



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

NIVALDO AURELIANO LÉO NETO

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DIÁLOGO DE SABERES NO QUILOMBO-
INDÍGENA TIRIRICA DOS CRIoulos (PERNAMBUCO)**

RECIFE

2019



NIVALDO AURELIANO LÉO NETO

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DIÁLOGO DE SABERES NO QUILOMBO-
INDÍGENA TIRIRICA DOS CRIoulos (PERNAMBUCO)**

Dissertação apresentada como requisito para a aquisição do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades.

Orientador: Professor Dr. Maurício Antunes Tavares

RECIFE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L576e

Léo Neto, Nivaldo Aureliano

Educação Patrimonial e Diálogo de Saberes no quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos (Pernambuco): / Nivaldo Aureliano Léo Neto. - 2019.
287 f. : il.

Orientador: Maurício Antunes Tavares.
Inclui referências e apêndice(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2019.

1. Relações étnico-raciais. 2. Interculturalidade. 3. Educação Escolar Indígena. 4. Educação Quilombola. I. Tavares, Maurício Antunes, orient. II. Título

CDD 370

NIVALDO AURELIANO LÉO NETO

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DIÁLOGO DE SABERES NO QUILOMBO-
INDÍGENA TIRIRICA DOS CRIoulos (PERNAMBUCO)**

Dissertação apresentada como requisito para a aquisição do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades.

Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Práticas educativo-culturais e identidades.

Dissertação aprovada pela banca examinadora em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof Dr Maurício Antunes Tavares (FUNDAJ) - Orientador

Prof Dr. Moisés de Melo Santana (UFRPE) - Examinador interno

Prof Dra Simone Scifoni (USP) - Examinadora externa

Ao quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos

À Aia Oro Iara

Às minhas memórias.

AGRADECIMENTOS

Aos Encantados e Encantadas.

Ao quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos, muitas são as pessoas para agradecer. Para saber os nomes, as páginas seguintes irão apresentar. Agradeço pela (re)educação que proporcionaram no meu caminhar.

À Aia Oro Iara, estrela rara das que (entre)cruzam a vida. Do encontro (e da necessidade) germinou a possibilidade da ação “Do Buraco ao Mundo”. Sonhos compartilhados e memórias que permanecerão.

À todas as pessoas que passaram pela ação “Do Buraco ao Mundo”, especialmente a Carmelo Fioraso e Alexandre Gomes, presentes desde o início das atividades. Por todo o companheirismo e disposição.

Aos professores e professoras do PPGECI, agradeço especialmente a quatro pessoas. Ao Maurício Antunes, (des)orientador deste trabalho, como próprio se referia, por conversas pontuais e potentes que desdobraram em pensamentos que me acompanharão após essa conclusão. Ao Moisés Santana, por toda sua ancestral serenidade e sapiência, exemplo de intelectualidade. A ambos agradeço por estarem comigo e buscarem soluções para que eu continuasse o curso.

Às professoras Ana Abrahamian e Cibelle Rodrigues. À Cibelle agradeço pelas aulas e conversas. À Ana, por me apresentar uma série de novas bibliografias, sempre disposta a uma conversa, uma sugestão e de acolhimentos como os que proporcionou através de uma atividade integradora mediada logo no início do curso e que repercutiu em meu corpo, se fazendo memória.

À professora Simone Scifoni, por toda a sua disponibilidade em se deslocar para participar tão rapidamente do momento de avaliação da dissertação, tecendo valorosas sugestões que por vários motivos pessoais, não consegui contemplar todas, mas que permanecem em mim como aprendizados para passos futuros. Agradeço também por

fazer parte da história da ação “Do Buraco ao Mundo” e por acompanhar a mesma muito antes desta dissertação.

Aos companheiros e às companheiras do Mestrado com quem compartilhei vários momentos. Agradeço à todas e todos pela escuta e confiança que tinham comigo. A reciprocidade nos constitui enquanto seres em processos de (re)educação.

À Karla Fornari de Souza, pela inspiração (enquanto educadora, angoleira, intelectual, militante...) e também por disponibilizar um lugar de pouso ao longo desse processo.

Ao Rigoberto Fúlvio Arantes, por ser desses encontros preciosos, leal como sua ancestralidade.

RESUMO

A busca por uma educação intercultural nos conduz à compreensão das alteridades e dos respectivos discursos performativos de identidades em certas situações sociais e campos políticos. A valorização dos diversos saberes dessas identidades, aceitando a sua própria epistemologia e domínios explicativos, indicam relações educadoras nas quais as tradições de conhecimentos locais podem interagir com processos de contextualização didática de conteúdos escolares. O presente trabalho buscará a compreensão dos processos educativos que podem existir ao efetuarmos as interações entre Culturas e Educações nos territórios que lidam com a gestão compartilhada da memória local, considerando que tais ações também se desdobram em lutas políticas por reconhecimento. Para tal, parte-se de uma ação de Educação Patrimonial de gestão compartilhada realizada em parceria com o quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos (Pernambuco), intitulada “Do Buraco ao Mundo”, ocorrida entre os anos de 2014-2018. Utilizando uma abordagem qualitativa, o estudo em questão busca compreender as etapas ocorridas ao longo dessa ação, destacando os processos e os usos educativos do Patrimônio mediados por uma pesquisa-ação-participante. Problematiza-se sobre os processos de (des)legitimação dos conhecimentos locais e de sua interação com conteúdos didáticos escolares, especificamente para o Ensino de Ciências/Biologia, emaranhados nas afirmações de uma identidade que reconhece a presença negra e indígena no sertão de Pernambuco.

