

ARQUEOLOGIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: DIÁLOGOS SOBRE MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DOS INDÍGENAS PELOS ESTUDANTES DE INHAPI-AL A PARTIR DA INTERVENÇÃO EDUCACIONAL ARQUEOLÓGICA

ARQUEOLOGÍA Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL: DIÁLOGOS SOBRE MEMORIAS Y REPRESENTACIONES DE LOS INDÍGENAS POR LOS ESTUDIANTES DE INHAPI-AL A PARTIR DE LA INTERVENCIÓN EDUCACIONAL ARQUEOLÓGICA

Gustavo Manoel da Silva Gomes
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
prof.gustavogomes@hotmail.com

Flávio Augusto de Aguiar Moraes
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
flavioaguiarac@gmail.com

Jefferson Júnior do Nascimento Lima
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
jefferson.lima__@hotmail.com

Resumo: *O presente trabalho objetiva apresentar problemáticas e resultados prévios da pesquisa: ARQUEOLOGIA PÚBLICA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: sentidos, usos e apropriações dos sítios arqueológicos de pintura rupestre no Município de Inhapi, sertão alagoano (2015-2016), que busca perceber com se dá a percepção desses espaços pela população local, tendo como mostra a comunidade escolar. Por meio de oficinas de educação patrimonial os alunos foram levados a refletir sobre os sítios de pintura rupestre e seus significados para a população local. Associou-se a produção desses achados a grupos indígenas pretéritos reconhecendo a presença indígena na história local (baixo São Francisco) desde longas datas. O trabalho nos proporcionou ainda problematizar as representações do alunado acerca dos grupos indígenas atuais e passados, realizando análises comparativas entre essas diferentes formas de presença no local ao longo do tempo.*

Palavras-chave: *Intervenção Educacional Patrimonial; Arqueologia pública; História e Cultura indígena.*

Resumen: *Este documento tiene como objetivo presentar cuestionamientos y los resultados de la investigación: ARQUEOLOGÍA PÚBLICA, MEMORIA E IDENTIDAD: significados, usos y apropiaciones de los sitios arqueológicos del arte rupestre en la ciudad de Inhapi, Alagoas (2015-2016), que busca comprender la percepción de estos espacios por parte de la población local, teniendo como se muestra, la comunidad escolar. A través de talleres de educación patrimonial los estudiantes se llevaron a reflexionar sobre los sitios de pintura rupestre y su significado para la población local. Se ha asociado la producción de estos vestigios arqueológicos a grupos indígenas del pasado, reconociendo la presencia indígena en la historia local (menor São Francisco), desde hace fechas largas. El trabajo ha proporcionado todavía problematizar las representaciones del cuerpo estudiantil sobre los grupos indígenas actuales y pasados, realizando análisis comparativo de estas diferentes formas de presencia local en el tiempo.*

Palabras clave: *Educación Patrimonial; Arqueología; Historia y Cultura Indígena.*

Caminhos e formas: as bases da pesquisa

Essa pesquisa vincula-se ao segmento da educação patrimonial do projeto “Povoamento pré-histórico do baixo São Francisco” realizado pelo Núcleo de Pesquisa e Estudos Arqueológicos e Históricos (NUPEAH), da UFAL/ Campus Sertão. A coleta de dados neste trabalho se deu de forma interativa, através de oficinas, embasando-se nos princípios de pesquisa-ação.

Esta pesquisa parte do que é regulamentado pela Lei nº 3.924, que se refere à necessidade de intervenção educacional patrimonial no desenvolvimento de pesquisas arqueológicas. Entende-se que a educação patrimonial se torna uma via eficaz para a manutenção de um bem patrimonial tendo em vista a fragilidade que o mesmo possui. Ainda assim, sabemos que diante da necessidade de preservar o patrimônio cultural, dialogar com a população referente ao valor histórico por

meio da prática educativa não garante o sucesso pleno de valorização e preservação dos bens. Todavia, percebemos a educação patrimonial como uma via de grande potencialidade para uma aproximação entre sujeitos e patrimônio de forma sutil, sem imposições, porém sem deixar de lado algumas reflexões basilares. Afirma-se que a educação patrimonial:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de educação patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999. p. 6).

Segundo Bastos (2006, p.158) essa educação poderia ser entendida como “um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer uma leitura do mundo que o rodeia”, pois o leva a uma possibilidade de rever alguns princípios, atribuir ou não um grau de importância a algo que poderia ter passado despercebido por ele. A importância da Educação Patrimonial dá-se pelo:

O diálogo permanente que está implícito neste processo educacional, estimula e facilita a comunicação e interação entre comunidade e os agentes responsáveis pela preservação e estudos dos bens culturais, possibilitando a troca de conhecimento e formação de parcerias para proteção e valorização destes bens (BASTOS, 2006. P.158).

