

LUCIANO PEREIRA DA SILVA

**ARQUEOLOGIA E ENSINO SUPERIOR INDÍGENA:
UMA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE
MATO GROSSO, CAMPUS DE BARRA DO BUGRES
2006-2007**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História,
da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título
de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Eremites de Oliveira.

Dourados – 2007

LUCIANO PEREIRA DA SILVA

**ARQUEOLOGIA E ENSINO SUPERIOR INDÍGENA:
UMA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE
MATO GROSSO, CAMPUS DE BARRA DO BUGRES.
2006-2007**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador:

Prof. Dr. Jorge Eremites de Oliveira/UFGD

2º Examinador:

Prof. Dr. Levi Marques Pereira/UFGD

3 Examinador:

Prof. Dr. Pedro Paulo de Abreu Funari/Unicamp

Dourados-MS, 17 de dezembro de 2007.

DADOS CURRICULARES
LUCIANO PEREIRA DA SILVA

NASCIMENTO: 20/10/197 – CURITIBA - PR

FILIAÇÃO: José Benedito Honório da Silva
Maria Madalena da Silva

1989/1995: Curso de Graduação em História
Universidade Federal do Paraná/ UFPR

1997: Operação Amazônia Nativa

1998-atual: Docente do Departamento de História da Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar o protagonismo indígena na produção do conhecimento sobre a arqueologia. O material analisado foi produzido por cem professores indígenas de vinte e duas etnias do Estado do Mato Grosso, os quais cursam as licenciaturas nas áreas de Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza; e Ciências Sociais do “Ensino Superior Indígena”, integrado ao “Programa de Educação Superior Indígena Intercultural” (PROESI) da Universidade do Estado do Mato Grosso. A dissertação tem como procedência dois cursos realizados em 2006 para esses professores indígenas: “Arqueologia e Habitação Indígena” e “Arqueologia”. Além disso, o presente estudo também discute a construção histórica sobre o índio em dois aspectos: o estereótipo e a afirmação étnica. A educação escolar indígena e o “Ensino Superior Indígena” em Mato Grosso refletem um quadro político reivindicatório das sociedades indígenas. Os professores (as) indígenas inseridos como protagonistas no contexto do processo de formação acadêmica, investigação e produção do conhecimento, demonstram formas plurais de refletir e agir sobre o seu patrimônio histórico-cultural. A importância sobre a pesquisa desenvolvida pelos professores ressalta dois pontos: o registro da pesquisa e o retorno do conhecimento para a comunidade. Concluiu-se que, o conjunto de idéias expostas pelos professores relaciona-se a questões políticas em torno da arqueologia, em seus aspectos materiais, sociais, culturais, simbólicos e afetivos.

Palavras-Chave: Arqueologia Indígena, Arqueologia Pública, Educação Escolar Indígena, História Indígena – Índios de Mato Grosso.

ABSTRACT

This dissertation has as general objective to analyze the indigenous protagonism in the production of the knowledge about Archeology. The analyzed material was produced by a hundred indigenous teachers of twenty-two ethnic groups from the State of Mato Grosso who attend degree courses in the fields of Languages, Arts, Literatures; Mathematical, Natural; and Social Sciences of the "Indigenous Higher Education", integrated into the "Intercultural Indigenous Higher Education Program" of the Mato Grosso State University (UNEMAT). The dissertation has as origin two courses accomplished in 2006 to these indigenous teachers: "Indigenous housing and Archeology" and "Archeology". Besides that, the current study also discusses the historical construction about the Indian, in two aspects: the stereotype and the ethnic affirmation. Indigenous school education and the program called "Indigenous Higher Education" in Mato Grosso reflect a political vindicatory scene of the indigenous societies. The indigenous teachers inserted as protagonists in the context of the process of academic formation, investigation and knowledge production, demonstrate plural forms of reflecting, and acting on their historical and cultural patrimony. The importance of the research developed by the teachers stands out two points: the registration of the research and the return of the knowledge to the community. It was concluded that the group of ideas exposed by the teachers is related to political perspectives around Archeology, in their social, cultural, symbolic, and affective aspects.

Key Words: Indigenous Archeology, Public Archeology, Indigenous School Education, Indigenous History - Indians from Mato Grosso.

DEDICATÓRIA

A minha filha Acacia Maria pelo futuro.

A José Benedito e Maria Madalena.

Aos professores e acadêmicos indígenas
do “Ensino Superior Indígena”.

AGRADECIMENTOS

Ao orientador dessa dissertação, professor Dr. Jorge Eremites de Oliveira, pela competência na orientação e por compreender os difíceis momentos encontrados no trilhar do trabalho.

A Dr^a Beatriz dos Santos Landa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e ao Dr. Levi Marques da Universidade Federal da Grande Dourado, pelas contribuições apresentadas na minha qualificação.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de História da Universidade Federal da Grande Dourados.

Aos professores e acadêmicos indígenas do “Ensino Superior Indígena”, pelo diálogo e aprendizado que me proporcionaram a eles devo essa dissertação.

A Elias Januário, coordenador do “Ensino Superior Indígena” pelo estímulo e apoio as atividades relacionadas à Arqueologia.

A Josiani Galvão, amiga e parceira nos cursos e outras atividades realizadas, pelas longas conversas, discussões e interlocução.

Aos funcionários do “Ensino Superior Indígena”, Fernando Selleri Silva, Sandra Regina Gutierrez, Itamar Lucas Grubert, Rivelino Fulvio Linhares, sempre tão atenciosos às minhas solicitações e indagações.

A Fausto Echer, que monitorou o curso realizado em janeiro de 2006, aos professores indígenas Iokore Kawakum Ikpeng e Vicente Tsimrihu Rãí'ráté, e a Rosane Turchen que auxiliaram no curso de julho de 2006.

Aos novos amigos Marco Romano, Fernando Rui e Esvanei, dedicados companheiros que colaboraram imensamente para o fechamento desse trabalho.

A Leandro Souza Messias pelo incomensurável apoio e dedicação para a finalização e materialização dessa dissertação.

A Dario Ferreira, amigo de Cáceres, sempre disposto a colaborar.

A Marcos Mattos pela colaboração no levantamento de informações sobre o histórico dos povos indígenas contidos no trabalho.

Aos professores do Departamento de História da Universidade do Estado de Mato Grosso, pela vida acadêmica compartilhada.

A Márcia Bezerra de Almeida da Universidade Católica de Goiás, pela vasta

bibliografia indicada.

Essa dissertação é decorrência, sobretudo, de uma opção de vida que, implicou em mudanças e deslocamentos, que acarretaram na distância, física, mas jamais emotiva, de meus pais e da minha irmã em especial. Assim como, de muitas pessoas queridas do meu convívio em Curitiba.

Por se tratar de uma trajetória que teve um começo, agradeço aos meus queridos e estimados pais, José Honório e Maria Madalena, por tudo que fizeram por mim, por isso lhes sou eternamente grato. A minha irmã Cláudia, pelo exemplo que sempre foi para mim, mas também pelo apóio na revisão da dissertação.

Aos sempre amigos de Curitiba, Luís Fernando, Fernando Cecchetti, Fernando Ventura, Jackson, Afonso e Norton, pessoas sempre presentes, mesmo na distância.

A Roger Modkovski, que, em meio às suas atividades, encontrou tempo para revisar meus textos, e pelo grande amigo que sempre foi.

Aos amigos que conheci na Operação Amazônia Nativa em Cuiabá. Em especial a minha turma de estágio, Andréa, Celma e Nilo, pela amizade, convivência e muitas conversas acerca de um “mundo” novo que se abria para nós, o do indigenismo. Aos nossos professores do estágio, Darci Secchi, Edmundo Peggion, Joana Fernandes Silva, Ivar Busato e Ivo Schroeder pelas muitas histórias. A Rosa, Ivo Negão, Fernando Penna e Elton.

Em Humaitá, no “Projeto Kawahib” agradeço imensamente os índios e professores indígenas parintintin, tenharim, torá e jiahui, com eles tive minhas primeiras lições práticas sobre a educação escolar indígena e o indigenismo. Ao Makuxi e Ângela, com os quais tive a satisfação e sorte de trabalhar e conviver. A palavra admiração e carinho demonstram o sentimento que tenho por eles. A Iniwará, fruto da linda relação dos dois, que eu vi nascer.

A minha filha querida, Acacia Maria, por talvez, compreender a minha prolongada ausência, e por significar o futuro o que torna a minha vida infinitamente mais feliz.

A Lita, Ciza, Suely, Susy, Rony e Edinho, por cuidarem da Acacia na minha falta.

A grande amiga Nanci Vieira de Oliveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelo estímulo, apoio e participação nas atividades arqueológicas por mim desenvolvidas na UNEMAT.

As amigas Selma e Giseli, que tão gentilmente me hospedaram em sua casa, durante o período em que me instalava em Dourados, para daí se tornarem grandes amigas.

Aos amigos da turma de mestrado Alexandre, Rodrigo Godoi, Eva, Susana e Sônia Couto.

Aos amigos Emerson e Douglas, do Residencial Daiene, pelo companheirismo.

A D. Laura, minha vizinha no retorno a Cáceres, pelos bolinhos de chuva, pães caseiros e doces, mas, sobretudo pela amizade, companhia e preocupação de mãe nos meses de isolamento para a redação da dissertação.

Aos velhos amigos da Chapada dos Guimarães, Sérgio, Lurdinha, Mazinho e Janice, sempre tão acolhedores.

A Margarete, pela amizade e longas conversas, e pela tão atenciosa hospedagem em minhas visitas a Acacia.

A Mirela pelos votos de boa sorte nos períodos finais dessa dissertação.

A Deise e a Mercês pela força sempre.

A Valoni, Kelly, Laís, Luís e Nice pela confiança.

A Monyke, cujo afeto, carinho e apoio confortaram muitos momentos difíceis durante a realização desta dissertação, e pela visita e companhia em meio a uma reclusão irrestrita.

Hoje eu vejo esse curso como um espelho
que nos mostra o resto do passado e do
presente que se transformou com o passar do
tempo

Laucino Chiquitano

SUMÁRIO

PARTE I

INTRODUÇÃO	19
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	60
------------------------------------------------------	-----------

1.1 Políticas Públicas e Educação Escolar Indígena.....	60
1.2 A Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso.....	62
1.3 O Ensino Superior Indígena no Estado de Mato Grosso	64
1.4 A proposta metodológica do Ensino Superior Indígena na UNEMAT	65
1.5 Os cursos de Licenciaturas no Ensino Superior Indígena.....	67

CAPÍTULO II: A ARQUEOLOGIA VAI À ALDEIA: O RELATO DE UMA PESQUISA-AÇÃO ENTRE PROFESSORES INDÍGENAS	70
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

2.1 Espaços e contextos de socialização da Arqueologia	71
2.2 Os relatos e os narradores da cultura material	78
2.3 A arqueologia na escola.....	86

PARTE II

CAPÍTULO III: A PESQUISA DE ARQUEOLOGIA NA ALDEIA: o relato do professor indígena sobre a avaliação da comunidade	97
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

3.1 A importância da pesquisa para a comunidade ou a memória como saber na arqueologia.....	98
3.2 O saber, a memória e o professor	131
3.3 Pesquisar e conhecer.....	168
3.4 A propriedade e o uso da informação	170

3.5 Porque pesquisar a arqueologia?.....	176
CAPÍTULO IV: O PROFESSOR INDÍGENA E A PESQUISA SOBRE ARQUEOLOGIA: RELATOS SOBRE A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE	193
4.1 Produção e percepção do conhecimento.....	194
4.2 A responsabilidade sobre o conhecimento.....	207
4.3 Pesquisa, aprendizado e avaliação: continuidade e ação política na arqueologia	221
4.4 Perspectivas e ações em arqueologia.....	226
CAPÍTULO V: CONCEITOS E DEFINIÇÕES DA ARQUEOLOGIA.....	228
5.1 O tempo na arqueologia.....	229
5.2 O objeto da arqueologia.....	259
5.3 Arqueologia: interpretação e objetivos.....	265
CONSIDERAÇÕES FINAIS	270
FONTES ESCRITAS.....	273
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	276

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa dos campus regionais, núcleos pedagógicos e cidades alcançadas pela UNEMAT.....	22
Figura 2: Mapa político do Estado de Mato Grosso.....	26
Figura 3: Makato Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: flora.....	103
Figura 4: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: flora.....	103
Figura 5: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: flora.....	103
Figura 6: Makato Tapirapé. Arqueologia utensílios domésticos e de trabalho: fauna.....	105
Figura 7: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: flora.....	105
Figura 8: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: flora.....	105
Figura 9: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia utensílios domésticos e de trabalho: fauna.....	107
Figura 10: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia e armas: fauna.....	107
Figura 11: Agulha de crochê e agulha com orifício de ossos de animais	108
Figura 12: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia e uso ritual.....	109
Figura 13: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia e armas: fauna.....	110
Figura 14: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia e armas: fauna.....	110
Figura 15: Makato Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: cerâmica.....	113
Figura 16: Júlio César Tawy'i Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: cerâmica.....	114
Figura 17: Daniel Kabixana Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: cerâmica.....	114
Figura 18: Josimar Xawapare'yumi Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: cerâmica.....	115
Figura 19: Xo'irywa (tapirapé). Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: cerâmica.....	115
Figura 20: Xaopoko'i Tapirapé Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: cerâmica.....	115
Figura 21: Daniel Kabixana Tapirapé; Júlio César Tawy'i Tapirapé; Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia e desterritorialização.....	116
Figura 22: Makato Tapirapé. Arqueologia e desterritorialização: trocas culturais.....	118
Figura 23: Valdevino Amajunepá, Rosinete Zoizoquialo Amanujepá e Laelcio Amanujepá. Arqueologia e organização espacial: Casa de Cultura.....	120
Figura 24: Valdemilson Aribo Quezo. Arqueologia e organização espacial: Casa de Cultura.....	121
Figura 25: Valdevino Amajunepá, Rosinete Zoizoquialo Amajunepá e Sílvia Amanujepá. Arqueologia e organização espacial.....	122

Figura 26: Valdevino Amajunepá, Rosinete Zoizoquialo Amajunepá e Sílvia Amajunepá. Arqueologia, objetos e utensílios.....	126
Figura 27: Índio Umutina. Foto de José Louro.	130
Figura 28: Xaopoko'i Tapirape. Arqueologia e armas: fauna.....	133
Figura 29: Xaopoko'i Tapirape. Arqueologia e armas: fauna.....	133
Figura 30: Flechas: componentes da flecha	134
Figura 31: Flechas: emplumação	134
Figura 32: Flechas: emplumação	135
Figura 33: Xaopoko'i Tapirape. Arqueologia e armas: flecha.....	137
Figura 34: Yapariwa Kaiabi. Arqueologia e armas: flechas.....	137
Figura 35: Makato Tapirapé. Arqueologia da criança.....	141
Figura 36: Arqueologia da criança: pilão e mão de pilão.....	145
Figura 37: Arqueologia da criança: peneira.....	146
Figura 38: Arqueologia da criança: cesto.....	147
Figura 39: Arqueologia da criança: arco e fecha.....	147
Figura 40: Arco: componentes e detalhe da amarração.....	148
Figura 41: Maria Síría Rupê. Arqueologia da criança.....	150
Figura 42: Benedito Santana de Campos; Laucino Costa Leite Mendes; Maria Síría Rupê; Roberto Luciano Ortiz da Silva. Arqueologia e organização espacial: Destacamento Militar Fortuna.....	152
Figura 43: Valeriano Rãiwí'a Wéréhité. Arqueologia da criança.....	155
Figura 44: Pitoga Makne Txikão. Arqueologia da criança.....	157
Figura 45: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia da criança.....	160
Figura 46: Adiel Gabriel Marcelino; Cirenio Reginaldo Francisco; Mateus Alcantara Rondon. Arqueologia e organização espacial: aldeia Kopenoty.....	162
Figura 47: Colegiado de curso: parecer favorável à solicitação de pesquisa feita pelo professor Luciano Pereira da Silva.....	175
Figura 48: Tariwaki Kaiabi Suia. Arqueologia e método de pesquisa.....	178
Figura 49: Rondó Kísêdjê. Foto de Camila Gautitano. http://www.socioambiental.org/pib/epi/suya/suya.shtm . 2001.....	178
Figura 50: João Rikbatsa. Arqueologia e método de pesquisa.....	180
Figura 51: Jorge Sokpe Rikbatsa; Lenilson Natsisabyi Rikbatsa; Lininho Apóbó Rikbatsa. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: método de pesquisa.....	180
Figura 52: autor não identificado. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: método de pesquisa.....	181
Figura 53: Xo'irywa Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: método de pesquisa.....	182
Figura 54: Ima'arawy'í Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: método de pesquisa.....	183
Figura 55: Francisco Hudson Wa'ratahité Tsi'õnowê. Arqueologia e organização	

especial: método de pesquisa.....	185
Figura 56: Aldeia Xavante “Etenhore pré” Posto Indígena São Marcos.	186
Figura 57: Daniel Tapirapé. Arqueologia método de pesquisa.....	192
Figura 58: Luiz Apacano Kapeguara. Arqueologia e gênero.....	196
Figura 59: Luiz Apacano Kapeguara. Arqueologia e gênero.....	196
Figura 60: Mariel Mariscot Bento Kujiboekureu. Arqueologia e gênero.....	198
Figura 61: Virgílio Kidemugureu. Arqueologia e cerâmica.....	199
Figura 62: Nice Kuioto e a tradição da arte oleira bororo.....	200
Figura 63: Mariel Mariscot Bento Kujiboekureu. Arqueologia e gênero.....	202
Figura 64: Posição de mira	203
Figura 65: Técnica de disparo	203
Figura 66: Pitoga Makne Txikão. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: desterritorialização.....	204
Figura 67: Pitoga Makne Txikão. Arqueologia e habitação: planta baixa, corte longitudinal e fachada principal.....	210
Figura 68: Glossário da habitação	210
Figura 69: Pitoga Makne Txikão Arqueologia e organização espacial: aldeia Moygu.....	212
Figura 70: Antropomorfismo da habitação	213
Figura 71: Projeto 3º Grau Indígena: Série experiências didáticas.....	215
Figura 72: Projeto 3º Grau Indígena: Série práticas interculturais.....	216
Figura 73: Projeto 3º Grau Indígena: Coletâneas sobre água, mato, terra e origem Ikpeng.....	217
Figura 74: Projeto 3º Grau Indígena. Dicionário Enciclopédico de palavras indígenas.....	217
Figura 75: Daniel Kabixana Tapirapé; Júlio César Tawy'i Tapirapé; Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia e pesquisa.....	221
Figura 76: Interação intercultural entre os professores.	224
Figura 77: Aula de campo: paredes da antiga cadeia municipal, rua Pedro Torquato Leite (acima), fotos de Rosane Turchen (parede) e Júnior. Ruínas recentes (abaixo), rua João Inácio.....	232
Figura 78: Aula de campo: a antiga sede da prefeitura de Barra do Bugres atual Centro Educacional Santa Cruz, rua Frederico Josetti.....	232
Figura 79: Aula de campo: Paróquia de Santa Cruz de Barra do Bugres, antiga praça.....	233
Figura 80: Aula de campo: atual residência, antiga praça.....	233
Figura 81: Aula de campo: Monumento dos 15 Defensores.....	234
Figura 82: Aula de campo: Antigo cemitério municipal, acima em estado de abandono.....	234
Figura 83: Júlio César Tawy'i Tapirapé. Arqueologia e artefato de uso ritual: cocar ou okygetera.....	238

Figura 84: Júlio César Tawy'i Tapirapé. Arqueologia e artefato de uso ritual: máscara ou orokorowa.....	238
Figura 85: Júlio César Tawy'i Tapirapé. Arqueologia e artefato de uso ritual: cara grande ou tawã.....	239
Figura 86: Júlio César Tawy'i Tapirapé. Arqueologia e artefato de uso ritual: borduna ou ywrã.....	239
Figura 87: Caramujo que serve de matéria-prima para o colar característico do Alto Xingu, especialidade dos Kalapalo e Kuikuro. Foto: Simone Atháide, 1999. http://www.socioambiental.org/pib/epi/xingu/trocas.shtm	242
Figura 88: Yunak Yawalapiti. Arqueologia e cerâmica: trocas materiais.....	243
Figura 89: Pitoga Ikpeng. Arqueologia e cerâmica: trocas materiais.....	243
Figura 90: Valdevino Amajunepá. Arqueologia e armadilhas: desterritorialização.....	247
Figura 91: Valdevino Amajunepá. Arqueologia e armadilhas: desterritorialização.....	247
Figura 92: Valdevino Amajunepá. Arqueologia e armadilhas: desterritorialização.....	248
Figura 93: Valdevino Amajunepá. Arqueologia e armadilhas: desterritorialização.....	248
Figura 94: Valdevino Amajunepá. Arqueologia e armadilhas: desterritorialização.....	249
Figura 95: Valdevino Amajunepá. Arqueologia e armadilhas: desterritorialização.....	249
Figura 96: Valdevino Amajunepá. Arqueologia e armadilhas: desterritorialização.....	249
Figura 97: Yaconhongrati Suya. Arqueologia.....	252
Figura 98: Yaconhongrati Suya. Arqueologia: armas.....	252
Figura 99: Yaconhongrati Suya. Arqueologia, habitação e escola: planta baixa e corte longitudinal.....	254
Figura 100: Yaconhongrati Suya. Arqueologia e organização espacial: escola.....	256
Figura 101: Pikuruk Kaiabí. Arqueologia e organização espacial: economia de subsistência, economia de comercialização e plantas medicinais.....	261
Figura 102: Sirakup Kaiabi. Arqueologia e organização espacial: economia de subsistência.....	262
Figura 103: Yapariwa Yudjá Kaiabi. Arqueologia e organização espacial: economia de subsistência.....	264
Figura 104: Aigi Nafukuá. Arqueologia e organização espacial: locais simbólicos.....	268

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Relação dos acadêmicos, etnias, aldeias e municípios.....	23
Quadro 2: Relação das etnias, outras grafias e línguas indígenas.....	28
Quadro 3: Relação das etnias, territórios e históricos.....	29
Quadro 4: Modelo da tabela 1: Tralha doméstica e de trabalho.....	41
Quadro 5: Modelo da tabela 2: Lista de fauna utilizada na confecção de artefatos.....	41
Quadro 6: Modelo da tabela 3: Lista de flora utilizada na confecção de artefatos.....	41
Quadro 7: Modelo da tabela 4: Lista de artefatos de uso ritual.....	41
Quadro 8: Modelo da tabela 5: Lista de outras matérias primas utilizadas na confecção de artefatos.....	41
Quadro 9: Espécies da flora e risco de escassez por Makato Tapirapé.....	111
Quadro 10: Espécies da fauna e risco de escassez por Makato Tapirapé.....	111
Quadro 11: Espécies da fauna associadas à produção de artefatos por Valdevino, Rosinete, Sílvia e Laelcio da etnia umutina.....	124
Quadro 12: Espécies de palmeiras associadas à produção de artefatos da etnia umutina.....	125
Quadro 13: Artefatos da etnia umutina.....	126
Quadro 14: Arqueologia da criança por Makato Tapirapé.....	142
Quadro 15: Arqueologia da criança por Maria Síría da etnia chiquitana.....	150
Quadro 16: Arqueologia da criança por Valeriano da etnia xavante.....	156
Quadro 17: Arqueologia da criança por Pitoga Ikpeng.....	158
Quadro 18: Artefatos e evidências materiais da etnia bororo.....	196
Quadro 19: Utensílios domésticos por Pitoga Ikpeng.....	205
Quadro 20: Glossário da habitação indígena por Pitoga.....	209
Quadro 21: Artefatos da etnia tapirapé por Júlio Cesar, Daniel e Xaopoko'í.....	219
Quadro 22: Artefatos de uso ritual tapirapé por Júlio César.....	240
Tabela 1: Locais onde as pesquisas foram realizadas.....	72
Tabela 2: Interlocutores dos professores indígenas na pesquisa.....	78
Tabela 3: Metodologia da aula de Arqueologia na escola.....	88
Tabela 4: Respostas dos professores indígenas sobre a pergunta: O que a comunidade achou da pesquisa?.....	99
Tabela 5: Respostas dos professores sobre a pergunta: O que você achou da pesquisa?.....	193
Tabela 6: Respostas dos professores indígenas sobre a pergunta: “Para você o que é arqueologia?”.....	228

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ABA - Associação Brasileira de Antropologia.
ATIX - Associação da Terra Indígena do Xingu
CAA - Canadian Archaeological Association
CEI-MT - Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso
CIESI - Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
DGI - Diretoria Geral dos Índios
ECO-92 - Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
FBC - Fundação Brasil Central
FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FUNAI - Fundação Nacional Do Índio
IBOPE - Instituto de Opinião Pública e Estatística
ISA - Instituto Sócio-Ambiental
ISAMU - Inland South American Union
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
NAI - Núcleo de Assuntos Indígenas
NEI- MT - Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso
OPAN - Operação Amazônia Nativa
OPPOIH - Obras Primas do Patrimônio Oral e Intangível da Humanidade
PIX - Parque Indígena do Xingu
PROESI - Programa de Educação Superior Indígena
SEDUC-MT - Secretaria de Estado de Educação
SEE-MT - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SIL - Summer Institute of Linguistics
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WAC - World Archaeological Congress

PARTE I

INTRODUÇÃO

Durante a graduação no curso de História da Universidade Federal do Paraná, entre 1989 e 1995, a maior parte da minha iniciação profissional ocorreu na seção de Arqueologia do Museu Paranaense. O contato com índios, nesse período, se deu apenas por meio da literatura e dos artefatos por eles produzidos, de cunho arqueológico e etnográfico. Existia, contudo, uma vontade perene de desenvolver trabalhos junto a sociedades indígenas “vivas”.

Nos anos que antecederam à conclusão do curso de graduação, minha idéia era clara: gostaria de trabalhar com sociedades indígenas na Amazônia. A realização desse desejo se concretizou em outubro de 1996, quando cheguei à cidade de Humaitá, no sul do Amazonas, aproximadamente 200 km de Porto Velho, capital de Rondônia.

Em Humaitá, trabalhei na organização não-governamental Operação Amazônia Nativa (OPAN), basicamente na execução do “Programa de Formação de Professores Indígenas Parintintin, Tenharim, Tora e Jahói” que, a partir de 1998, foi denominado “Projeto Indata’hua”. Trata-se de um programa de formação em nível de magistério. Além do envolvimento na área da educação escolar indígena, me inteirava também de assuntos relativos ao “Programa de Formação de Agentes de Saúde Indígenas” e de questões próprias do indigenismo.

Além de conhecer, discutir e interagir sobre essas questões com os povos indígenas com os quais trabalhávamos (nesse período faziam parte do projeto Ednelson “Makuxi” Souza Pereira e Ângela Kurovsky) tive a oportunidade de observar como se processavam as relações entre os regionais e os indígenas. A relação entre os índios e a população local não poderia ser mais precária. As idéias do estigma e do estereótipo pautavam a sociabilidade ali existente. Sobre isso, Hommy Bhabha (1998) coloca que o discurso colonial, como aparato de poder e de suas práticas, visa à criação de espaços destinados aos povos-sujeitos, por meio da produção do conhecimento, cujo objetivo é apresentar um tipo de indivíduo colonizado degenerado com base na origem racial, o que justificaria o projeto colonial.

Como modificar as idéias existentes sobre os indígenas? O que fazer para minimizar as situações de preconceito e estigmas; de que forma estabelecer uma relação com a população regional que pudesse ser menos preconceituosa? Estas eram algumas das indagações que eu levantava naquela época.

A minha estada em Humaitá durou um ano. Entretanto, as preocupações dali oriundas se mantiveram, em um outro contexto, enquanto professor efetivo na área de Teoria da História, e docente da disciplina de Arqueologia no curso de História da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que tiveram início em abril de 1998.

Pela UNEMAT, tive oportunidade de retornar ao “Projeto Indata’hua” enquanto docente de história para ministrar, pela primeira vez, uma disciplina relacionada à cultura material e às habitações entre professores indígenas, situação que se repetiu por mais uma vez. Além disso, foi nesse período inicial na UNEMAT acontece o meu retorno a atividades relacionadas à arqueologia.

No mesmo 1998, por mais de um ano, pela UNEMAT, trabalhei em uma comissão designada para elaborar o Projeto 3º Grau Indígena, cursos de licenciaturas plenas em Ciências da Natureza e Matemática; Línguas, Artes e Literatura; e Ciências Sociais que seriam oferecidos a professores indígenas. Essa participação ocorreu no âmbito do Núcleo de Assuntos Indígenas (NAI), núcleo de pesquisa, ensino e extensão ligado ao Departamento de História. Nesse momento, o NAI e a referida comissão eram coordenados por Elias Januário e composta também pela antropóloga Renata Bortoletto. O projeto 3º Grau Indígena é executado desde a sua implantação em 2001 no Campus da UNEMAT de Barra do Bugres, cidade localizada aproximadamente a 170 km a noroeste de Cuiabá.

Vale salientar o seguinte, em agosto de 2007, ao considerar a necessidade de institucionalização das ações desenvolvidas no 3º Grau Indígena, foi criado o “Programa de Educação Superior Indígena Intercultural” (PROESI). O PROESI tem por objetivo a execução dos Cursos de Licenciaturas Plenas e de Bacharelado, com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas nas comunidades indígenas; abertura de vagas nos cursos regulares de Pós-Graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*; cursos de formação continuada, acompanhamento de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação e administração do Museu Indígena a ser implantado em Barra do Bugres (PROESI, 2007). Portanto, foi ampliada a atuação. Cabe ressaltar que o 3º Grau Indígena atualmente é denominado “Ensino Superior Indígena”, e parte integrante do PROESI. Como a dissertação trata exclusivamente do “Ensino Superior Indígena”, daqui para frente, onde estiver escrito PROESI deve-se entender o “Ensino Superior Indígena” anteriormente chamado 3º Grau Indígena.

Foi a partir desse tipo de contato e de atividades que procurei entender como se processavam as relações entre índios e não-índios dentro de uma perspectiva de

interdependência entre essas sociedades. Enquanto docente de uma universidade pública e ativista da questão indígena, tinha a certeza de que, para tentar modificar as visões existentes entre meus alunos mais especificamente, em um primeiro momento era necessário compreender o porquê dessa situação. O que me ocorria era que o cerne do problema se encontrava nas imagens construídas historicamente sobre os indígenas.

A dissertação aqui tratada foi concebida dentro do PROESI, cuja proposta educacional é uma ação afirmativa, pois carrega em seu bojo a idéia de inclusão social. Experiências e ações relacionadas a essa perspectiva visam refletir, planejar e executar atividades que proponham a inclusão social, entendendo tais ações como fenômenos sociais resultantes do convívio em sociedade. Dentro desse contexto pode-se refletir sobre a atuação, a função e o papel social da Universidade para discutir e promover a inclusão social em detrimento da exclusão social, considerando temas como diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. (HP OLIVEIRA, 1997).

A UNEMAT é uma universidade interiorizada, não possui campus na capital do estado, Cuiabá. A sua sede administrativa se localiza em Cáceres, aproximadamente 220 km a oeste da capital e atua em todas as regiões de Mato Grosso. Os municípios nos quais possui campi, que caracteriza a existência de turmas regulares e também turmas especiais são: Barra do Bugres, Tangará da Serra, Cáceres, Colíder, Sinop, Alta Floresta, Alto Araguaia, Nova Xavantina, Luciara, Juara, e Pontes e Lacerda, conforme demonstra o mapa a seguir (Figura 1). Os demais municípios mostrados no mapa são os núcleos pedagógicos, que podem ter cursos regulares ou especiais, que contam, muitas vezes, com a participação de acadêmicos de outros municípios, em alguns projetos como Parceladas, voltado para formação de professores da rede pública de ensino.

O texto que segue tem como perspectiva apresentar algumas questões sobre a educação escolar indígena, levando em consideração pontos referentes à: políticas públicas na educação escolar indígena; o histórico desse processo em Mato Grosso; e a concepção e elaboração do anteprojeto do então “3º Grau Indígena”, hoje, “Ensino Superior Indígena”. Assim como, o perfil dos cursos que são realizados; e como se processaram as disciplinas de Arqueologia nesse projeto, em termos de sua execução e objetivos.

Nos momentos iniciais da execução do projeto 3º Grau Indígena, tive a oportunidade de trabalhar como professor auxiliar (as disciplinas eram ministradas por um professor titular e contavam com a participação de professores auxiliares), junto à turma 2001-2006, em duas etapas da disciplina de Antropologia (julho de 2001 e janeiro de 2002). Para essa turma,

ministrei uma oficina de Arqueologia (PEREIRA SILVA, 2005) em janeiro de 2002 e coordenei, em 2004, um grupo de trabalho denominado “História, Arqueologia e Arquitetura na educação escolar indígena” (PEREIRA SILVA; GALVÃO; PORTOCARRERO, 2005 a), por ocasião da “1ª Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena” (CIESI).

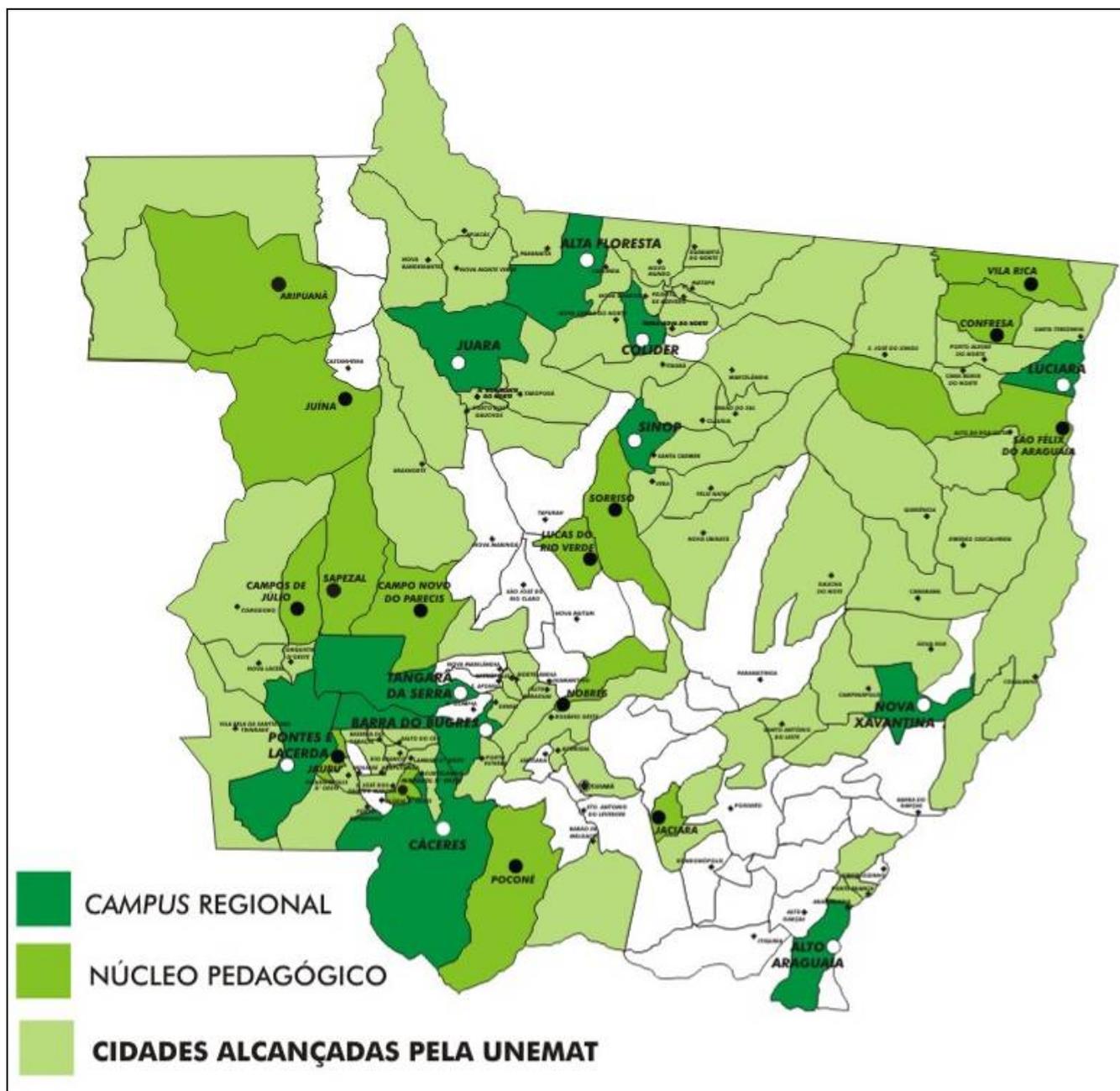


Figura 1 - Mapa dos campus regionais, núcleos pedagógicos e cidades alcançadas pela UNEMAT. Fonte: PRAD - Pró-Reitoria de Administração da UNEMAT, maio 2007. Mapa IBGE, 2007.

O trabalho de dissertação aqui tratado reflete a percepção, reação e interação dos professores indígenas enquanto protagonistas na produção de conhecimento sobre a arqueologia. Enquanto protagonistas do conhecimento, Daniel Munduruku, escritor e

vencedor do Prêmio Érico Vannucci, em seu discurso intitulado “Os Movimentos do Saber Indígena” coloca:

Se por muitos anos, o indígena era apenas personagem dos contos, histórias e ficções do não-indígena, de um tempo para cá, ele passou a ser protagonista da história, da sua própria história. Ele começou a criar e a oferecer para os pariwat seu próprio ponto de vista sobre a realidade que vive (JORNAL DA CIÊNCIA, 2003, p.1).

Os dados a serem analisados são procedentes de dois cursos: o primeiro denominado “Arqueologia e Habitação Indígena”, realizado entre 29 de janeiro a 4 de fevereiro de 2006; e o segundo exclusivo de Arqueologia, entre 24 a 28 de julho do mesmo ano.

As turmas com as quais foi realizado o trabalho são as do período 2005-2009, compostas por 22 etnias de Mato Grosso, de aproximadamente 61 aldeias, e totaliza 100 professores indígenas, divididos em duas turmas. As etnias são as seguintes: aweti, bakairi, bororo, chiquitano, ikpeng, irantxe, kalapalo, karajá, kayabi, kuikuro, nafukuá, panará, paresi, suyá, rikkaktsa, tapirapé, terêna, umutina, waurá, xavante, yawalapiti, zoró.

Segue abaixo a lista dos professores indígenas que cursam as licenciaturas, a etnia, as aldeias em que moram e o município onde estão localizadas:

Quadro 1 - Relação de acadêmicos, etnias, aldeias e municípios

NOME	ETNIA	ALDEIA	MUNICÍPIO
Waranaku Awete	Aweti	Aweti	Gaúcha do Norte
Alinor Aiakade Kaluiaua	Bakairi	Pakuera	Paranatinga
Elves Sapunghe Dias Iacauh	Bakairi	Kaianoalo	Paranatinga
Luiz Apacano Kapeguara	Bakairi	Aturua	Paranatinga
Maisa Cuteme Taukane	Bakairi	Kuiakuare	Paranatinga
Marcio Alua Madicai	Bakairi	Pakuera	Paranatinga
Valdomir Ianu	Bakairi	Pakuera	Paranatinga
Vanda Curico Seigalo	Bakairi	Pakuera	Paranatinga
Mariel Mariscot Bento Kujiboekureu	Bororo	Meruri	General Carneiro
Neide Gereguinha	Bororo	Córrego Grande	Stº Ant. Leverger
Virgilio Kidemugureu	Bororo	Perigara	Barão de Melgaço
Benedito Santana de Campos	Chiquitano	Acorizal	Porto Esperidião
Laucino Costa Leite Mendes	Chiquitano	Acorizal	Porto Esperidião
Maria Siria Rupê	Chiquitano	Fazendinha	Porto Esperidião
Roberto Luciano Ortiz da Silva	Chiquitano	Fazendinha	Porto Esperidião
Pitoga Makne Txikão	Ikpeng	Moygu	Feliz Natal
Sergio Aparecido Calomezore Teodoro	Irantxe	Paredão	Brasnorte
Loike Kalapalo	Kalapalo	Nambikwara	Comodoro
Celio Kawina Ijavari	Karajá	Krehawa	Luciara
Rogério Tewaxure Karaja	Karajá	Krehawa	Luciara
Valdirene Rondon Moreira	Karajá	Itxala	Santa Terezinha

Valnete Rondon Moreira	Karajá	Itxala	Santa Terezinha
Pikuruk Kayabi	Kayabi	Tuiarare	Querência
Sirakup Kaiabi	Kayabi	Capivara	S. F. do Araguaia
Sirawan Kaiabi	Kayabi	Kwarujá	Feliz Natal
Tariwaki Kaiabi Suia	Kayabi	Diauarum	São Félix do Araguaia
Tarupi Kaiabi	Kayabi	Kururu	Marcelândia
Yapariwa Kaiabi	Kayabi	Piqinzal	São Félix do Araguaia
Apalakatu Kuikuro	Kuikuro	Afukuri	Querência
Ibene Silas Kuikuro	Kuikuro	Ipatse Kuikuro	Gaúcha do Norte
Aigi Nafukuá	Nafukuá	Jaramü	Gaúcha do Norte
Kaman Nahukua	Nafukuá	Nafukuá	Querência
Krekreansã Panara	Panará	Nôsêpotiti	Guarantã do Norte
Peranko Panará	Panará	Nôsêpotiti	Guarantã do Norte
Elizete Maria Pareci	Paresi	Formoso	Tangará da Serra
Valdirene Avelino Zakenaekokero	Paresi	Seringal	Campo Novo do
João Tsaputai	Rikbaktsa	Aldeia Nova	Brasnorte
Mário Ihamão Rikbakta	Rikbaktsa	Aldeia Segunda	Brasnorte
Yaconhongrati Suya	Suyá	Ngôjhwêrê	Iauaretê
Daniel Kabixana Tapirapé	Tapirapé	Majtyritāwa	Santa Terezinha
Josimar Xawapare'yimi Tapirapé	Tapirapé	Tapi'itāwa	Confresa
Júlio Cesar Tawy'i Tapirapé	Tapirapé	Tapi'itāwa	Confresa
Makato Tapirape	Tapirapé	Tapi'itāwa	Confresa
Xaopoko'i Tapirape	Tapirapé	Tapi'itāwa	Confresa
Xawapare'yimi Genivaldo Tapirapé	Tapirapé	Tapi'itāwa	Confresa
Adiel Gabriel Marcelino	Terêna	Kopenoti	Peixoto de Azevedo
Alvanei Reginaldo Pereira	Terêna	Kopenoti	Peixoto de Azevedo
Antonino Reginaldo Jorge	Terêna	Kopenoti	Peixoto de Azevedo
Cirenio Reginaldo Francisco	Terêna	Kopenoti	Peixoto de Azevedo
Mateus Alcantara Rondon	Terêna	Kopenoti	Peixoto de Azevedo
Laelcio Amajunepa	Umutina	Umutina	Barra do Bugres
Rosinete Zoizoquialo Amajunepá	Umutina	Umutina	Barra do Bugres
Silvia Amajunepa	Umutina	Umutina	Barra do Bugres
Valdemilson Aribo Quezo	Umutina	Umutina	Barra do Bugres
Valdevino Amajunepá	Umutina	Umutina	Barra do Bugres
Arapawa Waura	Waurá	Piyulaga	Gaúcha do Norte
Adriano Tsererāwawau	Xavante	Baixão	Campinápolis
Alcides Tsōwa'ō	Xavante	Sangradouro	General Carneiro
Alfredo Parapsé Xavante	Xavante	Dois Galhos	Nova Nazaré
Alvaro Jaime Tsibo Owaprewê	Xavante	São João	General Carneiro
Angelo Maximo Madu	Xavante	Sangradouro	General Carneiro
Antonino Wa'omorã Tsipi'radi	Xavante	N. Sr ^a . de Guadalupe	General Carneiro
Armindo O'rewê Paramei'wa	Xavante	São Marcos	Barra do Garças
Arquimedes Uné Wéré'é	Xavante	Dom Bosco	Poxoréu
Augusto Teihidzatsé Tsa'ê'ômômō'wa	Xavante	N. Sr ^a . das Graças	Barra do Garças
Benicio Tso'ututa'a Isipra	Xavante	Namunkurá	Barra do Garças
Candida Tsinhotse Ewara Tsererowe	Xavante	Sangradouro	General Carneiro
Carmelo Tsirobo Moritu	Xavante	N. Sr ^a . de Fátima	Barra do Garças
Clemente Tseremōdzadzu Tsahōbö	Xavante	N. Sr ^a . de Guadalupe	Barra do Garças
Donata Ro'opini'ō Tseredze	Xavante	Sangradouro	General Carneiro
Fábio Ubre'a Abdzu	Xavante	N. Sr ^a . de Guadalupe	General Carneiro
Feliciano Wa'amei'wa Tserenhe'omo	Xavante	São Marcos	Barra do Garças

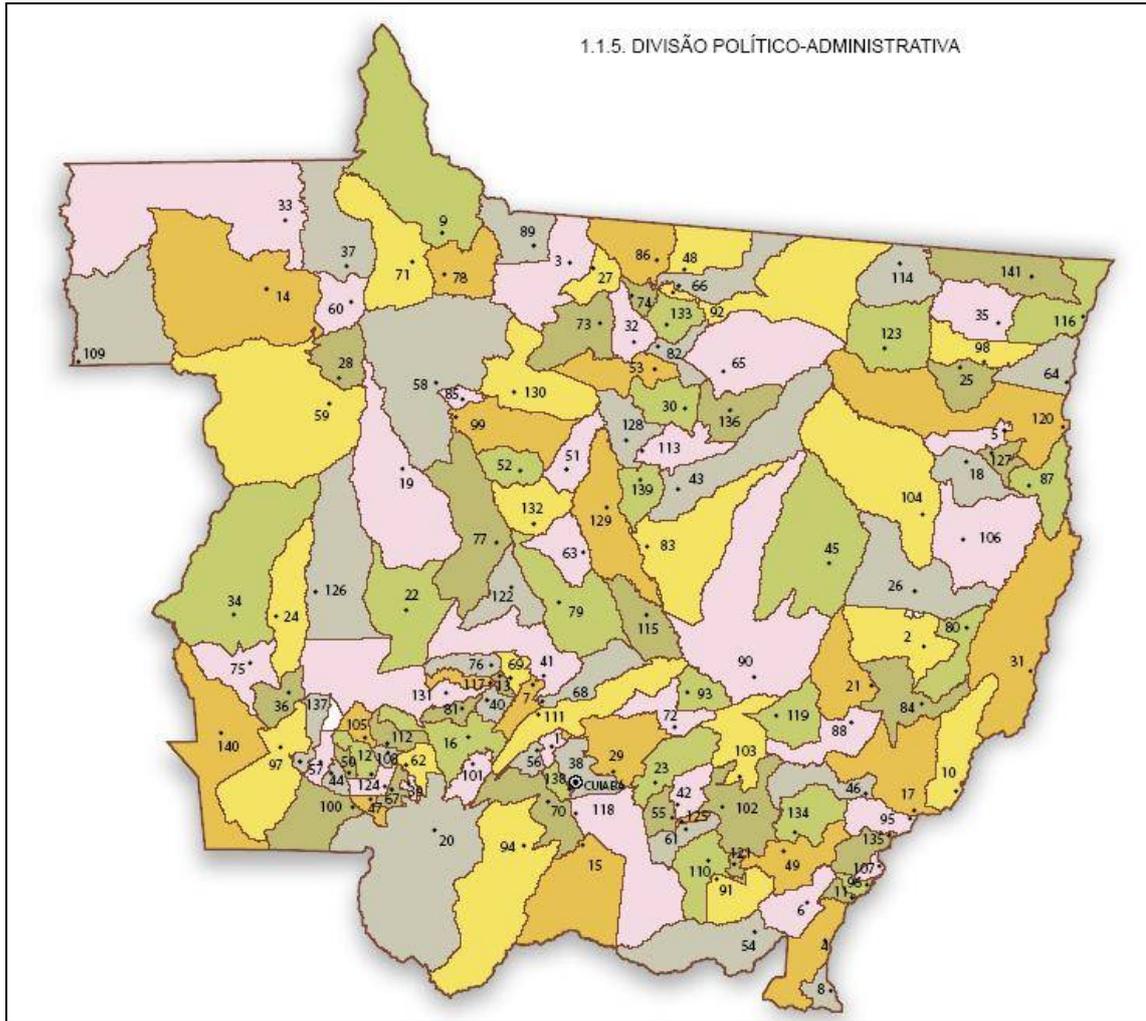
Francisco Tsirémé Tsere Ruremé	Xavante	N. Sr ^a . de Guadalupe	General Carneiro
Guido Umri	Xavante	Sangradouro	General Carneiro
Izaoel Cezar Ubuhu	Xavante	Marechal Rondon	Paranatinga
Jacó Tserenhôwa Maradzabui'wa	Xavante	Marimbú	Poxoréu
Jesus Tserenhihi Mahörö'ê'õ	Xavante	Santa Bertila	General Carneiro
João Batista Tsi'omowe Tsoropre	Xavante	São Marcos	Barra do Garças
João Werehite Rai'rate	Xavante	São Marcos	Barra do Garças
Laureano Pari'õwa Tsirobo	Xavante	São Marcos	Barra do Garças
Luciano Tseredze Tserenei'wa Paratsé	Xavante	São Francisco	Barra do Garças
Marilo Tseremrãmi'õ	Xavante	Três Lagoas	General Carneiro
Modesto Tserewawã'rã Bödöditi	Xavante	São Felipe	Campinópolis
Natal Anhaho'a Tsererurême	Xavante	Sangradouro	General Carneiro
Nivaldo Wahóiwere Rãirâté	Xavante	São Marcos	Barra do Garças
Pascoalina Pedzadabu	Xavante	Sangradouro	General Carneiro
Pascoalina Rêtarí'õ	Xavante	N. Sr ^a . de Guadalupe	Barra do Garças
Rogério Wahone	Xavante	Santa Terezinha	Nova Nazaré
Romildo Cheredaépran	Xavante	Aldeona	Campinópolis
Sandoval Tomotsudza'rebe Rureme	Xavante	N. Sr ^a . de Guadalupe	General Carneiro
Sara Perui'o	Xavante	Sangradouro	General Carneiro
Silvio Tsiaruwe'we Tseredzati	Xavante	Sangradouro	General Carneiro
Tino U'wawi'wê	Xavante	Batovi	Paranatinga
Tito Abdzu	Xavante	São Pedro	Campinópolis
Valdez Teófilo Tseredzawê	Xavante	N. Sr ^a . de Guadalupe	General Carneiro
Valeriano Rãiwí'a Wéréhité	Xavante	Cabeceira da Pedra	General Carneiro
Valter Tehi Abhöödi	Xavante	Sagrada Família	Barra do Garças
Iunak Yawalapiti	Yawalapiti	Afukuri	Querência
Celso Xajyp Zoró	Zoró	Tamali Syn	Rondolândia
Fernando Xinepukujkap	Zoró	Zawã Kej	Rondolândia

Fonte: PROESI

O período cronológico abordado na pesquisa começa em julho de 2005, quando se iniciaram as ações e discussões referentes à execução da disciplina de Arqueologia, ministradas em janeiro e julho de 2006 (quando foi concluída a coleta dos dados).

Em termos metodológicos, o curso pautou-se no exercício de interlocução, no qual os professores indígenas não são meramente agentes passivos e informantes de uma pesquisa, mas fundamentalmente agentes ativos na produção do conhecimento em um processo de educação escolar e intercultural. Os quadros dois e três apresentam aspectos lingüísticos, territoriais, demográficos e históricos de cada uma das etnias acima citadas, posterior a este quadro foi colocado um mapa do estado de Mato Grosso, com a finalidade de orientar espacialmente sobre os municípios citados (Figura 2).

1.1.5. DIVISÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA



1 - Acorizal	30 - Cláudia	59 - Juína	88 - Novo São Joaquim	117 - Santo Afonso
2 - Água Boa	31 - Cocalinho	60 - Juruena	89 - Paranaitá	118 - Santo Antônio de Leverger
3 - Alta Floresta	32 - Colíder	61 - Juscimeira	90 - Paranatinga	119 - Santo Antônio do Leste
4 - Alto Araguaia	33 - Colniza	62 - Lambari D'Oeste	91 - Pedra Preta	120 - São Félix do Araguaia
5 - Alto Boa Vista	34 - Comodoro	63 - Lucas do Rio Verde	92 - Peixoto de Azevedo	121 - São José do Povo
6 - Alto Garças	35 - Confresa	64 - Lucilândia	93 - Planalto da Serra	122 - São José do Rio Claro
7 - Alto Paraguai	36 - Conquista D'Oeste	65 - Marcelândia	94 - Poconé	123 - São José do Xingu
8 - Alto Taquari	37 - Cotriguaçu	66 - Matupá	95 - Pontal do Araguaia	124 - S. José dos Quatro Marcos
9 - Apicás	38 - Cuiabá	67 - Mirassol d'Oeste	96 - Ponte Branca	125 - São Pedro da Cipa
10 - Araguaiana	39 - Curvelândia	68 - Nobres	97 - Pontes e Lacerda	126 - Sapezal
11 - Araguaçu	40 - Denise	69 - Nortelândia	98 - Porto Alegre do Norte	127 - Serra Nova Dourada
12 - Araputanga	41 - Diamantino	70 - Nossa Sra. do Livramento	99 - Porto dos Gaúchos	128 - Sinop
13 - Arenópolis	42 - Dom Aquino	71 - Nova Bandeirantes	100 - Porto Esperidião	129 - Sorriso
14 - Aripuanã	43 - Feliz Natal	72 - Nova Brasilândia	101 - Porto Estrela	130 - Tabaporã
15 - Baão de Melgaço	44 - Figueirópolis D'Oeste	73 - Nova Canaã do Norte	102 - Poxoréu	131 - Tangará da Serra
16 - Barra do Bugre	45 - Gaúcha do Norte	74 - Nova Guarita	103 - Primavera do Leste	132 - Tapurah
17 - Barra do Garças	46 - General Carneiro	75 - Nova Lacerda	104 - Querência	133 - Terra Nova do Norte
18 - Bom Jesus do Araguaia	47 - Glória D'Oeste	76 - Nova Marilândia	105 - Reserva do Cabaçal	134 - Tesouro
19 - Brasnorte	48 - Guarantã do Norte	77 - Nova Maringá	106 - Ribeirão Cascalheira	135 - Tortoreçu
20 - Cáceres	49 - Guiratinga	78 - Nova Monte Verde	107 - Ribeirãozinho	136 - União do Sul
21 - Campinápolis	50 - Indaiá	79 - Nova Mutum	108 - Rio Branco	137 - Vale de São Domingos
22 - Campo Novo do Parecis	51 - Ipiranga do Norte	80 - Nova Nazaré	109 - Rondolândia	138 - Varzea Grande
23 - Campo Verde	52 - Itanhangá	81 - Nova Olímpia	110 - Rondonópolis	139 - Vera
24 - Campos de Júlio	53 - Itaúba	82 - Nova Santa Helena	111 - Rosário Oeste	140 - Vila Bela da Ss. Trindade
25 - Canabrava do Norte	54 - Itiquira	83 - Nova Ubiratã	112 - Salto do Céu	141 - Vila Rica
26 - Canarana	55 - Jaciara	84 - Nova Xavantina	113 - Santa Carmem	
27 - Carlinda	56 - Jangada	85 - Novo Horizonte do Norte	114 - Santa Cruz do Xingu	
28 - Castanheira	57 - Jauru	86 - Novo Mundo	115 - Santa Rita do Trivelato	
29 - Chapada dos Guimarães	58 - Juara	87 - Novo Santo Antônio	116 - Santa Terezinha	

□ - Área de Município

Fonte: SEPLAN, 2003.

Desenho Equipe de Cartografia e Imagem da Editorial Editora.

Figura 2: Mapa político do Estado de Mato Grosso.

Cabem algumas observações sobre as fontes de informação do quadro a seguir que, são as seguintes: acerca de **outras grafias** foram utilizados os verbetes do ISA (2007); o tópico de **línguas indígenas** foi quase que integralmente baseado no artigo “Línguas indígenas no Brasil contemporâneo” de Ruth Montserrat publicado no livro “Índios no Brasil” (Grupioni, 2000), com contribuições do ISA (2007); o tema **território**, no que tange a, *terra indígena, dimensão, situação fundiária e municípios* são procedentes do quadro “Terras Indígenas em Mato Grosso” do Conselho Indigenista Missionário de Cuiabá, atualizado em julho de 2004, já as informações sobre *localização* foram extraídas dos verbetes do ISA, assim como o nome das *aldeias*, das quais foram obtidos dados da FUNAI e do DSEI, ambos de Cuiabá; já os dados sobre o histórico, ano e agentes do contato, e população atual são do ISA (2007). Alguns dados sobre aldeias foram coletados do Censo Irantxe realizado pela OPAN. E ainda os nomes das aldeias zoró procedem dos mapas da terra indígena por eles desenhado (grifos meus).

Vale ressaltar que pela extensão do quadro e dos dados nelas contidos, para fins de uma melhor legibilidade as informações acima citadas estarão divididas em duas partes. O quadro 2 com os seguintes itens: etnia, outras grafias e língua e o quadro 3 que conta dos quesitos a seguir: território e histórico.

Quadro 2 – Etnias, outras grafias e línguas indígenas

Etnia		Lingua			
Povo	Outras Grafias	Tronco	Familia	Lingua	Dialeto
Aweti	Aueti	Tupi			
Bakairi	Kurâ, Bacairi		karib	Bakairi	
Bororo	Boe	Macro-Jê	Bororo	Bororo	
Chiquitano			Chiquito	Peñoqui	Taom Manasi
Ikpeng	Txikão, Txicão		Karib	Ikpeng	
Iranxe	Iranxe				
Kalapalo	Calapalo		Karib	Kalapalo	
Karajá	Carajá	Macro-Jê	Karajá	Karajá	
Kayabi	Caiabi, Kayabi Kaiabi	Tupi	Tupi guarani	Kayabi	
Kuikuro	Kuikuru		Karib	Kuikuro	
Nafukua	Nafukua		Karib	Nafukua	
Panara	Krenhakarore Krenakore Krenakarore Índios Gigantes Kreen-akarore	Macro-Jê	Jê	Krenhakarore	
Paresi	Pareci, Haliti		Aruak	Paresi	
Rikbaktsa	Canoeiros, Erigpaktsa	Macro-Jê		Rikbaktsa	
Suyá	Suiá, Kisedjê	Macro-Jê	Jê	Suyá	
Tapirapé	Tapi´ irape	Tupi	Tupi guarani	Tapirapé	
Terena		Aruak	Terena		
Umutina	Omotina, Barbados	Macro-Jê	Bororo	Umutina	
Waurá	Uaurá, Wauja	Maipur	Arawak	Mairupe Central	
Xavante	A´uwe, Akwe, Awen, Akwen	Macro-Jê	Jê	Xavante	

Yawalapiti	Iaualapiti		Arawak	Yawalapiti	
Zoró	Pageyn	Tupi	Mondé		

Fonte: MONSERRAT (2000).

Quadro 3 – Relação de etnias, territórios e históricos das etnias indígenas dos professores.

Etnia	Território				Histórico				
	Povo	Terra Indígena	Dimensão (ha)	Aldeias	Situação Jurídica	Ano de contato	Localização	Município	Agentes de contato
Aweti	PIX	2.642.003	Tazu'jytetam	Registrada	1964	Alto Xingu	Canarana	FBC	138 (em 2002)
Bakairi	Bakairi	61.405	Santana	Registrada	1847	Margens dos rios Paranatinga e Teles Pires	Paranatinga e Planalto da Serra	DGI	950 (em 1999)
			Nova Canaã						
			Boa Esperança						
			Quilombo						
		Sawâpa							
	Santana	35.471	Painkun	Registrada					
			Kaiahoalo						
			Pakuera						
Alto Ramalho									
	Âtuby								
	Aturua								
Bororo	Merure	82.301	Meruri	Registrada	1847	Sul de Mato Grosso	General Carneiro, Sto Antonio do Leverger e Barão de Melgaço	DGI	1.024 (em 1997)

			Garças				Barra do Garças		
	Perigara	10.740	Perigara	Registrada			Barão do Melgaço		
	Sangradouro/ Volta Grande	100.280	Morada Bororo	Registrada			N.São Joaquim General Carneiro, Poxoreu		
	Tadarimana	9.785	Tadarimana	Registrada			Rondonopolis		
			Pobori						
			Paulista						
			Praião						
	Jarudore	4.706	Jarudore	Registrada			Poxoréu		
	Tereza Cristina	34.149	Aldeia Córrego Grande	Registrada			S. Antônio Leverger		
			Piebaga						
Chiquitano	Limão		Limão	Identificada	Final do século XVI	Zona de transição entre o Chaco Boreal e as selvas pantanosas que se estendem desde o Amazonas	Vila Bela da Santíssima Trindade, Cáceres e Porto Esperidião	Jesuítas	2.000 no MT e 40.000 na Bolívia (em 2000)
			Beira da Estrada						
			Corixa Grande						
	Fortuna		Fazendinha	Identificada					
			Acorizal						
	Osbi		Nossa Senhora Aparecida	Identificada					
			São Miguel						
			Santa Clara						
			Morrinhos						

			São Simão (ou Santa Mônica)						
			As Cruz						
	São Sebastião		São Sebastião	Identificada					
			Bocaína						
	Roça Velha		Roça Velha	Identificada					
			Morrinhos						
	Palmarito		Palmarito	Identificada					
			Casalvasco						
			Morrinhos e Nova Fortuna						
	San Fabiano		São Fabiano	Identificada					
			Barbecho e Vila Nova						
Ikpeng	PIX	2.642.003	Moygu	Registrada	1964	Médio Rio Xingu	Canarana	FBC	319 (em 2002)
Irantxe	Irantxe	45.555	Paredão	Registrada	1909	Oeste de Mato Grosso	Brasnorte	Missão Rondon	326 (em 2000)
			Recanto do Alípio						
			Perdiz						
			Treze de Maio						
			Cravari						
			Asa Branca						

Kalapalo	PIX	2.642.003	Aiha	Registradas	1968	Sul do PIX	Canarana	FBC	417 (em 2002)
			Tanguru						
Karajá	Parque Indígena do Araguaia	1.358.499	Sts Izabel do Morro	Demarcada e homologada	1930	Ilha do Bananal	Luciara (MT), Aruanã (GO), Sanatana do Araguaia (PA)	SPI	2.500 (em 1999)
	Cacique Fontoura	32.069	Fontoura	Identificada			Luciara e S.F. Araguaia		
	Karajá de Aruanã- Area I (GO)	11		Em processo de demarcação			Santana do Araguaia		
	Karajá de Aruanã – Área II (MT)	769		Registrada			Cocalinho		
	Karajá de Aruanã – Área III (GO)	586		Em processo de demarcação					
	São Domingos	5.705		Registrada			Luciara e São F. Araguaia		
	Maranduba	26		Em revisão			Sta Terezinha e São F. Araguaia		
	Tapirapé/Karajá	66.116		Homologada					

Kayabi	Apiacá-Kayabi	109.245	Tatuy	Registrada	1964	Médio Rio Xingu	Juara	FBC	1.000 (em 1999)
	Kayabi I	1.408.000		Registrada			Jacareacanga (PA) e Apiacás (MT)		
	PIX	2.642.003	Tuiarare	Registrada			São José do Xingu, São Felix do Araguaia, entre outros		
			Capivara						
			Kwarujá						
			Diavarum						
Kururu									
Pinquizal									
Kuikuro	PIX	2.642.003	Ipatse	Registrada	1954	Alto Xingu	Canarana	FBC	450 (em 2002)
			Ahukugi						
			Lahatuá						
Nafukua	PIX	2.642.003	Nafukua	Registrada	1960	Alto Xingu	Canarana	FBC	105 (em 2002)
			Jaramuru						
Panará	T.I. Panará	494.017	Nãsêpotiti	Registrada	1973	Margens do Rio Iriri, divisa do Mato Grosso com o Pará.	Guarantã do Norte (MT) e Altamira (PA)	FUNAI	250 (em 2004)
Paresi	Capitão Marcos	480	Aproximadamente 47 aldeias	Sem providencias	Início do século XX	Sudoeste do estado de Mato Grosso	Comodoro	Missão Rondon	1.293 (em 1999)
	Estação Pareci	3.714		Declarada			Diamantino		
	Estivadinho	2.032		Registrada			Tangará da Serra		

	Figueiras	9.859		Registrada			Pontes e Lacerda / Tangará da Serra		
	Juininha	70.538		Registrada			Pontes e Lacerda		
	Pareci	563.586		Registrada			Tangará da Serra		
	Ponte de Pedra			A identificar			Campo Novo dos Parecis		
	Rio Formoso	19.749		Registrada			Tangará da Serra		
	Umuntina	28.120		Registrada			Diamantino		
	Uirapuru			A identificar (em 1996)			Diamantino		
	Utiariti	412.304		Registrada			Campo Novo dos Parecis		
Rikbaktsa	Erikbaktsa	79.935	Aldeia Nova	Registrada	Final da década de 1940	Noroste do estado de Mato Grosso Margem esquerda do rio Juruena	Brasnorte	Jesuitas financiados por Seringalistas	909 (em 2001)
			Aldeia Segunda						
Japuirá	152.509		Registrada						
Escondido	168.938		Registrada						
Suyá	T.I Wany	150.329	Roptotxi						
			Beira Rio						
			Ngôjwerê						
Tapirapé	Tapirapé-karajá	66.166	Ngôjwerê	Registrada	1940		Santa Terezinha	SPI	467 (em 2004)
	Urubu Branco	167.533	Tapi `itãwã	Registrada			Luciara, Confresa, Porto A. Norte, Sta Terezinha		209 (em 2004)

Terena	Taunay/Ipegue	6.481		Homologada	1866		Miranda, Aquidauana, Anastácio e Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia. Rochedo e Nioaque e	DGI	15795 (em 2001)
	Cachoeirinha	2.660		Homologada					
	Buriti,	2.090		Homologada					
	Nioaque	3.029		Homologada					
	Lalima	3.100		Homologada					
	Limão verde	5.377		Homologada					
	Pilade Rebuá	208		Homologada					
	Buritizinho	10		Homologada					
	Aldeinha	4		Homologada					
	Kopenoti			Homologada					
Umutina	Umuntina	28.120	Umutina	Registrada	Início do século XX		Barra do Bugres	SPI	124 (em 1999)
			Balatiponé						
Waurá	PIX	2.642.003	Piyulaga	Registrada	1964	PIX	São José do Xingu, São Felix do Araguaia, entre outros	FBC	333 (em 2001)
Xavante	Pimentel Barbosa	328.000	Mais de 70 aldeias	Registrada	1964	Leste de MT	Ribeirão Cascalheira, Canarana	FBC	9.602 (em 2002)
	Areões	218.515		Registrada			Água Boa		
	Parabubure	224.447		Registrada			Campinápolis, Água Boa		

	Mal. Rondon	98.500		Registrada			Paranatinga		
	Sangradouro/ Volta Grande	100.280		Registrada			N.São Joaquim General Carneiro, Poxoréo		
	São Marcos	188.000		Registrada (Reservada)			Barra do Garças		
	Marâiwatsedé	165.241		Registrada			Alto Boa Vista, S.F Araguaia		
	Areões I	24.450		A idenficar em 1999			Agua Boa		
	Areões II	16.650		A idenficar em 1999			Agua Boa, Cocalinho		
	Chão Preto	12.741		Registrada			Campinápolis		
Yawalapiti	PIX	2.642.003		Registrada	1960	Alto Xingu	Canarana	FBC	208 (em 2002)
Zoró	Zoró	335.789	Zowâkej	Registrada	1976	Noroeste do estado de MT, divisa com Rondônia	Aripuanã, Rondolândia (MT)	FUNAI	414 (em 2000)
			Ikares						
			Webajkarej						
			Guwa puxurej						
			Abesewap						
			Pondira						
			Duâjurej						
			Tamali Synej						

Fonte: DSEI(Cuiabá). Acesso dos povos indígenas aos serviços de saúde.
 CIMI, Terras Indígenas em Mato Grosso (2004)
 FERNANDES SILVA (2005);ISA (2007)

Foram trabalhados nesta dissertação os materiais produzidos pelos professores indígenas pertencentes a cada uma das etnias do quadro citado. Trata-se de tabelas, textos e desenhos que foram por eles produzidos, que dizem respeito à produção da cultura material e das evidências materiais do passado e do presente. Assim como trata de materiais que dizem respeito à percepção, interesse e importância da arqueologia, para os professores e para a comunidade, a partir de questões abertas e subjetivas respondidas pelos discentes indígenas.

Alguns países têm desenvolvido experiências voltadas às práticas políticas de inclusão social e cultural que, fundamentalmente, são questões políticas na área da arqueologia. Tais ações reúnem práticas científicas e aspectos políticos da disciplina, e têm por interesse o desenvolvimento de programas que visem tornar o conhecimento próximo e acessível ao público não-especializado, assim como primar pela ética e pela participação da sociedade no discurso arqueológico.

Essas considerações críticas acerca da formação e da concepção da idéia sobre a relação entre arqueologia e educação estão sendo realizadas pelo menos nos últimos vinte anos em países como Austrália, África do Sul, Argentina, Brasil, Canadá e Estados Unidos, entre outros. Um bom exemplo desses estudos pode ser encontrado no volume 74 da revista *Antiquity*, que apresenta uma série de estudos que relacionam patrimônio e arqueologia nas experiências educacionais.

Os museus, as universidades e as escolas têm grande importância na realização de atividades que propiciem um maior esclarecimento acerca da produção do conhecimento científico. Essas instituições têm um papel fundamental em conscientizar de forma crítica e ética a comunidade. Nesse caso, é importante discutir os aspectos identitários do patrimônio material e assim contribuir para a realização de planos de gestão com participação ampla e ativa (diferente de figurativa) da sociedade civil.

Ao constatar a situação vivenciada pelos povos indígenas no Brasil, percebe-se fatalmente que a plena efetividade dos direitos humanos para essas sociedades não vem sendo exercida. Mas, certamente, pode-se falar que ainda é bastante tímida a participação de indígenas em eventos científicos relacionados a temas que tratem o patrimônio cultural, a cultura, os acervos materiais e a arqueologia.

Com o objetivo de refletir as maneiras de efetivar a inclusão social, são necessárias ações pragmáticas no sentido de desenvolver atividades que possibilitem uma reflexão sobre a participação indígena no discurso da arqueologia.

As idéias e perspectivas críticas lançadas sobre arqueologia, educação e história, enfim, as ciências sociais e da educação, têm por pressupostos construtivos de suas concepções, compreenderem as relações sociais como um processo dialógico. Também levam à necessidade de refletir sobre como o presente se relaciona com o passado, manifestado na constituição e formação das identidades nacionais, na exclusão e a insurgência de movimentos étnicos em resposta aos processos de globalização. Nesse sentido também que as disciplinas de Arqueologia realizadas no PROESI se inserem.

As disciplinas de Arqueologia realizadas no âmbito do PROESI, realizadas em janeiro e julho de 2006 tiveram por interesse, além de esclarecerem aspectos sobre a disciplina, discutir questões como patrimônio cultural e as formas como as pesquisas arqueológicas são desenvolvidas e norteadas.

Outros pontos se referem: à produção do conhecimento sobre o registro arqueológico por parte dos professores indígenas; à realização de um diagnóstico sobre as informações que esses professores indígenas possuíam sobre a arqueologia; e os procedimentos metodológicos, que cada um dos professores indígenas adotou em sua comunidade para a realização de pesquisas sobre a cultura material e as evidências arqueológicas.

Nesse contexto, a participação indígena permite instaurar uma discussão sobre a importância da arqueologia nos padrões curriculares e sobre a própria consideração e concepção de cultura e diversidade existente na cultura material. Também tem como objetivo ampliar e inserir atividades que visem a esclarecer questões sobre o papel da arqueologia e sua importância no cotidiano da escola e da sociedade em que os professores indígenas estão inseridos. Tais perspectivas nortearam os cursos e as atividades desenvolvidas.

Em um primeiro momento, serão apresentadas as atividades que possibilitaram a realização das disciplinas de janeiro e fevereiro de 2006, para então fazer um relato específico das disciplinas.

Em janeiro de 2002, realizei junto à turma 2001-2006 do PROESI uma oficina sobre arqueologia que se pautou em apresentar os objetivos, o objeto e os métodos dessa disciplina. Essa atividade foi realizada com 200 professores indígenas de 22 etnias de Mato Grosso e outras 14 de outros Estados.

Como atividade, os professores indígenas responderam a seguinte indagação: “Como a arqueologia pode contribuir para o conhecimento das sociedades indígenas?” Sobre essa questão, os índios produziram textos individualmente. (PEREIRA SILVA, 2005)

Uma outra ação realizada foi um grupo de trabalho (GT) que coordenei na “1ª Conferência Internacional de Ensino Superior Indígena: construindo novos paradigmas na Educação” realizada em 2004. O GT teve por título “Arqueologia, História e Arquitetura Indígena”, e os indígenas que participaram desse GT foram: Olívio Xavante, Lucimar Bakairi, Eduardo Bakairi, Jacira Bakairi, Max, Otaviano Xavante e Mutua Mehinaku. As recomendações do GT foram as seguintes:

1. O reconhecimento da estreita relação entre essas áreas do conhecimento;
2. Considerar a diversidade dos processos históricos e sociais na construção das bases curriculares dos processos de formação e Educação Escolar Indígena nas áreas do GT;
3. Questionar as interpretações produzidas pelos historiadores dos índios acerca da História Indígena, levando em conta as idéias dos pensadores e historiadores índios;
4. Indagar sobre os modelos de arquitetura produzidos pelos não índios implantados nas aldeias, como escolas e unidades sanitárias, sem observar as especificidades de cada etnia;
5. Considerar a arqueologia como “fonte e documento” instrumental para o estudo e levantamento histórico-cultural de aspectos relacionados à arquitetura e a história indígena, de forma a contribuir para o fortalecimento e valorização da identidade indígena de cada etnia;
6. Dar visibilidade na educação escolar indígena às áreas da Arqueologia, Arquitetura e História (SILVA; PORTOCARRERO; GALVÃO, 2005 a, p.198).

Nesse contexto, houve a proposta, por parte da coordenação do PROESI, para se realizar com a segunda turma (2005-2010) a disciplina “Arqueologia e Habitação Indígena”. Esse curso foi realizado em janeiro de 2006 e as disciplinas se repetiram em julho de 2006, mas desmembradas. Em janeiro, ministrei a disciplina de Arqueologia, e Josiani Galvão, professora do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UNEMAT, campus de Barra do Bugres, a disciplina de Habitação Indígena. Este curso contou com a monitoria de Fausto Echer, acadêmico do curso de arquitetura da UNEMAT de Barra do Bugres.

Acerca da execução do curso em sala, num primeiro instante foi feita a apresentação dos aspectos teóricos e metodológicos, ressaltando questões como: a prática e o exercício de interlocução; a produção de conhecimento científico a ser realizado pelos professores via prática da pesquisa; a teoria arqueológica que vem sendo discutida no âmbito internacional; o

papel que professores indígenas podem ter enquanto produtores de conhecimento; e a necessidade de levantar aspectos relacionados à produção do registro arqueológico e da cultura material entre as populações indígenas presentes.

A prática de interlocução possibilita, segundo o antropólogo Cardoso de Oliveira (2000), uma chance maior de criar um campo de interlocução, por minimizar o autoritarismo existente nas pesquisas, mesmo aquelas que se dizem mais neutras e objetivas. Com o exercício da interlocução se cria um espaço e uma “relação dialógica”, em que o confronto entre culturas pode ser transformado em “encontro etnográfico” com a “fusão de horizontes” e um “diálogo entre iguais” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 23-24).

Em um segundo momento, foram feitas colocações relativas à definição e à conceituação do que é a arqueologia, seus objetivos, o objeto e as metodologias, sobre a qual se chamou a atenção para o diálogo que ela deve estabelecer com a história e com a antropologia. De forma a compreender a arqueologia como uma disciplina das ciências humanas que dialoga com outras áreas do conhecimento, como as ciências naturais, exatas e da linguagem em suas análises. Foi apresentada uma série de imagens e contextos sobre artefatos arqueológicos de diferentes períodos históricos e locais diversos. Grande parte das imagens foi escaneada da Revista História Viva da Editora Duetto e National Geographic da Editora Abril. Também foram utilizadas imagens do curso de “Introdução à Arqueologia” do professor Levy Figutti, do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. As imagens foram apresentadas em data-show.

O curso de arqueologia de janeiro teve o objetivo de fornecer elementos técnicos e científicos ocidentais para o estudo de aspectos da produção do registro arqueológico do passado e do presente, a considerar as seguintes intenções: 1) realizar o registro da cultura material produzida; 2) relacionar e registrar técnicas de produção da cultura material; 3) levantar aspectos simbólicos e sociais da cultura material; 4) discutir a questão da desterritorialização e seus efeitos sobre a organização espacial e a cultura material, procurando entender as continuidades e descontinuidades no processo de interação.

Neste contexto, os professores indígenas produziram os seguintes materiais, que foram apresentados em forma de tabelas, fontes imagéticas (desenhos) e textos: a) Tabela 1 - Tralha doméstica e de trabalho; b) Tabela 2 - Lista de fauna utilizada na confecção de artefatos; c) Tabela 3 - Lista de flora utilizada na confecção de artefatos; d) Tabela 4 - Lista de artefatos de uso ritual; e) Tabela 5: Lista de outras matérias primas utilizadas na confecção de artefatos; f) Produção dos textos – Como é a organização espacial de sua comunidade, aldeia, povo; g) Qual foi o impacto do processo de desterritorialização na produção da cultura material em sua

comunidade.

Vale ressaltar que a tese de doutorado da pesquisadora Beatriz Landa (2005) “Os Ñandeva/Guarani e o uso do espaço na terra indígena porto lindo/Jakarey, Município de Japorã/MS” trouxe contribuições importantes para reflexão sobre as atividades de pesquisa proposta para os acadêmicos indígenas.

Quadro 4 - Modelo do tabela 1: Tralha doméstica e de trabalho.

TRALHA DOMÉSTICA E DE TRABALHO	NOME: PORTUGUÊS	NOME: LÍNGUA INDÍGENA	CONFEÇÃO (M/F)	USO (M/F)	MATÉRIA-PRIMA UTILIZADA*	OBSERVAÇÕES**
1) Utensílios para transporte						
2) Utensílios para o preparo de alimentos						
3) Utensílios para servir e armazenar alimentos						
4) Utensílios para conforto pessoal						
5) Utensílios para limpeza						
6) Implementos para o preparo de artefatos						

Fonte: VELTHEM, (1987).adaptada.

*Esse item não consta na tabela original.

** Foram enfatizadas questões como formas de obtenção, por exemplo, a troca material e de conhecimento, momentos diferenciados de utilização e práticas culturais diversas.

Quadro 5 - Modelo da tabela 2: Lista de fauna utilizada na confecção de artefatos.

NOME: PORTUGUÊS	NOME: LÍNGUA INDÍGENA	UTILIZAÇÃO PARA CONFEÇÃO DE QUE ARTEFATO/PARTE UTILIZADA	RISCO DE ESCASSEZ	OBSERVAÇÕES*
------------------------	------------------------------	-----------------------------------------------------------------	--------------------------	---------------------

Fonte: Dados da pesquisa.

*A técnica sobre o artefato e sua importância (o simbólico, o histórico e o cultural).

Quadro 6 - Modelo da tabela 3: Lista de flora utilizada na confecção de artefatos.

NOME: PORTUGUÊS	NOME NA LÍNGUA INDÍGENA	FITOFISIONOMIA	ARTEFATO CONFECCIONADO	RISCO DE ESCASSEZ	OBSERVAÇÕES *
------------------------	--------------------------------	-----------------------	-------------------------------	--------------------------	----------------------

Fonte: Dados da pesquisa.

*Sobre o artefato e sua importância (o simbólico, o histórico, o cultural e a técnica).

Quadro 7 - Modelo da tabela 4: Lista de artefatos de uso ritual.

NOME: PORTUGUÊS	NOME NA LÍNGUA INDÍGENA	MATÉRIA-PRIMA UTILIZADA	QUAL É O SIGNIFICADO DO ARTEFATO
------------------------	--------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 8 - Modelo da tabela 5: Lista de outras matérias primas utilizadas na confecção de artefatos.

NOME: PORTUGUÊS	NOME: LÍNGUA INDÍGENA	UTILIZAÇÃO PARA CONFEÇÃO DE QUE ARTEFATO/PARTE UTILIZADA	RISCO DE ESCASSEZ	OBSERVAÇÕES*
--------------------	--------------------------	----------------------------------------------------------------	----------------------	--------------

Fonte: Dados da pesquisa.

*Sobre o artefato e sua importância (o simbólico, o histórico, o cultural e a técnica).

Tais atividades foram realizadas em grupo, assim como as apresentações, já que, após a realização dos trabalhos aos professores indígenas cabia apresentar o que haviam feito.

Em relação à “Etapa Intermediária” (momento em que os professores cursistas desenvolvem atividades nas aldeias, entre as duas etapas presenciais de janeiro e julho), ao considerar, em alguns casos, o desconhecimento dos cursistas sobre aspectos relativos às atividades solicitadas, foi pedido que eles fizessem uma revisão e uma ampliação das pesquisas realizadas durante essa “Etapa Intensiva”. Para desenvolver essas atividades, os professores indígenas contaram com a participação e a colaboração da comunidade.

Outro ponto referente às atividades da etapa intermediária foi à solicitação de novas pesquisas sobre os seguintes temas: a) cerâmica; b) armas; c) armadilhas; d) pilão e mão-de-pilão; e) resíduos sólidos; f) barcos; g) produção da cultura material feita para ou pelas crianças. Algumas considerações e orientações técnicas e culturais sobre cerâmica, armas e armadilhas estão contidas na “apostila” deixada para os cursistas, na verdade resumos fiéis desses itens contidos na ‘Suma Etnológica Brasileira – Tecnologia Indígena’.

A disciplina de Arqueologia realizada em julho/2006 teve como um de seus propósitos realizar uma avaliação sobre a recepção e a percepção que os professores indígenas tiveram sobre as atividades de pesquisa realizadas durante a etapa intermediária. Vale ressaltar que esse curso teve como professores auxiliares os recém-egressos do PROESI Iokore Kawakum Ikpeng e Vicente Tsimruhu’ Rãí’rãté da etnia xavante. E também foi professora auxiliar a pedagoga e estudante de arquitetura Rosane Turchen, a qual havia realizado estudos sobre o Patrimônio Histórico de Barra do Bugres, assunto que integrou a ementa da disciplina.

No sentido de avaliar a atividade de pesquisa realizada pelos professores, foram colocadas as seguintes questões: 1) Como foi a metodologia de pesquisa na aldeia (onde foram feitas, com quem e o porquê, e se foi realizada atividade na escola e qual foi)? 2) O que a comunidade achou da pesquisa e sua importância (foi importante essa atividade ou não e porque)? 3) O que você achou da pesquisa e sua importância (foi importante essa atividade ou não e porque)? 4) Antes do curso “Arqueologia e Habitação Indígena você já tinha ouvido

falar em arqueologia”? Onde e o que? 5) Para você, o que é Arqueologia? 6) Qual é a importância da arqueologia para a comunidade?

As respostas indicam questões como: espaços e formas de socialização do conhecimento; organização e estruturação, ou seja, uma metodologia de pesquisa em terra indígena feita pelos próprios índios; a pesquisa como uma face da universidade “branca”; a necessidade de retorno do conhecimento pesquisado e produzido para as próprias aldeias, a propriedade e uso da informação; e a concepção indígena sobre o que é arqueologia. Essas questões serão discutidas ao longo dos quatro últimos capítulos da dissertação.