Palavras-chaves: Relações étnico-raciais; Interculturalidade; Educação escolar indígena; Educação Quilombola

ABSTRACT

The search for an intercultural education leads us to understand the alterities and the respective performative discourses of identities in certain social situations and political fields. The appreciation of the diverse knowledge of these identities, accepting their own epistemology and explanatory domains, indicate educative relationships in which local knowledge traditions can interact with didactic contextualization processes of school contents. The present work will seek the understanding of the educational processes that may exist when performing the interactions between Cultures and Educations in the territories that deal with the shared management of local memory, considering that such actions also unfold in political struggles for recognition. To this end, it starts from a shared management Heritage Education action carried out in partnership with the indigenous quilombo Tiririca dos Crioulos (Pernambuco), entitled “From the Hole to the World”, which took place between 2014-2018. Using a qualitative approach, the study in question seeks to understand the steps that occurred throughout this action, highlighting the processes and educational uses of Heritage mediated by a participatory action research. It discusses the processes of (de) legitimization of local knowledge and its interaction with school didactic contents, specifically for Science / Biology Teaching, entangled in the affirmations of an identity that recognizes the black and indigenous presence in the Pernambuco hinterland.

Key-words: Ethnic-racial relations; Interculturality; Native school education; Quilombola Education

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Estado de Pernambuco com destaque para o município de Carnaubeira da Penha.....44
- Figura 2:** Em frente a casa de uma das lideranças da Tiririca dos Crioulos, a estrada recorta a comunidade, destacando-se o verde de raros momentos na Caatinga. Foto: Carmelo Fioraso.....45
- Figura 3:** Percorrendo o território. Foto: Aia Oro Iara.....46
- Figura 4:** Excerto de mapa produzido pela ação “Do Buraco ao Mundo” com indicativo de comunidades quilombolas e povos indígenas nos sertões de Pernambuco. Na figura apresentada, os números em vermelho indicam povos indígenas, enquanto os de cor amarela representam as comunidades quilombolas. A Tiririca dos Crioulos está destacada com o círculo branco no qual há o capim da Tiririca, símbolo da comunidade.....47
- Figura 5:** Pintura encontrada na parede da Escola no ano de 2015, retratando o capim da Tiririca e o símbolo do povo indígena Pankará. Foto: Aia Oro Iara...49
- Figura 6:** Mesa montada para disponibilização de materiais gerados por experiências similares em outros contextos. Foto: Carmelo Fioraso...58
- Figura 7:** Crianças e adultos observam materiais disponibilizados. Foto: Nivaldo Léo Neto.....58
- Figura 8:** Cícera Francisca apresentando capa do seu caderno. Foto: Aia Oro Iara. Novembro de 2014.....60
- Figura 9:** Maria Edilene apresentando a capa do seu caderno e uma caneta também decorada. Foto Aia Oro Iara. Novembro de 2014.....61

Figura 10: Roberto exhibe uma "pedra de corisco" da comunidade (maior) utilizada para o preparo da bebida Jurema. A pedra menor foi levada por Alexandre, como exemplo de objeto disparador. Foto: Carmelo Fioraso.....69

Figura 11: Aleckssandra apresenta antigo punhal pertencente a Manoel Gonçalo, seu bisavô. Foto: Carmelo Fioraso.....70

Figura 12: Zé de Brígida com punhal de Manoel Gonçalo, seu pai. Foto: Carmelo Fioraso.....70

Figura 13: Alexandre Gomes (um dos mediadores da oficina e membro do Comitê Gestor), incentiva algumas crianças a colocarem objetos significativos para elas. Na ocasião, demonstravam colares feitos por elas próprias, durante as aulas de arte na escola com o professor Douglas. Isso nos revela como o patrimônio é (re)significado cotidianamente, sendo um espaço de criações. Foto: Carmelo Fioraso.....71

Figura 14: Objetos representativos para a comunidade expostos durante atividades. Dois maracás, guia (um tipo de cachimbo) do Velho Xangô, pedra de corisco, “capacete” de caroá e o caderno de celebrações (contendo alguns benditos e outras canções). Foto: Aia Oro Iara...72

Figura 15: Zabumba, colares e punhal de Manoel Gonçalo. Objetos representativos para a comunidade. Foto: Aia Oro Iara.....72

Figura 16: Um dos grupos discute como deve ser feito o desenho sobre como querem se apresentar.....73

Figura 17: De camisa vermelha, Douglas (professor de artes da escola e sub-pajé) organiza alguns desenhos sobre como pensam em se apresentar. Foto: Aia Oro Iara.....74

Figura 18: Desenho feito em cartolina por um dos grupos cuja pergunta-norteadora apresentada foi “Como a Tiririca quer se apresentar?”.....74