A Educação Patrimonial faz-se necessária não somente pela obrigatoriedade expressa nas portarias do IPHAN 230/2, 28/3 e 07/88 que propõe o que Bastos (2006) chama de “aproveitamento didático da pesquisa”, mas pela própria necessidade de se mostrar o potencial científico, turístico, cultural e educacional que um bem patrimonial possui. Considera-se, portanto, que o trato pedagógico sobre o patrimônio não se limita a cumprir a obrigatoriedade da lei, mas a necessidade de sensibilizar o olhar dos indivíduos e ouvi-los para perceber e confrontar a historicidade das formas e conteúdos que habitam o espaço da cidade onde moram e os diferentes tipos de relação que uma população estabelece com esses conteúdos e formas da cidade. Essa sensibilização do olhar e do ouvir constitui uma relação recíproca de sensibilização política e cultural entre pesquisadores, educadores e público-alvo da educação patrimonial, visando ampliar o entendimento sobre a diversidade de espaços que compõem a cidade, confrontar, reconhecer e valorizar memórias¹, reconstruir e evidenciar identidades²; aprender com elas, dialogar, construir formas de pertencimento e vontade de preservar para possíveis usos materiais e simbólicos de futuras gerações.

Neste sentido, não se pensa a educação patrimonial numa perspectiva “tradicional”, em que se realizam palestras de maneira “bancária”, ou seja, depositando conteúdos sobre os alunos sem dialogar com seus saberes, interesses e sentimentos em relação aos bens patrimoniais.

1 Usa-se aqui a concepção de Memória Coletiva em Le Goff, (2003), para quem, a construção social da memória obedece a jogos de interesses e poder. Desta forma, a memória é um espaço de disputa política entre diferentes grupos. Percebemos que a relação com o patrimônio é um jogo interessado de reconhecimento, divulgação e ocultação de memórias coletivas possíveis. Isso se reflete na “nãoidentificação” de muitos indivíduos com certos bens patrimoniais. Neste contexto a educação patrimonial age como uma ferramenta política que possibilita a abertura de diálogos, confrontos e possibilidades de ressignificação da memória coletiva a partir da exploração pedagógica do patrimônio cultural.

2 Concebe-se a identidade como uma construção social que na contemporaneidade, temporalidade em que se situam os sujeitos participantes de nossa pesquisa, se dá de forma flexível, aberta, negociável e reconstrutiva, em que podem ser apropriados novos referenciais culturais que constroem novos vínculos de pertencimento e dão novos sentidos à identidade (HALL, 2006). Essa noção é valiosa para nossa concepção de educação patrimonial, pois nos faz pensar nas possibilidades de novas leituras, apropriações e reconstruções identitárias a partir dos bens patrimoniais como referenciais a serem discutidos.

Mesmo quando se faz uso distorcido de atividades lúdicas, fato que pode promover um caráter mais intimista entre alunos, educadores e bens patrimoniais, a educação patrimonial por vezes é trabalhada como prática pedagógica voltada a ensinar sobre o patrimônio, a somente sensibilizar o olhar, mas não a ouvir o público-alvo. O educador patrimonial é, neste sentido, alguém que leva um saber sobre o patrimônio à população, e não alguém que também o recebe dela. Neste formato, a função dialógica do lúdico é desviada por uma perspectiva bancária e autoritária, servindo mais como um instrumento de sedução, recreação e direcionamento do olhar do que um diálogo intimista entre saberes, reflexões e experiências entre os sujeitos que interagem pedagogicamente em relação ao patrimônio. Ao invés de uma prática unilateral que vise “distribuir” um saber “verdadeiro” encerrado em si mesmo, a perspectiva de educação patrimonial aqui defendida visa ao encontro, ao diálogo, à reflexão e à expressão. Considera-se que as comunidades em torno de bens patrimoniais também são produtoras de saberes e experiências; também fazem diferentes usos dos bens patrimoniais e estabelecem diferentes formas de relação com estes bens. É a partir desse posicionamento epistemológico que se deve organizar e exercitar as ações pedagógicas de “alfabetização cultural”.