Ainda na disciplina de julho de 2006 foi abordado o tema do patrimônio histórico urbano. Também foi feita uma discussão sobre inscrições rupestres, a partir de um exercício de interpretação de imagens rupestres contidas na “apostila” (PROUS, 1992, 1991).

Sobre o patrimônio histórico urbano, foi realizada uma aula de campo no Centro Histórico de Barra do Bugres. Foram visitados os locais onde estavam localizados o antigo centro administrativo, a prefeitura e a cadeia (dessa se identifica apenas a parede no nível do solo feita de pedra-canga). As discussões realizadas sobre patrimônio histórico pautaram-se em entender a presença do passado no presente, a importância e o significado da palavra patrimônio assim como as questões sociais e históricas que envolvem o tema e as políticas patrimoniais.

Ressaltaram-se durante a aula os diferentes aspectos construtivos existentes no tempo e no espaço, e foram definidas idéias sobre tombamento, patrimônio histórico e gestão de patrimônio. Foram discutidos também alguns temas próprios da arquitetura, assim como questões referentes à arqueologia histórica, a partir de ruínas, muros e a própria organização do espaço no setor histórico.

A partir dessa aula, os alunos responderam individualmente às seguintes questões: 1) O que mais chamou a sua atenção na aula de campo? 2) Para você, qual é a importância de uma aula de campo como essa? 3) Quais são as diferenças entre a Cidade Alta e a Cidade Baixa (Centro Histórico)? 4) Como você compararia o Patrimônio Histórico de Barra do Bugres e o Patrimônio Material Indígena?

Outras atividades referentes à Arqueologia foram colocadas para serem desenvolvidas durante a etapa intermediária, entre agosto/2006 e janeiro/2007. As questões são as seguintes:

Atividade 1 – Essa atividade pode ser respondida por você ou por pessoas da comunidade. Escreva se possível o nome do museu ou instituição de pesquisa que é conhecida:

- a) O que você acha dos museus e qual é a sua importância?
- b) O que você pensa sobre o uso da cultura material em atividades de museus e instituições de

pesquisa?

c) O que você acha das atividades de pesquisas arqueológicas e coleções de materiais arqueológicos de povos indígenas extintos e vivos realizadas por museus e instituições de pesquisa.

d) Como você acha que pode ser a relação entre a sociedade indígena, os museus e as instituições de pesquisa? Diga de que forma os povos indígenas podem contribuir nas atividades desses locais, e qual pode ser a contribuição dessas instituições com as questões indígenas.

Atividade 2 – Faça o registro das Figuras rupestres existentes na sua terra indígena ou que sejam conhecidas por pessoas da sua comunidade. Fale sobre o significado.

Atividade 3 – Qual seria o nome dado à arqueologia na sua língua indígena? Explique por que e o que significa.

A carga horária integral dos dois cursos de Arqueologia foi de 48 horas. Ele teve como objetivo apresentar e discutir questões relacionadas à produção de um conhecimento específico e diferenciado sobre o registro arqueológico e a cultura material.

Uma das questões importantes a considerar sobre a disciplina de Arqueologia no PROESI é que ela tem propiciado a continuidade na orientação e no levantamento de questões a serem pensadas pelos professores indígenas.

Foi possível perceber que, foi reavivada e despertada, uma série de reflexões sobre a forma como a cultura material pode ser pensada no interior da comunidade. Esse tipo de pensamento leva a questionamentos sobre idéias e concepções de patrimônio histórico e a sua relação com processos de educação escolar.

A proposta dessa dissertação está relacionada a quatro pontos: 1) discutir uma experiência sobre a arqueologia em um processo de formação de professores; 2) refletir essa experiência associada a um público específico e diferenciada, que representa a diversidade étnica e cultural; 3) pensar de que maneira essa diversidade é manifestada, narrada e produtora de conhecimento; 4) associar estes conhecimentos de três maneiras, narrativa técnica (a produção dos artefatos), narrativa simbólica (o significado dos artefatos) e narrativa política (a concepção de arqueologia).

Nesse contexto de interesses e de objetivos, busca-se estabelecer um envolvimento com o passado, de forma a valorizar as heranças culturais e as formas de capacidades e aptidões do pensamento e da comunicação na resolução de problemas históricos (HENSON, 2000; ESTERHUYSEN, 2000).

A disciplina permite perceber posições e interesses que são continuamente refletidos e aplicados pelos professores indígenas em seu cotidiano e na sua prática na aldeia e na escola, assim como, a relação e a expressão da comunidade sobre as ações e realizações da pesquisa feita pelo professor indígena.

O fato de refletir questões e orientar, a partir das disciplinas, a produção de conhecimento indígena há quase um ano, certamente já trouxe importantes resultados e desdobramentos para os professores indígenas e também para a comunidade. Até o momento esse indicativo decorre dos levantamentos realizados pelos professores e de suas avaliações sobre a disciplina.

Esse tipo de prática e de concepção teórica tem por característica: uma maior apreciação do conhecimento produzido pela arqueologia (LEA & SMARDZ, 2000), a inserção de povos autóctones nos discursos sobre gestão de patrimônio e interação científica do conhecimento arqueológico (COLLEY, 2000); a divulgação de dados e informações arqueológicas e as possibilidades de participação e percepção dos não-acadêmicos e do público (BERGGREN & HODDER, 2003).

Tais posicionamentos retratam uma participação mais ativa e contestadora da arqueologia na educação da sociedade moderna, na qual são empreendidas discussões sobre os sujeitos existentes nos currículos e nas dominações intelectuais do passado recente (ESTERHUYSEN, 2000; FUNARI, 2000).

Acerca dessas questões, torna-se fundamental estabelecer pontuações sobre o local do passado e da cultura no presente a partir de dois pontos: o que o passado oferece em relação a uma experiência adquirida para o presente e para o futuro; e a concepção de patrimônio como uma mercadoria simbólica de criação de identidade.

Acerca destas considerações podem ser enfatizados dois pontos. Primeiro as perspectivas e as linhas de ações acima referidas possibilitam demonstrar que a aplicação da arqueologia nas atividades escolar e extra-sala pode ser um forte instrumento para lidar com a exclusão do passado, em que pesem questões como o racismo e os estereótipos criados por sistemas segregacionistas (ESTERHUYSEN, 2000). Segundo é possível e necessário ampliar esse tipo de reflexão, que leva a compreender as concepções e as formas de interação no encontro entre culturas. É importante pensar sobre as estruturas e as formas geradoras de conhecimento arqueológico face aos contextos geopolíticos e culturais existentes na sociedade, seja nas instituições de pesquisa, museus e universidades, as quais são responsáveis pela produção e difusão de conhecimentos sociais.

Ao longo dos últimos 500 anos de história no Brasil, a imagem do indígena foi

projetada de diferentes formas. Grande parte delas, negativas, perdura até os dias de hoje, mesmo que não reflitam percentualmente a opinião majoritária. Uma pesquisa encomendada pelo Instituto Sócio Ambiental (ISA) e desenvolvida pelo IBOPE/ISA em 2000 sob o título “O que pensam os brasileiros dos índios” apontou que: 78% dos entrevistados têm interesse pela questão indígena; 88% concordam que os índios preservam e vivem em harmonia com a natureza; 81% acham que eles não são preguiçosos, mas que possuem uma forma diferente de ver o trabalho; 89% consideram que eles não são ignorantes, mas que possuem uma cultura diferente; 89% acham que eles são violentos apenas para defenderem suas terras. (ISA, 2000)

As populações indígenas por quase cinco séculos foram tidas como tabulas rasas, cujas vontades e necessidades não foram levadas em consideração, que deveriam sujeitar-se passivamente ao integracionismo ou aniquilamento, manifestadas na guerra justa, escravização, conversão religiosa. Tais situações foram concebidas e refletidas em diferentes períodos históricos, seja na época da colônia, império e na república, é importante frisar a resistência e a participação ativa das sociedades indígenas na definição estratégica do contato que estabeleceram, o que norteia os estudos sobre história indígena.

Sobre o período colonial, no artigo de Ana Maria Belluzzo (2000), denominado “A lógica das imagens e os habitantes do Novo Mundo”, a autora faz uma análise acerca das imagens produzidas sobre os habitantes do Novo Mundo nos anos iniciais da conquista. Ela trata de gravuras de ilustração criadas por Theodore De Bry, a partir de textos de Hans Staden e de Jean de Léry, que configuram um encontro, permeado entre a experiência do viajante europeu e as situações com que se depara nesse novo universo que, define a identidade de um lugar. No Dossiê “Brasil dos Viajantes”, publicado pela Revista da Universidade de São Paulo (USP) em 1996, são apresentados artigos como o de José Roberto Leite, “Viajantes do imaginário: a América vista da Europa, século XV-XVII”. Nele, o autor explica que, durante o século XVI, o imaginário que o europeu tinha dos índios era de uma gente bestial e de pouco saber, apesar de limpa e bem curada, diferente daqueles que os imaginavam seres monstruosos. Além desses artigos, é importante registrar o livro de Antonello Gerbi (1996), “O Novo Mundo: história de uma polêmica (1750-1900)”, no qual o autor expõe questões referentes à evolução do pensamento ocidental acerca do mundo natural (relacionado à natureza humana).

Acerca do período imperial, na coletânea “Índios no Brasil”, Maria Sylvia Porto Alegre (2000), no artigo “Imagem e representação do século XIX” a autora coloca que o diálogo entre o Velho e o Novo Mundo foi estabelecido por meio de um gênero literário bastante peculiar, as narrativas de viagens. Esse gênero teve sua importância ampliada a partir

do Segundo Império no Brasil, quando se pode vislumbrar a relação entre a metrópole, a colônia e o recém-fundado Estado Nacional. Ao pensar essa vertente associada aos relatos de viagem do século XIX, Maria Helena Rouanet (1991), no livro “Eternamente em berço esplêndido: a fundação de uma literatura nacional”, discute a questão da nacionalidade como perspectiva do pensamento brasileiro no século XIX. A autora coloca que tais relatos, o romance e a história, enquadram-se nas perspectivas que enunciam a “imagem” americana. A autora resgata os parâmetros políticos filosóficos da modernidade européia e do século das luzes e, considera que a Europa explora o mundo e aponta que a função da narrativa de viagem acaba por ser ampliada no século XIX. Marie Louis Pratt (1991), discute no texto “Humboldt e a reinvenção da América” que, o viajante Humboldt exalta as belezas naturais e questiona as noções de inferioridade e incivilidade dos autóctones americanos, assim como, a sua homogeneidade.

Para Carlos Frederico Marés Filho (2000) no artigo “O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil” o período republicano não representou uma ruptura no pensamento e nas políticas indigenistas anteriores. Permaneceu a perspectiva de integrar os povos indígenas à comunhão nacional. Se, no Império, os métodos foram os da razão, do medo e da violência, na República os índios desapareceriam frente às ações justas e humanitárias da sociedade. Entretanto, a violência cultural da integração como método e justificativa permaneceu diante da consideração de indolência e crueldade dos índios, mantendo-se a ameaça perene da proposta de extermínio pelas armas. Mais informações sob diferentes enfoques do período republicano podem ser vistos na obra de José Mauro Gagliardi (1989) “O Indígena e a República”, e em Lilia Moritz Schwarcz (1993), “O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)”.

Em relação ao período republicano, é importante pensar as perspectivas lançadas sobre a questão indígena no período posterior a 1970.

A década de 1970, como coloca Antônio Carlos de Souza Lima (2002), no artigo “Questões para uma política indigenista: etnodesenvolvimento e políticas públicas”, foi marcada pela ofensiva brutal sobre as populações indígenas, decorrente dos governos militares e de seu “Plano de Integração Nacional”. O tom da violência e da ideologia autoritária fez com que mais de uma dezena de povos indígenas fossem exterminados, para darem espaço às frentes de colonização e integração. Nesse contexto, movimentos internacionais ligados à anistia e aos direitos humanos influenciaram, junto ao Banco Mundial, a destinação de recursos para projetos desenvolvimentistas executados especialmente na Amazônia pela ditadura militar. No âmbito latino-americano, foram

realizadas a “Reunião de Barbados” (1971) e a “Reunião de Peritos sobre Etnodesenvolvimento e Etnocídio na América Latina”, em São José da Costa Rica (1981). Esses eventos foram promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), e avaliaram criticamente as políticas desenvolvimentistas e seus resultados etnocidas. As definições desses encontros se pautaram, em grande parte, nas proposições de Rodolfo Stavenhagen sobre a proposta de um desenvolvimento alternativo, com objetivos e estratégias próprias aos povos indígenas, tratado como etnodesenvolvimento. Um número bastante significativo de intelectuais que se envolveram nessa questão vieram a desenvolver atividades em ONGs, muitos dos quais mantendo vínculos com as universidades brasileiras. As ações dessas ONG’s organizações, que hoje formam o terceiro setor, estavam embasadas em pressupostos da antropologia social para a execução de projetos de pesquisa e intervenção social. Essa é, em parte, uma síntese do início da participação de movimentos da sociedade civil organizada, que visou à autodeterminação indígena, almejada até hoje, via interlocução com os próprios índios, com suas organizações e associações e outras formas nativas de atuação política. No entanto, se as ações desenvolvidas por essas organizações representam à regularização de várias questões e ações em terras indígenas, por outro evidenciam também o desmantelamento dos serviços públicos federais. Tal situação decorre da inexistência de um plano de administração e de ação pública indigenista na esfera federal (SOUZA LIMA, 2002).

A discussão atual sobre a história indígena passa pela necessidade de desconstruir as imagens existentes, para então refletir essas sociedades como agentes ativas e afirmativas no processo histórico, do passado e no presente. O historiador John Monteiro (1999) no texto “Armas e Armadilhas” esclarece que na historiografia indígena brasileira vigorou por longo tempo a tendência de pensar os indígenas como sujeitos passivos. Entretanto, as tendências atuais da historiografia indígena criticam essa visão unilateral do passado que mascara e “[...] oculta os múltiplos processos históricos de questionamento, negação e reelaboração de identidades indígenas que informam e direcionavam as maneiras pelas quais diferentes segmentos sociais nativos se posicionavam diante da nova ordem” (MONTEIRO, 1999, p. 246).

Seguindo as perspectivas de Jacques Derrida, a idéia de desconstrução é efetivada pelos próprios movimentos civis que ocorrem no mundo, manifestados nos acontecimentos sociais, políticos e econômicos. Não se trata unicamente de um discurso teórico, mas sim de um mundo cujas histórias estão em constante transformação e desconstrução (DERRIDA, 2001).

A relação desse breve histórico se remete à possibilidade de pensar o professor e

acadêmico indígena, como agente produtivo na construção do conhecimento histórico.

Teoricamente, a dissertação está ancorada nas idéias do protagonismo indígena e do pensamento pós-colonial. O quadro teórico apontado nos últimos anos pelas ciências humanas tem acusado a real necessidade de programar discussões que visem questionar situações, entre outras, de colonialismo científico.

Mignolo (2003) coloca que as idéias pós-coloniais foram identificadas em pensadores que escreviam na língua inglesa nos antigos domínios do Império Britânico as ex-colônias. Portanto, as Américas, o Caribe e a África do Norte ficavam de fora do contexto pós-colonial. O autor considera que a expressão “pós-colonial” pode ser imprecisa e apresentar duplo sentido, por um lado por dizer respeito a situações sócio-históricas relacionadas à expansão colonial e à descolonização. E por outro lado se refere a um pressuposto marcado por *gente de cor, intelectuais do Terceiro Mundo ou grupos étnicos no interior da academia* (MIGNOLO, 2003, p. 145). Mignolo se refere especialmente às universidades norte-americanas, em que a teoria pós-colonial se insere no mercado acadêmico com a vinda de intelectuais do terceiro mundo. Mignolo critica tudo isso dizendo o seguinte:

A teorização pós-colonial, enquanto ação específica da razão subalterna coexiste com o próprio colonialismo como uma caminhada e um esforço contínuos em direção à autonomia e à libertação em todas as esferas da vida, da economia à religião, da língua à educação, das memórias à ordem espacial. *Não se restringe à academia, e muito menos à academia norte-americana!* (MIGNOLO, 2003, p. 146). grifo meu.

Nesta perspectiva, fala-se também da participação da periferia e daqueles excluídos na produção dos discursos histórico, antropológico e arqueológico, esse último a ser tratado posteriormente. A dissertação tem como pano de fundo esse contexto.

O historiador John Monteiro (1999) explica que, quando o discurso indígena manifestado pelos historiadores índios se apropria da história como elemento estruturador, para os indígenas a história oferece fontes de informações sobre os processos históricos de subordinação e sobre os direitos legais, fundamentais para sustentar as reivindicações concretas do presente e as estratégias políticas para o futuro. Outras contribuições certamente podem vir da etnohistória. Bruce Trigger (1982) aponta que os trabalhos realizados na América do Norte, desde 1920, possuem um importante papel intelectual para os estudos das sociedades nativas. Essas pesquisas foram mais difundidas e intensificadas quando tiveram por perspectiva a questão da aculturação, com base em documentos, a partir de 1940, com a luta pela terra. Nos Estados Unidos, tal contexto intensificou-se na década de 1970, com o

crescimento populacional e a afirmação política das sociedades indígenas, momento em que a afirmação étnica se fortaleceu. Trata-se de pesquisas sobre a interação entre as sociedades indígenas e as políticas “brancas”, que acabaram por ampliar os interesses pela etnohistória. O campo de pesquisa situa os próprios indígenas como agentes de sua história. Peter Burke (2000, 2003, 2005), ao discutir as origens da História Cultural, coloca que ela não tem essência e que seu problema se encontra na intencionalidade do presente, nas instituições, nos deslocamentos da liderança cultural, em torno da visão dos vencidos, das competições e das invasões culturais.

A indiana Gayatri Spivak, uma das teóricas da nova teoria pós-colonial, tem como projeto desfazer o duplo lugar da fala subalterna, sobre o qual considera a sua própria condição como mulher num país colonizado. O palestino Edward Said (1995) coloca que o imperialismo não se reserva meramente a questões econômicas, e aponta sua interferência nas concepções teóricas e na produção do conhecimento, como na antropologia, na história e na teoria literária, cuja origem acaba sendo pouco atacada. Said chama atenção para que as Ciências Sociais lutem contra as imposições colocadas pelo imperialismo, inclusive aqueles relacionados ao campo da produção do conhecimento sobre as sociedades.

Para pensar a participação do movimento indígena e obviamente sobre as relações estabelecidas, sejam elas culturais, sociais, políticas ou econômicas, com a sociedade não indígena, outras contribuições são importantes. Como a perspectiva de representação em Roger Chartier (1990), para o historiador ele nas sociedades existe um campo de representação simbólica sobre os objetos, que produz entre os grupos sociais tensões, conflitos, competições e mudanças. Perspectivas similares a idéia de interdependência em Norbert Elias, o qual ensina que as relações modernas entre as sociedades humanas e grupos sociais diversos são criadas, organizadas, planejadas e estruturadas no sentido de cumprirem uma determinada agenda sócio-cultural, sobre a qual existe um Estado regulador que cria aparelhos, regras e redes de interdependência (ELIAS, 1990; 1994). Assim como são importantes algumas idéias relativas aos estudos culturais, que englobam questões teóricas e ações políticas efetivas relacionadas a questões como: diversidade cultural, política institucional, disputa entre áreas do conhecimento, colonialismo, pós-colonialismo e tradição (BHABHA, 1998; HALL, 1999; 2003). Aquilo que pode ser parte da sustentação teórica dos Estudos Culturais, quando considera três modelos de pesquisa, baseados na produção, no texto e nas culturas vividas (HALL, 2003; JOHNSON, 2004).

Ao refletir o exercício de articulação entre diversos órgãos e instituições, é necessário refletir também sobre as pressões exercidas para que as atividades e os direcionamentos

políticos sejam realizados. Nesse caso, é relevante a discussão sobre o fomento de situações que possibilitem o encontro entre os agentes ligados a órgãos do Estado, à sociedade civil organizada, às universidades e instituições de pesquisa. A arqueologia pode ser um dos temas em questão nesse processo.

Alguns eventos e reuniões de âmbito internacional têm discutido questões relativas às pesquisas e a guarda dos acervos arqueológicos, assim como as coleções etnográficas que são expostas em museus. Por ocasião da ECO 92, produziu-se a “Carta da Terra” (1992), e como documento da reunião da “Comissão Interamericana de Direitos Humanos” (1997), foi redigida a “Declaração Interamericana de Direitos Humanos” . Os pontos colocados nos documentos relacionam às seguintes questões: a necessária divulgação dos dados e informações das pesquisas arqueológicas; a inserção de povos autóctones nos discursos sobre gestão de patrimônio e interação científica do conhecimento arqueológico; a crítica de que perda ou mudança na produção artesanal tradicional seja um elemento de empobrecimento cultural; condena a destruição de sítios arqueológicos e evidências materiais indígenas para usurpação de território; a imagem do índio que é passada nos museus; sobre a necessidade de realizar inventários e pesquisas que reconheçam o saber indígena como informação científica; reivindicações de repatriamento, devolução e indenização de artefatos arqueológicos; assegurar a preservação e a proteção de locais sagrados, inclusive as sepulturas. No Brasil o quadro de repatriamento não é verificado, entretanto a relação conflituosa entre arqueologia e sociedades indígenas ocorre como em torno da reivindicação de terras.

Nesse amplo quadro, é possível tratar a arqueologia como geradora de conhecimento que critica a ordem colonial criada e mantida pelos estados nacionais com suas políticas discriminatórias. Ao criticar tais modelos, fundam-se idéias e perspectivas de ação e intervenção que possuem um importante papel na sociedade, ressaltando-se o interesse em promover a inclusão social e política.

Discussões teóricas como essas tiveram largo alcance e repercussão no 1º Congresso Mundial de Arqueologia realizado em 1986 (World Archaeology Congress / WAC-1). É importante considerar a atenção despendida em questões como a ética, o caráter público da arqueologia, de gênero, e a participação dos povos e organizações indígenas (FUNARI; NEVES; PODGORNÝ, 1999; FUNARI, 2002; 1999). Na arqueologia internacional, os direitos humanos vêm sendo amplamente discutidos, pautados na defesa das minorias e no questionamento da visão ocidental hegemônica é que se funda o WAC. Este contexto abre a produção científica às vozes dos excluídos, em torno das relações de poder no interior da disciplina e dos conflitos econômicos e políticos (FUNARI; NEVES; PODGORNÝ, 1999). O questionamento e o

posicionamento teórico estão em compreender *quem se beneficia da prática e da teoria arqueológica* (FUNARI, 2002, p. 89).

Tais pontuações certamente relacionam direitos indígenas, história, arqueologia e antropologia. As tendências sobre estudos que relacionam a arqueologia e o público, apontam para necessidade de experiências que visem compreender a idéia de patrimônio como uma construção coletiva e participativa. Por outro lado, atualmente no Brasil é corrente discussões em torno do uso de evidências arqueológicas por parte dos povos indígenas na reivindicação fundiária. As questões citadas devem ser compreendidas como repercussões *sociais, políticas, e culturais do trabalho do arqueólogo* (BARRETO, 1999, p. 202).

No mundo contemporâneo, estas discussões relacionam aparelhos institucionais e estratégias de poder. A influência de Michel Foucault para o estudo das sociedades e a construção de um método para a história marca uma das tendências da arqueologia pós-processual. Segundo Foucault, as concepções sobre o discurso, o conhecimento e o poder estão intrinsecamente ligadas e estabelecem que: a produção e a redistribuição do discurso passam por processos de controle, seleção e organização (FOUCAULT, 1996); a perspectiva que a análise da relação entre discurso e poder é fundamental e foi ampliada e, não mais restrita às questões jurídicas. Dessa perspectiva, estabelece-se a não-existência de uma forma unívoca de poder, ao invés disso, para o filósofo, os poderes são descentralizados, o que torna sua penetração na sociedade mais sutil (FOUCAULT, 1982). A abordagem de Foucault enfatiza o poder para compreender as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e os grupos. A vinculação dessa proposta na arqueologia é conhecida como arqueologia crítica, que tem como centro de seus procedimentos teóricos o poder e o discurso (SCHIAVETTO, 2003).

As perspectivas da arqueologia pós-processual se remetem especialmente à retomada da discussão sobre etnicidade, esquecida no meio arqueológico (JONES, 1997).

No contexto do trabalho esse tema esteve presente foi identificado em quatro circunstâncias: nas discussões e ações empreendidas por instituições e organizações indígenas, em termos de “negociações” e ações que viabilizaram a arqueologia como disciplina; a aplicação de um programa de curso; e o conhecimento produzido pelos professores índios.

Frederick Barth (1998) coloca que a identidade étnica pode levar a depreciação e tornar-se inconveniente para aquele que a detêm, contudo ela jamais é abandonada. Durante os cursos a afirmação étnica foi constantemente verificada nos discursos e temas abordados pela arqueologia, o que demonstra o uso da cultura material como fator de manifestação e afirmação étnica em um mundo multifacetado. Para Barth o uso da identidade étnica é

precedido de uma avaliação sobre vantagem e desvantagem, mas não apenas isso, também valores afetivos e tradicionais que mediam todas as relações sociais.

Barth coloca ainda que a identidade é um processo negociado, sobre a qual ela é reinventada. Os contextos etnográficos apresentados sobre a arqueologia pelos professores indígenas mostram reinvenções da identidade existente sobre o material nas continuidades, descontinuidades e mudanças nestas sociedades. A Arqueologia como disciplina possibilitou tratar um assunto por vezes pouco lembrado, a cultura material do passado, a sua trajetória na história contada pelos índios e o seu uso no presente.

Jones (1997) coloca que na arqueologia existe um caráter subjetivo que é continuamente reproduzido em contextos diversos, e que varia de acordo com as relações de poder estabelecidas, no interior do processo de interação social existente (JONES, 1997).

Sobre a importância de discussões como essas Jones coloca que:

The recent concern with socio-political issues, including a renewed interest in ethnicity and multi-culturalism, has been strongly linked to post-processual archaeology by both its advocates and its opponents. Yet post-processualism in itself represents a heterogeneous range of approaches, and a concern with the socio-politics. (JONES, 1997, p. 5)

O que ocorre é a emergência de lados divergentes do campo acadêmico em torno de questões sócio políticas próprias da etnicidade, da heterogeneidade e do multiculturalismo. Tais questões devem ser alvo de reflexões no círculo científico da arqueologia, mas que não se reservam exclusivamente a esse *métier* círculo acadêmico. As demandas políticas e científicas são em primeiro lugar inerentes às próprias populações e aos movimentos sociais em suas diversidade e subjetividade.

Ao levar em consideração estas questões, percebe-se que os anseios representados são observados na percepção do indivíduo, como agente ativo negociador do processo de mudança social. Tal mudança seria resultante de ações deliberadas pelos grupos na tentativa de interpretar seus conflitos internos. Os estudos sobre etnicidade sugerem que a interação cultural é própria das sociedades cujo caráter é de dependência para garantir a *sobrevivência e reprodução de seus padrões sócio-culturais* (ROBRAHN-GONZALEZ, 1999, p. 33). No caso da questão indígena, tal reflexão se volta para a idéia de alteridade e representação étnica.

Charles Orser Jr. (1999), considera que as abordagens que acabam por excluir determinados personagens são decorrentes de processos simplistas e reducionistas de análise. O autor reitera uma visão positiva, afirmativa e consciente de agentes masculinos e femininos na criação de paisagens, essa abordagem é por ele chamada de análise de rede e considera

que:

As criações físicas, materiais, requerem, para que se as compreenda, um íntimo conhecimento do tempo e do espaço. Para que tal conhecimento seja construído, devem-se levar em consideração duas dimensões interconexas, as estruturas sócio-históricas e sócio-ambientais (ORSER JR, 1999, p. 89).

Conforme aponta Charles Orser, uma reflexão sobre arqueologia e identidade étnica deverá ter como pressupostos questões como: o caráter subjetivo e simbólico no uso de traços culturais que, transformam-se em decorrência de situações vivenciadas.

Nesta conjuntura, em que são discutidas formas de representação do passado e do presente, a arqueologia deve ter por princípio a construção de uma teoria arqueológica pautada nas seguintes idéias: interdisciplinaridade efetiva, debates teóricos, compromisso com a prática arqueológica, peculiaridades de suas fontes, interesses mais amplos da teoria social, pragmatismo e ecletismo, pluralismo e criatividade da atividade arqueológica (FUNARI, 1999-2000).

A partir de tais pressupostos teóricos da arqueologia é importante reiterar que, o estudioso do passado, seja historiador (a) ou arqueólogo (a), é um homem ou uma mulher do presente e, como é de praxe dizer, do seu tempo. Para o professor indígena, como pesquisador de sua comunidade, não é diferente, sua preocupação são as de hoje, e inevitavelmente as respostas de seus questionamentos podem ser percebidas sob o enfoque da interação e das redes sociais (ORSER, 1999; ROBRAHN-GONZÁLEZ, 1999). Uma das constatações é que, as reflexões e ações desenvolvidas nesse plano, são estabelecidas entre um passado/conhecimento tradicional e o presente/conhecimento institucional, em suas várias manifestações, *a experiência e sua interpretação são coextensivas* (THOMAS, 1999, p. 18).

A experiência de uma atividade de pesquisa realizada pelo professor indígena em sua comunidade sobre arqueologia, foco de estudo dessa dissertação, incorpora uma série de elementos sociais e de cunho teórico. Nesse sentido, pode ser compreendida também a percepção que professores indígenas tiveram sobre as duas disciplinas de Arqueologia.

As referências teóricas acerca da arqueologia foram pensadas ao levar em consideração o ensino desta disciplina para um público diferenciado. Os professores indígenas conferem importantes contribuições para discussões teóricas e políticas sobre o conhecimento arqueológico, assim como concepções e formulações relativas à idéia e ao uso do patrimônio cultural. E ainda, traz informações sobre discussões que envolvem produção de conhecimento e educação escolar. Tais questões estão relacionadas à vivência que estes professores indígenas possuem e às formas de socialização do conhecimento entre suas comunidades, as

quais estão associadas à organização social e cosmológica, de gênero e idade.

O método de ensino proposto por Paulo Freire (1999) indica que a prática educacional se constrói dentro do universo concreto e cultural do aluno. Nesse caso, trata-se de um aluno que é professor, para o qual a identidade e o contexto cultural são fatores determinantes na *práxis* pedagógica e na vida acadêmica, sobre os quais a educação pode ser entendida como um processo de transformação e um ato político (FREIRE, 2002).

As atividades de pesquisa realizadas junto aos professores indígenas possibilitam pensar a arqueologia e a cultura material como um tema gerador, pois o ambiente da escola indígena permite *a preocupação com o resgate de suas experiências culturais* (ZORTEA, 1995-1996, p. 536).

Carlos Rodrigues Brandão (2003), no capítulo “Educação? Educações aprender com o índio” considera que a educação existe para todas pessoas e em todos os momentos, *todos os dias misturamos a vida com a educação* (BRANDÃO, 2003, p. 7), portanto ela não se reserva e não se esgota na escola.

O autor coloca que os vários tipos de conhecimentos que são repassados no cotidiano das aldeias são “situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo – têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica” (BRANDÃO 2002, p. 20). Tal processo de repasse e aquisição de conhecimento, saberes e habilidades dentro de uma comunidade são o que Brandão chama de endoculturação, demonstrada nas seguintes práticas: treinamento direto de habilidades corporais; estimulação dirigida para os saberes que o aprendiz desconhece; observação livre; correção interpessoal; direito a participação em rituais; e inculcação dirigida de valores morais, mitos histórico-religiosos e regras dos códigos de conduta (BRANDÃO, 2003).

Carlos Rodrigues pontua que o ensino formal ocorre quando a *educação se sujeita à pedagogia* (BRANDÃO, 2003, p. 26), ao estabelecer condições específicas para sua efetivação, como métodos, espaços, regras, tempos e executores especializados. Nesse momento surgem as escolas.

A proposta desse trabalho é analisar como foi processada a relação entre a educação escolar e a academia, a partir de uma pesquisa sobre arqueologia, protagonizada pelos professores indígenas, comunidade e alunos da escola. A participação desses professores nos cursos, seus interesses e concepções são decorrentes das suas vivências, do processo de educação que tiveram e das preocupações relativas ao patrimônio histórico-cultural.

Uma das maneiras dos povos indígenas manifestarem seus direitos e sua alteridade é por meio da interação com os aparelhos e instituições ocidentais. No contexto de uma

educação formal crítica, a escola e o professor indígena devem atender a perspectivas que tenham por objetivos a interculturalidade e a autonomia intelectual, sua e de seu povo. Nesse contexto, a escola indígena se torna um forte instrumento de produção e reprodução do social. (FERREIRA SILVA, 1995; MELIÀ, 1989).

O professor indígena possivelmente, dentro de suas limitações, assume a posição de interlocutor e de articulador político entre dois mundos, o indígena e o não indígena. Como professor, em seu contexto, como qualquer outro de sua comunidade, ele reinterpreta informações e contextos históricos; reelabora vivências e práticas, compreendendo-as sob a idéia do ocidente capitalista, dos conhecimentos produzidos e da diversidade cultural existente. A partir desta experiência pode contribuir nas discussões sobre os problemas de sua comunidade e participar da sua resolução, com a possibilidade de socializar tais questões com os alunos.

Outra situação de cunho político, social e científico remete a discutir as questões da ciência e do conhecimento indígena nos parâmetros da educação escolar. Este conjunto de questões certamente engloba o todo social das comunidades indígenas, dessa forma, permite também dar visibilidade ao conhecimento e a formas de manifestações das sociedades indígenas.

A perspectiva almejada visa discutir a arqueologia em um diálogo estreito com a antropologia e a história, de forma que essas disciplinas contribuam para estudos estratégicos que acrescentem para o desenvolvimento de políticas públicas sobre a arqueologia e o patrimônio cultural indígena.

Nesse sentido, tem por interesse refletir a inserção do componente indígena na construção participativa de uma arqueologia pública brasileira, voltada aos interesses políticos, sociais e científicos dessas populações. Entende-se como arqueologia pública as atividades e ações realizadas que vão além dos estudos restritos ao ambiente acadêmico. No caso, a arqueologia pública tem por objetivo retornar o conhecimento para a sociedade civil, sobre o qual são relevantes as preocupações relativas à preservação e o conhecimento sobre o patrimônio cultural. Como a dissertação trabalha com populações indígenas vivas, ressalta-se a importância em *propor uma aliança interdisciplinar estratégica entre a arqueologia e a antropologia* (EREMITES DE OLIVEIRA, 2005, p. 18).

Uma outra consideração teórica diz respeito às imagens produzidas, que foram refletidas em termos de informação social e cultural, em um campo político e histórico. A produção de imagens entre populações indígenas tem sido bastante discutida e difundida em termos da fotografia e do vídeo. As questões que envolvem este tipo de produção indígena

estão relacionadas a três perguntas: quais as relações teóricas que cercam esse tipo de produção? De que maneira é estabelecida a relação entre produção visual e auto-representação? Quais podem ser os usos desse tipo de fonte e o seu significado?

A produção de fontes imagéticas como fotografia e vídeos refletem questões importantes como: a dinâmica interna de incorporação ou rejeição do que é exógeno; o debate consciente em relação a auto-representação; e a maior visibilidade que esses grupos étnicos podem ter com o uso desse recurso (CARELLI, 2005). As fontes imagéticas produzidas pelos professores indígenas podem incorporar as idéias colocadas acima. A pergunta a ser colocada é a seguinte: qual é a importância dos desenhos como objeto de pesquisa que reflita a etnicidade dos grupos?

E pra quem está dentro da comunidade, e para o qual, o “outro” pode ser o passado? As imagens podem mostrar aquilo que muitas vezes não era visto ou ouvido no dia-a-dia, e, portanto, pode servir como um ponto de informação e alteridade, o que demonstra um eficaz instrumento de esclarecimento e conscientização. Sobre o qual se pode refletir a subjetividade intrínseca as necessidades e as formas de pensar o uso e a representação da imagem (PINHANTA, 2005).

O que está sugerido em todo o contexto é a existência de elementos que subsidiam a reflexão em torno da produção e utilização das imagens, como uma fonte de informação e conhecimento. Dada a relevância política, social e histórica atual, uma questão deve ser pensada, a ética, sob duas circunstâncias: na vinculação de imagens e informações; e na possibilidade dos materiais produzidos pelos professores serem reintroduzidos nas aldeias. Tais questões podem demonstrar, entre várias outras questões, o exercício de cidadania.

Por último, deve-se explicitar que a dissertação está dividida em duas partes. A primeira é composta por dois capítulos.

O capítulo um discute a questão da educação escolar indígena e está subdividido em cinco tópicos. O primeiro discute as políticas públicas e a educação escolar indígena diferenciada e específica. Posteriormente é apresentado um histórico sobre a educação escolar indígena em Mato Grosso e as situações que possibilitaram e viabilizaram a elaboração do anteriormente denominado Projeto 3º Grau Indígena, agora Ensino Superior Indígena (vale ressaltar, como já mencionado, a sigla adotada para se referir às licenciaturas indígenas é PROESI). O terceiro trata o PROESI e seu processo de criação. O próximo tópico apresenta a proposta metodológica dos cursos, seus objetivos e diretrizes, portanto, o perfil do curso. E por fim, o último ponto do capítulo aborda alguns aspectos de cada uma das licenciaturas desenvolvidas no âmbito do PROESI.

O segundo capítulo discute como a atividade de pesquisa foi realizada nas aldeias e analisa a participação e envolvimento da comunidade. Esse capítulo está dividido em três tópicos em torno das colocações dos professores sobre a seguinte pergunta: como foi a metodologia de pesquisa na aldeia (onde foram feitas, com quem e o porquê, e se foi realizada atividade na escola e qual)? O primeiro tópico discorre sobre os espaços onde foram realizadas as pesquisas e o que o lugar definido propiciou. O segundo trata sobre os interlocutores dos professores indígenas nas aldeias, suas opções, critérios de escolha, contribuições e envolvimento na pesquisa. E o último tópico discute questões relativas a aplicação do conhecimento sobre a arqueologia nas escolas em que lecionam.

A segunda parte da dissertação discute a percepção e o relato dos professores indígenas, sobre a recepção e a importância da pesquisa realizada, para a comunidade e para os próprios professores. Reflete os vários pontos de vista sobre idéias e usos da arqueologia. Essa parte do trabalho está dividida em três capítulos.

O terceiro capítulo analisa o relato do professor indígena acerca do que a comunidade achou da pesquisa. Esse capítulo está dividido em cinco tópicos sobre a pergunta: o que a comunidade achou da pesquisa e sua importância (foi importante essa atividade? Por quê?). O primeiro tópico discute duas questões: o uso da memória como fonte de saber e o ambiente doméstico como um locus de conhecimento. O tópico dois aborda o sentido e a percepção do saber e da memória e a sua relação no ofício do professor e pesquisador indígena, basicamente as atribuições sociais e intelectuais a serem desempenhadas no exercício da profissão. O terceiro reflete a pesquisa em função dos conhecimentos sobre as histórias da cultura material recuperadas no passado e que servem de conhecimento instrumental para o presente. O tópico seguinte discute a propriedade e o uso da informação produzida pelos professores indígenas no contexto da sua pesquisa, em termos de questões éticas relacionadas ao professor indígena, à academia, o pesquisador não índio, e as instituições de pesquisa de uma forma geral. O quinto tópico diz respeito aos motivos de pesquisar sobre a arqueologia que, em síntese demonstra aspectos de identificação étnica, (re) conhecimento e o que se espera disso.

O quarto capítulo apresenta a impressão e o relato do professor sobre suas considerações acerca da pesquisa por ele realizada, a partir da pergunta: o que você achou da pesquisa e de sua importância (foi importante essa atividade? Por quê?). Esse capítulo é dividido em quatro tópicos. O primeiro se refere ao contexto da produção e percepção sobre o conhecimento gerado, em termos do significado da pesquisa na mente do professor e pesquisador indígena, no sentido de espelhar interesses e usos da arqueologia. O tópico dois

discute a compreensão do conhecimento adquirido e as demandas para serem aplicados e socializados, portanto aborda as responsabilidades assumidas pelo professor e pesquisador indígena. O próximo tópico reflete a pesquisa como um processo de avaliação sobre a disciplina de arqueologia, sua produção e reprodução no contexto acadêmico e da aldeia. O quarto aborda as possibilidades da disciplina de Arqueologia propiciar ações continuadas acerca do conhecimento produzido, no sentido de ir ao encontro dos interesses dos professores indígenas assim como da comunidade.

O capítulo cinco discute as conceituações dos professores indígenas sobre a seguinte pergunta: para você o que é arqueologia? Esse capítulo é dividido em três tópicos, o primeiro em torno da temporalidade que os estudos arqueológicos abordam e o papel que a disciplina sustenta no presente. O segundo discute o objeto arqueológico em sua diversidade. E o último trata os objetivos da arqueologia, o que acaba por agrupar as idéias sobre o tempo e o objeto da arqueologia.

Ao longo da segunda parte da dissertação são apresentadas e discutidas as fontes imagéticas (os desenhos) produzidas pelos professores, associadas aos seus relatos escritos. Os relatos produzidos dizem respeito à especificidade dos temas, por exemplo, relato de cerâmica, relato de armadilhas, relato de arqueologia da criança, relato de organização espacial, relato de desterritorialização. Foram também analisadas e utilizadas as informações procedentes das tabelas produzidas e, importante frisar, as imagens, os relatos e as tabelas foram trabalhados de forma complementar para a construção do texto.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

1.1 Políticas Públicas e Educação Escolar Indígena

Com a promulgação da Constituição de 1988, uma série de questões relacionadas aos direitos indígenas, relativos ao reconhecimento de sua cultura e de sua diversidade, pode ser constatada. Segundo o artigo 231, “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes e línguas, crenças e tradições [...]” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1997, p. 44)

O ordenamento jurídico interfere também no Ministério da Educação e Cultura (MEC) que passa a coordenar as ações relacionadas à educação escolar indígena, a qual deverá contar com a participação efetiva, política e institucional dos estados e municípios.

Entretanto, no diagnóstico existente no Plano Nacional de Educação do MEC, de 1994, no tópico sobre educação indígena, é apontado que não foram criados mecanismos que assegurassem a uniformidade de ações que garantissem a especificidade das escolas (MEC, 2001). Nesse mesmo documento, é estabelecido como seria a condução desse processo entre as diversas instituições e agências.

Posteriormente a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, com a Lei 9.324 de 1996, avança nas propostas constitucionais, apoiando iniciativas que visem uma educação diferenciada e intercultural e no reconhecimento das sociedades indígenas frente à sociedade não-indígena (MEC, 2001).

O artigo 32 da LDB em seu parágrafo 3º coloca as seguintes questões: “assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”; O artigo 78 prevê “programas integrados de ensino e pesquisas, para a oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnico científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas”. Em especial pode-se falar do capítulo II, seção I, artigo 26, parágrafo 4, o qual considera que, “o ensino de História do Brasil levará em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias

para a formação do povo brasileiro especialmente as matrizes indígenas, africanas e européia” (MEC, 2001, p. 23).

Nesse novo contexto político e constitucional, a educação escolar indígena é pensada de forma diferente das perspectivas religiosas e integracionistas. Sob a nova ordem, passou-se a ressaltar a valorização dos conhecimentos indígenas, expressa na concepção e na construção de bases curriculares, materiais didáticos e programas de formação de professores indígenas. O artigo 79, parágrafo 2º, estabelece os seguintes objetivos: “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”; e “elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado” (MEC, 2001, 23).

A LDB estabelece também a necessidade de que seja ampliada a participação reivindicatória dos movimentos indígenas em relação a práticas escolares condizentes com a realidade do povo. O artigo 79, parágrafo 1º, prevê que “os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas” (MEC, 2001, 23).

Esse tipo de determinação considera de suma importância a participação da comunidade, já que, acima de tudo, a escola é um espaço que deve servir para finalidades e propostas sociais e políticas, condizentes com as expectativas do grupo no qual os professores indígenas estão inseridos.

Muitas das questões relacionadas à educação escolar indígena não se esgotam em cursos de formação e capacitação; na verdade, principiam neles. Esse tipo de formação deve propiciar uma formação intelectual holística e crítica que permita aos professores indígenas escolher o modelo de escola que desejam.

Além disso, é importante formar professores capazes de elaborar seus próprios recursos didáticos, sendo relevante considerar que um grande problema da educação escolar indígena é a distância entre a formação que os professores indígenas recebem e as possibilidades do professor indígena estender, com amplas condições, os conhecimentos diferenciados e específicos a seus alunos.

Ao discutir a escola e o professor indígena, mais especificamente o fundamento teórico que sustenta a educação escolar indígena, deve-se refletir sobre o espaço assumido pela escola e o contorno sócio-político definido pelo professor “em” e “para” sua comunidade.

Esse tipo de educação escolar volta-se para os problemas de organização e de planejamento da comunidade, e confere ao espaço da escola o status de *portal de entrada para o mundo externo fora da aldeia* (GRUPIONI, 2000, p. 278).

Esse tipo de ação afirmativa no interior das aldeias deve ser observado no interior das relações sociais de interdependência com o Estado e com as diferentes formas institucionalizadas de poder e de conhecimento, como a escrita, o espaço da escola, as missões religiosas, as universidades e as ONG's (FRANCHETTO, 1994; MELIÀ, 1989).

O contexto dos programas de educação escolar indígena deve primar pela autonomia intelectual, como parte do processo de afirmação de sujeitos e direitos de povos minoritários, dentro de um Estado Nacional que legisla e estrutura sistemas e processos de educação escolarizada (GUIMARÃES, 2002).

É bastante evidente a importância depositada a Figura e ao papel do professor indígena no contexto globalizado, das interfaces e dos direcionamentos das políticas públicas implementadas nas áreas de educação e desenvolvimento. Por isso, ele inevitavelmente assume, em parte, o papel de “liderança” e “gestor de políticas públicas” em sua comunidade. Outro ponto é o fato de fazer a história e principalmente, estar próximo e protagonizar uma produção científica do ponto de vista *emic*.

1.2 A Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso

A história da educação escolar indígena no atual estado de Mato Grosso, diferente do antigo, que era composto pelo hoje estado de Mato Grosso do Sul, principia-se em fins do século 19, a perspectiva nesse período representa a relação entre o Estado e a Igreja dos missionários salesianos (SECCHI, 1997; 3º GRAU INDÍGENA, 2001).

A primeira iniciativa se deu junto aos bororos, que foi concentrado nas Colônias Militares depois abandonarem as armas e terem sido batizados. Em 1902, os salesianos fundam sua própria missão, destinada aos bororos e depois aos xavantes. Essa missão se mantém até o presente (BORDIGNON, 1987).

Uma segunda direção sobre processo de educação escolar para indígenas ocorreu sob os ideais positivistas e integracionistas dos militares, em fins da década de 1910, representado em especial pelo Marechal Rondon, no processo de instalações das linhas telegráficas e da ocupação dos rios Teles Pires e Araguaia. Nesse contexto, escolas foram mantidas de forma não contínua entre índios bakairi, bororo, parsi e nambikwara nos postos indígenas, assim como, foram enviados para Cuiabá no propósito de estudarem (SECCHI, 1997; 1994; 3º GRAU INDÍGENA, 2001).

A partir de 1930, outras duas instituições religiosas passam a atuar com vigor nas questões educacionais e religiosas junto aos indígenas da região do médio-norte do estado. Os

evangélicos da Inland South American Union – ISAMU, com os nambikwara e em Utiariti (1930-1946), e os missionários jesuítas da Missão Anchieta. Nos anos de 1960, vale ressaltar a atuação do Summer Institute of Linguistics (SIL), cujos maiores propósitos foram as atividades voltadas à lingüística e à tradução de textos religiosos (SECCHI, 1997; 1994; 3º GRAU INDÍGENA, 2001).

Entre as décadas de 1970-80, a FUNAI passou a atuar na área da educação escolar indígena, de forma não contínua, junto aos povos xinguanos e em algumas aldeias nambikwara, bakairi, parsi, bororo e xavante. Por sua vez, a Operação Anchieta e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) atuaram em escolas tapirapé, karajá, rikbatsa e myky (OPAN, 1989).

Também ocorreu nesse período a atuação de prefeituras que fundaram escolas e contrataram professores em muitas aldeias, assim como da Secretaria de Estado de Educação que cobriu gastos de infra-estrutura e pagamento de pessoal. Entretanto, as perspectivas de cada uma dessas instituições não se configuravam em ações articuladas.

Com o interesse de avaliar e realizar um fórum de discussões acerca dos projetos que vinham sendo executados pelas diversas instituições na área da educação escolar indígena, assim como estabelecer uma relação participativa com povos e representantes indígenas, foi criado em 1987 o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - NEI/MT (SECCHI, 1997; 1994; 1996).

O NEI/MT, em consonância com as novas diretrizes para educação indígena, apoiava uma escola indígena diferenciada e específica. A consequência da estruturação do NEI/MT foi a constituição paritária, em relação a participação indígena, do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso – CEI/MT.

Nesse contexto de reorganização do Estado, as organizações indígenas acentuaram suas reivindicações na forma de movimentos associativos e estabeleceram novas pressões e alianças. Esses movimentos passaram a cobrar de forma mais acentuada ações efetivas acerca de suas demandas, entre elas a educação escolar que, por ocasião de reuniões e eventos, passam a definir o perfil desejado para suas escolas.

Em 1996, teve início o Projeto Tucum curso de formação em nível médio na modalidade de magistério, que contou com a participação de 200 professores indígenas, de 11 etnias de Mato Grosso.

Esses professores, após terem concluído o ensino médio, necessitavam continuar seus estudos em nível superior, essencialmente, para sua própria formação e pela necessidade de implementar o ensino médio nas próprias aldeias.

Em 1997, durante a “Conferência Ameríndia de Educação” e do “Congresso de Professores Indígenas do Brasil”, realizada em Cuiabá, os aproximadamente 700 professores indígenas, de 84 etnias, reafirmaram a necessidade de uma escola diferenciada. O modelo de educação deve contar segundo um item da “Carta de Cuiabá”, *com currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias para suas comunidades* (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO, 1997, p.17).

O modelo de escola manifestado pelos professores indígenas pauta-se na idéia de que o projeto político pedagógico deve primar pela autonomia e pela especificidade, assim como pela necessidade de instaurar um extenso programa de qualificação e de formação docente entre os indígenas. Para tanto, em grande parte, a “Carta de Princípios” delega ao poder público o fomento da formação docente (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO, 1997).

Perspectivas semelhantes a essas foram evidenciadas por ocasião de um diagnóstico sobre a situação escolar indígena no Estado, realizado por Darci Secchi (1995). Além das questões acima descritas, foram colocados pontos referentes ao acompanhamento pedagógico, à estrutura física, à necessidade de efetivar contratações de professores indígenas e de adquirir material didático.

1.3 O Ensino Superior Indígena no Estado de Mato Grosso

O Ensino Superior Indígena da UNEMAT, que integra o “Programa de Educação Superior Indígena Intercultural” – PROESI foi uma demanda diretamente relacionada à formação de professores indígenas provenientes do ensino médio ofertado pelas missões, assim como de projetos específicos e diferenciados, como foi o caso do “Projeto Tucum”, “Pedra Brilhante”, executados respectivamente, pelo governo do Estado de Mato Grosso e Instituto Sócio-Ambiental, esse no Parque Indígena do Xingu.

As formas como estudantes indígenas buscavam, na época, o ingresso em cursos de nível superior em Mato Grosso, eram os seguintes: exames vestibulares; vagas ociosas ou residuais; programa de estudantes-convênio; e negociações com universidades particulares. (CEI/MT, 1997).

Os problemas evidenciados a partir do ingresso nas formas acima descritas se referiam às seguintes questões: ao percurso que os estudantes indígenas teriam na universidade, como os conteúdos e as metodologias; ao número restrito de cursos que disponibilizavam vagas e às expectativas existentes; ao baixo número de vagas ocupadas e que não respondiam às

necessidades das comunidades; ao não conhecimento prévio do perfil e das especificidades dos cursos; ao não compromisso de retorno para as aldeias; e ao insucesso por evasão e reprovação nos cursos (CEI/MT, 1997).

Nesse contexto, o CEI/MT, em 1997, constituiu um grupo de trabalho (GT) para discutir a educação escolar indígena em Mato Grosso, mais especificamente, a qualificação de estudantes indígenas. As perspectivas desse GT foram: questionar as comunidades sobre o perfil do projeto educacional de nível superior por elas almejado; sugerir que as universidades atuassem nas seguintes frentes: em projetos de pesquisa, extensão e cooperação; aumentar as formas de inserção e acompanhar alunos indígenas nos cursos regulares em andamento; refletir e viabilizar a implantação de cursos específicos com turmas especiais voltados exclusivamente a professores indígenas. (CEI/MT, 1997).

Essas questões e desafios foram bem recebidos pelas duas universidades públicas do estado, a UNEMAT e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). As demandas e as questões colocadas tornaram-se pautas permanentes de discussões nestas duas instituições, nesse sentido, o Ensino Superior Indígena em Mato Grosso passou a ter um caráter de política pública. Tal perspectiva foi concretizada por ocasião da “Conferência Ameríndia de Educação” e do “Congresso de Professores Indígenas do Brasil”, quando o governo do Mato Grosso publicou o Decreto 1842/1997, no qual cria uma Comissão Interinstitucional e Paritária, com o propósito de elaborar um anteprojeto de cursos de terceiro grau, específicos e diferenciados, voltados para formação de professores indígenas.

Para tanto, era necessário refletir essencialmente sobre qual seria o perfil do professor a ser formado, questão essa nem sempre consensual. Um levantamento preliminar realizado por, a partir de entrevistas com professores e lideranças indígenas, apontou cinco pontos sobre o papel do professor e da escola indígena: 1. "conhece e ensina as coisas do branco"; 2. "ajuda a gente se virar no mundo"; 3. "ajuda a nos defender dos invasores"; 4. "prepara para competir no estudo e no emprego"; 5. "ajuda a reconstruir a nossa história" (SECCHI, 1995, p.18).

Tais questões foram levadas em consideração para as discussões que visaram à elaboração do projeto que mais tarde se denominaria Projeto 3º Grau Indígena e mais recentemente Ensino Superior Indígena.

1.4 A proposta metodológica do Ensino Superior Indígena

O PROESI tem por projeto político pedagógico de seus cursos desenvolverem um ensino que vise à reconstrução e a reelaboração dos diferentes processos históricos e das

situações atuais, em que os indígenas encontram-se inseridos. Conforme a LDB em seu Art. 78, que ressalta a valorização e revitalização das identidades étnicas (MEC, 2001).

Portanto, as questões que direcionam esse projeto estão relacionadas à valorização do conhecimento indígena sobre as suas próprias visões históricas, dentre elas pontos relativos à organização social e cosmológica. Também traz à tona o enfoque voltado à interculturalidade, expressa na possibilidade de acesso a informações e conhecimentos técnicos de várias ordens, criando, entre a sociedade nacional e as sociedades indígenas, uma relação bastante direta de intercâmbio de conhecimentos.

Além dessa questão norteadora das licenciaturas, relacionada aos procedimentos e às reflexões sobre os cursos, está à necessidade, em especial, de que esses professores atuem e possibilitem o exercício docente no ensino fundamental e médio das aldeias. Para além dessa demanda, as problemáticas sociais caracterizam uma das perspectivas do projeto, em termos de pensar as seguintes questões: os princípios que definem o projeto; os objetivos; o currículo; a abordagem dos temas; a metodologia; e a estrutura curricular (3º GRAU INDÍGENA, 2001).

Dentro desse quadro referencial e explicativo, existe uma grande expectativa acerca do instrumental que os cursos oferecem aos docentes indígenas, para a construção de um novo modelo de escola, dinâmicas curriculares e novas práticas pedagógicas.

Esse contexto se reflete na prática dos professores indígenas em seus ambientes escolares, na dimensão pedagógica ao desenvolverem atividades de ensino e pesquisa com seus alunos, e na possibilidade de reelaborarem um currículo que não seja estático.

A escola deve ser o espaço onde os conteúdos aplicados devem ser vistos de forma integrada, a partir de um trabalho globalizado e de múltiplos valores, associados aos conhecimentos ocidentais e autóctones. Portanto, o que se espera é uma construção coletiva do conhecimento, na qual as ações do professor indígena não se esgotem no exercício acadêmico, mas, que sejam inseridos na escola e na comunidade.

Outro ponto importante se refere à incorporação efetiva dos etnoconhecimentos. O domínio do conhecimento indígena relacionado às ciências que integram o currículo das licenciaturas torna-se de suma importância ao ser aplicado à realidade sócio-cultural do professor indígena.

Os princípios curriculares pautam-se nos conjuntos de conhecimentos, habilidades e valores existentes, ou seja, na dimensão cultural de uma realidade específica, a indígena. Isso define os objetivos dos cursos, nos quais a diversidade e o reconhecimento da multiculturalidade respaldam a abordagem dos temas e das questões primordiais aos interesses da comunidade. As referências aqui colocadas associam-se diretamente ao perfil do

curso em seus aspectos gerais quanto aos seus objetivos, princípios curriculares e metodológicos.

Os cursos estão divididos em dois momentos. Durante quatro anos, os alunos terão uma formação geral, e depois, uma formação específica, que os habilitará nas Licenciaturas Plenas em Ciências Matemáticas e da Natureza; em Ciências Sociais; e em Línguas, Artes e Literaturas.

Durante a formação geral, os acadêmicos devem compreender e discutir questões que envolvem a educação indígena e a educação escolar indígena, associada aos processos sócio-culturais e a práxis pedagógica na Educação Fundamental, assim como a forma de lidar com os conteúdos das várias áreas do conhecimento.

A formação específica direciona o acadêmico a pesquisa teórica e a realizar um estudo monográfico para conclusão do curso.

O calendário dos cursos divide-se em dois momentos: 1) a Etapa Presencial, na qual os cursistas participam das aulas; e 2) a Etapa Intermediária, de atividades cooperadas, na qual o cursista relaciona suas atividades enquanto docente às atividades acadêmicas, ou seja, a práxis pedagógica associada ao processo de formação.

A carga horária total é de 3.570 horas, divididas em três momentos: 1) estudos presenciais (10 etapas intensivas), que somam 1.900 horas; 2) estudos cooperados de ensino e pesquisa que totalizam 1.250 horas; e 3) estágios supervisionados com 420 horas.

1.5 Os cursos de Licenciaturas no Ensino Superior Indígena

O curso de Ciências Sociais privilegia a História e a Geografia em uma evidente relação com a Antropologia, a Política, a Sociologia e a Filosofia, para desenvolver uma análise crítica sobre as diferentes noções de tempo e espaço, ou seja, o que torna as sociedades diferentes entre si (3º GRAU INDÍGENA, 2001).

São três as temáticas abordadas pelas Ciências Sociais. A primeira se refere a compreender a relação e o contexto no qual está inserido o professor e pesquisador indígena e, a afinidade que encontra ao associar os conhecimentos adquiridos às demandas de sua sociedade, seja nas áreas de educação, fundiária ou de saúde. Essa área tem por interesse desenvolver uma abordagem histórica que venha a compreender os diferentes interesses existentes expressos nas narrativas, fontes e atores históricos. A segunda temática busca compreender, as várias formas de organização e representação social e simbólica das sociedades, para refletir as tensões sociais e os campos de disputas. A terceira procura

entender as diferentes versões da história, assim como a história oficial, e as suas várias ramificações, sejam a história da medicina, a monetária, da música, de gênero entre tantas outras.

Em relação à Geografia, o objetivo é compreender a interação que os diferentes grupos estabelecem entre si, com diferentes grupos e com o meio físico em que habitam. A compreensão visa articular a realidade física e as situações econômicas e sociais das comunidades indígenas. Nelas, o meio físico passa a possuir peculiaridades e diferentes formas de concepção e apropriação identificadas na constituição do espaço doméstico, da aldeia e das roças.

O curso de Línguas, Artes e Literaturas têm por perspectiva refletir sobre um contexto no qual o ensino de português não se encontra separado do desenvolvimento das línguas indígenas. Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de conhecer a língua materna e suas complexidades lingüísticas. O que se pretende estabelecer é uma discussão que relacione a questão da língua nacional e da língua indígena. No que tange às artes e à literatura, a intenção é ampliar a visão de mundo existente, no que diz respeito aos simbolismos existentes nos diferentes objetos de arte, seus significados e contextos em que foram gerados e produzidos. Em que pese questões como gênero, faixa etária e cosmologia.

O curso de Ciências Matemáticas e da Natureza engloba as disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química. Discute o sentido que essas áreas do conhecimento têm ao estabelecer uma direta ligação de interdependência entre sociedade, ciência e tecnologia, ao pensar questões como alimentação, vestuário e moradias. Essa reflexão leva em conta questões e necessidades simbólicas e cosmológicas das sociedades indígenas.

Outro ponto importante a ser ressaltado remete aos temas transversais na construção do currículo, que buscam estabelecer uma relação entre os saberes adquiridos e os assuntos importantes para o cotidiano de cada sociedade. No caso do PROESI, foram escolhidos os seguintes temas transversais: a pluralidade étnica e cultural; sociedades e meio ambiente; lutas, direitos e organização indígena e educação para saúde. No caso, o que se seguiu foram às recomendações apresentadas por representantes indígenas da Comissão de Elaboração do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A intenção de apresentar questões sobre políticas públicas na área da educação indígena e um breve histórico sobre a educação escolar indígena no Estado de Mato Grosso visou esclarecer como se chegou ao PROESI. O sentido foi compreender a concepção dessas licenciaturas em um quadro político e social, sobre o qual se ressalta a importância da

participação dos movimentos e representantes indígenas.

Outro objetivo foi colocar as linhas gerais e o perfil dos cursos do PROESI. Tais considerações foram fundamentais para a elaboração, a concepção, a estruturação e a execução das disciplinas de Arqueologia. Portanto, procurou-se apresentar um quadro contextual, sobre o qual a arqueologia foi pensada.

Ao pensar o PROESI, em seus objetivos, metodologia, currículo, temas, e os cursos em si, ficam bastante claros a relação que existe entre a práxis pedagógica e os interesses da comunidade: a ação e a inter-relação entre os conteúdos das diferentes disciplinas, ou seja, a questão da interdisciplinaridade que deve ser exercida.

A arqueologia é uma área do saber que está associada a diversas áreas do conhecimento. Portanto, pode ser pensada, numa perspectiva que forneça subsídios a projetos interdisciplinares (ZORTEA, 1995-1996), em termos teóricos, técnicos, educacionais e políticos. Em termos teóricos, está a sua relação com outras áreas do conhecimento, como história, antropologia, sociologia, política, geografia, filosofia e educação. Acerca de questões técnicas, podem estar reações químico-físicas e as relações estabelecidas com o meio ambiente.

CAPÍTULO 2

A ARQUEOLOGIA VAI À ALDEIA:

O relato de uma pesquisa-ação entre professores indígenas

O foco de análise deste capítulo é colocar em pauta, as estratégias e os métodos, utilizados pelos professores indígenas na realização das suas pesquisas sobre a arqueologia, em suas respectivas aldeias, cujas orientações e questões constam na introdução da dissertação. Nesse contexto encontram-se questões referentes aos espaços e às pessoas que protagonizaram e participaram da atividade desenvolvida pelos professores. A idéia é traçar em linhas gerais parte do perfil da pesquisa, para que no próximo capítulo possamos trazer à tona discussões em torno da avaliação que os professores e a comunidade fizeram sobre a importância da pesquisa a partir da proposta da disciplina de Arqueologia.

Em um contexto amplo a indagação colocada aos professores índios foi: como foi a metodologia adotada para a realização da pesquisa? Esta questão por finalidade didática foi desmembrada em três perguntas que são as seguintes: 1) Em que local foi realizada a pesquisa? 2) Com quem a pesquisa foi feita e por quê? 3) Foi realizada alguma atividade sobre arqueologia na escola onde você leciona e qual foi?

Uma questão a ser problematizada é como os direcionamentos teóricos e metodológicos referentes à educação escolar indígena podem ser pensados e discutidos, para programar de forma dialógica atividades nas aldeias junto à comunidade. A outra discussão é, como o repasse de conhecimento, em relação aos espaços, protagonistas e interlocutores, se comporta quando ocorre a orientação e a necessária realização de uma pesquisa acadêmica, a ser desenvolvida junto à comunidade.

A forma como foi conduzido o processo oferece subsídios para pensar novos elementos no interior de uma comunidade tradicional, a partir de uma questão: como o professor indígena interage com a comunidade e o espaço da escola? A idéia é refletir como esse contexto, traz contribuições relativas a saberes, à produção do conhecimento, às mudanças culturais e sociais, as historicidades e a etnicidade. Tais elementos incorporados aos usos da arqueologia em muitas situações caracterizam interesses associados à revitalização cultural, embora a palavra resgate também tenha sido usada pelos professores. Contudo sobre esta questão é importante lembrar que a idéia de resgate cultural deve levar em conta as historicidades dos povos (SAMPAIO, 2006). Sobre o qual o passado pode ser

conhecido, atuar no presente, mas jamais ser resgatado em sua totalidade. O que é trazido ao presente são fragmentos das histórias da cultura material, cujo significado sobre o artefato é resignificado quando a memória reavivada fala a sua história (a do povo). Portanto, informações levantadas e registros produzidos ligados a afetividade.

O texto a seguir reúne aspectos sobre os quais é perene a discussão que envolve dois conceitos: de educação, por se tratar de uma experiência que ocorre no âmbito da escola e da academia, que envolve professores, alunos e comunidade; e de patrimônio, pois está relacionado à cultura material e também imaterial das sociedades indígenas. Ao agrupar as idéias destes dois termos, chega-se a um trabalho que, enquanto metodologia aplicada e concepção, versa sobre a educação patrimonial.

2.1 Espaços e contextos de socialização da Arqueologia

A atividade desenvolvida cumpriu algumas etapas para chegar aos resultados. As considerações sobre o que à comunidade achou da pesquisa, a importância atribuída pelos professores indígenas à atividade e uma concepção de arqueologia são também decorrência dos procedimentos metodológicos adotados na coleta de dados.

Os protagonistas das atividades são pessoas com experiências adquiridas no espaço e nas condições sociais e históricas, em suas benesses, desventuras e problemas, relacionados a condições como as de gênero, faixa etária, categoria social, o que configura uma experiência social. Freire (2001) nos ensina que é necessário compreender a realidade na qual o indivíduo está inserido, assim como é importante pensar formas de transformá-la, o que faz do indivíduo o *homem-história* (FREIRE, 2001, p. 31). É relevante colocar que cada um dos lugares escolhidos para desenvolver as atividades representa espaços construídos e constitutivos de reflexões em torno de identidade, educação e patrimônio.

Os relatos dos professores indígenas evidenciaram que, em grande parte, as pesquisas foram desenvolvidas nas casas dos próprios interlocutores/entrevistados, em número mais reduzido na residência dos professores, em locais públicos, como o pátio e o terreiro da aldeia, em locais “diferenciados” passíveis de interditos, como a casa dos homens, conselhos tradicionais e reuniões formais. Vale ressaltar que a quantificação dos dados foi feita com setenta professores, dos quais quarenta são xavante. Em relação a isso, os dados serviram para comprovar que as pesquisas entre os xavante foi realizada, discutida ou deliberada no *warã*, como é de praxe.

A tabela 1 apresenta os locais onde as pesquisas foram realizadas e a sua quantificação:

Tabela 1 - Locais onde as pesquisas foram realizadas.

LOCAL	CITAÇÕES°
Na casa do entrevistado	19
Em locais tradicionais	14
Na escola	10
Na casa do próprio professor	8
No terreiro	6
Centro da aldeia	1
Pátio da aldeia	1
Casa dos alunos	1

Fonte: Dados da pesquisa.

As atividades realizadas em espaços de domínio público possibilitaram o maior interesse e inferência da comunidade. Paulo Freire (2001) coloca que, a relação estabelecida entre o professor e a comunidade pode ser vista como uma forma de democratização fundamental, que visa e convoca a sociedade para a reflexão e a participação sobre seus processos históricos.

Como fomentador de discussões e ações em torno da educação escolar indígena está o professor indígena, cuja inserção social é também condicionada por suas experiências, a partir delas, ele irá interagir com a sua realidade (DARCY OLIVEIRA & DARCY OLIVEIRA, 1981). O professor e pesquisador indígena, procura na comunidade, seu esteio para a atividade, o que acaba por possibilitar a maior socialização da pesquisa.

A maior publicidade, devido ao método utilizado, tornou a pesquisa mais acessível na aldeia, nos seguintes termos: esclarecimento sobre o que estava sendo feito; maior troca de informações e problematizações; possibilidade de ampliação dos dados e a participação direta ou indireta da comunidade; discussões sobre problemas e resoluções; questionar a invisibilidade de grupos marginalizados; e a ação do professor na comunidade.

Portanto, as idéias atuam na linha da pesquisa-ação, pois se enquadram numa perspectiva político-pedagógica que busca contribuir com as mudanças sociais (DARCY OLIVEIRA & DARCY OLIVEIRA, 1981), no sentido de buscar um enfoque que torne a educação problematizadora e estimule a crítica dos indivíduos sobre as *dimensões significativas de suas realidades* (FREIRE, 2002, p. 96).

A forma de pensar a educação escolar pelo professor indígena em relação à pesquisa certamente pode ser dimensionada como um tema gerador enquanto *círculos concêntricos*,

que partem do mais geral ao mais particular (FREIRE, 2002, p. 94), em que pesem pontos como, conjunto de idéias, concepções e dúvidas, valores e desafios, que Freire denomina *unidade epocal* (FREIRE, 2002, p. 92).

As orientações da disciplina de Arqueologia e, especialmente, o envolvimento e as concepções geradas pelos professores indígenas, permitem afirmar que ela é um campo de atuação das ciências sociais que propõe compreender o homem em seus aspectos materiais, culturais e sociais. Tal intersecção de fatores decorre dos métodos e procedimentos interpretativos do ambiente arqueológico, no qual o estudo da cultura material possibilita o diálogo entre diversas áreas do conhecimento para investigar *o pensar dos homens referido à realidade* (FREIRE, 2002, p. 98).

Os espaços escolhidos e os protagonistas da pesquisa representam papéis essenciais sobre a cultura material, como proposta temática e fato gerador de discussões nas aldeias, enquanto um lócus de conhecimento, sobre o qual são pensados referenciais de identidade e patrimônio.

A pesquisa do professor Peranko Panará (14.3, 20143) foi feita na *casa centralizada da aldeia*, provavelmente a Casa dos Homens, escolhida em função de ser onde ocorrem às reuniões e onde se comunicam com os velhos. Corroborando com a idéia de participação, o local permitiria também que um maior número de pessoas tivesse acesso aos conteúdos propostos e levantados para que ***todos pesquisem para registrar*** (grifo meu).

As preocupações referem-se a possibilitar a maior socialização dos conhecimentos, em termos de realização e desenvolvimento de pesquisa enquanto um processo coletivo, afirmada em “todos”. Cujo objetivo seria o registro dos conhecimentos produzidos daquilo que é importante para a comunidade, que pode ser tratado como patrimônio cultural daquela coletividade.

Como patrimônio, compreendemos os bens que são transmitidos e herdados em uma sociedade, que podem ser materiais, cujo valor comercial pode ser elevado, ou aqueles cujo valor monetário é pouco relevante, independente do valor emocional, cultural ou histórico que possuam. O patrimônio é também imaterial quando compreende os conhecimentos e ensinamentos, os quais são valores atribuídos apenas aos bens materiais. A idéia de patrimônio encontra-se em duas esferas: a individual, pois todos possuem “coisas” importantes em suas vidas e que são de interesse particular; e a coletiva, essa é estabelecida por outras pessoas que comungam interesses comuns, sendo assim, a coletiva independe da vontade própria de cada um, portanto, está mais distante (FUNARI&PELEGRINI, 2006).

É nesse contexto sobre a compreensão de patrimônio histórico cultural que algumas

das preocupações de Peranko enquadram-se, especialmente sobre a idéia de coletividade na partilha do conhecimento. No campo das pesquisas sobre a cultura material é possível que, “[...] além de reafirmarem a importância da presença do indivíduo no campo da cultura material, é que eles indicam que tal presença jamais é exclusiva, ela só se perfaz na relação social” (MENESES, 1998, p. 96).

O processo de investigação acerca do patrimônio material se inicia ao conhecer, constatar e depositar importância ao tema e problematizá-lo, estabelece seu estatuto como um documento sobre o qual se busca informação, preservação e registro. Questões intrínsecas ao discurso de Peranko quando se refere a coletividade na sua pesquisa.

Ulpiano de Meneses (1998) coloca que o objeto material como documento depende de sua capacidade documental e de suporte da informação. Para ele, o artefato em sua condição física é uma verdade objetiva, que sofre inferências externas que são discursivas e subjetivas, ao atribuir significados e valores à cultura material. Segundo Meneses, as atribuições sobre os artefatos são três: comportar as raízes de nossa cultura em seu processo dinâmico e descontínuo; não ser ufanizado; e orientar a preservação para a pesquisa (MENESES, 1984).

As discussões empreendidas no campo do patrimônio relacionam essas questões ao próprio direito que as pessoas têm de conhecer seu passado enquanto um aspecto de sua cultura e identidade, questões essas próprias ao exercício da cidadania (FERNANDES, 1993-1994).

A pesquisa de Peranko (14.3, 20143) insere-se também na idéia de criar espaços e possibilidades para o exercício da cidadania, ao fomentar discussões junto à comunidade que enfatizam o direito de conhecer, falar, questionar e reconhecer aspectos da identidade cultural com sua comunidade. Vale ressaltar a perspectiva intercultural entre a academia, o professor, a comunidade e a aldeia.

Nas sociedades indígenas, os conhecimentos são repassados de geração para geração quando as crianças acompanham e participam com seus pais das atividades diárias relacionadas a subsistência, confecção de artefatos, festividades e rituais, entre outras. Sobre as quais existe uma série de variantes relacionadas a gênero, idade e outros aspectos da tradicionalidade dos grupos. Isso leva a crer o seguinte:

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-aprender: em educação (BRANDÃO, 2003, p. 14).

Esse processo de aprendizado e formação do indivíduo na sociedade é compreendido como educação, na qual coexistem diferentes espaços e atores que produzem conhecimentos e reconhecimentos sobre temas diversos, inclusive aqueles específicos à produção da cultura material. É sobre uma situação como essa que será refletido, o professor e acadêmico, quando opta e exerce a função de pesquisador em um lócus como esse.

Waranaku Aweti (14.3, 20214) desenvolveu sua pesquisa no centro da aldeia, muito possivelmente no pátio central, local onde *todos se reúnem para fazer atividades cestos, arcos e flechas*. O professor coloca que a presença propiciou que sua atividade fosse acompanhada por jovens, velhos e crianças. Uma terceira evidência do professor aweti é que a sua pesquisa feita nesse espaço o isentou do pagamento para a obtenção de informações, devido a não ter definido por um interlocutor apenas.

As colocações de Waranaku permitem pensar questões centrais acerca da sua reflexão e forma de realizar a atividade. A primeira é realizar a pesquisa em um lócus específico e propício ao estudo da cultura material, em parte museu, em parte escola, em parte oficina. Um segundo ponto se refere à participação dialógica da comunidade na socialização da pesquisa. E um terceiro às regras internas do repasse do conhecimento.

Enquanto lócus de conhecimento, o pátio central, no momento e no propósito da realização da pesquisa, pode ser compreendido como um espaço destinado à educação patrimonial. A Educação Patrimonial aqui é entendida como um processo voltado para questões referentes ao patrimônio cultural, no que diz respeito à sua inserção em programas escolares com o propósito de refletir a conservação do patrimônio histórico. As ações voltadas à educação patrimonial nas sociedades ocidentais contam com espaços conhecidos como lugares da memória, podendo ser eles os museus, arquivos e bibliotecas (FERNANDES, 1992-1993).

Como prática metodológica, a educação patrimonial se caracteriza pela observação e pelo sentir os objetos e artefatos, isso por meio de questionamentos e da manipulação desses materiais. A forma como Waranaku realizou a pesquisa, assim como outros professores indígenas também o fizeram, permite afirmar que no pátio central foi possível cumprir etapas metodológicas próprias desse processo. Assim como, possibilitou estabelecer um diálogo teórico e metodológico acerca dos aspectos simbólicos e significativos da materialidade, além de tratar as mudanças ocorridas ao longo do tempo (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

O discurso de Waranaku traz ainda uma outra especificidade, assim como de Peranko, que se refere à coletividade e, por conseguinte das idéias existentes sobre educação patrimonial. As formas como os dois professores realizarão suas atividades, possibilitaram

não apenas aos alunos, mas também à comunidade se envolver na pesquisa e,

[...] provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 8).

O terceiro ponto colocado por Waranaku, mas essencialmente ligado à coletividade, se refere a regras sobre o repasse do conhecimento, aqui em especial sobre o pagamento que deve existir para aquisição de saberes. Mariel Bororo informou oralmente que, os ensinamentos são passados em função do clã, o que o remeteu a realizar sua pesquisa no ambiente doméstico com sua avó. Se fosse o caso de Mariel procurar outros anciões para serem seus interlocutores, ele teria de pagar por esse conhecimento, antigamente com enfeites, agora com bens industrializados.

Tais questões dizem respeito às relações sociais que são estabelecidas entre as pessoas, nas quais o grau de parentesco, os vínculos sociais existentes e as especialidades como as de artesão (ã), curandeiro (a) e caçador, por exemplo, são importantes no processo social (BRANDÃO, 2003). Mesmo que os pais sejam os principais responsáveis pela criação das crianças, o processo de aprendizado e ensinamentos é realizado por parentes mais próximos, assim como, de certa forma, por toda a comunidade (RAMOS, 1994).

A experiência passada por Waranaku e Mariel retrata duas performances para realização da pesquisa, que evidenciam estratégias diferenciadas na coleta de informações. Isso em função de regras sociais e culturais que inferiram diretamente na definição dos espaços para realização da pesquisa: o ambiente domiciliar, e outro, um espaço público onde são feitos artefatos.

Corroborando para essa perspectiva de análise das divisões do sistema social existente, a pesquisa feita pelo professor Genivaldo Tapirapé (14.3, 20159), realizada na casa dos homens ou *takãra*. O professor explicou em sua apresentação na etapa presencial de julho/2006 o significado da *takarã*, que representa os princípios de organização de parentesco, que se divide na “sociedade de pássaros”, que é masculina, a qual divide a sociedade em duas metades, a dos pássaros brancos e a dos papagaios, subdivididas em função das idades, que caracteriza os jovens, homens maduros e homens mais velhos. Cada uma dessas ramificações enfatizou oralmente Genivaldo, são detentoras de saberes distintos.

O que os exemplos referidos nos passam é que, a idéia de pesquisas e ações junto a sociedades indígenas em torno de seu patrimônio cultural, deve considerar que ele é coletivo,

mas varia de acordo com a organização social do grupo, em função do sexo, faixa etária, posição assumida na comunidade, interesses e conveniências. (FUNARI&PELEGRINI, 2006).

Os locais em que as pesquisas aconteceram, desde o ambiente familiar até os públicos, são lugares sociais envoltos de aspectos culturais nos quais está presente a história do povo. Ao pensar a história das sociedades é correto afirmar que ela reúne aspectos bastante amplos, o todo social, em termos de abordagens, problemas e objetos, parafraseando a trilogia de Jacques Le Goff e Pierre Nora, que compreende e integra o político, simbólico, ambiental e material. Esse é o cotidiano das pessoas, e por cotidiano entende-se a forma como as pessoas conduzem suas vidas, se formam e são formadas na sociedade, nas palavras de Agnes Heller (1989),

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os sentidos, todas as habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias (HELLER, 1989, p. 17).

A educação indígena, ou melhor, a aprendizagem, é um processo que acontece no cotidiano e no corriqueiro e que, se efetiva inicialmente a partir dos olhos e dos ouvidos das crianças na comunidade (KAHL, 2004). A partir de tal referência, pode-se considerar que *a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra* (BRANDÃO, 2003, p.13).

A questão é como o professor interage e se articula, no tempo e no espaço, em um contexto culturalmente exógeno, a escola, para realizar sua pesquisa a partir de redes e das estruturas de transferência de saberes tradicionalmente constituídos.

O que é ensinado na mata, o que se aprende na rede, o que é conhecido na casa dos homens, o que se ouve e vê ao redor do fogo, durante o plantio e coleta de produtos da roça, da mata ou do cerrado, evidenciam formas de conhecimento. É sobre isso que se fala no dia-a-dia das casas e outros locais. Portanto, são espaços de socialização culturalmente já constituídos.

O relato sobre o que acontece nesses espaços leva o professor a realizar a pesquisa na casa de seu interlocutor, na residência do professor junto aos familiares; na casa de chefes e ex-chefes, lideranças, cantores, historiadores, pajés e artesãos. A participação de alguns desses protagonistas será discutida no próximo tópico.

Nas casas, os professores dialogam com diferentes protagonistas, familiares ou não, esse espaço é essencialmente um lugar de memória, assim como um ambiente arqueológico

do presente que faz lembrar do passado. Como por exemplo, as lenhas para cozinhar e para iluminar, os fogões, os vasilhames, as refeições, as culturas comestíveis plantadas e aquelas coletadas, o jirau, e aonde se dorme, em redes e esteiras.

Para concluir esse tópico, é importante assinalar que os lugares definidos para pesquisa são relevantes na (re) produção do conhecimento. Os locais permitem formas diferenciadas de produção de conhecimento e de informações, além daqueles critérios de legitimidade da atividade por meio do esclarecimento, permissão e deliberação. Procurou-se mostrar que é possível estabelecer uma relação de diálogo nos diferentes espaços ocupados pela comunidade e sua articulação com as práticas do professor-pesquisador. O envolvimento e interação permitem que as comunidades, em maior ou menor grau, se mantenham inteiradas do que acontece na escola e na vida profissional dos professores. Assim como, estimula a participação da comunidade no processo de investigação sobre o patrimônio cultural.

2.2 Os relatos e os narradores da cultura material

Conforme foi colocado por Meneses (1984), o caráter do artefato é objetivo como material, forma e composição física. Entretanto, o que existe são atribuições subjetivas sobre seus valores e significados, que são discursivos e retratam interesses e desejos de um indivíduo ou de uma coletividade.

Esse tópico refere-se a alguns dos interlocutores dos professores e aos seus porquês, assim como às contribuições que trazem para estudos referentes ao registro etnográfico da cultura material. Além disso, reflete o protagonismo e o discurso indígena na ocasião da atividade, em relação a discussões sobre identidade e afirmação étnica. As informações de setenta professores mostraram os seguintes números em relação à definição dos interlocutores dos professores na realização da pesquisa.

Tabela 2 - Interlocutores dos professores indígenas na pesquisa.

INTERLOCUTOR	CITAÇÕES
Ancião, Anciã	41
Pai do professor (a)	9
Pessoas da comunidade (sem especificação)	6
Caciques e ex-caciques	3
Avó do professor (a)	3

Pajé	3
Cantores	2
Mãe do professor (a)	2
Alunos	2
Conhecedores de historias	2
Sogro do professor (a)	1
Tia do professor (a)	1
Liderança	1
Família da esposa do professor	1
Família do professor	1
Historiadores	1
Avô do professor	1
Pais dos alunos do professor	1
Pessoas que sabem produzir objetos	1

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro apresentado identifica aqueles que deram a sua voz às pesquisas realizadas pelos professores. Em grande parte a pesquisa foi desenvolvida com as pessoas mais idosas da aldeia, assim como foi citada a sua execução junto aos familiares mais próximos dos professores (as), seus pais, avós e avôs e tia. Assim como, foi observada uma situação em que a pesquisa foi realizada com familiares da esposa do professor que, pode ser uma pista sobre relação de parentesco e regras de casamento.