- Figura 19:** Desenho feito em cartolina por um dos grupos cuja pergunta-norteadora apresentada foi “Como a Tiririca quer se apresentar?”.....75
- Figura 20:** Crianças apresentam o Toré, mediados por Douglas, antes do início de uma das atividades. Foto: Carmelo Fioraso.....76
- Figura 21:** Dança do Cordão. Esta manifestação já parte de um processo de busca de Douglas (professor de Artes), ao fundo, com a sanfona, visando sua inserção nas atividades escolares. Ressalto as práticas integrativas ocorridas, quando a comunidade nos convida a tocar juntos. Na direita, observamos Darllan Rocha (com pandeiro) e Alexandre Gomes (na ocasião, com um triângulo). Foto: Carmelo Fioraso.....76
- Figura 22:** Nesta foto, observamos um dos jovens da comunidade, conhecido por “Jájá”, acompanhando, com uma caixa, o toque da zabumba. Atentemos, portanto, aos processos de transmissão e ressignificação dos conhecimentos locais. Foto: Carmelo Fioraso.....77
- Figura 23:** Banda de pífano cuja prática, segundo as narrativas, remonta a cerca de 200 anos de existência na comunidade. Foto: Carmelo Fioraso.....78
- Figura 24:** Atividade de massagem coletiva, conduzida por Aia Oro Iara, antes do início das atividades. Tais espaços propiciam o alívio de tensões inerentes a alguns processos e, principalmente, a sensibilização e engajamento por parte dos indivíduos em seu ambiente. Foto: Carmelo Fioraso.....79
- Figura 25:** Aia Oro Iara, iniciando atividade, conduz momento com música e dança. Tal abordagem procurou inserir o tema da memória para a discussão. Foto: Carmelo Fioraso.....80
- Figura 26:** Ao final das atividades, além da descontração proposta, estimulam-se os participantes a se perceberem e interagirem com o seu ambiente. Tal percepção coaduna-se com o objetivo de se trabalhar os múltiplos contextos educacionais e os processos didáticos presentes nestes. Foto: Carmelo Fioraso.....80
- Figura 27:** Início da atividade com o “cesto de memórias”. Foto: Nivaldo Léo Neto.....81

Figura 28: Aia Oro Iara, com o “cesto de memórias”, pergunta o que as pessoas gostariam de lembrar do passado no presente e aquilo que, do presente, gostariam de preservar para o futuro. Foto: Carmelo Fioraso.....	82
Figura 29: Cabeção e Cademia. Brincadeira compartilhada pelos participantes, durante oficina conduzida por Aia Oro Iara.....	90
Figura 30: Crianças elaboram desenhos de como se percebem na comunidade. Foto: Aia Oro Iara.....	91
Figura 31: Desenho de Cícera Francisca sobre o papel que ocupa na comunidade, neste caso, sendo escolhido o cuidado com o jardim da escola.....	92
Figura 32: Desenho de Alecksandra, retratando o seu cotidiano como professora.....	92
Figura 33: Desenho de Leonaldo retratando o seu afeto pela comunidade e pela capoeira.....	94
Figura 34: Desenho de Daiane. Durante apresentação, Daiane utilizou bonecos para dramatizar a história.....	95
Figura 35: Desenho de Pedro Henrique em seu cotidiano enquanto estudante.....	96
Figura 36: Desenho de Andressa.....	97
Figura 37: Entrega do prêmio através de um personagem que simboliza um “Boi”.....	101
Figura 38: Entrega do prêmio através de um personagem que simboliza um “Boi”.....	102
Figura 39: Placa do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade erguida pelas crianças..	103
Figura 40: Alguns participantes da oficina de avaliação. Na mesa ao centro, fotos da exposição que seria montada posteriormente. Foto: Aia Oro Iara.....	105

Figura 41: Verinha, com o chapéu de couro, participa de atividade que procurou suscitar uma narrativa coletiva, fazendo uma retrospectiva das ações. Foto: Aia Oro Iara.....	105
Figura 42: Alecksandra e suas filhas participam de atividade que procurou suscitar uma narrativa coletiva, fazendo uma retrospectiva das ações. Foto: Aia Oro Iara.....	106
Figura 43: Anotações realizadas em quadro durante o processo de avaliação. Foto: Aia Oro Iara.....	107
Figura 44: Montagem coletiva da exposição na Casa Grande. Foto: Nivaldo Léo Neto "Caju".....	110
Figura 45: Aia Oro Iara orienta a montagem da exposição. Foto: Nivaldo Léo Neto "Caju".....	111
Figura 46: Montagem do varal. Foto: Aia Oro Iara.....	111
Figura 47: Crianças observam, pela primeira vez, a exposição de lançamentos montada na Casa Grande. Foto: Aia Oro Iara.....	112
Figura 48: Crianças observam, pela primeira vez, a exposição de lançamentos montada na Casa Grande. Foto: Aia Oro Iara.....	113
Figura 49: Paje Dodô observa fotos da exposição montada na Casa Grande. Foto: Aia Oro Iara.....	113
Figura 50: Roberto de Mané Miguel. Foto: Aia Oro Iara.....	114
Figura 51: Entrevista com Alecksandra. Foto: Aia Oro Iara.....	115
Figura 52: Depoimento de Leonaldo sobre a importância da fotografia para ele. Foto: Aia Oro Iara.....	115