Toda ação de educação patrimonial deve ser planejada, construída, provocada, direcionada pela ação de um sujeito interventor formando uma situação educativa, mas que é alterada pela ação dos sujeitos educativos a que ela se destina. O espaço onde essas ações acontecem se torna um espaço educativo mesmo que não seja uma sala de aula da educação formal. Destarte, um sítio histórico ou arqueológico, uma reserva ambiental, uma festividade etc. podem ser aproveitados como locus privilegiado de ações em educação patrimonial. Contudo, para além de uma ação pedagógica, a educação patrimonial precisa ser compreendida e exercitada também como prática de pesquisa: uma busca desenvolvida pela ação do próprio pesquisador que promove situações pedagógicas geradoras de dados para a sua própria investigação. A ação da educação patrimonial constitui, portanto, uma pesquisa-ação em que o educador estimula sistematicamente a reflexão enquanto age: ao planejar, ao provocar situações de aprendizagens, ao ouvir e observar os sujeitos participantes das ações, ao coletar dados, ao analisá-los e ao produzir novas reflexões e divulgá-las.

Compreende-se a pesquisa-ação a partir do pressuposto de que:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005. P. 445-446).

Portanto, para além de narrar a historicidade de um bem patrimonial, busca-se problematizar os valores que ele pode ter a partir das múltiplas relações que uma comunidade estabelece com ele. Essas informações são geradas a partir da pesquisa-ação como metodologia que redimensiona a própria noção de educação patrimonial já desenvolvida por Horta e Grumberg (1999).

De maneira específica, o conjunto de ações pedagógicas desta pesquisa assumiu a forma de oficina pela potencialidade que este formato possui na construção do conhecimento escolar de forma dialógica. Na oficina, tanto pesquisador/educador quanto público, observam, investigam, refletem, falam e ouvem. Para Paviani e Fontana (2009:78) a “oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica”. As autoras consideram que as oficinas constituem um tempo e um espaço diferenciado para a aprendizagem, no qual tanto os sujeitos quanto os objetos são ativos e reciprocamente transformados, ampliando progressivamente nossa forma de aproximação e conhecimento do objeto a saber. Assim sendo:

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição),

passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de formativa e reflexiva. (PAVIANI e FONTANA, 2009. P.78).

A ação pedagógica neste trabalho se deu numa perspectiva de provocar os alunos no que tange aos sítios de pintura rupestre, captando seus sentimentos e percepções referentes a ele. Assim, a partir dos estímulos provocados pela ação pedagógica dos pesquisadores, coletaram-se dados que pudessem nos revelar alguns dos sentidos e das relações que esses alunos atribuem a estes sítios.

Aprendendo sobre o “Brasil” antes do Brasil: povoamento, características e comportamentos das populações indígenas pré-históricas.

A presença de indivíduos Pré-Históricos³ indica que havia sociedades, organizações, relações das mais variadas antes da chegada europeia. Através da arqueologia pré-histórica busca-se analisar diferentes vestígios para se obter dados que favoreçam as reconstituições históricas de cada localidade onde se realizam as pesquisas. Esse trabalho interpretativo é construído, comparando materiais encontrados nos sítios arqueológicos e assim “remontando” os contextos possíveis em que esses materiais eram usados em prol das necessidades humanas.

No sertão alagoano, na cidade de Inhapi, foram encontrados quatro sítios arqueológicos pré-históricos contendo pinturas rupestres em afloramentos rochosos⁴, cuja produção foi associada a povos indígenas pretéritos. Esses achados servem como registro da presença indígena na localidade, e coloca em evidência a necessidade de discutir um pouco da história desses povos na região, tendo na arqueologia um suporte teórico e o material que trás algumas evidências com potencial pedagógico para o reconhecimento de memórias, identidades, saberes e para a preservação desse espaço.

Para contextualizarmos o povoamento da região do baixo São Francisco, onde foram encontrados os sítios arqueológicos supracitados, considerando a pintura rupestre enquanto fonte residual precisa-se ponderar o contexto da época já discutido pela arqueologia brasileira sobre a região.

Entre os fatores que corroboram para a não preservação dos materiais, Fausto (2010. p. 08) afirma que “Os solos ácidos e as intempéries naturais destroem boa parte dos registros da presença humana. Tudo, exceto a pedra trabalhada e a cerâmica, vira pó: ossos, madeira, palha, restos de alimentos preservam-se mal”. Essa dificuldade de preservação dos restos orgânicos não deve ser considerada na totalidade dos sítios arqueológicos identificados, pois alguns deles, devido a algumas especificidades geoambientais, como o sítio Furna do Estrago - PE (MELLO EALVIM, 1992; MARTIN, 2013; e o sítio Justino - SE (VERGNE, 1955-1996; SIMON, 1999; VERGNE et al, 2002; VERGNE, 2002; CARVALHO 2007; FAGUNDES, 2010; MARTIN, 2013; FAGUNTES, 2010), apenas para citar alguns que tem materiais muito bem preservados, inclusive uma grande quantidade esqueletos completos.