Uma outra perspectiva dos atores que protagonizaram a pesquisa, além dos professores, são os especialistas nas técnicas de produção dos artefatos, haja vista, por exemplo, os objetos de representação ritual, status político e poder, e de gênero (ao pensar a cerâmica e as armas). Trata-se dos saberes dos pajés, caciques, historiadores, artesãos, homens, mulheres e crianças. Em termos da representação de poder político foi falado sobre a participação de liderança, termo que designa os índios envolvidos nas novas formas de representação política indígena, as associações indígenas, diferente de cacique que representa o poder tradicional, contudo estas representações estão relacionadas.

Nas sociedades indígenas, certamente os anciões são o elo entre o passado e o presente, assim como uma referência de alteridade para o futuro. Eles são detentores de conhecimentos e prestígios importantes para a vida em sociedade. Isso remete a pensá-los como sustentáculos importantes da memória e, por conseguinte, da informação, fundamentais para concepção de patrimônio cultural.

Os aspectos relativos aos bens materiais das sociedades indígenas são fontes de conhecimentos importantes para os mais jovens refletirem, em relação ao futuro, questões como identidade, cultura e respeito à diversidade, em face de reivindicações políticas e de diferença étnica e cultural.

Nos últimos anos, as questões relacionadas ao multiculturalismo e à diferença têm ocupado lugar central na teoria educacional crítica e até mesmo na oficial. Para dizer o que cada indivíduo é, deve-se considerar a identidade que cada um possui, mas que, necessariamente, está ligada ao que é diferente, àquilo que não se é.

A identidade está condicionada a uma produção simbólica e discursiva, que faz sentido ao relacionar-se a um conjunto de significados que não são fixos e estáveis, mas também pertencentes a outras identidades nacionais fundadas. Tanto a identidade é afirmada, como a diferença é enunciada por pessoas ou grupos sociais, na perspectiva de garantir os acessos aos bens sociais. Nesse sentido, a relação entre identidade e diferença está ancorada em estruturas de poder, na definição da identidade e no estabelecimento da alteridade (TADEU SILVA, 2000).

Questões como essas serão tratadas a seguir, ao refletir sobre as possibilidades de identificar manifestações de afirmação étnica, nos relatos dos professores acerca dos interlocutores definidos para investigação da cultura material em seus aspectos políticos e informativos.

Krekreansã Panará (14.3, 20300) realizou sua pesquisa na casa do historiador com os cantores e velhos da aldeia. Um dos interesses de Krekreansã (14.3, 20143) foi o registro por meio de gravação das músicas e da pesquisa, que segundo esse professor, *como surgiu quem ensinou a música (outros povos e animais tamanduá e cutia)*. grifos meus. Apenas uma observação sobre esse professor, ele está em um processo de formação para ser cantor.

Infelizmente não se teve acesso ao conteúdo das músicas levantadas e gravadas, mas como o tema abordado pelos professores indígenas era a cultura material, é possível supor que versavam, direta ou indiretamente, sobre a arqueologia. De qualquer forma, a música foi o instrumento utilizado para a narração dos aspectos materiais e sua relação no contexto social da comunidade.

A partir do que o professor panará colocou, podem-se apontar as seguintes questões: 1) a cosmologia na música, na qual estão envolvidos seres sobrenaturais de uma zoologia fantástica de cutias e tamanduás, 2) a interação com outros povos, com os quais aprenderam músicas; e 3) o registro da música.

Antes de falar propriamente destes pontos, é importante situar a música indígena na

atualidade. Rafael Bastos (1995) confere à etnomusicologia um forte componente para o conhecimento da cultura e da história de um povo e, mostra que ela possui papel de destaque nas sociedades indígenas das terras baixas na América do Sul. Bastos, ao discutir as tendências da etnomusicologia, analisa estudos que relacionam música e mito, música e xamanismo e flautas sagradas.

Lux Vidal (2001), ao pensar o papel de destaque da música, coloca que a influência dela nas terras baixas é,

[...] um ponto estratégico da cadeia intersemiótica ritual, entre o universo das artes verbais (poética, mito) e o mundo das expressões plásticas visuais (grafismo, iconografia, sistemas de adereços) e coreológicas (dança, teatro) (VIDAL, 2001, p. 31).

Percebe-se à abrangência de discussões que a música suscita, na qual, a informação e a produção de conhecimento sobre a cosmologia e a cultura indígena são bastante ricas, amplas e diversas.

O tema é relevante também para outras abordagens como uma zoologia fantástica, conforme falou o professor. O relato traz informações que situam o campo da interação cultural, acontecimentos em diferentes períodos históricos e a relação com outros povos indígenas com os quais se aprenderam músicas, conforme colocou Krekreansã.

As questões visam mostrar a relação entre a música e seus aspectos cosmológicos, no sentido de voltar os olhos às possibilidades de estudos sugeridas por Krekreansã.

Bastos (1995), ao analisar um estudo sobre etnomusicologia, coloca que a flauta sagrada oferece contribuições significativas à compreensão do universo cosmológico de um povo. Cabe lembrar que uma das atividades realizadas durante o curso de janeiro/2006 tratou de objetos de uso ritual. Os levantamentos e relatos feitos pelos professores indígenas por meio do preenchimento de tabelas e apresentação oral evidenciaram que alguns dos artefatos citados são artefatos musicais utilizados em festividades e rituais em conjunto com a indumentária e outros objetos, como máscaras, vasilhames e esteiras, podem sugerir a idéia de uma arqueologia da festa.

Portanto, os artefatos apresentam um estatuto simbólico, que, enquanto “corpo”, desde a sua origem, na coleta de matéria-prima até a decoração e transformação em artefato, é também referência sobre aspectos de mitológicos, vida cerimonial e organização social das sociedades indígenas (VIDAL, 2001).

O caráter etnográfico da cultura material tem atraído o interesse de arqueólogos para

esse tipo de informação, obtida a partir da vivência com sociedades vivas. A etnografia na arqueologia é conhecida como etnoarqueologia, uma subdisciplina da arqueologia, que visa estabelecer analogias entre o presente etnográfico e o passado arqueológico.

Gustav Politz (2002) propõe três tendências da etnoarqueologia na América do Sul, uma delas representada por estudos e projetos de pesquisas realizados em várias regiões do Brasil. A proposta dessa tendência “, busca entender los procesos de continuidad y cambio em contextos sociales específicos mediante el uso complementario de la informacion etnográfica” (POLITZ, 2002, p. 76). Portanto, junções de questões relativas tanto ao campo da história como da antropologia. Ressalvas a serem feitas dizem respeito as temporalidades bastante longínquas que a arqueologia pode abarcar, sobre esse tempo e as mudanças que ocorrem, estabelecer uma relação direta entre o presente etnográfico e o passado arqueológico requer cuidados. Contudo, a informação etnográfica de uma forma geral serve, não só para análises específicas de um grupo, como para analogia e informação de grupos diversos.

O arqueólogo e historiador Jorge Eremites de Oliveira (2001), ao discutir a história indígena no Brasil coloca que, a antropologia e a história *ainda não incorporaram devidamente os aportes da Arqueologia* (EREMITES DE OLIVEIRA, 2001, p. 117). E sustenta que *o desafio atual da história está em assumir uma perspectiva interdisciplinar, holística e plural* (EREMITES DE OLIVEIRA, 2001, p. 121). O autor ainda propõe quatro eixos temáticos relevantes discutidos em torno da história indígena: 1) as questões ecológicas e socioculturais; 2) os processos de conquista e colonizações; 3) a situação indígena contemporânea; 4) as maneiras como os indígenas foram vistos ao longo da história, matriz de estigmas e discriminações.

O campo de interação focado pelo professor panará reflete uma das orientações acima referidas, a das mudanças e trocas culturais, continuidades e descontinuidades nas sociedades face aos processos históricos no qual o grupo está inserido. A referência de Krekreansã *sobre como surgiu e quem ensinou a música* e a resposta como sendo também por “outros povos” leva a pensar, uma relação talvez dialógica, de trocas culturais entre os panará e outros povos, na qual uma infinidade de valores materiais e imateriais, além da música, podia e pode ser negociada. Além disso, fica evidente na história panará, as questões ambientais e a situação dramática do contato estabelecido com as frentes de expansão nacionais. Inclusive, inclusive, no caso, por terem feito o caminho de volta a suas terras tradicionais, depois de terem sido colocados no Parque Indígena do Xingu.

Discussões como estas são empreendidas na análise dos processos de desterritorialização, tema bastante abordado pela antropologia brasileira na atualidade. Os

quais tratam basicamente das mudanças culturais face ao processo histórico, desencadeado pelo contato com o não índio que desperta polêmicas ao discutir, por exemplo, questões fundiárias, língua e identidade indígena.

Vale lembrar que os 100 professores indígenas, em janeiro de 2006, foram indagados e redigiram suas avaliações pelas seguintes perguntas: 1) dos conteúdos trabalhados no componente curricular “Arqueologia e Habitação Indígena”, quais que você gostaria de aprofundar na próxima etapa? 2) O que mais chamou a sua atenção nas aulas de Arqueologia e Habitação Indígena? Sobre estas questões fizeram as colocações a seguir: 1) doze cursistas se referiram a desterritorialização; 2) dezesseis acadêmicos colocaram que o intercâmbio; e contar história da nossa vida e debates; e treze falaram sobre a desterritorialização.

Para fechar essa parte, parece pertinente colocar algumas questões sobre identidade e diferença. Os relatos de Kreankansã retratam um contexto bastante específico no campo da afirmação da identidade. Uma das referências é intrínseca ao conteúdo do discurso do professor panará, em termos de estabelecer o que eles aprenderam com os outros, assim como, o que podem ter ensinado para os outros e na especificidade do momento histórico. Stuart Hall ensina que,

As identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2000, p. 109).

A citação de Stuart Hall contribui para a idéia de construção de um discurso tanto do passado como do presente, já que a pesquisa ocorre no agora. O que se tentou mostrar nas páginas passadas é que a identidade se constrói em face da alteridade, entre “nós” e os “outros”, não de forma isolada, mas na interação que se manifesta de diferentes formas.

A participação e o envolvimento da comunidade, associados à pesquisa-ação desenvolvida pelo professor, fazem com que não seja arriscado falar que existe um referencial de afirmação étnica, no que diz respeito à participação indígena como protagonista científica e política na produção de conhecimento e de discurso sobre a cultura material.

São nesses termos, de refletir a questão das identidades e das diferenças, que será dada continuidade do texto. Agora, sobre algumas das relações familiares estabelecidas para a realização da atividade, nas quais as diferenças estão estabelecidas em função de clãs, faixa etária, gênero, função ou categoria dentro do grupo.

A família representou um forte canal de interlocução para os professores indígenas. A

escolha foi preferencialmente definida pela opção do pai. Ocorreram em nove casos, entre as etnias nafukuá, kuikuro, ikpeng, suyá, tapirapé e xavante. Com a avó, a pesquisa foi realizada pelos suyá, tapirapé, bororo e xavante; com o avô, a atividade ocorreu com um dos professores chiquitano e o professor irantxe; entre um dos professores kayabi, a pesquisa foi realizada com a família da esposa do professor; mas, com um outro professor kayabi, a pesquisa foi feita com a mãe, o pai e a avó.

A herança cultural do patrimônio material ou imaterial é legada de diversas formas. Uma delas ocorre em instituições como museus e bibliotecas, lugares onde depara-se com artefatos, livros e partituras, entre outros bens que constituem a memória, a cultura e a história das sociedades, ou seja, aquilo que ela é, sua identidade.

A família, os parentes, assim como outros que protagonizaram a atividade, os pajés, caciques e ex-caciques, evidentemente são sustentáculos da memória, entendida como,

[...] mecanismo de retenção e informação, conhecimento, experiência, quer em nível individual, quer social e, por isso mesmo, é eixo de atribuições, que articula, categoriza os aspectos multiformes de realidade, dando-lhes lógica e inteligibilidade (MENESES, 1984, p. 34).

A idéia é discutir algumas das informações sobre situações ocorridas ao longo da atividade em torno das relações de parentesco. Outra questão aborda a percepção e a reação de parentes e da comunidade em face de uma atividade de cunho escolar e acadêmico, ambas compreendidas como os *aspectos multiformes da realidade* (MENESES, 1984, p. 34).

Seria necessário fazer uma série de perguntas aos próprios professores, para poder afirmar com mais certeza a questão sobre a definição dos interlocutores, como por exemplo, se os professores são casados ou não, e se após o casamento as regras que regem a sociedade são patrilocais ou matrilocais. Pensar as regras dos locais de residência, as unidades residenciais, as relações de parentesco permite entender também sobre o processo de socialização do conhecimento e da herança cultural.

Entre os kayabi, uma das pesquisas foi realizada com os pais, a outra, com a família da esposa do professor. É tradicional entre esse povo o serviço de noiva, situação em que o genro vai morar na casa do sogro, para quem presta serviços com a finalidade de reforçar os laços entre o genro e sogro. Embora esse tipo de relação atualmente não esteja muito fortalecido, os kayabi consideram tal prática importante (TORAL, 2004). A pergunta seria a seguinte: a matrilocalidade está sendo exercida e se foi esse o motivo da realização da pesquisa junto ao sogro e sogra? Qual foi o fator determinante para levantar os dados da pesquisa junto à

família da esposa?

Conforme mencionado anteriormente, Mariel da etnia bororo informou em sua apresentação oral que, os ensinamentos são passados em função do clã, ponto determinante para que Mariel definisse o seu interlocutor da pesquisa. Na sociedade bororo, a descendência é regida pelos clãs. A relação da criança será com o clã de sua mãe, mesmo depois de casado e morando na casa da mulher (uxorilocalidade), o homem continua compor a sua antiga linhagem. O que faz com que, as relações sejam mais fortes com o grupo genitor, e não com a família à qual passa a pertencer. Pertença essa de certa forma apenas física, na qual o indivíduo caça, pesca e trabalha para o sogro, contudo, a sua projeção social e a transmissão de seu nome se efetivam em relação aos filhos de suas irmãs (SERPA, 2001).

A pesquisa realizada pelos professores oferece contribuições para a etnografia associada à arqueologia, ao apresentar questões como, as de parentesco, repasse do conhecimento e as relações sociais existentes. Trata-se de um contexto em que o indígena é um professor que investiga os aspectos da cultura material em uma comunidade indígena, a sua. Para o arqueólogo Ian Hodder, etnoarqueologia é o,

Estúdio de la arqueologia em contextos etnográficos com el fin de arrojar el presente etnográfico, com lo que se aliearía com la etnohistoria, tanto por lo que se refere a sua definicion como a su práctica (HODDER, 1988, p. 128).

Em paralelo às informações levantadas pelos professores, a análise da sua inserção na comunidade como professor, pesquisador e como membro dela, demonstra em si um aspecto próprio da etnoistória da sociedade, no contexto de estar envolvido numa prática escolar. Por outro lado, o indígena que está professor portador de uma longa experiência dentro da sua comunidade, o arqueólogo Ian Hodder identifica como um dos requisitos para melhor compreensão da cultura material etnográfica que, segundo o autor, *supone una participacion prolongada em las culturas estudiadas* (HODDER, 1988, p. 128).

Entre os xavante, a definição ou a forma como a pesquisa seria realizada em grande parte ocorreu no *warã*. Por outro lado, das quatro mulheres xavante que cursam PROESI, nenhuma desenvolveu suas atividades nesse local.

Certamente, o significado do *warã* conduz a forma como as mulheres procederam suas pesquisas. O *warã* é o fórum público das reuniões masculinas realizadas na praça (*warã*), que remete à "fala dos velhos", gênero que modela a oratória política e as convenções que organizam seu exercício. De forma a ser uma representação pragmática do discurso como produção intersubjetiva que contrabalançaria as forças centrífugas do faccionalismo xavante

(GRAHAM, 1995).

Se no caso as mulheres xavante, por um lado são cerceadas por práticas culturais de participação no *warã* e dos conhecimentos ali existentes, por outro lado, elas possuem outros saberes decorrentes da sua condição de mulher na organização da sociedade e que contribuem tanto para a arqueologia como para a etnografia.

Tânia Andrade Lima (2003), ao qualificar o caráter do gênero, coloca que ele é uma categoria que se articula com outras, como status e etnicidade no conjunto das relações sociais. A arqueóloga aponta que, os estudos realizados nessa área não devem ser restritos às atividades desempenhadas pelas mulheres, o que faz e o que não faz, mas buscar compreender *papéis, relações, estratégias e ideologias analisando sua estrutura e sua interação com outros aspectos* (ANDRADE LIMA, 2003, p. 130).

O arqueólogo Ian Hodder (1988), coloca que a invisibilidade da mulher na arqueologia ocorre em detrimento da ênfase dada às atividades masculinas. Ao discutir as arqueologias feministas, ele compreende a palavra feminista como, *uma perspectiva crítica desde la óptica de las mujeres en la sociedad contemporânea* (HODDER, 1988, p. 189).

A interpretação do passado é feita a partir dos olhos do presente, as preocupações, anseios, reflexões e experiências atuais subjetivam as visões e concepções sobre tempos pretéritos. Essa é uma referência sobre a importância da informação etnográfica procedente das mulheres indígenas, à qual são atribuídos valores relacionados à produção de um conhecimento diferenciado, o e ser mulher, que é /está/ ou ambos, professora/pesquisadora, cuja condição de gênero e status irá inferir sobre as informações levantadas.

O trabalho com a comunidade em função da pesquisa permite perceber uma série de questões referentes à interação entre os professores e a comunidade no campo do conhecimento e das sociabilidades estabelecidas e permite também que a comunidade avalie e tire suas próprias conclusões sobre a participação do professor-pesquisador.

2.3 A arqueologia na escola

Esse tópico tem o objetivo de discutir, a partir de alguns casos, como a arqueologia foi abordada nas escolas no contexto da pesquisa. Ao iniciar esse tópico, é necessário lembrar alguns termos colocados no início do capítulo, como pesquisa-ação e tema gerador.

O que se procurou passar até o momento diz respeito ao diálogo estabelecido entre a comunidade e os professores indígenas que relaram suas experiências. O educador Paulo Freire ensina que diálogo é o *encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para*

pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 2002, p. 78). Para Freire, dentro do pensamento dialógico, não existe espaço para auto-suficiência, portanto pressupõe-se uma relação de interdependência entre as pessoas na sociedade.

A forma como a interação entre as pessoas e os grupos se manifesta é essencial para fundar regras, sistemas, estruturas e instituições, as quais operam sobre valores e visões diferenciadas do complexo social. Pierre Bourdieu coloca que o valor atribuído pelos pais ou crianças à escola e à “cultura escolar” é reflexo das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2001, p.46). E prossegue dizendo que o êxito na escola encontra no capital cultural e no *ethos* legado pelo meio familiar uma forte influência, mas que não é superior às atitudes da família em torno da escola, ou seja, à participação familiar nesse meio.

A partir do que foi apresentado, um dos pontos é, como pensar uma escola em uma sociedade cujos pais não possuem em seu capital cultural o *ethos* da escola, do professor e da arqueologia enquanto disciplina. Entretanto, ela está ali com seus problemas e contribuições e como um elemento exógeno, sobre o qual se discute, age e atribui significado e valor.

Ao tratar o assunto da escola indígena e a trajetória como se processou a atividade, é certo afirmar que ela não está dissociada do seu contexto, assim como, o professor.

O professor indígena adquiriu experiências ao longo da sua vida, decorrentes das relações de aprendizado e formação, a partir disso, constrói, assim como qualquer outro índio, sua identidade. Com essa experiência, ele se formou também professor e tem, em parte, responsabilidade de pensar e experimentar metodologias pedagógicas no exercício da profissão, que culminem numa concepção de currículo escolar para sua escola. A *contextualidade existencial* (APPLE, 1994, p. 42) do professor, refletida no currículo em sua escola, pode significar a necessidade, de escolher e agir, sobre como estabelecer e discutir propostas curriculares dentro de um processo em que a educação está profundamente ligada à política da cultura (APPLE, 1994).

Em grande parte, os professores indígenas desenvolveram atividades acerca da cultura material e do registro arqueológico em seu retorno às aldeias nas escolas indígenas. Dos 70 professores indígenas analisados, 39 responderam que realizaram atividades sobre Arqueologia em suas escola, 12 que não, e 14 não responderam.

Abaixo está o quadro quantificado das formas maneiras como foram realizadas as atividades de arqueologia nas escolas. Vale salientar que alguns dos alunos que afirmaram terem realizado a atividade na escola não fizeram referências sobre como procederam. Segue o quadro sobre as metodologias adotadas pelos professores:

Tabela 3: Metodologia da aula de Arqueologia na escola.

ATIVIDADE REALIZADA	CITAÇÕES
Aula expositiva.	6
Alunos pesquisaram em suas casas.	4
Com os alunos foram entrevistar	3
Produção de textos e desenhos.	3
Ancião na escola.	1
Alunos relataram aos pais.	1
Aula de campo.	1
Confecção de artefatos.	1
Gravação.	1
Foi levado material na escola.	1
Confecção de cerâmica.	1

Fonte: Dados da pesquisa.

As atividades desenvolvidas pelos professores mostraram-se bastante dinâmicas e variadas: aulas expositivas, participação de pessoas da comunidade, com os alunos desenvolvendo pesquisas, aula de campo e produção de materiais como desenhos e textos.

A forma como foi abordada a disciplina de Arqueologia enfatizou seu caráter interdisciplinar, plural e polissêmico e procurou voltar os olhos dos professores ao meio em que estão inseridos. Isso ao discutir sobre ritos e rituais, flora e fauna, roça, plantas medicinais, processos de desterritorialização e a aldeia, ou seja, o todo social produto da ação e pensamento dos homens. Nesse contexto, a leitura interdisciplinar da arqueologia nas mãos do professor passa a ser “traduzida” e aplicada nas escolas a curto e, quem sabe, médio e longo prazo.

A partir dos relatos dos professores, percebe-se que as atividades realizadas na escola reuniram diversos aspectos do meio social, cultural, político, simbólico, ambiental, lingüístico e de gênero.

Algumas reflexões no campo da educação escolar indígena remetem às formas como o conhecimento é socializado nas comunidades e sobre aquilo que deve ou não ser introduzido na escola. A definição dos conteúdos que serão incluídos nos currículos, deve ser pensado a partir de universos plurais e de diferentes historicidades, que constroem a identidade de um povo e que se manifesta também na escola, tanto em sua afirmação na aldeia como na sua negação.

O professor Josimar Tapirapé (14.3, 20159) relatou que sua abordagem inicial em sala foi explicar o que era arqueologia para seus alunos. A partir da compreensão dos alunos, o professor os orientou para que realizassem partes da pesquisa com suas famílias. A

experiência dos alunos com seus pais fez despertar o interesse e a curiosidade de saber como se faziam os objetos de *antigamente*. O passo seguinte foi o pai do professor Josimar confeccionar um cesto e um copo de folha de banana braba e um pincel para comer mel na sala de aula.

A partir do relato do professor Josimar são pontuadas as seguintes questões: 1) o diálogo entre o professor e aluno sobre arqueologia; 2) os alunos como agentes de pesquisa; 3) a socialização da atividade desenvolvida pelo professor; 4) o interesse obtido, 5) o conhecimento e reconhecimento sobre a pesquisa, 6) a confecção de artefatos, 7) a participação de um pai de aluno.

Em sala de aula, o método utilizado possibilitou que os alunos conheçam a pesquisa que seu professor desenvolve como acadêmico. A partir daí, o professor discute sobre seus estudos, o que pensa da arqueologia e qual é a sua importância. É uma tradução da sua reflexão e de suas preocupação diante de questionamentos sobre a finalidade da arqueologia. É estabelecido um diálogo em que Josimar Tapirapé (14.3, 20159) coloca o seguinte, *primeiro os alunos não entenderam os nomes de objetos e para que servia e se existe esses artefatos*. No entanto, essa situação muda quando a questão da perda motiva a compreensão dos alunos, *depois que eu expliquei para os alunos como nós estamos deixando de praticar o nosso artefato e porquês*. E, a partir disso, *quando os alunos perceberam e entenderam eles acharam muito importante de estudar esse trabalho que fizemos* (grifos meus).

Agora, o aluno está em sua casa para fazer a pesquisa com o pai e com a mãe, o momento requer que o aluno explique a origem da atividade, o que se quer, o porquê, qual é a importância e quem se beneficia dela, ou seja, ele “negocia” a proposta do professor, sobre a qual nada diz que ela não pudesse ser aceita. Proposta aceita, na esfera onde se está, é possível deparar com informações surpreendentes do presente e do passado. Além disso, é um encontro marcado pela diversidade interna ao grupo, a qual é cosmológica, de gênero, faixa etária e de especialidades como, pajés, caçadores, pescadores, horticultores, construtores de casas e outros. Ainda na sua casa, indo para a escola, os alunos refletem a sua experiência, é o sentido da percepção.

A afirmação do professor Josimar de que a atividade gerou o interesse dos alunos em saber como eram feitos os objetos de *antigamente*, faz pensar sobre a idéia de reconhecimento. Interessar-se por um bem material ou por uma memória significa também estar envolvido afetivamente e querer saber mais sobre, é o se ver e reconhecer nessa realidade, a qual forma sua identidade cujo percurso em relação a memória,

Está mais próximo dos processos de reconhecimento do que de conhecimento. Ela se alimenta do ritmo que é a repetição, privilegia o reforço em detrimento da mudança (MENESES, 1984, p. 36).

Agora se retorna à escola para pensar como a pesquisa foi observada pelos alunos e como o professor reagiu. Os alunos saíram da escola com uma série de problemas e questões a serem investigadas, relataram suas experiências do professor em suas casas, pesquisaram seus pais e mães, e retornaram com uma questão: de saberem como se faziam os objetos antigamente.

O próximo procedimento fecha o círculo dessa pesquisa enquanto atividade escolar na aldeia, que passou por três “traduções”: professor indígena – aluno (na escola); aluno – seu pai e mãe (na casa do aluno); pai de aluno – professor – aluno (na escola).

Na escola, o pai do professor Josimar está presente para confeccionar um cesto e um copo de folha de banana braba e um pincel para comer mel. Duas questões são extraídas desse contexto: 1) o caráter do processo de educação escolar se ampliou, ao sair do espaço da escola, chegar de forma direta na casa dos alunos, para daí levar um possível pai de aluno à escola, mas com certeza pai de um acadêmico, o professor Josimar; 2) a produção material em sala.

O primeiro ponto traz consigo os significados das palavras participação e interação. Na educação escolar indígena, como o ponto de partida é a escola, a atividade indica a participação de pessoas que estão fora dela (fisicamente).

Um dos objetivos da pesquisa-ação é educação problematizadora. A escola deve ter por objetivo sua interação com a comunidade e os representantes do povo, para contribuir na solução dos problemas dos alunos e dos seus pais, para daí fazer sentido no cotidiano e na vida da comunidade. Paulo Freire (2002) coloca que metodologicamente na investigação temática é importante,

A presença crítica de representantes do povo desde seu começo até sua fase final, a da análise da temática encontrada, que se prolonga na organização do conteúdo da ação educativa, como ação cultural libertadora (FREIRE, 2002, p. 112).

A participação da comunidade permite um diálogo mais consistente entre escola e sociedade. A escola não pode se manter entre muros e nem dissociada da realidade, ao contrário, deve mostrar à sociedade o que faz e o seu uso social. A ação dos alunos como difusores daquilo que seu professor estava pesquisando é uma evidência de teoria e método

participativo, essa perspectiva que estimula a comunidade a avaliar, participar e propor questões sobre os rumos da escola que, permite à escola ser transparente e aberta, conforme relata o professor Josimar (14.3, 20159).

E o próprio aluno passou para seu pai e sua mãe o que ele estudou comigo. Assim a comunidade ficou sabendo do trabalho que a gente estava fazendo dentro da sala de aula com os alunos. (grifos meus).

Por outro lado, a atividade se refere também a uma “oficina” de cultura material, que, dentro de uma sala de aula, se enquadra nas perspectivas da educação patrimonial. A arqueóloga Andréa Zortea fala que o ambiente arqueológico contribui significativamente para pedagogia por gerar conhecimentos decorrentes de uma abordagem interdisciplinar, em que a arqueologia utiliza noções de zoologia, botânica, física, química, pedologia, geografia, história e artes, entre tantas outras.

Os conhecimentos de cada uma das disciplinas contribuem na análise arqueológica, aplicada ao estudo das ciências humanas, são internalizados e integrados à discussão das partes de um todo social. Com o objetivo de compreender as relações entre as pessoas e os grupos sociais existentes a partir da cultura material e dos resíduos físicos do homem. (RATHZ, 1989; DEVEREUX, 2002).

O cesto produzido pelo pai do professor Josimar pode ser elucidativo para essa reflexão. Em relação aos cestos, por exemplo, uma série de informações pode ser fornecida, desde os critérios físicos do artefato, que envolve matéria-prima da flora, tratamento do material para maior durabilidade, processos de confecção e trançados que estão associados ao gênero, faixa etária e cosmologias, assim como, nas formas de uso (O'NEALE, 1987).

Pensar isso em termos de conteúdos disciplinares, remete ao estudo de disciplinas como biologia, história, antropologia e matemática, as quais podem ser problematizadas na escola a partir da arqueologia.

Um grande número de teses de conclusão de curso da turma 2001-2006 do PROESI abordou, direta ou indiretamente a cultura material. Foram feitos trabalhos na área de matemática sobre construção arquitetônica, confecção de artefatos como canoa, pilão e pintura corporal. Relacionados à Biologia, foram produzidas monografias sobre pintura corporal, o uso da casca do jatobá na construção de canoas, plantas medicinais, e a palmeira na confecção da arte. Na área de Línguas, Artes e Literatura foram feitos trabalhos sobre grafismo, cestaria, tecelagem e pinturas corporais. Portanto, vários temas que expressam a linguagem material nas monografias, de habilitações e áreas do conhecimento distintas entre

si.

Os exemplos procuram enfatizar o alcance obtido por meio da disciplina de Arqueologia para fomentar discussões teóricas e metodológicas sobre a sua compreensão, recepção, interpretação e ação na escola de maneira interdisciplinar.

A professora Maria Sírria (14.3, 20175), da etnia chiquitana, relatou que sua aula sobre arqueologia foi desenvolvida depois de realizar sua pesquisa com três anciões, explicando que, *com essas pesquisas levei para sala de aula, pois dou aula de arte cultura, língua chiquitano* (grifos meus). A professora ainda relata a contribuição dos anciões nas aulas, *pois trabalho com os anciões da aldeia onde eles vão a sala contar como era nosso passado* (grifos meus). Uma terceira situação ocorreu quando *a comunidade com essa descoberta como fazer cerâmica estão tentando fazer formaram um grupo de dez que estão fazendo* (grifos meus).

O professor Roberto Luciano (14.3, 20227), também chiquitano, coloca que a sua experiência em torno da arqueologia foi realizada com uma aula de campo,

[...] para poder estar *colocando em prática os conteúdos visto* em determinadas áreas e conhecer as metas de como é muito *importante para nossa sociedade e estar levando para os alunos aprenderem também* (grifos meus).

Ao compreender o relato da professora Maria Sírria, percebe-se que seu procedimento partiu da pesquisa pessoal para daí aplicá-lo como práxis pedagógica, procedimento que já podia vir sendo adotado. Uma questão a ser colocada é que a professora direcionou suas atividades de pesquisa em arqueologia para as disciplinas de artes e língua chiquitana, a qual leciona, e que, estão situadas no campo da linguagem.

Conforme colocado ao longo do trabalho, a cultura material é um objeto envolto de significados em um sistema de códigos. Segundo a arqueologia pós-processual, esses valores constituem a língua na cultura material (FUNARI, 1999). O arqueólogo Ian Hodder (1988), ao explicar a arqueologia contextual, coloca que a palavra contexto significa tramar, entrelaçar, conectar. Portanto, compreender, planejar e relacionar sobre alguma coisa em uma determinada situação. A arqueologia compreendida dessa forma, para Hodder deve ser lida, em suas palavras, *la idea de que la cultura es un texto e lectura existe en arqueología desde hace tiempo. Los arqueólogos suelen tratar los dados como un registro o como un lenguaje* (HODDER, 1988, p. 149).

A cultura material é objetiva, o que se altera são as formas como ela é lida e

interpretada, esse é o ponto de partida para ações referentes ao estudo e a socialização do conhecimento sobre a cultura material. É certo afirmar que a professora Maria Síría, a partir do seu discurso nos debates ocorridos durante as duas etapas presenciais, demonstrou preocupações sobre o processo atual de afirmação étnica e luta pela terra. Isso fica evidente ao falar sobre suas expectativas, segundo Maria Síría (14.3, 20175), *levantando interesse aos jovens da minha comunidade em observar as coisas perdida querer revitaliza* (grifos meus).

Ao considerar que a professora levou a pesquisa de arqueologia para a sala de aula nas disciplinas de língua e artes, é possível que ela tenha tratado sobre aspectos significativos, simbólicos e morfológicos da língua. A pesquisa de Maria Síría espelha uma atividade acadêmica e ação na escola, de forma a configurar uma maneira para alcançar os objetivos almejados pela professora. Nesse sentido, a cultura material acaba gerando subsídios e contribuições no campo das políticas lingüísticas.

A lingüista Bruna Franchetto (2006) aponta algumas tendências sobre o estudo da língua nas escolas indígenas. Ela coloca que existem duas tendências antagônicas. A primeira se refere as propostas atualizadas do modelo de educação bilíngüe adotado pelos missionários, a idéia atualizada incorpora questões como participação, autoria e co-autoria dos índios enquanto sujeitos. Dentro dessa tendência, também se fala da necessidade de que o estudo da língua não se restrinja ao português, sob o risco de *encolhimento e marginalização ou desaparecimento das línguas indígenas relegadas ao espaço doméstico ou comunitário interno* (FRANCHETTO, 2006, p. 194). A outra tendência apregoa a separação entre a escola enquanto um espaço voltado para o mundo externo e a comunidade fechada em *defesa da sua defesa lingüística e cultural* (FRANCHETTO, 2006, p. 194).

O povo Chiquitano está atualmente em processo de reterritorialização, no qual tramitam processos de identificação fundiária, na região da fronteira do Mato Grosso com a Bolívia, entre as cidades de Cáceres e, Pontes e Lacerda, do lado brasileiro.

Fernandes Silva (2005) propõe que na discussão da situação dos chiquitano é necessário considerar os limites da interculturalidade de uma sociedade que, no contato com outra majoritária, perde parte importante de seu território, adota uma nova língua sob o risco de perder a sua própria, mas não perde a sua especificidade.

O que se deve procurar entender é que, na educação escolar indígena cada caso é um caso e deve ser tratado em sua especificidade. Pensar a educação escolar diferenciada e diversificada não deve ser mera retórica, e com a máxima certeza, a construção de currículos deve ser estabelecida a partir do diálogo entre o professor e a comunidade, em torno dos problemas cotidianos e estruturais da sociedade.

A professora Maria Síría, enquanto professora de língua, em sua *práxis* pedagógica, após a pesquisa e a fala dos anciãos, deve ter voltado os olhos para o seu território, cultura e história antes de entrar na sala. Para então dialogar e agir com seus alunos na especificidade de suas condições, problemas e anseios, entre eles os processo de reterritorialização e revitalização cultural.

A cerâmica foi um outro item abordado pela professora Maria Síría. Enquanto temática, a cerâmica pode ser abordada em sua interdisciplinaridade com as ciências exatas, na análise de processos físicos e químicos do artefato, como na composição da argila, processo de queima e datação por carbono-14, entre outros. No campo das ciências sociais, uma leitura que relacione a cerâmica aos processos de desterritorialização é possível de ser discutida na história, antropologia, geografia entre outras disciplinas, assim como estendida também para a área das ciências naturais e da linguagem.

Conforme colocado, a cultura material é uma forma de linguagem, constituída por um conjunto de símbolos e significados. É a partir desse processo de leitura da cultura material que a idéia de arqueologia é construída, em sua importância, seus interesses e naquilo que procuram entender. A relação estabelecida é essencialmente política e não é neutra, a ação dos professores são fundamentalmente atos políticos que expressam uma forma de associar a pesquisa de arqueologia aos processos de afirmação étnica. Não só o caso de Maria Síría em relação à revitalização da cerâmica, a partir da constituição de um grupo de dez alunos (segundo sua informação oral).

Acerca da questão de resgate cultural, muitas vezes falado, é importante inteirar que ela vem sendo bastante usual no discurso das escolas indígenas, mas o tema requer atenção uma atenção especial para não se perder de vista as diferentes historicidades de cada povo, para melhor compreender a situação presente (SAMPAIO, 2006). Questões como, resgate e revitalização cultural serão discutidos no próximo capítulo, enquanto uma questão que gerou e idéias no espaço escolar e comunitário. O tema se expande para um debate com a comunidade, que reconheceu na arqueologia um valor da universidade, mas que também é daquele povo, portanto, reflete e produz uma percepção a partir da participação e tira suas conclusões. Uma das indagações da professora Maria Síría, ao planejar seu trabalho de arqueologia pode ser: qual problema da minha sociedade pode ser discutido na escola?

O professor Roberto Luciano (14.3, 20227) realizou com seus alunos uma aula de campo para praticar e aplicar os conteúdos da disciplina de Arqueologia e, a partir disso, socializar com seus alunos.

A idéia de levar alunos a realizar uma aula de campo está relacionada a recuperar e

reconhecer um espaço, uma pessoa, uma história e uma memória. Foi colocado que os produtos e dados da pesquisa demonstram aspectos ambientais, sociais, econômicas, religiosas, entre outros, todos imbricados no tempo e no espaço da sociedade.

A aula de campo é sem dúvida um momento em que o aluno se depara com a especificidade do ambiente arqueológico, em sua integridade informativa acerca da cultura material. Mas também sobre os ecofatos (a paisagem e os elementos que a constituem, a sua relação com a flora e fauna, assim como da geografia e relevo) e os biofatos (restos animais e vegetais que compunham a dieta e os padrões alimentares). Ao pensar este traço, logo se reflete sobre como as pessoas agem e atribuem significados importantes para, nas palavras de Roberto Luciano (14.3, 20227), *estar colocando em prática os conteúdos visto em determinadas áreas*.

Outro cunho da aula de campo realizada pelo professor Roberto Luciano está no estímulo para o aluno refletir, reconhecer e identificar um sítio.

Ao considerar as pesquisas e as aulas nas aldeias, pode-se pensar a Educação Patrimonial nas escolas indígenas, ao observar a metodologia adotada no processo, a qual é efetivada em relação a qualquer tipo de material e manifestação cultural, segundo a citação a seguir:

[...] um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, [...], uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, [...] um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

O discurso do professor Roberto Luciano (14.3, 20227) está associado, a uma perspectiva de uma arqueologia pragmática e engajada. No sentido de estimular os alunos num processo de reconhecimento e afirmação étnica, sobre o qual a aula de campo conduz a uma reflexão sobre os aspectos materiais importantes para essa sociedade.

A questão de relacionar a arqueologia e assuntos de reivindicação fundiária, assim como a espoliação de terras indígenas, confere também à arqueologia um foco de interesse colocado por Roberto Luciano (14.3, 20227), *esse curso está sendo bom para minha comunidade. Principalmente que o processo da nossa área está em transição de demarcação* (grifos meus).

Discussões como essas remetem a arqueologia a questões fundiárias, assim como tantas outras colocadas ao longo dos exemplos, contextualizam também um cenário de

inserção e protagonismo indígena. Tais discussões são empreendidas no movimento indígena em torno do debate de questões relativas ao uso de seu patrimônio arqueológico e etnográfico. Mesmo que grandes eventos, como a Eco 92, demonstrem ser um espaço de negociação, articulação política e referência de uma série de preocupações, anseios e lutas.

A pesquisa realizada, as atividades desenvolvidas na escola e na comunidade demonstram direta ou indiretamente preocupações como as colocadas acima, mas abordadas e levantadas de forma e em espaços diferentes. Não se pretende atribuir valor superior a nenhuma das formas e procedimentos adotados, mas apenas colocar que é profícua a relação entre escola, professor e comunidade em torno da arqueologia. Isso é assunto do próximo capítulo, em que será discutida a avaliação dos protagonistas da pesquisa segundo o relato dos professores.

PARTE II

CAPÍTULO 3

A PESQUISA DE ARQUEOLOGIA NA ALDEIA:

O relato do professor indígena sobre a avaliação da comunidade

O caminho trilhado até o momento procurou mostrar algumas formas como foi articulada a relação entre o professor indígena e a comunidade. Agora será tratada a percepção e a importância atribuída pela comunidade, e também pelos professores indígenas, acerca da pesquisa realizada, a partir do relato dos professores.

No contexto da pesquisa, existe o *olho da universidade*, parafraseando Derrida (1999), formalizado também na escola e na educação escolar indígena, que foi estendido por meio de uma atividade acadêmica. Trata-se de um olhar que pode ser de desconfiança ou de credibilidade associado à necessidade e pertinência atual. Jacques Derrida (1999), explica que a universidade não é isenta, pelo contrário, está vinculada às condições políticas e institucionais do trabalho e da vida acadêmica. Para o filósofo, a universidade não é parte integrante exterior à pesquisa e ao ensino, mas a academia interfere em seus objetos de alguma forma.

O trabalho na educação escolar indígena é uma ação relativamente recente, ao considerar o próprio histórico de muitos povos, bem como as políticas públicas neste campo. É uma área em que ainda existe muito a se descobrir e fazer e, para tanto, é fundamental e imprescindível ouvir os próprios índios sobre a condução das políticas públicas nesta área da educação. Segundo Derrida, o primeiro esboço do homem racional é *abrir o olho para saber, fechar ou pelo menos escutar para saber aprender e aprender, a saber*, (DERRIDA, 1999, p. 127). Sobre essa questão o filósofo faz os seguintes questionamentos: em que medida a universidade, enquanto instituição de ciência e ensino deve ir além da memória e do olhar? Em que termos devem limitar seu olhar para ouvir e aprender mais?

Os apontamentos de Derrida valem para duas situações: para aqueles que compõem o quadro docente em um curso diferenciado e para os próprios acadêmicos indígenas no processo de formação. Os cursos possibilitaram a abertura de um canal de interlocução entre diferentes sociedades, as indígenas e as ocidentais, para discutir sobre o patrimônio histórico e cultural indígena a partir de uma disciplina de Arqueologia. Portanto, fala-se da interação

entre uma instituição de pesquisa, ensino e extensão e as sociedades indígenas, cujo professor, por meio de suas atividades também desempenha ações similares a estas das universidades.

A pergunta que se busca responder é a seguinte: como a cultura material associada à palavra arqueologia, enquanto denominação exógena à cultura indígena, torna-se mediadora de dois universos? A questão intrínseca a essa indagação é: o que a comunidade e os professores acharam da pesquisa?

Estas perguntas são discutidas neste capítulo e trazem em si questões como: para que serve a arqueologia? A quem ela beneficia? De que maneira ela se torna importante? Como é possível agir sobre ela? Qual é a relação da arqueologia com a vida e a história, no passado e no presente?

3.1 A importância da pesquisa para a comunidade ou a memória como saber na arqueologia

Neste primeiro tópico traçaremos um roteiro que tenha como ponto de referência o(s) interlocutor (es) do professor, sejam eles um ancião ou uma anciã, um parente, um sábio (a), um (a) especialista, ou um conselho tradicional, como fonte de conhecimento e referência de informação.

Serão abordadas as atribuições remetidas ao professor indígena, em termos de responsabilidades como educador e fomentador de discussões na área da arqueologia, em muitos casos, incitados pelos conhecimentos gerados pela sua pesquisa. Para esperar alguma coisa em termos de resultados esperados, é necessário ter em mente as expectativas existentes em torno das necessidades e interesses do presente. A compreensão destas questões deve levar em consideração que a atividade é um processo de investigação passível de problematizar a realidade e possível de se reportar a uma mensagem que sensibilizou a comunidade e trouxe a memória da cultura material ao presente. As imagens apresentadas procuram mostrar a diversidade material existente, ao invés de optar por um único artefato.

As questões sobre as quais os professores indígenas relataram a importância da pesquisa por eles realizada para a comunidade incorporam quarenta e oito colocações apresentadas no quadro seguinte:

Tabela 4: Respostas dos professores indígenas sobre a pergunta: O que a comunidade achou da pesquisa?

IMPORTÂNCIA DA PESQUISA	CITAÇÕES
Pesquisa escrita e registro	9
Repassar para as crianças/alunos	8
Porque é professor	4
Resgate do que se perdeu	3
Arqueologia como novidade importante	2
Conhecer e aprender da própria cultura e tradição	2
Contato com idosos	2
Para questão de identificação e demarcação de terra	2
Pesquisa feita pelo próprio professor	2
Registrar para não desaparecer	2
Servirá para o futuro dos nossos filhos	2
Alunos vão registrar as coisas que não eram registradas	1
Para que os alunos dos professores assumam a responsabilidade sobre pesquisas futuras	1
As transformações que ocorreram	1
Busca de conhecimentos e sabedorias	1
Conhecer artes que foram deixadas	1
Descobrir a identidade e a cultura material dos povos	1
Despertar a memória dos mais velhos	1
Fazer objetos do passado	1
Fortalecimento cultural	1
Gravação da musica	1
Identificar povos que foram extintos durante a colonização	1
Inexistência desse tipo de conhecimento	1
Interesse em aprofundar	1
Melhor opção para busca de conhecimentos dos acontecimentos	1
Melhorar o trabalho do professor na escola	
Método para lembrar o passado	1
Conhecer os serviços que eram feitos antigamente	1
Não índio sai com vantagem	1
Necessidade de autorização do cacique e da FUNAI	1
Novidade que é a palavra arqueologia	1
Necessidade desse tipo de trabalho	1
Oportunidade de conhecer	1
Para continuar a viver nas regras	1
Para jovens conhecerem e aprenderem do passado	1
Risco de a pesquisa estar sendo feita para outros	1
Risco de a pesquisa ser feita por o interesse individual do professor	1
Porque tinham pessoas que não sabiam a história da cultura material	1
Porque quase ninguém se interessa	1
Praticar o que foi deixado	1
Preservar o que existe	1
Para que o professor produza os conhecimentos dos mais velhos	1
Registro e divulgação	1
Repassar para a comunidade	1
Repasse de conhecimento para professor	1
Apenas com a pesquisa o homem vai conhecendo, descobrindo o passado e o presente	1

Pesquisar sobre aquilo que somente os velhos possuem	1
Valorização de trabalhos e artefatos	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Obviamente, todos os professores tratam de questões relacionadas à cultura e a identidade, em termos da pesquisa ter propiciado, ou melhor, contribuído para as seguintes discussões: 1) a relação e contato com os mais velhos da comunidade; 2) os professores como agentes ativos na pesquisa; 3) a perpetuação e socialização da pesquisa; 4) o registro da atividade; 5) a crítica sobre o direito da informação; 6) o conhecimento sobre o passado; 7) a compreensão da pesquisa como um novo conhecimento; 8) a relação entre arqueologia e reivindicação de território; 9) identificação dos povos do passado.

Qual é a importância da disciplina de arqueologia quando refletida em uma outra margem da cultura, a indígena, cujo universo do saber, em determinados casos, podem se encerrar na figura dos mais velhos, que por *não serem pedras que duram para sempre, e o conhecimento morrerá com eles*, nas palavras de Jesus da etnia xavante (14.3, 20134). O poder da oralidade nessas sociedades é indiscutível devido ao potencial interpretativo e informativo sobre a história e a cultura, assim como representa a condição política de inclusão discursiva das sociedades indígenas.

Philippe Joutard (2002) coloca que a história oral antropológica nos últimos trinta anos passou a estudar questões como os movimentos migratórios, de gênero e a construção de identidades. Isso a partir daqueles que vivenciaram essas situações de forma marginal e diferente das versões oficiais. Para Joutard, a história oral associada à antropologia adquiriu o caráter de dar voz aos excluídos e discutir a vida cotidiana, assim como, teoriza sobre os dados e questionamentos que cercam o testemunho oral, em que pese a questão das distorções e dos esquecimentos. Entretanto, o autor considera que esses fatores acabam por constituir *uma força e uma matéria histórica* (JOUTARD, 2002, p. 54), pois a memória constitui a identidade individual e coletiva. Tal concepção reflete a perspectiva dos *etnotextos* (JOUTARD, 2002, p. 55), enquanto uma abordagem para compreensão do passado a partir de preocupações do presente. Estes são alguns dos aspectos sobre o qual a oralidade é vislumbrada no contexto da pesquisa dos professores.

O que esperar quando pessoas de uma comunidade tradicional avaliam uma atividade não tradicional que investiga a história e a cultura dessa sociedade, por meio da escola e da academia? Pode-se esperar uma aliança entre a comunidade e a escola, em torno de uma pesquisa de arqueologia? De que maneira essa atividade pode contribuir? A comunidade pode

ser considerada gestora e protagonista sobre o patrimônio cultural? Qual é a responsabilidade e as proposições da comunidade?

Estabelecer comparações entre as idéias e concepções de como os conhecimentos sobre a materialidade são socializados e difundidos nas sociedades ocidentais, são recorrentes para pensar a forma e o contexto institucional em que esses objetivos são cumpridos. Esta discussão é pertinente por se tratar de uma atividade escolar realizada no espaço de uma aldeia, na qual o contexto da pesquisa em arqueologia feita pelos professores é ouvido e encontra vozes para diálogo. A aldeia comportou-se como um museu a céu aberto, na qual ocorreu à troca de experiências sobre domínios culturais, técnicos e sociais, que foram protagonizados pelas pessoas da comunidade e pelo professor indígena, que simboliza também uma ação da academia.

É interessante lembrar alguns dos aspectos inerentes à arqueologia em uma aldeia indígena, conforme se verifica nas ações e informações dos professores no ambiente social em que estão inseridos. Os procedimentos adotados e o retorno obtido possibilitam compreender as atividades como uma ação na área de educação patrimonial, em um ambiente e contexto arqueológico, que fizeram das aldeias um lugar de oficina e de aula interativa com a participação da comunidade e confecção de artefatos.

As questões a seguir referem-se às colocações dos professores sobre a interação estabelecida entre eles e a comunidade. A Arqueologia no interior da comunidade assumiu o contexto e a forma de uma reflexão sobre a história, a partir da especificidade do que é material, social e imaterial.

A professora Makato Tapirapé (14.3, 20146), em seu relato, destaca que a importância para comunidade de sua pesquisa ocorreu por que, *tive grande oportunidade de aprender junto com os idosos(as) sobre cultura material e arqueologia*. A perspectiva da professora situa-se em um processo de busca de conhecimento cuja “fonte do saber”, os idosos, retribuiu ao seu anseio na realização da pesquisa. Isso por favorecerem a aquisição de saberes, em termos até mesmo de uma concessão formal, prossegue Makato (14.3, 20146), *também nenhuma pessoas da comunidade não foi contra a minha pesquisa*.

O relato dessa professora se refere à importância da aquisição de conhecimento através dos idosos, já que sua pesquisa foi feita com várias pessoas, como referências e matrizes de um saber. Os anciãos e anciãs, de maneira diversa, explicaram questões variadas sobre a cultura material, como as ambientais, associadas ao uso da flora, da fauna, e dos minerais, que incorporam aspectos simbólicos e de identificação cultural. A questão a ser colocada no momento, em última instância, refere-se àquilo que é a arqueologia, pois explicita os objetos e

as evidências materiais que deixam vestígios, em sua relação com os ecofatos (as paisagens) e os biofatos (restos vegetais e animais). Isso representa a ação e a dinâmica do homem, da mulher e das crianças, meninos e meninas no meio ambiente que é social e cultural.

Nesse contexto, os desenhos que serão apresentados, dizem respeito às formas como os bens naturais são apropriados e transformados em cultura material aos quais são atribuídos valores simbólicos, históricos e afetivos, portanto, bens patrimoniais.

Um dos objetos transformados a partir de elementos de origem vegetal e são identificados na categoria dos utensílios domésticos, é identificado nas Figuras 3, 4 e 5. Uma primeira questão sobre estes artefatos é que possuem valores e usos diferenciados, conforme os desenhos e relatos escritos.

Na Figura 3 estão representados dois artefatos produzidos, um a partir da cabaça redonda (*Legenaria vilgaris*) ou cuité e outro de uma palmeira, o buriti (*Mauritia vinifesa*) ou *myryxi*, respectivamente, uma cuia e um cesto ou *yro*. Os elementos mais evidentes no desenho mostram a denominação oferecida aos artefatos, a fitofisionomia na qual o buriti cresce (área com abundância de água), a decoração da cuia ou cuité, o trançado usado na confecção do cesto e as denominações em português dos objetos e de suas matérias-primas. Uma questão importante, entre os tapirapé a cabaça ou *y'a* assim denominada é a espécie da flora que possui gargalo com o qual se faz o *temiparo*.

Os desenhos das Figuras 4 e 5 oferecem outras informações sobre o objeto: cuité é a denominação em português da árvore e do objeto produzido; *kajana* denomina a árvore e o fruto que serve de matéria-prima, com a qual se faz o *kojoo* (Figura 4) e o *kawi'oawa* (Figura 5). O artefato também é chamado de *kajana*, segundo os relatos textuais de Makato (14.3, 21842) e Xaopoko'i (14.3, 21843). Conclui-se que as palavras *kajana* e cuité são polissêmicas naquilo que elas denominam.

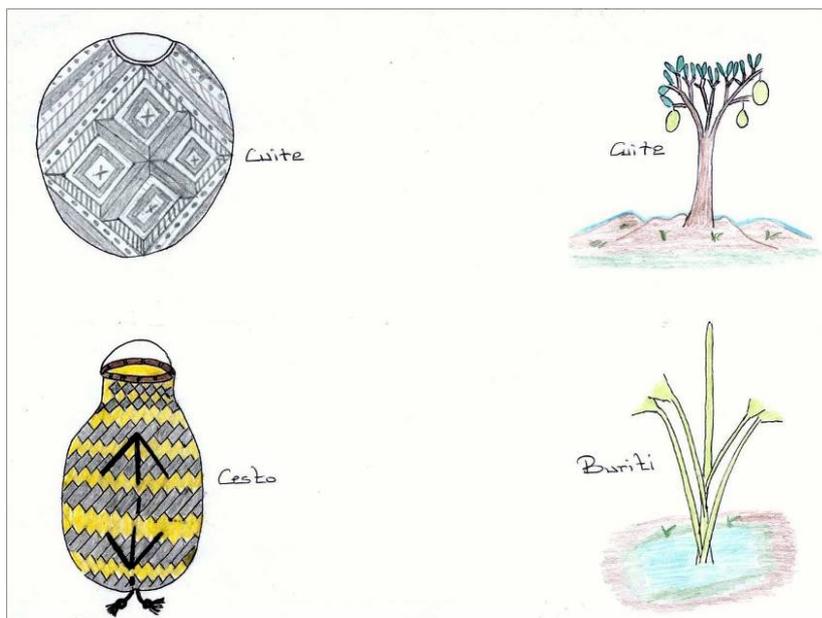


Figura 3: Makato Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: flora. Base: A-4. Técnica: lápis de cor. Acervo: PROESI.

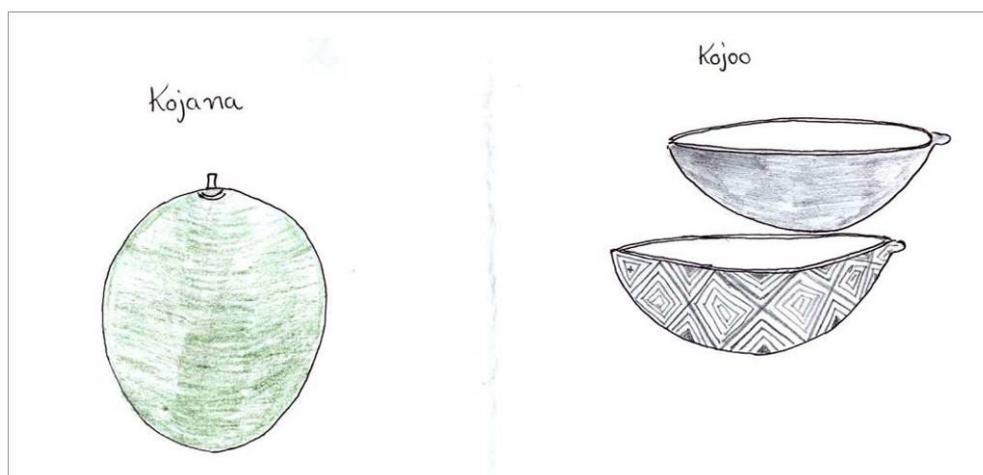


Figura 4: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: flora. Base: A-4. Técnica: lápis de cor. Acervo: PROESI.

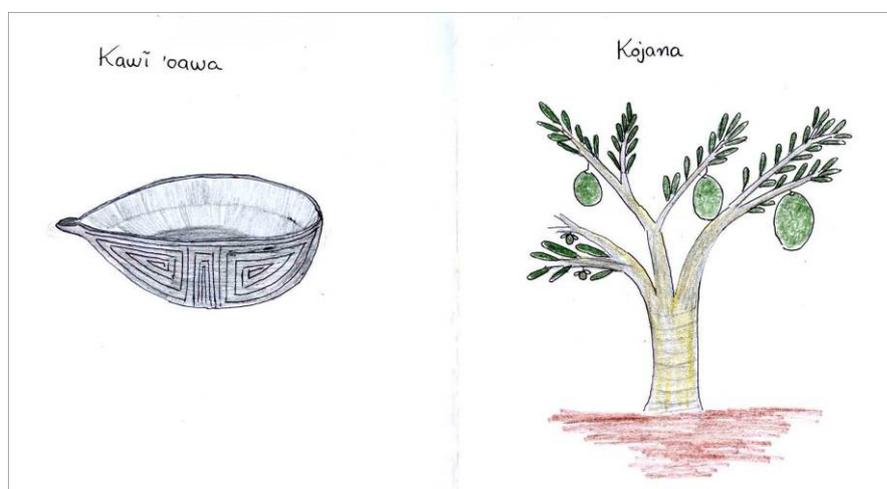


Figura 5: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: flora. Base: A-4. Técnica: lápis de cor. Acervo: PROESI.

Por outro lado, as referências sobre o objeto estão relacionadas à forma como é produzido e utilizado. O contexto de sua confecção e uso é indistintamente atribuído ao homem e a mulher, entretanto, Xaopoko'i (14.3, 21843) coloca que *cada mulher tinha sua cuia*, o que sugere a propriedade do objeto (VELTHEM, 1995). De acordo com outras informações, o cuité ainda é utilizado para: guardar alimento, farinha, amendoim, artesanato e carregar água. Complementar a essas utilidades, Xaopoko'i (14.3, 21843) coloca que a *cuia serve para bebe kawĩ e ao mesmo tempo servia para coloca os peixe assado ou cozido* (grifos meus). Certamente o hábito de servir peixe se refere ao cotidiano, entretanto, associado ao consumo de *kawĩ*, (bebida fermentada feita com o milho e a mandioca, em português, cauim) relaciona-se a momentos específicos e diferenciados, como as festas. Tal indicação é analisada por Francisco Noelli e José Brochado (NOELLI&BROCHADO, 1998) ao discutir os utensílios domésticos de cerâmica e consumo do cauim entre os tupinambá. Makato (14.3, 21842) coloca que, *a importância desse uso de artefato utilizamos mais na festa tradicional do povo tapirapé, principalmente Karaxa e Iraxao*, a citação do professor contribui para aquilo que foi posto por Xaopoko'i que, situa dois momentos tradicionais e rituais entre os tapirapé.

Existe ainda outra indicação sobre o cuité, a decoração grafada, que aparece junto a objetos similares, porém sem motivos decorativos. O estudo sobre a decoração dos artefatos, como cerâmicas, cabaças e cuias, mostra que na maior parte das vezes os artefatos de uso doméstico e de trabalho podem ser também, objetos ornamentais (VELTHEM, 1987).

Mas, o que de fato interessa no momento é um outro elemento. Trata-se de uma espécie de buril, implemento usado para produção de outros artefatos, classificado na categoria dos utensílios domésticos. No caso, é um apetrecho conhecido por *paraxi*, feito com os dentes da cutia (*dasyprocta azarae*) ou *okoxi ryja*, e da paca (*Agouti paca*) ou *karowaroo ryja* (Figura 6), os quais são fixados a um cabo. O desenho mostra a utilização do buril na confecção de flechas, porém também usado em outros materiais vegetais na produção de objetos, assim como, a uma finalidade não associada ao meio doméstico. O professor Genivaldo Tapirapé (14.3, 21839), informou textualmente que, *o dente da cutia servia para fazer tatuagem na mulher*, como afirma também a professora Makato (14.3, 21842), prossegue Genivaldo, *e desenhar no cuité*, com o dente era feita *uma faquinha* (grifos meus). As informações estão associadas a momentos cerimoniais da comunidade, já que as tatuagens entre sociedades indígenas estão ligadas à rituais de passagens.

Quanto ao cesto ou *yro* mostrado na Figura 3, ele difere em matéria-prima, uso e denominação de outros dois, o *yropira* e o *peyra*. Com a folha da banana brava (*H. bihai*).

ou *ka'a* é feito o *yroapira* (Figuras 7), que serve para carregar frutas e peixes, como sugere a palavra *pira*, em tupi, peixe, já o *peyra* (Figura 8) é feito da folha da bacaba (*Oenocarpus bacaba*) ou *pinawa*. Esses dois cestos são confeccionados pelo homem, mas utilizados por ambos os sexos, entretanto, Júlio César coloca que o *peyra* é usado apenas pelos homens no transporte dos produtos da roça e da caçada.

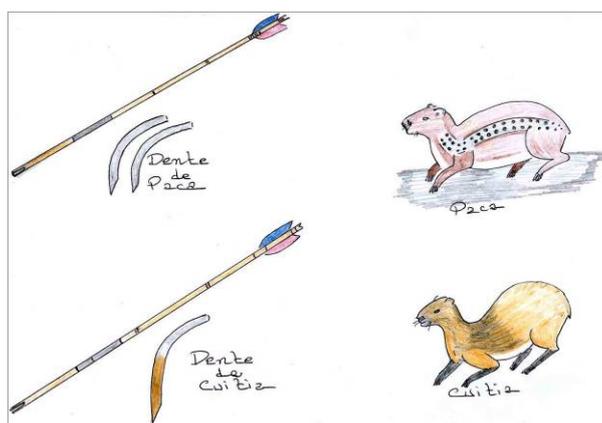


Figura 6: Makato Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: fauna. Base: A-4. Técnica: lápis de cor. Acervo: PROESI.

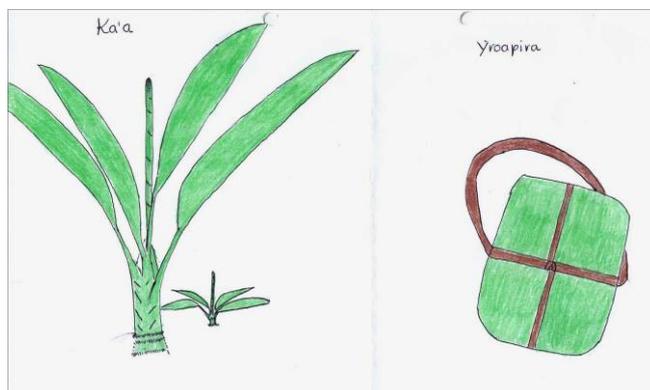


Figura 7: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: flora. Base: A-4. Técnica: lápis de cor. Acervo: PROESI.



Figura 8: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: flora. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

A confecção do *yro* era (segundo tempo verbal de alguns dos professores) masculina, mas o uso feminino e pessoal, o professor Júlio César fala sobre o uso apenas masculino, Xaopoko’i coloca no passado a propriedade do cesto, *cada mulher cuidava a sua yro*, assim como Makato, *cada um tinha o seu próprio cesto*, e concorda com o uso feminino do *yro*. O uso do *yro* tinha por utilidade armazenar a farinha e em alguns casos, como o mencionado por Júlio César (14.3, 21841), para a venda. O que demonstra o objeto em um outro contexto, o da comercialização.

Acerca do *yro* é interessante mencionar que o similar em miniatura, expressado por Makato na palavra *cestinha*, foi identificada como um dos itens que compõem o quadro de artefatos usados pelas crianças, que foi objeto de pesquisa sobre a arqueologia da criança (ver Figura 35). A partir da imagem é possível detectar a similaridade social do objeto adulto e do infantil, como coloca essa professora Makato (14.3, 21842),

Com a cestinha a menina brincava, onde ela *guardava a sua farinha*. Por isso a cestinha é muito importante para a menina, porque *com a cestinha elas carregavam a sua farinha quando o pai e a mãe iam pescar* (grifos meus).

Os dados apresentados sobre os utensílios domésticos mostram as formas bilíngües, a polissemia conotativa da palavra, em função também do uso, conforme sugerem as denominações *kojoo* e *kawi’aawa* para a cuia ou cuité. Além disso, mostram um mesmo objeto, o *paraxi*, como um utensílio doméstico na produção de armas e decoração do cuité, e o *paraxi* como um artefato de uso ritual utilizado para fazer a tatuagem nas meninas, assim como, o cesto ou *yro* informa sobre uma relação entre arqueologia, faixa etária e gênero.

As evidências arqueológicas são também verificadas por artefatos ou parte deles produzidos a partir de matérias-primas da fauna, como o *paraxi* feito do dente da paca e da cutia. A fauna utilizada para produção de artefatos representa um importante elemento da natureza transformado em objeto, o que demonstra a versatilidade na utilização e apropriação do meio-ambiente para fins tecnológicos e culturais, além, é claro, de servir de alimento. Um destes objetos é classificado, dentre aqueles que compõem a tralha doméstica, como utensílio para o conforto pessoal, trata-se de um banco ou *opykawa*, utilizado para sentar. O artefato é feito do jabuti (*Gerochelone carbonaria*) ou *xawaxi*, que segundo Xaopoko’i (14.3, 21843), *o casco do jabuti serve para senta para janta ou almoço, e também para sai e sentar no centro* (grifos meus).

Assim como o relato mostra ocasiões distintas de uso, nas refeições e, muito provavelmente, nas conversas e socializações externas a casa, no centro da aldeia (Figura 9). Em uma outra categoria de artefato produzido com elementos de origem faunística estão as armas, mais especificamente as flechas ou *o'ywa xi* (Figura 10), sobre a qual uma das partes que a compõe, a ponta, pode ser feita usando ossos de animais.

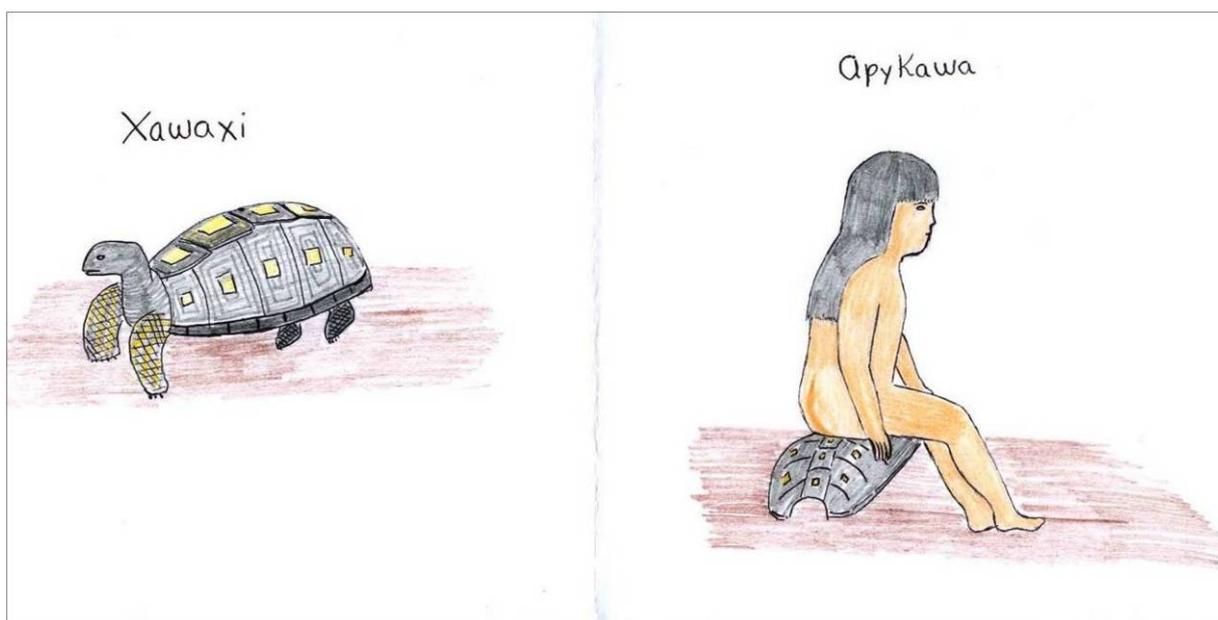


Figura 9: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: fauna. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

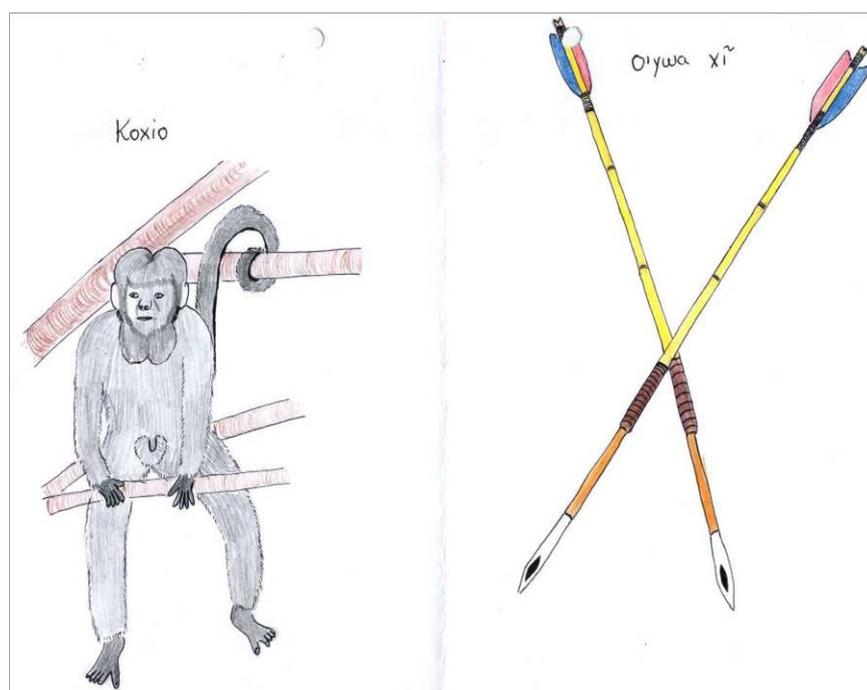


Figura 10: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia e armas: fauna. Base: A-4. Técnica: lápis de cor. Acervo: PROESI.

Os relatos de Xaopoko'i (14.3, 21843), apontam sobre os diferentes tipos de pontas de flechas, em função ao que se busca caçar: animais de grande porte, peixes, aves e tartaruga. Assim como, sobre as flechas para a guerra, contudo o uso e a finalidade não são rígidos.

Além da informação sobre a fauna utilizada, outro componente da flecha, a matéria-prima com a qual é feita a haste ou *akamaxywa*, cuja denominação em português para os tapirapé é taquari. Essa matéria-prima depois da mudança do território tradicional foi perdida, mas anualmente nas visitas aos cemitérios das terras tradicionais aproveitavam para coletar a taquari.

Não foi possível identificar com qual parte dos ossos eram feitas às pontas de flecha, entretanto outras informações são possíveis, como a denominação de espécies e uso, o desenho é observado o macaco cuxiú (*Chiropotes satanas*) ou *koxio*, cuja flecha servia para a proteção e defesa de *bicho bravo*. A tabela preenchida por Makato (14.3, 21842) e Genivaldo (14.3, 21839), apresentam uma denominação diferente para macaco, que é *ka'i*, talvez uma outra espécie de primata, porém não é possível afirmar sobre isso. Contudo, a professora Makato reitera textualmente que a função do osso deste animal se destinava para confecção da ponta de flecha.

A professora Makato apresenta também uma outra finalidade para o osso do animal, servir como agulha de crochê (Figura 11). Assim como Genivaldo coloca que com os ossos do *ka'i* eram feitas agulhas (Figura 11) usadas na tecelagem do *adorno de algodão* ou *pulseira com perna* ou *tamakarã* (Figura 12) cujo significado, segundo Genivaldo, é *para pessoa ficar forte e enfeitar na festa*, esse artefato compõem os objetos de uso ritual da sociedade tapirapé, o qual é usado por ambos os sexos.

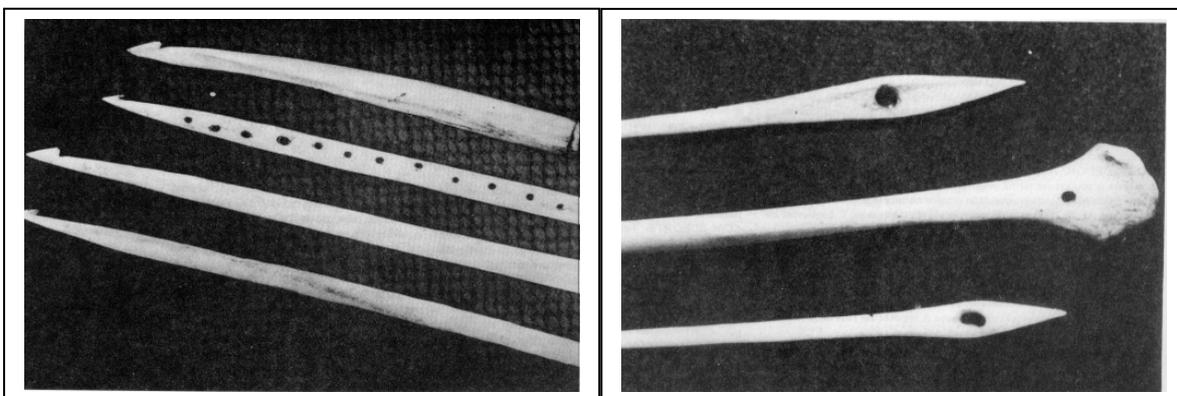


Figura 11: Agulha de crochê e agulha com orifício de ossos de animais (BERTA RIBEIRO, 1987).

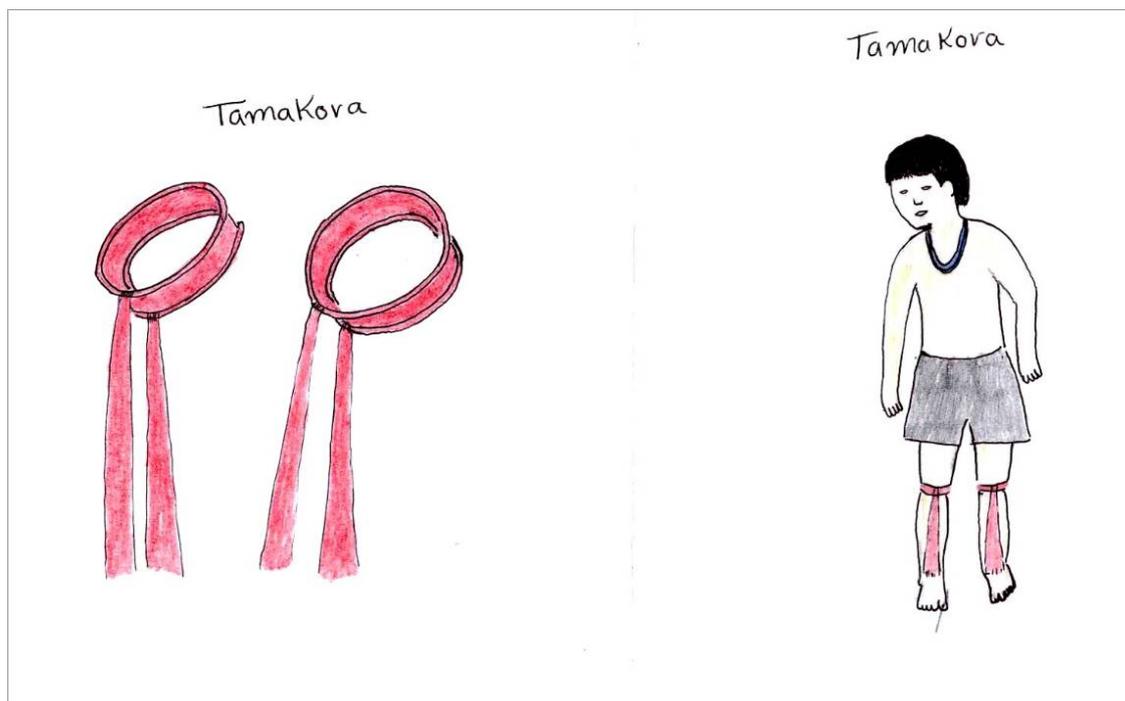


Figura 12: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia e uso ritual. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

As questões apresentadas refletem a dinâmica cultural existente entre as sociedades, em termos de continuidades e descontinuidades, retratadas na manutenção ou no desuso dos artefatos. E retrata também novas formas de uso, por exemplo, a venda de objetos, o que implica na (re) significação do artefato.

Além disso, evidenciam diferentes denominações para utensílios de uma mesma categoria, os cestos, utilizados para o transporte ou armazenamento, confeccionados de matérias-primas distintas. As informações incorporam a múltipla destinação de uma mesma matéria-prima, com a qual são produzidos diferentes objetos, as diferentes agulhas e a ponta de flecha, feitas do osso do macaco ou *ka'i*. Portanto, o uso de uma mesma matéria-prima, o osso do macaco, foi transformado em uma peça que compõe parte de uma arma, mas também um implemento utilizado na produção de um objeto de uso ritual.

Ainda sobre as espécies da fauna usadas na produção de artefatos, na categoria das armas, estão as lanças ou *mina raxi*, cujas pontas mostradas são feitas a partir de um osso do porco-queixada ou *porcão* (*Tayassu pecari*) ou *taxão* ou *taxao* (Figura 13), e do porco-domato ou caititu (*Tayassu tajacu*) ou *xiwa'ã* (Figura 14). O professor Genivaldo relata que o osso do caititu tinha por finalidade servir também para confecção de pontas de flecha, e que a unha do porcão *servia para produzir o som do chocalho e servia nos rituais e acompanhamento de ritmo*. Esse último artefato, de som de chocalho, pode ser informação para uma arqueologia dos artefatos sonoros ou musicais. Os professores tapirapé colocam que

a utilidade das duas lanças mostradas é a *defesa da pessoa*, mas que atualmente se tornou objeto de venda.

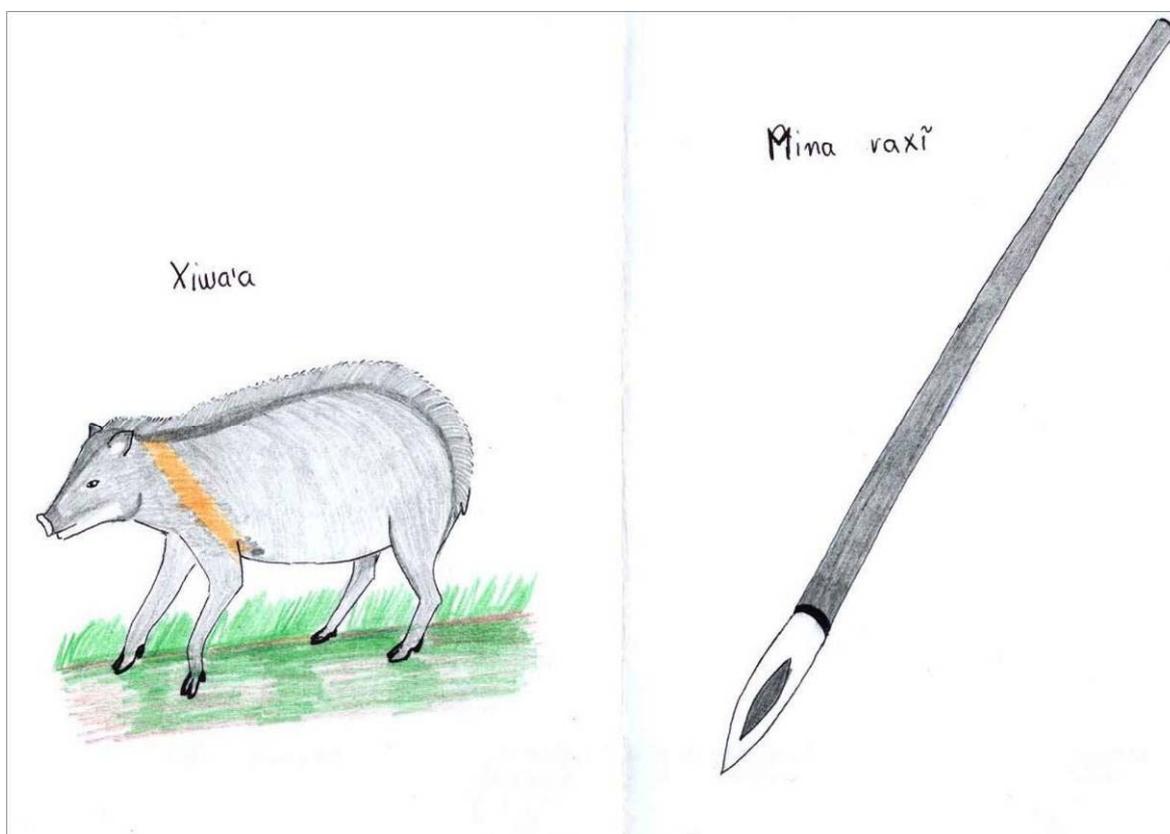


Figura 13: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia e armas: fauna. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

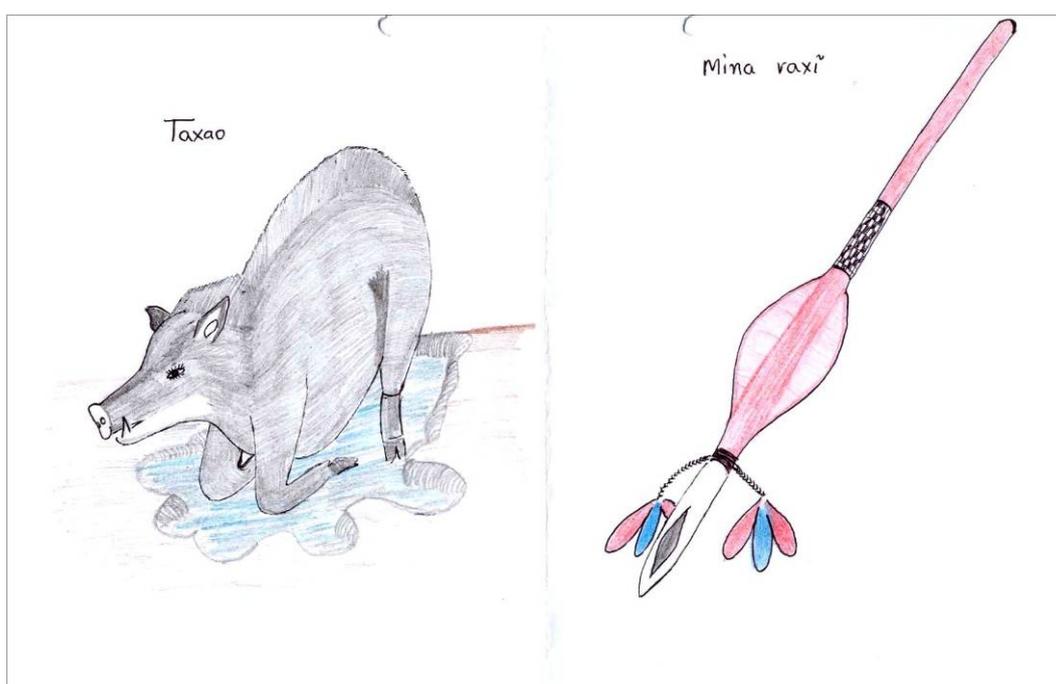


Figura 14: Xaopoko'i irapé. Arqueologia e armas: fauna. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

Em algumas situações, o desuso de determinados artefatos é motivado logicamente pela praticidade e aquisição que os similares ocidentais oferecem, como por exemplo, os machados de pedra trocados pelos de metal e o uso das armas de fogo, ressalvas sejam feitas a grande parte dos professores que citaram o uso atual do arco e flecha e bordunas para caça e pesca. Entretanto é importante assinalar que muitos dos novos artefatos são re-significados, como foi citado em relação à tesoura ou *pidzuré*, usada no corte de cabelo entre os xavante, referida como um artefato de uso ritual, cujo tradicional é o *wa'wa'wa* utensílio feito do dente de piranha, usado para o corte de cabelo, de penas e linha de algodão.