Figura 53: Participação da comunidade durante as filmagens. Na ocasião, filmagem de depoimento de Douglas Bandeira. Foto: Aia Oro Iara.....	116
Figura 54: Por trás da Capela de São João Batista, Verinha ajuda a organizar as crianças para a apresentação da Dança do Cordão. Foto: Aia Oro Iara.....	116
Figura 55: Dança do Cordão. Foto: Aia Oro Iara.....	117
Figura 56: Apresentação de capoeira, no terreiro da Capela de São João Batista. Foto: Aia Oro Iara.....	117
Figura 57: Denise Barreto, na janela do lado esquerdo, entrevista Maria de Ginú (dentro da casa). Foto:Nivaldo A. Léo Neto.....	118
Figura 58: Também fazendo os seus próprios registros, Leonaldo acompanhou a equipe do IPHAN.....	118
Figura 59: Cantando o Bendito de Nossa Senhora do Caenga. Foto: Aia Oro Iara.....	119
Figura 60: Filmagem do Bendito de Nossa Senhora do Caenga. Foto: Aia Oro Iara.....	119
Figura 61: Página do livro.....	126
Figura 62: Aia Oro Iara explica, para as crianças, a proposta da atividade, na qual consistia em desenharem sobre aquilo que era apresentado como fruto da pesquisa. Foto: Lara Erendira.....	129
Figura 63: Durante a leitura dos textos, as crianças desenharam o que era mencionado. Foto: Aia Oro Iara.....	129
Figura 64: Disponibilizando um EVA para as crianças desenharem no chão, estas se agruparam por si mesmas, estando de um lado as meninas e do outro os meninos. Ao	

longo da execução, as crianças se observavam, atentando para o que cada um desenhava, procurando, às vezes, uma certa semelhança no traço. Podemos atentar para isto, na foto, ao observarmos um dos meninos, sem desenho (no momento), observado a continuação do seu colega. Foto: Aia Oro Iara..... 130

Figura 65: Exemplo de desenho de uma das crianças, Cícero representou o DEPA..... 130

Figura 66: Exemplo de desenho de uma das meninas, Daiane desenhou a Capela de São João..... 131

Figura 67: Preparação dos textos relativos ao grupo temático “Território”. Foto: Lara Erendira..... 133

Figura 68: Preparação dos textos relativos ao grupo temático “Saber-Fazer”. Foto: Lara Erendira..... 134

Figura 69: Desenho produzido em oficina de sistematização da pesquisa, fazendo referência às atividades de caça..... 135

Figura 70: Zé Brígida com seus cachorros foram desenhados por Kelly..... 135

Figura 71: Desenho de Maria Luiza, abordando algumas celebrações da comunidade, inclusive, colocando o início das aulas..... 136

Figura 72: Desenho da festa de São João produzido por José Fernando, na oficina de sistematização da pesquisa..... 137

Figura 73: Desenho do Terreiro do Mestre Bonito, feito por José Fernando, na oficina de sistematização da pesquisa... 137

Figura 74: Desenho feito por Maiara da Silva, retratando a Casa Grande..... 138

Figura 75: Desenho do Terreiro do Mestre Bonito, feito por Mamy, na oficina de sistematização da pesquisa... 138

Figura 76: Desenho do Terreiro do Mestre Bonito, sem identificação do autor, produzido na oficina de sistematização da pesquisa..	139
Figura 77: José Fernando representou ele juntamente com seus amigos.... ..	140
Figura 78: Kelly desenhou o grupo de meninas.....	140
Figura 79: Apresentação relativa à captação de áudio, com perguntas norteadoras para a discussão. Foto: Lara Erendira.... ..	148
Figura 80: Apresentação relativa à captação de áudio, com perguntas norteadoras para a discussão. Foto: Lara Erendira... ..	149
Figura 81: Apresentação relativa à captação de áudio, com perguntas norteadoras para a discussão. Foto: Lara Erendira..... ..	149
Figura 82: Banda de pífano. Da esquerda para a direita: Cristiano José do Nascimento (caixa), Alcides Nelson da Silva (zabumba), Damião Brasilino da Silva (pífano) e Douglas Bandeira do Nascimento (pífano). Foto: Carmelo Fioraso.....	151
Figura 83: Esquema representando a disposição dos participantes e dos equipamentos para a captação do áudio... ..	154
Figura 84: Ester Rosendo, técnica convidada para a captação de áudio. Ao fundo, observamos Roberto e Janeide, responsáveis por “puxarem” as músicas relativas ao toré e gira. Foto: Lara Erendira..... ..	154
Figura 85: Arranjo dos participantes para a gravação. Foto: Carmelo Fioraso.....	155
Figura 86: Alecksandra e sua filha, Daiane, observando os benditos que seriam cantados. Assim como em outros momentos ocorridos ao longo do projeto, observamos a inclusão dos jovens nos processos, atentando para os potenciais dos sistemas de conhecimento. Foto: Carmelo Fioraso..... ..	156