Quanto aos grupos que realizaram o povoamento, Neves e Piló (2008) apontam três grandes agrupamentos: 1) grupos caçadores-coletores, que não dominavam a cerâmica e faziam uso de ferramentas de pedra lascada; 2) grupos horticultores que utilizavam a cerâmica com um estilo mais simples e instrumentos de pedra obtidos pelo polimento e, 3) grupos horticultores que tinham uma indústria lítica semelhante ao último grupo descrito diferenciando-se pela produção de cerâmicas mais elaboradas pela presença de adornos e decorações. Os pesquisadores apenas mencionam a existência desses grupos e suas formas organizativas que incluem a divisão sexual do trabalho como uma via de subsistência.

No que cabe às práticas de subsistências, os autores, embasados em achados arqueológicos,

³ Apesar do problema semântico e político oriundo do termo “pré-história”, este ainda será um termo aqui utilizado pelo fato de ter se tornado “clássico” para designar o período histórico anterior à colonização portuguesa.

⁴ Sítios arqueológicos identificados: Pedra da Letra do Rei; Saruê; Bindal e Bero.

indicam uma permanência da caça e coleta entre 10.000 a 2.500 anos A.P⁵ da presença humana do território que hoje constitui o Brasil. Embora não podemos afirmar um período preciso para marcar a duração do “estágio” caçador-coletor, Fausto (2010) defende que este estado dos grupos humanos foi-lhes favorável para o povoamento deste território. As práticas de coleta e de caça desses grupos não foram homogêneas. Durante esse tempo, não se caçou apenas a mega fauna, portanto, não sendo o homem o único responsável pelo seu desaparecimento já que esse praticava caça de animais de todos os portes.

A jornada de povoamento no território brasileiro não se deu de forma avulsa e desordenada. Os grupos geralmente seguiam leitos de rios ou outras fontes hídricas como é indicado por Martin (2013). De acordo com Neves e Piló (2008) o deslocamento desses grupos não se dava de forma aleatória, eles possuíam um conhecimento básico da área que possuíam uma boa rede de recursos, fato que tornava o ambiente favorável, proporcionando um melhor resultado na migração e povoamento de uma região. A diversidade de povos estaria vinculada à separação de alguns indivíduos e seus grupos originários e suas posteriores relações com outros grupos gerando novas descendências não só genéticas, mas também culturais. Este fato tornou-se um indicativo da variabilidade populacional do território (NEVES; PILÓ 2008; FAUSTO 2010).

Um grupo em específico entre os primeiros povoadores nos interessa nesta seção: o troco Jê, grupo cujo povoamento se tornou predominante no que hoje constitui interior do Brasil. Em meio a outros grupos, sua presença foi numerosa em terras do Baixo São Francisco.

Fausto apresenta mais um dado que vai na contramão dessa tese do subdesenvolvimento:

Entre os habitantes das aldeias Uru e Aratu e os povos descritos etnograficamente, é preciso marcar que os Jê do Brasil central apresentam uma complexidade institucional e política sem paralelos na floresta tropical, e que tal estrutura está intimamente associada à morfologia aldeã – uma morfologia que se manteve inalterada na região pelos últimos 1.200 anos. (FAUSTO, 2010. p. 67).

A forma peculiar da organização⁶ dos povos de tronco Jê chama muita atenção pelo sentido contrastante da sua estrutura, dentre algumas características, o fato de serem móveis e de conseguirem manter uma grande forma organizativa, segundo o que é apontado por Fausto (2010. p. 62), “os Jê deixaram de serem vistos como caçadores nômades para serem descritos como praticantes de uma sofisticada economia bimodal, que combina períodos de dispersão com outros de agregação em grandes aldeias”. O número de indivíduos pertencentes ao troco Jê era maior que a soma de alguns povos do “Neolítico de outras partes do mundo”⁷, destacando sua presença massiva no Cerrado, essa grande quantidade de indivíduos favorecia interações culturais. Uma das mais marcantes ficaria plasmada na produção da cerâmica que receberam posteriormente a classificação como as tradições cerâmicas Aratu e Uru, apontadas como subprodutos de interações. De acordo com Fausto (2010) a tradição ceramista Aratu⁸ possuiria a origem na região Nordeste, o que revela a presença marcante do tronco macro-jê na região, lembrando que acentuar a presença marcante desse grupo, não leva a negação da existência de outros, como é o caso do tronco Tupi. Cabe lembrar que a presença Tupi predominou no litoral e a presença Jê no interior do que hoje constitui o Nordeste brasileiro.