Em outros casos, a força motriz para que determinados artefatos deixassem de ser confeccionados, decorriam dos tão frequentes e desastrosos deslocamentos das populações indígenas, a alta mortalidade, perdas de terras, reintegração de territórios deteriorados ambientalmente e reduzidos em suas dimensões, ou todas as situações juntas, entre outras. Esse contexto representa a historicidade dos povos indígenas e está associada também às discussões empreendidas sobre a desterritorialização e a cultura material.

Um dos questionamentos feito durante o curso foi sobre o risco de escassez das matérias-primas que tenham por finalidade a produção de bens materiais, um desses exemplos é visto nos quadros 9 e 10, extraídos do material pesquisado por Makato sobre a flora e fauna.

Quadro 9 - Espécies da flora e risco de escassez citadas por Makato Tapirapé

ESPÉCIE CITADA	RISCO DE ESCASSEZ
Bacaba (<i>Oenocarpus bacaba</i>) ou <i>pinawa</i>	Risco sério*
Buriti (<i>Mauritia vinifesa</i>) ou <i>myryxi</i>	Risco sério*
Cabaça redonda ou cuité (<i>Legenaria vilgaris</i>) ou <i>kajana</i>	Risco extinto*
Taquari ou <i>akamaxywa</i>	Risco sério*
Landi (<i>Calophyllum brasiliense</i>) ou <i>wakare'ywa</i>	
Pau-brasil (<i>Caesalpinia echinata</i>) ou <i>o'iywaywa</i>	

Fonte: Dados da pesquisa.

*Segundo a tabela preenchida pelo professor Xaopokoi estas espécies de flora apresentam “risco pequeno” de escassez, já o professor Genivaldo concorda com Makato em relação ao buriti e minimiza a situação do cuité, o qual considera apresentar um risco sério, assim como atribui a bacaba risco pequeno de escassez.

Quadro 10 - Espécies da fauna e risco de escassez citadas por Makato Tapirapé

NOME EM PORTUGUÊS	RISCO DE ESCASSEZ
Caititu (<i>tayassu tajacu</i>) ou <i>xiwa'â</i>	Risco sério
Cutia (<i>Dasyprocta azarae</i>) ou <i>akoxi</i>	Risco sério
Jabuti* (<i>Gerochelone carbonaria</i>) ou <i>xawaia*</i>	Risco médio*
Cuxiú (<i>Chiropotes satanas</i>) ou <i>koxio*</i>	Risco sério*
Macaco ou <i>ka'i**</i>	Risco sério

Paca (<i>Agouti paca</i>)ou <i>karowaroo</i>	Risco sério
Porção (<i>Tayassu tacaju</i>)ou <i>taxao</i> ou <i>taxão*</i>	Risco sério

Fonte: Dados da pesquisa.

* Referências apresentadas por Xaopoko'í.

** Denominação utilizada também pelo professor Genivaldo.

O valor da arqueologia no presente, segundo o arqueólogo colombiano Santiago Mora (2000), é identificado na construção de uma visão de história; no conflito social; na dinâmica ambiental e na participação em processos de conscientização sobre as relações sócio-ambientais. Nesse sentido, o relato de Makato (14.3, 21842) sobre a sua pesquisa em torno do processo de desterritorialização, oferece informações contextuais acerca das perspectivas teóricas sugeridas por Mora.

Makato (14.3, 21842), coloca que durante o século XIX o seu povo habitava a área tradicional Tapi'itawa, situada na Serra do Urubu Branco, na qual possuíam matérias-primas como: o barro ou *xaj'oma* específico para confecção da panela de barro ou *xa'é* e o cachimbo ou *petywãwã* (Figuras de 15 a 20); a taquari ou *akamaxywa* para fazer flechas; e uma *pedra* para confeccionar um adorno labial, o tembetá ou *temekwãra*. Ao longo do século XX, foram obrigados a deslocarem-se para o lugar chamado Orokotãwa, às margens do rio Araguaia, local que não possuía as matérias-primas acima citadas, encontradas apenas na área Tapi'itawã. A argila era coletada na aldeia Xexotãwa, onde atualmente está o município de Vila Rica, o que mostra a interação social entre distintas aldeias.

Prossegue Makato (14.3, 21842), os tapirapé realizavam duas vezes por ano viagens para Tapi'itawã, em especial para visitar *a sepultura dos nossos avós* (14.3, 21842), cuja circunstância era aproveitada para coleta da *taquari* usada na confecção da flecha. Ocupando a região do Araguaia, as pessoas desse grupo tapirapé conheceram e aprenderam com os índios karajá, segundo Xaopoko'í (14.3, 21843), a fazer canoa de landi (*Calophyllum brasiliense*) ou *xakare'ywa* (segundo Daniel) e pau-brasil (*Caesalpinia echinata*) ou *o'iywaywa*, usadas para pescar, por sua vez, o remo era feito do pau-brasil e tarumã do cerrado (*Vitex polygama*) ou tarumã do mato (*Vitex montevidensis*).

Ainda em torno da desterritorialização outro tema abordado foi o impacto que recaiu sobre a variedade de peixes encontrados em cada uma das regiões. Enquanto na área ocupada mais recentemente os peixes eram maiores, como tucunaré (*Cichla monoculus*), surubim (*Pseudoplatystoma fasciatum*), traíra (*Hoplias smilabaricus*), no território tradicional são encontrados peixes menores, como mandi (*Pimelodus* sp), lambari (*Astyanax* sp) e outros *peixinhos*. Além disso, a professora aponta que no território ocupado na região do Araguaia a

terra era fraca para a produção de alimentos da roça, muito diferente do que ocorre na área tradicional Urubu Branco.

Nesse contexto, que relaciona aspectos relativos à produção da cultura material, à economia da comunidade e motivações afetivas sobre o território tradicional, *os nossos velhos sempre lembravam desse lugar*, os tapirapé decidiram retomar o território Tapi'itãwa. Makato (14.3, 21842) conclui em seu relato sobre o impacto da desterritorialização na cultura material o seguinte.

Para o nosso povo foi *a perda da técnica de cerâmica*, pois hoje não sabemos mais confeccionar panelas e outros objetos de argila. Por outro lado, *aprendemos a fazer canoas e remos* que antes a gente não sabia confeccionar (grifos meus).

O relato da professora mostra o comportamento ativo de uma sociedade que se identifica às proposições de Santiago Mora, sobre as quais é demonstrado um ponto de vista sobre a trajetória histórica dos tapirapé no olhar da professora e da comunidade (e a professora também é comunidade). O texto etnográfico de Makato indica situações de conflito sócio-ambiental que interferem na produção material, por exemplo, ao se referir ao tembetá, cuja matéria-prima era encontrada apenas na área tradicional.

O deslocamento associado à perda territorial foi uma circunstância que motivou a perda de matérias-primas e técnicas para confecção de artefatos cerâmicos, contudo possibilitou a aquisição de conhecimentos para a produção de canoas e remos. Sobre isso é importante frisar que, em termos de conhecimento de técnica, a perda material parece ter sido compensada. Além disso, indica a interação cultural entre diferentes grupos indígenas, refletida nos artefatos, sobre os quais ocorrem mudanças, perdas, aquisições e trocas.

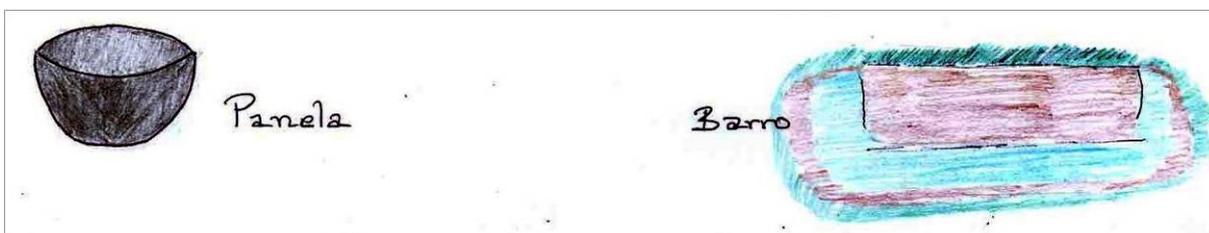


Figura 15: Makato Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: cerâmica. Base: A-4. Técnica: Lápis de cor. Acervo: PROESI.



Figura 16: Júlio Cesar Tawy'i Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: cerâmica. Base: A-4. Técnica: Lápis de cor. Acervo: PROESI.

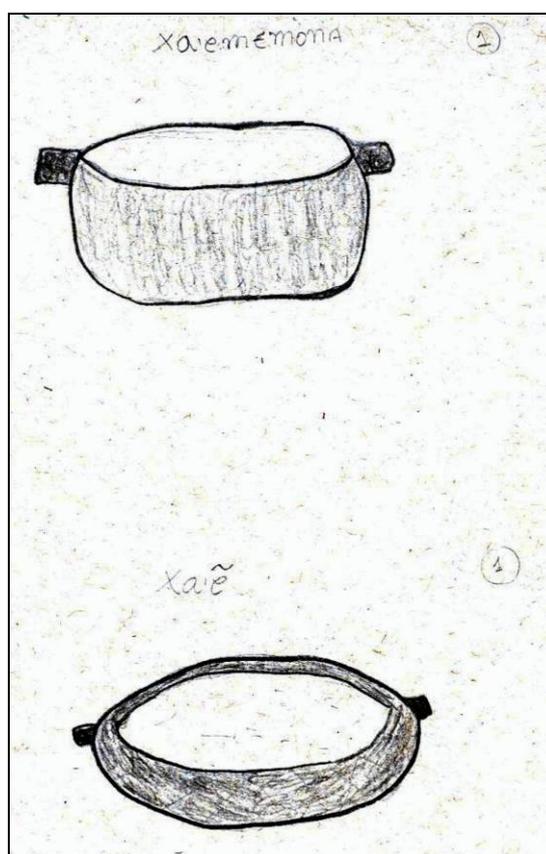


Figura 17: Daniel Kabixana Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalhos: cerâmica. Base: A-4. Técnica: Lápis de cor. Acervo: PROESI.

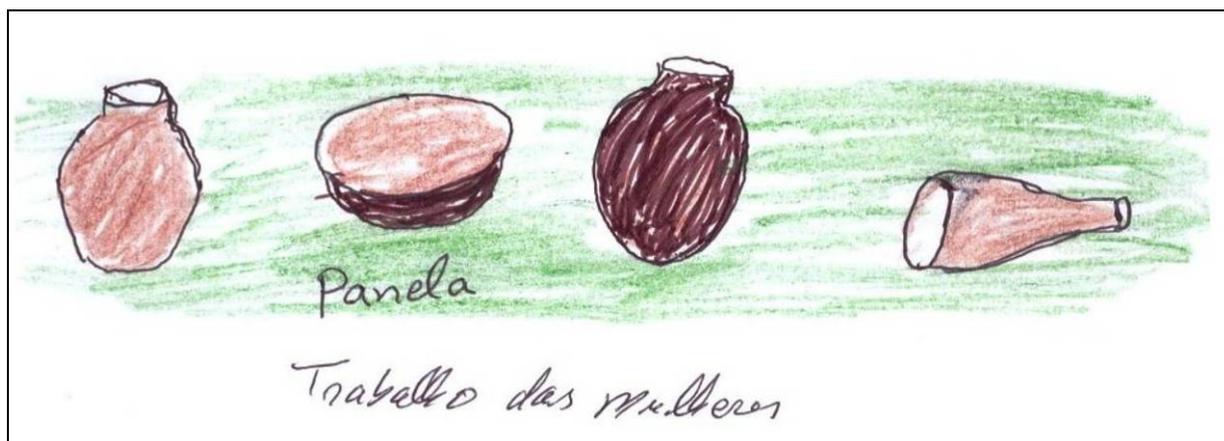


Figura 18: Josimar Xawapare'ymi Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: cerâmica. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

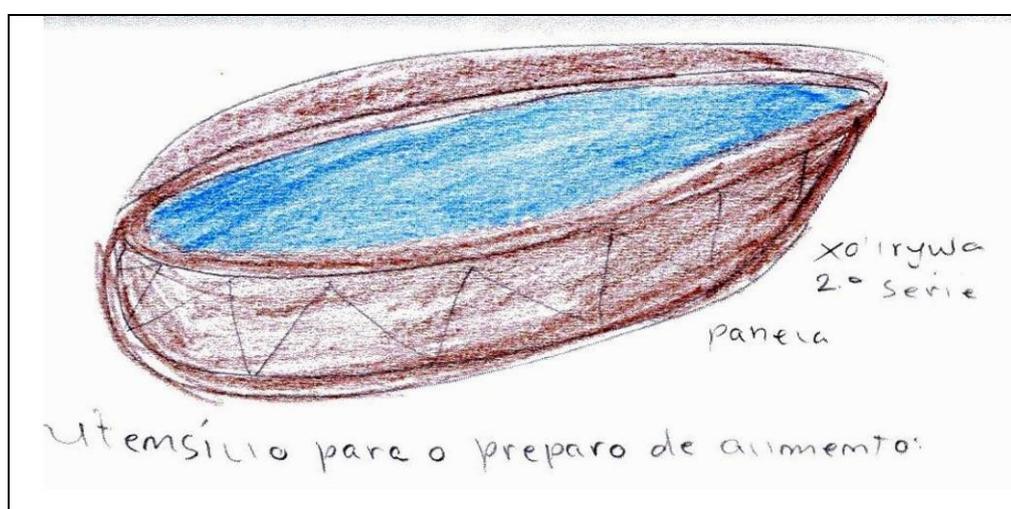


Figura 19: Xo'irywa (tapirapé). Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: cerâmica. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

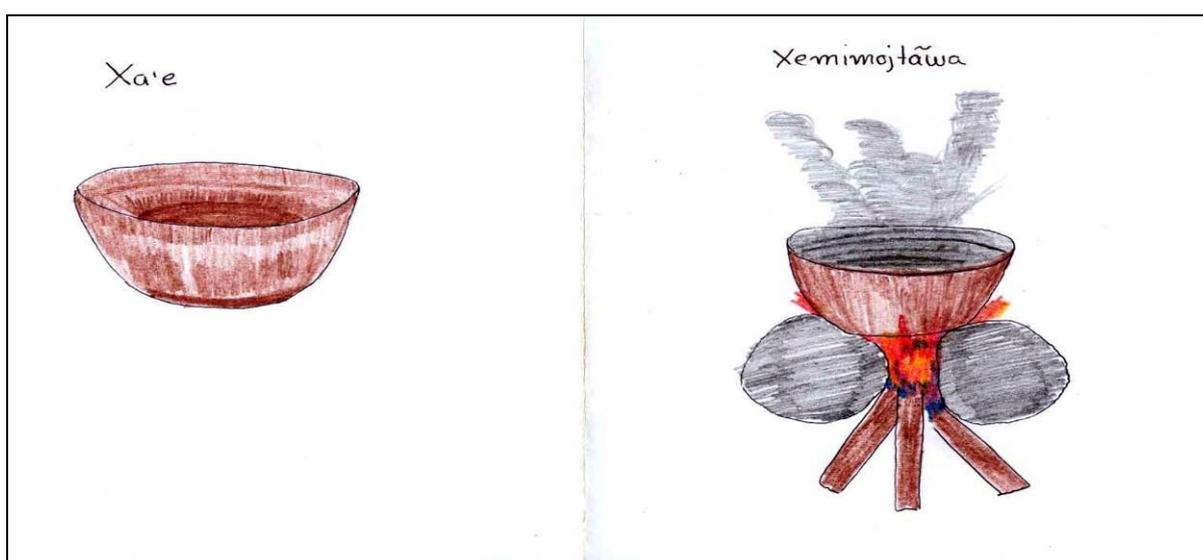


Figura 20: Xaopoko'i Tapirape Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: cerâmica. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

As figuras mostradas no contexto da narrativa de Makato indicam a seguinte trajetória: a matéria-prima, a argila ou *xaj'oma* (Figura 15); diferentes artefatos e formas de utensílios associados ao uso (Figuras 16, 17, 18, 19, 20); a questão de gênero da confecção (Figura 18); a compreensão e reconhecimento sobre o conteúdo social existente em um artefato (o desenho foi feito por um aluno do professor Genivaldo) (Figura 19); um novo saber a partir de trocas culturais materiais e um artefato de uso ritual que relaciona manutenção cultural e inexistência de matéria-prima (Figura 21).

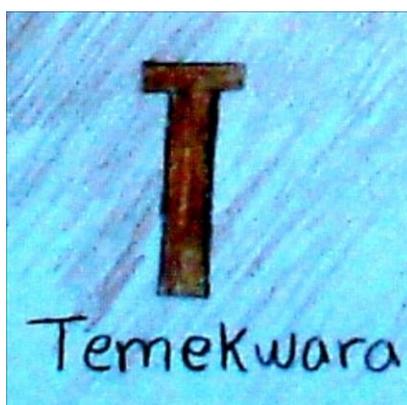


Figura 21: Daniel Kabixana Tapirapé; Júlio César Tawy'i Tapirapé; Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia e desterritorialização. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI. (montagem).

Alguns procedimentos técnicos e culturais utilizados na produção da cerâmica foram informados pelos professores tapirapé e são refletidos dentro das perspectivas de análise para este tipo de material propostas por Tânia Andrade Lima (1987, 2003) e Robrahn González (1998).

O primeiro ponto está relacionado ao trabalho existente em torno da confecção da cerâmica, cuja atribuição era das mulheres, entretanto, Júlio César (14.3, 21841) coloca que, *todos processo que as mulheres faziam acompanhada*. O que pode indicar, segundo a literatura, a participação de homens em dois momentos: na coleta da argila ou *xaj'oma*, que segundo Josimar (14.3, 21840), era retirada do fundo de um córrego, e o transporte, segundo esse professor, era feito com *folha de bana brava*, provavelmente banana brava ou *ka'a*. Assim como, os homens podiam participar da obtenção da lenha e confecção do fogo para queimar a cerâmica que, segundo Júlio César, *quando chegava o tempo de queima ela o homem preparava a lenha para a mulher sender o fogo*.

A confecção e o uso da panela de barro são femininos, mas seletiva quanto a sua produção, pois não eram todas que conheciam as técnicas, *certas mulheres para realização da*

fabricação, nas palavras de Genivaldo (14.3, 21839). Os professores Xaopoko'i (14.3, 21843) e Júlio César (14.3, 21841) colocam uma questão de gênero sobre a produção de um dos artefatos feitos de argila, que os homens aprenderam a confeccionar cachimbos e passaram a produzi-los, os professores informaram também que as mulheres podiam trabalhar na confecção do cachimbo com a argila que restava.

Segundo Andrade Lima (1987), ao se referir a Herbert Baldus, a produção dos cachimbos entre os tapirapé era restrita aos homens. Além do homem, as crianças acompanhavam o processo da produção da cerâmica, em especial as meninas, como agentes ativas e receptoras de conhecimento que reflete o processo de formação para a vida adulta. Xaopoko'i coloca ainda que a técnica utilizada era a da modelagem, o que a difere de quase todos os povos ceramistas do Brasil, cuja técnica mais usada é o acordelado, a partir da sobreposição de cordões roliços que são sobre postos (ANDRADE LIMA, 1987).

Mais um aspecto observado na análise dos artefatos cerâmicos é o tempero ou antiplástico misturado à argila, que são matérias orgânicas ricas em sílica usadas no processo da produção da cerâmica. O tempero tem por finalidade fazer com que o objeto não sofra rachaduras e quebras durante a secagem e a queima. Entre os tapirapé, foi citada a utilização da cinza da casca de cega-machado (*Licania litoralis Warm.*) ou *tamexo'ywa*. Em um momento posterior a modelagem do objeto, Makato fala sobre a necessidade da argila secar alguns dias no sol antes da queima, que durava algumas horas. Além disso, foi mencionada a restrição em se ter relações sexuais durante o processo de produção da cerâmica, para que as panelas não quebrassem.

A análise dos artefatos cerâmicos se destina a investigar as técnicas e os processos que envolvem a sua produção, dentre estes aspectos as formas, tamanhos e usos. Segundo os professores tapirapé eram vários os tipos de objetos em cerâmica produzidos e utilizados, *para armazenar alimentos como: mingau, farinha, caça, pesca e produtos da roça e também serve p/ outra ocasião*, nas palavras de Daniel (14.3, 21838). As denominações para os utensílios cerâmicos tapirapé são as seguintes: *xa'e*, *xae'memona*, *ywyexa'ẽ*, contudo o mais observado foi *xa'e*. Segundo Júlio César (14.3, 21841) *ywyexa'ẽ* era utilizado para fazer farinha, guardar alimentos e até para cozinhar. Enquanto distinção de forma, e conseqüente uso, Daniel coloca duas terminologias nominativas para os artefatos: *xa'ẽ*, o recipiente mais raso, um prato, que sugere servir alimentos e *xa'ẽmemona* o qual parece ser usado para guardar, servir ou fazer alimentos (Figura 17).

O desenho da Figura 18 mostra a diversidade de formas em função da utilização que possui, nesta imagem são mostrados dois objetos com gargalo, o que indica que são usados

para guardar líquidos. Embora a decoração não tenha sido mencionada em nenhum dos textos produzidos sobre cerâmica pelos professores tapirapé, Xaopoko'i fala sobre o emprego do alisamento nas peças que, segundo professores de outras etnias, podia ser feito com seixos, sementes ou concha (ANDRADE LIMA, 1987).

Resgatando e concluindo a idéia central da cerâmica, segundo o relato de Makato sobre desterritorialização, a perda da técnica de produção desse artefato, em decorrência dos deslocamentos trouxe um outro conhecimento usado até hoje, o barco e o remo (Figura 22).

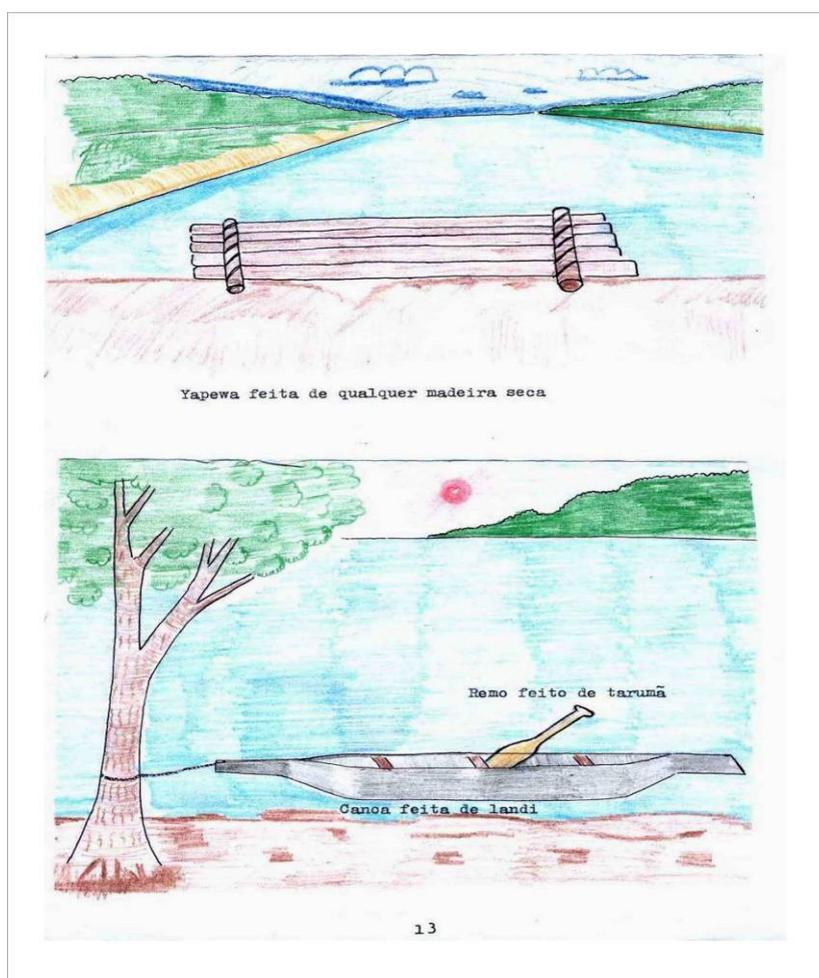


Figura 22: Makato Tapirapé. Arqueologia e desterritorialização: trocas culturais. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

O arqueólogo Eduardo Góes Neves (2003), ao se referir à informação etnográfica a partir dos palikur, como uma orientação teórica e metodológica do pós-colonialismo na arqueologia, coloca que a arqueologia pública possibilita uma abordagem diferente sobre a produção do conhecimento, o qual beneficia a comunidade local e a comunidade científica.

Nas sociedades ocidentais os detentores de conhecimentos ou especialistas sobre a cultura material, encontram-se muitas vezes em instituições como museus, centros de

pesquisas e universidades. Tais instituições são responsáveis, além da produção do saber, pela difusão das informações científicas acerca do patrimônio material, assim como por primar pelo caráter ético e científico da pesquisa.

Uma das pontas desta corda é a sociedade civil, a maneira como ela recebe as informações e a forma como ela opera sobre a realidade, a partir de uma atividade exploratória de pesquisa em arqueologia, reflete a constituição da memória social dos indivíduos e da coletividade. A idéia de memória no contexto da pesquisa está associada a uma prática que proporcionou o despertar, lembrar, conhecer e reconhecer a si e a sua comunidade, perspectivas semelhantes àquelas que ocorrem em museus e casas de cultura.

Ao contextualizar o processo de educação na parceria museu-escola, Luciana Koptcke (2003), considera que o museu cumpre a missão de uma instituição educativa, como espaço educacional em que atuam diversos atores envolvidos no processo de transmissão de valores e conhecimentos que, em si, são fatores de identidade.

José Teixeira Coelho Neto (1986), ao discutir as casas de cultura, atribui aos indivíduos e ao coletivo a missão de empreender e construir as coisas, e não apenas as instituições, o que demonstra a necessária relação entre a sociedade e o poder público. Para Coelho Neto o desafio é *que a cultura esteja embutida na educação, que a educação se faça com cultura e arte* (COELHO, 1986, p. 122).

É nesse sentido que os indivíduos e seu coletivo internalizam preocupações sobre seu passado no presente. Para pensar o futuro no contexto de espaços similares aos ocidentais, como as casas de cultura, é importante ressaltar que elas vêm sendo implantadas em aldeias indígenas, como entre os paresi e bororo. Assim como existe o planejamento de implantação em uma série de outras aldeias. Um desses casos é identificado em dois mapas produzidos pelos professores umutina, Valdevino, Rosinete e Laelcio (Figura 23) e Valdemilson (Figura 24) que mostram a Casa de Cultura no espaço da aldeia. É pertinente colocar uma indagação sobre a concepção e a idéia de implementar uma Casa de Cultura em aldeias indígenas: com que finalidades, preocupações e objetivos serão desenvolvidas suas atividades e como? Neste sentido as idéias e discussões surgem em termos do que vai ser mostrado, para quem servirá e quem se beneficia com as ações ali desenvolvidas. O que é sugerido é que os mapas indicam uma série de pontos discutidos nos seguintes contextos: a história em relação à organização e distribuição espacial das casas e das instituições na aldeia (Figuras 23 e 24); questões ambientais e econômicas (Figuras 25); e sobre os bens materiais. Tais quesitos que são observados nos mapas e na Figura com os objetos umutina são geradores de discussões e reflexões em uma casa de cultura indígena.

Figura 23: Valdevino Amajunepá, Rosinete Zoizoquialo Amanujepá e Laelcio Amanujepá. Arqueologia e organização espacial: Casa de Cultura

Figura 25: Valdevino Amajunepá, Rosinete Zoizoquialo Amajunepá e Sílvia Amanujepá. Arqueologia e organização espacial

As Figuras 23 e 24 mostram a Casa de Cultura em uma mesma aldeia, desenhada por pessoas distintas. O mapa da Figura 23 mostra o local com um círculo preenchido em vermelho, no desenho 24 está escrito *Casa Cultural*. O objeto da análise aqui empreendida visa pensar os mapas e as imagens da cultura material umutina, como elementos e evidências possíveis de serem discutidas no interior desta Casa de Cultura.

O que o mapa traz de informações, em um primeiro momento, são aspectos relativos à morfologia da aldeia e das casas, a organização espacial, as quais podem ser comparadas com as “antigas” aldeias umutina. A idéia serve para pensar continuidades e discontinuidades quanto à forma da aldeia e das casas (retangular, quadrada, circular ou elíptica). Assim como, os dados sugerem questões relativas aos aspectos construtivos das habitações e demais instalações, cujo contexto teórico situa-se no campo da interação cultural entre os umutina e os não-índios, mas também com outros índios, os paresi e bororo, os quais foram instalados em território umutina na década de 1940. Pelo menos, em torno das armadilhas, a mudança cultural foi relatada pelo professor Valdevino (14.3, 21833), e que será discutida em um próximo capítulo.

A aldeia umutina está disposta de forma retangular e cuja ampliação para implantação de novas casas ocorre em paralelo às residências já existentes, atrás dessas. No mapa 23 não constam as legendas da numeração utilizada, que em sua quase totalidade são unidades residências, conforme indica o mapa da Figura 24, no qual as casas estão desenhadas.

Nestes dois mapas, na lateral superior da aldeia, a mais distante do rio Paraguai, é indicada a localização das instalações e instituições não tradicionais, da esquerda para a direita: a FUNAI, a escola, a pastoral da criança, o posto de saúde e outra escola (atrás do posto de saúde). As instituições são representadas nas cores brancas (as paredes), azul (janelas e portas) e alaranjado (o telhado), conforme mostra a Figura 23. Contudo, é importante assinalar que existem outras duas instalações como estas, intercaladas às casas situadas na lateral direita da aldeia, nas cores azul, branco e laranja que, representariam elementos institucionais não tradicionais.

Na lateral esquerda da aldeia, na Figura 23, existem duas instalações de coloração marrom semelhante à instalação no lado inferior da aldeia, o que poderia indicar a presença de anexos para armazenar alimentos ou guardar ferramentas. Já a instalação na ponta esquerda (inferior) é representada como uma maloca tradicional. Maiores informações sobre estas instalações não puderam ser verificadas textualmente.

A Figura 24 mostra ainda duas traves de futebol no centro do pátio da aldeia, modalidade esportiva e cultural que será discutida posteriormente. Nesse mapa está

representado outro aspecto da organização espacial nas aldeias: o da economia indígena associada à produção de alimentos observada em duas roças.

Acerca da flora, a Figura 25, mostra árvores ao redor das casas, o que sugere a presença de frutíferas e indica um local de palmeiras, o que seria um lugar de coleta de cocos que servem tanto para alimentação quanto para produzir artefatos. O mapa indica a fitofisionomia onde as palmeiras têm ocorrência, em um campo, no qual está também um animal, talvez um cervo campeiro (*Ozotocerus bezoarticus*). Outras três espécies faunísticas são representadas, em fitofisionomias distinta à anterior, ao que parece uma anta (*Tapirus terrestris*) à direita, um porco-do-mato ou caititu (*Tayassu tajacu*) no centro, e uma onça-pintada (*Panthera onca*) à esquerda. Os que sinalizariam, com exceção dessa última talvez, a caça de animais.

Além destes animais outros da fauna foram listados pelos professores umutina, conforme indica o quadro abaixo:

Quadro 11 Espécies da fauna associadas à produção de artefatos, por Valdevino, Rosinete, Sílvia e Laelcio da etnia umutina.

CLASSE	NOME	USOS E SIGNIFICADOS
Ave	Arara	A pena é utilizada para confeccionar cocar, cujo uso é masculino e pessoal nas festas tradicionais. São feitos leques e braceletes ou <i>pupurina</i> .
Ave	Papagaio	São feitos da pena o cocar, cujo uso é pessoal e nas festas tradicionais por homens. Também são feitos leque ou <i>pupurina</i> , bracelete e brinco ou <i>mistetanobu</i> .
Réptil	Jacaré	Com a casca é produzido <i>cinto pulseira</i> . Com o dente é feito um colar que protege os recém-nascidos e é usado em rituais.
Mamífero	Tatu	Com a casca é feito colar
Mamífero	Porco queixada (<i>Tayassu pecari</i>)	Com o casco do animal e coco de tucum é feito um chocalho de uso ritual

Fonte: Dados da pesquisa.

As evidências faunísticas mostram diferentes tipos de artefatos, em grande parte associados a momentos rituais e simbólicos, talvez em um contexto específico norteado pela renovação das práticas culturais, assim como pelos conhecimentos existentes sobre a cultura.

O desenho da Figura 25 mostra também o campo como lugar das palmeiras, que oferecem uma diversidade de espécies que tem por finalidade a produção material entre os umutina. Os professores umutina elencaram cinco espécies de palmeiras com as quais são produzidos objetos.

Quadro 12 - Espécies de palmeiras associadas à produção de artefatos da etnia umutina

ESPÉCIE	USOS CITADOS E PARTE UTILIZADA
Babaçu (<i>Orbignya speciosa</i> ou <i>orbignya martiana</i>)	Com o broto é feito o abanador, bolsas e esteira. O uso é pessoal e comercial.
Buriti (<i>Mauritia vinifera</i>)	É produzido o cesto ou <i>xiri/bakté</i> , <i>apá</i> , bolsa e outros trançados, que são de uso pessoal e comercial. Com o talo são confeccionados cestos grandes; com o broto é feita uma saia de uso ritual usada pelos homens e da seda e do coco é produzido um <i>bustiê</i> de uso ritual usado pelas mulheres.
Coco da Bahia (<i>Cocus nucifera</i>)	São feitos cintos, brincos e pulseiras, o uso é pessoal e comercial.
Tucum (<i>Bactris glaucescens</i>)	Com o coco são confeccionados anéis, colares e chocalhos. O chocalho é produzido com o casco de queixada, de uso ritual e masculino. A partir do broto são feitas cordinhas e trançados; da seda é feita uma saia de uso ritual, feminino e pessoal e comercial. Do tucum é extraída a metéria-prima para a corda do arco.
Babaçu	Com a folha é feita e uma taquara é feita uma vassoura utilizada para limpar o teto da casa (vassoura de cabo longo) e varrer o terreiro.

Fonte: Dados da pesquisa.

As indicações mostram o uso de espécies nativas de palmeiras, com exceção do coco da Bahia, cuja origem é o Caribe. As questões sociais que envolvem a materialidade a partir do quadro acima espelham três questões sobre o presente da sociedade umutina: o processo de revitalização e resignificação cultural e dos ritos; comercialização de objetos; e o conhecimento e domínio sobre a natureza para sua transformação em cultura material, multifacetada socialmente.

As questões relativas à produção do conhecimento sobre a organização espacial evidenciam os processos históricos que motivaram as mudanças não só morfológicas da aldeia, como também as transformações culturais decorrentes da ação do tempo e da trajetória histórica do grupo. Uma análise comparativa entre as imagens e relatos produzidos pelos professores, com relatos de viajantes, fontes oficiais e outros registros e documentos imagéticos, além das fontes orais, que aqui protagonizam a pesquisa, renderiam bons frutos em uma casa de cultura indígena. Os elementos e informações contidas nos mapas e relatos umutina são fontes de referência social que, representam uma compreensão de pesquisa em que se ouviram narrativas políticas e sociais sobre a cultura material e as evidências arqueológicas. Assim como, o discurso umutina demonstrou-se bastante engajado e ativo, em relação às realizações da escola, conforme pode se verificar na Figura seguinte.

A Figura 26, apresentada pelos professores Valdevino, Rosinete e Sílvia mostra

artefatos da cultura umutina que retratam parte da história material e social dessa sociedade, no presente e no passado.

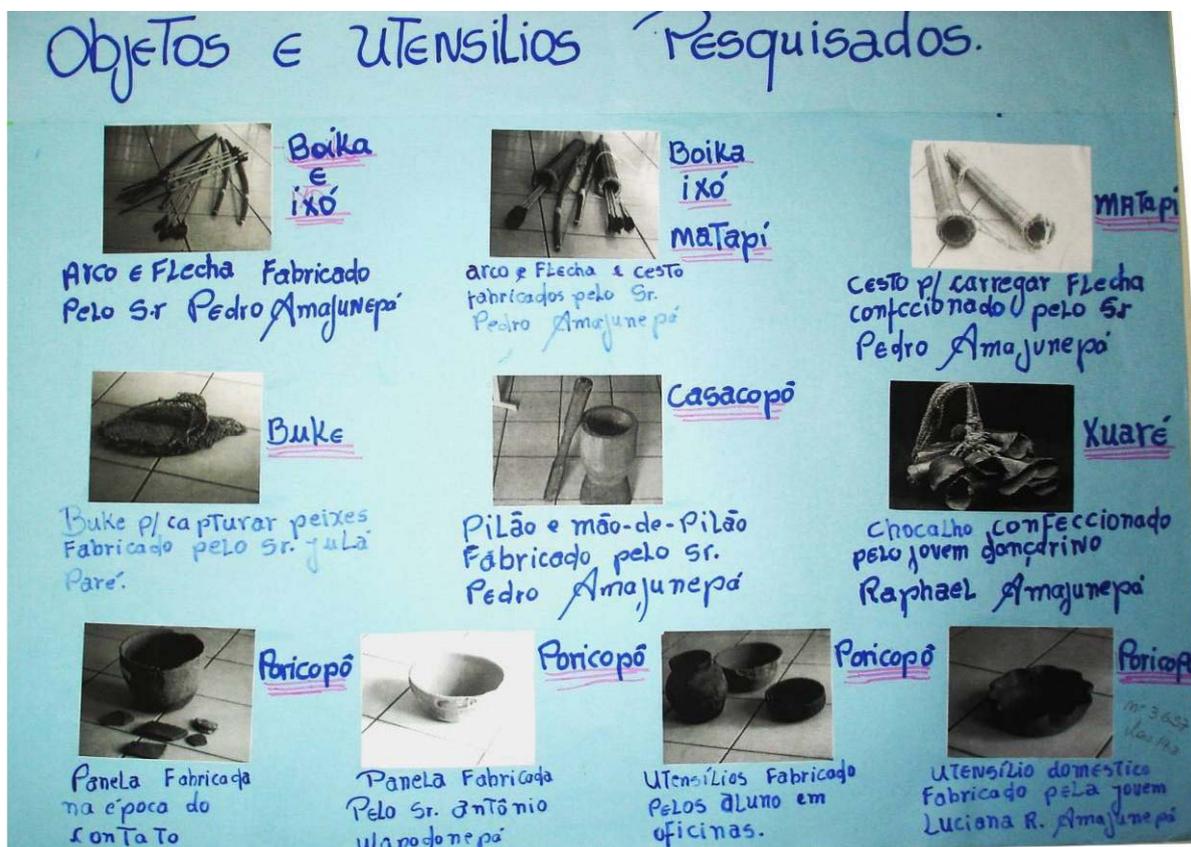


Figura 26: Valdevino Amajunepá, Rosinete Zoizoquialo Amajunepá e Sílvia Amanujepá. Arqueologia, armas, utensílios domésticos e de trabalho e objeto de uso ritual. Base: A-4. Técnica: fotos. Acervo: PROESI.

Quadro 13: Artefatos da etnia umutina

NOME DO ARTEFATO	QUEM CONFECCIONOU
Arco ou <i>boika</i>	Sr. Pedro Amajunepá.
Flecha ou <i>ixó</i>	Sr. Pedro Amajunepá.
Carcaz ou cesto para flechas ou <i>matapi</i>	Sr. Pedro Amajunepá.
Puça ou <i>Buke</i>	Sr. Julá Pare.
Pilão e Mão de pilão ou <i>casacopó</i>	Sr. Pedro Amajunepá.
Chocalho ou <i>xuaré</i>	Jovem Raphael Amajunepá.
Panela de cerâmica ou <i>paricopô</i>	Sr. Antônio Wapodonepá.
Utensílio de cerâmica ou <i>paricopô</i>	Alunos.
Utensílio de cerâmica ou <i>paricopô</i>	Jovem Luciana R. Amajunepá.

FONTE: Dados da pesquisa.

O quadro e as imagens apresentadas possibilitam identificar inicialmente que todos os artefatos foram confeccionados atualmente, com exceção de uma das panelas de cerâmica,

produzida na época do contato. Os objetos mostrados são classificados na categoria de: armas (arco, flecha e carcaz); utensílios domésticos para o preparo de alimentos (pilão, mão-de-pilão, panela), materiais para armazenar e servir alimentos (panelas de cerâmica), objetos de cerâmica para guardar água ou líquidos, pois um dos objetos mostra esse fim pelo gargalo; instrumento musical (chocalho); e o puçá ou *buke*, utilizado para captura de peixe. Em relação aos objetos cerâmicos, cada um dos distintos usos citados, relacionados à forma do utensílio, mostra um conjunto de recipientes cerâmicos confeccionados pelos alunos durante uma oficina sobre cerâmica. Em grande parte esses artefatos foram produzidos por pessoas mais idosas, mas também pelos alunos e por dois jovens, o que demonstra formas de repasse do conhecimento sobre as técnicas de produção de artefatos. Este fato fica mais evidente ao pensar a produção cerâmica, feita por alunos em uma oficina, mas também por Luciana, uma jovem que aprendeu a técnica observando o sr. Antônio Wapodonepá, os dois únicos umutina que detém este saber, conforme relata Laelcio (14.3, 21837). Além do chocalho confeccionado pelo jovem Raphael que, consta na lista dos artefatos de uso ritual.

Os dados sugerem outra situação sobre o repasse de conhecimento além da oficina, que é privada e doméstica, evidenciada no parentesco entre os dois jovens, Raphael Amajunepá e Luciana R. Amajunepá e o sr. Pedro Amajunepá, relação essa não evidenciada na imagem e textualmente, entre a jovem produtora de cerâmica e o sr. Antônio Wapodonepá, contudo, a relação de parentesco é possível.

Acerca da oficina a questão a ser respondida é: sob que contexto é realizada a oficina sobre produção cerâmica e que tipo de informações é repassada sobre este tipo de material?

Acerca do processo cultural e técnico que envolve a confecção da cerâmica, o texto de Laelcio (14.3, 21837) enfatiza questões como as de gênero e faixa etária que, *fazia parte da vida das mulheres umutina, desde muito pequenas essas atividades já estavam sendo transmitida até a época do contato* (grifos meus). Tais pontos também são permeados por uma leitura sobre a desterritorialização, a qual irá implicar nos artefatos, na depopulação, mudança de costumes, e na língua materna em decorrência do contato.

O professor coloca que as filhas ou as netas desde crianças *observavam e arriscavam reproduzindo miniaturas daquilo que as mulheres produziam* (grifos meus). Estas questões seriam referências sobre a arqueologia da criança, naquilo que é produzido por elas próprias, de forma miniaturizada, e que imita a vida adulta (POLITZ, 1999). Tal contexto espelha processos de aprendizado e abordam formas de repasse da herança cultural.

Laelcio (14.3, 21837), relata sobre uma situação excepcional, ocorrida no passado e influente no presente que é o seguinte: *Entre aquele povo havia um menino, hoje um senhor*

(Antônio Wapodonepá) que era muito levado e **aprendeu a produzir as peças observando a sua mãe**, que infelizmente faleceu após o contato (grifos meus). É este senhor que oferece informações “vivas” sobre a produção da cerâmica umutina e age sobre o meio socialmente, ao repassar esse conhecimento para Luciana, e muito provavelmente na oficina sobre a cerâmica.

Além da forma de como e para quem o conhecimento era repassado, o sr. Antônio Wapodonepá informou ao(s) professor (es) sobre a melhor época para produção da cerâmica. Esta tarefa deve ser realizada no período da seca por dois motivos: pelo rio estar *bem baixinho aí dá pra tirar bastante barro*; e porque o sol contribui para que a argila seque mais rapidamente, para então ficar no ponto de assar. Complementar a estas informações, Laelcio (14.3, 21837) redige que, *naquele tempo as mulheres faziam e pintavam muitas panelas e cuias de barro*.

Em síntese, as informações referem-se a distintos aspectos sobre a cerâmica, técnicos, culturais e sociais relacionado a duas questões: por ser um material que, com o contato, deixou de ser produzido e caiu em desuso e; outro atual, cuja produção vem sendo revitalizada, enquanto técnica e conhecimento, mas não de uso.

Esse professor umutina conclui o relato e considera que a maior parte das pessoas desconhecia as técnicas da produção dos *utensílios de cerâmica*, e foi nesse sentido que a escola realizou a oficina, *para ensinar as pessoas*, com o seguinte propósito, nas palavras de Laelcio (14.3, 21837):

Esta iniciativa não quis e nem quer que a comunidade volte a usar esses tipos de utensílios, mas tem um objetivo muito maior que é o de transmitir esses conhecimentos e contar a história do seu povo e principalmente fortalecer as raízes (grifos meus).

Tais preocupações e ações dos professores umutina, mostra o anseio sobre um conhecimento que levou a escola a realizar uma oficina, cujo contexto acaba por envolver o uso de uma instituição ocidental de educação (a escola), com objetivos relacionados à revitalização cultural, por sua vez questões relativas à etnicidade.

Essa idéia é demonstrativa ao analisar o texto produzido pelos professores Valdevino e Laelcio (14.3, 21837) sobre o conjunto pilão e mão de pilão, que é retangular, vertical, em forma de taça e produzido do cedro (*Cedrela fiáilis Vell.*). Segundo os professores, a produção destes artefatos foram *transmitidos desde os 'Bolorie', (ancestrais dos Umutina), até aos antigos e dos antigos até à geração atual*. O uso deste objeto se destinava às

atividades domésticas para *socar milho para serem feitos pães, bolos, farinha de peixe e socar carne*, assim como a bebida *yjolorukwa*, feita a partir de coquinhos e raspas de mandioca e arroz. Entretanto essas referências, em grande parte, se referem ao passado, pois poucas são as famílias que ainda usam este conjunto, as que usam são para as finalidades acima citadas. Contudo o uso foi ampliado e conta com a participação de homens e crianças, assim como no presente se volta para a comercialização.

Além das questões relativas à morfologia, técnica de produção, o uso relacionado ao gênero e a mudança ocorrida, dois temas de caráter simbólico são mencionados, o primeiro sobre o universo mitológico da transmissão do artefato, os ancestrais, para daí aos antigos. O segundo é o caráter atual do objeto no contexto da escola, que segundo relato do professor Valdevino (14.3, 21833),

Como uma boa *protetora e guardiã*, em suas festas tradicionais a escola coloca todos os alunos para socar pilão os produtos que precisam ser triturados, para fazer os bolos e xixa (uma espécie de bebida), que serão servidas na festa (grifo meu)

Vale ressaltar que, nas festas da escola umutina são servidos apenas não-industrializados e tudo é preparado e feito pelos alunos.

Portanto, o que foi apresentado a partir das imagens e textos dos professores umutina representam experiências históricas e práticas culturais relevantes discutidas pela escola e comunidade, como ficou evidente as atividades e ações relacionadas a revitalização cultural que já vinham sendo realizadas. Como também foi citado pelos professores, as atividades junto a museus e universidades, com o propósito de realizar uma pesquisa histórica, a partir de documentos e fotos. O que confere uma dimensão interessante acerca de análises, percepções e ações a partir desses levantamentos e testemunhos do passado (Figura 27). Contudo é bom mencionar que a pesquisa sobre a arqueologia, de alguma maneira deve ter colaborado para as reflexões em torno das ações do presente.

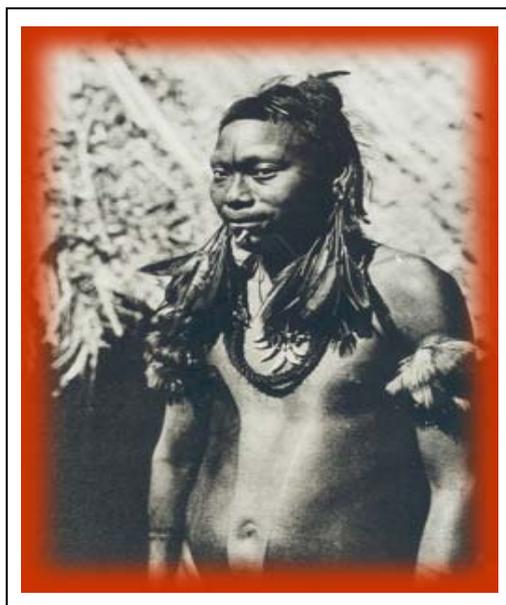


Figura 27: Índio Umutina. Foto de José Louro. <http://www.socioambiental.org/pib/epi/verbetinho/comfoto/umutina>.

A experiência dos professores indígenas, no diálogo estabelecido com a comunidade, é vista como uma forma de contato entre os diversos atores que protagonizaram a pesquisa nas aldeias: os alunos(as), os idosos(as), e os (as) diferentes especialistas entre outros. O que existe é uma idéia em gestação, a inserção da arqueologia como uma área de pesquisa necessária a ser refletida. A partir disso é possível pensar sobre duas questões, a gestão e a difusão de seu patrimônio cultural material que, traz contribuições tanto para os índios como para sociedade ocidental, científica ou não.

A idéia de patrimônio encontra na memória seu sustentáculo maior, transforma-se ao decorrer do tempo, pode ser enaltecida, lembrada e margear o esquecimento. Estimular a lembrança, despertar para a informação e trazer para memória acontecimentos passados são formas de fazer, construir e falar sobre a história, como um processo não linear constituído de continuidades e descontinuidades, conflitos sociais, culturais e ambientais.

Considera-se que a pesquisa, além de agir sobre a memória daqueles que ouviam as narrativas, trouxe também a alguns daqueles que as contavam, um estímulo sobre aquilo que há tempos não era lembrado e uma forma de “resgate” da memória, nas palavras de Valnete karajá (14.3, 20201), *a própria pessoa pesquisada achou importante quase não lembrando alguma coisas e com isso vai memoriza a memória dela*.

O sentido primordial da palavra memória é a presença do passado no presente, naquilo que é constituído pela lembrança, informação e conhecimento (ROUSSO, 1996), sobre a memória agem as condições históricas e sociais coletivas em que o indivíduo está inserido

(HALBWACH, 1968). Por vezes, a memória sobre algum assunto está guardada no fundo de uma “gaveta”, e em algumas circunstâncias requer ser buscada em seu “fundo”. Inclusive as lembranças sobre aquilo que para ele foi significativo e de valor, mas por algum motivo foi deixado pela memória com o tempo. A memória é uma forma de reconstrução psíquica e intelectual do passado, em termos de uma atualização ou presentificação do passado (FERREIRA & AMADO, 1996; POLLACK, 1989).

Os casos discutidos relacionam a presença dos mais velhos nas pesquisas, assim como sua opinião sobre a mesma, no caso o interesse dos mais velhos, em grande parte, pesquisados demonstram três formas de compreensão do contexto da atividade. Makato indica a ênfase ao próprio aprendizado enquanto a professora Valnete coloca como relevante o efeito da pesquisa nos próprios interlocutores, no sentido de despertar e relembrar. O que foi mostrado pelos professores umutina evidencia uma das possibilidades de discutir a pesquisa realizada, em termos de uma pesquisa-ação, e sua contribuição nas atividades que já vinham sendo promovidas, na escola pelos professores com o propósito de revitalização cultural. Tais questões se referem ao papel do saber a partir da memória e uma projeção sobre o presente, que geram uma percepção específica sobre a realidade, que determina a reflexão e a ação também sobre a arqueologia.

3.2 - O saber, a memória e o professor

Existe uma grande preocupação por parte dos índios mais idosos em perpetuar os conhecimentos tradicionais sobre o seu povo, assim como da sua trajetória histórica, isso decorre de fatores ligados à identidade. Sobre a qual questões como conhecer, aprender e valorizar a própria cultura e tradição são fatores de alteridade (BARTH, 1998; TADEU SILVA, 2000).

A comunidade não isenta o professor de cumprir metas face à atividade que realizaram e atribui ao mesmo à responsabilidade de contribuir para o registro e legado do conhecimento levantado com a pesquisa que, de certa maneira institucionaliza esses compromissos na Figura do professor-pesquisador.

Nesses termos, são inseridos outros elementos àqueles já referidos, de caráter reivindicatório, que é a inserção efetiva do professor na continuidade do saber e do fazer, segundo fala Xaopoko’i (14.3, 20208),

Porque a comunidade quer que *nós produza* todo o *conhecimento dos mais velhos* e depois *ensina as crianças na escola* sobre esse *conhecimento tradicional* para que nossa etnia não deixa de lado os *conhecimentos tradicional* (grifos meus).

Existe a recomendação, por parte da comunidade, que a pesquisa prime pelo reconhecimento de um segmento social importante da sociedade, os velhos (no mais respeitoso sentido de sabedoria). Além disso, indica outra questão sobre as suas narrativas, a necessidade do registro do que foi pesquisado pelo professor. Pode-se afirmar que aplicar os conhecimentos adquiridos com os anciãos na escola efetivamente é uma forma de agir sobre a preocupação da perpetuação dos conhecimentos.

A materialidade exposta em desenhos e textos mostra conhecimentos sobre artefatos confeccionados a partir da transformação da flora, fauna e minerais. Nos mapas umutina são identificadas evidências arqueológicas, como as roças, locais de caça e coleta, espaços e contextos da paisagem que é foco de estudos de especialidades como a arqueobotânica e a zooarqueologia. As informações agregadas por estas áreas são enfocadas também pela a arqueologia da paisagem que, no caso do trabalho aqui realizado é uma arqueologia baseada na informação etnográfica. Ao considerar os padrões de ocupação e o manejo ambiental, associada às linhas teóricas da arqueologia pós-processual e processual, pautadas no simbólico do material, as especialidades acima informam sobre os ecofatos e os biofatos. Portanto, como as pessoas se relacionam e transformam material e socialmente o meio-ambiente em termos não só da cultura material, mas também das atividades voltadas para a subsistência, mas caracterizada pelo manejo ambiental (MORAIS, 2000).

Um dos exemplos que falta comentar é a produção da cultura material a partir de espécies faunísticas da classe dos peixes, os artefatos abordados são classificados na categoria das armas. Trata-se do pintado (*Pseudoplatystoma corruscans*) ou *orowi*, de cuja nadadeira se *fabricava* a ponta de uma flecha (Figura 28), e a arraia (*Potamotrygon motoro.*) ou *xawewyra*, cujo *esporão* tem a mesma finalidade (Figura 29).

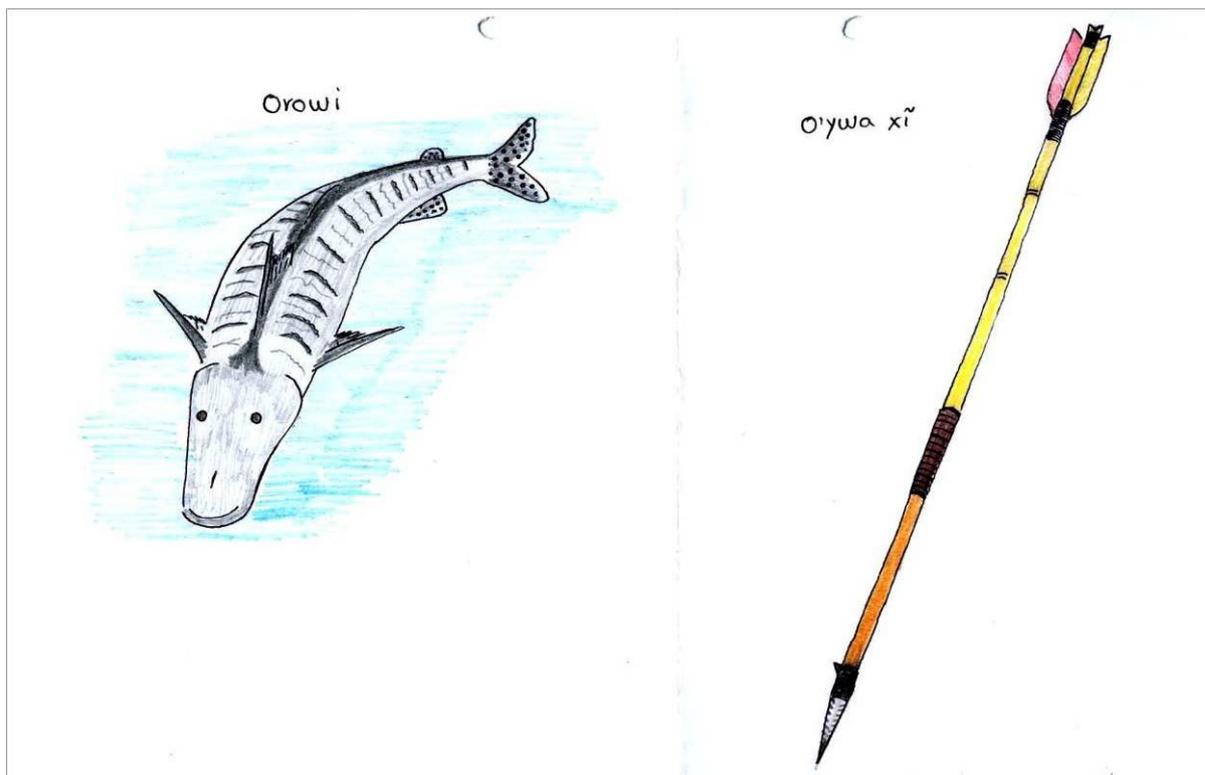


Figura 28: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia e armas: fauna. Base: A-4. Técnica: lápis de cor. Acervo: PROESI.

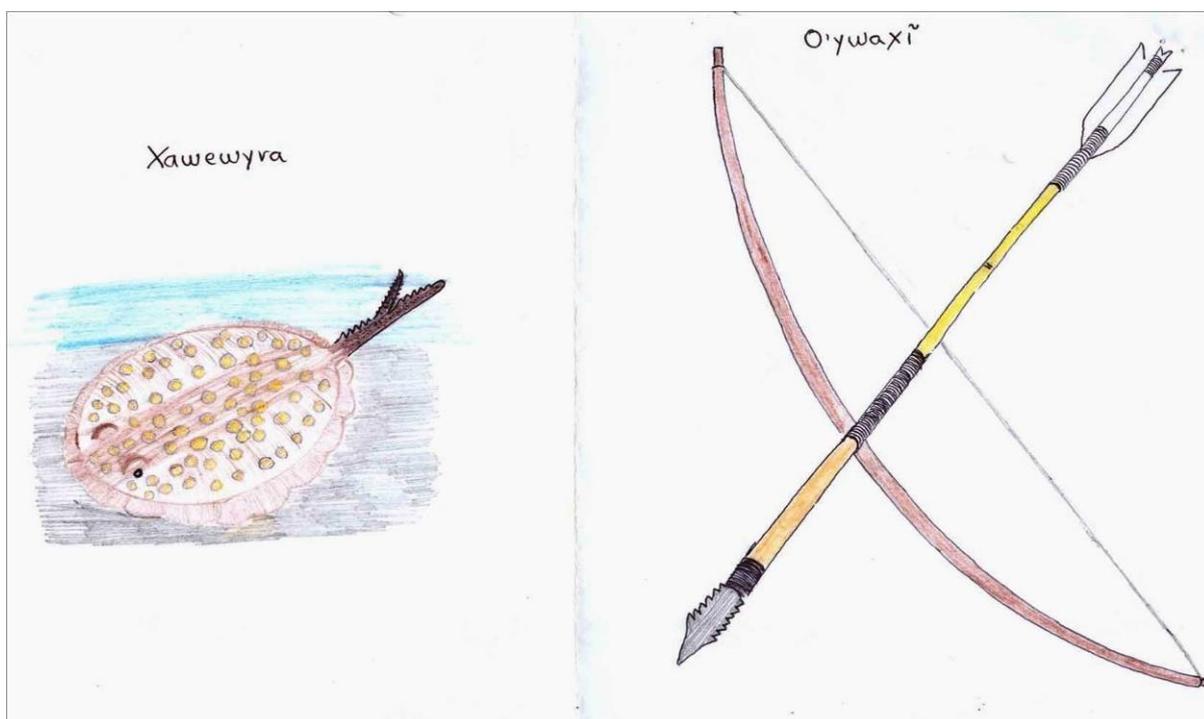


Figura 29: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia e armas: fauna. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

O relato de Xaopoko'i informa que estas flechas serviam *para faze defesa de bixo bravo* e que atualmente *serve para a venda*. Percebe-se a mudança na forma de uso do objeto, da defesa para venda, situação bastante corrente na atualidade, a venda de objetos como artesanato. Uma discussão nesse sentido é pensar a diferença entre a produção do objeto para

o uso interno e aquele para a comercialização, o que pode ser verificado na análise dos aspectos morfológicos e das técnicas construtivas da flecha.

A partir dos desenhos das duas flechas é possível notar alguns aspectos técnicos sobre a sua produção. Para tanto, é necessário algumas informações acerca das partes que compõe a flecha: ponta ou ponteira, vareta, haste e emplumação (Figura 30). Segundo Vilma Chiara (1987), a ausência ou a presença da vareta é um fator de diferença entre as flechas.

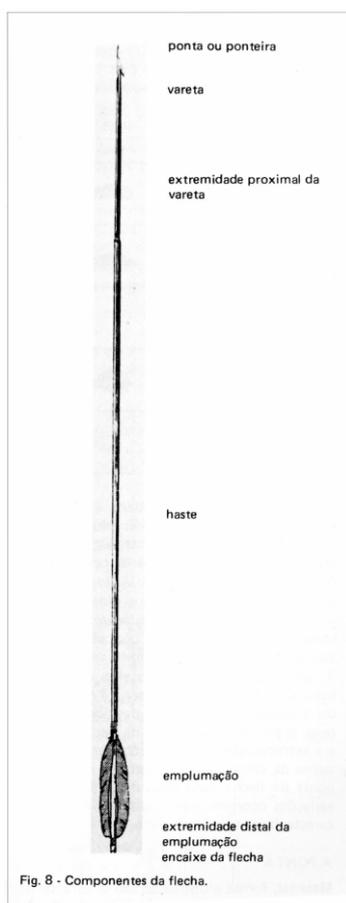


Figura 30: Flechas: componentes da flecha (CHIARA, 1987). p. 125

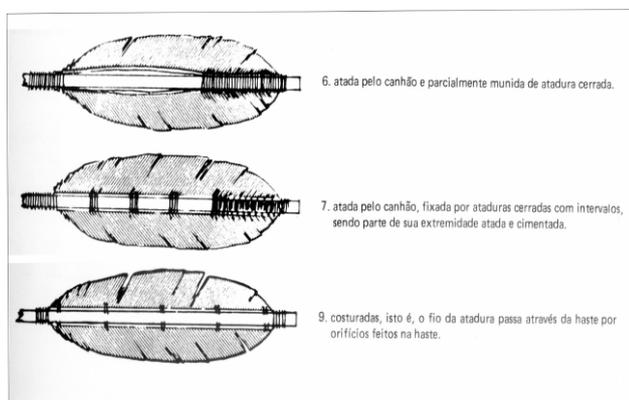


Figura 31: Flechas: emplumação (CHIARA, 1987). p. 132



Figura 32: Flechas: emplumação (CHIARA, 1987). p. 132

Os aspectos de classificação, devido aos detalhes da confecção, são mais bem observados na ponta, emplumação e extremidade distal. A fixação da emplumação na haste determina os demais aspectos classificatórios, quanto à posição e a maneira como é fixada na haste. Em relação à posição da emplumação, as flechas tapirapé desenhadas são do tipo radial ou paralela, técnica em que as penas são cortadas pela metade e são retocadas para chegar a forma de paralelograma (Figura 32).

A maneira como a pena tapirapé foi fixada, mostra ter sido atada à haste com uma atadura parcialmente munida de atadura cerrada (Figura 31). As outras maneiras de fixação, por exemplo, é a costurada, cujo fio da atadura passa pela haste por meio de orifícios, e a cimentada, quando ocorre o uso do cerol para recobrir a atadura.

As questões colocadas tiveram por interesse mostrar possibilidades de refletir aspectos históricos e sociais existentes nos artefatos. Um dos usos dos objetos de natureza diversa na atualidade é a venda, acerca desse aspecto é colocada à existência de diferenças entre os objetos produzidos para o uso pessoal e aqueles para o comércio, a flecha pode ser um deles. Quais são estas diferenças? A questão paira no ar e oferece uma fonte para novas e continuadas pesquisas específicas sobre o tema, não só das flechas entre os tapirapé, mas aqueles objetos vendidos pelos umutina entre tantos outros povos e os mais variados tipos de artefatos.

Sobre outro enfoque, mas não dissociado do contexto acima, se encontra a variedade material e a funcionalidade da flecha, mais especificamente, a sua ponta e o que se pretende abater (Figuras 33 e 34). O desenho da Figura 33 mostra a espécie da flora com a qual é confeccionada parte da flexa.

Os aspectos de classificação, devido aos detalhes da confecção, são mais bem observados na ponta, emplumação e extremidade distal. A fixação da emplumação na haste determina os demais aspectos classificatórios, quanto à posição e a maneira como é fixada na haste. Em relação à posição da emplumação, as flechas tapirapé desenhadas são do tipo radial ou paralela, técnica em que as penas são cortadas pela metade e são retocadas para chegar a forma de paralelograma (Figura 32).

A maneira como a pena tapirapé foi fixada, mostra ter sido atada à haste com uma atadura parcialmente munida de atadura cerrada (Figura 31). As outras maneiras de fixação, por exemplo, é a costurada, cujo fio da atadura passa pela haste por meio de orifícios, e a cimentada, quando ocorre o uso do cerol para recobrir a atadura.

As questões colocadas tiveram por interesse mostrar possibilidades de refletir aspectos históricos e sociais existentes nos artefatos. Um dos usos dos objetos de natureza diversa na atualidade é a venda, acerca desse aspecto é colocada à existência de diferenças entre os objetos produzidos para o uso pessoal e aqueles para o comércio, a flecha pode ser um deles. Quais são estas diferenças? A questão paira no ar e oferece uma fonte para novas e continuadas pesquisas específicas sobre o tema, não só das flechas entre os tapirapé, mas aqueles objetos vendidos pelos umutina entre tantos outros povos e os mais variados tipos de artefatos.

Sobre outro enfoque, mas não dissociado do contexto acima, se encontra a variedade material e a funcionalidade da flecha, mais especificamente, a sua ponta e o que se pretende abater (Figuras 33 e 34). O desenho da Figura 33 mostra a espécie da flora com a qual é feita a flecha, a taquari ou *akamaxywa*, e, ao lado, o artefato confeccionado dessa matéria-prima. A flecha mais à direita dessa figura, e a terceira da esquerda para direita da Figura 34, mostram uma ponta rombuda que, demonstram a sua finalidade, abater a caça pelo choque e não perfuração. A confecção das pontas rombudas, segundo a literatura, difere em forma e peso, em decorrência das matérias-primas utilizadas, bolas de fibra ou trançados macios e leves, ou materiais pesados e duros, como madeira maciça ou chifre de veado (CHIARA, 1987). O desenho feito pelo professor Xaopoko'í parece mostrar que a ponta rombuda de sua flecha foi feita de uma cera compacta, pois não mostra orifícios ou porosidades.

Com ressalvas, a consagração desse tipo de ponta para abater pássaros, por não manchar as penas, deve ser mais bem analisada, pois algumas das pontas, pesadas e duras causam sim perfuração (CHIARA, 1987). A ponta de flecha pode ser objeto de pesquisas voltadas ao estudo das variedades e usos dos diferentes tipos de pontas flechas. Na especificidade aqui tratada, é possível realizar um estudo a partir dos desenhos de pontas rombudas reproduzidas pelos professores para verificar do que e como eram produzidas professores para verificar do que e como eram produzidas, ou seja, a técnica utilizada. Essa é uma perspectiva de estudo, entre tantas outras sobre essa arma.

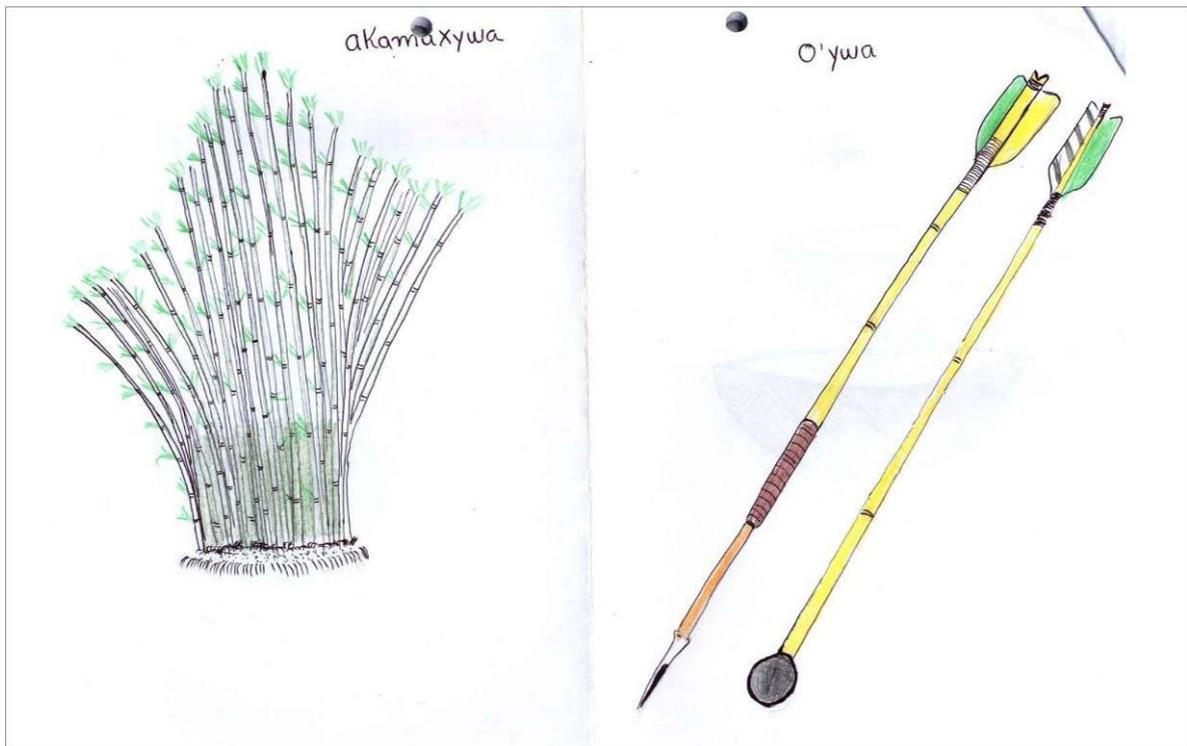


Figura 33: Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia armas: flechas, flora e fauna. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.



Figura 34: Yaparíwa Yudja Kaiabi. Arqueologia e armas: flechas. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

É sobre este conhecimento, entre tantos outros que envolve o estudo da cultura material, que Xaopoko'i irá refletir e agir sobre a necessidade de passar o conhecimento por ele obtido dos mais velhos para as crianças.

As diferentes pontas de flecha, relacionadas ao uso e à caça que se pretende abater é verificada nos seis tipos de flechas desenhadas por Yapariwa Yudja Kaiabi (Figura 34). Os nomes das flechas, segundo Yapariwa (14.3, 21848) da esquerda para direita são as seguintes: *txariu*, com ponta de taquara; *janãnã*, ponta de ciriva; *txuariha*, rombuda; *lahu ãxã*, com ponta do ferrão de arraia (*potanotrygon motoro.*); *jãbera*, ponta de osso de macaco ou *peruma ãpãkĩ*; e a *kumeraha*, flecha sem pena para matar peixes e animais. Não é possível dizer se denominação das diferentes flechas é feita pela referência da ponta da flecha ou em função do uso e da caça, ou ainda por outro motivo.

O aspecto social na atualidade, que envolve o uso da flecha para caça de animais e aves aponta para um contexto maior, associado ao uso da canoa para pescar à produção de antigos brinquedos para as crianças, e, por certo, para uma idéia de recriação cultural. Um dos problemas atribuídos para não produção das flechas de penas é a falta de matéria prima, a partir disso uma flecha similar sem penas, nas palavras de Yapariwa (14.3, 21848), a *kumeraha*, usada para matar peixe, foi adotada, contudo a de penas *não foi substituída por nada, tem tinha de pesca, mas não significa que substituiu é apenas uma companheira para ela. E facilita muito a pegar o peixe.*

O relato de Yapariwa fala que, *as aldeias Tuba-Tuba, Pak-samba e Pequizal, [...] está em fase de fortalecimento, resgate* (grifo meu). É importante frisar dizer que o relato do professor traz em si a historicidade do seu meio, no qual a dinâmica cultural está relacionada ao tempo e as circunstâncias, as quais incidem sobre a cultura. Dinâmica cultural que fica evidente no relato sobre desterritorialização desse professor, ao se referir às mudanças na cultura material decorrentes do deslocamento dos yudja da sua área ancestral localizada no Pará para o PIX.

O conhecimento tradicional, a manutenção cultural e a trajetória histórica entre as sociedades indígenas do Brasil são questões que conduzem a refletir sobre os processos de desterritorialização. O contexto requer a análise do comportamento material dessas sociedades em suas rupturas, mudanças e continuidades, para então procurar identificar onde isso está presente. Questões como estas são abordadas pela arqueologia histórica, uma subdivisão da arqueologia, que na América é marcada pelo encontro entre o velho e o novo mundo, por conseguinte retrata a relação entre os povos indígenas e os conquistadores europeus da América a partir do século XVI (ORSER JR., 1995).

No atual estado de Mato Grosso, assim como na região amazônica, existem povos cujo contato oficial com as frentes de expansão e colonização ocorreu ao longo do século XX, principalmente até o final da década de 1970, efetivado pela Comissão das Linhas

Telegráficas, a Expedição Roncador-Xingu da Marcha para o Oeste, a Fundação Brasil Central e o Projeto Calha-Norte. Portanto, contatos relativamente recentes.

Para Charles Orser Jr. (1995), a informação oral direta cobre um período de oitenta anos a partir do presente. Ao considerar o vigor da tradição oral entre grupos indígenas, o período sobre as informações é ampliado, o que qualifica também o caráter sobre a informação arqueológica e a forma do discurso.

A referência de Xaopoko'i sobre os velhos indica a possibilidade de um diálogo em que os horizontes do pesquisador-professor, da comunidade, e dos alunos das escolas confluem. A prática da pesquisa e do ensino, em termos teóricos e metodológicos, associada aos interesses e a participação da comunidade, geram uma expectativa sobre o que esperar do professor em dois momentos: em seu trabalho na escola e por decorrência na construção de um perfil político-pedagógico escolar.

Somada à questão de aplicação do conhecimento na esfera escolar, está o anseio para que o professor incorpore em seu ofício, a necessidade de saber sempre mais sobre a sua sociedade, para Yunak Yawalapiti (14.3, 20173) a comunidade achou a pesquisa importante pelo seguinte,

Porque o *professor indígena* precisa *conhecer bem* a nossa *cultura*, pra que nós estamos atuando, *conhecimentos* que foi pesquisado através *do velho para* os nossos *alunos*. (grifos meus).

A partir dessa colocação, o conhecimento sobre a cultura deve se efetivar também no exercício da profissão, dentro da sala de aula pelo professor. Conhecimento que é particular na aldeia, pois é o saber de um ancião pesquisado em um contexto de orientação acadêmica. Conhecimento que deve retornar ao interior da comunidade, por meio da escola, no propósito de contribuir para o coletivo da aldeia que, esteja direta ou indiretamente envolvido na socialização e perpetuação do conhecimento.

No sentido de pensar uma ação pedagógica que parta do local, de situações que contextualizem e estejam próximas da realidade do aluno, discussões sobre a arqueologia da criança podem chamar a atenção do aluno para a disciplina e gerar múltiplos saberes acerca da cultura e da história de cada um dos povos.

As etnias sobre as quais serão mostrados aspectos da manifestação material das crianças são as seguintes: tapirapé, chiquitano, xavante e ikpeng. Os quatro professores demonstram cada um a sua maneira e contexto, formas diferentes de compreensão do presente e do passado que, mostram o cotidiano infantil e a relação com o meio social que os cerca. É

importante ressaltar que, não é pretensão discutir as especificidades e categorias de idade em cada um desses povos.

Em um primeiro momento, é interessante colocar alguns pontos sobre a importância de pesquisas que abordem o mundo da cultura material entre as crianças. Uma das críticas teóricas na arqueologia contemporânea se direciona a *práxis* da disciplina, quando exclui alguns segmentos das sociedades como as mulheres, os velhos e as crianças. Situação que os coloca como mero reflexo de uma parte da sociedade que determinava as regras do mundo social e material.

A análise dos textos e imagens produzidos pelos professores permite não apenas colocar as crianças como agentes ativos no processo de produção e consumo da cultura material, mas também observar o papel dos pais e da comunidade no mundo infantil que, configura o processo de formação para a vida familiar e social.

As evidências textuais contidas no quadro 14 e a Figura 35 demonstram uma questão teórica sobre a arqueologia da criança, a relação existente entre o mundo infantil e a esfera adulta. Nessa direção a infância é parte de um processo de formação para a vida adulta, mediada pela condição de gênero, conforme coloca Makato (14.3, 21842):

Cada pai ou cada mãe produzia esse tipo de material para as meninas brincarem e, ao mesmo tempo, as meninas aprendiam a fazer as atividades femininas que são feitas com pilão e mão-de-pilão. (grifos meus).

O mesmo ocorre ao analisarmos os relatos sobre o uso da peneirinha e do cestinho pelas meninas, e o arco e flecha entre os meninos que, segundo Makato (14.3, 21842), os arquinhos comuns *são utilizados pelos meninos para eles treinarem no dia-a-dia. Para que eles fossem futuramente um bom caçador, pescador ou trabalhador.*



Figura 35: Makato Tapirapé. Arqueologia da criança. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

Quadro 14 – Arqueologia da criança por Makato Tapirapé

ARTEFATO INFANTIL E SIMILAR ADULTO	QUEM PRODUZ	QUEM USA	ARTEFATO EM MINIATURA DO ORIGINAL	CONTEXTO RELACIONADO À VIDA ADULTA	OBSERVAÇÃO
Pilão ou <i>ino'a</i> e mão de pilão.	Pai ou mãe	F	*	*	Aprender a fazer atividades femininas.
Peneirinha ou <i>yropema</i>	Mãe e avó	F	*	*	Pegar peixinho fazer farinha.
Banquinho	Pai	M	*	*	Usado apenas por menino escolhido para ser futuro chefe.
Arco ou <i>yvyrapãra</i> e flecha ou <i>akamaxywa</i>	Pai	M	*	*	Dois tipos de conjunto. O <i>comum</i> para treinar. O <i>original</i> usado apenas por futuro chefe.
Pião	Crianças	M/F			<i>Myryryma</i> é o nome da brincadeira quando passavam tempo na roça. <i>Mani'yryma</i> é a fruta com que se faz o pião.
Cestinha ou <i>yro</i>	Mãe	F	*	*	A menina brincava e guardava sua farinha, e a carregava quando pai e mãe iam pescar.
Boneca de cera	Mãe / Filha	F			Feita pela mãe e ensinada para a filha.
Redinha ou <i>ini</i>	Mãe	F	*	*	Tecida de algodão e como as de adulto.
Bolinha de gude (IT)	Industrial	Criança			Nova brincadeira
Bola (IT)	Industrial	Criança		*	Nova brincadeira.
Corda (IT)	Industrial	Criança		*	Nova brincadeira.

Fonte: Dados da pesquisa.

IT: Identificado textualmente

A relação com o mundo adulto é representada também quando a cultura material das crianças informa sobre o poder simbólico e a hierarquia política. Em duas situações isso ocorre no relato e desenho de Makato, com o banquinho de madeira e o arco *original*, que são artefatos de uso restrito aos meninos que seriam futuros chefes. Enquanto o arco possuía o similar *comum*, substitutivo do *original* e destinado para o uso diário, um similar do banco seria aquele feito do casco de jabuti ou *opykawa*, entretanto semelhante só no uso. Acerca do arco, é importante considerar que ele está associado à identificação e representação étnica, tanto internamente, como para o mundo dos não-índios, portanto um artefato cujo contexto reporta-se ao poder simbólico.

Os contextos apresentados por Makato, um sobre as meninas e outro dos meninos,

permitem verificar os princípios propostos por Kamp (2001) para a investigação da relação entre crianças e cultura material. Cujas diferenças são previamente determinadas por questões relativas aos seguintes pontos: de gênero; categorias de idade como princípio de organização social; importância das crianças no mundo social e econômico; compreensão da vida das crianças a partir de informações arqueológicas.

Alguns destes princípios ficam mais evidentes ao verificar a questão a seguir: quem produz os objetos?

A primeira questão sobre o relato de Makato (14.3, 21842), aponta para dois pontos: a produção de artefatos pelo pai ou mãe (pilão e mão de pilão) e a técnica para confecção dos artefatos, ensinada e apreendida pelas crianças (boneca de cera). Tais pontos, acrescidas de gênero, acerca da apropriação de conhecimento e técnica, são verificados nas seguintes citações,

1. *Elas aprendiam desde criança a fazer algumas coisas com facilidade através da sua mãe e avós.*
2. *Por isso, os meninos aprendiam juntamente com seus pais e velhos.* (grifos meus)

A citação 1 refere-se a peneirinha, confeccionada da taboca ou *wetywaka*, cujo arco é feito com cipó ou *yypa*, essa colocação foi feita após referir-se sobre a sua utilidade social, uma brincadeira formativa para o mundo adulto. A citação 2 se refere ao conjunto arco e flecha. De qualquer maneira, explicitada ou não, a produção da cultura material a partir dos casos mostrados, demonstra que as mulheres e as crianças, além dos homens, possuem participação ativa no processo de produção e transmissão dos conhecimentos que propiciam a produção de objetos.

Tais casos evidenciam dois pontos recorrentes para análise dos objetos usados pelas crianças: aqueles confeccionados pelos adultos e os produzidos pelas próprias crianças. Este último enquadra as crianças em outra discussão teórica sobre a arqueologia da criança, na qual, além de consumidoras de uma cultura material, são também produtoras, em função da faixa de idade. O que indica o processo de aprendizado e de tempo necessários para a produção e aperfeiçoamento das técnicas utilizadas para confecção de artefatos (POLITZ, 1999).

A partir da observação do uso do pião e da cestinha, uma referência é colocada, a produção e uso da cultura material relacionada à distribuição espacial e organização econômica e social. No caso, a brincadeira *myryma* com o pião está associada a um momento

específico, quando a família trabalha na roça. Já a cestinha é utilizada em uma outra atividade da economia de subsistência, a pesca, portanto a funcionalidade do objeto, não é apenas para uma brincadeira, mas também um verdadeiro utensílio doméstico infantil, para guardar a farinha e carregá-la quando acompanhavam o pai e a mãe na pescaria.

É importante considerar que os professores indígenas ao explanarem e descreverem sobre a organização do trabalho em suas comunidades, enfatizaram a participação e cooperação das crianças nas atividades destinadas a produção de alimentos. Em especial em três momentos: o da limpeza do terreno após a derrubada (feita por homens adultos e jovens por ser um trabalho mais “pesado”); no plantio; e depois na coleta dos produtos. Assim como foi colocado à participação das mulheres em alguns desses momentos.