Figura 87: Da esquerda para a direita: Maria de Ginu, Aleckssandra Sá e Júlia responsáveis pela Novena de São João. Foto: Lara Erendira.....	156
Figura 88: Carmelo Fioraso apresenta os equipamentos de captura de vídeo aos participantes. Foto: Nivaldo Léo Neto.....	153
Figura 89: Atividade de formação em vídeos. Na ocasião, Carmelo Fioraso (ao centro, sentado atrás da câmera) demonstra técnicas de captura de vídeo. Foto: Aia Oro Iara.....	158
Figura 90: Atividade de formação em vídeo. Foto: Aia Oro Iara.....	159
Figura 91: Atividade prática de captura de vídeo, após atividade de formação. Na ocasião, um dos grupos escolheu entrevistar Maria de Ginu, uma das anciãs da comunidade. Foto: Aia Oro Iara.....	161
Figura 92: Imagem retirada da fan-page no Facebook da ação “Do Buraco ao Mundo.....	162
Figura 93: Imagem retirada do blog contendo depoimento de internauta sobre o livro.....	163
Figura 94: Imagem retirada do blog contendo depoimento de internauta sobre a ação.....	163
Figura 95: Imagem retirada da internet em canal do Youtube referente a ação “Do Buraco ao Mundo”.....	164
Figura 96: Etapas de uma ação museológica.....	166
Figura 97: Leonaldo Silva e Cícera Francisca, coordenador e coordenadora do Núcleo Educativo das Ações Museológicas, acompanhados de Alexandre Gomes. Foto: Carmelo Fioraso.....	168

- Figura 98:** Entrevista com Roberto de Mané Miguel sobre sua história de vida e aspectos do Centro Espírita Preto-Velho Canzuá do Velho Xangô. Foto: Carmelo Fioraso.....169
- Figura 99:** Participantes da entrevista com Roberto de Mané Miguel sobre sua história de vida e aspectos do Centro Espírita Preto-Velho Canzuá do Velho Xangô. Foto: Carmelo Fioraso.....169
- Figura 100:** *À esquerda:* Características pontuadas coletivamente e atribuídas à condição de docência na escola. *À direita:* perguntas-norteadoras para a discussão em grupo sobre a relação das Artes com as Identidades. Foto: Leonaldo Silva.....171
- Figura 101:** Um dos grupos reunidos para a execução das atividades sobre Artes e Identidades. Foto: Nivaldo Léo Neto.....172
- Figura 102:** Jovens da Tiririca apresentam um desenho no qual também constavam palavras-chaves sobre a Arte na Tiririca dos Crioulos. Foto: Leonaldo Silva.....172
- Figura 103:** Apresentação em formato de poesia sobre discussão acerca das Artes e Identidades. Foto: Leonaldo Silva.....175
- Figura 104:** Desenho elaborado por Douglas Bandeira do Nascimento, professor de Artes da escola local e organizador do Museu Indígena do Futebol. O desenho consiste em um inventário de objetos produzidos pelas moradoras e moradores da Tiririca dos Crioulos a partir de diferentes materiais.....177
- Figura 105:** Apresentação de atividades conduzidas pelas professoras-pesquisadoras locais em sala de aula, tomando o livro didático produzido anteriormente como material de suporte. Na foto aparece Kelly segurando um cartaz com a temática dos saberes tradicionais que curam. Foto: Nivaldo A. Léo Neto... ..179
- Figura 106:** Práticas de registros circulares e dialéticas (campo e contra-campo visual). Alexandre Gomes registra Patrícia e Anderson (mãe e filho), que registram a apresentação de trabalho. Por sua vez, Alexandre é “registrado” pela memória e olhar de Kelly. No

“contra-campo”, Nivaldo registra a dinâmica. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.....179

Figura 107: Apresentação de atividades conduzidas pelas professoras-pesquisadoras locais em sala de aula, tomando o livro didático produzido anteriormente como material de suporte. Na foto, Sandra Daiane. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.....180

Figura 108: Sandra Daiane explica a Dança do Cordão, atividade mediada por Douglas Bandeira (professor de Artes) e que envolve as crianças da comunidade. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.....180

Figura 109: Crianças seguram desenho de Nossa Senhora Sant’Ana, uma das santas de devoção da Tiririca dos Crioulos para a qual também realizam uma novena no mês de julho. Foto: Carmelo Fioraso.....181

Figura 110: Marcelo José mostra desenho feito de uma das fontes de água utilizada historicamente pela comunidade. Foto: Carmelo Fioraso.....181

Figura 111: Alecksandra Sá (coordenadora local e professora), explica o desenho feito pelas crianças sobre a Dança do Idoso. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.....182

Figura 112: Desenho que retrata a Serra das Ovelhas. Nesse desenho constam representações da fauna e flora local. Foto: Carmelo Fioraso.....182

Figura 113: Aia Oro Iara apresenta uma seleção de fotografias feitas pela equipe da ação e reunidas em um álbum que serviu como estratégia metodológica para escolha das fotos para a exposição. Foto: Carmelo Fioraso.....183

Figura 114: Alecksandra Sá e Sandra Daiane (mãe e filha) observam algumas fotografias selecionadas para a exposição. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.....184

Figura 115: Momento coletivo de reunião das planilhas de seleção das fotos para a exposição. Foto: Carmelo Fioraso.....185

Figura 116: Douglas Bandeira e sua esposa Cícera Arcelina observam fotografias

selecionadas por uma das moradoras da comunidade e apresentada como possibilidade para a exposição. Foto: Carmelo Fioraso.....185

Figura 117: Pajé Dodô e seu filho José observam o álbum com as fotografias selecionadas. Foto: Aia Oro Iara.....186

Figura 118: Momento de aprendizagens. Crianças observam fotografias e tiram suas dúvidas sobre os lugares e pessoas que estão retratadas. Foto: Aia Oro Iara.....186