Essas presenças deixaram algumas marcas tais como as pinturas rupestres, que no Brasil, segundo Martin (2013), se encontram inseridas numa problemática que é a indevida datação ou classificação em uma tradição ou sub-tradição. A autora afirma que as pinturas em si ocorriam em muitos casos quando os grupos seguiam o curso hídrico local, dificultando a atribuição de uma pintura a um determinado grupo humano pretérito. Tampouco se pode atribuir a ancestrais diretos

5 Antes do Presente.

6 Organização social, cultural, política e econômica a partir de Fausto (2010).

7 Fausto (2010:68), mencionando Wüst (1998).

8 Tradição ceramista com presença bem marcada em várias localidades do Nordeste em estados como Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe, as cerâmicas confeccionadas tinham finalidade doméstica e ritualística com características estruturais marcadas pela forma roletada (em forma de rolinhos de cerâmica) variando entre a superfície lisa ou com engobo grafite.

de grupos étnicos locais da atualidade como é o caso dos Koiupanká⁹ que possuem em seu território a presença de um sítio de pintura rupestre chamado Bindal¹⁰.

No que cabe a organização dos povos pretéritos é importante salientar a divisão sexual do trabalho, com a predominância masculina para a caça e a feminina para a coleta e produção agrícola possivelmente marcada pelo cultivo de mandioca (enquanto principal produto agrícola).

Fausto explica que a presença do colonizador representou mudanças nas relações de poder e nas estruturas organizativas dos grupos indígenas pertencentes a estes troncos, inserindo uma nova estrutura econômica (acumulativa) que não fazia parte da lógica cultural desses povos. A não adesão à produção agrícola na lógica acumulativa ocidental por parte do gentio gerou, por parte dos portugueses, imagens estereotipadas de inadequação, preguiça, selvageria e indulgência dos grupos indígenas, desde o período colonial.

Durante muito tempo na história do Brasil não se considerou a complexidade histórica e cultural dos indígenas anterior à chegada portuguesa. O que se percebe é a reprodução de estereótipos com fins de definir, classificar e cristalizar a identidade indígena de modo a-histórico cujas narrativas variam entre o purismo e a degradação do gentio encontrado pelos colonizadores. Da mesma forma, a atualização do estereótipo do indígena a-histórico, “puro”, tal como encontrado pelas caravanas de Cabral, cria artifícios para negar a existência indígena em sua complexidade, historicidade e adaptabilidade, corroborando com o discurso de que não mais existem indígenas “puros” como os do passado mais remoto. Essa visão prejudica as lutas políticas desses povos até hoje.

Quando nos deparamos com achados arqueológicos pré-históricos temos a possibilidade de ampliar o leque no que se refere à desconstrução desse perfil estático, ao passo que podemos reestabelecer os vínculos, sem purismos, entre essas diferentes presenças indígenas ao longo do tempo e tentar suprir a carência pela qual a temática indígena costuma ser tratada nas escolas.

Educação Patrimonial em diálogos: problematizando os saberes discentes sobre a historicidade dos povos indígenas

As oficinas de educação patrimonial ocorreram em todas as escolas da zona urbana do município de Inhapi¹¹. Foram contempladas turmas de diferentes níveis e faixas etárias, havendo por parte dos estudantes-pesquisadores do NUPEAH uma adaptação da abordagem e da linguagem utilizada. Durante o desenvolvimento do projeto atuou-se também na única escola indígena do Município de Inhapi, que fica na Aldeia Koiupanká. Esses questionários possuíam perguntas que ativavam algumas concepções desses alunos sobre patrimônio, achados antigos, história indígena, etc. Ao identificar-se o que diziam os saberes desses alunos em relação aos temas solicitados, iniciavam-se novos diálogos para confrontar ideias, questionar, refletir e apresentar novas informações. Assim, foi-se tecendo uma teia de novos conhecimentos acerca da história local, do patrimônio arqueológico e da longevidade da história indígena.

Uma das perguntas do questionário se referia à presença de achados antigos¹² na cidade. As respostas foram diversificadas, havendo predominância em relação aos achados paleontológicos, fruto da repercussão na cidade sobre descobertas de fósseis de animais da mega fauna¹³. No que

9 De acordo com Fausto (2010) é fundamental distinguir os grupos que formaram agrupamentos pré-históricos de seus atuais descendentes, pois não são iguais. Mesmo a com presença de uma tradição cultural os grupos, as necessidades, os saberes e as práticas se modificam ao longo do tempo. Em relação ao grupo Koiupanká do município de Inhapi, não podemos afirmar que seriam descendentes diretos dos povos pré-históricos que deixaram as pinturas rupestres nos sítios do município.

