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 Drª 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 apóio 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 Gutierres, 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 Rãi´rãté, 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 Iniwarã, fruto da linda relação dos dois, que eu vi nascer.

A minha filhinha 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'ymi 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 Tapirape. 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 Síria Rupê. Arqueologia da criança..... 150
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..... 152
Figura 43: Valeriano Rãiwi'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 Kĩsêdjê. Foto de Camila Gautitano. http://www.socioambiental.org/pib/epi/suya/suya.shtm. 2001..... 178
Figura 50: João Rikbatasa. 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´i Tapirapé. Arqueologia, utensílios domésticos e de trabalho: método de pesquisa..... 183
Figura 55: Francisco Hudson Wa´ratahité Tsi´õnowẽ. Arqueologia e organização

espacial: 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 Athaíde, 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 Síria 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´i..... 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 "1º Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena" (CIESI).

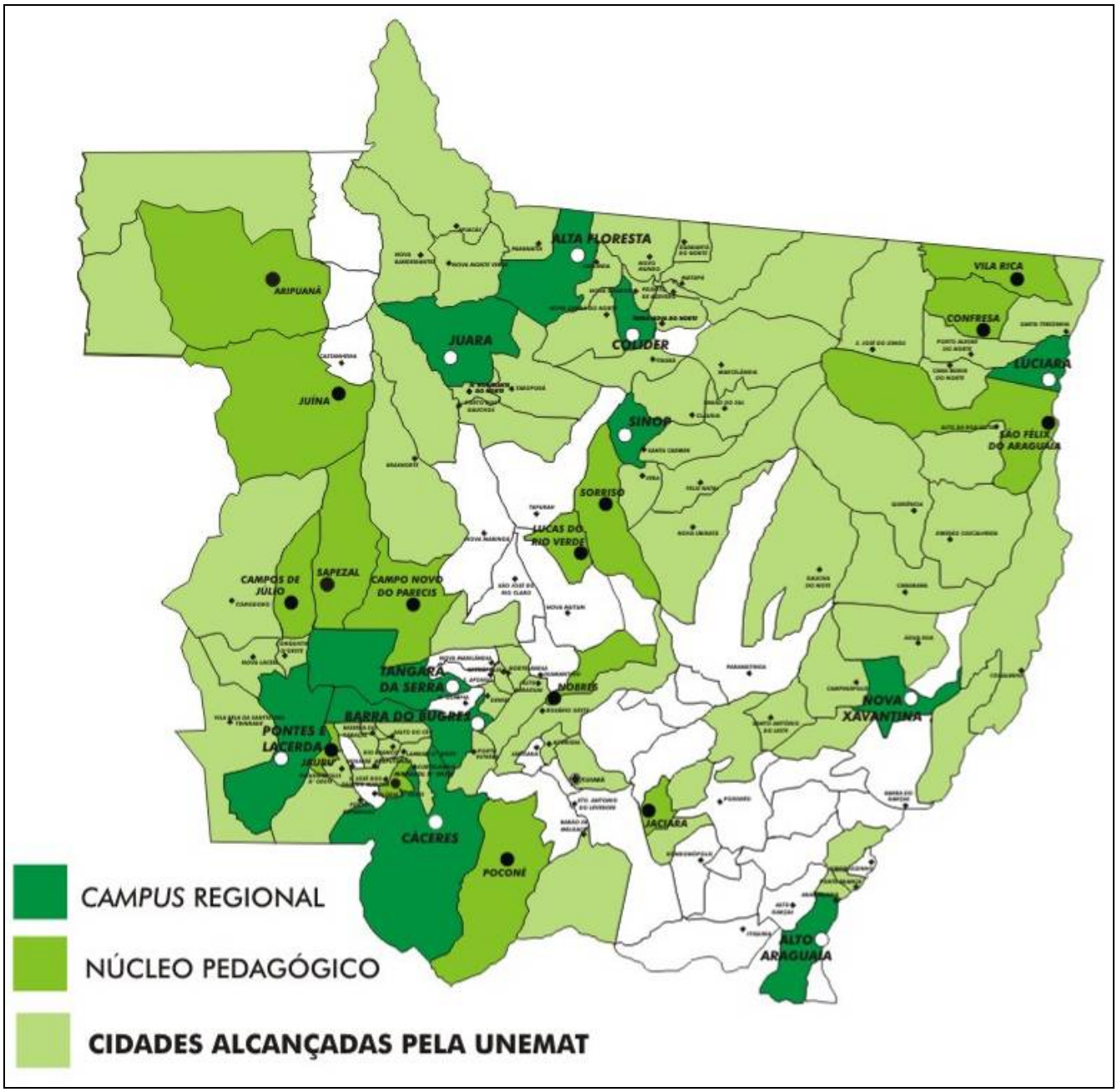

Figura 1 - Mapa dos campus regionais, núcleos pedagógicos e cidades alcançadas pela UNEMAT. Fonte: PRAD - Pró-Reitoria de Administração da UNEMAT, maio 2007. Mapa IBGE, 2007.