Figura 119: Alexandre Gomes media momento com as crianças e jovens da comunidade e Roberto (organizador de um dos Museus Comunitários). Foto: Carmelo Fioraso.....187

Figura 120: Roberto, vestido com uma roupa de Penitente (uma manifestação ritual da região) explica alguns objetos existentes no museu, como a cadeira “espreguiçadeira” de seu pai. Foto: Carmelo Fioraso.....188

Figura 121: Roberto mostra a caixa de madeira que guarda a primeira máquina de costura que chegou na Tiririca dos Crioulos. Foto: Carmelo Fioraso.....188

Figura 122: Jovens apresentam a primeira máquina de costura da Tiririca dos Crioulos. Atentar para a prática de registro, por parte da própria comunidade, que se encontra em vias constantes de ascensão. Foto: Carmelo Fioraso.....189

Figura 123: “Moradores-visitantes” da exposição montada em uma das salas de aula da escola. Foto: Carmelo Fioraso.....189

Figura 124: Complementação de montagem de exposição em uma das salas de aula da escola local. Foto: Nivaldo Léo Neto.....190

Figura 125: Criança observa os objetos do acervo do Museu do Futebol que eram organizados. Foto: Nivaldo Léo Neto.....191

Figura 126: Antigos documentos que compõem parte do acervo do Museu do Futebol, como os convites para os campeonatos locais (pasta a esquerda) e documentos pessoais

do avô e avó de Douglas Bandeira. Inclusive, um dos campos de futebol da Tiririca leva o nome de “vô Chico Sabino”. Foto: Aia Oro Iara.....	191
Figura 127: Parte do acervo do Museu do Futebol. Foto: Carmelo Fioraso.....	192
Figura 128: Douglas Bandeira do Nascimento, diretor do Museu Indígena do Futebol.....	192
Figura 129: Nivaldo Léo Neto e Aia Oro Iara apresentam desenho de Roberto de Mané Miguel feito por uma das crianças e preparado para aplicação em paredes. Foto: Carmelo Fioraso.....	193
Figura 130: Desenhos feitos por crianças e jovens de personagens da comunidade. Da esquerda para a direita: Maria de Ginu (parteira, rezadeira), Roberto de Mané Miguel e Douglas Bandeira. A foto da direita é de Isaura, personagem histórica da comunidade. Foto: Carmelo Fioraso.....	194
Figura 131: Preparação para aplicação dos desenhos na parede da Casa-Grande através da técnica de “lambe-lambe”. Foto: Nivaldo Léo Neto.....	195
Figura 132: Aplicação dos desenhos na parede da Casa-Grande através da técnica de “lambe-lambe”. Foto: Nivaldo Léo Neto.....	195
Figura 133: Aplicação dos desenhos na parede da Casa-Grande através da técnica de “lambe-lambe”. Foto: Carmelo Fioraso.....	196
Figura 134: Grupo de crianças e jovens participantes da aplicação de “lambe-lambe” nas paredes da Casa-Grande. Foto: Nivaldo Léo Neto.....	196
Figura 135: Algumas crianças que fizeram parte da atividade. Nas extremidades observamos duas pesquisadoras locais e professoras. Foto: Nivaldo Léo Neto.....	198
Figura 136: Apresentação de atividade sobre narrativa expográfica pelo grupo de jovens. Foto: Nivaldo Léo Neto.....	201

Figura 137: Grupo formado pelos idosos, mediado por Graciene Juracy de Sá Silva, apresenta atividade. Foto: Nivaldo Léo Neto.....	206
Figura 138: Um dos aiós que continham os textos-interativos das instalações. Foto: Carmelo Fioraso.....	213
Figura 139: Placas com texto de abertura da exposição e Ficha Técnica. Foto: Aia Oro Iara.....	215
Figura 140: Oratório de São João Batista exposto no Museu da Abolição (Recife-PE). Foto: Aia Oro Iara.....	217
Figura 141: No primeiro plano, farda de caroá utilizada nos rituais de Toré e uma foto de crianças da comunidade utilizando-as. Ao fundo temos, da esquerda para a direita, roupa de Penitente, oratório de São João Batista, fotos e desenhos de santos. Foto: Aia Oro Iara.....	217
Figura 142: Fotos de pessoas da Tiririca dos Crioulos reconhecidas por algum conhecimento específico. Foto: Aia Oro Iara.....	219
Figura 143: Objetos de uso doméstico utilizados por Maria Gorda expostos na cidade de João Pessoa (PB). Foto: Aia Oro Iara.....	219
Figura 144: Objetos que pertenceram a Mané Miguel, expostos na cidade de João Pessoa (PB). Foto: Aia Oro Iara.....	220
Figura 145: Ao centro, manequim com roupa utilizada, pelas meninas, na Dança do Cordão. Ao lado do manequim, em cima do cubo vermelho, temos as sementes de Pereiro. Atravessando o ambiente as fotos das crianças impressas em canvas. Instalação exposta na cidade de João Pessoa (PB). Foto: Aia Oro Iara.....	222