10 A nomenclatura do sítio não possui uma ligação direta com aldeia ou como a área é conhecida.

11 No desenvolvimento do projeto as oficinas de educação patrimonial foram realizadas em todas as 07 escolas na zona urbana da cidade, incluindo um público diverso que contempla alunos desde a educação infantil a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contudo, para fins de aproveitamento empírico nesta pesquisa, fizemos um recorte quantitativo das escolas onde trabalhamos com alunos do Ensino Fundamental II e Médio, fato que acarretou na análise de dados produzidos em 03 das escolas participantes. Ainda assim, contemplaram-se dados gerados por 391 de um total de 826 alunos, o que representa 46,42% de estudantes que participaram das oficinas. Destes, ainda, 18,58% são indígenas e 81,41% são não indígenas.

12 Históricos ou pré-históricos.

13 Descobertas de fósseis de animais da mega fauna feitas entre 2010 a 2015 pelo paleontólogo Jorge Luiz Lopes da Silva, fato que teve grande repercussão nas mídias locais e nas escolas a partir desta data.

se trata de outros tipos de “achados antigos” revelaram que não há, de certa forma, a falta de informação ou negação da existência desses achados no município de Inhapi. Foram citados entre esses “achados antigos”: pintura rupestre, material cerâmico e material lítico. Contudo, o fato de ter noção de sua existência não quer dizer que possuem alguma relação com esses bens, da mesma maneira que não podemos afirmar categoricamente que não há nenhuma. Consideramos que o fato de saber sobre a existência desses objetos é uma via facilitadora para buscar conhecê-los e discutir o potencial que o patrimônio local engloba.

Quando lhes foi perguntado o que é patrimônio, 55% dos alunos não indígenas responderam que “eram bens pessoais” (imóveis, carros, aparelhos eletrônicos) já 45% apontaram que o patrimônio era compreendido enquanto práticas culturais. Quando o mesmo questionário foi direcionado aos alunos indígenas, houve uma inversão dos dados 45% afirmaram que patrimônio seriam os imóveis, carros, aparelhos eletrônicos e 55%, considerou o patrimônio enquanto práticas culturais. Dessa maneira temos uma variação da noção de patrimônio entre esses dois grupos. No grupo não indígena ainda há uma predominância em pensar o patrimônio como um bem privado; já no grupo indígena, há uma predominância em pensar o patrimônio de modo coletivo, a partir das práticas culturais.

A ideia de patrimônio foi em sua maioria associada ao bem privado, ao pertencimento ou relevância que um objeto possui financeiramente para alguns indivíduos. Muitos desses alunos ainda não tiveram acesso a discussões em torno da noção de patrimônio público, ou bens que pertençam à memória coletiva. Quando foram levados a expandir a noção do bem patrimonial, numa perspectiva coletiva, foi perceptível uma estranheza momentânea do sítio de pintura rupestre como lugar de memória ou como patrimônio. Ao serem mostradas as imagens dos sítios, alguns alunos expuseram que já tinham visto aquele quando passavam para ir para casa de algum parente, mas que nunca acharam que fosse importante. Muitos afirmavam que não entendiam por que uma “mancha” que não dava para identificar o que representava seria importante, e isso nos fez refletir sobre o nosso trabalho ali; sobre como eram complexas as relações que se desenvolviam nesse meio, de que forma poderíamos instigar a reflexão, mas sem impor nossa leitura ou concepção sobre tal bem. Na verdade, pelo que foi percebido nas oficinas, as experiências cotidianas com aquele local que chamávamos de sítio arqueológico não os permitia desenvolver um olhar a percebê-lo como objeto de memória coletiva ou patrimônio público. Talvez não se conseguisse vê-lo como patrimônio porque “não pertencer a ninguém”. Esse foi um ponto que precisou de bastante diálogo e provocações para fazer os alunos identificarem algumas de suas relações cotidianas com os espaços daqueles sítios e assim, sentirem-se pertencentes também àquele lugar de memória.

O patrimônio é interpretado de maneiras múltiplas e sob diversas formas. Partindo das descobertas arqueológicas no município e buscando entender as diferentes relações que a comunidade de seu entorno estabelece com elas, temos uma situação na qual pensar:

No Sítio da Letra da Pedra do Rei, localizado no assentamento MST, que tem por nome Assentamento Nossa Senhora do Rosário, há um afloramento rochoso com algumas pinturas em formatos de mãos na cor vermelha. Em uma visita a este sítio, viu-se uma moradora lavando roupas, aproveitando as poças de água de chuva nas clivagens do afloramento rochoso. Ela concedeu uma breve entrevista, na qual ponderou sobre a importância daquele local para ela. Em seu relato, afirma que o local é de utilidade de complementação cotidiana às atividades domésticas, pois é ali que ela pode lavar suas roupas e matar a sede dos animais que cria. Em nenhum momento ela faz alguma alusão à historicidade da localidade. Obviamente não podemos cobrar isso dela. Na realidade, para ela, a historicidade da localidade é permeada pela historicidade de sua própria vida, de suas memórias pelo tempo, necessidades e formas de uso daquele espaço. O olhar e a vivência daquela mulher em relação àquele local (sítio arqueológico) é diferente do olhar do cientista.

