CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

1.1 Políticas Públicas e Educação Escolar Indígena

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 A Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 O Ensino Superior Indígena no Estado de Mato Grosso

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4 A proposta metodológica do Ensino Superior Indígena

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5 Os cursos de Licenciaturas no Ensino Superior Indígena

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

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

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

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

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

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

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

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

participação dos movimentos e representantes indígenas.

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

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

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

CAPÍTULO 2

A ARQUEOLOGIA VAI À ALDEIA:
O relato de uma pesquisa-ação entre professores indígenas

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

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

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

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

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

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

2.1 Espaços e contextos de socialização da Arqueologia

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

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

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

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

Tabela 1 - Locais onde as pesquisas foram realizadas.

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

Fonte: Dados da pesquisa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Os relatos e os narradores da cultura material

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

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

Tabela 2 - Interlocutores dos professores indígenas na pesquisa.

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

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

Fonte: Dados da pesquisa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

família da esposa?

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

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

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

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

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

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

(GRAHAM, 1995).

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

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

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

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

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

2.3 A arqueologia na escola

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 3: Metodologia da aula de Arqueologia na escola.

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

Fonte: Dados da pesquisa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

si.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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