- Figura 146:** Em ambiente expositivo no Museu da Abolição (Recife/PE), o manequim com a roupa da Dança do Cordão. Em seus pés, a caixa a e zabumba utilizadas em algumas manifestações culturais. Foto: Aia Oro Iara...223
- Figura 147:** Ambiente expositivo no Museu da Abolição (Recife-PE) contendo potes, jarros, desenhos e fotos. Foto: Carmelo Fioraso...225
- Figura 148:** No primeiro plano, tijolos de barro. Foto: Aia Oro Iara...226
- Figura 149:** Leonaldo observa o mapa de localização da Tiririca dos Crioulos no Estado de Pernambuco. Foto: Aia Oro Iara.....227
- Figura 150:** Instalação com mesa e alguns materiais produzidos pela ação “Do Buraco ao Mundo” para consulta na cidade de João Pessoa (PB). Foto: Aia Oro Iara.....229
- Figura 151:** Instalação com mesa e alguns materiais produzidos pela ação “Do Buraco ao Mundo” para consulta na cidade de Recife (PE). Foto: Aia Oro Iara.....229
- Figura 152:** Fotos em PVA retratando pessoas e momentos tidos ao longo da ação “Do Buraco ao Mundo”. Foto: Aia Oro Iara...230
- Figura 153:** Roberto de Mané Miguel faz a escuta do Documento Sonoro. Atentar para a projeção dos vídeos em parede branca, estando a cadeira e o respectivo fone para escuta dos áudios em outro lugar que não foi captado na fotografia. Foto: Aia Oro Iara.....231
- Figura 154:** Composição de imagens para o lugar de gravação. Foto: Aia Oro Iara.....233
- Figura 155:** Atividade de formação com parte do setor educativo da Estação Cabo Branco (Paraíba) ocorrida antes do processo de montagem. Foto: Nivaldo A Leo Neto.....234
- Figura 156:** Atividade de formação com parte do setor educativo da Estação Cabo Branco (Paraíba) ocorrida antes do processo de montagem. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.....234

- Figura 157:** Recorte de desenhos para aplicação de colagem em técnica de “lambe-lambe”. Da esquerda para a direita: Larissa França (curadoria da Estação Cabo Branco), Átila Tolentino (Casa do Patrimônio IPHAN/PB), Leonaldo e Cícera (pesquisador e pesquisadora da Tiririca dos Crioulos). Foto: Nivaldo A. Léo Neto.....236
- Figura 158:** Aia Oro Iara (de camisa preta e sentada no chão) compartilha possibilidades de montagem das instalações. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.....236
- Figura 159:** Da esquerda para a direita: Leonaldo, Alecksandra, Graciene e Cícera. Equipe responsável pelo processo de montagem em João Pessoa (PB). Foto: Aia Oro Iara... ..237
- Figura 160:** Montagem no Museu da Abolição (Recife-PE). Foto: Nivaldo A. Léo Neto.....237
- Figura 161:** Cartazes de divulgação da exposição nas cidades de Recife (à esquerda) e em João Pessoa (à direita). O cartaz da esquerda retrata um desenho de Mané Miguel e Isaura, enquanto o da direita atribui-se a imagem ao Pinto Madeiro e Helena.238
- Figura 162:** Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena da Universidade Federal da Paraíba (NEABI-UFPB) presenteia a Tiririca dos Crioulos com um tecido africano. Da esquerda para a direita: Alecksandra Sá (Tiririca dos Crioulos), Fernanda Ferreira (NEABI), Cícera Francisca (Tiririca dos Crioulos), Prof. Dra. Solange Rocha (NEABI). Foto: Carmelo Fioraso..239
- Figura 163:** Nivaldo A. Léo Neto abrindo a Roda de Diálogo no Museu da Abolição (Recife-PE). Foto: Carmelo Fioraso.....240
- Figura 164:** Júlia em fala durante a Roda de Diálogo no Museu da Abolição (Recife-PE), compartilhando os seus saberes enquanto parteira e condutora da Novena de São João. Foto: Carmelo Fioraso..240

- Figura 165:** Nana em fala durante a Roda de Diálogo no Museu da Abolição (Recife-PE), compartilhando os seus saberes enquanto artesã do barro e parteira. Foto: Carmelo Fioraso.....241
- Figura 166:** Alecksandra Sá em fala durante a Roda de Diálogo no Museu da Abolição (Recife-PE), compartilhando a sua função de ser uma das coordenadoras da ação e um breve histórico da Educação na Tiririca dos Crioulos.....241
- Figura 167:** Na cozinha da casa da Comissão Pastoral da Terra, os preparativos para a abertura da exposição no Museu da Abolição (Recife). Na imagem, mulheres embalam doce (feito com o cacto chamado facheiro) que seria comercializado durante a abertura. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.....243
- Figura 168:** Notícia veiculada pelo Jornal do Commercio na manhã marcada para a abertura da exposição. Ao ver a notícia, Júlia (moradora da Tiririca dos Crioulos), relatou sua emoção. Em suas palavras, disse que tinha “*se arrepiado*”239
- Figura 169:** Notícia veiculada no jornal A União, da cidade de João Pessoa (Paraíba).....240
- Figura 170:** Apresentação do grupo Olodumatão durante abertura da exposição na Estação Cabo Branco (na cidade de João Pessoa-PB). Foto: Nivaldo A. Léo Neto.....246
- Figura 171:** Apresentação do grupo Olodumatão durante abertura da exposição na Estação Cabo Branco (na cidade de João Pessoa-PB). Foto: Nivaldo A. Léo Neto.....247
- Figura 172:** Participação de Aia Oro Iara durante Roda de Diálogo para abertura da exposição na Estação Cabo Branco (na cidade de João Pessoa-PB). Larissa trouxe a reflexão sobre as contribuições da Arte/Educação para a ação “Do Buraco ao Mundo”. Foto: Nivaldo A. Léo Neto...247
- Figura 173:** Fernanda Ferreira em performance durante Roda de Diálogo para abertura da exposição na Estação Cabo Branco (na cidade de João Pessoa-PB). Nessa ocasião, criando um diálogo com Cícera Francisca. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.....248