Outro foco de análise aborda a forma e o tamanho do objeto, ou seja, a composição morfológica do artefato. A Figura 36 permite averiguar alguns pontos, ao comparar os artefatos usados pelas crianças (pilão e mão de pilão, cestinha, arco e flecha) aos similares dos adultos. Portanto, a idéia de artefatos que copiam a forma dos pertencentes aos adultos, porém em miniatura, mas com finalidades semelhantes que, marca uma classe dos artefatos usados pelas crianças (POLITZ, 1999).

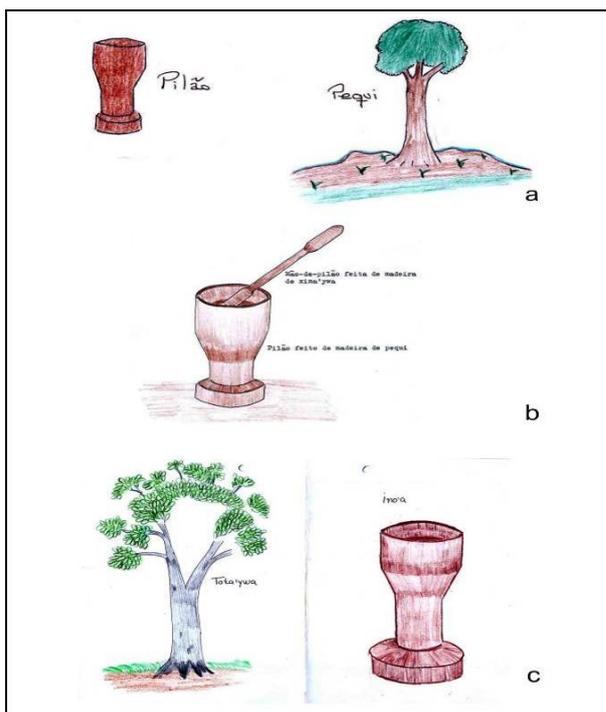


Figura 36: Makato Tapirapé (a, b); Xaopoko'i Tapirapé (c). Arqueologia da criança: pilão e mão-de-pilão, ao lado a miniatura. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI. (montagem)

Em relação ao pilão (Figura 36), nota-se que esse objeto, quando confeccionado para as crianças, mantém a forma daquele produzido para o uso doméstico adulto, cujo formato é de “taça”. Contudo uma diferença é percebida em outra parte do conjunto, a mão-de-pilão, que mostra duas formas quando destinada às crianças, uma delas indica ser de mais simples confecção, enquanto a outra é similar a de uso adulto. (Figura 36 b).

A *peneirinha* oferece uma perspectiva de análise semelhante, a forma em miniatura comparada às confeccionadas para o consumo doméstico adulto, no caso de Makato, difere do original pelo tipo de trançado (Figura 37 a). Já a peneira desenhada por Xaopokoi mostra um padrão de trançado similar ao utensílio infantil mostrado por Makato, porém apresentam diferença quanto ao sentido do trançado (Figura 37 b).

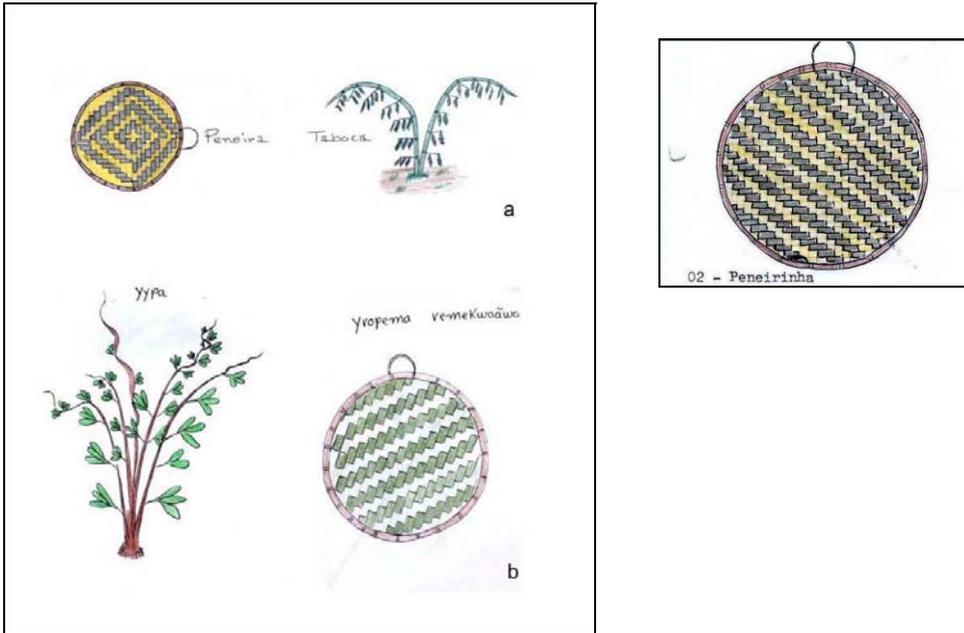


Figura 37: Makato Tapirapé (a); Xaopoko'i Tapirapé (b), ao lado a miniatura. Arqueologia da criança: peneira. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI. (montagem)

Outro artefato trançado é a *cestinha* que, colocada ao lado dos objetos originais, demonstra ser diferente dos dois mostrados devido a dois pontos observados. O primeiro em relação ao trançado e outro sobre a “inscrição” em seta de cor preta. É importante mencionar que os cestos mostrados por Makato diferem dos apresentados por Xaopoko'i que, pode ser um indício cultural a ser investigado (Figura 38).

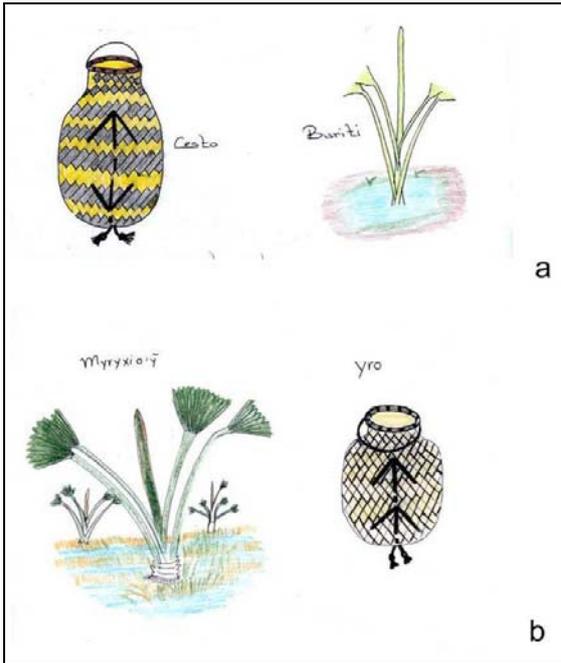


Figura 38: Makato Tapirapé (a); Xaopoko'i Tapirapé (b), ao lado a miniatura. Arqueologia da criança: cesto. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

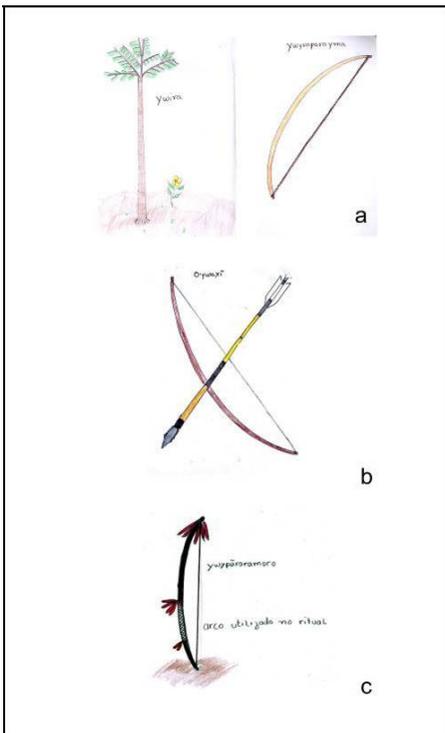


Figura 39: Xaopoko'i Tapirapé (a, b); Júlio César Tawy'i Tapirapé, ao lado a miniatura. Arqueologia da criança: arco e flecha. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI. (montagem)

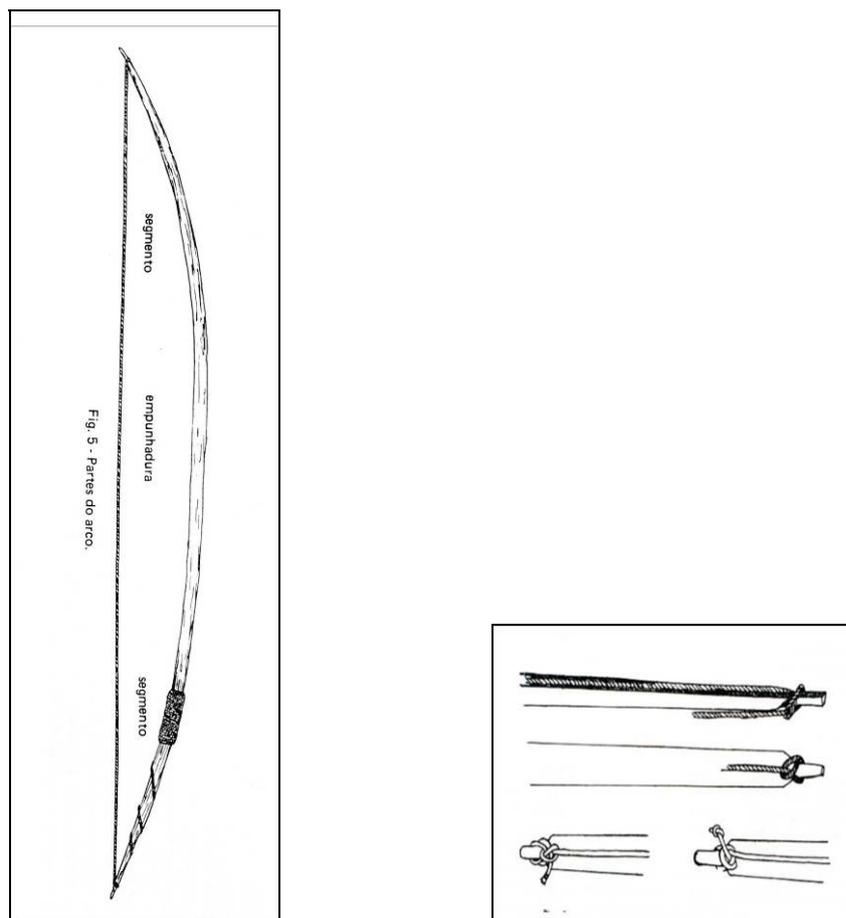


Figura 40: Arco: componentes e detalhe da amarração (CHIARA, 1987).

Acerca da análise sobre o conjunto arco e flecha, desconsiderando no momento a restrição de uso do *original*, exclusivo para futuros chefes, o desenho mostra que as flechas destinadas para as crianças possuem dois tipos de pontas, uma rombuda e outra aguçada. Na aparência, a flecha das crianças parece ser composta de ponta, vareta, haste e emplumação, composição semelhante às flechas tapirapé de uso adulto anteriormente mostradas.

Quanto ao arco (Figura 39), a comparação entre o similar infantil e o original adulto (em tamanho) (Figura 39 a, 39 b) permite mencionar algumas questões. O arco destinado para criança mostra que o excedente da corda é enrolado na empunhadura do arco, o que é bastante comum entre os povos indígenas no Brasil e pode ser feito de diversas maneiras e *não raro com visível preocupação estética* (CHIARA, 1987, p. 123). O artefato infantil difere também do arco desenhado na Figura 39 c de uso ritual, o qual é adornado com plumária e possui um trançado na empunhadura. Apenas uma observação, o arco ritual é denominado por Júlio Cezar de *ywypãroramoro*, enquanto Xaopoko'i chama o arco de *ywyraparayma*.

No momento é difícil afirmar o que motiva a diferença entre os arcos infantis e os originais (em tamanho) mostrados. Porém, algumas indagações são feitas: o arco para a

criança mostrado é o *original* ou o *comum* (quanto aos aspectos sobre hierarquia mencionados)? Se for o *comum*, ele não corresponde aos demais arcos adultos mostrados? Caso seja o original, qual é a semelhança entre ele e o arco de uso ritual adulto? Em síntese quais são as especificidades morfológicas da produção do arco para as crianças e qual é similaridade com aqueles produzidos para o uso dos adultos?

A narrativa de Makato sobre a criança refere-se também ao campo da sociabilidade e da interação entre meninos e meninas. Ao relatar as atividades e brincadeiras realizadas com objetos não industriais, a professora ressalta que a diferença de gênero entre as crianças era determinante na reprodução do mundo social infantil, no qual para informações e advertências, nas palavras de Makato (14.3, 21842):

Importantíssima sobre as brincadeiras realizadas, porque naquela época as *meninas e os meninos não brincavam juntamente*, brincavam separadamente um dos outros. Pois naquela época os *meninos ficavam com medo das meninas*, senão eles *não cresciam rápido caso ficassem acompanhando as meninas*, isso as *mães e os pais aconselhavam*.(grifos meus)

A partir da citação é identificada uma outra maneira de abordar a relação entre gênero e cultura material, a qual oferece pistas sobre as relações sociais existentes, e chama atenção para uma reflexão sobre as mudanças ocorridas e o reflexo na vida material e social das crianças indígenas.

O relato apresentado sobre o tema da arqueologia da criança por Maria Síría oferece informações acerca da expressão material, de gênero e dos processos de desterritorialização, expressos na representação material do mundo infantil (Figura 41).

Quando a professora Makato refere-se aos brinquedos industrializados, não especifica a condição de gênero, apenas que é brincadeira das *crianças*.

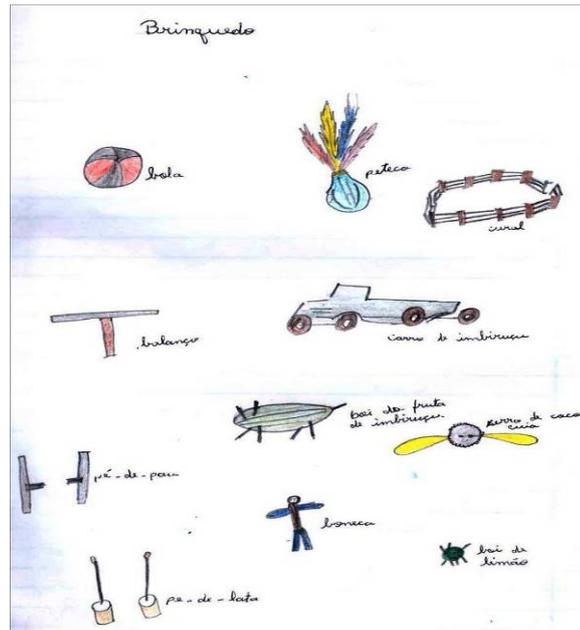


Figura 41: Maria Síría Rupê. Arqueologia da criança. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

Em termos de gênero a professora chiquitana explicita que essa condição determina a cultura material das crianças apenas quanto ao uso da boneca. Para Maria Síría, a interação entre as crianças de diferentes sexos ocorre também nas brincadeiras que não geram evidências materiais, como *galho de pau* (puxar um galho até o chão e soltar), *piruetas no ar para cair no rio*, *giral de braço* (colocar a criança em cima do braço para sair andando) e medir força ou *aloitar*, segundo a professora, *todas as brincadeiras e juntos meninos e meninas*.

Ao comparar essas informações com as de Makato, percebe-se que as restrições mencionadas por Makato se referem à *antigamente*. A afirmação da professora tapirapé é imprecisa quanto ao tempo em que isso ocorria, mas sugere o período anterior ao contato, o que significa um fator sobre a trajetória histórica desse povo até o presente, manifestado por meio da investigação sobre o mundo da criança.

Quadro 15 - Arqueologia da criança por Maria Síría Rupê

Artefato	Quem produz	Quem usa	Artefatos em miniatura	Contextos que imitam a vida adulta	Observação
Bola	Industrial	Crianças	*?	*	Futebol é do que mais gostam. Jogam também queimadas
Peteca	Pais e filhos	Crianças			Feito com folhas do sabugo de

					milho e penas
Curral	Pais e filhos	Crianças	*	*	
Balanço	Pais e filhos	Crianças			
Boi	Pais e filhos	Crianças	*	*	Feito de fruta de imbirapu (<i>Bombax</i> sp./ <i>Eriotheca gracilipes</i> (K. Schum.)/ A. Robyns; <i>Eriotheca penthaphylla</i> (Vell.) A Robyns ou <i>pekis</i>). As pernas de pau eram <i>pregadas</i> com cera.
Boi	Crianças	M/F	*	*	Feito de limão. As pernas de pau eram <i>pregadas</i> com cera
Pé-de-pau	Pais e filhos	Crianças			
Carro	Pais e filhos	Crianças	*	*	Feito da esporinha da tampa e do caco de cuia
Boneca	Meninas	F			Brincar de boneca é para as crianças menores.
Pé-de-lata	Pais e filhos	Crianças			
Cavalo (IT)	Crianças	M/F	*	*	Feito de limão. As pernas de pau eram “ <i>pregadas</i> ” com cera
Espingarda (IT)	Pais e filhos		*	*	Feito de taboca com talo de mamão
Gaita (IT)	Pais e filhos				Feito do talo de mamão
Engenho de pau (IT)		Adultos		*	Artefato original de uso adulto. Servia de cavalo, um dos brinquedos prediletos.

Fonte: Dados da pesquisa.

IT: identificado textualmente

A professora Maria Síria talvez indique a distinção de gênero no uso da bola, manifestado em dois jogos, segundo a professora, *mas o que gostam mesmo é de jogar futebol, brincam de queimada*. As indagações que ficam são: as duas brincadeiras são praticadas por meninos e meninas? O jogo de queimada é exclusivo das meninas e o futebol dos meninos?

Nesse contexto de gênero e faixa etária, a professora relata que, as crianças que ainda não podem brincar de certas coisas fazem outras, segundo a professora chiquitana, *as crianças menores brincam de boneca e cirandinha*. A primeira feminina e a outra talvez para ambos os sexos, ao considerar o quadro mais amplo sobre a interação entre meninos e meninas apresentado por Maria Síria.

Os objetos mostrados por Maria Síria demonstram ainda um diferente contexto histórico sobre a produção material que espelha a vida adulta, identificado nos seguintes desenhos: o curral, o boi e o cavalo. Com a finalidade de complementar a leitura sobre os desenhos dos objetos, é interessante observar o mapa sobre a organização espacial do local em que habitam os professores chiquitano, o Destacamento Fortuna (Figura 42).

Figura 42: Benedito Santana de Campos; Laucino Costa Leite Mendes; Maria Siria Rupê; Roberto Luciano Ortiz da Silva. Arqueologia e organização espacial: Destacamento Militar Fortuna

As duas figuras do chiquitano mostradas demonstram o universo do campo, da fazenda ou do sítio, situação peculiar ao refletir o levantamento da professora sobre a arqueologia da criança, assim como, cita o engenho de cana.

As imagens que representam o universo infantil mostram aspectos produtivos da economia da sociedade chiquitana decorrentes da própria historicidade desse povo, cujo estabelecimento em terras brasileiras tem origem com a fundação da cidade de Cáceres em 1778. Após a experiência em missões da colônia espanhola, onde está atualmente a Bolívia, no período de 1691 a 1754. Ao longo do século XX, os chiquitano eram bastante solicitados para prestarem trabalhos nas fazendas, por serem *habilísimos vaqueiros* (FERNANDES SILVA, 2005, p. 123). Verifica-se que essa experiência, histórica e técnica, foi incorporada ao cotidiano das atividades produtivas do grupo e no trabalho fora do ambiente doméstico, situações identificadas ao observar o mapa do núcleo, e a citação de Fernandes Silva. Neste mapa é possível visualizar quatro currais, dois deles situados próximos à casa do pajé e do cacique, localizados nas imediações do campo de futebol mais central no mapa, o curral mais a esquerda, ao que parece, mostra um boi e uma vaca.

As manifestações materiais das crianças chiquitana, o curral, o boi e o cavalo, refletem a herança cultural do período colonial nas missões jesuíticas espanholas. O contexto mostra um processo de formação e aquisição de conhecimentos relativos aos aspectos produtivos do gado, associados ao deslocamento, transporte e força no trabalho que o cavalo possibilita. E a economia doméstica e o trabalho assalariado que pode ser compreendido como um processo de trocas e mudanças culturais associadas à desterritorialização.

O arco e a flecha como já mencionados, é um conjunto que talvez mais represente as sociedades indígenas, no passado e no presente, o que pode ser verificado em muitas produções sobre a arqueologia da criança. No entanto, este é um conjunto importante de ser discutido no contexto chiquitano, não pela sua presença, mas por sua ausência. O grupo de professores chiquitano, ao falarem sobre o processo de desterritorialização, referem-se à defesa e a presença militar no território da fronteira que ocupam, nas palavras dos professores Maria Sírria, Roberto Luciano, Laucino e Benedito (14.3, 20735):

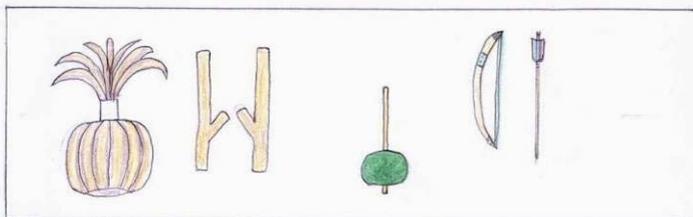
Na cultura chiquitano, houve um *impacto* muito grande, principalmente na *língua materna* onde fomos obrigados pelos militares a deixar de falar nossa língua, se falássemos éramos punido e assim quase perdemos nossa terra só depois de grande luta estamos conseguindo recuperar a metade do nosso território [...]. Logo no começo da entrada dos militares em nosso território fomos submetido a *deixar de cozinhar em panela de barro e comer com as conchas*. Tudo que seria da nossa cultura eles não deixavam

nós praticar. Eles faziam questão de *nos envergonhar* de comer, beber, agir naturalmente dizendo que isso *era vergonhoso principalmente para as crianças*. (grifos meus).

A citação expressa uma situação de opressão e repressão, além da velha tática colonial, a de trabalhar as restrições impostas e exercidas pelos militares na cabeça das crianças. O relato fala de utensílios de uso doméstico, mas também se reporta a língua. Ao retornar a discussão sobre o arco e a flecha, sua exclusão e marginalização aos olhos dos novos colonizadores espanhóis e mais recentemente os militares, é possível que isso tenha decorrido, para além de desarmar excluir um conjunto de poder simbólico pertencente às sociedades indígenas. Independente de quando o arco e a flecha caíram em desuso, o que pode ser enfatizado é a existência de um processo histórico marcado pela “cruz” e a “espada”, a igreja o estado militar.

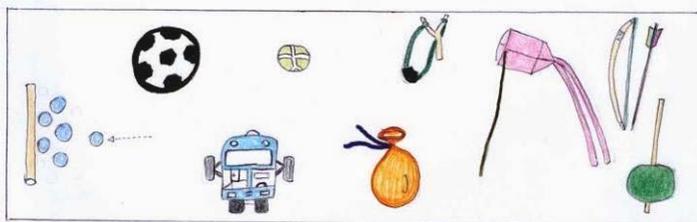
A Figura 43 que, conjuga texto e imagem, do professor Valeriano da aldeia xavante Cabeceira da Pedra, indica a relevância da categoria de idade na vida das crianças, entendida também como parte de um processo de formação. O conjunto de informações sobre a produção dos artefatos repassados aos aprendizes pelos velhos, conforme mostra o quadro 16, configura um processo paulatino de aprendizado e experiência. Esse contexto é identificado no ver, ouvir e fazer, conforme foi tratado por Laelcio da etnia umutina sobre a produção de cerâmica, quando se refere às meninas que ficavam olhando os adultos e arriscavam fazer as miniaturas dos artefatos.

ATIVIDADE 04 – Levantamento e pesquisa sobre a produção da cultura material feita para as crianças ou pelas crianças (passado e presente). Texto e desenhos.



No tempo passado os velhos ensinam para as crianças os seus brinquedos de pátoca, quebra-furquilha, arco-flecha e a fruta verde, os demais produções, assim que sucessivamente as próprias crianças produzem os brinquedos quando precisam no seu momento de brincar, tanto menino e a menina, além de ensinamento dos velhos, as crianças criam, inventa por seu critério, imaginando o seu sonho visual.

Após de ensinamento e aprendizagem as crianças cada vez mais vão enriquecendo com suas produções de brinquedos de várias formas, conforme que pensa ou gostar a maneira diferente tudo por sua conta.



Atualmente as crianças ficam tão rico de inventar, fazer, produzir várias maneiras de brinquedos que usam o hoje, mostrando os algumas representando os demais brinquedos, mas do passado tem alguns brinquedos foram utilizando pela nova geração, através do comentários dos velhos que as crianças produzem também a semelhante de brinquedos dos não índios pelo talon de briviti e os demais materiais instrumentais, enfim hoje as crianças vivem com cheios criatividade sociais.

Figura 43. Valeriano Rãiw'i'a Wéréhité. Arqueologia da criança. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

Na figura de Valeriano é identificada a distinção entre o que pertencia ao passado (talvez anterior ao contato), mas certamente associado a ele, e os brinquedos usados atualmente. Entretanto uma situação é percebida, mas talvez por motivos distintos, a permanência de dois elementos da cultura material, o conjunto arco e flecha e o pião. Sugere-se aqui que a continuidade destes objetos ocorre devido ao poder simbólico do arco e flecha, mas também pode ser de uso atual, para caça ou pesca, e por outro lado, o pião representa a praticidade e simplicidade empregada para sua confecção. Todavia, o que é interessante chamar atenção sobre o relato de Valeriano, é uma outra questão, que nas suas palavras margeia o poético, mas certamente é teórico.

A natureza da reflexão e da narrativa desse professor aponta para o poder criativo das crianças, na produção de sua própria cultura material, nas palavras de Valeriano (14.3, 21897), *tanto menino e a menina, além de ensinamentos dos velhos, as crianças criam,*

inventa por seu critério, imaginado seu sonho visual (grifos meus). A frase sintetiza o processo de repasse do conhecimento e a aquisição do saber por parte das crianças que, a partir da compreensão e domínio técnico sobre a produção dos brinquedos, voltam-se para a confecção daquilo que desejam ver materialmente constituído para brincarem.

Quadro 16: Arqueologia da criança por Valeriano da etnia xavante

Artefato	Quem produz	Quem usa	Artefatos em miniatura dos originais	Contextos que imitam a vida adulta	Observação
Peteca	Crianças	Crianças			Velhos ensinavam como fazer as crianças
Forquilha	Crianças	Crianças		*?	Velhos ensinavam como fazer as crianças
Pião	Crianças	Crianças			Velhos ensinavam como fazer as crianças. Segundo o desenho usado atualmente.
Arco e flecha	Crianças	Meninos	*	*	Velhos ensinavam como fazer as crianças Segundo o desenho usado atualmente
Bolinha de vidro	Industrial	Meninos			atual
Bola	Industrial	Crianças	*?	*	atual
Ônibus	Industrial	Meninos	*	*	atual
Balão	Industrial	Crianças			atual
Estilingue	Industrial	Meninos		*	atual
Pipa	Industrial	Meninos			atual

Fonte: Dados da pesquisa.

O saber recebido é reinterpretado ao mundo social da criança, o que transforma materialmente o meio infantil, nas palavras de Valeriano (14.3, 21897), *hoje as crianças vivem com cheios criatividades sociais* (grifos meus). A frase mostra um sentido na apropriação e confecção dos brinquedos que copiam os produzidos pela indústria, a partir do poder criativo que possibilita as crianças fazerem brinquedos similares, a sua maneira e condição ambiental.

Algumas situações apresentadas pelos professores referidos demonstram similaridades, em outras especificidades acerca da compreensão, (re)produção e representação do universo das crianças, sobre o qual é importante frisar a necessidade de uma análise atenta para o campo da interação cultural.

Ao observar o desenho e o relato de Pitoga Ikpeng (Figura 44), é possível verificar que além das discussões de gênero e faixa etária que, compõem a representação do mundo adulto

e a classificação dos objetos, a narrativa do professor relaciona a cultura material ao horizonte dos encontros culturais.

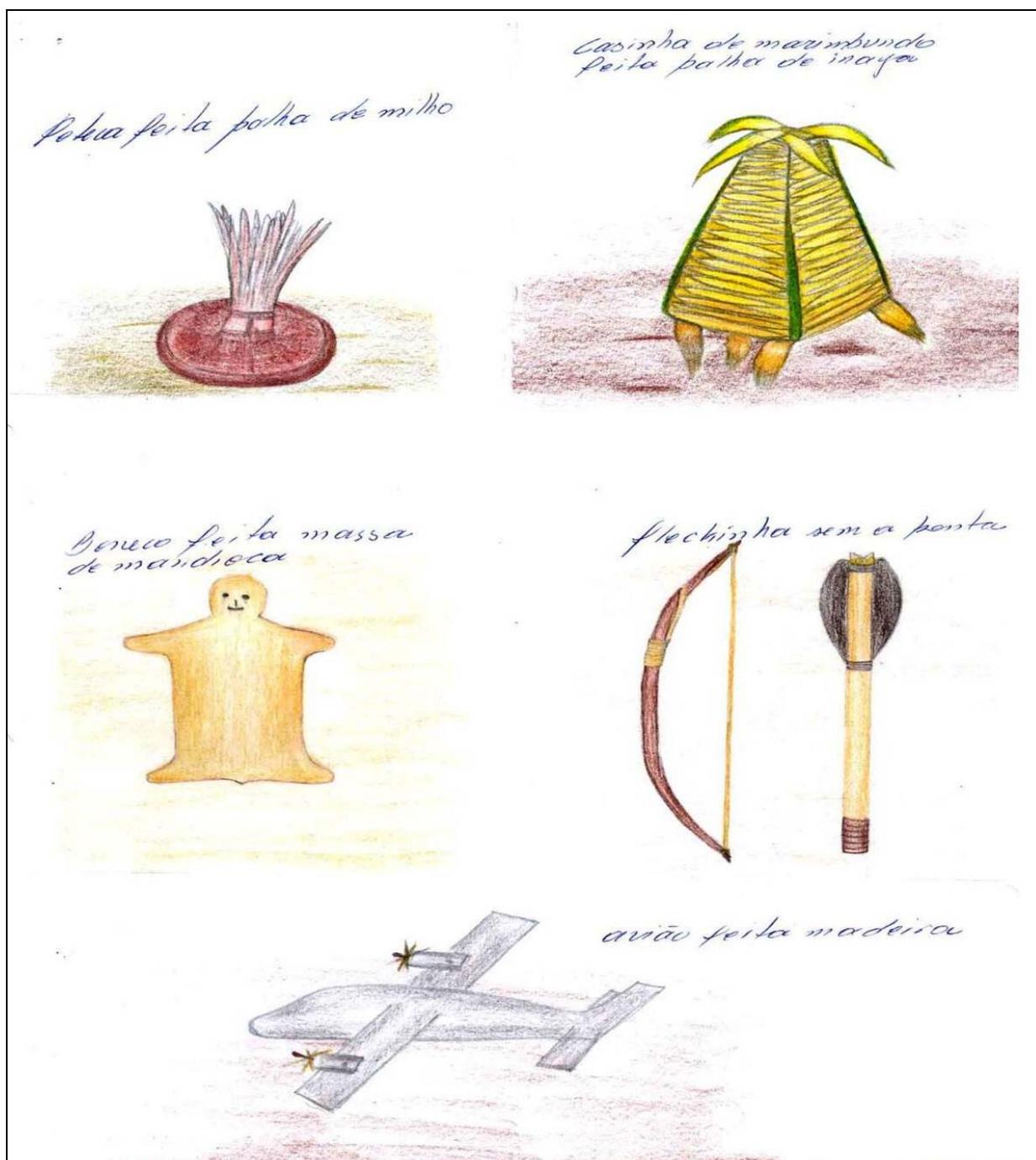


Figura 44: Pitoga Makne Txikão. Arqueologia da criança. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

Quadro 17: Bricadeiras e atividades realizadas que geram evidências materiais, citadas pelo professor Pitoga Ikpeng

Artefato	Quem produz	Quem usa	Artefatos em miniatura dos originais	Contextos que imitam a vida adulta	Observação
Peteca	Criança	Criança			Artefato produzido antes do contato, feito da palha do milho.
Boneco	Criança	Criança			Artefato produzido antes do contato, feito de massa de mandioca
Avião	Criança	Criança	x	x	Artefato produzido antes do contato, feito de madeira. Foi aprendido e adotado de outra cultura
Casinha de marimbondo	Criança	Criança			Artefato produzido antes do contato. Feito da palha de inajá
Arco (conjunto)	Pai	M	x	x	Artefato produzido antes do contato
Flechinha (conjunto)	Criança	M	x	x	Artefato produzido antes do contato, não possui ponta.
Redinha de dormir *	SR	Crianças	x	x	Produzido antes do contato
Redinha de puxar *	Pais	Crianças	x	x	Produzido antes do contato
Cestinho *	**	Crianças	x	x	Artefato produzido antes do contato
Balainho *	**	Crianças	x	x	Artefato produzido antes do contato
Espada *	**	Crianças	x	x	Artefato produzido antes do contato
Arma *	**	Crianças	x	x	Artefato produzido antes do contato, feito de madeira.
Reminho *	Pais	Crianças	x	x	Artefato produzido antes do contato, aprendido e adotado de outra cultura.

Fonte: Dados da pesquisa.

* Informações encontradas apenas textualmente.

** Sem referência direta do professor.

O artefato referido, em um primeiro momento, é o avião, como coloca Pitoga (14.3, 21864), *segundo os anciões, antes do contato com não-índio, a cultura material feita para as crianças [...] e avião feito de madeira* (grifos meus). O relato demonstra a reprodução em miniatura de um objeto exógeno à cultura indígena, em um período anterior ao contato (assim como os demais brinquedos desenhados). As reproduções observadas de brinquedos que representam a materialidade ocidental até o momento se referiram aos objetos acessíveis ao

grupo, como bolas e espingardas. Estes, antes mesmo do contato, podiam ser adquiridos de forma indireta, pela troca com outros povos, por exemplo, contudo isso não é possível de ser verificado no caso de um avião, a não ser pelos olhos e ouvidos.

A miniatura de um avião representa, de alguma forma, o pensamento que essa sociedade possuía sobre este artefato industrial. É uma situação inusitada tentar imaginar o que os antigos ikpeng pensavam quando um avião passava sobre as suas cabeças: o que é isso? Quem estava nele? Como funciona? De onde vem para onde vai? Será que eles já tinham ouvido falar sobre o avião com outro povo? De que maneira o avião era pensado em um período anterior ao contato para ser representado em uma miniatura para o uso das crianças? Sejam quais forem as respostas, é certo afirmar que o contexto demonstra uma peculiaridade sobre o artefato e uma relação específica entre diferentes sociedades representada no artefato.

Caso semelhante, mas cujo contato é palpável, se refere ao reminho produzido por eles, que foi aprendido com outros povos e as possibilidades de trocas culturais e materiais entre as sociedades indígenas. Uma das questões que não foi mencionada textualmente é se o remo reproduzido para as crianças é feito a partir da apreensão do remo original, ou era exclusivamente uma aquisição destinada para as crianças.

Pelo que foi exposto, o questionamento feito é o seguinte: como o professor, ao se deparar com o relato do ancião, encara o contato e a interação entre as sociedades? Referindo-se à cultura material, o professor Pitoga considera que, por um lado, em decorrência do contato, muitos elementos da cultura material estão em processo de extinção. E prossegue Pitoga (14.3, 21864), *por outro o resultado de contato com não-índio e com outros povos indígena, os ikpeng vêm aprendendo e adotando a cultura de outros povos [...]* (grifos meus). Contudo enfatiza também e logicamente, a valorização da própria cultura.

A visão do professor acerca da cultura material se encaixa na idéia de um “caminho do meio”, pois a reflexão empreendida sobre as perdas materiais do seu povo se remete também a encarar o contato, com índios e não índios, de uma maneira positiva, pelo menos ao abordar essa questão no relato sobre desterritorialização.



Figura 45: Xaopoko'i Tapirape. Arqueologia da criança. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

As informações orais pensadas pela arqueologia histórica são trabalhadas de duas maneiras, uma como suplemento da informação arqueológica e escrita e outra como uma nova fonte de informação. Dessa maneira, a fonte oral complementa as idéias sobre um passado conhecido anteriormente, e contribui para a ampliação de dados que visem à construção dos contextos sociais e materiais de um grupo. A oralidade no trabalho aqui apresentado expressa também o ponto de vista *emic*, o qual possibilita a reconstrução narrativa sobre os modos de vida no passado, que se aproxima da cosmovisão do povo (ORSER, 1996). Assim como, em torno de uma reflexão política, na qual, as relações entre o presente e o passado são normais, específicas e diretas (FUNARI, 1997).

O professor Alvonei Terena (14.3, 20145), em um minucioso relato, integra os procedimentos teóricos e metodológicos na pesquisa, a um objetivo bastante claro, o de atingir os alunos. A sua consideração é que, no futuro, os próprios alunos realizem e sejam responsáveis por novas pesquisas que retratem a *realidade vivida, os artefatos do passado e do presente, o que é feito e o que foi deixado de ser feito hoje*. São nesses termos que, prossegue Alvonei, *a comunidade nos apoiasse no sentido de aplicar esses tipos de costumes em sala de aula*, pois o trabalho *trata da busca do conhecimento e sabedorias* (grifos meus).

A Figura 45 desenhada por Xaopoko'i retrata bem o universo da criança, no qual é identificado questões como a interação de gênero, conforme colocado por Makato e Maria

Síria, assim como as “atividades” e brincadeiras das crianças. A questão enfatizada é uma leitura sobre a desterritorialização associada à experiência de Alvonei como professor indígena, contexto que reflete processos de perdas territoriais, trocas e mudanças culturais. Os professores terena da aldeia Kopenoty são originários da terra indígena de Buriti, nos municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, estado de Mato Grosso do Sul.

Esse grupo terena está há pelo menos quinze anos no atual estado de Mato Grosso, no qual estiveram acampados por alguns anos na beira da estrada no município de Rondonópolis e agora habitam um território no município de Peixoto de Azevedo, norte do estado, aproximadamente 1800 km de distância da região ocupada em Mato Grosso do Sul.

Um dos enfoques dos cursos foi integrar holisticamente os conhecimentos existentes em torno da arqueologia, para pensar a cultura material em face da organização e reorganização social, física e cultural dos grupos. A partir de uma leitura do mapa da aldeia Kopenoty (Figura 46), observa-se que a aldeia é constituída pelos seguintes elementos: casas, campo de futebol, quadra de vôlei, igreja, escola, posto de saúde, campo de treinamento de tiro de arco e flecha, horta, roça, torre de telefone, caixa de água e que a aldeia ou parte dela está cercada com arame. Além destas instalações outras seis, algumas apenas desenhadas outras também pintadas de azul são presentes, mas sem referência clara do que representam, pode-se sugerir que algumas são anexos, como paiol para produtos da roça ou de ferramentas. A instalação situada no lado esquerdo, na parte superior da linha de casas da aldeia difere das outras duas, as quais estão pintadas e aparentam ser de alvenaria. Assim como, as instalações não pintadas uma ao lado da igreja, e outras duas, uma em frente e outra atrás da quadra de vôlei, diferem das demais, pelo menos em termos de representação visual. As casas da aldeia estão dispostas de forma retangular, na qual existem quatro colunas de casas, identificadas por triângulos amarelos. A expansão da aldeia parece ocorrer paralelamente às linhas das casas que deram origem a aldeia, talvez as duas colunas mais interiores ou mesmo as quatro, o que motiva essa idéia são as duas casas instaladas em paralelo com a linha de casas situadas na parte superior da aldeia vista no mapa. Outro aspecto da organização espacial da aldeia refere-se aos lugares ocupados pelas instalações que não fazem parte do universo tradicional indígena (escola, igreja e posto de saúde). No caso, a aldeia terena, contrastada com a umutina (ver Figuras 23 e 24), apresenta diferença. As instituições citadas acima, na aldeia Kopenoty ficam fora do alinhamento das casas, mas mantêm-se paralelas a elas, entretanto o campo de futebol ocupa espaço central nas duas aldeias, esporte que será discutido a seguir.

Figura 46: Adiel Gabriel Marcelino; Cirenio Reginaldo Francisco; Mateus Alcantara Rondon. Arqueologia e organização espacial: aldeia Kopenoty

Assim como o uso de roupas, relógios e computadores, a escola entre os índios pode ser um elemento de distorção da imagem dos índios, o que, para o olhar desatento pode indicar erroneamente que, “não são mais índios”. O futebol é uma atividade que praticada entre índios, pode contribuir negativamente para essa idéia irreal de autenticidade cultural e étnica. Desnecessário falar que o futebol é a paixão do brasileiro, mas importante mencionar que, caiu também no gosto dos povos indígenas. O estudo sobre o futebol entre povos indígenas é um campo aberto dentro da antropologia, intitulado etno-futebol, é uma modalidade que se enquadra na categoria social de desporto e jogo.

Os educadores físicos, José Ronaldo Fassheber e Maria Beatriz Ferreira (2007), ao analisarem o futebol, chamam a atenção para o fato de esta prática no interior da aldeia sofre um processo de resignificação do original (*mimesis*) esporte bretão. O processo de *mimesis* contraria a idéia de que o futebol praticado entre índios é uma mera cópia do original, o que define essa prática entre indígenas para os pesquisadores acima referidos é,

[...] o processo pelo qual a *mimesis* do esporte – pela via da transformação dos jogos tradicionais e da incorporação do futebol nas aldeias - permite-nos pensar a afirmação da identidade étnica de forma singular, se considerarmos a construção e o uso específico que cada grupo faz de sua corporalidade. (FASSHEBER & FERREIRA, 2007, p. 1)

Como análise sociológica o futebol entre indígenas manifesta sua importância ao observar o espaço físico em que está situado, *é a posição de centralidade que o campo de futebol ocupa dentro de diversas aldeias* (FASSHEBER & FERREIRA, 2007, p. 1), o que foi verificado em muitos dos mapas produzidos pelos professores indígenas. Contudo, a localização no centro da aldeia não pode ser considerada para todos, em alguns mapas o campo estava fora da aldeia, em outros é não foi evidenciado, e ainda a possibilidade, embora remota, de não existir.

Para Fassheber e Ferreira (2007), o jogo de futebol, reinterpretado e resignificado, incorporam elementos da tradição indígena, manifestados na divisão dos times que, pode ser a partir da patrilinearidade e da uxorolocalidade. Dessa maneira, os times são formados por um grupo de filhos e de genros, fato social que reflete e renova a organização do grupo. Uma outra referência sobre o futebol entre indígenas diz respeito ao campo de interação e integração entre índios de diferentes aldeias, e também com a sociedade não indígena, situação evidenciada muitas vezes quando ocorrem jogos e torneios entre times de aldeias distintas, povos diferentes e espaços diversos, como as partidas que ocorrem nas cidades. O que representa lugares distintos onde a diferença e a cultura dos grupos são manifestadas

numa modalidade esportiva.

O futebol expressa também a idéia de força construída desde a ancestralidade até os dias atuais, cujas leis marcam os corpos dos indivíduos. O corpo é também resignificado e representativo de uma cosmologia e prática simbólica, sobre o qual “*entendemos o desportista como uma categoria nativa que opera papel estratégico na construção do corpo indígena*”. (FASSHEBER&FERREIRA, 2007, p. 1).

Recorrendo às perspectivas sobre fato social em Marcel Mauss, os educadores físicos Fassheber e Ferreira (2007), colocam que o futebol é refletido pelas maneiras a seguir: fato jurídico (a resignificação das organizações esportivas, o padrão das regras e as relações entre índios e não índios); ponto fisiológico (a construção e uso do corpo) e, fator sociológico (possibilita a integração intra, inter e extra terras indígenas).

No contexto do PROESI foram realizados vários campeonatos entre os professores indígenas e em um número bastante menor entre os professores indígenas e não índios (comunicação pessoal de Fernando Selleri em 17/08/2007). Contudo, os dados referentes aos torneios de futebol, como por exemplo, a sumulas dos jogos realizados no contexto do PROESI ainda não foram analisados.

As práticas esportistas realizadas na aldeia terena Kopenoty podem ser analisadas a partir de outras modalidades, como o tiro com arco e flecha e o voleibol, sem entrar numa discussão da apreciação de cada uma delas, pode-se dizer que atualmente ambas demonstram uma relação entre a sociedade indígena e a não indígena.

O tiro de arco e flecha, cuja prática é observado por meio de um campo de treino, se refere à um conjunto cujo uso e significado são tradicionais às sociedades indígenas. Entretanto, o caráter do tiro com arco e flecha, foi expandido e se tornou uma modalidade esportiva intertribal, inicialmente por conta do “I Jogos Indígenas”, realizado em 1997 na cidade de Goiânia, encontro idealizado por Marcos Terena e Carlos Terena. Como uma das repercussões dos jogos indígenas, a “Federação Mato-Grossense de Tiro com Arco” criou em junho de 2001, o “I Campeonato Estadual de Arco Nativo”. Os fatores sociais que envolvem essa prática esportiva assemelham-se aqueles propostos para o futebol, no que se refere à integração, interação, trocas culturais, resignificação de um contexto tradicional (o inverso do que ocorre no futebol) e representação étnica.

O jogo e a quadra de vôlei (caso não seja de futebol de salão) podem mostrar uma outra situação, talvez de inclusão de gênero em uma prática esportiva, vale ressaltar que essa quadra foi pouco verificada nos mapas das aldeias, além dessa, no núcleo de Fortuna entre os chiquitano (ver Figura 42), e na aldeia Majtyritawã do professor Daniel Tapirapé. A

referência sobre a prática desse esporte permite aventar sobre três questões: a posição ativa das mulheres na comunidade; a motivação externa para uma recreação feminina (caso o estímulo e prática do vôlei se destine para o sexo feminino); como uma atividade escolar para alunos e alunas; ou ainda outras brincadeiras como a queimada.

Enquanto motivação externa faz menção a uma situação pessoal ocorrida na aldeia Traíra do povo indígena parintintin por ocasião dos cursos de formação de professores indígenas parintintin, tenharim, torá e jiahui. Após as aulas que ocupavam o período integral do dia, os homens, jovens e crianças do sexo masculino se dirigiam ao campo para jogar futebol. Enquanto as jovens moças que participavam do curso se ocupavam de outras atividades. Ao observar a situação, em que as mulheres não tinham, pelo menos aparentemente, uma atividade recreativa para depois das aulas, o grupo de indigenistas e educadores do qual eu fazia parte, havia achado interessante, talvez, levar para a aldeia uma bola de vôlei, que pôde jogada em uma quadra “riscada” no chão e uma corda em substituição da rede. O jogo de vôlei era bastante apreciado não só pelas mulheres, mas também pelas crianças de ambos os sexos, e também pelas pessoas da equipe da OPAN. Até dois anos atrás os parintintin solicitavam ainda bolas e rede de vôlei na prefeitura de Humaitá (Fernando Penna, comunicação pessoal em 15/06/2007).

O ponto de vista dos professores terena, Cirenio, Adiel e Mateus (14.3, 20736) diante das mudanças e deslocamentos, com a saída do lugar *de nossa origem*, motivada pela *questão fundiária ou de super população*, carrega em si uma percepção de mundo. Tal visão espelha a experiência social e cultural do grupo em novos e diferentes espaços, lugares e territórios. Nos dias atuais, os ideais do grupo se voltam para a seguinte dinâmica, segundo o professor Adiel (14.3, 21824), *em nossa nova área queremos construir uma comunidade rica em nossa cultura em nossos costumes e artesanatos* (grifos meus). O relato mostra a vontade de prosperar no novo território, sobre o qual o grupo irá agir e que segundo Alvanei e Antonino (14.3, 20938), ao relatarem sobre o arco e flecha consideram que o manejo ambiental servirá,

Para produzir ou fazer o arco e flecha, usávamos *o tucum* e *o taquari* que atualmente estão *sendo replantadas* para *futuramente usarmos para fazer arco e flecha e ensinar os nossos filhos*. (grifos meus).

A visão otimista e politicamente ativa relaciona o manejo ambiental à gestão cultural, muito provavelmente, não por coincidência, as matérias-primas necessárias para produção do arco e a flecha foi citado acima por dois motivos, ligado entre si: o poder simbólico somado à prática esportiva do tiro de arco e flecha. Sobre os aspectos produtivos entre os terena vistos

no mapa e associados ao relato sobre o processo de desterritorialização é identificada uma dinâmica e continuidade sobre o *ethos* dos terena. Uma das questões colocadas demonstra uma tradição, é o que os professores Cirenio, Mateus e Adiel (14.3, 20736), *o povo terena é um povo agricultor, tanto na área de origem ou em qualquer lugar do país que estiver* (grifos meus). Esse relato sobre a organização espacial demonstra vigor diante das situações passadas e presentes, associadas ao *ethos* de povo agricultor.

Além da agricultura de subsistência os professores enfatizaram o cultivo de outros gêneros que servem para fins nutricionais, nas palavras dos professores terena mencionados acima: *somos também plantadores de árvores frutíferas como: manga, abacate, laranja, goiaba, marmelada nativa, jaca, araticum nativa, acerola, guavira nativa, mamão.*

As frutíferas plantadas demonstram também a plantação de espécies exógenas do continente americano e a domesticação de espécies nativas que, além de servirem para a alimentação, segue os professores, *fazemos delas o suco, e algumas comunidades também vendem frutas.* (grifos meus)

Ainda nessa perspectiva, outro elemento voltado para complementação nutricional é identificado, o que altera a configuração espacial da aldeia e fornece informações adicionais como de gênero, *e muitas famílias já cultivam as hortaliças muito comum ser as famílias, ou seja, as mulheres que plantam nos quintais das casas* (grifos meus). A questão das hortas e a sua introdução nas aldeias indígenas do Brasil, muitas vezes são motivadas por instituições ligadas ao estado, religiosas ou organizações não governamentais, por meio de projetos relativos à economia indígena, saúde pública e segurança alimentar. Esse quadro envolve questões relacionadas a fatores ambientais, econômicos, sociais e culturais que, em algumas situações acaba re-configurando o espaço das aldeias em que as hortas foram implantadas. Alguns professores mencionaram que introdução e permanência nas aldeias requerem incentivos e acompanhamento técnico, fator decisivo para consolidação ou não das hortas.

As questões levantadas a partir do contexto terena retratam mundos em interação, no passado e no presente. O novo território terena difere do anterior, pois se trata de uma região amazônica, não só em termos ambientais, mas também nas novas relações sociais com outros índios e não índios, instituições governamentais e não governamentais e as religiosas que, requer uma ação adaptativa.

Santiago Mora (2000), coloca que as relações sociais são mediadoras e definem o tipo de manejo e desenvolvimento ambiental em uma sociedade e que, os problemas ambientais estão associados aos conflitos sociais existentes, situação que contraria a idéia de uma natureza não humanizada e isenta de conflitos políticos.

Os professores, de uma forma geral, relataram que algumas das “perdas” de bens materiais tradicionais, incluindo as casas, foram decorrentes de perdas territoriais, mortalidade e possibilidades para aquisição de matérias-primas. Dois aspectos não dissociados envolvem a cultura material e o manejo ambiental em terras indígenas, o primeiro é o conflito existente em torno da demarcação e a ampliação de territórios indígenas. O segundo é a forma como esses povos administram internamente seu território, ao definir áreas de domínio em uma terra indígena composta por várias aldeias, isso ocorre no presente e foi assim no passado, e podem ser refletida em termos de territorialidades entre um mesmo povo, ao pensar a questão fundiária, superpopulação, status político entre aldeias de uma mesma terra indígena.

Estes casos permitem pensar a cultura material em um contexto de novas situações colocadas no cotidiano e nas relações sociais, que levam a refletir, por exemplo, a manutenção de atividades rituais em relação à produção de material. Assim como as adaptações e (re) significações de elementos da flora e da fauna, condicionadas ao novo ambiente.

A presença do passado no presente, a memória personalizada na figura de um velho e um professor indígena pesquisando, configura um ponto de vista particular sobre a história no presente. Discussões empreendidas pela arqueologia histórica têm focalizado questões como o racismo e a discriminação, em sua estreita relação com fatores teóricos de etnicidade, sobre os quais estão envolvidos temas como mosaico cultural e étnico na cultura material (MESKELL, 2002).

O relato do professor Alvonei incorpora elementos que motivam a realização e apresentação das pesquisas realizadas por ele no interior da escola, assim como estende aos próprios alunos a responsabilidade de realizarem atividade similar no futuro, para que novas investigações sejam feitas e comparadas. Tal intenção, motivada pela busca de conhecimentos é discutida em termos de compreender o contexto atual a partir das condições históricas que, estão sujeitas as mudanças culturais que interferem no processo escolar e na pesquisa.

Questões e casos referentes à relação de diálogos entre a comunidade e os professores, ambos os interlocutores no processo da pesquisa, foram aqui apresentados. Em um primeiro momento os dados analisados permitem identificar a relevância devido à aquisição do saber e o despertar da memória, cujo reflexo condensa objetivos e demandas em torno da socialização e divulgação do conhecimento na esfera escolar e, por conseguinte, reflete aquilo que se espera da atuação do professor.

A constatação dessa referência se deve certamente ao procedimento como os conteúdos, foram abordados pelo professor, ao discutir a arqueologia, em termos de explicar sobre o que ela é, assim como ao falar e “negociar” socialmente os objetivos do professor

sobre a pesquisa.

3.3. Pesquisar e conhecer

A cultura material pretérita em algumas situações não é assunto de rotina ou corriqueiro entre as comunidades indígenas, ao ser comparado talvez, com outros temas como a cosmologia, meio-ambiente, medicina tradicional, assuntos territoriais entre outros. Embora a arqueologia seja pensada em todos estes contextos. Isso é mais incidente quando se trata de uma cultura material em desuso, cuja memória e informação estão na lembrança daqueles que a vivenciaram e na própria materialidade arqueológica na aldeia e, em outros casos, museus, livros, bibliotecas, universidades e instituições de pesquisa.

A pesquisa de arqueologia realizada pelos professores trouxe informações e questionamentos sobre como o conhecimento estimulou a comunidade a voltar os olhos, de forma diferenciada para aquilo que lhes pertence, sua cultura, tradição, costumes e história. Essa compreensão e cooperação por parte da comunidade foi o que tornou possível aos professores produzirem os seus relatos sobre a arqueologia.

A informação etnográfica nas pesquisas arqueológicas favorece o entendimento da paisagem, da historiografia e dos mitos, e contribui para o fortalecimento, produção e apropriação de identidades locais (NEVES, 2003). A compreensão do sentido atribuído para a atividade, em termos de relacionar o conhecimento como fator de identidade, é chave para entender a recepção, percepção e apropriação da pesquisa pela comunidade e pelos professores.

A professora Makato (14.3, 20146) relaciona a pesquisa à possibilidade de socialização deste conhecimento, e chama a atenção para a existência de uma história da cultura material, em suas palavras,

Porque tinha algumas pessoas que não sabiam as histórias de cultura material do nosso povos, neste trabalho tinha a oportunidade de conhecer essa história, principalmente da produção do artefatos. (grifos meus).

A questão a ser refletida é a relação entre a história e a cultura material, e o que isso significa no horizonte da professora e da comunidade. É difícil limitar o horizonte da professora nessa fronteira entre dois mundos, o ocidental e o indígena, mas é certa a interação entre eles.

Makato coloca que algumas histórias da cultura material passaram a ser conhecidas

pelas pessoas da comunidade e por ela mesma. Essa história, uma narrativa sobre a cultura material, possuiu uma aura, uma peculiaridade que, é uma história oral sobre o mundo material, protagonizada por um ancião ou anciã ou um especialista da sociedade, *conhecedores de suas histórias* como fala Yunak Yawalapiti. Cabem dois questionamentos sobre esse legado: como é visto por eles mesmos? E como é observado pela sociedade ocidental.

O arqueólogo e historiador Jorge Eremites de Oliveira (2004), ao discutir a arqueologia como história indígena, coloca que a compreensão do passado sem o conhecimento do modo de vida de grupos sociais conhecidos etnograficamente criaria uma dificuldade a mais para a interpretação das informações arqueológicas. Para ele o recurso da analogia etnografia, direta ou indiretamente, é utilizado pelos arqueólogos na interpretação e formulação de hipóteses. Os estudos etnoarqueológicos, etnológicos e etnohistóricos possibilitam o melhor entendimento na busca de *cobrir praticamente todas as lacunas espaço-temporais existentes desde o período pré-colonial até os dias de hoje* (EREMITES DE OLIVEIRA, 2004, p. 18).

Pode-se pensar que uma história da cultura material foi estimulada para ser (re)construída a partir da pesquisa, sobre as quais existem narrativas etnográficas que abarcam a totalidade interdisciplinar existente em torno da cultura material, em conteúdos históricos e antropológicos. Além disso, a informação da pesquisa apresenta uma visão parcial sobre a trajetória histórica do “seu” povo que pode ser analisada no conjunto com outras fontes. No caso específico da professora Makato, uma história da cultura material bastou-se na Figura de um ancião (ã) para ser narrada e ali construída.

As histórias da cultura material apresentam uma diversidade de faces que demonstram a realidade interdisciplinar das pesquisas arqueológicas. Quando um artefato é observado logo se pergunta: do que ele foi feito? Onde esse material foi encontrado? Como ele foi produzido e transformado em artefato? De que forma é usado? Desde quando e porque ele não é mais utilizado? Para, no fim, perguntar: qual é o significado do objeto e o que representa para o presente?

Segundo o relato do professor Júlio César Tapirapé (14.3, 20215), a comunidade falou que o ensinamento *está servindo para as crianças que vão estudar nessa pesquisa* (grifos meus). E prossegue o professor, agora sobre a temporalidade pretérita, associada ao presente, enquanto um conhecimento sobre o cotidiano, em suas palavras, *assim os alunos vão aprendendo saber os serviços que antigamente faziam [...] e sobre as matérias primas* (grifos meus). Da mesma maneira que os alunos compreenderam a relação entre a arqueologia

e a produção dos objetos do tempo passado, é intrínseca a relação entre matéria prima e cultura material que, trata sobre as formas como o homem age no ambiente, cujas relações são também simbólicas.

A idéia de pesquisa e de um conhecimento para o cotidiano foi expressa por Jesus (14.3, 20134) da etnia xavante, de uma forma bastante pragmática quanto aos objetivos da pesquisa, assim coloca o professor,

[...] estaremos *conhecendo melhor artes* que são utilizados até hoje e *artes que foram deixadas para trás*, pois a gente *sabendo e conhecendo as artes* que foram deixadas *para trás*, estaremos *resgatando e praticando no dia-a-dia para não perder*. (grifos meus).

O relato do professor refere-se a três questões: a cultura material como arte; a temporalidade se inicia nos dias de hoje para avançar sobre o passado; o pragmatismo de conhecer, resgatar e praticar o passado com a finalidade de conservar. Claramente, é um discurso engajado em termos de compromissos estabelecidos no que tange ao resgate e à prática cotidiana, ressalvas sejam feitas ao sentido questionável da palavra resgate, ao considerar que as historicidades não devem ser abandonadas, pois as “perdas” são também fontes de informação. O conjunto de práticas que tenham por intuito o “resgate”, mais coerentemente pode ser pensado em termos de revitalização cultural.

A colocação de Jesus relaciona conhecimento e compromisso e informa sobre processos que envolvem a construção de múltiplas identidades no campo e na prática da arqueologia. Sobre a qual novos problemas e elementos são constantemente colocados, no caso, a esfera da educação escolar indígena e a universidade.

Para Meskell (2002), as discussões sobre identidades na modernidade, implicam na definição do tipo de arqueologia a ser desenvolvida, mas também no nível de engajamento político na experiência dos arqueólogos. Os professores indígenas não se farão arqueólogos a partir da atividade realizada, mas certamente exercem uma posição ativa de produtores, difusores, idealizadores e gestores sobre informações relativas ao patrimônio material.

3.4. A propriedade e o uso da informação

A pesquisa gerou também situações não favoráveis quanto à sua realização, em termos de discussões que envolvem o direito e o uso sobre as informações levantadas. O contexto que cerca essa questão é uma das grandes lutas das populações indígenas, pelo reconhecimento

dos seus saberes e práticas, seja em relação às plantas medicinais, à música e à imagem, entre tantos outros aspectos da cultura e do conhecimento indígena. Essa questão é condicionada e mediada pelas conjunturas sociais e históricas entre duas sociedades.

Valdomir da etnia bakairi (14.3, 20174), relatou que algumas pessoas da comunidade viram de forma negativa e reticente a sua pesquisa, coloca o professor, *tem alguns que acho negativo por exemplo. Alguns falam que estou fazendo isso só pra mim. Isso não vai resultar em nada tem vários políticos também* (grifos meus).

Esse professor apresenta duas questões: a sua condição de pesquisador e o uso que será feito desta pesquisa. Ambas estão relacionadas ao risco da apropriação individual dos conhecimentos. O lado negativo da apropriação se refere também ao universo acadêmico, às instituições “brancas” e não indígenas, e o retorno que a comunidade terá com a pesquisa realizada a partir da participação da comunidade.

O Código de Ética do Antropólogo, nos direitos das populações como objetos de pesquisa, traz questões relativas à sua realização, desenvolvimento e direitos como: a necessária informação para comunidade sobre a natureza da pesquisa; de recusar-se a participar; o acesso aos resultados; e a autoria das populações acerca de sua produção cultural (ABA, 2007).

Qual é a condição do professor indígena em sua comunidade como pesquisador? De que maneira as questões apontadas pelo professor Valdomir podem ser respondidas de forma íntegra?

Entende-se que as preocupações éticas na atualidade envolvem três esferas, a família, a sociedade civil e o estado. O filósofo Álvaro Valls (2006), coloca que, no século XX, as formas de luta e de exploração adquiriram aspectos cada vez mais sutis, como procedimentos neocolonialistas dos estados-nações, característica da ética política em sua relação com o estado. Dentre os mecanismos usados para o estabelecimento de ordens culturais e políticas, as instituições são receptoras, produtoras e difusoras de discursos, entre elas estão a universidade e a escola.

O professor Célio do povo karajá (14.3, 20182) refere-se à figura do *homem branco*, que deveria respeitar e proceder sob os critérios tradicionais e institucionais para realizar suas pesquisas, nas suas palavras, *é bom consulta o cacique homem branco faz com autorização da funai e cacique*. Além disso, coloca o risco da universidade se apropriar da pesquisa, prossegue o professor karajá, *quem esta na universidade disse que publicando a história de ainda e vivência da pessoa, disse que saindo com a vantagem* (grifos meus). A comunidade, ao aconselhar e advertir o professor, para adotar e estar atento a alguns quesitos para realizar a

pesquisa, responde de alguma forma às questões sugeridas por Valdomir (o que seria a pesquisa dar em alguma coisa e quem se beneficiaria), ao citar a publicação e quem a produz (a universidade e os pesquisadores).

O poder e o saber são manifestados a todo o momento e para Foucault são fundamentais para a compreensão das sociedades e da história (FOUCAULT, 1982). Entretanto, essas duas concepções são boas maneiras para conhecer, pensar, criticar, atuar e modificar as estruturas sociais e a própria sociedade, para torná-las mais éticas, livres e humanas (VALLS, 2006). Tais concepções valem também para a compreensão e estudo das sociedades e seu passado, ainda mais quando elas estão bastante presentes.

O professor Genivaldo Tapirapé ao apresentar oralmente a sua pesquisa no curso de julho de 2006, colocou o seguinte sobre a fala de um ancião, *antes os brancos vinham para aldeia fazer as pesquisas, agora eles mandam os professores indígenas fazerem as pesquisas para eles*. O que foi colocado demonstraria uma estratégia bastante funcional (em termos de conhecimentos levantados), pois seriam cem professor atuando no levantamento de dados e informações, crítica essa, assim como as demais, completamente pertinentes.

A apropriação indevida dos conhecimentos existentes entre as populações indígenas ocorre com bastante frequência e, não sem motivos, é duramente criticada pelos indígenas. Em especial devido às pesquisas apresentarem pouco ou nenhum retorno às próprias comunidades que, no fim das contas beneficia apenas o “outro”, o não-índio.

O professor Modesto do povo xavante (14.3, 20176) relata que a pesquisa foi uma forma de rever o passado, as perdas territoriais e as implicações decorrentes da historicidade do grupo que, resultou na seguinte colocação do professor,

Mas para a comunidade não foi bom, porque eles têm o sentimento que revendo do passado, porque os trabalhos vem deixando em todas as partes da região do Brasil. (grifos meus).

Nesse trecho o professor relaciona a cultura material que foi forçosamente deixada (abandonada), os trabalhos e as atividades em diferentes regiões do país, mais especificamente no centro-oeste, verificado no deslocamento dos antigos locais ocupados. Segue o professor Modesto,

[...] por isso parei de pesquisar, porque alguns tinha muitas lembrança e chorando em que ele viveu na região no centro do Brasil.”(grifos meus).

Para daí concluir,

[...] então as falas deles para a pesquisa, *as coisas que passaram já aconteceu, ninguém procurou para pagar indenização das nossas terras.* (grifos meus).

Estas referências mostram uma relação direta entre cultura material, pesquisa acadêmica, assuntos territoriais do passado e do presente, assim como resistência a pesquisa.

Para o pensador palestino Edward Said (1995), a terra é historicamente o maior objeto de disputa no imperialismo. A indagação sobre a quem pertenciam a terra, quem a usava, quem a reconquistou e agora quem planeja seu futuro foi refletida e discutida e por muitas vezes decidida no campo da narrativa.

O relato de Modesto, assim como os de Valdomir, Célio e Genivaldo, pode ser analisado como uma forma de resistência ao poder exógeno “branco” que, independente do tempo, espaço e instituição, representa o processo de desterritorialização e as perdas sofridas. Os testemunhos apresentados sobre essas histórias deram o tom das críticas sobre a pesquisa.

Entretanto é importante lembrar que da mesma forma que o uso da narrativa pode vir contra ela, pode ser a favor, é nesse contexto que as narrativas indígenas também podem ser refletidas e se imporem, nas palavras de um dos maiores pensadores sobre o mundo árabe,

Mais importante, as grandiosas narrativas de emancipação e esclarecimento mobilizaram povos do mundo colonial para que se erguessem e acabassem com a sujeição imperial; nesse processo muitos europeus e americanos também foram instigados por essas histórias e seus respectivos protagonistas, e também eles lutaram por novas narrativas de igualdade e solidariedade (SAID, 1995, p. 13).

É também nesse contexto que as sociedades indígenas refletem e agem sobre seus direitos. As colocações dos professores acima citados tomam esse sentido, o de não sujeição, ao questionarem o que será feito com as narrativas e informações pesquisadas. A pergunta é: a quem pertence à informação?

Em relação a este trabalho de dissertação de mestrado, que utiliza textos e desenhos produzidos pelo professores indígenas que, compõem a narrativa histórica de vinte e dois povos indígenas do Estado de Mato Grosso, serão colocados sete pontos em defesa da ética cumprida.

Tais pontos dizem respeito ao autor dessa dissertação e do contexto que a envolve, o qual é parte integrante de todo o processo e de discussões científicas e políticas sobre a pesquisa.

O primeiro ponto diz respeito à concepção do curso, de minha autoria e do meu orientador de mestrado, que foi uma referência para os professores realizarem seus levantamentos, e, por conseguinte, os dados para essa dissertação.

Nesse sentido, um outro momento é o exercício docente, estar na frente de cem professores indígenas de diversas etnias. O êxito ou fracasso do curso, não apenas quanto aos resultados, mas também o interesse e a curiosidade gerada, em parte, estão relacionados à minha experiência profissional e desenvoltura em sala de aula, para conseguir me fazer entender e mediar os conflitos étnicos que ocorrem ao longo do curso, portanto, diz respeito ao nível do diálogo obtido com os professores indígenas.

O segundo é sobre o meu direito de avaliar a recepção, compreensão e ação dos professores face ao curso e as orientações para a pesquisa. As suas produções refletem, como um resultado, o diálogo que o autor dessa dissertação estabeleceu com seus alunos, e servem para a autocrítica do autor, para aprimorar e programar novas questões relativas a uma disciplina de Arqueologia para professores indígenas.

O terceiro refere-se à grande riqueza cultural e a interessante forma de produção de conhecimento que o curso possibilitou, no âmbito das linhas de pesquisa, ensino e extensão de uma universidade pública. O conhecimento indígena gerado é importante não só para essa dissertação, na qual se procurou organizar as fontes e criar uma narrativa sobre o que é arqueologia. Mas é relevante também para a sociedade, pois os discursos dos índios falam sobre a condição humana, direitos humanos, alteridade, respeito à diversidade e resistência. Portanto são pronunciamentos indígenas que merecem ser conhecidos, tanto pela sociedade científica, como para a sociedade civil, sem distinção, mas sobre tudo para o intercâmbio entre os próprios indígenas.

O quarto ponto diz respeito a minha condição de professor estável e concursado há nove anos na UNEMAT, com a qual tenho um compromisso institucional. Em meu primeiro mês na UNEMAT me envolvi na comissão para elaboração do anteprojeto do 3º Grau Indígena, em decorrência da minha experiência profissional anterior na área de educação escolar indígena. O meu compromisso com a universidade logicamente continua depois de defender a dissertação. Em relação ao agora Ensino Superior Indígena (integrado ao PROESI), existe o compromisso firmado para que os resultados dessa dissertação sejam apresentados para os professores indígenas. Por outro lado, ao observar a minha condição profissional, associada aos dados coletados, fica o interesse em aprofundar uma série de questões. Portanto, existem compromissos, interesses institucionais, profissionais, pessoais e científicos envolvidos.

O próximo ponto vislumbra a possibilidade de trabalhos continuados no âmbito do PROESI em torno da Arqueologia, soma-se ao engajamento pela causa indígena e o compromisso ético de pesquisador, em refletir estratégias e projetos que tenham por meta o retorno das pesquisas realizadas pelos professores indígenas nas aldeias.

O sexto aborda as ações possíveis de serem executadas a partir do material produzido em relação a idéia do que se espera da pesquisa, como atividades em sala de aula e perpetuação do conhecimento, é importante ficar atento à perspectiva e interesse pelo registro da atividade, que será discutido a frente.

E por fim, o encaminhamento em meados de 2005, de uma solicitação minha para o Colegiado do 3º Grau Indígena, para utilizar os materiais que fossem produzidos por ocasião das disciplinas de Arqueologia que ministrei, o qual foi favorável ao pedido (Figura 47).



Figura 47: Colegiado de curso do 3º Grau Indígena: parecer favorável à solicitação de pesquisa feita pelo professor Luciano Pereira da Silva.

Algumas das questões que mais chamaram a atenção dos professores indígenas foram as seguintes: o intercâmbio cultural propiciado pela disciplina; a troca de experiências entre diversos povos com histórias e culturas diferentes; e o conteúdo das aulas. Procurar falar sobre as críticas dos professores Célio, Valdomir, Modesto e Genivaldo, requer, prudentemente, se remeter a outras considerações sobre a avaliação feita por outros professores. O relato dos professores citados acima, assim como os que serão abordados adiante, evidenciam percepções acerca do questionamento: quem se beneficia com a arqueologia?

3.5. Porque pesquisar a arqueologia?

Qual o motivo de remeter-se a outros professores? A primeira colocação é que eles puderam vivenciar uma orientação metodológica e uma proposta teórica em comum. A outra, é o compromisso e a responsabilidade que possuem sobre a pesquisa no ofício de professor indígena.

Três professores se referem como fator de importância o próprio desenvolvimento da pesquisa, naquilo que ela contribui para a informação e a participação. A avaliação da atividade realizada pelo professor Feliciano (14.3, 20133) da etnia xavante ocorreu no centro da aldeia e, segundo seu relato, foi vista como a *melhor opção à busca dos conhecimentos dos acontecimentos* (grifos meus). A arqueologia no contexto da pesquisa estimula a comunidade a refletir sobre o contexto social em que está inserida, como uma disciplina atuante no presente disposta a discutir os acontecimentos, de um passado próximo, assim como mais longínquo, no limite do tangível, quando não se tratar do universo mítico. A pesquisa foi apreendida como um elemento que contribui para o conhecimento, e resultado de uma opção metodológica entre dois mundos socialmente constituídos e diversos entre si.

A avaliação da comunidade, segundo Feliciano, permite colocar duas questões em termos da ética e da narrativa. A primeira é a razão do saber, na pesquisa e no conhecimento, que demonstra ser instrumental para valorizar o conhecimento cultural e a identidade étnica. A segunda relaciona a pesquisa ao poder da narrativa, cujos protagonistas acharam importante por conduzir ao caminho do saber e do conhecimento, a partir da oralidade. Meskell (2002) considera que mesmo os objetos arqueológicos sendo ícones materiais, a formação de identidades é fluida e se processa no diálogo entre o material e o imaterial. A identificação é sempre um fator de articulação, que demonstra estratégias e posicionamentos sobre os quais significado e identidade devem ser interpretados como projetos, às vezes fundamentando em outras contingentes, mas continuamente exercida.

O conhecimento sobre os acontecimentos e a investigação demonstra uma forma de retorno da pesquisa para a comunidade que, na busca pelo conhecimento da história, se depara com informações relevantes. A pesquisa parece justificar-se naquilo que, de alguma forma, contribuirá para a formação do indivíduo e do coletivo. Na educação escolar indígena, a cultura e a identidade são enfoques centrais que instigam as pesquisas e ocupam papel fundamental para construção do projeto político e pedagógico, o qual é interessante que seja construído pelo coletivo.

A apreensão da pesquisa, enquanto uma prática, coletiva foi um fator de importância

relatado pelo professor Sergio Irantxe (14.3, 20149), *é que as pesquisas são feitas por nós mesmos [...] para nós mostrarmos para nossas crianças e todas as pessoas da comunidade* (grifos meus). A citação mostra-se bastante socialista em termos da divulgação que se pretende com a pesquisa, para as crianças e para a comunidade. A sua relevância é atribuída também a maneira como ela foi construída, no coletivo, entre o professor e vários interlocutores, como os anciões, *pessoas de maior idade*, avô e tio, cujo resultado foi a realização de uma pesquisa de forma coletiva. O retorno da atividade ocorre na possibilidade da pesquisa dar visibilidade ao conhecimento levantado no ambiente da aldeia e muito provável na escola quando se refere às crianças. O contexto de interação propiciado pela pesquisa junto à comunidade e à escola é representado também a partir de imagens que mostram a integração e socialização. Os desenhos retratam situações distintas da pesquisa e marcam formas e contatos culturais em sua realização e difusão.

O desenho feito por Tariwaki Kayabi (Figura 48) para retratar a pesquisa feita pelo seu tio, Yaconhongrati Suya, situação que por si mostra uma situação de interação e trocas culturais entre os kayabi do Diararum e os suyá. A leitura dos objetos no desenho permite identificar o encontro entre culturas, no qual a universidade é levada para a casa do professor e a arqueologia torna-se um assunto entre o professor e seu pai.

Os artefatos e evidências materiais no desenho são os seguintes: bancos ou *ságá* onde os protagonistas estão sentados; uma espécie de abano onde está um caderno ou bloco de notas e uma caneta ou lápis. O encontro de mundos é verificado também na representação das pessoas e dos papéis sociais desempenhados. A distinção entre as vestimentas do professor (aparentemente jeans, sapato esporte e camiseta) e as do seu pai, que veste aparentemente um calção e chinelos de dedo.

O pai do professor porta um adorno labial, que em conjunto com o adorno auricular (não verificado no desenho) define duas importantes noções culturais e sociais do mundo suyá, associadas ao sentido da audição e da fala.

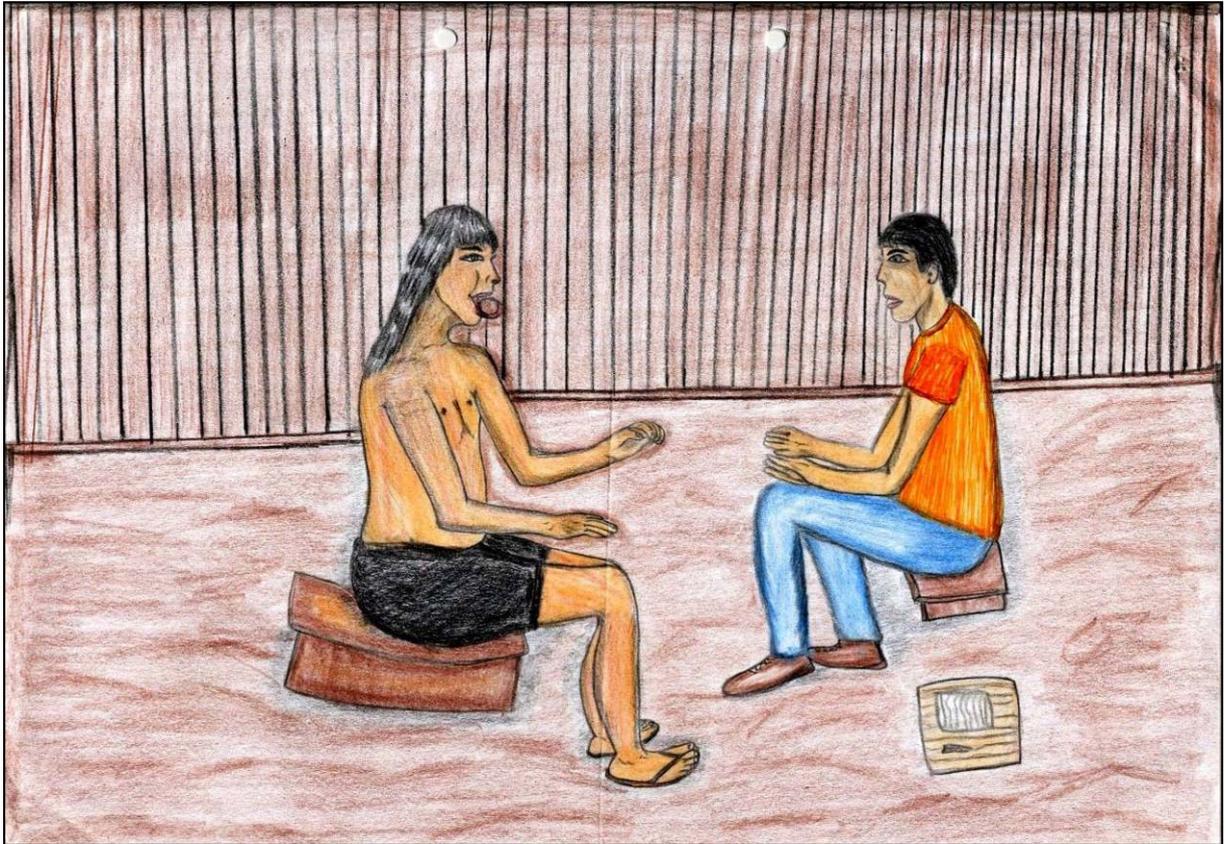


Figura 48: Tariwaki Kaiabi Suia. Arqueologia e método de pesquisa. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

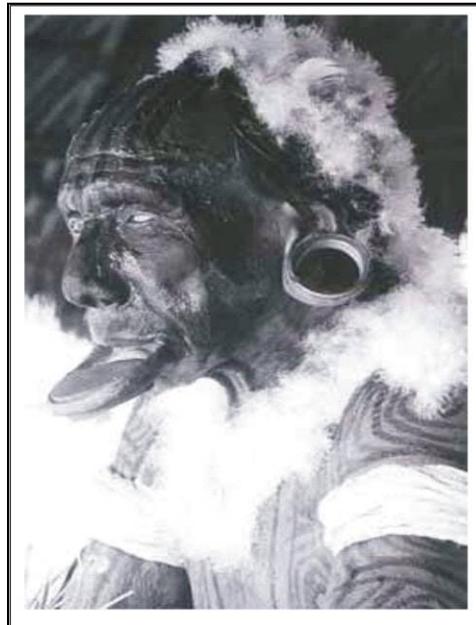


Figura 49: Rondó Kĩsêdjê. Foto de Camila Gautitano. <http://www.socioambiental.org/pib/epi/suya/suya.shtm> 2001.

Para os suyá, *a orelha furada era para ouvir - compreender-saber bem enquanto o adorno labial se refere à capacidade belicosa [...] correlacionadas a auto-afirmação masculina, a oratória e a canção* (SEEGGER, 2003). O adorno labial é pintado com matizes em vermelho na sua parte superior, e com urucum nas laterais, em sua parte inferior é mantida a cor natural da madeira, apenas um pequeno círculo desenhado com a tinta do jenipapo é feito próximo ao centro, que representa a constelação de Plêiades. Já o adorno auricular, observado na Figura 49, é pintado com argila branca que, representa a frieza. O antropólogo Antony Seeger (2003), coloca que em decorrência das décadas de contato esses adornos deixaram de ser confeccionados, contudo ressalta a importância cosmológica do ouvir e da fala.

A imagem fornece também informações sobre a moradia, feita em chão batido e cujas paredes não estão associadas a materiais ocidentais de construção (alvenaria, tijolos ou tábuas), o que se confirma ao verificar as Figuras 99 e 100 que serão discutidas posteriormente. A habitação suyá, associada à organização espacial, dinâmica ambiental e morfologia da casa será discutida posteriormente. Mas, enfim, o que o desenho mostra é a etapa da pesquisa em que o professor entra em contato com seu interlocutor, e estabelece um diálogo, e a representação de alguns aspectos identificados na imagem.

Em outro contexto e momento da pesquisa, relacionado ao espaço e interlocutores, está o desenho feito por João Rikbatsa (Figura 50) que, embora não explicitado, sugere ser a escola a edificação que aparece, isso por considerar a maneira como a atividade foi realizada. O professor João realizou a atividade com seus alunos, sobre a qual os meninos pesquisaram os barcos (Figura 51), e as meninas o pilão e a mão-de-pilão (Figura 52). As duas figuras mostram, em primeiro lugar, uma metodologia de ensino a partir da realização da pesquisa, sobre a qual o trabalho do professor pode ser considerado uma extensão universitária, pois o conhecimento acadêmico se torna uma ação na comunidade. Assim como, possibilita uma discussão que envolve arqueologia e gênero.

A realização da pesquisa pelo professor e a interação com a comunidade evidencia uma participação ativa na produção do conhecimento. Pedro Funari (2005), ao discutir não especificamente a escola, mas um ambiente educacional, o museu, coloca que o papel do “museu ativo” visa tornar o público de simples consumidores para produtores de conhecimento. Em uma aldeia indígena as formas materiais e imateriais de conhecimento, associadas ao protagonizar e desenvolver uma pesquisa sobre arqueologia é uma forma *para que a confrontação com o mundo material gere o sentimento inesperado, a indignação e a curiosidade*. (FUNARI, 2005).