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, rikbaktsa, 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
Rogerio 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	Nõsêpotiti	Guarantã do Norte
Peranko Panarã	Panará	Nõsêpotiti	Guarantã do Norte
Elizete Maria Pareci	Paresi	Formoso	Tangará da Serra
Valdirene Avelino Zakenaezokero	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	Majtyritãwa	Santa Terezinha
Josimar Xawapare'ymi Tapirapé	Tapirapé	Tapi'itãwa	Confresa
Júlio Cesar Tawy'i Tapirapé	Tapirapé	Tapi'itãwa	Confresa
Makato Tapirape	Tapirapé	Tapi'itãwa	Confresa
Xaopoko'i Tapirape	Tapirapé	Tapi'itãwa	Confresa
Xawapare'ymi Genivaldo Tapirapé	Tapirapé	Tapi'itãwa	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 Tsererãwawau	Xavante	Baixão	Campinápolis
Alcides Tsõwa'õ	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. Srª. de Guadalupe	General Carneiro
Armindo O'rewe Paramei'wa	Xavante	São Marcos	Barra do Garças
Arquimedes Uné Wéré'é	Xavante	Dom Bosco	Poxoréu
Augusto Teihidzatsé Tsa'ê'õmõmõ'wa	Xavante	N. Srª. 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. Srª. de Fátima	Barra do Garças
Clemente Tseremõdzadzu Tsahöbö	Xavante	N. Srª. de Guadalupe	Barra do Garças
Donata Ro'opini'õ Tseredze	Xavante	Sangradouro	General Carneiro
Fábio Ubre'a Abdzu	Xavante	N. Srª. de Guadalupe	General Carneiro
Feliciano Wa'amei'wa Tserenhe'omo	Xavante	São Marcos	Barra do Garças

Francisco Tsirémé Tsere Ruremé	Xavante	N. Srª. de Guadalupe	General Carneiro
Guido Umri	Xavante	Sangradouro	General Carneiro
Izanoel 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 Bödöditu	Xavante	São Felipe	Campinápolis
Natal Anhaho'a Tsererurême	Xavante	Sangradouro	General Carneiro
Nivaldo Wahóiwere Rãirãté	Xavante	São Marcos	Barra do Garças
Pascoalina Pedzadabu	Xavante	Sangradouro	General Carneiro
Pascoalina Rêtarî'õ	Xavante	N. Srª. de Guadalupe	Barra do Garças
Rogerio Wahone	Xavante	Santa Terezinha	Nova Nazaré
Romildo Cheredaépran	Xavante	Aldeona	Campinápolis
Sandoval Tomotsudza'rebe Rureme	Xavante	N. Srª. de Guadalupe	General Carneiro
Sara Perui'o	Xavante	Sangradouro	General Carneiro
Silvio Tsiruwe'we Tseredzati	Xavante	Sangradouro	General Carneiro
Tino U'wawi'wê	Xavante	Batovi	Paranatinga
Tito Abdzu	Xavante	São Pedro	Campinápolis
Valdez Teófilo Tseredzawê	Xavante	N. Srª. de Guadalupe	General Carneiro
Valeriano Rãiwi'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).