Considerações finais

Nossa estratégia na Educação Patrimonial, apoiada na pesquisa-ação, consistiu em intervir junto às crianças e adolescentes das comunidades no entorno aos sítios arqueológicos inseridos na educação escolar, pois eles estão num processo mais contínuo e formalizado de aprendizagem¹⁴. É

14 Isso não quer dizer que não se deva trabalhar com indivíduos não inseridos na educação escolar. A educação patrimonial é uma prática que, de modo expansivo, busca dialogar com comunidades, grupos, instituições e pessoas das mais variadas origens, pertencimentos e trajetórias históricas.

salutar instigar aos mais novos e sensibilizá-los em torno de como esses achados corroboram como um fragmento da história local, e como testemunhos de uma longínqua memória coletiva, integram também uma parte de suas identidades. Dessa maneira a pesquisa se embasa em perceber as relações e representações¹⁵ que são estabelecidas entre a população local e esses achados.

Em meio ao desenvolvimento da oficina uma informação em específico chamou a atenção dos alunos, que foi a desconstrução da idéia de “homem das cavernas”. Na concepção daqueles jovens pairava a representação difundida em filmes e em seus livros didáticos, em que os homens pré-históricos seriam caracterizados por comportamentos homogêneos em todo o globo, caçando mamutes e usando roupa de pele de animais. Quando foi explicado que na região que hoje habitam, o baixo São Francisco, a presença desse ancestral longínquo dava-se por um indígena pretérito causou-se muita estranheza. Aqueles alunos não haviam tido referenciais para pensarem na longevidade da presença indígena em nosso território. Assim deixaram evidente que não aprenderam a pensar nas vivências que havia nesse território no período anterior ao ano de 1.500. Na lógica de suas representações da História, os povos indígenas só têm sentido de existência no encontro com os portugueses durante a colonização.

Ao explorarmos a historicidade dos sítios de pintura rupestre locais eles puderam ver uma prova residual da passagem de povos anteriores à chegada dos portugueses. Dessa forma buscamos estabelecer vínculos entre sítio arqueológico de pintura rupestre com a presença protoindígena na região do Baixo São Francisco, indicando também que esses registros integram a memória coletiva local.

Prosseguimos a discussão enviesando mais sobre quem poderia ter produzido tais pinturas, quais materiais poderiam ter usado e principalmente como isso poderia refletir na história local, direcionando a reflexão às representações que os alunos possuíam dos indígenas na atualidade, partindo do pressuposto de que essas pinturas foram feitas por indígenas pretéritos e, por isso, pudemos alargar a compreensão de história através de um recorte temporal que se estendia muito antes da chegada portuguesa, enfatizando que esse alargamento histórico, que os conhecimentos arqueológicos nos ajudam a contar, alude a presença indígena.

No questionário, quando perguntamos sobre o que seria ser indígena, percebeu-se que, para os alunos não indígenas há uma predominância dos estereótipos cristalizados no tempo sobre o “ser indígena”. Quando o mesmo questionário foi direcionado aos alunos indígenas 90,13% dos alunos afirmam que a identidade indígena está atrelada a prática cultural do povo e ao parentesco entre eles.

Segundo alguns alunos, os indígenas não seriam sujeitos sociais, pois não possuíam uma participação grande na história do país. Os índios na atualidade são vistos por alguns como “invasores de terra” e que poderiam tomar o (patrimônio, posse de terra) que os pais deles possuem. Nesse contexto, o indígena mencionado aparece de forma homogênea, atemporal e, hora, a partir da colonização; hora contemporaneamente como um invasor de terras que não lhes pertence. Não estavam habituados a pensar na longevidade temporal da presença indígena e seus modos de vida no espaço do Sertão do São Francisco milênios antes da chegada dos europeus. Eis aí a necessidade de continuação e fomento de novas pesquisas arqueológicas e ações de educação patrimonial nas comunidades, para que algumas lacunas históricas sejam melhor preenchidas; para que a população local entenda que o território onde eles habitam possuiu uma temporalidade, uma divisão geográfica, um conjunto de vivências e artefatos de memória bem diferentes do que eles estão acostumados a ter acesso. Desta maneira poderão compreender como deu a ocupação da região onde habitam, quem ocupou e quais as marcas que esses ocupadores deixaram.

