *As Cartas do Brasil*. Ilhéus: UESC/Editus, s/d.
- SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*. 4ª ed., São Paulo: Nacional/Edusp, 1971.
- STADEN, Hans. *A verdadeira História dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens(1548-1555)*. Trad. Pedro Sösekind. Rio de Janeiro: Dantes, 1999.
- SUANO, Marlene. *O que é Museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SUMA ETNOLÓGICA BRASILEIRA. Edição Atualizada do Handbook of South American Indians. In: RIBEIRO, Darcy et alii. *Tecnologia Indígena*. Vol. 02. Petrópolis: Vozes, 1987.
- TASSINARI, Antonella M. I. Sociedades Indígenas: Introdução ao Tema da Diversidade Cultural. In: *A Temática Indígena na Escola. Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- THOMAZ, Omar Ribeiro. A Antropologia e o Mundo Contemporâneo: Cultura e diversidade. In: Lopes da Silva, A. & Grupioni (org). *A Temática Indígena na Escola. L.D.B.* Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- TURNER, Terence. The Social Skin. In: Chefas, J. & Lewin, R. *Not Work Alone. Survey of activities superfluous to survival*. London: Temple Smith, 1980.
- VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL. Trad. Maria de Fátima Weik. Conselho Internacional de Museus. Buenos Aires, Argentina, em 04 de novembro de 1986. ICOM (International Council of Museums), fotocópia.
- WRIGHT, Herbert. Environmental Conditions for Paleoindian Immigration. In: DILLEHAY, T. & MELTZER, D. (eds). *The First Americans: Search and Research*. BocaRaton: CRC

Press, 1991, p. 113-135.

## JORNAL:

“Comandante diz que reserva é ameaça ao país”. *Jornal Folha de São Paulo*, Sexta feira, 20 de agosto de 1993, p. 1-12.

JORNAL *O Triângulo* nos dias 11/09/70, 27/04/72, 31/03/73, 03/04/73, 12/04/73, 14/04/73, 17/04/73.

*O Correio* de Uberlândia nos dias 07/06/72, 17/04/73, 18/04/73, 19/04/73, 12/10/73.

*A tribuna de Minas* no dia 15/06/72 e, *Estado de São Paulo* no dia 21/04/73.

“UFU inaugurou Museu”- *O Triângulo*. Uberlândia, terça-feira, 27 de outubro de 1987.

“Inaugurado o Núcleo de Pesquisa e o Museu de Minerais”. *Jornal Primeira Hora*. 27 de Outubro de 1987.

“Universidade resgata a memória indígena”. *Jornal Estado de Minas*. 30/10/87.

“Mostra de Cultura Indígena” *Jornal O Correio* de Uberlândia. 14/10/88.

“Museu do Índio mostra cultura Tapirapé” *Jornal Correio do Triângulo*. 26/01/93.

“Os Tapirapé estão no Museu do Índio”. *Jornal Correio do Triângulo*. 26/01/93.

“Todo Dia é o Dia do Índio” Uberlândia, 29 de maio de 1994. pag.. 03. Fonte Revistinha, *Jornal O Correio* de Uberlândia.

“Museu mostra a cultura Macro-Jê durante SBPC”, *Jornal O Correio* de Uberlândia, 05/04/94.

“Museu comemora Dia do Índio” *Jornal O Correio* de Uberlândia, 19/04/94.

“Exposição Mostra Cultura Indígena” *Jornal O Correio* de Uberlândia, 11/04/94.

“Nuhcia promove curso sobre a ação de museus”. *Jornal O Correio* de Uberlândia, 18/03/90.

“Curso divulga a importância das muitas línguas indígenas” *Jornal Correio do Triângulo*, 12/02/93.

“Museu do Índio abre curso sobre Documentação e Pesquisa de Acervos Museológicos” *Jornal Correio do Triângulo* – 18/11/94.