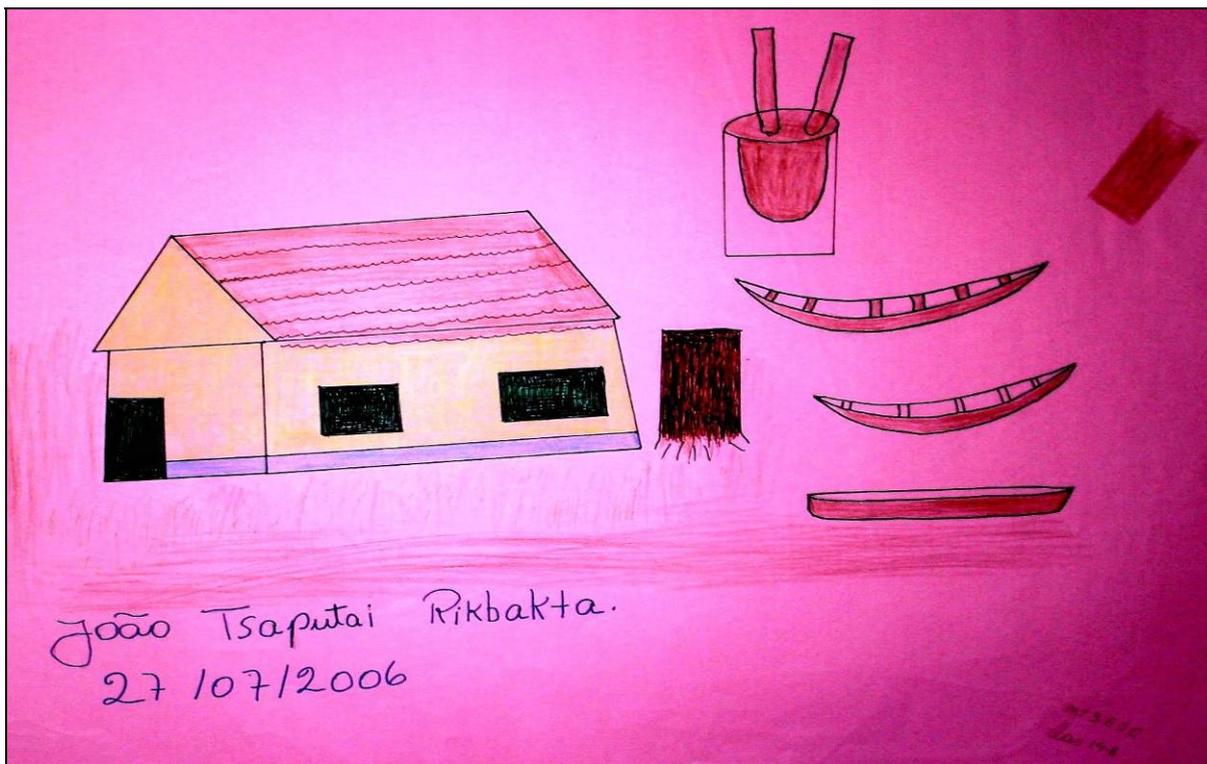


Figura 50: João Rikbatasa. Arqueologia e método de pesquisa. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI

Escala: Bawv Município de Brasnorte Mt.
 Data: 11 de Maio 2006
 Série: 5º período Matutino.
 Duração de aula: 4hs.
 Professor: João Tsaputai Rikbakta.
 Tema: canoa.
 Transporte do povo Rikbaktsa.
 De pois que a chamus derrubamos ela, medimos e toramos.
 De perde da distancia, se for longe nós a campamos no mato, se for perto da casa e feito lá mesmo.
 A) canoa e feito com, 2 a 3 remanos, depois de pronto, rapecemos ela, e abrimos a picada para puchar a canoa até o rio.
 Madeiras que utilizamos para fazer a canoa são: mogno, cerejeira, tauba e cedro.
 Do passado usamos a casca de: jatobá, castanha e folha fina.
 Materiais utilizados: machado, lima, enxada, serrate, furadeira, fogo, motor serra, gasolina e óleo.

 Grupo 5º série São:
 Jorge Sokpe Rikbakta
 Lenilson Natsisabyi Rikbakta
 Lininho Apóbó Rikbakta

Figura 51: Jorge Sokpe Rikbatsa; Lenilson Natsisabyi Rikbatsa; Lininho Apóbó Rikbatsa. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: método de pesquisa.

Escola: Bely município de Brasnorte MT.
Data: 18 de maio 2006
Série: 5º período matutino Duração de aula 4 hs.
Professor: João Tsapitai Rikbakta.
Tema: Pilão.
Eu sai da casa fui para o mato caçar, uma
madeira para fazer o pilão, eu achei esta madeira,
biktso depois eu derrubei, fez uma tora, depois
que eu acabei de tora eu amarrei e carreguei
até a casa no outro dia eu coloquei fogo na
quebra madeira. Quando ia queimando eu
rapava com crânio de macaco, para o pilão
ficar mais fundo. Depois que eu a prantei
eu levei o pilão lá no rio para lavar por
dentro e trouxe novamente, e a cabeli de
arruma mais direito, depois que eu aprantei
utilizei para pilar arroz, milho, mandioca e
Batata.
Obs. Usamos outras madeiras também, como:
cerejeira, biktso e turarã.

Figura 52: autor não identificado. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: método de pesquisa.

O arqueólogo Christopher Tilley (1989), ao analisar a idéia de arqueologia como ação política e social, explicita que ela é feita a partir de uma relação entre o passado e o presente que, é mediada por indivíduos, grupos e instituições. Dessa maneira adquire caráter político e ideológico que fundamenta o mundo contemporâneo. Para Tilley (1989), a arqueologia é uma maneira particular e uma experiência cultural é continuamente moldada e modificada. Essas são algumas considerações para compreensão da forma como foram geradas diferentes percepções sobre uma mesma atividade e experiência.

As críticas sobre a pesquisa, em seu caráter sectário e individualista, na destinação que terá ou a autoridade sob a qual ela é desenvolvida, são considerações importantíssimas e de profunda pertinência, no que tange ao uso do conhecimento indígena. Mas um outro olhar significativo é lançado sobre o efeito da sua realização e desenvolvimento, o da legitimidade e relevância em termos das possibilidades de aplicação das informações e conhecimentos. Entretanto, o retorno da pesquisa para a comunidade, conforme apontam as fontes, não deve se restringir ao esforço dos professores em socializar a pesquisa nas salas de aula e junto à comunidade, outros interesses também são manifestados. Conhecer, registrar e socializar os conhecimentos são também manifestados por meio de livros, gravações, cartilhas, ou seja,

formas não tradicionais de registro que agora são adotadas e utilizadas como elemento de alteridade.

Os relatos dos professores retratam formas de compreensão sobre a condução da atividade e indicam preocupações e anseios em torno da pesquisa, participação e integração do trabalho acadêmico ao cotidiano, em especial na escola. Os interesses da comunidade são discutidos em termos da pesquisa ter apresentado duas questões: registrar e perpetuar. A indagação feita é: o que significam esses interesses no contexto da atividade? Contexto esse situado no campo do multiculturalismo, no qual novos valores e situações são integrados ao discurso indígena, como a escola, a escrita e o registro eletrônico.

Josimar Tapirapé (14.3, 20159), considera que para a comunidade a pesquisa se valeu *porque os alunos vão registrar as coisas que antes não foi registrado*. (grifos meus) Esse professor estendeu a sua pesquisa (ou parte dela) aos alunos para que fosse feita com seus pais e mães, na esfera doméstica do aluno, o que a tornou bastante difundida. O sentido de registrar está associado à escola, na importância dela repassar os conhecimentos adquiridos e possibilitar a escrita daquilo que antes não foi.

O relato do professor Josimar demonstra que o desejável para a pesquisa é a sua inserção na escola, cujo papel é relevante para perpetuação do conhecimento. As ações realizadas na escola propiciaram situações em que os próprios alunos protagonizam também a pesquisa. Tais ações, relativas ao protagonizar são decorrentes de concepções em torno da socialização, recepção, percepção, reflexão e produção do conhecimento.

A participação ativa dos alunos dos professores na produção de materiais, a partir de suas pesquisas, reflete o entendimento de um mundo social em torno do material, conforme demonstram três desenhos feitos pelos alunos do professor Genivaldo Tapirapé (Figuras 53 e 54, ver também Figura 19).

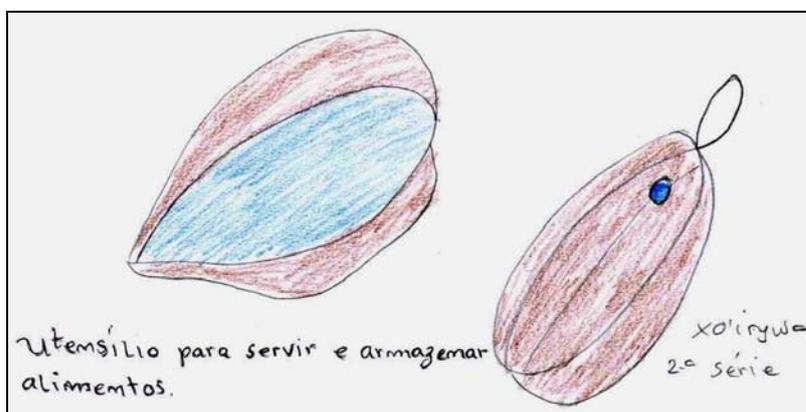


Figura 53: Xo'irywa Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: método de pesquisa. Base: A-4.

Técnica: Lápis de cor. Acervo: PROESI.

Os utensílios domésticos mostrados, peneira, cesto, panela de barro e recipiente para armazenar água, utilizados no preparo (panela de barro), servir, armazenar e transportar alimentos, desenhados pelos alunos Xo'irywa e Ina'arawy'i, demonstram a participação dos alunos não só como receptores, mas também produtores do conhecimento. Os desenhos devem ser compreendidos, como produtos e resultados de uma reflexão dos alunos que, representa a conjuntura social e cultural do artefato e demonstra a compreensão, em parte, sobre o que é a arqueologia.

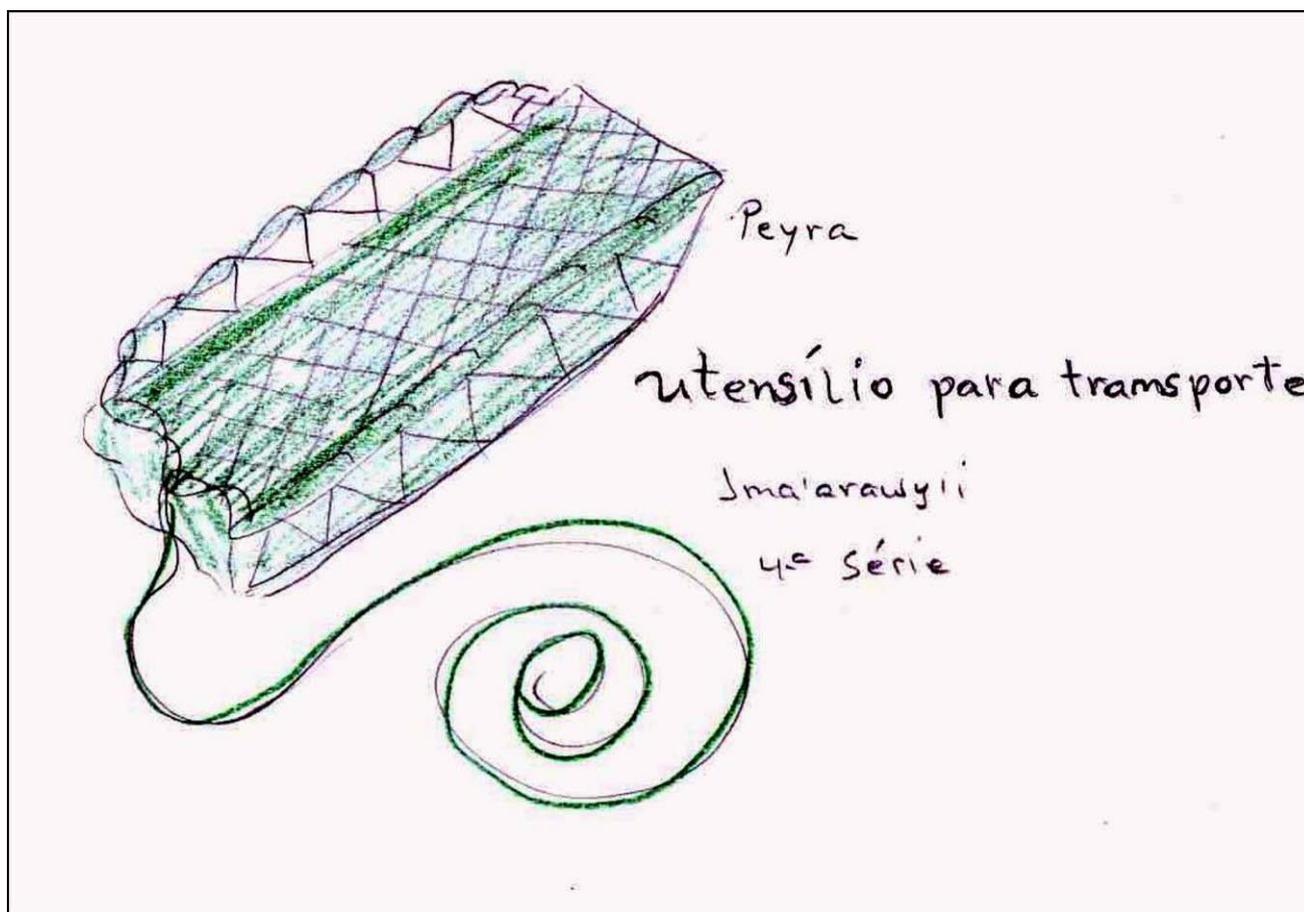


Figura 54: Ima'arawy'i Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: método de pesquisa. Base: A-4. Técnica: Lápis de cor. Acervo: PROESI.

O mapa feito por Francisco Hudson Wa'ratahité Tsi'õnowe, de 15 anos, aluno do professor João Batista da etnia xavante é um outro exemplo sobre a participação dos alunos nas aldeias. Trata-se de um mapa da aldeia de São Marcos (Figura 55) que será observado paralelamente com o croqui de 1981 da aldeia Etenhore pré, no Posto Indígena de São Marcos (Figura 56).

A Figura 56 mostra a morfologia de uma aldeia xavante, em forma circular, com uma grande abertura, a qual tradicionalmente estava voltada para o rio maior (COSTA & MALHANO, 1987). As casas situadas nas extremidades são chamadas de *ab'rá* e *ab'rãamo*, que denominam a primeira e a última casa respectivamente, esta definição ocorre da disposição do observador em relação ao rio, que não foi posto no desenho de Francisco.

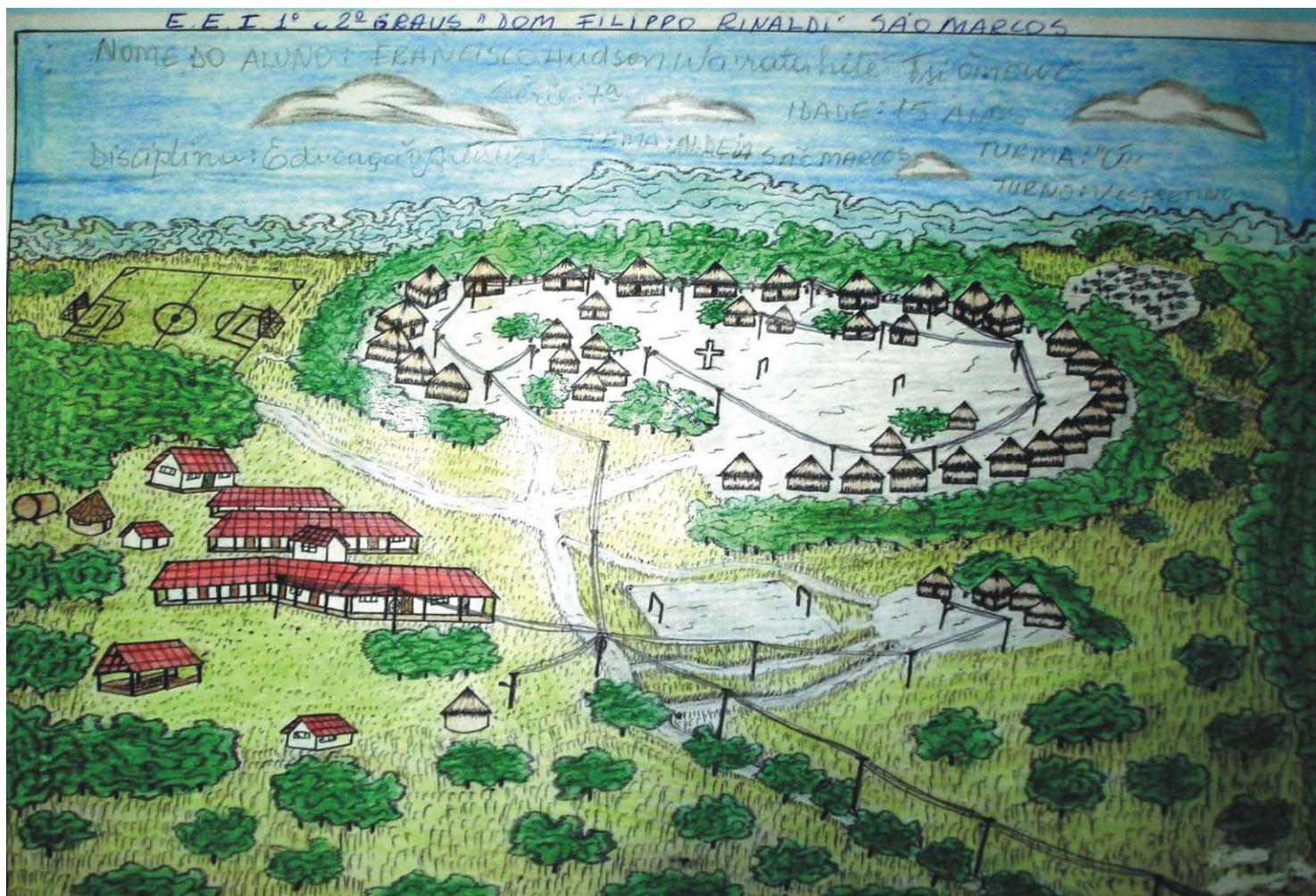


Figura 55: Francisco Wa'ratahitê Tsi'õnowê. Arqueologia e organização espacial: métodos de pesquisa. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI

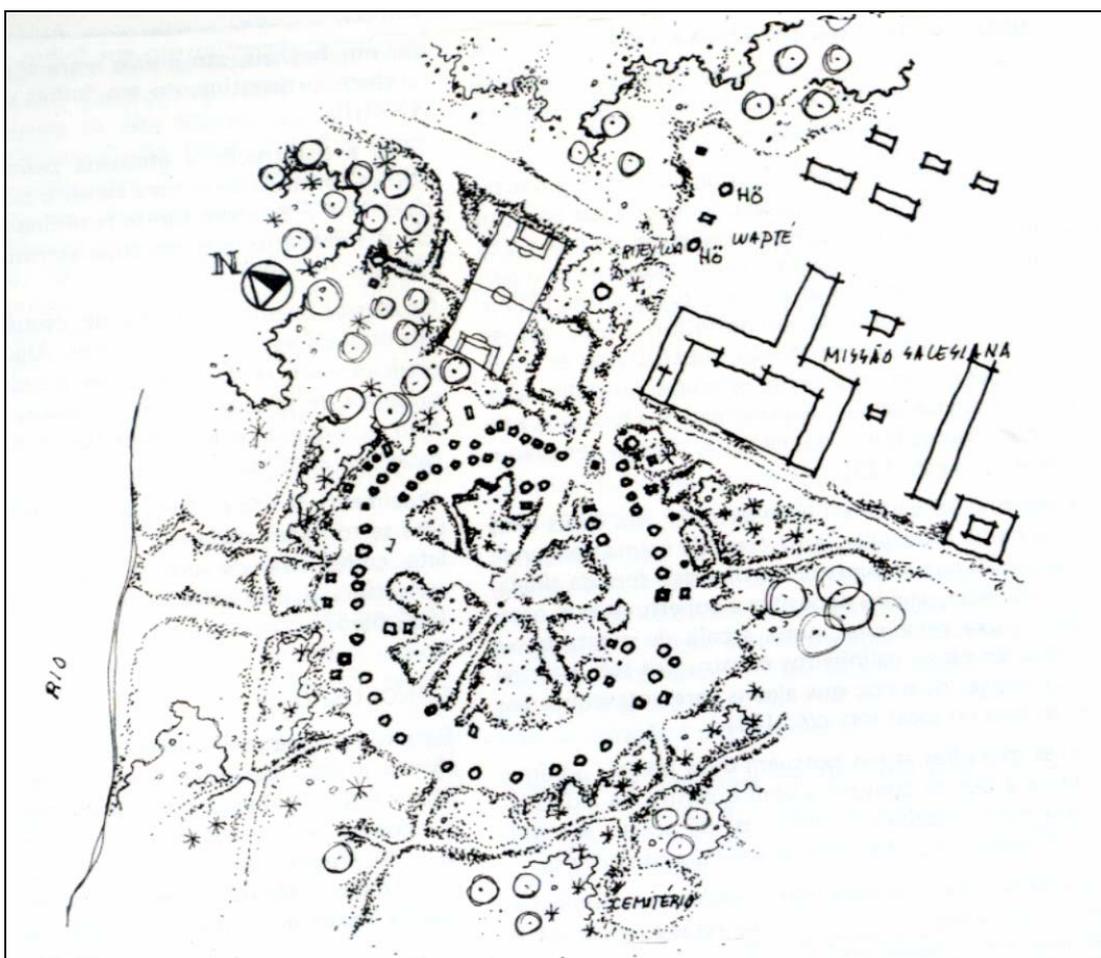


Figura 56: Aldeia Xavante “Etenhore pré” Posto Indígena São Marcos. (FÉNELON COSTA & MALHANO, 1987).

As casas vizinhas as *ab'rã* e *ab'rãamo* são denominadas *ab'rãhidöna*, aquela localizada ao meio do alinhamento circular de residências é conhecida como *rinhõ'udu*, e as demais moradias situadas em locais intermediários são chamadas *ripatsiiupa*. Acerca da, *rinhõ'udu* e *ripatsiiupa*, talvez seja possível indicar que no mapa de Francisco elas compõem o conjunto de dez casas existentes.

O centro da aldeia ou *warã* é o ponto em que se reúnem os *ipredu* (homens maduros) e os *ritey'wa* (jovens já iniciados), ambos ao redor da respectiva fogueira situada uma a cada lado do eixo de simetria (COSTA & MALHANO, 1987, p. 85). No pátio da aldeia é identificado também um campo de futebol, conforme indicam as duas traves mostradas.

Próximas à primeira ou última casa, conforme a faixa etária, estão localizadas as *casas do hõ* ou casa dos solteiros, que tem por finalidade a reclusão dos iniciandos, os *wapté*, que após esse período de reclusão tornam-se rapazes iniciados, os *ritei'wa*, que é o primeiro passo para tornarem-se homens maduros ou *ipredu* (FERNANDES, 2005). No mapa de Francisco são

identificadas quatro instalações à direita do desenho, próximas a um campo de futebol que, é possível ser as casas do *hō*, se de fato forem, sugere-se que este campo é destinado para os jogos dos *wapté*, que comporia uma categoria para definição de times de futebol, conforme foi indicado anteriormente. É observado um terceiro campo de futebol que, em tamanho e constituição física visual (gramado, linhas de marcação) difere dos demais, o que pode significar diferentes tipos de partidas e times, relevância e competitividade do jogo, assim como, faixa de idade e fator numérico de participantes.

No lado esquerdo do mapa outras instalações, com telhados vermelhos e fora do círculo das casas que, devem representar a escola, o posto de saúde e a FUNAI, além de outras edificações de caráter institucional ou associada a essas, de caráter não tradicional, são observadas. Próximo a esse conjunto há duas edificações que seguem os moldes das demais casas da “ferradura”, é observada uma instalação de duas águas sem parede, além de um tambor horizontal. Esse conjunto representa mundos em interação representados espacialmente.

Um lugar pouco indicado nos mapas produzidos pelos professores indígenas foi o cemitério, localizado no desenho de Francisco atrás da aldeia. A não indicação desse local, sugere talvez, uma interdição sobre aquilo que pode e o que não é aconselhável ser falado em um contexto como esse do curso. Embora durante o curso tenha sido discutidos questões relacionadas a arqueologia funerária e osteoarqueologia, sobre os quais foram mostrados slides de escavações realizadas em sítios cemitérios no pantanal de Cáceres- MT, contudo não foi feita nenhuma atividade específica sobre a arqueologia funerária. Entretanto o grupo composto por Francisco, Clemente e Augusto fez o desenho de um xavante sepultado, sobre o qual, o autor dessa dissertação não sente-se a vontade para expor. O desenho mostra a orientação geográfica da cabeça e a forma como os anexos funerários são colocados no momento do sepultamento, assim como a identificação clânica pintada no rosto.

A questão colocada sobre o registro da pesquisa, está relacionada também ao fato que os índios vêm escrevendo cada vez mais, assim como encontrando diversas maneiras para se auto-representar, como fotógrafos, cineastas, professores, agentes de saúde entre tantos outros. Enquanto fonte e documento histórico, os desenhos e textos produzidos pelos professores são formas poderosas de expressão do conhecimento indígena.

Daniel Munduruku, filósofo e especialista em Antropologia Social pela USP, em seu discurso alusivo a conquista do Prêmio Érico Vannucci de literatura, intitulado “Os Movimentos do Saber Indígena” propõe a inclusão desses saberes nas reuniões anuais da SBPC (JORNAL DA CIÊNCIA, 2003). O que de fato ocorreu, coincidentemente ou não, em

2004, na cidade de Cuiabá sob o título de “Ciência na fronteira: ética e desenvolvimento”, que abriu um amplo espaço para as sociedades indígenas. Daniel faz referência ao protagonismo indígena e ao papel da cultura escrita para essas sociedades, e manifesta sua visão acerca do papel da literatura quando pronunciada pelos índios, em suas palavras,

Ele passou a descrever o Brasil sob sua ótica. Estamos no bom caminho? Não seria a literatura um meio de destruir a cultura? Não estaríamos antecipando a destruição de nossa gente? Com todas estas questões em mente, voltei ao lugar onde me aceitei índio. Voltei à fonte. Fui ouvir o rio. Sentei-me no lugar onde um dia, meu avô colocou-me para aprender a escutar. Lá, sozinho, fiz as mesmas perguntas ao velho avô e ouvi a mesma resposta de trinta anos atrás: se o rio parasse diante dos obstáculos, ele nunca contemplaria a beleza do mar. Para mim, isso foi o bastante para convencer-me que a literatura era um caminho novo a ser construído e que por ela poderia passar o movimento do saber literário, um braço novo do saber em movimento (JORNAL DA CIÊNCIA, 2003).

Assim como a literatura, a produção de desenhos como fonte imagética é uma representação sobre uma visão de mundo e uma versão da história que, é construída associada aos textos.

Acerca da produção de imagens (desenhos) por parte de indígenas pode-se considerar que, enquanto fonte imagética é um *signo icônico*, cujo conceito é *algo que está no lugar de alguma coisa para alguém, em alguma relação ou alguma qualidade* (JOLY, 1996, p. 37).

É cabível pensar o caráter reivindicatório associado ao poder informativo da pesquisa como uma situação de fronteira. Walter Benjamin tem por base de sua concepção de história a experiência e a análise das margens, dos limites e das zonas de comunicação, para o filósofo a fronteira é o melhor local para compreender o discurso de cada qual. É nessa faixa que se encontra a chave para ler Benjamin, a partir de suas definições sobre: alegoria, como dizer o outro; aura, como algo peculiar; e símbolo, como uma forma de transcendência que traz o outro (BENJAMIN, 1985; 1987; 1993).

Esse “outro”, a partir da análise dos dados dos professores pode ser refletido de duas maneiras: como memória e símbolo, por trazer o passado ao presente; e como um ponto de vista particular da história, o peculiar, que seria a história indígena por eles mesmos. A qual, narrada no contexto da pesquisa, fala sobre o “outro” de um passado que age sobre o presente e pensa o futuro em uma fronteira cultural, identificada também pela relação com a universidade.

Para Carmark (1979), a etnohistória, metodologicamente, “[...] es un conjunto especial de técnicas y métodos para estudiar la cultura a través del uso de las tradiciones escritas e

orales” (CARMARK, 1979, p. 17). A etnoistória se distingue por seu ecletismo, no qual a análise documental se alia aos métodos arqueológicos, etnográficos e lingüísticos, entre outros. Duas questões são colocadas: o uso da escrita como método e forma de expressão e a afirmação étnica.

Ao relacionar essas questões à forma como o professor Josimar (14.3, 20159) desenvolveu sua pesquisa (os alunos com seus pais), pode-se pensar que a escrita sobre a arqueologia, a partir da forma como a pesquisa foi realizada, apresenta uma série de possibilidades. O relato permite refletir sobre as questões a seguir: multiplicidade de relatos e registros (cada aluno produz material e conhecimento); a reflexão individual (como professor e pesquisador) e coletiva (alunos e pais de alunos); a existência de um material a ser sistematizado e analisado produzidos pelos alunos, que seria interpretado pelo próprio professor. A análise do contexto mostraria a percepção do professor sobre a comunidade a partir do olhar do aluno reproduzido em seus materiais, as pesquisas escritas e desenhadas como registros etnográficos. O que é produzido é fonte de história sobre o pensamento indígena refletido no mundo material, e expressa convicções políticas e sociais acerca do passado e do presente.

O professor Krekreansã Panará enfocou em sua pesquisa a música do seu povo, e a ela foi atribuída em parte a sua validade. Krekreansã (14.3, 20163) coloca dois pontos sobre o uso de elementos exógenos na cultura tradicional indígena. Trata-se da publicação e o uso de equipamentos eletrônicos, assim coloca o professor,

A pesquisa ta ajudando comunidade na gravação da música para o futuro. Assim foi a decisão da comunidade. Para registrar e guardar coisas antigas no livro então para isso que é importante para a comunidade. (grifos meus).

O propósito da pesquisa enquanto gravação e produção de livro conduzem em um primeiro momento as seguintes reflexões: o uso desses materiais no cotidiano da comunidade e a importância que tais produções podem ter no segmento científico e junto à sociedade civil. Não será tratado aqui a questão específica do direito autoral e da propriedade intelectual, entretanto, é importante colocar que o direito coletivo em nosso país não é reconhecido, e a autoria é de natureza individual (BAPTISTA & VALLE, 2004).

A forma de registro, como vem sendo colocada, demonstra a atualidade em que essas sociedades estão inseridas, sobre a qual o passado é refletido de uma maneira bastante específica, com a finalidade de registrar e gravar as atividades, no sentido de *guardar coisas antigas*. O significado da palavra guardar é *vigiar para defender, zelar por alguma coisa*,

colocar em um lugar apropriado, preservar e conservar, lembrar e memorizar (HOUAISS & SALLES, 2004, p. 380).

Trata-se do registro de dois tipos de patrimônio, o material e o imaterial. Isabela Tamaso (2006) coloca que um dos benefícios do patrimônio é estabelecer a ligação entre gerações. Essa relação cria vínculos entre os cidadãos a partir de símbolos que representam à coletividade e aumenta a auto-estima do grupo portador. A deliberação sobre a necessidade do registro pela escrita (livro) e gravação (música) evidencia uma necessidade da comunidade sobre a cultura material e a música. Nesse contexto, o arqueólogo Ian Hodder (1986) enfatiza as seguintes questões conceituais da arqueologia pós-processual: ação, sentido, contexto e história. A partir dessas perspectivas Hodder (1986) ressalta três princípios: os indivíduos como negociadores ativos das regras sociais, que criam e recriam a ordem social; a inclusão dos aspectos cognitivos e do pensamento dos atores; a idéia sobre o passado que, considera as ações humanas em um contexto histórico e cultural específico compreendido pelos agentes sociais.

A questão de registrar e guardar foram também tratados pelo professor Valdevino da etnia umutina, cuja realização da pesquisa foi “negociada” socialmente, quando o professor foi inquirido sobre o que e para que fazia a pesquisa. Isto porque os assuntos tratados na pesquisa, segundo Valdevino (14.3, 20191), *quase ninguém se interessa em aprender certas técnicas*, após a explicação do professor e a pesquisa realizada, as pessoas da comunidade envolvidas consideraram que, ainda nas palavras desse professor, *todos os professores deveriam fazer para guardar (registrar) esses conhecimentos e divulgar a cultura do povo Umutina, pois Umutina não tem cultura* (grifos meus).

Por guardar e registrar, a Figura do professor está associada à de um “guardião do conhecimento”, além disso, mas em decorrência disso, pesa a necessidade de divulgar o que foi produzido para mostrar a cultura umutina, o que demonstra afirmação étnica.

Ao analisar a colocação do professor Valdevino, é importante considerar as questões relacionadas à desterritorialização. A trajetória histórica desse povo e as perdas culturais ocorridas (mas jamais aculturados, cujo termo, teoricamente não possui valor operativo e é inadequado) envolvem o discurso da comunidade sobre a pesquisa. Entretanto, tais situações são incorporadas em face de um discurso de alteridade e afirmação étnica, no sentido de guardar, registrar e mostrar a cultura desse grupo, portanto uma forma de narrativa política a ser representada no universo externo da sua comunidade.

Narrar, registrar e guardar se remete ao sentido de perpetuar e legar uma história. A necessidade de manter os conhecimentos “vivos” são preocupações daqueles que possuem um

compromisso afetivo e um apreço intelectual com seus saberes. Qualquer que seja o protagonista, uma pessoa e seu coletivo, uma instituição, ou ambas, tratam do processo da construção de identidades quando pensa a arqueologia. Refletir sobre identidades é pensar de onde elas partem, quais os interesses e como agem sobre o mundo.

O processo de produção da identidade varia entre dois movimentos, de um lado os que tendem a fixar e estabilizar e, ao contrário, aqueles que tendem a subvertê-la e desestabilizá-la (HALL, 2000). As questões da pesquisa se remetem, em especial, à busca de garantir o futuro da memória social existente na cultura material e os conhecimentos a ela associados.

Tamaso (2006) coloca que a globalização gera uma pluralidade de identidades, crises e ações em torno das idéias e lutas em torno da identidade. Essa situação é central nas discussões que a UNESCO empreende atualmente em torno da crise social da identidade. A autora se refere à diversidade de concepções e vieses sobre a qual a identidade é apropriada, como se nota em alguns casos inscritos pela UNESCO como “Obras Primas do Patrimônio Oral e Intangível da Humanidade” (OPPOIH).

A identidade neste contexto é utilizada como instrumento de legitimação, resistência e representação para a conservação. Em torno da concepção sobre instrumentos e manifestações de identidade, é central a reflexão sobre o *risco de desaparecimento*. Esse perigo repercute nas medidas a serem planejadas e realizadas para que a extinção não se concretize, tal preocupação se estende para outras instituições e organismos preocupados com a herança cultural. Assim como, é importante ressaltar o necessário envolvimento da comunidade, enquanto parte de uma gestão participativa sobre os bens patrimoniais.

O legado cultural a ser deixado, preocupação internalizada pelas comunidades, é manifestado nos interesses e na importância depositada sobre a arqueologia, e atribuí à Figura do professor, em parte, o destino de uma ação necessária a ser feita. A partir do relato de Pitoga Ikpeng (14.3, 20148), que cita a fala do ancião P., *eu estou procurando as pessoas que fazem esses tipos de pesquisa, assim vocês jovens vão conhecendo e aprendendo a nossa história do passado* (grifos meus). A visão pragmática do ancião se foca em quem irá aprender e conhecer a história do povo, a destinação aqui deu lugar aos jovens, muitos deles talvez na escola.

O professor Daniel Tapirapé (14.3, 20221) informa que a comunidade apreciou a atividade por ela gerar conhecimento, *dizem que é muito importante para eles está passando o conhecimento ao professor* (grifo meu). Daniel relata sobre seu papel neste processo, *os professores que vão registrar e vai ensinar os alunos um dia que eles, falecerem, acharam que o registro muito legal, como tanto para eles e para seus filhos que estão e vão estudar*

CAPÍTULO 4

O PROFESSOR INDÍGENA E A PESQUISA SOBRE ARQUEOLOGIA:

Relatos sobre a percepção da comunidade

Neste capítulo serão discutidas questões teóricas e metodológicas em torno da relação entre arqueologia e educação, em seu caráter político e ideológico que caracteriza o seu papel social, ao ter por referência a percepção do professor indígena sobre a pesquisa. Com esse propósito, é importante lembrar algumas questões referentes ao capítulo dois sobre as práticas da arqueologia e da educação que se processam de forma crítica, quando o passado e as heranças culturais que, geram discussões e ações para resolução de problemas históricos.

Refletir sobre como os professores aproveitaram a pesquisa, é pensar o seu papel desempenhado a partir de uma visão de mundo. O ofício de professor é reconhecido, sobretudo, quando ele encontra retorno e ecos do seu trabalho nas atitudes e interesses de seus alunos e, melhor ainda, quando obtém repercussão em sua comunidade, com os pais e familiares dos alunos. O trabalho do professor indígena reúne em si uma ação essencialmente política, devido à sua responsabilidade no “transitar” entre dois mundos, e contribuir para o diálogo entre a sua comunidade e o mundo exterior ao da aldeia.

Tabela 5: Respostas dos professores sobre a pergunta: O que você achou da pesquisa?

IMPORTÂNCIA DA PESQUISA	CITAÇÕES
Pesquisa escrita e registro	9
Repassar para as crianças/alunos	8
Porque é professor	4
Resgate do que se perdeu	3
Arqueologia como novidade importante	2
Conhecer e aprender da própria cultura e tradição	2
Contato com idosos	2
Para questão de identificação e demarcação de terra	2
Pesquisa feita pelo próprio professor	2
Registrar para não desaparecer	2
Servirá para o futuro dos nossos filhos	2
Alunos vão registrar as coisas que não eram registradas	1
Para que os alunos dos professores assumam a responsabilidade sobre pesquisas futuras	1
As transformações que ocorreram.	1
Busca de conhecimentos e sabedorias	1
Conhecer artes que foram deixadas	1
Descobrir a identidade e a cultura material dos povos	1
Despertar a memória dos mais velhos	1
Fazer objetos do passado	1

Fortalecimento cultural	1
Gravação da musica	1
Identificar povos que foram extintos durante a colonização	1
Inexistência desse tipo de conhecimento	1
Interesse em aprofundar	1
Melhor opção para busca de conhecimentos dos acontecimentos	1
Melhorar o trabalho do professor na escola	
Método para lembrar o passado	1
Conhecer os serviços que eram feitos antigamente	1
Não índio sai com vantagem.	1
Necessidade de autorização do cacique e da FUNAI	1
Novidade que é a palavra arqueologia	1
Necessidade desse tipo de trabalho	1
Oportunidade de conhecer	1
Para continuar a viver nas regras	1
Para jovens conhecerem e aprenderem do passado	1
Risco de a pesquisa ser feita para outros	1
Risco de a pesquisa ser feita para o interesse individual do professor	1
Porque tinham pessoas que não sabiam a história da cultura material	1
Porque quase ninguém se interessa	1
Praticar o que foi deixado	1
Preservar o que se tem	1
Para que o professor produza conhecimentos dos mais velhos	1
Registro e divulgação	1
Repassar para a comunidade	1
Repasse de conhecimento para professor.	1
Apenas com a pesquisa o homem vai conhecendo, descobrindo o passado e o presente	1
Pesquisar sobre aquilo que somente os velhos possuem	1
Valorização de trabalhos e artefatos	1

Fonte: Dados da pesquisa

4.1. Produção e percepção sobre o conhecimento

Uma primeira percepção para o professor e pesquisador indígena sobre a arqueologia em sua comunidade está naquilo que torna a atividade uma fonte de prazer pelo saber, conforme coloca o professor Luis da etnia bakairi (14.3, 20150),

Eu adorei fazer a pesquisa. Isso me fez descobrir coisas que não são falados ou não são vistos atualmente, durante a pesquisa descobri que temos muitas coisas, muitas histórias em relação da cultura material (grifos meus).

A resposta do professor faz perceber que, o interesse pelo processo de investigação e aquilo que ela traz a partir de “descobertas” sobre a história. Diante disso, um novelo de saber é desenrolado sobre os mais variados temas. Essa busca faz reavivar a memória daqueles que narram, além de despertar o interesse por parte daquele que ouve a história pouco falada e

conhecida. Desvendar o passado em sua plenitude é uma obra impossível de ser feita, o que é recuperado do passado são fragmentos da história que, são organizados e analisados pelo historiador e pelo arqueólogo, ou por ambos, conforme as fontes, com a finalidade de contar e construir uma história sobre as evidências existentes. A sistematização e interpretação dos dados cabem a estes profissionais, contudo, a história é fundamentalmente feita pela própria sociedade, a qual oferece informações, pistas e, principalmente, orientações sobre os olhares a serem lançados sobre os objetos e os agentes históricos. Os casos a serem citados a seguir dizem respeito à questão da relação entre produção de conhecimento, gênero e cultura material.

As atividades apresentadas pelo professor Luís referem-se a informações técnicas e culturais sobre a produção e o uso dos artefatos, sobre os quais menciona em todas as evidências, a questão de gênero ao tratar, por exemplo, a armadilha, o pilão e a mão-de-pilão e a cultura material das crianças (Figura 58 e 59).

Existe uma peculiaridade em relação à produção de um dos artefatos para as crianças, o chocalho. Ele é usado pelos pais para fazer as crianças menores dormirem e acordar, e pelas crianças é usado para brincarem, a princípio indica uma situação de faixa de idade, principalmente no fazer dormir. Entre grupos guaranis, o *mbaraka* ou chocalho é de uso ritual, cujo similar não é confeccionado para as crianças. Contudo, o chocalho de mão ou *pako bakairi*, confeccionado com semente de pequi e utilizado para *harmonizar o ritmo da dança*, segundo Alinor Bakairi (14.3, 21896), é também um objeto de uso ritual.

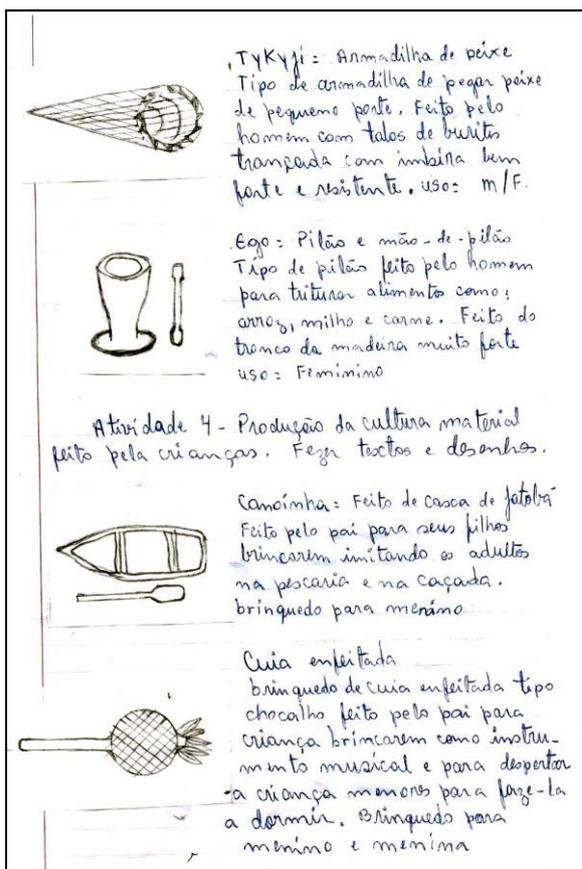


Figura 58: Luiz Apacano Kapeguara. Arqueologia e gênero. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

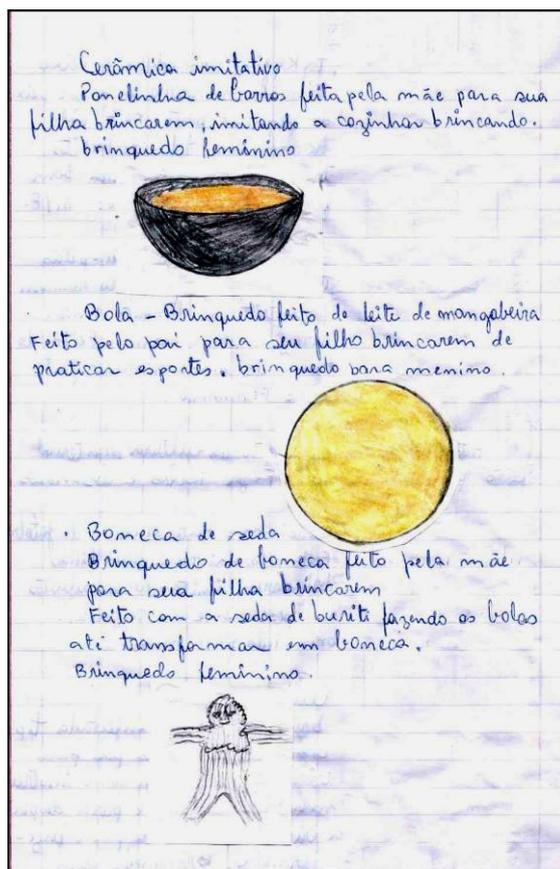


Figura 59: Luiz Apacano Kapeguara. Arqueologia e gênero. Base: A-4. Técnica: Lápis de cor Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

O professor Mariel (14.3, 21845), em dois de seus desenhos, mostra a diferença de gênero que se manifesta no interior de um grupo. Além da distinção entre homens e mulheres nas atividades domésticas, existe a manifestação cosmológica clânica associada à cultura material.

Quadro 18: Artefatos e evidências materiais da etnia bororo

Artefato	Confecção	Uso	Matéria-prima	Observações e uso
Girau ou <i>kamoreu</i> *	M/F	M/F	Madeira pequena	Colocar os alimentos
Cerâmica: panela ou <i>aria</i>	F	F	Argila	Preparo de alimentos, cozimento de carnes, peixes entre outras coisas.
Cerâmica: vaso, pote ou <i>pori</i>	F	F	Argila	Armazenar água e bebida fermentada.
Cerâmica: pote médio ou <i>pori gabo</i>	F	F	Argila	Servir e armazenar água
Colher de pau ou <i>kuierapa</i>				
Esteira ou <i>beto</i>	F	F	Buriti	É usada nos rituais, para dormir, também em suas casas.
Esteira ou <i>kodo</i> *		M/F	Acuri (<i>Attalea phalerata</i>) e babaçu (<i>Orbignya speciosa</i>)	Feito com o broto destas palmeiras. Serve para sentar ou deitar.

			ou <i>Orbignya martiana</i>)	
Lenha ou <i>jerigi</i> *		M/F		Para aquecer e iluminar
Casa				
Colar de tatu canastra (<i>periodontesgiatus</i>)			Unha de tatu canastra ou <i>bodori inegi</i>	Um dos clãs detêm este colar

Fonte: Dados da pesquisa.

*Informações de Virgílio Bororo.

Em relação à produção e uso dos artefatos observados entre a mulher (Figura 60), quatro utensílios cerâmicos são observados, cujos nomes na língua indígena, segundo o desenho de Virgílio, são: panela ou *ária*, pote ou *pori* e tigela ou *ruwobó* (Figura 61). As diferenças quanto à forma são decorrentes da função e uso dos utensílios. O pote ou *pori* globular, que está sobre o jirau, é usado para colocar água, com gargalo; a tigela ou *ruwobó*, mais aberta serve para cozinhar; já as outras duas panelas ou *ária*, mais altas, talvez sejam usadas para armazenar alimentos. O professor Mariel estabelece a diferença entre *pori* e *pori gab*: o primeiro é um vaso e o segundo é admitido como um pote médio.



Figura 60: Mariel Mariscot Bento Kujiboekureu. Arqueologia e gênero. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

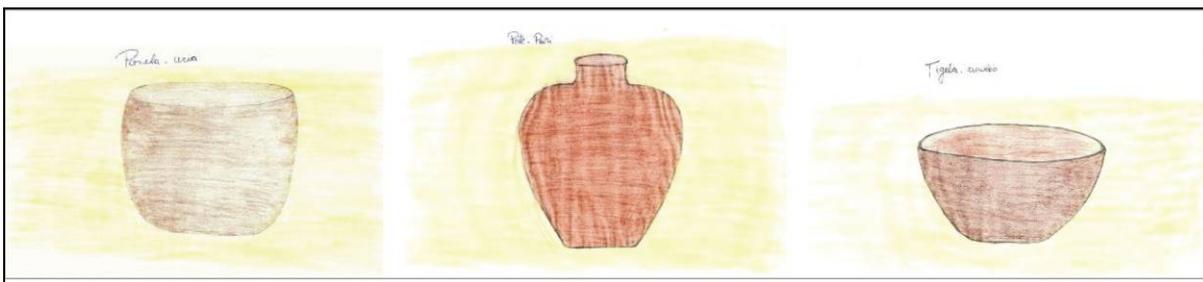


Figura 61: Virgílio Kidemugureu. Arqueologia e cerâmica. Base: A-4. Arqueologia e gênero. Técnica: lápis de cor. Acervo: PROESI.

Foram feitas algumas referências sobre os procedimentos técnicos e culturais para a produção dos artefatos cerâmicos, mais especificamente: Quem faz? Qual é a participação de outras pessoas no processo e o que fazem? Quais são restrições e interditos? E as historicidades e a herança cultural? (ROBRAHN GONZALES, 1998).

O professor bororo Virgílio Kidemugureu (14.3, 21844), filho de Nice Kuioto, ceramista, ministrante da oficina de cerâmica do “Projeto Aplauso” na aldeia Perigara e uma das poucas oleiras bororo da atualidade, oferece outras informações sobre o artefato.

Um dos critérios adotados para produção da cerâmica está na escolha da argila, cuja qualidade considerada ideal é a de não possuir areia para que objeto não se quebre. A identificação dessa característica é feita a partir da mastigação do *barro*, e assim se determina a sua coleta. Segundo Virgílio a cor não é importante. Contudo, Mariel informa que o *barro preto* ou *rotu* é quase sempre o escolhido pelas mulheres. Segundo Virgílio são três os locais de coleta da argila: na margem do rio, dentro da água e em locais afastados *do rio no campo*.

Virgílio coloca a restrição da mulher não poder manter relações sexuais e não estar menstruada durante a produção da cerâmica, tanto para encontrar a argila, como para que ela não quebre durante a queima. Para Mariel o período menstrual é restritivo porque o artefato não alcançará a perfeição almejada.

Acerca de outros procedimentos para produção do objeto cerâmico, Mariel enuncia que o tempero ou antiplástico usado é a cinza de orelha de burro (*Byrsonima verbascifolia*) ou *aria uiorobo*, que segundo Mariel, tem por finalidade *dar mais resistência para a cerâmica*. O emprego do antiplástico é visto na Figura 62, que mostra a sra. Nice Kuioto amassando a argila, mas não é possível garantir que o tempero citado por Mariel é o mesmo utilizado no postal. É mais provável que o tempero seja outro, já que o professor Virgílio citou como tempero bastante usado, o farelo do osso da *perna* e do *braço* do boi, mas pode ser substituído pela casca de uma árvore. O farelo do osso, cujas partes aproveitadas são as mais grossas, é obtido da queima, do pilar, e do peneiramento das cinzas, para então ser misturado à argila.

Virgílio informa que, após os objetos estarem prontos, eles são secados dentro de casa, na ausência de sol e vento, diferente do que ocorre no caso tapirapé já citado, e que depois de seco, é feito o alisamento do objeto com uma concha ou caroço de jatobá (*Hymenaea courbaril*).



Nice Kuioto
e a tradição da
arte oleira bororo

Exposição
17 de abril de 2006, 17:00 horas
Sala de Estudo e Pesquisa da Cultura Indígena
Biblioteca Pública Estadual Estevão de Mendonça
Palácio da Instrução

Exposição de 18 a 24 de abril de 2006
Horário de visitação
Segunda a Sexta-feira, das 8h às 18h
Agendamento para visitas em grupos

Realização
Governo do Estado de Mato Grosso
Secretaria de Cultura do Estado de Mato Grosso
Biblioteca Pública Estadual Estevão de Mendonça
Sala de Estudo e Pesquisa da Cultura Indígena
Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso

SELO

Cozimento de panelas de barro em achas de madeira de lei. Oficina realizada aos cuidados da índia Bororo Nice Kuioto, de 80 anos, pertencente ao clã Wagudugodo Kujagureu. Cabe às mulheres a arte de modelar o barro com suas mãos e transformá-lo em louça.
Aldeia Perigara, pantanal mato-grossense.
Foto: Frede Fogaça, 2005.
Texto: Anna Maria Ribeiro F. M. Costa

Figura 62: Nice Kuioto e a tradição da arte oleira bororo. Foto de Frede Fogaça. 2005.

No início da queima, os vasilhames com palha de acuri (*Sheelea phalerato*) em seu interior, são mantidos a uma distância aproximada de trinta e cinco centímetros das brasas. Aos poucos os objetos são aproximados, até ficarem em meio às brasas (Figura 62), conforme pode ser observado no postal, mesmo que seja uma simulação para a foto e não represente o momento real da produção do artefato.

Mariel enfatiza que o objeto, após seco, é colocado em *contato direto com o fogo*. Quando incandescente, a ceramista depois de ter afastado as labaredas, **tempera-a com borrifos de infusão fria de casca da árvore do cerrado chamado jure'i, orilha-de-burro, que é o aria uiorubo** (grifos meus). Não havendo trincas, o utensílio está pronto para o uso. Esse processo de fabricação da cerâmica é sintetizado na palavra *muguto*, cujo significado é

assentar, e este, por sua vez, significa *fazer*. Por exemplo, *aria muguto* quer dizer, *fazer uma grande panela de barro*. Mariel fala ainda que a forma do objeto é esférico, e no uso para cozinhar são colocados em *uma pequena cavidade aberta no solo*.

Os relatos dos professores Virgílio e Mariel oferecem outros quesitos acerca da produção do artefato cerâmico, além daqueles já vistos entre os tapirapé e os umuitina, como: a localização e o teste da argila, aspectos da produção, utilização do antiplástico, processo de queima, restrições, diferentes usos, formas e tamanhos.

As considerações do professor Virgílio evidenciam um outro contexto, o atual, acerca da produção da cerâmica bororo situado no campo da interação entre essa sociedade e a não indígena. Primeiro, pelo fato de que os detentores das técnicas para a produção desse artefato serem poucos, em função do longo período de contato e desuso do objeto no cotidiano. Segundo demonstra a adoção de uma nova matéria-prima utilizada em sua produção, o osso de boi como tempero. E, terceiro, como foi falado por Virgílio em sua apresentação oral durante o curso, o artefato produzido por sua mãe é feito para venda sob encomenda.

O fogo na panela é uma outra evidência tanto para estudos arqueológicos como para os etnográficos, pois reflete o cotidiano, as práticas culturais, a organização social (conforme será discutido no caso ikpeng) e fatores ambientais. O fogo para a arqueologia é de fundamental importância por possibilitar uma das formas de datação mais usadas para o material arqueológico, a técnica de Carbono-14 (C-14), a partir do carvão orgânico. O fogo está associado a rituais e práticas funerárias, além de seu uso doméstico e preparo de artefatos. Assim como, informa sobre a mitologia e a origem do fogo.

Acerca da estrutura de combustão, um outro enfoque relaciona a distinção entre as madeiras e sua melhor finalidade, para aquecer e iluminar (lenha branca) e para torrar farinha (lenha vermelha). O tipo de madeira é um critério para a análise desse utensílio destinado ao conforto pessoal, além do grande significado simbólico que possui. O fogo ainda traz outras informações, como a forma do corte das lenhas levadas ao fogo (em pequenos pedaços ou inteiras), o múltiplo uso que oferece como cozinhar, aquecer, iluminar, assim como encurvar os arcos e desempenar as flechas (VELTHEM, 1987). E também, observando a Figura 20, que retrata uma estrutura de combustão tapirapé que, ao ser comparada com a bororo demonstra diferença pelas pedras que sustentam a panela.

Ainda sobre a Figura 60, o objeto em que a índia bororo está sentada é a esteira, ou *betó*, ou *kodo*, cuja confecção é feminina, mas usada por ambos os sexos. Esse objeto é produzido a partir do broto da palmeira de acuri (*Attalea phalerata*), o qual, de acordo com Virgílio Bororo, é feito pelo usuário, mas pode ser trocado ou comprado. Verifica-se também

a presença do jirau ou *kamoreu*, colher de pau ou *kuierapa* (produzida por aquele que irá usá-la, independente do sexo).

O colar usado pela índia bororo é um artefato que retrata a organização social desse povo, feito com a unha de tatu canastra ou *bodokori inegi* (*inegi* =dente), o colar pertence a um dos clãs da sociedade bororo.

A Figura 63 retrata o mundo masculino associado à caça, e traz consigo informações sobre as armas e os objetos de uso pessoal, como a pulseira e o adorno de braço. A respeito das armas, é possível verificar as partes que compõem a flecha: ponta, vareta, haste e emplumação (ver Figura 29). As penas da emplumação foram retocadas em paralelograma.



Figura 63: Mariel Mariscot Bento Kujiboekureu. Arqueologia e gênero Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

O arco produzido com a madeira coração-de-nego (*Cassia* sp.) ou *rumaga umana*, proporciona a confecção de *um dos arcos mais fortes e resistentes por isso é muito querido pelos bororos*, como dito por Mariel. O arco bororo distingue dos arcos tapirapé devido ao excedente da corda ser enrolado na empunhadura do artefato (ver Figura 39). Diante dessa perspectiva sobre esse conjunto, uma outra é mostrada por Mariel, trata-se da posição de mira (Figura 64) e técnica de disparo (Figura 65). Sobre essa última não é possível visualizar com clareza em quais das categorias se encaixa o desenho de Mariel, mas com certeza não se trata do disparo primário.

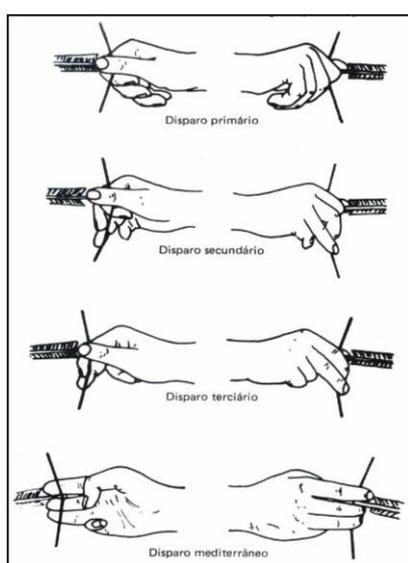


Figura 64: Posição de mira (CHIARA, 1987, p. 135).



Figura 65: Técnica de disparo (CHIARA, 1987, p. 136).

O exercício de refletir sobre a inserção da arqueologia na práxis pedagógica do professor é uma das formas de pensar uma prática da arqueologia pública, enquanto programa e projeto que visa estimular e promover o maior conhecimento e apreciação crítica das pessoas e dos grupos sociais sobre essa disciplina. Isso ocorre de duas maneiras: propicia a divulgação das pesquisas arqueológicas e incentiva a comunidade frequentar e vivenciar de forma ativa espaços como universidades, museus e bibliotecas (LEA&SMARDZ, 2000). Esse é um dos lados sobre a arqueologia voltada para o público, cujo êxito e concretização é decorrente da apreciação e do gosto da sociedade pelo que achou e viu na arqueologia.

Para o professor Luís da etnia bakairi (14.3, 20150), a pesquisa significou a descoberta de muitas histórias sobre a cultura material. Como resultado, os materiais produzidos pelo próprio professor (a), são compreendidos como narrativas sobre o passado e o presente.

Conseqüentemente, as fontes desta dissertação são encaradas como tais. Na arqueologia, as narrativas são meios para se interpretar o mundo social em seus vários sentidos, e sob esse olhar constrói seu objeto e produz discurso. Portanto, os materiais produzidos em forma de texto e imagens, pelos professores, como também pelos seus alunos são compreendidos como narrativas cotidianas sobre temas diversos que refletem o social no material (FUNARI, 1999). O caminho para obter tais narrativas diz respeito ao acesso sobre o passado. De que forma essa “viagem” pelo tempo ocorre e qual a mensagem que ela traz para o presente? O relato de Fábio da etnia xavante evidencia o tempo passado, associado a um objetivo bastante específico. Para ele a pesquisa serviu pelo seguinte, *para que voltemos para o passado e para escrever e preservar por escrito a nossa cultura.* (grifos meus). Pitoga Ikpeng retrata, de forma comparativa, a relação entre o passado e o presente em sua cultura. Ao abordar vários utensílios domésticos, seja para o transporte, limpeza, preparo de alimentos, armazenamento, conforto pessoal ou implementos, acaba por desenvolver reflexões acerca da idéia sobre o tempo, o pretérito e atual (Figura 66).



Figura 66: Pitoga Makne Txikão. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: desterritorialização. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

Quadro 19: Utensílios domésticos citados por Pitoga Ikpeng

Utensílio	Confeção	Uso	Matéria –prima	Aspectos do uso, sociais e históricos
Jamaxim (3 lados) ou <i>mayaku</i>	M	M	Cipó, <i>embira</i>	Somente no transporte dos produtos da roça, pode ser emprestado.
Ralador ou <i>kai</i>	M	F	Tronco de árvore e tucum (<i>Bactris glaucescens</i>)	Usa-se o casco de árvore e o espinho de tucum. Por ser de difícil confecção a mulher empresta para parente da família.
Panela de alumínio nº 50			Industrial	A panela de barro ou <i>on muk</i> atualmente está extinta. São obtidas pela troca com os Waurá.
Banco				
Fogo		M/F		A resina do jatobá era usada como vela. Atualmente no preparo da flecha. Utilizado também na cura de doenças; e na tatuagem.
Limpa mão ou <i>tampowi</i>	F	F	Galho de árvore	Vassoura descartável não usada atualmente, trocada pela industrial.
Vassoura ou <i>wamengketpol*</i>	M	M/F	Buriti, vara e embira	Do buriti se usa o talo. Dois tamanhos, a maior para limpar a casa e o pátio, a menor para torrador de beiju. Hoje a usada é a menor.
Vassoura			Industrial	Uso atual
Facão ou <i>togo</i>		M/F	Industrial	Preparar artefatos
Lima			Industrial	Uso atual
Folha do ipê-roxo		M	Ipê-roxo (<i>Tabebuia impetiginosa</i>) ou <i>raknatxi</i>	Lixa antiga

Fonte: Dados da pesquisa.

* Artefato não identificado no desenho.

Dos dez artefatos apresentados no desenho de Pitoga, oito referem-se ao presente, são eles: utensílio de transporte, para o preparo e armazenamento de alimento, e conforto pessoal; dois apontam o passado, utensílios de limpeza e implemento. O que é representado pelas imagens a partir do contato entre o professor e um ancião ou anciã, favorece a investigação de contextos comparativos entre o passado e o presente, que reflete mudanças ocorridas na trajetória histórica do povo. Acerca das mudanças identificadas no desenho, pode-se citar: a troca dos utensílios de cerâmica pelos de alumínio; as vassouras industriais ao invés daquelas feitas de galho de árvore; o uso de lima e facas como implementos (utensílio utilizado para a confecção de artefatos) e a folha do ipê roxo (*Tabebuia impetiginosa*) ou *raknatxi* para lixar o arco.

Uma questão acerca desse e de outros conhecimentos pode ser feita, e que reflete a relação entre comunidade, professor e escola, a pergunta é a seguinte: porque se deseja esse tipo de conhecimento para a comunidade e a escola?

O professor Pitoga (14.3, 20148), relata que o interesse da comunidade em relação ao

trabalho do professor ocorre pelo seguinte motivo: *porque ele está fortalecendo a nossa cultura, através da pesquisa na escrita, para ela não esteja extinta futuramente, para ser arquivado* (grifos meus). O risco de “extinção” de “partes” da cultura aponta para uma condição: a ação do professor no registro escrito da atividade e seu arquivamento. Tais interesses, o registro e o arquivamento são ações e opções do presente sobre o passado, situação bastante corrente no mundo contemporâneo que, mostra também a luta pela identidade.

Henson (2000) relaciona três questões existentes sobre o interesse pelo passado: 1) aprender sobre o passado, possibilita a entrada em um mundo exótico com culturas diferentes à nossa e que podem fascinar e cativar; 2) aprender do passado, enquanto fonte de informação para o presente faz com que o tempo pretérito sirva de lição a ser aprendida, e assim olhar o futuro; e 3) o uso do passado no presente, remete à idéia de patrimônio como mercadoria e símbolo de identidade. O contexto implica no uso consciente do patrimônio para projetar uma imagem sobre “nós” mesmos ou prover um senso confortável de pertencimento.

O relato do professor Fábio, associado às perspectivas que as imagens e colocações de Pitoga, impulsionam para reflexão sobre as colocações de Henson, em termos de associar, o aprender sobre o passado como uma volta a ele; o olhar para o futuro à idéia de escrever e preservar; e a concepção de patrimônio a idéia de pertencimento, *nossa cultura*.

Esse quadro permite pensar sobre a criação de um elo entre o passado e o presente no encontro de gerações, como os professores, seus interlocutores e alunos que, os quais propiciam produção de conhecimentos e narrativas de forma dialógica. Além disso, possibilita avaliar a receptividade da comunidade, nas palavras de Pitoga Ikpeng (14.3, 20148):

As pessoas que estavam presentes me incentivaram para que eu sempre possa fazer a pesquisa que é fundamental para serem registrada em escrita a história Ikpeng. Quando ouvi isso tudo a favor da minha pesquisa eu me senti feliz e trabalho valorizado(grifos meus).

O que foi exposto pelo professor, revela uma participação ativa das comunidades frente à realização da pesquisa de Pitoga que, reflete discussões importantes em torno da idéia do que é gestão participativa no processo escolar e na produção do conhecimento.

Uma visão positiva da comunidade e, por consequência do professor, é notada quando a mensagem da arqueologia atinge os sentidos e estabelece uma relação afetiva que, gera reflexões e ações em torno do patrimônio cultural. Para Henson (2000), a história e a arqueologia, oferecem mais conteúdos do que simplesmente contar o que aconteceu e quando.

Para esse autor, a arqueologia é uma disciplina essencialmente humanística e tem o propósito de melhorar a visão que as pessoas têm do mundo e de si mesmas. Sobre esse aspecto uma questão sobre o curso é pensada: a idéia de continuidade reflexiva e as perspectivas de ações relacionadas à arqueologia no PROESI. A idéia possibilita uma maior avaliação sobre o trajeto da disciplina, inclusive de criar um espaço de diálogo em torno dessa dissertação.

A arqueóloga Márcia Bezerra de Almeida (2002), ao discutir a relação entre os arqueólogos e o público escolar, explica que algumas vezes ocorre a falta de habilidade desses profissionais ao tratar a arqueologia com o público. Essa situação não é decorrente da capacidade intelectual do profissional ou dos recursos por ele utilizados, mas sim da falta de informação sobre a identidade do público a quem se dirige. É nesse ponto que recai o êxito ou o fracasso da relação entre o arqueólogo e o público escolar, portanto, diálogos contínuos podem criar um bom vínculo em torno da produção do conhecimento.

Mesmo que os professores indígenas não venham a ser arqueólogos, e os cursos que freqüentam sejam licenciaturas, torna-se significativo pensar a arqueologia como um instrumento político e ideológico. Os professores, ao informar, difundir, questionar, discutir e agir sobre a arqueologia em suas comunidades, dentro da escola, nas casas, nos conselhos e reuniões tradicionais ou não, interagem com seu público. Isso só enriquece a pesquisa pelos professores realizada em termos de conhecimento e presença científica, social e política na arqueologia.

4.2. A responsabilidade sobre o conhecimento.

Observam-se formas como a atividade de pesquisa foi vista pelos professores enquanto práxis pedagógica associada à um ambiente específico, os quais permitem o desenvolvimento de suas aptidões na relação entre as ciências da educação e a arqueologia, com o público escolar, mas também com a comunidade. O passado reavivado e redescoberto faz da pesquisa um fundamento para a busca do conhecimento e é uma missão do presente a partir de dois motivos: o protagonismo e a ação na pesquisa.

Álvaro (14.3, 20135) do povo xavante afirma que a importância da pesquisa reside na condição de que, *somos acadêmicos podemos procurar novos conhecimentos para os estudos de arqueologia e artefatos indígenas dos passados* (grifo meu). A busca pelo conhecimento é entendida como um *dever* da condição de acadêmico.

Um outro ponto é a relevância da pesquisa que ocorre quando é atribuído o valor em torno da ocupação, função e vínculo institucional. Waranaku Awete (14.3, 20214) relaciona o

ser professor ao exercício da busca pelo conhecimento, em suas palavras, *achei importante fazer a pesquisa com os mais velhos, porque eu sou professor da Aldeia Aweti, preciso aprender o conhecimento que a gente tem como indígena* (grifos meus).

Os relatos dos dois professores permitem refletir sobre uma diversidade de conhecimentos gerados a partir dos professores como agentes ativos da pesquisa, cujas responsabilidades são as de acadêmico e professor. O objetivo é refletir a ação do professor nestas duas instâncias institucionais, a escola e a academia, como fatores motivados pelas transformações globais. Os professores como acadêmicos em licenciaturas diferenciadas, assim como as suas experiências cotidianas, possuem uma relação com arqueologia acadêmica empírica e teórica. Diante do exposto é interessante fazer uma breve referência sobre a arqueologia na academia. Vale ressaltar uma pergunta feita oralmente por Loike Kalapalo, no primeiro dia de aula de arqueologia: *como faz para ser arqueólogo no Brasil e aonde ele trabalha?*

Segundo Paulo Funari (1995), o estudo da arqueologia nas sociedades ocidentais é originado de diferentes matrizes universitárias. Nos Estados Unidos, uma grande parte dos arqueólogos é composta por antropólogos, pois a Antropologia incorpora áreas como a Lingüística e a Arqueologia. Existe um tronco básico em Antropologia que discute a cultura do “outro”, a partir daí, os arqueólogos estudam os índios mortos, e os antropólogos os índios vivos. Já a tradição européia é mais diversificada, composta por pré-historiadores, medievalistas e classicistas formados pela tradição-filológica alemã. A arqueologia é parte da história da arte, da história ou das línguas. Na Grã-Bretanha foi diferente, a arqueologia adquiriu independência epistemológica com a criação de diversos cursos de graduação.

No Brasil, a Arqueologia é uma área que existe no contexto mais amplo citado, e também caracterizado pelo reduzido número de arqueólogos, aproximadamente trezentos, em decorrência dos reduzidos cursos de graduação, pós-graduação, e como área de concentração em alguns programas de pós-graduação em História em especial (FUNARI, 2000 b). Dentro desse universo seletivo, galgar uma carreira na arqueologia implica desafios e esforços, tanto em relação à formação acadêmica, como no campo de atuação profissional.

O quadro apresentado sobre a arqueologia no Brasil, assim como sua relação com a educação, de pouca importância, demonstra um caráter restritivo para sociedade não indígena, mas também para sociedades indígenas, por pouco envolver e relacionar, sociedades indígenas, educação escolar e pesquisa arqueológica. Entretanto, a atividade de pesquisar sobre arqueologia foi bem aceita enquanto pesquisa acadêmica, como apontou Álvaro e sua responsabilidade de acadêmico e Waranaku de professor. Uma segunda questão diz respeito

às matrizes disciplinares da arqueologia acadêmica, no caso a antropologia e a lingüística, duas das três licenciaturas do PROESI. O que é possível é que existe um olhar indígena atento, preparado e perspicaz para observar a arqueologia e relacioná-la com essas áreas do conhecimento e que, enriquece a percepção e a ação do professor. Conforme é verificado também nas habitações, que simbolicamente representam aspectos cosmológicos, históricos, morfológicos, materiais e lingüísticos.

A planta baixa, o corte longitudinal e a fachada principal de acordo com o desenho de Pitoga Ikpeng (Figura 67), trazem informações acerca das áreas acima mencionadas. A análise da planta baixa mostra o que se considera o registro da evidência arqueológica do presente para o futuro. Contudo, se as evidências da planta baixa retratam o passado ikpeng, é um questionamento ainda a ser feito. A planta baixa mostra a morfologia de uma casa tradicional, cuja forma é elíptica, observada pelos esteios fixados ao chão, o caibro e o *epori* (no qual é fixado o frechal), são observados também os esteios para redes.

Quadro 20: Glossário da habitação ikpeng, por Pitoga (ver Figura 68)

Nome em portugues	Nome em ikpeng
	<i>Epori</i>
Frechal	<i>Ait inferior</i>
Terça	<i>Ait superior</i>
Esteio para rede	<i>Yayan</i>
Ripas	<i>Erokban</i>
Esteios	<i>Enguaali</i>
	<i>Yarakgri</i>
Cumeira	<i>Yarakgri cerpo</i>
Caibros	<i>Ampon yepru</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

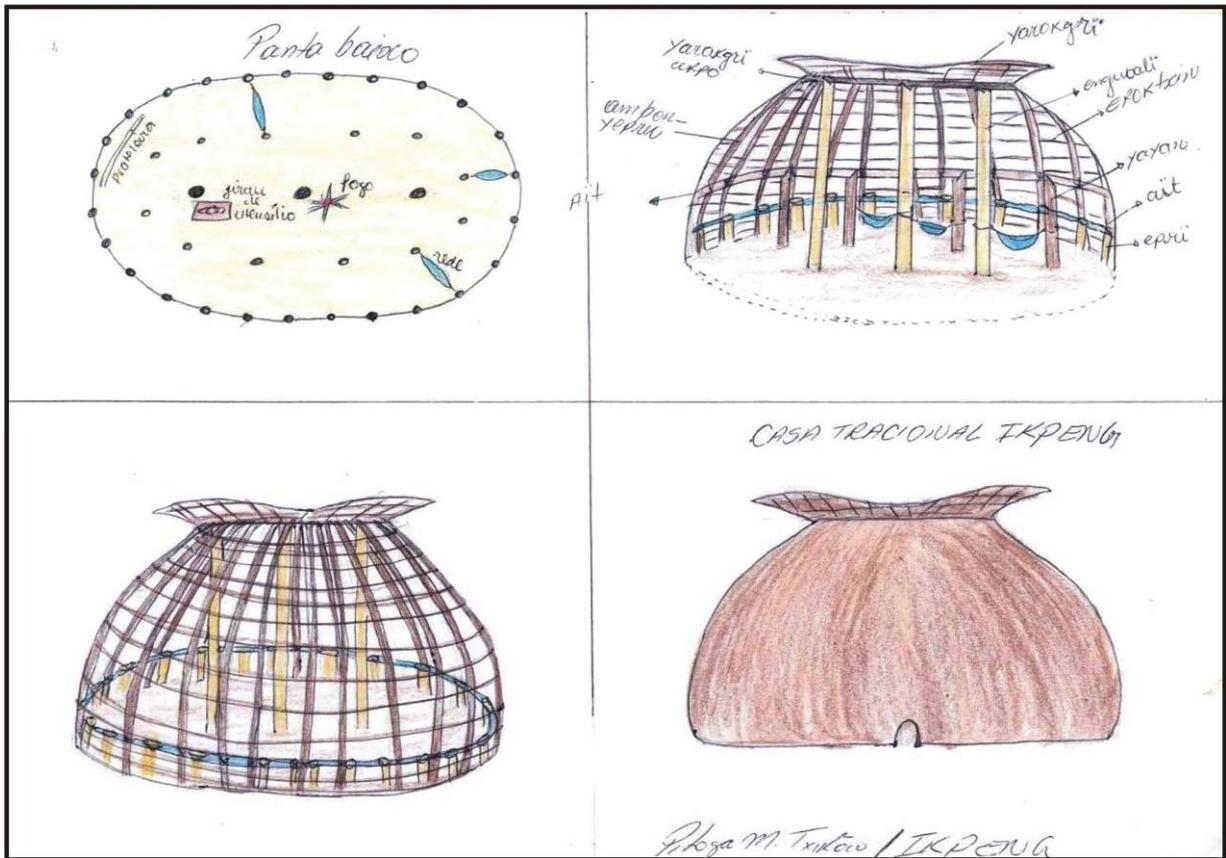


Figura 67: Pitoga Makne Txikão. Arqueologia e habitação: planta baixa, corte longitudinal e fachada principal. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

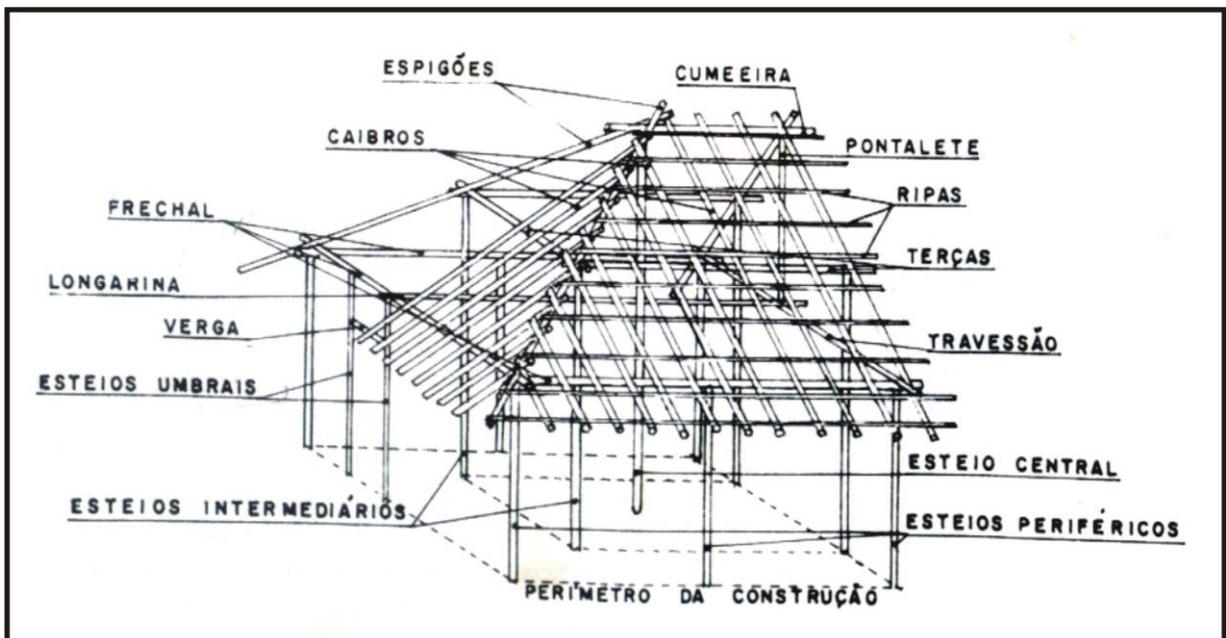


Figura 68: Glossário da habitação (MALHANO, 1987).

Na organização social do espaço da aldeia ikpeng, o centro de cada uma das casas compõe com o *mungie*, o percurso de uma dança elíptica nos cerimoniais. Assim como, é elíptica a concepção cosmológica do espaço da aldeia, cujo centro ou praça ritual a “lua”, é constituída em uma elipse com dois fogos, onde está o *mungie*. O *mungie* não é uma casa dos homens no modelo alto xinguanos, pois normalmente permite a entrada de mulheres. O *mungie* funciona como um *atelier* de artesanato e local de preparativo e ensaio dos cerimoniais. No *mungie* os amigos comem e bebem fora do grupo doméstico (MENGET, 2003, p. 9), como se observa no pátio da aldeia Moygu (Figura 69).

No interior da casa, as evidências materiais são quatro: o fogo, o jirau de utensílios, a prateleira e as redes (e seus esteios). Entre os ikpeng, o fogo é o terceiro grande nível da sua organização social, o povo é o primeiro e em seguida a casa.

Acerca da idéia de povo, não existe uma palavra que a designe. Contudo, na presença dos não-ikpeng, é bastante usada a palavra *nós* ou *txmana* e também *ompan Ikpeng ninkun*, que significa “todos os Ikpeng”, em oposição aos outros que, designam estrangeiros ou inimigos. A organização social entre os ikpeng de maneira geral, está relacionada aos laços moralmente solidários face ao mundo exterior (MENGET, 2003, p. 6).

A casa, cuja arquitetura assemelha-se às alto-xinguanas (MENGET, 2003) e pelos ikpeng serem do Alto-Xingu oferecem pistas acerca da sua morfologia. Mas socialmente significa uma forma de conhecer a importância dos grupos domésticos que habitam uma mesma casa. A qual reflete os agregados de unidades domésticas, cujo tipo e dimensão são variáveis. Trata-se de uma conjuntura social constituída de laços e relações que são determinantes para que as atividades da casa sejam realizadas em conjunto pelos grupos de uma mesma unidade doméstica (MENGET, 2003, p. 6).

Os vários grupos domésticos agrupados para compartilhar o **fogo** (grifo meu), que serve para cozinhar e aquecer representa o terceiro nível de organização social entre os ikpeng. Esses grupos são compostos pelo marido, esposo e os filhos, como são praticantes da poligamia e da poliandria, ou seja, tanto homens como as mulheres podem ter mais de um cônjuge, os quais também partilham esse fogo (MENGET, 2003, p. 6).

A denominação na língua ikpeng para as partes que compõe a habitação pode ser um ponto de partida para discussões que relacionem aspectos lingüísticos, cosmológicos, materiais e técnicos.

Conforme mencionado, as habitações ikpeng assemelham-se às habitações alto-xinguanas. As casas do Alto-Xingu são compostas por partes que simbolizam o corpo humano (antropomorfismo) (Figura 70) (FÉNELON COSTA & MALHANO, 1987).

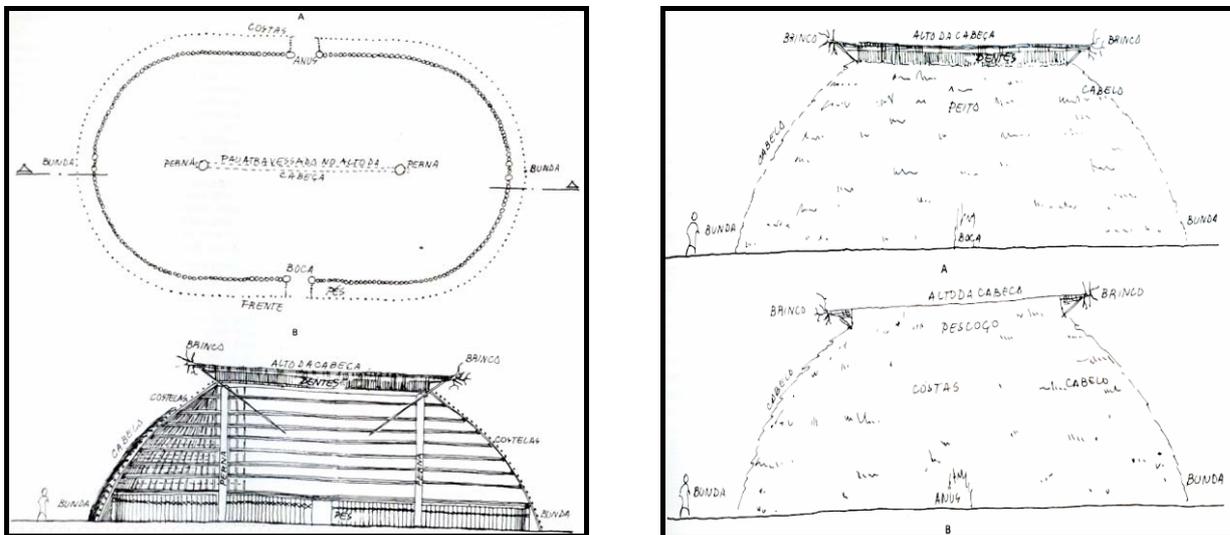


Figura 70: Antropomorfismo da habitação (FÊNELON COSTA & MALHANO, 1987)

Essa figura mostra o modelo das casas xinguanas, cuja planta baixa é uma elipse, composta de dois esteios principais. A planta baixa mostra um esteio daquela contida no desenho de Pitoga, mas observa-se no desenho ikpeng o que seriam os pés ou *epori*. Cada uma das partes que compõem a habitação pode ser indagada em termos da antropomorfização ou não das casas ikpeng. Além disso, é pertinente a pesquisa arqueológica quando recorre à etnografia, na busca de similaridades e diferenças, continuidades e discontinuidades, processos construtivos e culturais empregados na sua edificação. O que poderia ser feito por meio de um quadro comparativo entre os ikpeng e os demais gupos do Alto-Xingu, assim como, outros povos falantes da língua aruak, nesse contexto comparativo, é sugerir perspectivas que visem discutir aspectos relativos a etnicidade. Soma-se a estas questões, uma afirmação de Pitoga, a de que os ikpeng aprenderam a fazer casa com os kayabi.