A educação patrimonial enquanto metodologia é importante nesse sentido, pois ajuda a concretizar um ensino inclusivo e democrático na reconfiguração de memórias e identidades, isso quando associada a alguns princípios de atuação como o princípio de pesquisa-ação e atuando sob forma de oficina pedagógica, quebrando a forma tradicional de ensino. Ponderamos que a

15 Para Denise Jodelet (2002), as pessoas criam representações a fim de se situarem cotidianamente no mundo, nomeando-o, conhecendo-o, dominando-o. As representações não reproduzem a verdade das coisas, elas são interpretações que ressignificam aquilo sobre o que falam. Nesta pesquisa, conferimos isso quando da realização das oficinas no momento em que os discentes expressavam suas representações sobre ideias como “patrimônio”, “indígenas”, etc.

experiência do fazer sentir-refletir acaba sendo uma via mais eficiente do que o pretense “detentor do saber”.

Enfim, aos poucos, aquele bem patrimonial vem sendo pensado como espaços de acúmulo e confronto de vários interesses, experiências humanas e memórias: um afloramento rochoso que serviu para comunicação de protoindígena; um local de travessia para visitar parentes; um local onde crianças brincam ou uma senhora lava roupas e leva os animais para saciar a sede, um sítio arqueológico, um objeto de memória coletiva que demarca a ancestralidade da presença indígena no local.

Referências:

CARVALHO, O. A. de. (2007). **Bioanthropologiedes necrópoles de Justino et de São José II**, Xingó, Brésil. Tese de Doutorado, Faculte des Sciences de L’université de Génove.

FAGUNDES, M. (2010). **Análise Intra-Sítio do sítio Justino, Baixo São Francisco- As fases de ocupacionais**. Revista de arqueologia. Volume 23- nº 2; Dez. - ISSN 0102-0420.

FAUSTO, C. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro. Zahar. 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HORTA. M. L. P. GRUNBERG, E. MONTEIRO. A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial. 1999.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LIMA, J. M. D. de; SCHMITZ, P. I.; MENDONÇA DE SOUZA, S. M. F.; e BEBER, M. V. (2012). **“A Furna do Estrago no Brejo da Madre de Deus, PE.”** Pesquisas, Antropologia n. 69, pg. 5–140.

MARTIN, G. (2013). **Pré-história do Nordeste do Brasil**. 5.ed. - Recife: Editora Universitária da UFPE.

MARTIN, G. **“Pré-história do Nordeste do Brasil”**. Editora universitária UFPE. Recife. 2013.

MELLO & ALVIM, M. C. de; MENDONÇA DE SOUZA, S. M. (1984). **Os esqueletos humanos da furna do estrago**. Revista Simposium, vol. 26, n. 1.

MELLO & ALVIM, M. C. de; MENDONÇA DE SOUZA, S. M. (1992). **A população humana pré-histórica da Furna do Estrago: adaptação humana ao agreste**. Revista Simposium, vol. 34, n. 2.

NEVES, W. A. e PILÓ, L. B. **O povo de Luzia: em busca dos primeiros americanos**. São Paulo. Globo. 2008.

PAVIANI, N. M. S. FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. In: **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**. v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

SIMON, C., CARVALHO, O. A., QUEIROZ, A. N., CHAIX, L. (1999). **Enterramentos na necrópole do Justino** - Xingó. Aracaju: Editora Triunfo Ltda.

TRIPP, D. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERGNE, C. (1995-1996). **O projeto arqueológico de Xingó, em Sergipe e Alagoas**. CLIO-Série Arqueológica, Recife, v. 1, n.11, p. 213-216, (Série Arqueológica).

VERGNE, C.; CARVALHO, O. A. de; QUEIROZ, A. N. de. (2002). **A diagnose do sexo e idade dos esqueletos humanos em sepulturas com ossos de animais no Sítio Justino (Canindé de São Francisco, Sergipe, Brasil)**. Canindé, Revista do Museu de arqueologia de Xingó. Canindé, Aracaju, n.2, p. 275-282.

VERGNER, M. C. de S. (2002). **Estruturas funerárias do sítio do Justino: distribuição no espaço e no tempo**. In: Canindé – Revista do museu de Arqueologia de Xingó, n. 2. Aracaju, Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Recebido em 18 de junho de 2017.

Aceito em 3 de outubro de 2017.