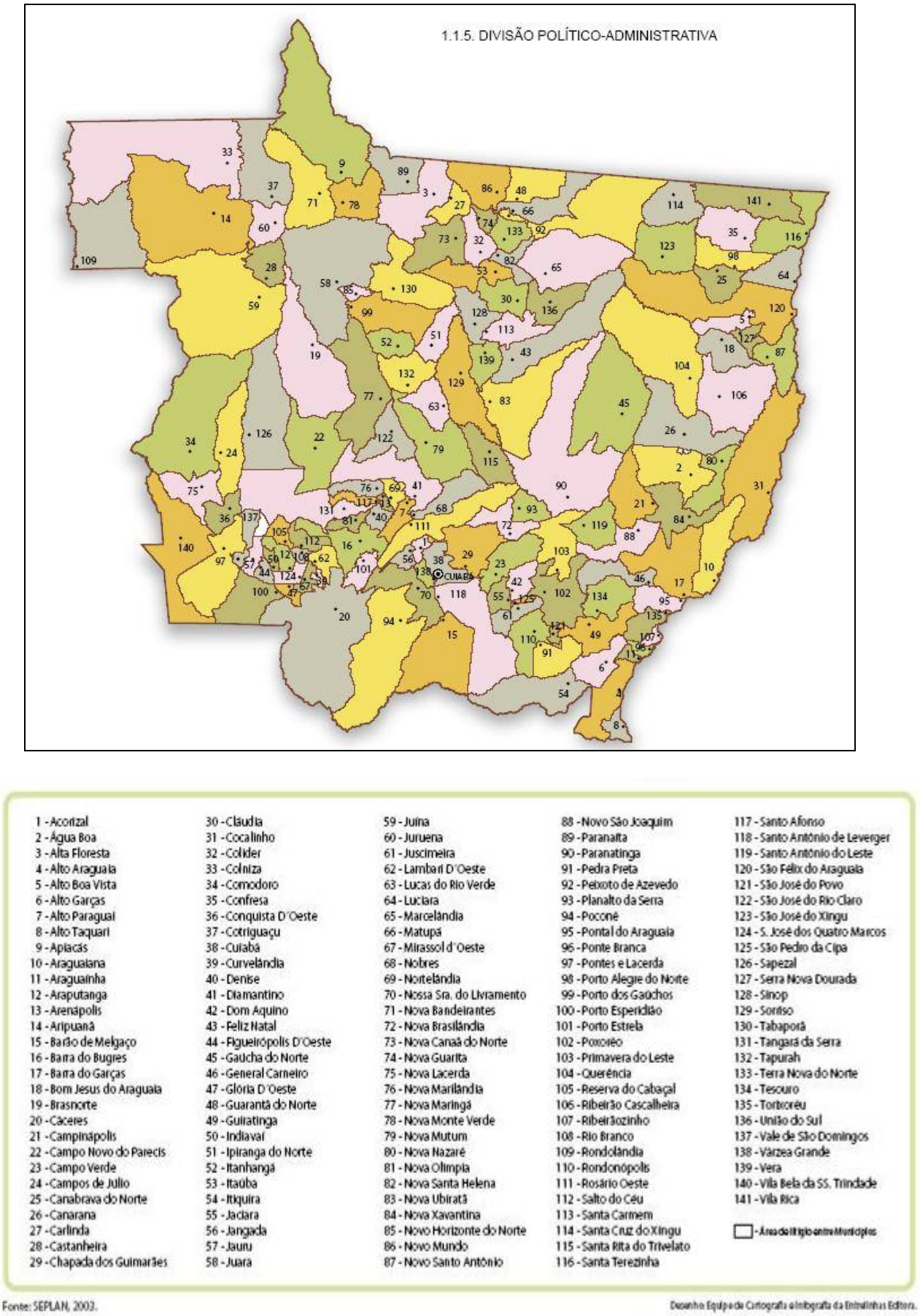

Figura 2: Mapa político do Estado de Mato Grosso.

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	
Irantxe	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**	**População atual**
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			Nobres		
			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						
			Jurigue						
	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 Esperídião	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 Tanguru	Registradas	1968	Sul do PIX	Canarana	FBC	417 (em 2002)
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	Aproxidamente 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			Tanagará 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	Noroeste do estado de Mato Grosso Margem esquerda do rio Juruena	Brasnorte	Jesuitas financiados por Seringalistas	909 (em 2001)
			Aldeia Segunda						
	Japuira	152.509		Registrada			Juara		
							Contriguaçu		
Suyá	Escondido	168.938		Registrada					
	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			Peixoto de Azevedo (MT)		
	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			Agua Boa		
	Parabubure	224.447		Registrada			Campinápolis, Agua 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 identidários 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	CONFECÇÃO (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 CONFECÇÃO 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 CONFECÇÃO 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´ Rãi´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 expõem 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 etnoistória. 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 etnoistória. 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 Spiviak, 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; PODGORNY, 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; PODGORNY, 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 lócus 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.