Os posicionamentos assumidos retratam uma participação ativa da arqueologia nos processos da educação da sociedade moderna, pois auxilia na análise de questões como a exclusão dos povos indígenas no discurso científico da arqueologia, mas também na arquitetura acadêmica. O tema “habitações indígenas” ou “arquitetura indígena” (termo não reconhecido) tem pouco espaço nas ementas curriculares das faculdades de arquitetura. Vale ressaltar que, segundo Pitoga a sua pesquisa foi feita com um grande *arquiteto*, com o ancião P.I.

A educação escolar e o ensino superior indígena significam não só uma forma de

inclusão dos povos indígenas, mas fundamentalmente permite, à sua maneira, a (re) produção de um conhecimento tradicional, em uma conjuntura dinâmica e multicultural. Tal perspectiva pode ser vista também como uma narrativa indígena para a universidade, na universidade e da universidade.

A consideração do engajamento na pesquisa é visto por Waranaku do povo aweti como uma necessidade do professor aprender e interagir com a comunidade. Como professor no exercício da prática pedagógica, ele tem como uma de suas missões a construção do currículo na escola em que atua. O contexto curricular pode envolver a arqueologia como foco de discussão enquanto tema gerador em um ambiente arqueológico, a aldeia que, resulta em concepções teóricas e metodológicas acerca da representação do grupo, interna e externamente.

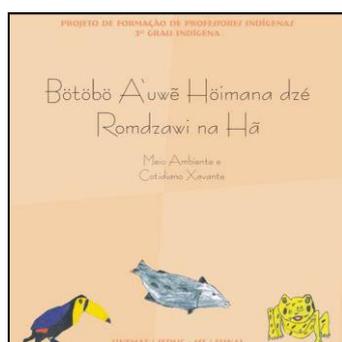
A representação e a apresentação de si (dos povos indígenas) dizem respeito à forma de ver a história em que, pesa uma crítica atual de como a imagem do índio foi e ainda é reproduzida pela sociedade ocidental nos livros didáticos, currículos e na mídia. A arqueóloga Amanda Esterhuysen (2000), ao discutir a educação na África do Sul até 1994, afirma que ela foi utilizada como um instrumento segregador e discriminatório. A história oficial sustentou e perpetuou essa ideologia, como uma versão distorcida que mantém o orgulho sobre a identidade de um grupo, ao denegrir o patrimônio de uma maioria, quando aliena o passado dos diversos grupos étnicos existentes nesse país.

Questões como essa, em parte, estão superadas, em termos de direitos adquiridos e concepções sobre a questão indígena nas diretrizes e políticas públicas da educação no Brasil. Contudo a educação escolar indígena é foco de intensas e permanentes discussões, principalmente em torno do ensino específico e diferenciado, que não deve sufocar a diversidade, mas pelo contrário contribuir com ela.

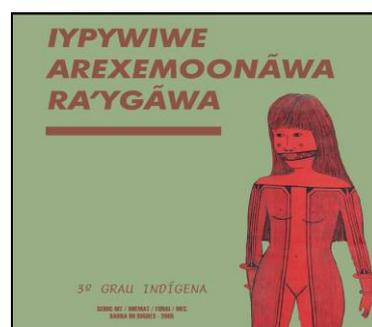
Esterhuysen (2000) indica que a periferia, em termos sociais, culturais, étnicos, de cor, os marginalizados de uma forma geral, requer um maior e mais cuidadoso processo de formação de professores. Um dos focos propostos pelo autor coloca que o processo de formação deve voltar-se para os aspectos teóricos e metodológicos da arqueologia e da educação, que oferecem conhecimentos necessários para serem aplicados na sala de aula. Nesse sentido o autor coloca a importância da publicação de materiais na língua que se identifiquem melhor as especificidades de cada um dos grupos.

A compreensão do processo de pesquisa como uma atividade acadêmica e de produção de conhecimento, ligada ao exercício do magistério, sobre o qual incorre a necessidade do registro da pesquisa, é uma forte consideração para os professores indígenas. A partir disso, é

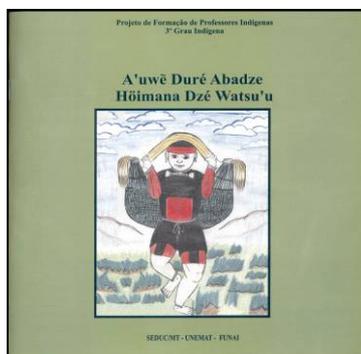
possível pensar que uma das formas de manifestar a especificidade e a diversidade é por meio da publicação, dos materiais e registros produzidos pelos professores. Nesse contexto, tais publicações configuram um material de ponta em termos de concepção sobre a produção de conhecimento, conforme vem ocorrendo no âmbito do Projeto PROESI (Figuras 71 a 74). A partir de práticas como essas que se situam a perspectiva de ensino, pesquisa e extensão da universidade, que contribuem para os projetos de currículos e o futuro da educação escolar nas escolas indígenas.



'Ruri'õ, Lucas e Alunos da Aldeia Abelhinha. *Meio Ambiente e Cotidiano Xavante*, 2005.



Txicão, Mauiá Meg Poanpo; Taffarel, Korowĩ; Ikpeng, Iokore Kawakum e Alunos da Aldeia Moygu. *Pintura Corporal Ikpeng*. Série Experiências Didáticas, 2005.



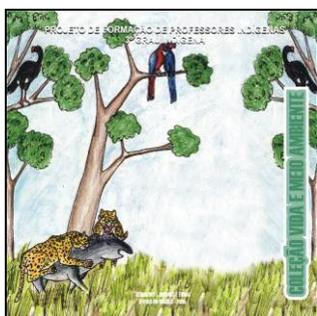
Tseretomodzatsé, Frederico Ruwabzu e Alunos da Aldeia São Pedro. *A'uwë Dure Abadze Höimana Dzé Watsu'u*, 2005.



Tapirapé, Xario'i Carlos e Alunos da Aldeia Tapi'itãwa. *Ipywiwe Arexemoonãwa Ra'ygãwa*. Série Experiências Didáticas, 2005.

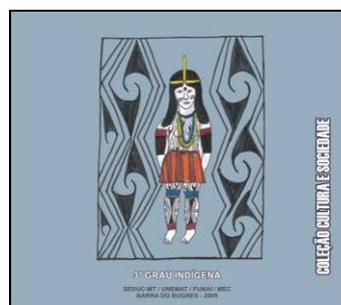
Figura 71: Projeto 3º Grau Indígena: Série experiências didáticas.

Coleção Vida e Meio Ambiente



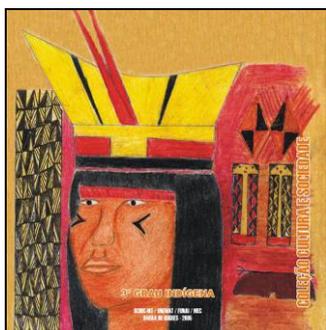
Vida e Meio Ambiente. Série Práticas Interculturais – 3º Grau Indígena. Barra do

Coleção Cultura e Sociedade-v.1



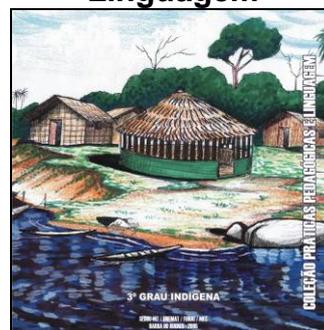
Cultura e Sociedade v.1. Série Práticas Interculturais – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.

Coleção Cultura e Sociedade-v.2



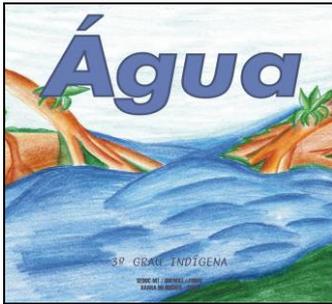
Cultura e Sociedade v.2. Série Práticas Interculturais – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.

Coleção Práticas Pedagógicas Linguagem

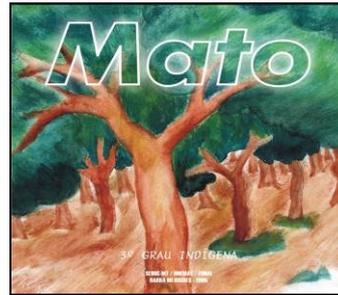


Práticas Pedagógicas e Linguagem. Série Práticas Interculturais – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.

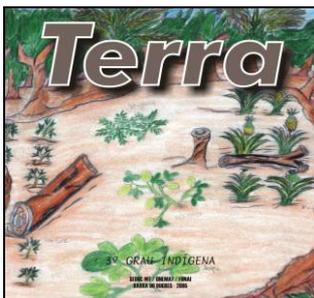
Figura 72: Projeto 3º Grau Indígena: Série práticas interculturais.



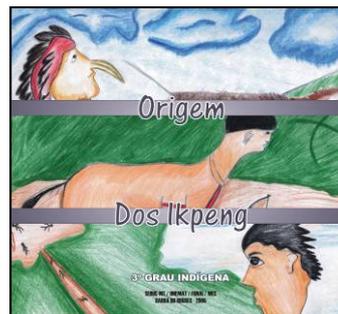
Coletânea Água (Ikpeng)



Coletânea Mato (Ikpeng)



Coletânea Terra (Ikpeng)



Origem dos Ikpeng

Figura 73: Projeto 3º Grau Indígena: Coletâneas sobre água, mato, terra e origem Ikpeng.

CONSULTA PALAVRAS

DIGITE A PALAVRA LÍNGUA PESQUISAR

Palavra	Transcrição Ortográfica	Língua	Família	Tronco
ONÇA	ekege	KUIKURO	KARIB	?
ONÇA	Ai	TIKÚNA	LÍNGUA ISOLADA	?
ONÇA		IRÁNTXE	LÍNGUA ISOLADA	?
ONÇA	Miat pinim	KAYABI	TUPI-GUARANI	TUPI
ONÇA		APIAKÁ	TUPI-GUARANI	TUPI

DEFINIÇÃO NA LÍNGUA MATERNA
Ngenere he kisei eitsüküngo kukihenügü iheke tinhombigüki inhugu hegei tükügütinh

DEFINIÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA
É um animal enorme poderoso que pega com sua garras, a língua dela é parecida c

Clique aqui para ouvir som

Figura 74: Projeto 3º Grau Indígena: Dicionário Enciclopédico de palavras indígenas.

É dentro da perspectiva de retorno à comunidade do conhecimento produzido que se enquadra um dos pontos sobre a ética nesse trabalho, mencionado anteriormente, diz respeito à publicação dos materiais produzidos pelos professores em torno da disciplina de arqueologia. O PROESI tem três tipos de publicações principais que, são as seguintes séries: “Experiências Didáticas” e as “Práticas Interculturais”, compostas por textos e desenhos produzidos pelos professores indígenas e seus alunos, e o “Cadernos de Educação Escolar

Indígena”, que está para publicar seu quinto volume. Essa última publicação é um espaço aberto para os docentes do projeto, os acadêmicos e professores indígenas, pesquisadores e profissionais empenhados na educação escolar indígena, em grande parte artigos sobre a experiência no PROESI.

A idéia do dicionário enciclopédico é um interessante e poderoso instrumento para o conhecimento e estudo sobre a diversidade cultural.

O Dicionário Enciclopédico de Palavras Indígenas é um trabalho desenvolvido pelos professores da área de lingüística do PROESI juntamente com a equipe do projeto. Estão envolvidos diretamente com esse trabalho os professores Marcus Maia e Bruna Franchetto, além de outros professores e pesquisadores e bolsistas. O dicionário também contou com uma parceria com o departamento de Ciência da Computação da UNEMAT do campus de Barra do Bugres em seu início, no cadastro das palavras. A previsão de lançamento do dicionário é para o primeiro semestre de 2008 e atualmente o trabalho se encontra em fase de revisão dos verbetes cadastrados

O dicionário, ao ser usado em escolas indígenas e também, se for o caso nas não indígenas, no meio científico e pela sociedade civil certamente é um excelente instrumento para refletir a diversidade. Similar a esse dicionário, pode ser feito um sobre a cultura material. A partir da organização dos nomes, ilustrações, gravações, e estudos mais aprofundados sobre as especificidades e indagações por meio de um trabalho de campo (com os próprios professores indígenas que em Barra do Bugres).

A participação da comunidade e dos alunos na pesquisa e na produção de conhecimento em forma de textos e desenhos foi colocada como um fator de relevância, que segundo Júlio César Tapirapé (14.3, 20215),

Eu achei muito importante a minha *pesquisa* que *nós fizemos junto com os alunos* que nós estamos buscando um *conhecimentos que nós não sabemos dos velhos*. *Através da pesquisa* nós estamos conhecendo a *importância de pesquisa* nós podemos *trabalhar com os alunos na escola*. (grifos meus).

O depoimento do professor condensa a questão do conhecimento e de sua aplicabilidade na escola com os alunos, manifestado nos seguintes compromissos: com a comunidade, para que o saber adquirido seja difundido; com a academia; e com a escola. Estas questões, compreendidas no contexto da pesquisa, a qual foi iniciada com o pedido de autorização e o consentimento da comunidade, pois os alunos foram orientados pelo professor para realizarem uma parte da pesquisa de arqueologia com seus pais. Após os levantamentos feitos pelas crianças, uma reunião foi realizada entre os alunos e um *velho de grande*

conhecimento. Desse encontro cultural e de pesquisa, os alunos produziram desenhos e, nas palavras de Júlio César (14.3, 20215), *escreveram uma história da pesquisa*.

A produção de material por parte dos alunos, a partir das informações de seus pais, assinala duas questões sobre a especificidade interna no processo, porém não dissociadas: a interpretação, reprodução e registro da pesquisa; e a informação específica decorrente das diferenças clônicas. No que diz respeito ao grau de interação que ocorreu, pode-se dizer que a pesquisa realizou um “círculo”. O professor indígena na universidade (orientação dialógica), o professor na aldeia (pedido de autorização), o professor na escola (orientação dos alunos), o aluno em casa (pesquisando), a comunidade na escola (*o velho W.*), e o professor novamente na universidade fazendo o relato de todos esses fatos.

No sentido de pensar a interação da comunidade, professores e seus alunos, (Figura 75), é possível relacionar essa figura ao relato do professor Júlio César. O desenho evidencia a participação ativa destes quatro protagonistas: o professor indígena ou *param'eara*, duas de suas alunas (*katatai*), a *xaryja* (na rede ou *ini*) e o *xeramoja* (sentado no banco ou *ãpykawa*). Esse desenho, feito por ocasião do curso realizado em julho de 2006, para apresentação da atividade realizada durante a etapa intermediária, representa duas questões: como a pesquisa foi feita e o resultado em termos de conhecimentos pesquisados e produzidos sobre a arqueologia.

Quadro 21: Artefatos da etnia tapirapé por Júlio César, Daniel e Xaopokoi

Artefato	O uso do objeto e observações
Adorno labial (tembetá) ou <i>temekwara</i>	Confeccionado de <i>pedra preciosa</i> , usado apenas na festa de rapaz*
Cesto ou <i>yro</i> <i>Ãyro</i>	Armazenar farinha e venda.
Peneira ou <i>yropema</i> <i>Xeke'ã</i>	Produzido por homens e mulheres. Feito de taboca, linha e cipó Armadilha para peixe feita com talo de bacaba (<i>Oenocarpus bacaba</i>) ou <i>pinawa</i> , mede dois metros de comprimento e é feito pelo homem. É um interdido comer abóbora e manter relação sexual durante seu uso, caso isso ocorra os peixes não vão entrar na armadilha. As mulheres menstruadas não podem comer o peixe pego na armadilha, se acontecer o dono da armadilha tem que ir ao mato, apanhar <i>remédio medicinal</i> e passar na armadilha.
<i>Panela</i> ou <i>ywyexa'ẽ</i>	Fazer farinha, cozinhar e guardar alimentos
<i>Colher</i> ou <i>kawĩpywoãma</i>	Utilizada para servir cauim, feito da tiriva ou <i>yrywa</i>
<i>Lança</i> ou <i>mina</i>	A ponta é confeccionado a partir de ossos de animais
<i>Flecha</i> ou <i>o'ywa</i>	
<i>Arco</i> ou <i>yrapara</i>	O similar ritual se chama <i>ywypãraramaro</i>
<i>Pilão</i> ou <i>ino'a</i>	Pode ser feito do tronco do jatobá (<i>Hymenaea courbaril</i>) ou <i>tamexo'ywa</i> , pau-brasil (<i>Caesalpinia echinata</i>) ou <i>o'iywaywa</i> , e antigamente <i>ameme'ywa</i> , <i>apini'ywa</i> , <i>ykyrywa</i> apenas pelo homem.
<i>Mão-de-pilão</i> ou <i>xeminakawã</i>	Conjunto com o pilão.

Adorno de algodão ou <i>tamakarã</i>	Objeto de uso ritual.
Capacete ou <i>orokôrowa</i>	Feito com talo de buriti, é de uso ritual.
Banco para descansar*ou <i>âpykawa</i>	O objeto similar feito da carapaça do jabuti também se chama <i>apykawa</i>
Esteira ou <i>miaawa</i>	Feita da folha nova da bacaba pelo homem, de uso comum.
Cachimbo ou <i>petywãwã</i>	Feito de argila.
Rede ou <i>ini</i>	Causou surpresa aos professores do troco lingüísticos tupi, reunidos em grupo de trabalho a palavra <i>ini</i> designar rede entre os tapirapé, kaiaby, zoró e aweti.

Fonte: Dados da pesquisa.

* Informação de Genivaldo

Kate Pretty (2000), ao discutir a arqueologia e a formação de professores na Inglaterra, considera que os interesses dessa ciência estão divididos entre o melhor conhecimento que ela deve propiciar e a finalidade de conservação e preservação do patrimônio. Entretanto, é consenso a necessidade de habilitar o povo para conhecer mais sobre a disciplina, devido às implicações político-sociais existentes quando se “entra” no passado. A arqueóloga entende que, a efetividade da arqueologia concretiza-se no momento em que os arqueólogos conseguem chamar a atenção dos jovens, missão que cabe muitas vezes aos professores. Quando o professor se torna agente ativo na abordagem da arqueologia em sala de aula, é possível esperar a formação de um público mais crítico no futuro. Kate Pretty (2000) constata que existem diferentes modos e melhores maneiras para aprender e conhecer a arqueologia, sobre os quais, alunos e professores, desenvolvem poderes altamente distintivos e habilidades sociais. A leitura feita sobre a produção do conhecimento e a intensidade do engajamento na arqueologia, é o resultado da experiência dos alunos em duas instâncias : nos processos domésticos e compromissos políticos. Tais colocações permitem que os professores e alunos “sintam” a presença de seus antecessores e estejam atentos às suas “vozes”, como uma lembrança necessária para a explicação arqueológica do todo.

O relato dos professores, associado às discussões de Pretty em torno da formação de professores, assinala também a questão da evidência doméstica enquanto ambiente arqueológico. Nessa conjuntura espacial, material e social, são assinalados os seguintes pontos: o diálogo intermediado pela escola entre as várias esferas do grupo indígena; as especificidades das práticas e técnicas para chamar atenção dos jovens, crianças, e alunos, como protagonistas; a produção e a reprodução do conhecimento pelo professor que, estende a pesquisa para seus alunos; a produção de relatos escritos e os registros visuais (ESTERHUYSEN, 2000).

FIGURA 75: Daniel Kabixana Tapirapé; Júlio Cesar Tawy'i Tapirapé; Xaopoko'i Tapirapé. Arqueologia e pesquisa Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

4.3. Pesquisa, aprendizado e avaliação: continuidade e ação política na arqueologia

As disciplinas de Arqueologia no PROESI, assim como todas as outras, passam por alguns processos de avaliação. Ao final das aulas da disciplina ministrada em janeiro de 2006, os professores indígenas responderam três questões elaboradas e encaminhadas pela coordenação deste projeto: 1º) Como você avalia a sua participação nas aulas de Arqueologia e Habitação Indígena?; 2º) Dos conteúdos trabalhados no componente curricular Arqueologia e Habitação Indígena, quais você gostaria de aprofundar na próxima etapa?; 3º) O que mais chamou a sua atenção nas aulas de Arqueologia e Habitação Indígena?

A discussão existente neste trabalho busca também analisar como a disciplina de arqueologia foi pesquisada, utilizada, aproveitada e avaliada fora das salas de aula da UNEMAT. Em julho de 2006, os professores indígenas, ao término da disciplina, responderam a duas perguntas: 1) Sobre as aulas de Arqueologia, que conteúdo você gostaria que fosse reforçado numa próxima etapa?; 2) Qual a importância da Arqueologia para os povos indígenas?

Portanto, é bem razoável pensar que existe uma segurança relativa tanto em relação ao retorno dado pelos professores indígenas, quanto em relação à impressão e registro que tiveram sobre a arqueologia. Entende-se que a reação dos professores é compreendida como parte do resultado dos procedimentos adotados na pesquisa.

Márcia Bezerra de Almeida(2002) além de explicar que o arqueólogo deve estar atento ao perfil do público com quem irá trabalhar, ressalta a necessidade de seu trabalho ser avaliado não apenas no momento de sua participação junto ao seu público, mas também na capacidade de seu discurso contribuir e ser aproveitado pelos alunos fora da sala de aula. Para a arqueóloga, os resultados satisfatórios no trabalho que relacione arqueologia e educação são decorrentes da relação entre *o sólido conhecimento da disciplina, a organização da informação apresentada e o conhecimento das estruturas de aprendizagem do público escolar* (BEZERRA ALMEIDA, 2002, p.60).

Ao tratar a avaliação dos professores a partir de sua saída da universidade e sua atuação na aldeia, o professor Apakalatu Kuikuro (14.3, 20170) compartilha que, por ocasião da pesquisa na etapa intermediária, *aprofundei mais conhecimentos da Etapa Presencial*.

A arqueologia, no universo acadêmico, abriu um espaço de diálogo na comunidade do professor, pois permitiu a ele aprofundar e buscar novos conhecimentos. Nesse contexto, o professor defronta-se com diversos processos de difusão e recepção de saberes, que representam concepções e pontos de vista, sobre os quais novos elementos são conhecidos,

interpretados, codificados e simbolizados. Avaliar de forma contínua e propor novos questionamentos, e novamente avaliar os processos de interação, é um encontro com realidades culturais diversas, indígenas e não-indígenas, importantes e fundamentais para serem pensadas.

O professor Yacohongrati (14.3, 20147) da etnia suyá considera que a importância da atividade ocorre *porque através da pesquisa que eu conheci **novas informações e conhecimento sobre artefatos antigos*** (grifo meu). Parece que a consolidação do conhecimento efetiva-se também quando novos objetos são conhecidos, no momento em que o professor se faz pesquisador. Além disso, outro horizonte é vislumbrado, quando a contribuição para o conhecimento reside na cultura do outro, segue o professor, *conheci outros **objetos antigos dos outros povos indígenas*** (grifo meu). E conclui: *porque **sem fazer pesquisa, não conheci nada nova informação sobre coisas do passado*** (grifo meu).

Yacohongrati, na mesma linha de pensamento que o professor Apakalatu Kuikuro, refere-se à aquisição e ampliação de conhecimentos. Além disso, acrescenta um outro olhar, o de conhecer a cultura material de outros povos. A interculturalidade não é vista somente naquilo que a universidade passa, mas, sobretudo, na troca de experiência e intercâmbio com outros povos presentes no PROESI, que são poderosos instrumentos de diálogo. A idéia e a relevância sobre a troca de experiências entre os professores no ambiente do curso é uma maneira de discutir diferentes formas de encarar e resolver problemas políticos, sociais e históricos. Essa interação é manifestada nos grupos de trabalho, assim como na troca de experiências na apresentação dos trabalhos que, em alguns casos, congrega diferentes povos de um mesmo tronco ou família lingüística. Os professores identificados em uma demonstração de dança “puxada” por Luís Bakairi na foto da Figura 76. Da esquerda para a direita estão: Elves Iacauh (bakairi), Yunak Yawalapiti, Maria Síría Rupê (chiquitano), Aigi Nafukuá, Valdomir Ianu e Luís Apacano Kapeguara (ambos bakairi).



Figura 76: Interação intercultural entre os professores. Foto Luciano Silva.

No contexto da interculturalidade, pensar o conhecimento conduz a uma reflexão de como proceder na pesquisa, pois incorpora visões pragmáticas sobre a sua utilidade e destinação. Não se trata do conhecimento pelo conhecimento, mas sim, da pesquisa com uma finalidade. Conforme sugere Alvanei Reginaldo (14.3, 20145) ao dizer que, *além de obter mais conhecimentos, tem me ajudado no trabalho de estudo e resgate de parte da nossa cultura que já estava deixando de ser praticado pelo grupo* (grifos meus).

Os relatos dos professores expressam a apreciação sobre a pesquisa em arqueologia, assim como, a continuidade e a extensão deste processo, trata-se portanto, de uma pesquisa-ação. Colley (2000), ao discutir os currículos de história antiga na Austrália, sustenta que, o assunto demanda uma ação entre os estudantes em prol da utilização de métodos empregados por historiadores e arqueólogos na investigação do passado, inclusive sobre a ética da ciência arqueológica. A autora acrescenta ainda que isso ocorre com mais eficácia quando o método for adequado à realidade regional do aluno.

As constatações apresentadas pelo professor Alvanei, associadas às referências de Colley sobre as especificidades regionais e o processo de colonização, estão diretamente ligadas aos planos do professor.

Ao retomar a discussão sobre o processo de desterritorialização sofrido pelo grupo terena da aldeia Kopenoty, em seu passado mais recente, é possível pensar a proposta de Pretty (2000), acerca das evidências domésticas refletidas na experiência e na familiaridade do estudante em seu contexto de estudo sobre o qual a arqueologia tende a contribuir. O caso apresentado por Alvanei demonstra, uma forma de tratar os problemas cotidianos ao estabelecer uma ligação entre a arqueologia e o processo educacional, tanto acadêmico como

escolar. Isso possibilita identificar a ação do professor como uma tendência teórica no campo das reivindicações dos movimentos indígenas. A compreensão da dimensão antropológica associada à arqueologia evidencia que, as identidades são (re) construídas de acordo com a situação, as quais não são essencialmente autodefinidas, mas sim produzidas, ao descrever seus aspectos gerais, suas contradições e especificidades (FUNARI, 2000). Portanto, é possível deslocar os sujeitos de exclusão para um outro patamar, o de agentes ativos no processo da discussão científica, política e de ação social.

Existe uma consciência acerca da aplicabilidade intelectual da arqueologia, como uma reflexão intercultural e interdisciplinar, cujos elementos devem ser incorporados aos currículos e aos desafios da escola indígena. Neste contexto, Nivaldo (14.3, 20157) da etnia xavante revela que, a atividade ensina *a maneira da riqueza com os conhecimentos no sentido dos desafios, história cultura [...] é através da pesquisa que se conhece e aprende*. (grifos meus). O conhecimento do universo intercultural também se faz no sentido de arregimentar informações em torno de duas culturas, a indígena e a dos não índios, que, segundo Ibene Kuikuro (14.3, 20183), *é muito bom eu ter dois conhecimentos não-indio e do conhecimento do povo Kuikuro* (grifo meu).

Joanne Lea e Karolyn Smardz (2000) declaram que, ao se reconhecer à necessidade de estabelecer uma comunicação com o público, são definidos objetivos que visam estimular e divulgar o conhecimento arqueológico e na promoção de atividades proveitosas para a arqueologia. Isso ocorre no sentido de desenvolver programas que interajam com o público, sobre a qual, uma das atividades citadas pelas arqueólogas está relacionada à participação da população local em escavações e na interpretação pública em sítios arqueológicos.

Estas questões referem-se às formas de difundir a arqueologia por meio de projetos que visam, além do esclarecimento da disciplina ao público comum, a formação de professores. O contexto teórico e metodológico em uma sala de aula na aldeia, aplicado por um professor em meio a um processo de formação acadêmica, demonstra um caráter multicultural, sobre o qual, Ibene identifica a arqueologia como um instrumento ocidental, face ao conhecimento kuikuro.

Ao retomar a leitura de Coley (2000), quando pensa a arqueologia e o público, ela pontua que, essa relação caracteriza-se pela diversidade e ambigüidade, devido à opção dos próprios arqueólogos ao privilegiar alguns assuntos, em detrimento de outros. Colley cita o caso das pirâmides do Egito e as ruínas de Pompéia que, ao serem privilegiadas choca-se com a opção pelas pinturas e ferramentas líticas dos povos nativos.

Em termos de associar a experiência do professor kuikuro às formas de interação e

ação sobre o conhecimento de duas sociedades, e à realidade contextual na qual foi realizado o curso (multicultural), é possível sugerir que a percepção do professor refletirá na extensão e na continuidade dos saberes da pesquisa. Mesmo que, as reflexões sobre a arqueologia partam de um lugar específico, a cultura kuikuro, o olhar se volta também para os instrumentais interculturais que refletem a própria diversidade. Tal percepção contribui para o maior conhecimento, respeito e solidariedade entre as diferentes culturas.

Esterhuysen (2000) afirma que a arqueologia na educação possibilita aos alunos reconhecer as contribuições de todos na história do país, o que estabelece um vínculo com o passado e estimula a empatia e compreensão entre diferentes grupos.

4.4 Perspectivas e ações em arqueologia

As questões apresentadas demonstram posicionamentos e posturas em torno da arqueologia e da educação, em um processo participativo, contínuo e avaliativo.

A pesquisa e a busca pelo conhecimento devem ter em mente a seguinte questão: qual é a sua contribuição às sociedades e qual seu papel em uma comunidade? Portanto, o conhecimento não se esgota em si, ele tem uma finalidade permanente. Acerca da aplicabilidade da arqueologia na escola junto aos alunos, Antonino cita que, *nós professores indígenas, tem muito a aprender para depois ensinar aos alunos na sala de aula, sobre a arqueologia* (grifo meu).

Percebe-se, com isso, a necessidade de que os conhecimentos sejam repassados para as novas gerações, o que possibilitará, na medida do possível, a continuidade do conhecimento, ou seja, a idéia de perpetuação do conhecimento gerado pela pesquisa. Abordagens como essas apontam para uma ação que revitaliza a história, renova o interesse dos jovens e das crianças sobre o seu patrimônio, e que, possibilita a maior compreensão sobre a importância da arqueologia como uma ferramenta para se desvendar o passado (ESTERHUYSEN, 2000).

A internalização e a aplicação das atividades pelo professor condizem com suas preocupações e anseios. Ao acadêmico e professor cabe compreender e “negociar” com a comunidade sobre aquilo que deve ser aplicado na sala de aula. Tal reflexão leva em consideração a relação entre o professor e a sua identidade, que não é única, mas sim proveniente da sua trajetória histórica, assim como da comunidade. Elves (14.3, 20140) da etnia bakairi considera que a relevância da pesquisa ocorre porque,

[...] eu, em particular achei muito importante e interessante, onde eu pude *aprofundar nos conhecimentos* do meu povo Kurâ-Bakairi sobre os passados e isso também fez com que pudesse *transmitir para os meus alunos*. (grifos meus).

Além da aplicação dos conhecimentos na escola, a questão do registro desses saberes em sua forma escrita foi ressaltada pelo professor em termos de um retorno ao passado, com os olhos do presente, para então vislumbrar o futuro. Sobre isso, Carmelo da etnia xavante (14.3, 20186) considera que,

No meu ponto de vista essa pesquisa é muito interessante e importante de *saber fazer a produção de artefatos e conhecer o que está guardado na memória do meu pai e de nossos antepassados para deixar escrito no livro para nossos netos*. Ninguém sabe se vai continuar a utilizar os artesanatos e produção de artefatos, eu sabia disso (grifos meus).

Carmelo avalia o registro escrito como uma forma de resguardar as memórias do pai e o conhecimento herdado dos antepassados, resultante da dúvida e risco sobre a continuidade da produção e do uso dos artesanatos atuais. A partir dessa preocupação existe uma reação, sobre a qual, o registro e a perpetuação do conhecimento são marcantes. Conforme evidenciado nas palavras de Tino (14.3, 20151) da etnia xavante, ao dizer que a pesquisa foi, *muito importante se não houver registros e documentos deste materiais da arqueologia, os nossos sucessores não conhecerão direito a pesquisa para revitalização*. (grifos meus).

O antropólogo José Sampaio (2006), ao discutir a questão do resgate cultural, constata que muitos dos agentes empenhados na educação escolar indígena acabam por não considerar as “visões etnocêntricas” sobre essas sociedades. Tais visões têm, como princípio, a questão da autenticidade cultural em relação à idéia de degeneração da cultura que teria ocorrido com o colonialismo cultural. A idéia erroneamente construída sobre as verdadeiras culturas indígenas, preconiza como autênticos, as sociedades que estariam paradas no tempo, em estado de *encantamento, de pureza, resultantes do isolamento* (SAMPAIO, 2006, p. 169). Essa concepção fornece uma visão equivocada da realidade, que caracterizaria as sociedades como *sociedades da ausência ou sociedades da perda* (SAMPAIO, 2006, p. 170). O autor afirma que pensar o resgate cultural dessa maneira seria negar o processo histórico destas sociedades, assim como, a produção, reprodução, invenção e reinvenção de suas identidades e de seus ordenamentos sociais internos. O antropólogo propõe que o termo resgate cultural deva sofrer um processo de complexificação em termos *de pensar o resgate de suas historicidades, ou, de pensar o resgate da cultura como resgate de informações necessariamente históricas e, portanto, dinâmica* (SAMPAIO, 2006, p. 173).

CAPÍTULO 5

CONCEITOS E DEFINIÇÕES DA ARQUEOLOGIA

Uma das indagações feitas para os professores sobre a pesquisa realizada foi: para você, o que é arqueologia? Intrínseca a ela tem-se a seguinte questão: em que contexto a pergunta contribui para uma reflexão sobre a experiência do professor em sua comunidade? As concepções dos professores sobre o que é arqueologia, somada às ações realizadas, são norteadoras do perfil que a disciplina delinea nas discussões curriculares e na prática pedagógica do professor em sua comunidade.

Tabela 6 - Respostas dos professores indígenas sobre a pergunta: Para você o que é arqueologia?

O QUE É ARQUEOLOGIA OU O QUE ESTUDA A ARQUEOLOGIA	COLOCAÇÕES
Estudo do antigo e do presente	14
Estudo do antigo	11
Valorização da cultura	9
Os objetos	6
Os locais antigos	4
Animais, aves e seres humanos	4
O cotidiano	4
Pesquisa sobre ossos, homens, cerâmica e datação.	3
Os costumes tradicionais.	3
O que tem de melhor em nossa cultura	2
A memória	2
O que desaparece incluindo artefatos e língua	2
As pinturas	2
Cultura e costumes dos antigos objetos encontrados em escavação	2
A diversidade	2
A descoberta do povo e cultura	2
O que fazemos, trocamos e utilizamos	2
Arqueologia indígena	1
Identidade e mito	1
Fazer cerâmica	1
O que foi deixado	1
As habitações	1
O conhecimento	1
A análise de material	1
Conjunto de técnicas e interpretações	1
A subsistência;	1
O que esta embaixo do solo	1
É a observação dos pesquisadores	1
Para identificação e demarcação de terras indígenas	1
Ligações com as Ciências Sociais e Ciências da Natureza	1
O registro	1

Estudo do presente	1
As necessidades do povo	1

Fonte: Dados da pesquisa.

As falas dos professores evidenciam um número elevado de referências acerca da temporalidade enquanto passado e presente, o que traz informações distintas sobre a disciplina.

Refletir sobre a temporalidade da arqueologia e, por conseguinte, sobre o valor atribuído a ela e à pesquisa, é pensar sobre a prática do professor na busca pelo conhecimento em seu cotidiano, cujos resultados mostram a compreensão sobre o que é arqueologia.

Ao pensar o cotidiano na pesquisa, o professor acaba por se deparar com um lócus de produção de conhecimento em que se identifica o objeto arqueológico. Para além do ambiente arqueológico nesse lócus, a arqueologia foi conceituada tendo em mente outros métodos de investigação, como as escavações, os procedimentos de análise para, finalmente, tentar entender como as pessoas viviam e vivem. As definições dos professores demonstram formas de compreensão, apropriação e usos da arqueologia.

5.1 - O tempo na arqueologia.

Falar sobre o tempo na arqueologia, quando nossos interlocutores são membros de sociedades indígenas, requer certo cuidado quanto às ressalvas a serem feitas, entre o convencionalmente aceito e a realidade afirmativa indígena. Faço menção a uma questão pessoal, quando fui indagado em uma oficina sobre arqueologia, em janeiro de 2002, pelo professor Lucas Rurio, da etnia xavante, sobre o teor discriminatório do prefixo “pré” na história do Brasil e a idéia sobre as altas civilizações da América (astecas, maias e incas).

Diante de tal questionamento feito pelo professor, vale lembrar que, na arqueologia americana, assim como na brasileira, é aceita a idéia de que a pré-história identifica o período anterior à chegada dos colonizadores europeus ao Novo-Mundo: Cristóvão Colombo na América Central, em 1492; e Pedro Álvares Cabral em 1500, no Brasil. Entendido dessa forma é corrente utilizar os termos, pré-colonial, pré-cabralino, pré-colombiano e pré-contato para designar a pré-história na América e no Brasil (FUNARI & NOELLI, 2002; EREMITES DE OLIVEIRA, 2003). Essas datas são marcos cronológicos para separar a história da pré-história a partir de concepções que vigoravam especialmente na Europa, mas também na Ásia e na África, associando a história à escrita e à produção de documentos, iniciada em diferentes

momentos, a partir de 8.000 anos atrás até os séculos iniciais do nascimento de Cristo. Portanto, o que antecede a escrita é pré-histórico (EREMITES OLIVEIRA, 2003).

A pré-história é compreendida como parte integrante de uma história maior e configurada nas Américas como história indígena. Alinor (14.3, 21896) conceitua a arqueologia como a ciência que estuda os *seres humanos que viverão muitos anos atrás (milhões de anos)*. Dois renomados arqueólogos norte-americanos compreendem a história *como a crônica completa da humanidade desde seus começos há uns três milhões de anos* (COLLIN RENFREW & PAUL BAHN, 1998, p. 10). Logo se trata de todo e qualquer registro histórico, escrito ou não, que informe sobre a trajetória humana na face da terra em seus vários aspectos sociais, econômicos e políticos. A idéia de arqueologia foi compreendida por Pascoalina (14.3, 20219) da etnia xavante como:

Ciência que estuda o *conhecimento do passado, cultura e costume* dos povos antigos através dos seus momentos, *documentação e de objetos*. (grifos meus).

Essa definição expressa, não só a temporalidade, mas também demonstra a compreensão dos objetivos da disciplina, sintetizada na busca sobre o conhecimento humano, já que em todas as sociedades o modo de viver é entendido enquanto culturas e costumes em sua diversidade.

O arqueólogo e historiador Pedro Funari (1988), no conhecido livro “Arqueologia”, considera que pensar essa disciplina é refletir sobre três questões: o que é estudado, seus objetivos e a relação com as demais ciências sociais.

Um dos problemas que pesa historicamente para a arqueologia é a imagem de disciplina auxiliar que desempenhou no passado, quando era considerada uma simples prestadora de informações sobre os fatos arqueológicos, cuja interpretação cabia aos historiadores, antropólogos ou sociólogos. Essa visão está bastante modificada atualmente, entretanto, em muitos casos esse legado negativo vigora até mesmo nos departamentos em certas universidades, ocupado apenas de resgatar artefatos e objetos antigos por meio de escavações.

Para o professor Antonino da etnia xavante apresenta sua compreensão sobre a disciplina:

Arqueologia é a busca da *vida do passado*, objetos *deixados* como: *documentos e as construções*, pelo que entendi era desse jeito. (14.3, 20207) (grifos meus).

O conteúdo do professor mostra que a arqueologia gera conhecimentos sobre a vida no passado, o que demonstra o caráter social e uma especificidade da disciplina. Outra consideração é sobre a leitura feita sobre a evidência material, como um documento semelhante ao que falou Pascoalina, e a compreensão do que é deixado enquanto objeto de pesquisa.

Nessa linha, referindo-se também ao objeto da disciplina, mas em uma outra condição de integridade física, Antonino da etnia terena fala que:

Arqueologia pra mim é a ciência que estuda *o passado de um povo* através de *vestígios, ruínas* (grifos meus).

A temporalidade abarcada, assim como os objetos de estudo e o objetivo da disciplina, marcam três aspectos discutidos pela arqueologia: para que ela serve, a partir do que e aquilo que ela é, uma ciência. Por outro lado, a pontuação do objeto enquanto ruína pode ter sido motivada também por dois motivos relacionados ao trabalho realizado no curso, que enfoca a diversidade e a interculturalidade. Trata-se das imagens mostradas em data show sobre a arqueologia do mundo, seus objetos, e a perspectiva de discutir a idéia de patrimônio a partir de uma aula de campo realizada no centro histórico da cidade de Barra do Bugres (Figuras 77 a 84).

O roteiro da aula de campo foi observar os seguintes locais: antiga cadeia (visualizada apenas horizontalmente de pedra canga) e ruínas de casas (Figura 77); a antiga sede da prefeitura de Barra do Bugres atual Centro Educacional Santa Cruz (Figura 78); Paróquia de Santa Cruz de Barra do Bugres (Figura 79), atual residência (Figura 80), Monumento dos 15 Defensores (Figura 81), e o antigo cemitério (Figura 82).

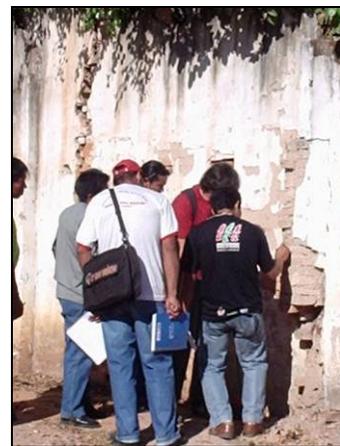
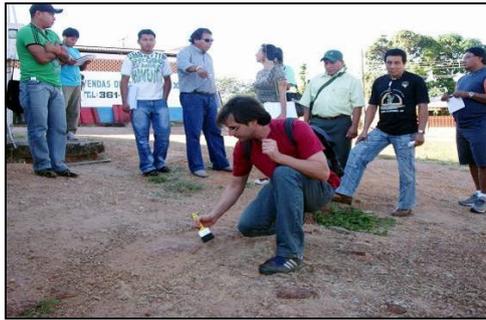


Figura 77: Aula de campo: paredes da antiga cadeia municipal (acima), rua Pedro Torquato Leite, foto de Rosane Turchen (parede acima). Ruínas recentes (abaixo), rua João Inácio. Fotos de Antônio dos Santos Júnior



Figura 78: Aula de campo: a antiga sede da prefeitura de Barra do Bugres, atual Centro Educacional Santa Cruz, rua Frederico Josetti. Foto de Rosane Turchen.



Figura 79: Aula de campo: Paróquia de Santa Cruz de Barra do Bugres, antiga praça. Foto: Luciano Silva.



Figura 80: Aula de campo: atual residência, antiga praça. Foto: Luciano Silva.



Figura 81: Aula de campo: Monumento dos 15 Defensores. Alusivo a defesa da cidade de Barra do Bugres de um grupo da Coluna Prestes. Foto de Rosane Turchen.



Figura 82: Aula de campo: Antigo Cemitério Municipal, acima em estado de abandono (foto de Rosane Turchen). Abaixo a observação do local, e a direita a simulação de marcação de uma quadra (fotos de Antônio dos Santos Júnior)

É importante mencionar que durante a caminhada de aproximadamente 1000 metros entre o Monumento dos 15 Defensores e o cemitério foi possível observar e analisar outro modelo de casa, por exemplo, a palafita situada nas margens do rio Paraguai. Além dos quintais das casas existentes nesse caminho e o que neles existiam, em termos de plantações e criações, e ainda a própria organização dos espaços das casas, enfim, o contexto material e social do centro histórico. As orientações e as questões a serem observadas dizem respeito a ressaltar, de forma comparativa, esse local e a “cidade alta”, onde se localiza a UNEMAT, o comércio local, o centro social e administrativo do município de Barra do Bugres (que é a parte nova da cidade). Sobre a análise que os professores fizeram da aula de campo, foi solicitado que produzissem um relato sobre quatro perguntas. Em especial questões acerca de como os professores indígenas avaliaram as condições físicas e sociais do Centro Histórico de Barra do Bugres como um patrimônio histórico e cultural. Essa atividade contou com uma maior participação da professora auxiliar Rosane Turchen, pedagoga e estudante de arquitetura, que realizou estudos sobre o Centro Histórico de Barra do Bugres.

Para o professor indígena Arapawá Waurá (14.3, 20164), arqueologia é definida como,

Ciência que estuda artefato de um povo antigo, fazendo escavação nos lugares, onde moravam um povo ou moram, assim faz descoberta de que povo e cultura é o artefato (grifos meus).

O exposto indica outras referências acerca dos procedimentos arqueológicos: o método (escavação); o objeto (o ambiente social, a moradia); e o objetivo de interpretar e chegar às conclusões.

Dentro desses aspectos que envolvem questões teóricas e metodológicas, pois se trata de dar nome a um passado, uma discussão de suma importância que deve ser empreendida a relação da arqueologia com outras áreas do conhecimento, Rogério da etnia xavante (14.3, 20161) define a disciplina como:

O estudo dos fatos acontecimentos do passado é tiveram ligadas a Ciências Sociais do passado da cultural em que viviam. Arqueologia é conhecer o que a Ciências da natureza no oferece desde do passado para o presente (grifos meus).

As percepções dos professores, quando se referiram à arqueologia como uma área do conhecimento sobre o passado, demonstram questões relacionadas ao método e a interpretação na arqueologia, a qual utiliza analogias etnográficas para analisar o passado arqueológico. A compreensão desse passado é uma concepção construída no presente que,

configura uma discussão teórica e política na arqueologia. Nesse quadro conceitual do professor Rogério, as ciências sociais estão associadas às ciências da natureza, o que contribui para a compreensão das mudanças ocorridas e traz informações para o curso e para as pesquisas feitas pelo professores. A interação entre essas áreas e a contribuição mútua que existem entre elas é chave para entender o universo simbólico material das sociedades indígenas.

A perspectiva do tempo na arqueologia, esta associada também, aos estudos do material existente no presente que, define uma outra relação conceitual sobre a disciplina e seu objeto. Para Genivaldo Tapirapé (14.3, 20143):

A arqueologia é uma ciência que estuda *todos os objetos ou artefatos do passado e do presente*. (grifo meu).

A relação estabelecida pelo professor ocorre a partir de uma ação e percepção sobre o presente e o passado no contexto da totalidade de materiais produzidos. As tendências atuais ressaltam que os estudos da arqueologia se estendem para os dias de hoje como, por exemplo, refletir sobre a materialidade a partir de objetos de uma arqueologia industrial (FUNARI, 1988), ou ainda do “Projeto Lixo” realizado no Arizona (RATHZ, 1989). Entretanto, a compreensão sobre a arqueologia não se esgota na cultura material, outros horizontes complementares que concorrem para o entendimento da disciplina.

As atividades realizadas nesta pesquisa permitiram concepções diferenciadas e subjetivas sobre o significado da arqueologia. Nenhuma das definições apresentadas revela incoerência conceitual, mas sim são complementações a partir de ênfases e distintas visões.

A arqueologia, enquanto presente e passado vistos a partir da produção de artefatos e evidências arqueológicas, refere-se também às informações obtidas sobre os espaços ocupados, assim como a aldeia configura-se um lócus de pesquisa. O professor Ibene Kuikuro (14.3, 20183) diz que:

Arqueologia é uma ciência que estudar sobre do passado e do presente. Também, ele estudar se *como era aldeia* dos povos indígenas (grifo meu).

É possível que Ibene tenha sido influenciado pela sua experiência no Projeto Arqueológico realizado no Alto-Xingu, cuja pesquisa enfatizou o contexto das aldeias alto-xinguanas em face da morfologia da aldeia, de sua distribuição e organização espacial.

Os professores Genivaldo e Ibene entendem a arqueologia como forma de

representação sócio-cultural dos materiais produzidos, habitações, estruturas físicas e morfologias que integram esse conjunto de evidências materiais, elementos que representam a organização social do grupo em seus aspectos simbólicos e cosmológicos, por exemplo, ao pensar à casa dos homens ou *takãra* entre os tapirapé ou o *mungie* entre os ikpeng. Assim como a localização das instalações exógenas a cultura indígena, como a escola, posto de saúde, curral e posto de saúde, as quais modificam as evidências materiais das aldeias.

A atividade de associar passado e presente é uma forma de estimular e relacionar a afetividade à memória, sobre as quais são atribuídos valores como o conhecimento que definem entre outras coisas a idéia sobre patrimônio cultural.

Quando ocorre a identificação entre as partes, professor (a) e a comunidade, mais se favorecem a compreensão do que seja a arqueologia, o cotidiano e os trabalhos realizados no passado e presente. As evidências materiais domésticas usadas no cotidiano proporcionam informações relativas a gênero, faixa etária e organização do trabalho.

Dentro desse contexto em que as informações sobre a cultura material são geradas, uma outra categoria de artefato caracteriza bem o sentido da perpetuação do conhecimento, cujo caráter é ligar o passado e o presente por meio de atividades bem específicas. Trata-se dos artefatos de uso ritual, conforme é demonstrado nas Figuras 83 a 86. É possível relacionar a definição de Júlio Cesar Tapirapé (14.3, 20215) às ações e atividades por ele realizadas, sobre as quais:

Arqueologia é um estudo que *traz os conhecimentos do passado e de atual* sobre como é que os povos trabalhavam em dia a dia na aldeia construindo artefatos. *Traz as memórias dos passados* para nós conhecermos através da pesquisa (grifos meus).

A relação com o passado é mediada por ritos de uma sociedade, manifestados nos eventos e festas marcados pela repetição e associados aos ritos existentes em sociedade, muitas vezes representados por objetos de uso ritual. Por outro lado, a análise dos artefatos de uso ritual demonstra outros aspectos sócio-culturais sobre o objeto, como no caso a interação cultural entre diferentes povos e uma nova relação com o não-índio em torno do objeto.



Figura 83: Júlio Cesar Tawy'i Tapirapé .Arqueologia e artefato de uso ritual: desterritorialização. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.



Figura 84: Júlio Cesar Tawy'i Tapirapé . Arqueologia e artefato de uso ritual. desterritorialização. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

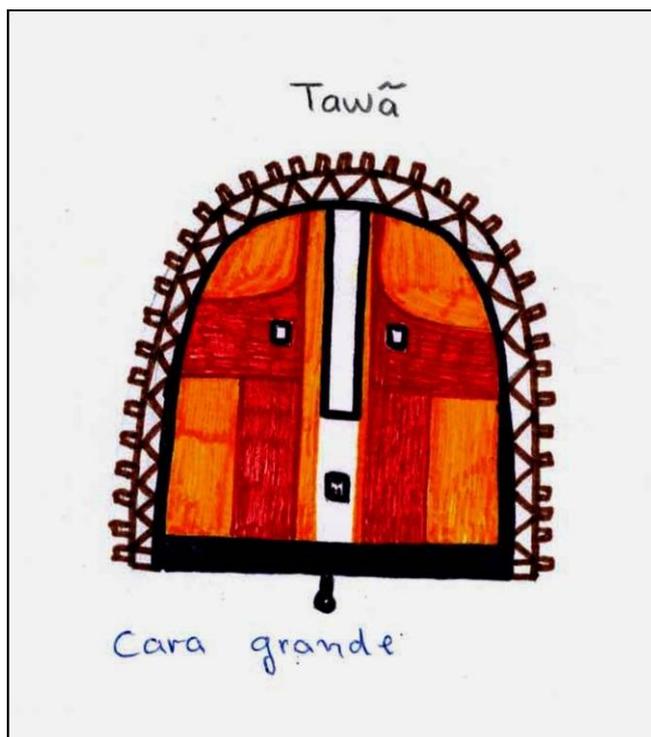


Figura 85: Júlio Cesar Tawy'i Tapirapé . Arqueologia e artefato de uso ritual desterritorialização. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.



Figura 86: Júlio César Tawy'i Tapirapé . Arqueologia e artefato de uso ritual: desterritorialização. Base: A-4. Técnica: mista. PROESI.

Quadro 22 - Artefatos de uso ritual tapirapé por Júlio Cesar (14.3, 21841)

ARTEFATO	MATÉRIA-PRIMA	SIGNIFICADO E PRODUÇÃO DO ARTEFATO
Cocar <i>akygetãra</i>	Jaburu (<i>Jabiru mycteria</i>) ou <i>wyrão</i> arara	São usadas as penas do jaburu e do rabo de arara. Serve para o rapaz ficar bonito na festa e conhecer a pessoa que faz a sua festa
Máscara capacete* <i>orokorowa</i>	Buriti (<i>Mauritia vinifera</i>)	Significa que é uma máscara, para usar na festa pelo <i>oxyga</i> (espírito)
Cara grande <i>tawã</i>	Barriguda (<i>Chorisia glaziovii</i>) Pirosca** (<i>Hemisorubim platyrhychos</i>) ou <i>xexoo</i>	Feita com a raiz desta árvore, o osso da piroasca é usado como os dentes do artefato*. Significa que é um espírito sagrado, para ser utilizada na festa
Borduna <i>ywyrã</i>	Pau-brasil (<i>Caesalpinia echinata</i>) ou <i>o'iywaywa</i>	Arma para defesa e mostra a característica do povo

Fonte: Dados da pesquisa.

*Informação de outros professores tapirapé.

**Informação de Xaopoko'i.

A partir dos artefatos de uso ritual citados acima, quatro pontos podem ser ressaltados: os ritos existentes e a organização social, o campo de interação entre diferentes povos, o simbólico e a representação étnica, e a atualidade do artefato.

O cocar, a máscara ou capacete e a cara grande estão associados ao ciclo cerimonial entre os tapirapé por meio dos seguintes rituais: *Xepaanoga* (fim de setembro, começo de outubro); construção da *takara* ou casa dos homens (dezembro); e depois o *Kao* e logo depois o *Marakayja* (fim de fevereiro, início de março) para o ciclo ser finalizado com o ritual *Tawa* (final de julho). (TORAL, 2004)

O *Marakayja* é o mais longo dos rituais e é o auge dos ciclos cerimoniais. Nele ocorre a iniciação dos meninos e sua passagem para a categoria de homens. Nesse ritual os tapirapé vão para a serra do Urubu Branco, local sagrado para esse povo e onde está a essencial “reserva” de almas de crianças, o que permite a continuidade do grupo. A finalidade do deslocamento é a caçada, controlada e guiada pelo pajé e feita pelas metades clônicas dos *wyra*. O alvo da competição é capturar a maior quantidade de caça possível para ser consumida no *Marakayja*, especialmente o porco queixada, o animal mais perseguido (TORAL, 2004).

Xaopoko'i (14.3, 21843) afirma que o capacete confeccionado do talo de buriti (Figura 84) *só é feito quando homem vai na caçada domi 10 dias, no mato, só ali que pode fazer*

esse, quando *peçoal chegava na aldeia e vai muita gente com esse capacete significa que mato muito porção* (grifos meus). É provável que o relato do professor esteja relacionado a essa caçada especificamente, ainda mais quando Xaopoko'i compartilhou com Júlio César que, o uso do capacete é restrito a festa, a fim de os participantes se diferenciarem ou não serem identificados.

Segundo Toral (2004), nessa caçada o pajé, em seus sonhos, vai à “casa dos queixadas” e tem relações sexuais com as queixadas fêmeas, o que aumenta o bando. A realização do *Marakayja* é sempre adiada até que se consiga o volume de carne necessário.

Acerca da segunda questão, a da interação cultural, no campo da religiosidade, é explicada por Xaopoko'i (14.3, 21843) sobre a *cara grande* (Figura 85) que, além de comemorar os espíritos, *significa para nós espírito de karajá* (grifos meus). Anteriormente foram feitos comentários sobre os conhecimentos e técnicas para construção de barcos adquiridos pelos tapirapé com os karajá. No caso da cara grande, o universo é outro, pois ocorre a interação entre o religioso o material, ou sejam implicações circunstanciais ao campo da etnicidade e da cosmologia. Assim como é provável que, a cara grande ou *tawã* esteja associada ao ritual que fecha o ciclo de cerimônias tapirapé, o *Tawa*.

O terceiro ponto refere-se também à cara grande ou *tawã* e diz respeito à comercialização desse artefato. Trata-se, então, do caso de se realizar estudos semelhantes a todos os outros objetos comercializados, estabelecendo-se, assim, traços diferenciadores entre os originais dos rituais ou e aqueles vendidos. Essas informações os próprios professores podem fornecer, assim como podem ser comparados com esses objetos que compõem acervos etnográficos.

O último ponto é sobre a borduna, que além do uso na caça, combate e defesa, é um artefato simbólico de identificação étnica, que mostra a característica do povo que, foi citada com exclusividade no relato de Júlio César.

As questões relacionadas a situações de escassez das matérias-primas utilizadas, não foram incluídas devido às diferentes opiniões e diferentes aldeias. Entretanto, estudos exclusivos sobre isso trariam resultados interessantes.

Além dessa preocupação de teor ambiental, associa-se também a perpetuação do conhecimento material pela compreensão dos ritos existentes em uma sociedade, representada, por exemplo, na festa em que o cocar ou *akygetãra* significa a passagem do rapaz para a vida adulta, portanto, um ritual de iniciação.

Uma das questões relacionadas à cultura material e à memória indígena é a capacidade que os índios possuem de estabelecer vínculos entre distintas gerações e temporalidades. A

partir dessa ligação e do reconhecimento dos atributos significativos existentes nos objetos, a arqueologia assume um papel cultural para o futuro. Isso provém da compreensão das relações e laços sociais no mundo material.

A relação que a disciplina estabelece com as várias faces das informações sobre os objetos mostra a interação, para Kaman Nahukuá (14.3, 20187),

Agora arqueologia para mim, são coisas que utilizamos, fazemos, trocamos: tanto no passado e quanto no presente, visualizando e valorizando conhecimento melhor como culturas, costumes e tradições (grifos meus).

Os nafukuá estão situados no Alto-Xingu, local onde cada um dos povos que ali habita é reconhecido por alguma especialidade produtiva de artefato. As negociações para as trocas normalmente ocorrem em um evento conhecido como *moitará*, que pode ser feito entre as casas de uma mesma aldeia ou entre diferentes aldeias (ISA, 2001). Os nafukuá, assim como os demais povos pertencentes à família lingüística karib, produzem os colares de conchas de caramujo (Figura 87) e cintos de garras de onça. As trocas culturais também são observadas nas Figuras 88 e 89.



Figura 87: Caramujo que serve de matéria-prima para o colar característico do Alto Xingu. Foto: Simone Athaide, 1999. <http://www.socioambiental.org/pib/epi/xingu/trocas.shtml>

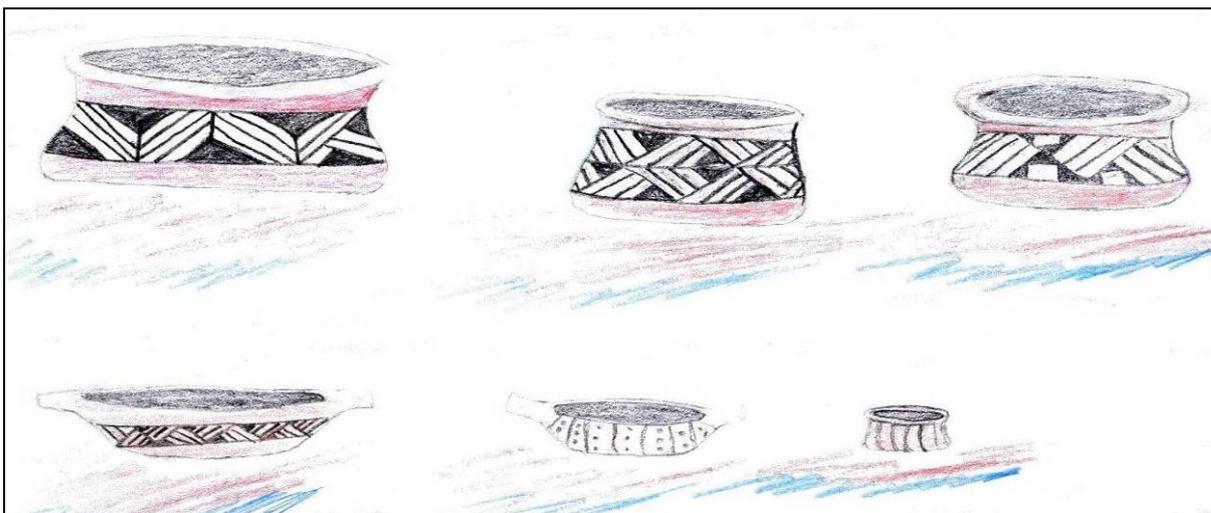


Figura 88: Yunak Yawalapiti. Arqueologia e cerâmica: trocas materiais. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

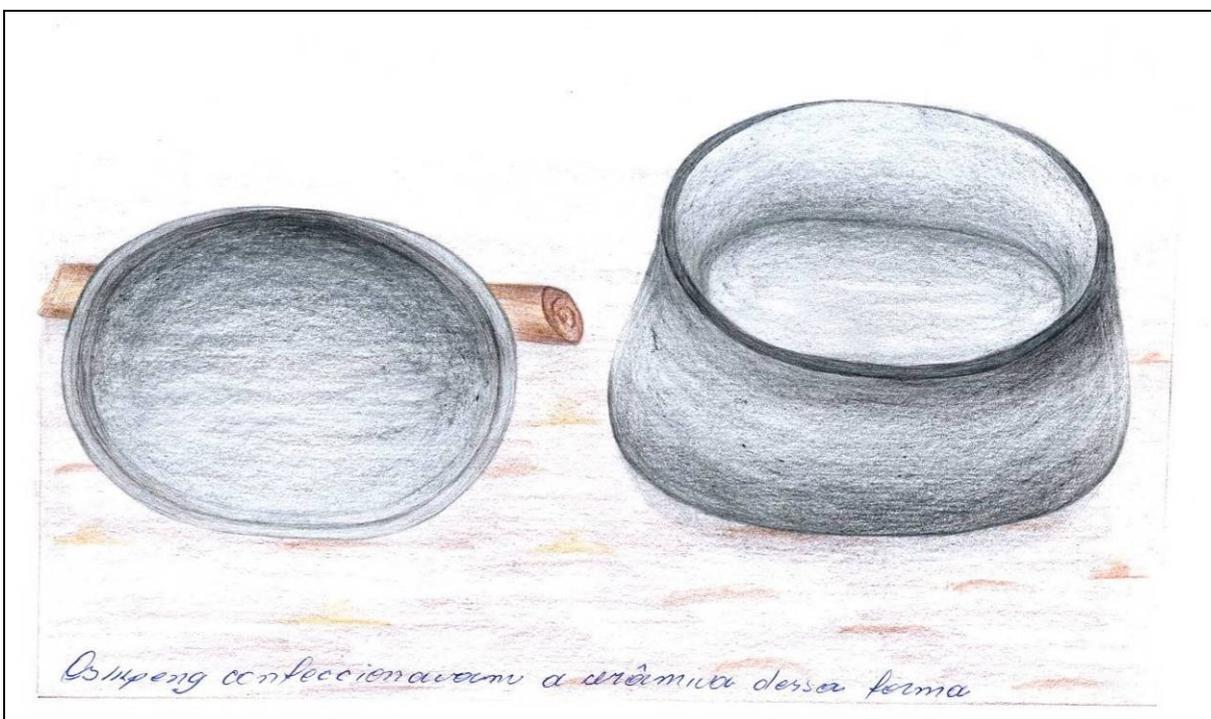


Figura 89: Pitoga Ikpeng. Arqueologia e cerâmica: trocas materiais. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

Segundo Kaman (14.3, 21852), o colar de caramujo é usado indistintamente por ambos os sexos durante a festa. De acordo com ele, a troca desse objeto pode ser interna, ou seja, entre parentes, e servir como forma de pagamento para o pajé quando faz pajelança. Esse colar é trocado pelos nafukuá por uma panela usada no processamento da mandioca amarga produzida pelos povos falantes da língua aruak, os waurá, mehinako e yawalapiti (Figura 88). Esses povos detêm a técnica para a produção dessa panela (PICCHI, 2003). Em relação aos yawalapiti, o professor Yunak (14.3, 21856) descreve o seguinte sobre a cerâmica,

Os povos Waurá e povo Mehinako esses povo que é dono de fabrica de cerâmica agora os povos Kuikuro, Kalapalo, Matipu, Nafukua outros povos não é dono de fabrica de cerâmica de panelas, esses povos que faziam muito moitara com o dono de cerâmica, aquele tempo não tinha as panelas de não-índio por isso que os povo de antigamente utilizavam muito essas panelas de cerâmica. Tem seis tipos de panelas para utilizar naquele tempo, e hoje em dia os povos que fabricam essas panelas e outros povos que não tinham panelas eles não está mais utilizando duas panelas de cerâmicas para preparo de os alimentos. Os povos que fabricavam essas panelas de cerâmica hoje em dia eles só fabricam para vender, quase não usa mais, e todos os povos Xinguanos hoje em dia eles dependem das panelas do não-índio, por isso que nós índios perdemos duas panelas que foi utilizado no passado (grifos meus).

O que Yunak fala são aspectos sobre a trajetória histórica do artefato e as idéias de desterritorialização em relação a quatro pontos: quem fabrica; quem adquire; em que local (moitará); os artefatos produzidos e trocados. A desterritorialização é admitida porque há perda de duas panelas outrora produzidas. Yunak adverte que a perda decorre do não uso das panelas de outrora, e sua quase que exclusiva venda para o não-índio, e a dependência da panela de metal por parte dos índios.

As trocas de artefatos cerâmicos não se restringem ao Alto-Xingu. Em referência à cerâmica ou *on muk ekyat tigapen*, Pitoga Ikpeng (14.3, 21864) relata que eram produzidos apenas dois tipos de vasilhames (Figura 89) um similar, em volume, à panela ocidental de nº 50 (ver Figura 44). Já o *taço ou awyna*, que deve ser a pronuncia de tacho, que é usado para fazer beiju. Antes do contato, apenas duas pessoas sabiam confeccionar esses artefatos: eram Nawaky e Tapanpo, mulher e homem. A informação acerca da produção da cerâmica fornecida por Pitoga refere-se aos seguintes pontos: de gênero (ambos os sexos produziam); a extinção do artefato com o contato; a técnica e os aspectos culturais sobre o objeto. Antes de fazer algumas considerações sobre os artefatos, é interessante fazer uma regressão sobre algumas passagens da história de povo guerreiro ikpeng.

No local em que os ikpeng habitavam na bacia do Teles Pires-Juruena (1850-1900), tinham como inimigos os tapingwo e os abaga (talvez os apiacás) e também os kumari (talvez kayabi). Por volta do ano de 1900, pressionados por seus inimigos e pelas frentes de colonização, atravessaram a Serra da Formosa, que divide as bacias do Teles Pires-Juruena e a do Alto Xingu, e travaram novos conflitos com seus velhos inimigos, assim como com os bakairi de Paranatinga.

No Alto-Xingu, até a primeira metade do século XX, foram identificadas doze aldeias ikpeng, situadas nas proximidades de pequenos afluentes ou braços mortos do Jatobá ou Botovi. Tal fato demonstra intensos deslocamentos, uma média de permanência de apenas

quatro anos em cada aldeia. Em 1930, os ikpeng, iniciaram uma investida bélica contra as aldeias xinguanas mais meridionais e pertencentes aos waurá, nafukua e mehinako (MENGET, 2003). Em 1964 aconteceu o contato pacífico entre os irmãos Villas-Boas e os ikpeng, em decorrência de um processo que se iniciou em 1960, quando os ikpeng seqüestraram duas meninas waurá portadoras de gripe, a “doença branca”. Em alguns meses, a população ikpeng foi reduzida a metade. Soma-se a isso a vingança dos waurá que com armas de fogo deixaram doze ikpeng mortos. Mesmo assim as meninas waurá não foram resgatadas. A alta mortalidade inverte o quadro social dos temidos ikpeng na região. Em 1964 os ikpeng são encontrados doentes e em uma situação precária (MENGET, 2003). Em 1967, os ikpeng são deslocados para o PIX, e cada grupo familiar passou a ser hospedado em uma aldeia. No início de 1970 tornam a se reagruparem e formam uma aldeia próxima ao Posto Indígena Leonardo Villas Boas, local onde não conseguem se adaptar. No fim dessa década e início de 1980, os ikpeng se mudam para o Médio-Xingu.

No caso da cerâmica, Pitoga (14.3, 21864) diz que, *após o contato os ikpeng deixaram de confeccionar a cerâmica por devido a falta de argila e também não teve ninguém quem faz, as pessoas que confeccionavam morreram os ikpeng não aprenderam com eles.*

A partir do que foi dito pelo professor, sugere-se que a falta de argila ocorre devido ao contato. Isso quer dizer que até esse momento, da década de 1960, a cerâmica era produzida, mas o questionamento que permanece é: porque o conhecimento sobre as técnicas de produção ficou restrito a apenas dois ikpeng? É provável que a belicosidade associada aos intensos deslocamentos tenha interferido para essa situação, assim como a possibilidade de aquisição de painéis de metal pela troca ou alguma forma hostil de obtenção, já que apenas duas pessoas não supririam à demanda de toda a comunidade.

Sobre as duas pessoas que sabiam fazer, um homem e uma mulher, duas perguntas são cabíveis: quem eram essas pessoas? A cerâmica era tradicionalmente uma atividade de ambos os sexos? Se a resposta for negativa, caberia saber: existe relação de parentesco entre as duas pessoas? Essa seria uma investigação sobre processos de repasse do conhecimento. Uma pista é dada a partir do que enuncia o professor Pitoga (14.3, 20760) sobre o tema desterritorialização:

Antes do contato o ikpeng residia na margem do rio Jatobá afluente do rio Romuro no município de Paranatinga- MT, a transferência de sua terra tradicional para outra região [...] causou série de problema, o Ikpeng deixou muito recursos naturais que pertencia, material de construção de casa, ervas medicinais e outros recursos como rapyu (concha) dela o ikpeng faz brinco.

Portanto, a citação se refere à ocupação posterior ao deslocamento ocorrido a partir de 1900.

A ausência da argila na relação das matérias-primas existentes pode sugerir que ela estava presente no local ocupado pelos ikpeng anteriormente a 1900, ano em que se deslocam para suas terras tradicionais (segundo Pitoga), as quais atualmente estão sendo reivindicadas.

Acerca dos aspectos técnicos sobre a cerâmica, o professor Pitoga (14.3, 21864) diz que o tempero ou *woropkie* era misturado à argila para que esta endurecesse de maneira mais rápida e para dar *firmeza na hora de confeccionar*. No momento em que era confeccionada, era necessário cantar a música da cerâmica por duas finalidades: não quebrar e não fazer mal à pessoa que a produzia. Mas ainda, até os dias de hoje, retornando a questão das trocas culturais, que não são restritas ao Alto-Xingu, Pitoga fala que as cerâmicas são hoje ainda trocadas ou compradas dos *waurá* e *mehinaku*.

Referindo-se às trocas culturais e materiais em uma sociedade, Valdevino da etnia umutina relata uma situação comum no contexto histórico e social das sociedades indígenas, relacionando a desterritorialização à aquisição de técnicas construtivas, no caso artefatos na categoria das armadilhas. Os desenhos desse professor e as informações textuais de Rosinete, Valdevino, Laércio e Sílvia, em um primeiro momento, enfatizam a dificuldade de afirmar sobre a existência ou não da produção de armadilhas no passado, pois no presente esta informação não existe, segundo os professores umutina (14.3, 21833),

Não há registros e nem pessoas que possam nos dar **informações mais concretas**, pois os Umutinas sobreviventes ao contato são órfãos, não se lembram de muitas coisas e nada podem afirmar a respeito das armas (grifos meus).

A questão é, se não existem informações sobre as armadilhas, em decorrência do contato, mortalidade e “perdas culturais”, qual é o contexto das armadilhas das imagens de Valdevino, assim como do relato (Figuras 90 a 96)

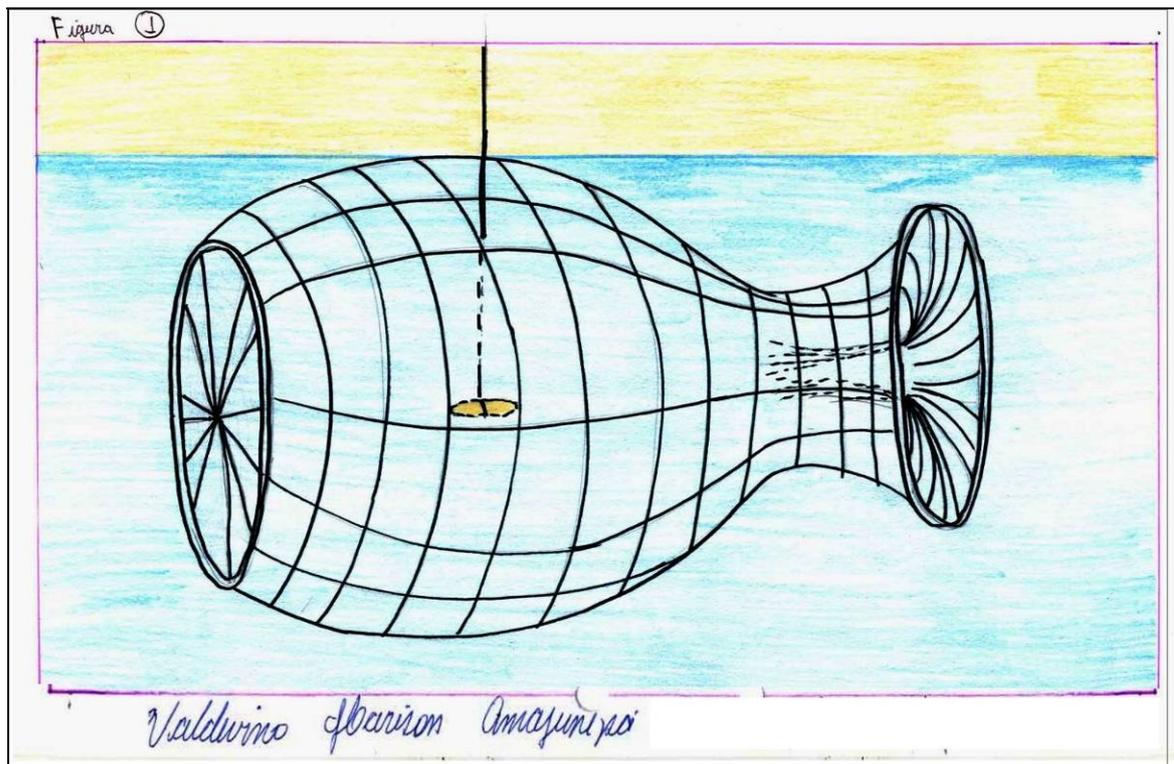


Figura 90: Valdevino Amajunepá. Arqueologia e armadilhas: desterritorialização. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

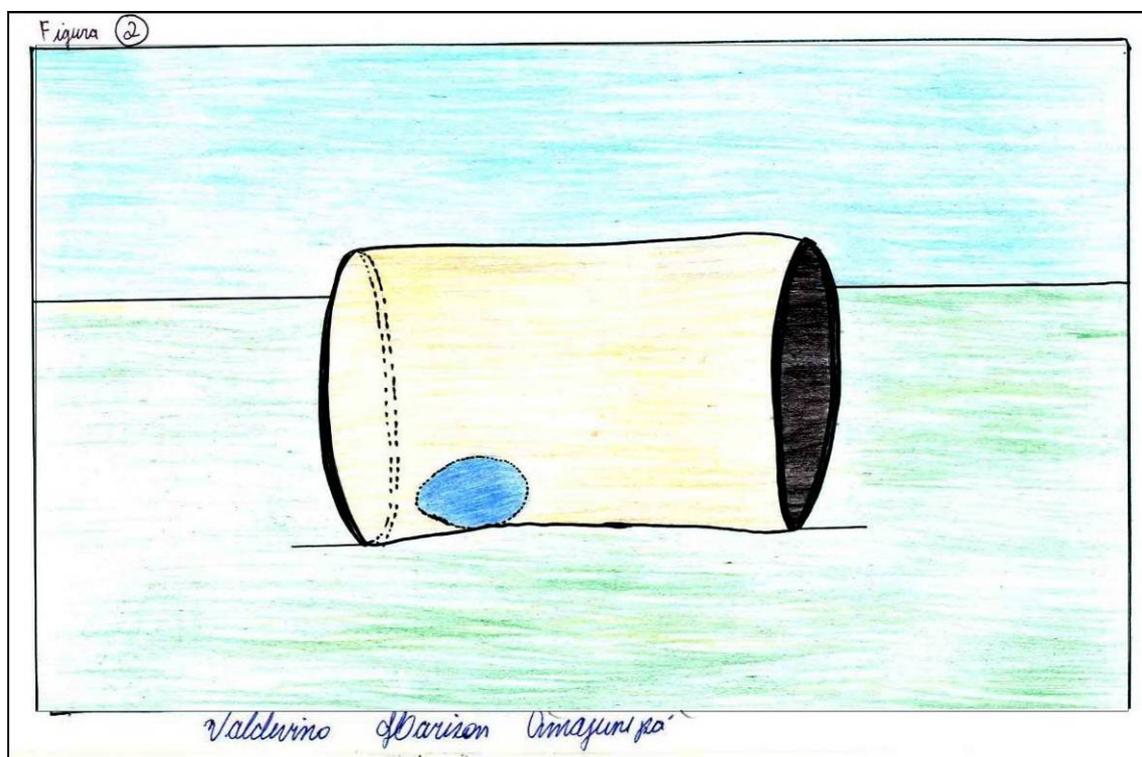


Figura 91: Valdevino Amajunepá. Arqueologia e armadilhas: desterritorialização. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

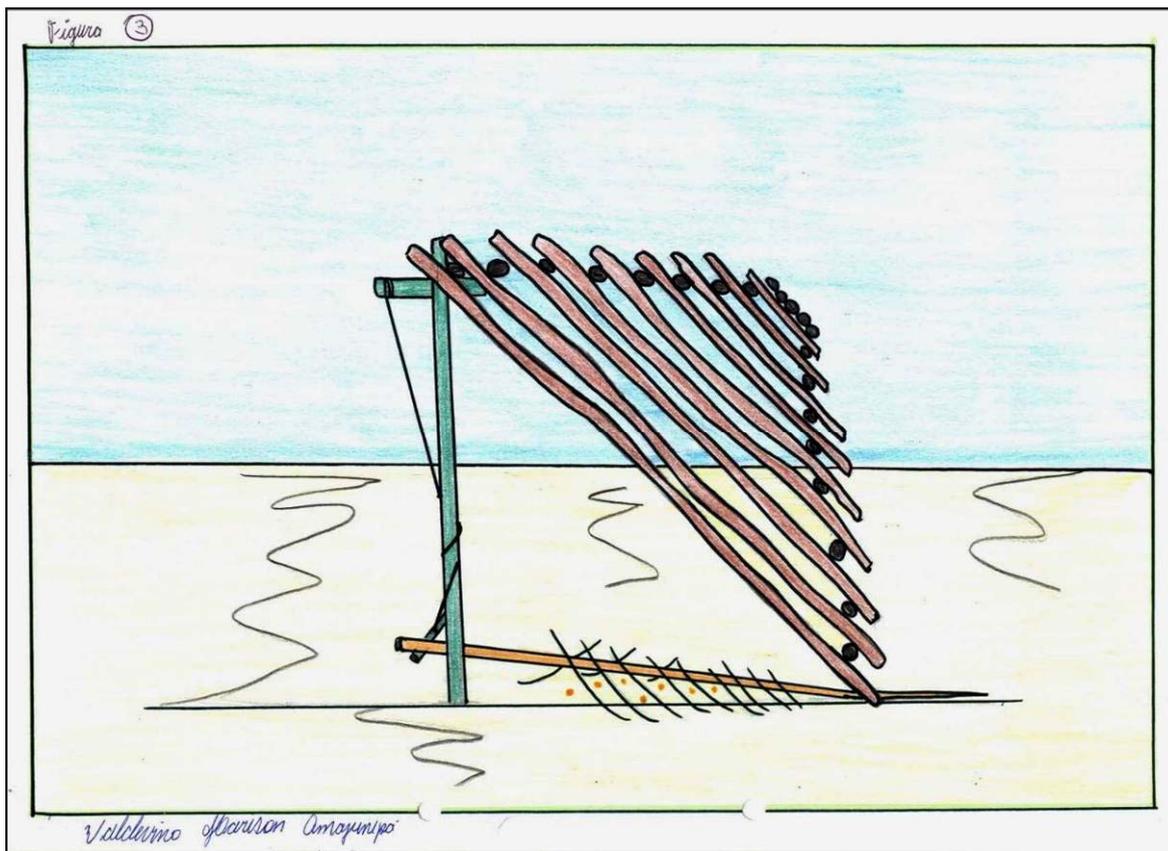


Figura 92: Valdevino Amajunepá. Arqueologia e armadilhas: desterritorialização. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

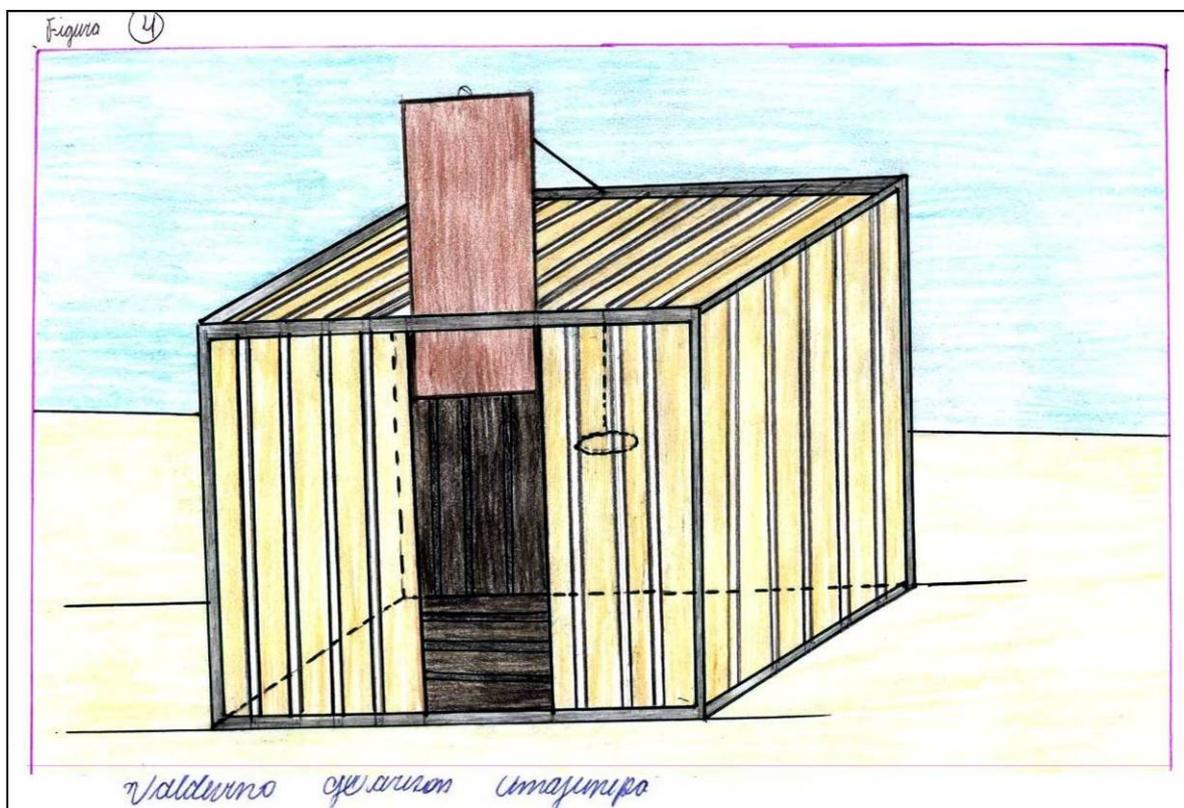


Figura 93: Valdevino Amajunepá. Arqueologia e armadilhas: desterritorialização. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

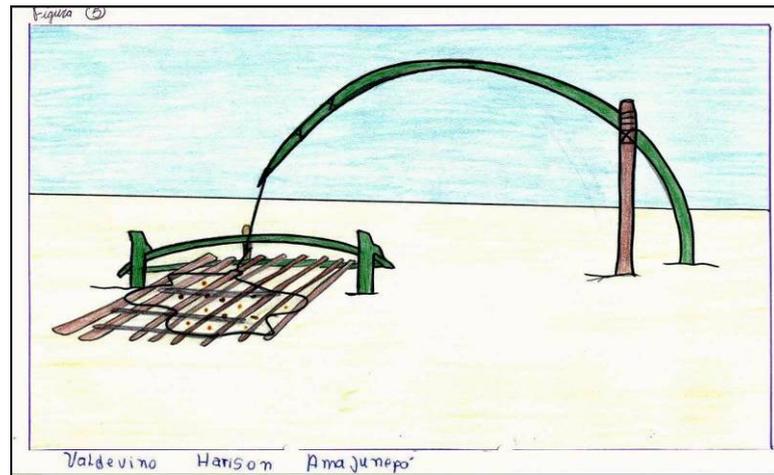


Figura 94: Valdevino Amajunepá. Arqueologia e armadilhas: desterritorialização. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

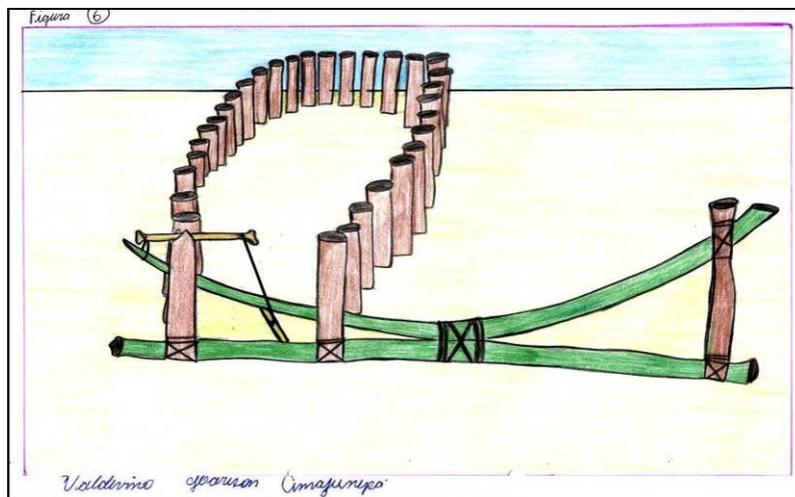


Figura 95: Valdevino Amajunepá. Arqueologia e armadilhas: desterritorialização. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

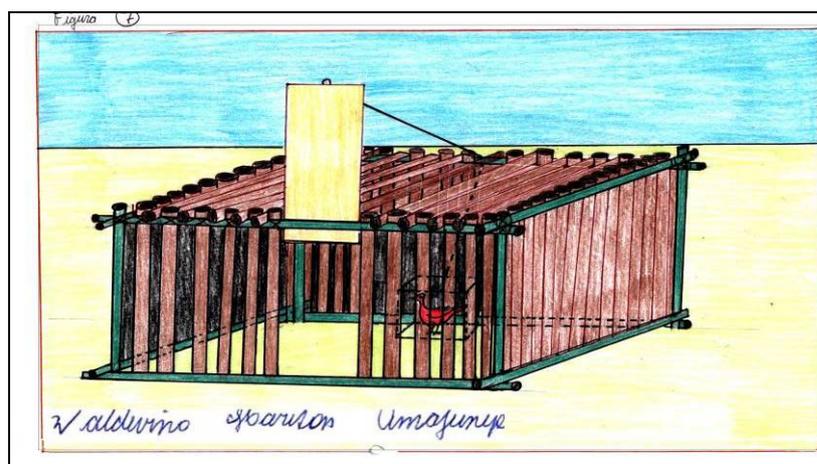


Figura 96: Valdevino Amajunepá. Arqueologia e armadilhas: desterritorialização. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

Rosinete, Valdevino, Laércio e Sílvia (14.3, 21833) informam que as armadilhas foram introduzidas por índios pareci e nambiquara a partir de 1940, quando estes chegaram ao território umutina, e também que foram passadas pelo contato com os não-índios.

Segundo Valdevino (14.3, 21833), que relata sobre as armadilhas, a primeira (Figura 90), conhecida por *jiki*, é utilizada para capturar os peixes atraídos pela isca de milho ou mandioca deixada em seu interior. Eles ficam aprisionados devido à saída do objeto ser pontiaguda. A produção desse artefato, com o tempo e as circunstâncias, foi modificada, pois, em vez do talo de buriti, matéria-prima outrora utilizada, agora os umutina produzem o objeto com arame, sugerindo, assim, a dinâmica cultural na materialidade associada à durabilidade oferecida por novos materiais. A outra armadilha (Figura 91), conhecida por *lata*, representa uma evidência mais durável devido ao material. Ela se trata de uma lata de leite ninho, na qual é posto um ovo choco para atrair, em geral, tatus na roça, e assim evitar que causem danos às plantações, e também no *trilheiro do tatu*. A terceira armadilha, (Figura 92), denominada *xóça* entre os umutina e arapuca pelos não-índios, possui tamanho variado e é utilizada na captura de aves nas roças. A armadilha de número quatro (Figura 93), chamado de caixote, é destinada à captura de peixes “chamados” por um *milho inteiro* ou *pedaço de mandioca*, que, ao serem comidos, cortam o fio que segura a tampa e assim o peixe é capturado. O *laceiro* (Figura 94), usado para a captura de aves e pequenos animais, é armado na roça e nos trilheiros de animais. A armadilha de número seis (Figura 95), chamada de *zorrotê*, é pouco confeccionada devido à extrema violência que leva a morte de todas as aves capturadas por ela. Já a armadilha de número sete (Figura 96), denominada de *aratáka*, serve para a captura de animais como *onça, jaguatirica, lobo e raposas*. Trata-se de um caixote maior *fincado* no chão, sobre um menor, no qual é colocada uma galinha como isca viva.

O professor Valdevino ressalta que os processos sociais e históricos que motivaram o aprendizado, a produção desses artefatos e a relação com as mudanças e trocas materiais, mostram a interação entre grupos distintos, os indígenas e os não indígenas. Assim como o texto produzido pelo grupo de professores umutina indica duas outras questões relacionadas ao passado, ao presente e ao futuro. A primeira diz respeito ao fato de que, nos dias atuais, os umutina possuem conhecimento e detêm técnicas sobre diferentes tipos de armadilha. A fim de que esses elementos culturais utilitários não corram o risco de caírem no esquecimento, *os pais Umutinas ensinam seus filhos, e os filhos ensinam os seus irmãos e amigos*. Essa questão está relacionada o repasse atual do conhecimento no cotidiano que, de fato, é o que garante a perpetuação do conhecimento sobre a produção material.

As informações dadas pelos professores mostram que o uso da arqueologia no presente

estabelece vínculos e traz informações do passado, cuja presença valoriza o objeto enquanto informação social e histórica. Valorizar o passado no presente é reconhecer as possibilidades que ele nos oferece, como um campo de conhecimento sujeito à pesquisa, desdobramentos sociais e ações. Para Daniel Tapirapé (14.3, 20221), a arqueologia é admitida como,

Uma área de conhecimento muito *importante* apesar de não ter ensinado *na escola desde série inicial* (grifos meus).

A compreensão sobre arqueologia refere-se ao cotidiano das sociedades. Ela é entendida como o fazer diário, as formas de convivência, a interação entre as pessoas de um mesmo grupo e entre grupos distintos, do uso dos objetos, de sua produção, aquisição, troca, venda, empréstimo e descarte. Sobre a escola, admitem que ela faça parte do cotidiano das aldeias indígenas do estado de Mato Grosso. Essa constatação é apontada pelo professor, de duas maneiras: pela relevância do conhecimento sobre arqueologia e por uma de suas conseqüências, a aplicação na escola.

Comparativamente, é possível associar as narrativas de Daniel e dos professores *umutina* acima citados de duas maneiras: a garantia do não esquecimento e, por conseguinte, a perpetuação do conhecimento sobre os artefatos e a manutenção da sua produção no dia-a-dia doméstico e na escola. Vários temas da pesquisa, assim como o método para sua realização, refletem também o repasse do conhecimento e talvez seja uma maneira de garantir, de maneira diferente à anterior, o conhecimento sobre o mundo material.

5.2 - O objeto da arqueologia

A arqueologia aborda, além do presente, o passado próximo e longínquo, cujos testemunhos resistem ou não à ação do tempo como, por exemplo, materiais líticos e cerâmicos por um lado, e material osteológico ou de origem vegetal por outro. Essa perspectiva é identificada na fala de Yaconhongrati Suyá (14.3, 20147), quando diz que a arqueologia:

Estuda mais sobre *animais, aves e ser humano* dos passados. *Habitat* eu conheci e entendi, todas coisas dos povos são nossos, mas, conhecer mais habitações do meu povo. Mas através da arqueologia conhecer *outras habitações dos outros povos indígenas*. Arqueologia estuda *vários objetos, como arco, cesta, pedaço de cerâmica e outras matérias-primas deixados pelos povos indígenas antigos*. Arqueologia estuda *objetos do povo indígena e dos não-índios* também, assim arqueologia para mim (grifos meus).

A compreensão e definição apontada por esse professor referem-se a três pontos: os materiais arqueológicos como fonte de estudo do passado, a relação entre tradicionalidade e imemorialidade, e a interculturalidade. O desenho feito por esse professor reflete os restos arqueológicos que cita acima (Figuras 97 e 98).

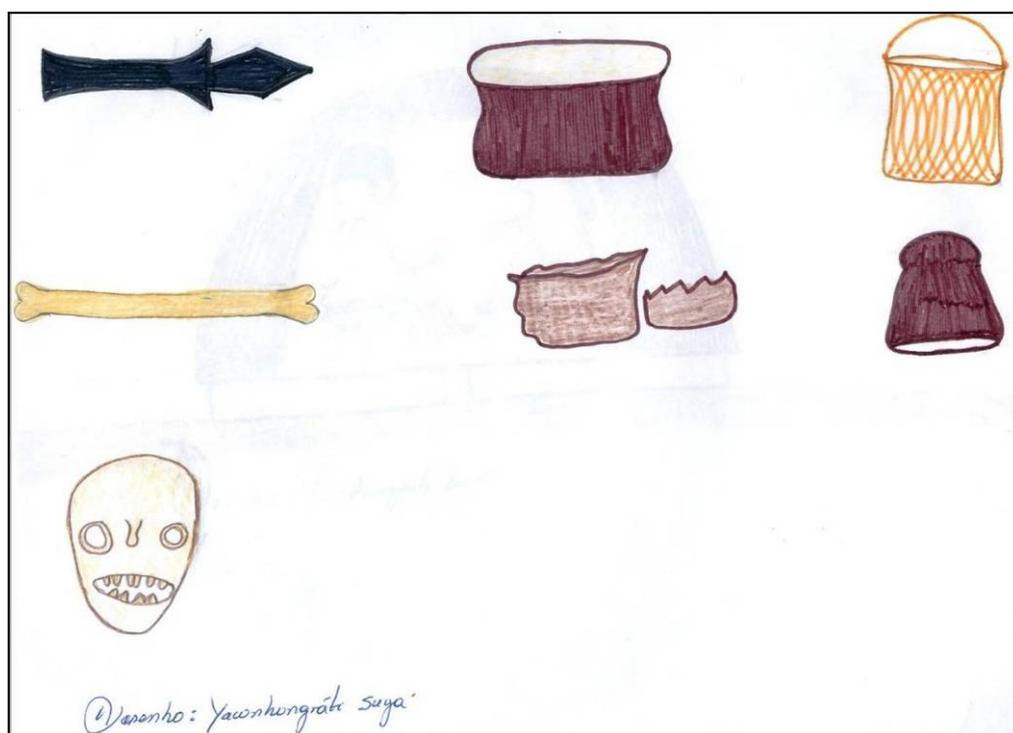


Figura 97: Yaonhongrati Suyá. Arqueologia. Base: A-4. Técnica: mista. Acervo: PROESI.

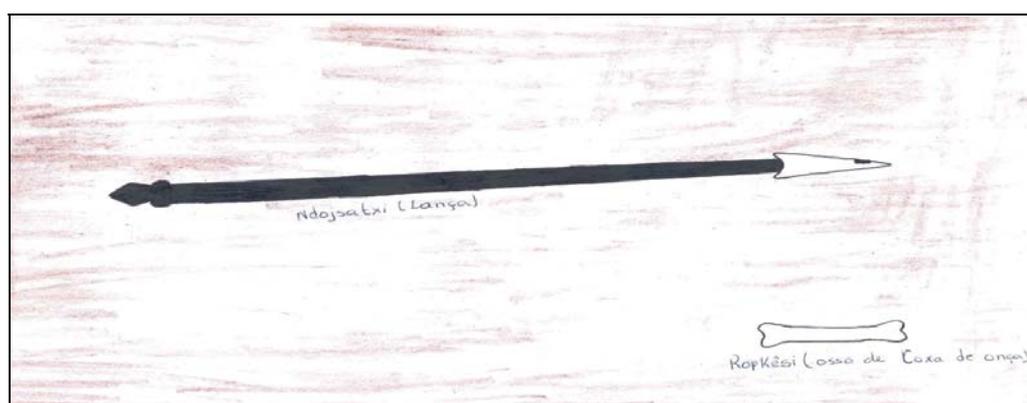


Figura 98: Yaonhongrati Suyá. Arqueologia: armas. Base: A-4. Técnica: lápis de cor. Acervo: PROESI.

Enquanto fonte de conhecimento arqueológico, o professor identifica os saberes sobre os seres vivos, humanos e animais. Entre esses últimos, está a produção de uma lança ou *ndojstxi*, cuja ponta é feita com osso de onça ou *rowo*, proveniente do fêmur ou *ropkêsi* (Figura 98). Esse é um dos aspectos da fauna, o outro é dos ossos de animais encontrados no ambiente doméstico, os restos da dieta alimentar ou padrões alimentares, que configurariam a

parte de fauna dos biofatos. A arqueologia, compreendida dessa maneira, associa a produção material ao contexto econômico e cultural do grupo. Essa abordagem relaciona arqueologia, paisagem e organização espacial em relação às áreas de caça e aos restos arqueológicos deixados no ambiente doméstico ou em acampamento.

A compreensão de Yacohongrati evidencia, em um primeiro plano mostra questões como a diversidade de especialidades existentes na arqueologia: a zooarqueologia, o estudo da cerâmica, a arqueobotânica e a osteoarqueologia ou antropologia biológica.

Uma das discussões sobre a arqueologia refere-se à necessária distinção entre tradicionalidade e imemorialidade, que tem sido bastante polemizada por conta da reivindicação por terras indígenas. Parte desse contexto talvez tenha sido demonstrado quando o professor suyá faz referência, aos objetos e matérias-primas deixados pelos povos antigos, diferentes de dizer, povos ancestrais ou do nosso antigo povo. O estabelecimento dos suyá na região mais ao norte do PIX, se inicia quando eles foram colocados nos limites da área demarcada do PIX, o que acarretou no deslocamento de aldeias.

O contexto mostra que, os materiais arqueológicos encontrados em uma aldeia ou terra indígena, não significam necessariamente que se refiram as ocupações atuais. Situação que reflete os intensos e freqüentes deslocamentos das sociedades indígenas face ao processo de colonização. Tal idéia difere da idéia de imemorialidade, que entende serem os locais ocupados desde tempos imemoriais, cuja origem pode ser é mítica. Contudo, as possibilidades de isso acontecer em terras brasileiras e americanas não são freqüentes. Essa questão tem sido bastante polemizada quando se trata da identificação de terras indígenas, mas, em última instância, o caráter da imemorialidade não deve ser decisivo sobre a posse da terra, mas sim vigora a idéia de terras tradicionais (EREMITES DE OLIVEIRA & MARQUES PEREIRA, 2003).

O relato de Yacohongrati refere-se também às próprias diretrizes sobre a educação escolar indígena no país, no que diz respeito à abordagem de um universo intercultural sobre o qual são deixadas evidências tanto por parte dos índios, quanto dos não-índios. O curso realizado, além de se constituir em um dos instrumentos ocidentais sobre o estudo da arqueologia, teve o propósito também de mostrar a diversidade da arqueologia ocidental em suas fases e faces.

A interculturalidade está associada à questão da alteridade e da diversidade étnica propiciada pelo curso. Sobre isso, Yacohongrati enfatizou o conhecimento adquirido em relação às habitações de outros povos, as quais espelham aspectos históricos, culturais e ambientais diversos. Mas ressalta, também um maior conhecimento da sua habitação. A interculturalidade, a alteridade e a idéia da diversidade são temas a serem destacados quando

são analisadas as plantas baixas e o cortes longitudinais da escola e da casa, ambas tradicionais (Figura 99).

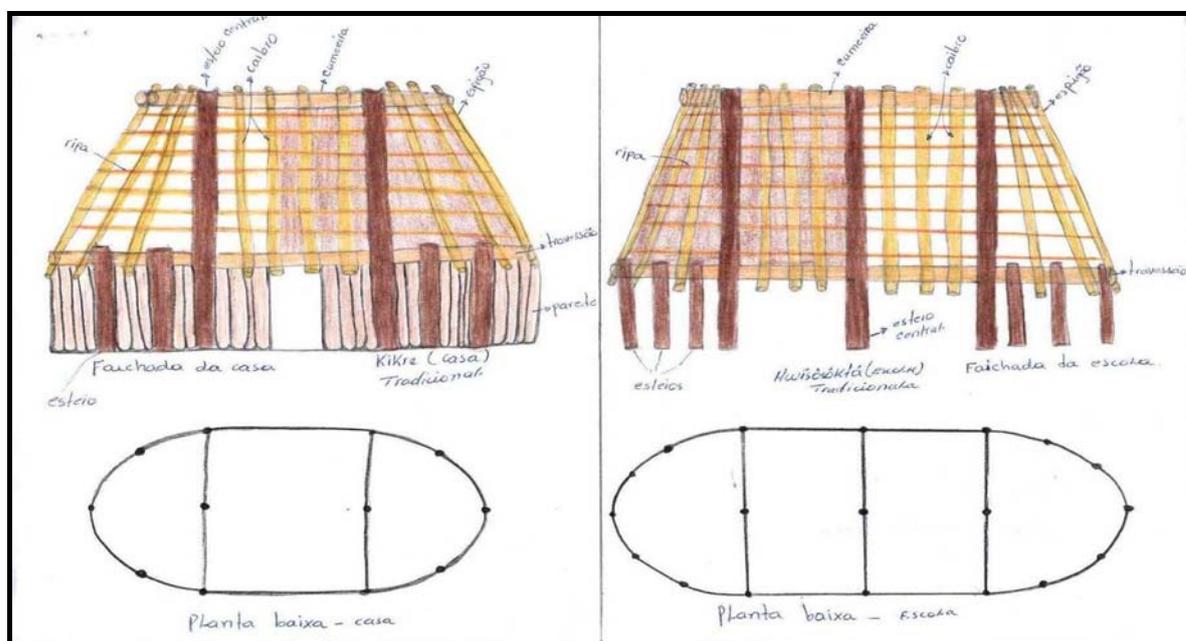


Figura 99: Yaconhongrati Suyá. Arqueologia, habitação e escola: planta baixa e corte longitudinal. Base: A-4. Técnica: lápis de cor. Acervo: PROESI.

Na verdade a escola desenhada parece indicar uma projeção do que seria uma escola morfologicamente e estruturalmente aos moldes tradicionais, o desenho foi produzido como material da disciplina de Habitação Indígena.

Alguns questionamentos a serem feitos sobre o único grupo da família jê no PIX, cujo padrão de casa no modelo xinguno é bastante adotado, são os seguintes: quais são as similaridades entre essas edificações e aquelas do padrão dos grupos jê, assim como qual é a trajetória histórica da casa suyá e a sua relação com o padrão da casa xinguna?

Um dos aspectos históricos em torno das casas é visto na relação entre os tapayuna, ou suyá ocidentais (grupo isolado), e os suyá orientais já instalados no PIX. Já os tapayuna, identificados como os ancestrais dos suyá foram transferidos para o PIX em 1969. Nessa interação os suyá orientais conheceram, compararam e trocaram informações e técnicas sobre vários aspectos culturais e materiais com os tapayuna.

No prazo de um ano, os suyá já haviam construído uma aldeia no padrão tradicional jê, cerimoniais foram novamente realizados. Seus cerimoniais também passaram a ser realizados nos moldes jê. Depois de dez anos, os tapayuna constituíram uma aldeia, mas por motivos de conflitos com os suyá orientais, o pequeno número de sobreviventes achou por bem viver entre os metuktire (SEEGER, 2001).

Reaprender técnicas e conhecimentos tradicionais entre os suyá era importante, contudo a aquisição e a apropriação de conhecimentos e técnicas diversas dos grupos alto-xinguanos eram sempre aceitas, por exemplo, com as mulheres waurá as suyá aprenderam a fazer cerâmica. Essa relação com o “outro” representa também a mitologia da maioria dos grupos jê: selecionar e adotar o que é “bom” e “útil” (SEEGER, 2001, p. 4).

Ao observar a casa tradicional, ou *kikre*, e a escola tradicional, ou *hwĩsôsôktá*, nota-se que ambas apresentam uma planta baixa elíptica, mas a da escola é mais alongada. A casa e a escola são compostas de esteio principal, esteios periféricos, travessão, espigão, caibro, cumeeira e ripas, como pode ser visto na Figura 68. Em termos construtivos, a casa possui dois esteios periféricos e um esteio central a menos que os da escola.

Por um lado, as similaridades fazem com que a escola seja incorporada e não destoe morfológicamente e materialmente do conjunto da aldeia, a partir da resignificação dentro de um contexto social e das demandas da aldeia que, retrataria o reconhecimento e aceitação da escola. O nome dado é uma pista, escola tradicional, aos moldes e interesses tradicionais, de talvez de revitalização e manutenção cultural, contudo ela não é incorporada ao círculo das unidades domésticas (Figura 100). Portanto, a concepção material da escola não é um dado objetivo, ela pode conter similaridades, mas pode ser intencionalmente distintas às demais estruturas tradicionais ou aos moldes destas. Por outro lado, é interessante assinalar que a escola, ao seguir o padrão das construções tradicionais da aldeia, cujas matérias-primas são de origem natural, e que é uma polêmica nos dias atuais: como devem ser os aspectos construtivos (incluindo os materiais utilizados) e morfológicos das escolas indígenas?

Figura 100: Yacohongrati Suya. Arqueologia e organização espacial: escola

Além disso, um fato bastante atual sobre as escolas relaciona-se a sua manutenção. Por exemplo, quando um vidro ou telha são quebrados, a sua reposição fica atada a processos licitatórios e a outras burocracias do poder público. Aquelas feitas com matérias-primas extraídas da natureza oferecem uma alternativa, talvez mais imediata para manutenção das escolas. Contudo, uma responsabilidade do Estado, a garantia da integridade física das escolas indígenas, é repassada para as comunidades.

A discussão sobre os modelos construtivos das escolas indígenas remete às possibilidades de aquisição de matéria-prima necessária, em especial a palha usada em grande quantidade, e cuja escassez impossibilita a manutenção e o uso de casas que sigam modelos tradicionais. Portanto, cada caso apresenta a sua particularidade e isso é decisivo para a resolução sobre quais materiais deverão ser usados. No caso suyá, felizmente a escassez de matérias orgânicas para as casas não ocorre, segundo o professor Yaconhongrati (14.3, 20147):

Materiais de construção da casa, *esses materiais não ficaram longe*, não buscamos longe, sempre tiramos esses materiais mais *próxima da nossa aldeia* onde nós moramos. Ainda *têm bastante*, sempre cuidamos eles para *não acontecer risco de escassez* (grifos meus),

Pelo menos, em termos da palha usada, Pikuruk Kaiabi (14.3, 20730) aponta uma outra realidade:

O impacto de desterritorialização na cultura kaiabi é a forma de casa que mudou bastante de uma casa de antigamente para atual, devido a palha que estão em risco de extinção, aliás tem *pouca palha na área indígena Parque Indígena do Xingu* (grifo meu).

Pikuruk e Yaconhongrati sugerem uma discussão sobre áreas de domínio (onde e quem coleta, pesca e caça) entre diferentes aldeias, de povos distintos em uma mesma terra indígena. Esse pode ser o caso dos dois professores que moram no Baixo-Xingu, assim como a informação remete à interação social e política entre os grupos na negociação para se definirem as áreas de uso.

A definição que Feliciano do povo xavante (14.3, 20133) faz de arqueologia refere-se às evidências relacionadas a espaços e práticas culturais representativas do *ethos* de um grupo. O que foi dito por ele, está associado também a uma reflexão sobre a desterritorialização:

Eu entendi que arqueologia é uma ciência que determina o estudo do passado da cultura no *lugar de acampamento* o uso de material artefato, *desenho ou pintura de rupestre* (grifos meus).

A exposição do professor evidencia uma especificidade da produção do registro arqueológico, que se estende do espaço da aldeia para instalações sazonais, os acampamentos. Essa evidência estaria associada a duas questões: a primeira, relacionada ao passado tradicional nômade de caçadores-coletores dos *a'uwê*; a segunda, relaciona uma das orientações do curso, que inseriu, ao contexto arqueológico, os anexos e as construções provisórias.

Os xavantes de tempos em tempos realizavam o conhecido *track* dos grupos jê. Trata-se de longas caminhadas feitas por grupos familiares para caça e coleta, feitos antes do contato com os não-índios, e que duravam cerca de vinte anos. Com isso, acabaram percorrendo grande parte do planalto central. Nesse contexto nômade, os acampamentos eram fundamentais. Esses deslocamentos ainda são realizados, mas em menor tempo e em menor território, devido à redução de suas terras indígenas (UNEMAT, 2003). É possível sugerir que a fala do professor Feliciano refere-se a uma lembrança do passado, associada ao presente, *pela discussão dos mais velhos com os alunos e professores na escola*.

Ainda no caso de Feliciano, ao comentar sobre as inscrições rupestres, é interessante relembrar que durante o curso de julho de 2006, foi realizada uma atividade de interpretação e análise de uma série de inscrições rupestres, que constavam na “apostila” de Arqueologia (PROUS, 1991; 1992). O curso de julho contou com a participação de professores auxiliares, entre eles estava o professor Vicente Tsimrihu 'Rãirãté da etnia xavante, recém egresso da turma 2001-2006, do então hoje PROESI. No contexto das análises sobre as inscrições rupestres, Vicente associou uma das pinturas observadas na “apostila” e sua similaridade às pinturas corporais clânicas do povo xavante, e essa pode ser considerada uma das possibilidades interpretativas para as inscrições rupestres (PROUS, 1992).

Valdez Teófilo (14.3, 20209) compreende a arqueologia naquilo que ela contribui para o conhecimento, e associa a ela os bens materiais e imateriais sob a dinâmica histórica e suas mudanças:

São muito importante para conhecer, porque muita coisa desaparece o nosso artefato pintura, línguas e outras etc (grifo meu).

A motivação para o estudo e as contribuições que a arqueologia traz decorre das “perdas” culturais, materiais ou não, acerca de informações e saberes tradicionais no processo histórico e social das culturas.

Refletir sobre a arqueologia como estudo no presente é importante por ela se associar às condições ambientais necessárias à produção de determinados artefatos, assim como às circunstâncias culturais e políticas que envolveram o abandono de alguns artefatos e a

retomada atual da sua produção. Essas idéias conduzem os professores a um olhar diferenciado sobre a cultura material e o registro arqueológico, em termos da diversidade e abrangência possibilitadas pelos estudos relativos à arqueologia. É preciso compreender a arqueologia como um estudo que parte do presente, resgata um passado e discute uma forma de entendimento da trajetória histórica, seja pelo narrador como pelo professor ao falarem sobre o presente etnográfico e o passado arqueológico.

Os desenhos produzidos pelos professores, assim como os relatos escritos sobre a organização espacial e os processos de desterritorialização, além de mostrar os reflexos da dinâmica e da interação cultural entre as sociedades indígenas, demonstram, sobretudo, a capacidade de transformar, cultural e ambientalmente, o meio em que eles vivem. Parte dos aspectos relacionados a essas questões diz respeito à economia dessas sociedades, que na maior parte dos casos, está voltada para subsistência, observada nos espaços da roça, nos locais de caça, coleta e pesca, assim como nas hortas e nos locais onde estão as plantas medicinais.

O professor Loike Kalapalo (14.3, 20202) assim define a disciplina:

Hoje posso entender a Arqueologia como uma pesquisa de um povo, como era no passado, *o que comiam* como habitavam e o que faziam (grifo meu).

Para além da economia de subsistência e práticas culturais dos homens e mulheres, o contexto apresentado pelo professor Pikuruk Kayabi (Figura 101) mostra um outro aspecto atual das sociedades indígenas. Trata-se de atividades econômicas destinadas ao mercado externo. O mapa de Pikuruk indica dois apiários e uma Casa do Mel (na extremidade inferior direita do mapa, entre quatro casas com coberturas amarelas). O projeto de apicultura e formação de uma cooperativa é realizado em parceria com a ATIX e o ISA. Nela participam as aldeias suyá, trumai, ikpeng, yudjá e kaiabi (ISA, 2002). Segundo Pikuruk, o mel produzido em sua aldeia é vendido para o grupo Pão-de-Açúcar.

Os aspectos relacionados à produção de alimentos são identificados não pela roça, mas pelos quatro caminhos destinados a ela. Os kayabi mantêm uma forte tradição agrícola, e sua horticultura é bastante rica em termos de cultivos. Mais do que mera horticultura, a dinâmica na roça representa o manejo e a domesticação de espécies, característica bastante identificada entre os indígenas americanos (MORAIS, 1999-2000).

Entre os kaiabi, existem dois tipos básicos de roça: as roças polivarietais de mandioca e as roças de policultivo. A primeira é usada para o cultivo das variedades de mandioca, usadas na farinha, beijus e mingaus; e a outra é feita em um solo melhor de terra preta, onde é

plantado o milho, algodão, batata, banana, cará, melancia, entre outros produtos. Como é observado no desenho de Sirakup Kaiabi (Figura 102), professor em uma aldeia diferente de Pikuruk, a roça de mandioca estaria localizada mais à esquerda, e próxima a ela talvez estaria uma plantação de abacaxi e, mais à direita, uma plantação de melancia.

Ao estudar os locais de cultivo entre os caiapó, Warnick Kerr (1987) identificou sete lugares cuja terra é cultivada, são eles: ao redor das casas; locais distantes de cinco a dez quilômetros da aldeia; nas trilhas que ligam as aldeias e as roças entre si; pequenas clareiras em trilhas, outras clareiras naturais; espaços onde se extraí mel ou madeira; sítios em memória do pai ou mãe falecidos; próximos a rochas de basalto. A distância entre a roça e a aldeia, as motivações e a organização para o cultivo, e ainda sobre o que é plantado, foram quesitos abordados durante o curso de janeiro de 2006.

De acordo com o professor Pikuruk (14.3, 20730), a escolha do local onde vai ser feita a roça inicia quando, *o cacique convoca uma reunião para falar sobre a roça e escolher o lugar onde vai fazer a roça ou saber se alguém conhece um lugar de terra preta* (grifo meu). Sirakup (14.3, 20736) também contribuiu com a informação sobre esse tema ao acrescentar um item acerca do local, *a roça e cultivado numa terra fofa preta na capoeira é utilizado na terra fértil para produzir. A roça fica um pouco distância da casa e tem roça da aldeia depende de cada indivíduo* (grifos meus). Esse último mostra dois lugares distintos, nos quais, independentemente da qualidade do solo, é comum encontrar roças próximas à aldeia. Pikuruk informa que as roças feitas a partir da organização do cacique pertencem à comunidade e são feitas em regime de *mutirão*. Logo após o seu término, todos se reúnem para fazer as roças dos grupos de família. Esse professor relata que o início da queimada envolve aspectos cosmológicos. Nesse momento, um nome é chamado, Kupeirup, a senhora que deu origem às plantas da roça, por ser avisada sobre a queimada a ser realizada, irá fazer com que as plantas *creçam* bem.

Dois outros itens são identificados na organização espacial da aldeia de Pikuruk: os espaços coloridos de marrom são os locais das frutíferas, já os coloridos em salmão indicam as plantas medicinais são o CLEM (*capoeira é lugar de ervas medicinais*). As plantas medicinais, segundo esse professor, *estão localizadas na capoeira ou ate mesmo próxima da aldeia. No lugar que foi feito a roça aparecem muito as plantas medicinais e as pessoas aproveitam para levar na sua casa* (grifos meus). O uso das plantas medicinais diz respeito ao domínio, conhecimento e manejo sobre o território, que implica, entre as sociedades indígenas, na maioria das vezes saberes específicos relacionados aos religiosos, *o mais conhecedor das plantas medicinais são pessoas mais velhas e pajés* (grifos meus).

Figura 101: Pikuruk Kaiabí. Arqueologia e organização espacial: economia de subsistência, economia de comercialização e plantas medicinais.

Figura 102: Sirakup Kaiabi. Arqueologia e organização espacial: economia de subsistência

Segundo o professor Sirakup, as plantas medicinais são encontradas também *no campo no cerrado e na mata alta*, e reitera ainda que *é usado pelos pajés para purificar almas dos pacientes doentes* (grifos meus). O professor acrescenta um outro local de coleta dessas plantas, assim como Pikuruk adiciona uma dinâmica ambiental que propicia o crescimento das plantas medicinais, e ambos reafirmam a relação com o mundo religioso.

Além disso, o mapa de Pikuruk mostra os espaços ocupados pela escola, situada em volta do pátio e alinhada com as casas da aldeia, cujo pátio tem um campo de futebol. As demais questões são vislumbradas sobre a materialidade, como a relação com as políticas públicas de saneamento e a canalização da água, identificada pelo grande número de torneiras próximas à maioria das casas, cuja identificação foi escrita em caneta uma única vez, e pela caixa d'água, situada atrás da aldeia, para quem a observa do rio Xingu.

Um outro aspecto da subsistência indígena (mas que também pode estar relacionado a cultura material) associada à fauna é focado no mapa, a classe dos peixes, percebidos no desenho de Yapariwa Yudja Kaiabi (Figura 103). Nesse mapa feito pelo professor identificam-se, em sua parte inferior, os locais em que são realizadas as pescas, uma série de lagoas ou *yubawa*, as quais têm duas variações, *yubawa (casca)* e lagoa comprida ou *yubawa auhĩhĩ*. Entre elas há uma identificada como local dos peixes tucunaré (*Cichla cf. monoculus*), trairão (*Hoplias lacerdae*) e piranha (*Pygocentrus nattereri*). No meio da lateral esquerda do mapa, próximo à Lagoa da Anta (onde se observa possivelmente uma palmeira e outra espécie da flora), a pesca é feita com timbó, cuja raiz, ao ser batida na água, asfixia os peixes.

Aspectos relacionados à flora e à fauna, associados à vida cotidiana, e a produção das roças, são quesitos ambientais e produtivos dessas sociedades, os quais trazem informações que discutem gestão ambiental em terra indígena, como também é referência para identificação terras indígenas.

Outros aspectos sobre a economia da aldeia de Yapariwa podem ainda ser ressaltado, como o apiário, a casa do mel (mercado externo), o galinheiro. O mapa pode ser visto de uma outra maneira, aquela que retrata também as relações sociais e de afetividade: a *roça do professor* Yapariwa nas proximidades da casa da *minha querida vó*. A proximidade de sua roça à casa de sua avó logicamente está relacionada ao parentesco e ao vínculo entre o passado e o presente. O desenho mostra também a existência de roças individuais, no entanto, elas são feitas por meio de um mutirão.

5.3. Arqueologia: interpretação e objetivos

As questões apresentadas neste subitem referem-se aos objetos e objetivos da arqueologia, como aquilo que procura entender, como a sua metodologia ao relacionar a pesquisa arqueológica à escavação, e ainda a observação do cotidiano e as entrevistas realizadas. Os conhecimentos produzidos visam compreender como as pessoas viviam e ainda vivem. Alcançar tais objetivos, de compreender as relações sociais entre as pessoas constitui uma das etapas do trabalho da arqueologia, a análise e interpretação do material arqueológico.

Ao definir a arqueologia, Carmelo da etnia xavante (14.3, 20186) considera que:

É o conjunto das técnicas de pesquisa e da interpretação do que resulta no artefatos subterrados e também estudo científico sobre o passado, testemunhos dos materiais que subsistem na terra (grifos meus).

O entendimento ressaltado pelo professor envolve dois momentos da pesquisa arqueológica: a análise e os procedimentos para a produção dos fatos arqueológicos.

Para além dos artefatos, outras evidências compõem a diversidade de materiais que situam a interdisciplinaridade e as especialidades do arqueólogo, Fábio Xavante (14.3, 20192) diz que os arqueólogos,

São as pessoas que faz pesquisa, dos ossos, dos homens, dentes e ossos de animais e dentro das cavernas e cerâmica através disso eles colocavam, data e o mês, então faz estudo sobre isso (grifos meus).

O universo interdisciplinar aqui desenhado está relacionado a três especialidades: a osteoarqueologia (dentes e ossos humanos), a zooarqueologia (ossos de animais), e a arqueocronologia que estuda a datação de determinados materiais arqueológicos. Acerca desse último item, as técnicas de datação, despertou bastante a atenção dos professores. Para eles foram entregues fotocópias com algumas dessas técnicas e como elas são realizadas (DEVEREAUX, 2002). Ao levar em consideração alguns desses processos e dos materiais analisados, a datação não é precisa, conforme se referiu o professor: “como dizer o mês do objeto?”. Contudo na datação tipológica, como por exemplo, o ano de lançamento de um veículo, pode se aproximar da referência do professor.

Acrescenta-se, aos métodos utilizados para a interpretação dos arqueólogos e arqueólogas, a idéia do presente em suas vidas. Para Peranko Panará (14.3, 20143),

É arqueologia um das palavras que significa *observação dos pesquisadores* para relata todos conhecimentos que oferecem Arqueologia estudam estruturas de figuração da necessidade e povo do Brasil (grifo meu).

A análise arqueológica, conforme sugere o professor, refletiria as condições e a experiência do profissional, e conduziria o olhar do pesquisador para a interpretação das evidências materiais e do ambiente arqueológico da pesquisa. Essa perspectiva estabelece um paralelo em torno da visão que os próprios professores têm, assim como da comunidade, cujas informações etnográficas possibilitam analogias com o arqueológico.

Conforme foi referido anteriormente, a arqueologia visa compreender as pessoas em sua totalidade material e imaterial, a partir do que é estudado materialmente. Nesse contexto, ela trabalha com a idéia de que a cultura material, ecofatos e biofatos, refletem a cultura de uma sociedade no tempo e no espaço.

O sentido de compreender a arqueologia entre as sociedades indígenas remete às informações geradas e às contribuições para uma outra percepção, além daquela que já tinham, sobre o patrimônio cultural e a sua diversidade. Para Xaopoko'i Tapirapé (14.3, 20208) afirma que,

Arqueologia é um estudo sobre a *vida cultura, costume e conhecimento tradicional* de cada povos (grifo meu).

A apropriação da arqueologia permite interagir, no tempo e no espaço, com uma diversidade de histórias e assuntos que caracterizam a interdisciplinaridade da disciplina, refletindo, dessa forma, o cotidiano das pessoas. A compreensão do comportamento das sociedades não deve ser vista de forma compartimentada, mas sim integrada, o que se faz necessário para o diálogo com a antropologia e a história, cujo objeto de estudo é o homem, sua cultura e o tempo.

O melhor entendimento sobre costumes e culturas é obtido teoricamente e metodologicamente quando são enfocadas também as mudanças em uma sociedade decorrentes das experiências históricas dos povos. As informações acerca da materialidade tratam de aspectos relativos à etnicidade, manifestada nas formas de agir e entender a disciplina para Adiel do povo terena (14.3, 20184) ao conceituar arqueologia, diz:

Hoje sei que o estudo de arqueologia é que nos dá o *reconhecimento e valorização das mudanças* dos costumes de antes e de hoje, é importante pois *mostra a identidade* de um povo, os meios de *sobrevivência* e a *organização* desse povo, sendo assim a arqueologia (grifos meus).

A relação com o conhecimento do passado envolve também aspectos reivindicatórios e processos afirmativos sobre a disciplina no presente. Para o professor Sérgio Irantxe (14.3, 20149) é a,

Ciência que estuda o passado buscando cada vez mais conhecer as histórias do passado, *mitos*, artefatos de cerâmicas, *restos mortais de nossos ancestrais* [...] podemos conhecer mais sobre os primeiros habitantes desta terra, identificar pinturas corporais, *sítios arqueológicos*, o significados das pinturas rupestres e até mesmo *comprovar os povos que foram extintos*, estudo da arqueologia podemos comprovar a *existência de um povo e demarcar uma terra indígena*, a arqueologia estuda todos esses aspectos, estuda o passado e busca registrar e ensinar as populações a valorizar *nossas histórias e mitos*. (grifos meus).

O professor relaciona a arqueologia aos aspectos tangíveis (cerâmicas, restos ósseos, pinturas rupestres) associados aos intangíveis (mitos). A partir de tais considerações, o professor considera que o caráter da pesquisa arqueológica volta-se para três objetivos: comprovar a extinção de um povo; demarcar terra indígena; e valorizar o tradicional e o cosmológico.

A associação entre o cosmológico e os espaços imemoriais é vista na aldeia Jaramurü do povo nafukuá (Figura 104). Nesse mapa, o professor Aigi (14.3, 20753) representa *um lugar chamado Kuãtungu Tehugu (pedra de Kuãtungu)* que, em sua apresentação oral no curso, disse ser o lugar do criador, textualmente ele coloca:

Ela é considerando *lugar sagrado*, porque antigamente meu povo pegava peixe a noite, com sua *armadilha*, porque o peixe entra na pedra para dormir, então eles aproveitavam. Antes de pegar o peixe *ofereciam o beiju para o dono da pedra armadilha*, para que ele deixe o peixe para eles. (grifos meus).

A partir do relato de Aigi, é possível apontar algumas questões associadas aos aspectos simbólicos e mitológicos, assim como apresenta um outro uso e compreensão sobre o local em que são capturados os peixes desde *antigamente*. Portanto, uma idéia sobre a compreensão e a elaboração simbólica que os nafukuá arquitetaram e construíram culturalmente sobre a origem, conforme está dito em *nesse lugar sagrado não tem perigo, portanto nós estamos morando perto*.

Essa situação difere, por exemplo, do relato de Genivaldo, Josimar e Júlio César (14.3, 20734) sobre um *lugar sagrado* na área indígena Urubu Branco dos Tapirapé, situada a cinco quilômetros da aldeia. Esse local é administrado pelos pajés, *que dialogam, ou seja, que se comunicam diariamente*, sobre o qual há interditos – *lá ninguém pode ir sozinho*. Na pedra da cachoeira encontrada nesse lugar, *todos os dias ou toda semana [...] os espíritos colocam algumas coisas diferentes, como por exemplo, banana, amendoim, abelha e etc.* E apontam ainda a existência de um grande número de pinturas rupestres.

Houve situações em que o relato sobre esses lugares significativos ou “sagrados” foi um interdito, conforme disseram os professores chiquitano Laucino e Benedito (14.3, 20735): *os lugares simbólicos locais sagrados de origens significativo para o povo chiquitano, não podemos relatar não temos autorização das lideranças.*

Durante o curso, foi explicitado que a arqueologia é uma ciência que estuda a cultura material, confeccionada, utilizada e descartada pelo homem. Ressaltou-se, também, o aspecto simbólico sobre os objetos, como divisão sexual do trabalho e organização espacial e social do grupo em relação à produção da vida material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho discutiu o protagonismo indígena a partir da atuação de professores indígenas na realização de uma pesquisa sobre arqueologia.

A trajetória histórica dos processos de escolarização entre os povos indígenas, e o caráter reivindicatório por projetos que visem à formação de professores indígenas demonstram, em um primeiro plano, a afirmação étnica por um ensino diferenciado, em suas orientações teóricas e metodológicas. Nesse sentido, os professores adquirem conhecimentos e instrumentos da sociedade ocidental, os quais podem ser aplicados e adequados ao contexto da aldeia, tornando-se úteis na discussão e na resolução de problemas históricos, sociais e ambientais. Com isso, além de existir uma atuação política direta do professor e, por conseguinte, da escola, é importante enfatizar o poder do conhecimento produzido pelos professores indígenas a partir da sua interação com a comunidade na aldeia, que identifica a protagonização do saber, em um local bastante específico.

A perspectiva sobre os locais definidos pelos professores indígenas para a realização da pesquisa refletiram, entre outras questões, as formas de repasse do conhecimento. Um outro ponto diz respeito à aldeia, identificada como um ambiente arqueológico e *locus* de conhecimento, associada à organização social e à historicidade dos diferentes povos. Portanto, a definição dos locais e a forma de condução da atividade refletem, questões de caráter teórico e metodológico que, trazem informações sobre os lugares do saber em sua relação com aqueles que protagonizaram a pesquisa na aldeia.

Acerca dos interlocutores, ou melhor, dos protagonistas escolhidos pelos professores indígenas nas aldeias, duas questões são ressaltadas: quem foram os escolhidos e a “negociação” ou mediação do professor para realização da sua atividade acadêmica. Os protagonistas definidos pelos professores demonstram diferentes conhecimentos e especialidades, decorrentes de gênero, faixa etária e status social. O contexto evidencia diferentes formas de interação, condicionado por questões sociais que, por si, já trazem informações acerca da aquisição e da troca de conhecimentos. Da maneira como foi executada, a pesquisa permitiu, em muitos casos, o acesso da comunidade ao universo acadêmico por meio da *práxis* do professor indígena. Com isso, a comunidade tem a possibilidade de avaliar a ação do professor, assim como, a relação deste com a comunidade possibilitaram ampliar os levantamentos e as informações. Portanto, o que se procurou mostrar é que a comunidade demonstrou uma participação ativa na produção do conhecimento.

Uma outra maneira de interação e, por conseguinte de produção do conhecimento, entre o professor, o aluno e a comunidade foi analisada a partir das atividades no ambiente escolar. A escola, como um espaço social de interesse e de participação da comunidade, pressupõe que os pais dos alunos interajam e conheçam as atividades escolares desenvolvidas pelos seus filhos. A partir desse momento os pais estabelecem contato com os assuntos trabalhados pelo professor em sala de aula, no caso uma atividade de orientação acadêmica. Houve situações em que os alunos foram orientados por seus professores para desenvolverem pesquisas em suas casas, junto aos seus pais e familiares.

A partir disso, os alunos também produziram textos e desenhos, e se fizeram pesquisadores, o que demonstra uma outra especificidade sobre a produção do conhecimento, agora realizada pelo aluno. Em outras circunstâncias, verificou-se a participação de anciões e de outras pessoas da comunidade, a convite do professor, para orientarem e informarem sobre os temas da pesquisa, e até mesmo produzirem objetos, por vezes, desconhecidos do público escolar e talvez do próprio professor.

As atividades na escola demonstraram três questões acerca da produção e da apreensão do conhecimento: a escola possibilita a interação e a participação ativa dos alunos e da comunidade; o professor e sua *práxis* pedagógica são chaves para definir estratégias que visem o melhor aproveitamento sobre os conteúdos; a experiência e os conhecimentos adquiridos são fundamentais para a discussão curricular.

A interação entre a escola, o professor e a comunidade permite apontar uma questão fundamental a ser observada na educação escolar indígena, que a educação não se restringe à escola, contudo ela pode ser um instrumento que liga o conhecimento ocidental e o conhecimento indígena.

No que diz respeito à discussão sobre a importância da pesquisa para a comunidade, relatada pelo professor indígena, duas questões são enfatizadas: as imagens e textos produzidos são reflexos de um aprendizado e de uma representação, que é material e simbólica, ao pensar o passado e o presente; e a relação estabelecida em torno da arqueologia. Tais quesitos são fundamentais para a compreensão, percepção e avaliação da comunidade sobre a pesquisa realizada pelos professores. Os relatos dos professores indígenas acerca do que a comunidade achou da pesquisa evidenciam também, conhecimentos e pontos de vista cujo caráter é reivindicatório. Tais enfoques dizem respeito a dois pontos: a necessidade de que o conhecimento levantado retorne à aldeia; e a propriedade e o uso da informação. Portanto, questões em torno da ética na pesquisa, que situa o discurso indígena na relação existente entre arqueologia e o poder. Deste modo, as narrativas indígenas, também indicam e

orientam os caminhos a serem tomados e as ações que podem ser efetivadas, a partir do que foi produzido pelos professores e alunos no diálogo com a comunidade. É importante ressaltar que as críticas lançadas são totalmente pertinentes e relevantes, assim como fundamentais para o aprimoramento das discussões e das ações futuras possíveis de serem realizadas. Um outro aspecto observado é a forma como sobressai, de forma indiscutível, a riqueza de informações e conhecimentos produzidos pelos professores indígenas. Concluiu-se que, a comunidade e as pessoas que se envolveram, contribuíram, ou melhor, protagonizaram e fizeram a pesquisa dos professores indígenas ser o que foi, avaliaram de forma bastante positiva a atividade.

Por outro lado, o professor indígena também avaliou a importância da pesquisa por ele desenvolvida e o modo como ela foi apreendida, sobre a qual três questões são observadas: a premissa científica (ser acadêmico); o *devoir* profissional (ser professor); e ser índio. A percepção e avaliação do professor sobre a pesquisa relacionam duas questões teóricas: o universo multicultural, a universidade e a aldeia; e o professor como agente ativo na produção do conhecimento. Constatou-se que, existe uma relação bastante próxima entre a percepção da comunidade e a dos professores indígenas sobre a pesquisa, especialmente no que diz respeito a contextos como: o registro da pesquisa, a difusão e a socialização do conhecimento gerado.

Por fim, depois de avaliada a atividade, chega-se às definições e às conceituações da arqueologia. As evidências arqueológicas apresentadas ao longo da segunda parte da dissertação mostram, a diversidade dos objetos e algumas abordagens desenvolvidas, as quais abordam aspectos físicos e simbólicos, o que demonstra o objetivo da arqueologia, que é o de compreender as relações sociais entre as pessoas. As definições de arqueologia pelos professores indígenas demonstram também a afinidade entre arqueologia e política, manifestada em duas situações: na reivindicação e objetivos sobre o material produzido; e na relação entre a academia, a escola e o povo. A compreensão e a definição do que é a arqueologia representam, com muita clareza, a experiência do acadêmico e professor indígena, adquirida ao longo do tempo, mas também, na especificidade do conjunto de práticas desenvolvidas para realização da pesquisa sobre arqueologia e os resultados obtidos. A definição do que é a arqueologia pelo professor indígena, integram em seu bojo quatro importantes referências, que são as seguintes: os lugares do saber em uma aldeia; os protagonistas do conhecimento em uma sociedade; as ações metodológicas na escola; e a percepção intelectual sobre a pesquisa.

FONTES ESCRITAS

- Antonino Reginaldo Jorge. (14.3, 20938). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.
- Álvaro Jaime Tsibo Owaprewê. (14.3, 20135). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.
- Apakalatu Kuikuro. (14.3, 20170). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.
- Arapawa Waura. (14.3, 20164). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.
- Benedito Santana de Campos. (14.3, 20735). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.
- Carmelo Tsirobo Moritu. (14.3, 20186). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.
- Célio Kawina Ijavari. (14.3, 20182). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.
- Cirenio Reginaldo Francisco. (14.3, 20736). Etapa Intermediária. PROESI. Fevereiro a agosto de 2006.
- Daniel Kabixana Tapirapé. (14.3, 21838). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.
- Daniel Tapirapé. (14.3, 20221). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.
- Elves Sapunghe Dias Iacauh. (14.3, 20140). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.
- Fábio Ubre'a Abdzu. (14.3, 20192). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.
- Feliciano Wa'amei'wa Tserenhe'omo. (14.3, 20133). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.
- Xawapare'yimi Genivaldo Tapirapé. (14.3, 20143). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.
- _____. (14.3, 20159). Etapa Presencial. PROESI. Julho 2006.
- _____. (14.3, 21839). Etapa Intermediária. PROESI. Fevereiro a agosto de 2006.
- _____. (14.3, 20734). Etapa Intermediária. PROESI. Fevereiro a agosto de 2006.
- Ibene Kuikuro. (14.3, 20183). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.
- Jesus Tserenhihi Mahörö'ê'ö. (14.3, 20134). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.
- Josimar Xawapare'yimi Tapirapé. (14.3, 20159). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.
- _____. (14.3, 20734). Etapa Intermediária. PROESI. Fevereiro a agosto de 2006.
- Júlio César Tawy'i Tapirapé. (14.3, 20734). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.
- _____. (14.3, 21841). Etapa Intermediária. PROESI. Fevereiro a agosto de 2006.
- _____. (14.3, 20215). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.
- Kaman Nahukua. (14.3, 21852). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.
- Krekreansã Panara. (14.3, 20143). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.
- _____. (14.3, 20163). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

_____. (14.3, 20300). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

Laércio Amajunepa. (14.3, 21833). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

_____. (14.3, 21837). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

Laucino Costa Leite Mendes. (14.3, 20735). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

Loike Kalapalo. (14.3, 20202). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

Luis Apacano Kapeguara. (14.3, 20150). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

Makato Tapirape. (14.3, 21842). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

_____. (14.3, 20146). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

Maria Síria Rupê. (14.3, 20175). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

_____. (14.3, 20735). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

Mariel Mariscot Bento Kujiboekureu. (14.3, 21845). Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006. PROESI.

Mateus Alcantara Rondon. (14.3, 20736). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

Modesto Tserewawã'rã Böödöditu. (14.3, 20176). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

Nivaldo Wahóiwere Rãirãté. (14.3, 20157). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

Peranko Panarã. (14.3, 20143). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

Pikuruk Kayabi. (14.3, 20730). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

Pitoga Makne Txikão. (14.3, 20148). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

_____. (14.3, 20760). Etapa Intermediária. PROESI. Fevereiro a agosto de 2006.

_____. (14.3, 21864). Etapa Intermediária. PROESI. Fevereiro a agosto de 2006.

Roberto Luciano Ortiz da Silva. (14.3, 20227). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

_____. (14.3, 20735). Etapa Intermediária. PROESI. Fevereiro a agosto de 2006.

Rogério Wahone. (14.3, 20161). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

Rosinete Zoizoquialo Amajunepá. (14.3, 21833). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

Sergio Aparecido Calomezore Teodoro. (14.3, 20149). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

Sílvia Amajunepa. (14.3, 21833). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

Sirakup Kaiabi. (14.3, 20736). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

Tino U'wawi'wê. (14.3, 2015). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

Valdevino Amajunepá. (14.3, 20191). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

_____. (14.3, 21833). Etapa Intermediária. PROESI. Fevereiro a agosto de 2006.

_____. (14.3, 21837). Etapa Intermediária. PROESI. Fevereiro a agosto de 2006.

Valdez Teófilo Tseredzawê. (14.3, 20209). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

Valdomir Ianu. (14.3, 20174). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

Valeriano Rãiwí'a Wéréhité. (14.3, 21897). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

Valnete Rondon Moreira. (14.3, 20201). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

Virgílio Kidemugureu. (14.3, 21844). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

Waranaku Awete. (14.3, 20214). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

Xaopoko'í Tapirape. (14.3, 20208). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

_____. (14.3, 21843). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

Yacnhongrati Suya. (14.3, 20147). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

Yapariwa Kaiabi. (14.3, 21848). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

Yunak Yawalapiti. (14.3, 20173). PROESI. Etapa Presencial. Julho 2006.

_____. (14.3, 21856). PROESI. Etapa Intermediária. Fevereiro a agosto de 2006.

REFERÊNCIAS

- 3º GRAU INDÍGENA. *Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para a Formação de Professores Indígenas*. 2001.
- ABA. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Código de ética do antropólogo. 2007. Disponível em: <<http://www.abant.org.br/>>. Acesso em: 23 set. 2007.
- ALBERTI, Verena. Narrativas na História Oral. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, João Pessoa. Anais Eletrônicos. ANPUH-PB, 2003.
- ALMEIDA, Márcia Bezerra. *O Australopiteco Corcunda – As Crianças e a Arqueologia em um Projeto de Arqueologia Pública na Escola*. 2002. 180 f. Tese (Doutorado em Arqueologia), FFLCH/USP, São Paulo.
- ANDRADE LIMA, Tânia. Cerâmica Indígena Brasileira. In: RIBEIRO, Berta G. (Org). *Suma Etnológica Brasileira- Tecnologia Indígena*. Vozes: Petrópolis, 1987. p. 173-229.
- _____. Estudos de gênero na arqueologia brasileira: por que não? *Habitus* - Revista do IGPA da UCG, Goiânia, v.1, n. 1, p. 129-139, 2003.
- _____. Patrimônio arqueológico, ideológico e poder. In: 2º ENCONTRO NACIONAL DE PRESERVAÇÃO DE BENS CULTURAIS – ARQUIMEMÓRIA, Belo Horizonte, 1987.
- ANDRÉA SILVA, Fabíola. Mito e arqueologia: a interpretação dos asurini do Xingu sobre os vestígios arqueológicos encontrados no Parque Indígena kuaninemu-Pará. In: *Horizontes Antropológicos* do IFCH da UFRGS, Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 175-188. 2002.
- APPLE, Michel. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio F. (Org.). *Currículo, ideologia e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-57.
- BARRETO, Cristina. Arqueologia brasileira: uma perspectiva histórica e comparada. In: *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*, Brasil, n. 3, p. 201-212. 1998.
- BARTH, Frederik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998. p. 187-227.
- BAPTISTA, Fernando M.; VALLE, Raul S. T. *Os povos indígenas frente ao direito autoral e de imagem*; São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. 99 p.
- BASTOS, Rafael J. M. Etnomusicologia no Brasil: Algumas Tendências Hoje. In: 2º ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA (ETNOMUSICOLOGIA: CAMINHOS E LUGARES, FRONTEIRAS E DIÁLOGOS), Salvador, 2004.
- BELLUZZO, Ana M. A propósito do Brasil dos viajantes. *Dossiê Brasil dos Viajantes*-Revista da FFLCH/USP, São Paulo, n. 30, p. 8-19. 1996.

_____. A lógica das imagens e os habitantes do Novo Mundo. In: GRUPIONI, Luís D. B. (Org.). *Índios no Brasil*. 4 ed. São Paulo, Global, 2000.

BENJAMIN, Walter. O conceito de crítica de arte no romantismo alemão. Tradução de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Brasiliense, 1993. 144 p.

_____. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. 4 ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 65-197.

BERGGREN, Asa; HODDER, Ian. Social Practice, Method, and some problems of field Archaeology. *American Antiquity*, v. 68, p. 421-434, 2003.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 395 p.

BORDIGNÓN, Mário. *Os Bororo na história do Centro-Oeste brasileiro*. Campo Grande: Missão Salesiana, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução de Denice Bárbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2003. 124 p.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, Maria A.; Catani, Alfredo (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 39-64.

_____. Pesquisar- Participar. In: _____. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981. 200 p.

BRASIL (País). Ministério da Educação e Cultura. As Leis e a Educação Escolar Indígena. Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. Fundamentos Gerais da Educação Escolar Indígena. In: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. p. 21-25.

_____. Educação Escolar Indígena. In: Em Aberto Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1994.

_____. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. *Cadernos de*

Educação Básica, Série institucional, Brasília: MEC, 1993. 22 p.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 191 p.

_____. *Uma História Social do Conhecimento de Gutenberg a Diderot*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 241 p.

_____. *Variedades de História Cultural*. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 318 p.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In _____. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 17-35.

CARELLI, Vincent. *Moi, un Indien*. 2005. Disponível em: <www.videonasaldeias.org.br>. Acesso em: 23 set. 2007

CARMACK, Robert. M. La etnohistoria: una resena de su desarrollo, definiciones, métodos y objetivos. Cuadernos del Seminario de Integración Social Guatemalteca, n° 26, p. 7-47, 1979.

CARVALHO, José J. *Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2005. 206 p.

_____. O Olhar etnográfico e a voz subalterna. Série Antropologia, n. 261. Brasília: UNB, 1999. 22 p.

CARTA DA TERRA - MEMÓRIA E CIÊNCIA INDÍGENA. Comitê Intertribal / 500 Anos de Resistência. Conferência Mundial dos Povos Indígenas sobre Território, Meio Ambiente e Desenvolvimento. Disponível em: <<http://culturabrasil.org/cartadaterra.htm>>. Acesso em 10 out. 2007.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1990. 245 p.

CHIARA, Vilma. Armas: Bases para uma classificação. In RIBEIRO, Berta G. (Org). *Suma Etnológica Brasileira- Tecnologia Indígena*. Vozes: Petrópolis, 1987. p. 117-137.

COELHO NETO, José T. *Usos da Cultura: Políticas de ação cultural*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 124 p.

COHN, Clarice. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena. *Caderno de Educação Escolar Indígena* da UNEMAT, Barra do Bugres, v. 3, n. 1, p. 94-111, 2004.

COLLEY, Sarah. Archaeology and education in Austrália. *Antiquity*, v. 74, n. 283, p. 171-177, 2000.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Disponível em:
<<http://www.ddh.mre.gov.br/relatorios/relatorios-anuais-da-comissao-interamericana-de-direitos-humanos>>. Acesso em: 23 set. 2007.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, promulgada em 5 de outubro de 1988, 16 ed. atualizada e ampliada, São Paulo: Editora Saraiva. 1997.

COOPER, John M. Armadilhas. In: RIBEIRO, Berta G. (Org). *Suma Etnológica Brasileira-Tecnologia Indígena*. Vozes: Petrópolis, 1987. p. 63-171.

DARCY DE OLIVEIRA, Rosiska; DARCY DE OLIVEIRA, Miguel. Pesquisa social e ação educativa. In: BRANDÃO, Carlos R. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 17-33.

DERRIDA, Jacques. *A Universidade sem condição*. Tradução de Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003. 86 p.

_____. A solidariedade dos seres vivos. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 mai. 2001. Suplemento Mais, p. 2.

_____. *O Olho da Universidade*. Tradução de Ricardo de Iuri Canko e Ignácio Antonio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999. 159 p.

DEVEREUX, Paul. *Arqueologia*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Melhoramentos, 2002. 32 p.

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 165 p.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994. 201 p.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge. Arqueologia, etnicidade e direito indígena no Brasil. In: XIII CONGRESSO DA SOCIEDADE DE ARQUEOLOGIA BRASILEIRA. 2005, Campo Grande. *Texto original da Conferência Arqueologia, Etnicidade e Direito Indígena no Brasil*. Sociedade Brasileira de Arqueologia, 2005.

_____. *Arqueologia das Sociedades Indígenas no Pantanal*. Campo Grande: Oeste, 2004. 117 p.

_____. A história indígena em Mato Grosso do Sul: dilemas e perspectivas: *Territórios e Fronteiras* - Revista de História da UFMT, Cuiabá, v. 2, n. 2, p.115-124, 2001.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; MARQUES PEREIRA, Levi. Perícia Antropológica, Arqueológica e Histórica da Área Reivindicada pelos Terena para a Ampliação dos Limites da Terra Indígena Roriti, Município de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul, Brasil. Autor nº. 2001.60.00.003866-3, 3ª Vara da 1ª Subseção Judiciária de Mato Grosso do Sul, Dourados (MS), 2003.

ESTERHUYSEN, Amanda B. The birth of educational archaeology in South Africa. *Antiquity*, v. 74, n. 283, p 159-165, 2000.

FASSHEBER, José R. M.; ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz. Etno futebol indígena. *ComCiência* Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, v. 79, p. 5-8, 2006. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/>>. Acesso em: 23 set. 2007.

FENÉLON COSTA, Maria H.; MALHANO, Hamilton B. Habitação Indígena Brasileira. In: RIBEIRO, Berta G. (Org). *Suma Etnológica Brasileira-Tecnologia Indígena*. Vozes: Petrópolis, 1987. p. 27-92.

FERNANDES, José. R. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, v. 13, p. 265- 276, 1992-93.

FERNANDES SILVA, Joana. Fronteira compartilhada, território fragmentado: os chiquitanos no Brasil e na Bolívia. In: SALOMON, Marlon; FERNANDES SILVA, Joana; ROCHA, Leandro. (Org). *Processos de territorialização: entre a História e a Antropologia*. Goiânia: 2005, p. 119-146.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). Usos e Abusos da História Oral. 5. ed. Rio de Janeiro; Editora FGV, 2002. p. 43-62.

FERREIRA SILVA, Márcio. A Conquista da Escola: educação escolar e movimento de professores indígenas, no Brasil. *Em Aberto* - Instituto Nacional de Estudos Educacionais MEC, Brasília, n. 63, ano 14, p. 38-53, 1994.

FRANCHETTO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: GRUPIONI, Luís B. D. (Org.). *Leis de Diretrizes de Bases. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, 2006. p. 191-198.

FRANCHETTO, Bruna; KAHN, Marina. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. *Em Aberto* - Instituto Nacional de Estudos Educacionais MEC, Brasília, n. 63, ano 14, p 5-10, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 64 p.

_____. *Educação e mudança*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 72 p.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazer melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 8. ed. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Loyola, 1996. 73 p.

_____. *A Arqueologia do Saber*. 3 ed. Tradução de Luís Felipe Baeta. Rio de Janeiro: Forense, 1987. 239 p.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1982. 277 p.

FUNARI, Pedro. P. A. Considerações sobre o profissional de museu e sua formação. *nethistoria*, 2005.

_____. A arqueologia pública na América Latina e seu contexto mundial: universidade pública e cidadania. *Fronteiras - Revista de História da UFMS*, Campo Grande, v.6, n.11, p. 87-96, 2002.

_____. Conservation of cultural heritage in Brazil: Some Remarks. *Archaeologia Polona - Institute of Archaeology and Ethnology, Polish Academy of Sciences, Warsaw*, n. 38, p. 191-201, 2000.

_____. Archaeology, Education and Brazilian identity. *Antiquity*, v. 74, n. 283, p. 184-185. 2000 a.

_____. Como se tornar arqueólogo no Brasil. *Revista USP*. n. 44, 74-85, 2000 b.

_____. Linguística e Arqueologia. *Delta – Revista de Estudos de Linguística Teórica e aplicada*, 1999, p. 161-176.

_____. A importância da teoria arqueológica internacional para a Arqueologia sul-americana: o caso brasileiro. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*, Brasil, n. 3, p. 231-220, 1998.

_____. Archaeology, History, and Historical Archaeology in South América. *International Journal of Historical Archaeology*, p. 189-206, 1997.

_____. A cultura material e a construção da mitologia bandeirante: problemas da identidade nacional brasileira. *Idéias - Revista do IFCH daUNICAMP*, ano 2, n. 11, p. 29-48, 1995.

_____. Mixed features of archaeological theory in Brazil. In: UCKO, Peter J. (Org.). *Theory in Archaeology: A World perspective*. London and New York: Routledge, 1995 a. p. 237-249.

_____. *Arqueologia*. São Paulo: Ática, 1988. 85 p.

FUNARI, Pedro P. A.; PELEGRINI, Sandra C. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. 76 p.

FUNARI, Pedro P. A.; NOELLI, Francisco S. *Pré-História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002. 110 p.

FUNARI, Pedro P. A.; NEVES, Eduardo G. PODGORNY, Irina. Introdução – a primeira reunião internacional de teoria arqueológica na América do Sul: questões e debates. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*, Brasil, n. 3, p.1-12. 1998.

FURASTÉ, Pedro Augusto. Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Elaboração e Formatação. Explicitação das Normas da ABNT. 14 ed. Porto Alegre: s.n., 2006. 307 p.

GAGLIARDI, José Mauro. *O indígena e a República*. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura/HUCITEC, 1989. 183 p.

GERBI, Antonello. *O novo mundo: história de uma polêmica (1750-1900)*. Tradução de Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 807 p.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio cultural”. In: Abreu, Martha; Soihet, Raquel. (Org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-79.

GRAHAM, Laura. *Performing Dreams. Discourses of Immortality among the Xavante of Central Brazil*. Austin: University of Texas Press, 1995.

GRUPIONI, Luís D. B. (Org.). *Índios no Brasil*. 4 ed. São Paulo, Global, 2000.

_____. Educação e Povos Indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, p. 273-283, 2000 a.

GUIMARÃES, Susana M. G. Ciências Sociais no Projeto 3º Grau Indígena: focos principais. *Caderno de Educação Escolar Indígena da UNEMAT*, Barra do Bugres, v. 1, n. 1, p. 25-33, 2002.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p 434 p.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p 103-133.

_____. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 3. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. 133 p.

HECKENBERGER, Michael; FRANCHETTO, Bruna. *Os Povos do Alto Xingu*. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2001. 667 p.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1989. 121 p.

HENSON, Don. Teaching the past in the United Kingdom's schools. *Antiquity*, v. 74, n. 283, p. 137-141, 2000.

HODDER, Ian. Archaeology in 1984. *Antiquity*, v. 58, n. 222, p. 25-32, 1984.

_____. *Interpretación en Arqueología: Corrientes actuales*. Traducción de José Aubet. Barcelona: Crítica, 1988. 236 p.

HORTA, Maria L.; GRUNBERG, Elevina; MONTEIRO, Adriane M. Q. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, 1999. 65 p.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro S. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ISA. INSTITUTO SÓCIO-AMBIENTAL. *O que os brasileiros pensam dos índios?* ISA/IBOPE. 2000. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/quepens/index.shtm>>. Acesso em: 23 ago. 2007.

_____. Enciclopédia dos povos indígenas. 2007. Disponível em: www.socioambiental.org/pib/portugues/quonqua/cadapovo.shtm>. Acesso em: 23 set. 2007

JIMÉNEZ, Jaime R. P. Is all archaeology at present a postcolonial one? Constructive answers from an eccentric point of view. *Journal of Social Archaeology*, v. 4, n. 2, p. 200-213, 2004.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 7-131.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1996.

JONES, Siân. *The Archaeology of Ethnicity. Constructing identities in the past and present*. Londres: Routledge, 1997. 180 p.

JORNAL DA CIÊNCIA. 19/07/2003. Daniel Munduruku, autor indígena, ganha o Prêmio Érico Vannucci e propõe a inclusão do Conhecimento Indígena nas Reuniões Anuais da

SBPC. Disponível em: < http://www.danielmunduruku.com.br/artigos_02.html>. Acesso em: 23 set. 2007.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos e Abusos da História Oral*. 5 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 43-62.

KERR, Warwick E. Agricultura e seleções genéticas de plantas. In: RIBEIRO, Berta G. (Org.). *Suma Etnológica Brasileira - Tecnologia Indígena*. Vozes: Petrópolis, 1987. p. 159-171.

GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria C. (Org.). *Educação e Museu - A construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access, 2003. 182 p.

HP OLIVEIRA, Eduardo. Além do nada: estado, raça e ação afirmativa. *Cadernos ABONG*, n. 23, p. 20-26. 1997.

LEA, Joanne; SMARDZ, Karolyn E. Public archaeology in Canadá. *Antiquity*, v. 74, n. 283, p. 141-146

LANDA, Beatriz dos Santos. *Os Nãndeva/Guarani e o uso do espaço na terra indígena porto lindo/Jakarey, Município de Japorã/MS*. 2005. 365 f. Tese (Doutorado Internacional em Arqueologia) – FCH/PUC-RS.

LARAIA, Roque B. Ética e Antropologia: algumas questões. *Série antropologia*, n. 157. Brasília: UNB, 1999.

LEITE, José R. T. Viajantes do Imaginário: a América Vista da Europa, séculos XV-XVII. *Dossiê Brasil dos Viajantes*-Revista da FFLCH/USP, n. 30, p. 32-45, 1996.

LOZANO, Jorge E. A Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporâneo. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta M. (Org.). *Usos & Abusos da História Oral*. 5 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

MARÉS FILHO, Carlos F. O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil. In: GRUPIONI, Luís D. B. (Org.). *Índios no Brasil*. 4 ed. São Paulo, Global, 2000. p. 153-168.

MATO GROSSO (Estado). *Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - Grupo de Trabalho sobre a educação de terceiro grau*. Cuiabá, 1997.

MATO GROSSO (Estado) - Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Tucum: programa de formação de professores indígenas para o magistério*. Cuiabá: SEDUC, 1995.

MATO GROSSO (Estado). Carta de Cuiabá. In: *Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar*. Cuiabá: SEDUC/ CAIEMT /CEI-MT, 1998.

MALHANO, Hamilton B. Glossário da Habitação. In: RIBEIRO, Berta G. (Org.). *Suma Etnológica Brasileira - Tecnologia Indígena*. Vozes: Petrópolis, 1987. p. 93-94.

MELIÀ, Bartolomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (Org.). *A Conquista da Escrita: encontros de educação indígena*. Cuiabá: Iluminuras, 1989. p. 9-16.

MÉTRAUX, Alfred. Armas. In: RIBEIRO, Berta G. (Org.). *Suma Etnológica Brasileira - Tecnologia Indígena*. Vozes: Petrópolis, 1987. p. 139-161.

MENESES, Ulpiano B. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.11, n.21, p.89-104, 1998.

_____. Identidade cultural e Arqueologia. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro: IPHAN, n. 20. p. 33-36, 1984.

MENGET, Patrick. Suíá. 2003. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/epi/ikpeng/ikpeng.shtm>>. Acesso em: 23 set. 2007.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MONTEIRO, John M. O escravo índio, esse desconhecido. In: GRUPIONI, Luís D. B. (Org.). *Índios no Brasil*. 4 ed. São Paulo, Global, 2000. p. 105-120.

_____. Armas e Armadilhas. In: Novaes, Adauto (Org.). *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras. 1999. p. 237-249.

MONSERRAT, Ruth M.F. Línguas indígenas no Brasil contemporâneo. In: GRUPIONI, Luís D. B. (Org.). *Índios no Brasil*. 4 ed. São Paulo, Global, 2000. p. 93-104.

MORAIS, José L. Tópicos de arqueologia da paisagem. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*, São Paulo, n.10, p. 3-30, 2000.

MORA, Santiago. Âmbito pasado y presente em la arqueologia colombiana. In: *Arqueologia del área intermédia*, Instituto Colombiano de Antropologia e História – Sociedade Colombiana de Arqueologia, n. 2, p. 153-181. 2000.

NEVES, Eduardo G. Arqueologia, história indígena e o registro etnográfico: exemplos do alto rio Negro. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*, Brasil, n. 3, p. 319-330, 1998.

NOELLI, Francisco S. BROCHADO, J. P. O cauim e as beberagens dos Guarani e Tupinambá: equipamentos, técnicas de preparação e consumo. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*, Brasil, v. 8, p. 117-128, 1998.

O'NEALE, Lila. Cestaria. In: RIBEIRO, Berta G. (Org.). *Suma Etnológica Brasileira-Tecnologia Indígena*. Vozes: Petrópolis, 1987. p. 323-341.

_____. Tecelagem. In: RIBEIRO, Berta G. (Org.). *Suma Etnológica Brasileira-Tecnologia Indígena*. Vozes: Petrópolis, 1987. p. 397-424.

ORSER JR., Charles; FUNARI, Pedro P. A. Archaeology and Slave Resistance and Rebellion. *World Archaeology*, p. 61-72, 2001.

ORSER JR., Charles. *Introducción a la Arqueología Histórica*. Traducción de Andrés Zarankin, Buenos Aires: Tridente, 2000.

_____. The Anthropology in American Historical Archaeology, *American Anthropologist-American Anthropological Association*, v. 103, n. 3, 1996, p. 621-632

ORSER JR, Charles. A Teoria de Rede e a Arqueologia da História Moderna. Tradução: Fábio Adriano Hering e revisado por Pedro P. A. Funari. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*, Brasil, n. 3, p. 87-101. 1998.

PEREIRA SILVA, Luciano; PORTOCARRERO, José A.; GALVÃO, Josiani. História, Arqueologia e Arquitetura na educação escolar indígena. In: I CONFERÊNCIA SOBRE ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: CONSTRUINDO NOVOS PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005. p.195-198.

PEREIRA S^{ILVA}, Luciano. Arqueologia, educação indígena e desenvolvimento. *Caderno de Educação Escolar Indígena* da UNEMAT, Barra do Bugres, v. 4, n. 1, p. 66-80. 2005.

PICCHI, Debra S. Nahukuá, 2003. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/epi/nahukua/nahukua.shtm>>. Acesso em: 23 set. 2007.

PINHANTA, Isaac Ashaninka. Você vê o mundo do outro e olha para o seu. 2005. Disponível em: <www.videonasaldeias.org.br>. Acesso em: 23 set. 2007.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. In: *Estudos Históricos- Cpdoc/FGV*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.3-15, 1988.

POLITZ, Gustav. Acerca de la etnoarqueologia en América del sur. *Horizontes Antropológicos* do IFCH da UFRGS, Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 13-60, 2002.

_____. La actividade infantil en la producción del registro arqueológico de cazadores-recolectores. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*, Brasil, n. 3, p. 263-284, 1998.

PORTO ALEGRE, Maria S. Imagem e representação do século XIX. In: GRUPIONI, Luís D. B. (Org.). *Índios no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Global, 2000. p. 59-72.

PRATT, Mary L. Humboldt e a reinvenção da América. In: *Estudos Históricos- Cpdoc/FGV*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 1991. p. 151-165.

PRETTY, Katty. Facts and Skills: archaeology in teacher training. *Antiquity*, p. 184-185. 2000.

PROESI. 2007. Disponível em: <<http://indigena.unemat.br/index.php>>. Acesso em: 23 set. 2007.

PROJETO DE DECLARAÇÃO AMERICANA SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS. 1997. Comissão Interamericana de Direitos Humanos.

PROUS, André. *Arqueologia Brasileira*. Brasília: UNB, 1992. 613 p.

_____. Alimentação e “arte” rupestre: nota sobre alguns grafismos pré-históricos brasileiros. *Revista de Arqueologia – Sociedade de Arqueologia Brasileira*, v. 6. 1991.p. 1-14.

RAHTZ, Philip. *Convite à Arqueologia*, Tradução de Luiz Orlando Coutinho Lemos, Rio de Janeiro: Imago, 1989. 187 p.

RAMOS, Alcida R. *Sociedades Indígenas*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995. 96 p.

RAMINELLI, Ronald. *Imagens da Colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*; Rio de Janeiro: EDUSP, 1996. 186 p.

RENFREW, Colin; BAHN, Paul. *Arqueologia: teorias, métodos y práctica*. 2 ed. Madrid. Akal, 1998.

RIBEIRO, Berta G. Artes Têxteis Indígenas do Brasil. In: _____. *Suma Etnológica Brasileira- Tecnologia Indígena*. Vozes: Petrópolis, 1987. p. 351-375.

ROBRAHN-GONZALEZ, Erika M. R. *Etnoarqueologia Brasileira: História e Perspectivas*. 2001.

_____. O estudo da interação cultural em Arqueologia. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*, Brasil, n. 3, p. 31-34, 1998.

_____. Teoria cerâmica: principais linhas e propostas de análise. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*, n. 8, p. 287-294, 1998.

ROUANET, Maria H. *Eternamente em berço esplêndido: a fundação de uma literatura nacional*. São Paulo: Siciliano, 1991. 202 p.

SAID, Edward W. *Cultura Imperialista*. Tradução de Denise Bottman. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 459 p.

SAMPAIO, José A. L. O “resgate cultural” como valor; reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luís D. B.; Brasília: MEC, 2006. p. 165-174.

SCHWARCZ, Lilian M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questões racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 287 p.

SCHIAVETTO, Solange N. O. *A Arqueologia Guarani: construção e desconstrução da identidade indígena*. São Paulo: Annablume - FAPESP, 2003. 138 p.

SECCHI, Darci (Org.). *Ameríndia – Tecendo os Caminhos da Educação Escolar*. Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998. 424 p.

_____. Cem anos depois: escolas indígenas em Mato Grosso. In: *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. p. 71-81.

_____. Histórico da Educação Escolar Indígena. Cuiabá: SEE-MT, 1994.

_____. Escolas indígenas em Mato Grosso: como são e para onde vão. Sobre a implantação de escolas indígenas no pólo geo-cultural do Xingu. Relatório de consultoria, Cuiabá: PNUD/Prodeagro, 1996.

_____. Diagnóstico da educação escolar indígena em Mato Grosso. Cuiabá: PNUD/Prodeagro, 1995. (mimeo).

SEEGER, Anthony. *Kĩsêdjê*, 2003. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/epi/suya/mus.shtm>> Acesso em: 23 de set. 2007.

SERPA, Paulo. *Bororo*. 2001. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/epi/bororo/bororo.shtm>. 2001>. Acesso em: 23 de set. 2007.

SHACKEL, Paul A. Public Memory and the Search for Power. In: *American Historical Archaeology*, American Anthropologist-American Anthropological Association, v. 103, n. 3, p. 655-670. 2001.

SOUZA LIMA, Antônio C. Questões para uma política indigenista: Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas. In: SOUZA LIMA, Antônio C.; BARROSO-HOFMANN, Maria (Org.). *Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002, p. 7-28.

TADEU DA SILVA, Tomaz (Org.). *O que é afinal, estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 240 p.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 73-102. 2000.

TAMASO, Izabela. A Expansão do Patrimônio: novos olhares sobre velhos objetos, outros desafios. *Série Antropologia*, n. 390, Brasília: UNB, 1999. 31 p.

THEODORO, Janice. Visões e descrições da América: Cabeça de Vaca (XVI) e Hercules Florence (XIX). In: *Dossiê Brasil dos Viajantes*-Revista da FFLCH/USP, São Paulo, 1996. p. 74-83.

THOMAS, Julian. A materialidade e o social. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*, Brasil, n. 3, p. 15-20, 1998.

TILLEY, Christopher. Archaeology as sócio-political action in the present. In: V. Pinsky and A. Wylie (eds) *Critical Traditions in Contemporary Archaeology*, Cambridge: Cambridge University Press. 1989. p. 104-116

TORAL, André. *Tapirapé*. 2004. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/epi/tapirape/tapirape.shtm.2004>>. Acesso em: 23 set 2007.

TRIGGER, Bruce. *Etnohistoria: problemas y perspectivas*. San Juan, Universidad Nacional de San Juan, n. 1, p.27-55, 1982.

UNEMAT. Diagnóstico Etnoambiental das Terras Indígenas Areões e Pimentel Barbosa. FNMA/MMA. Projeto Norowedena'rada e Projeto Etenhitipá, 2003.

VALLS, Álvaro L. M. *O que é Ética*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

VELTHEM, Lúcia Hussak Van. Equipamento doméstico e de trabalho. In: RIBEIRO, Berta G. (Org.). *Suma Etnológica Brasileira- Tecnologia Indígena*. Vozes: Petrópolis, 1987. p. 95-108.

VIDAL, Lux. As artes indígenas e seus múltiplos mundos. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro: IPHAN, n. 29, p.10-41, 2001.

ZORTEA, A. S. Arqueologia e pedagogia: um intertexto possível sob a ótica interdisciplinar. *Coleção Arqueologia*, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 2, n. 1, p. 529-540. 1995-96.

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Dourados – MS., 29 de outubro de 2007.

LUCIANO PEREIRA DA SILVA