Figura 174: Fernanda Ferreira em performance durante Roda de Diálogo para abertura da exposição na Estação Cabo Branco (na cidade de João Pessoa-PB). Foto: Nivaldo A. Léo Neto.....	248
Figura 175: Alecksandra Sá presenteia o grupo OloduMatão com exemplares do livro “Tiririca dos Crioulos: um quilombo-indígena”. Foto: Carmelo Fioraso.....	249
Figura 176: Leonaldo, jovem da Tiririca dos Crioulos, faz transmissão ao vivo da apresentação do grupo OloduMatão na cidade de João Pessoa (PB). Foto: Carmelo Fioraso.....	249
Figura 177: Apresentação do grupo de dança e música da ONG Pé no Chão na cidade de Recife (PE). Foto: Carmelo Fioraso.	250
Figura 178: Distribuição de livros da Tiririca dos Crioulos para a ONG Pé no Chão. Foto: Carmelo Fioraso..	250
Figura 179: Visita-guiada realizada por Roberto de Mané Miguel (na porta) e Alecksandra Sá (do lado direito da foto) aos jovens da ONG Pé no Chão. Foto: Carmelo Fioraso.....	251
Figura 180: Roberto de Mané Miguel e Alecksandra em visita-guiada com os jovens da ONG Pé no Chão. Foto: Carmelo Fioraso.....	251
Figura 181: Convidados da Roda de Diálogo visitam a exposição no Museu da Abolição. Foto: Nivaldo A. Léo Neto..	252
Figura 182: Ao centro da foto, Alecksandra e Leonaldo fazem uma visita-guiada para membros da Comissão Pastoral da Terra. Foto: Aia Oro Iara.....	252
Figura 183: No dia da abertura da exposição na cidade de João Pessoa (PB), a Tiririca dos Crioulos montou uma mesa com artes vindas de seu território e de parentes indígenas,	

como os Atikum-Umã. Na foto, Aleckssandra em frente ao local de venda, com bolsas feitas de caroá, maracás, brincos e colares. Foto: Carmelo Fioraso.....253

Figura 184: Sementes do Pereiro. Foto: Nivaldo A. Léo Neto “Caju”..... 268

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Nomes, formações e funções assumidas na comunidade das pesquisadoras e pesquisadores.....59

Tabela 2: Atividades (Oficinas/Reuniões e atividades correlatas) conduzidas ao longo de quatro anos (2014-2017) da ação “Do Buraco ao Mundo”63

Tabela 3: Benditos escolhidos pela comunidade para serem gravados.....152

Tabela 4: Linhas de Toré e Gira escolhidas pela comunidade para serem gravados.....152

Tabela 5: Pesquisadoras e pesquisadores da Tiririca dos Crioulos que participaram do processo de montagem da exposição nas cidades de João Pessoa (PB) e Recife (PE)...235

Quadro 1: Orientação para o mapeamento dos processos museológicos na comunidade Tiririca dos Crioulos.....87

Quadro 2: Roteiro de pesquisa (elaborado por Larissa, Aleckssandra e Roberto) sobre o ritual que ocorre toda a última sexta-feira de cada mês, ora chamado de Toré e ora chamado de Gira.....142

Quadro 3: Roteiro de atividades construído participativamente, focando o processo de formação histórica da Tiririca dos Crioulos.....144

Quadro 4: Perguntas norteadoras para a reflexão sobre o documento sonoro da comunidade.....	148
Quadro 5: Depoimentos de algumas crianças sistematizadas, por uma das professoras, durante a reunião do grupo por faixa etária.....	200
Quadro 6: Texto coletivo produzido pelo grupo de jovens.....	202
Quadro 7: Textos pessoais produzidos por duas jovens.....	203
Quadro 8: Textos pessoais produzidos pelos adultos.....	204
Quadro 9: Depoimentos de algumas das pessoas mais antigas da comunidade transcritas por uma das professoras.....	207

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	30
OBJETIVOS	
Geral.....	35
Específicos.....	35
REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA	36
Sentimentos e sentidos metodológicos.....	42
Tiririca dos Crioulos: um quilombo-indígena.....	44
Considerações éticas.....	50
CAPITULO I	
“DO BURACO AO MUNDO”: (ALGUMAS) MEMÓRIAS DE UMA AÇÃO EDUCATIVA	52
“Pesquisar é caçar palavras”: a formação da equipe de pesquisa e a participação social.....	56
O processo de pesquisa em um território de memórias.....	62
O Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade.....	101
Considerações sobre um território de memórias educativo.....	120
CAPITULO II	
AS OBRAS DIDÁTICAS: MAIS QUE PRODUTOS, PROCESSOS PARA A (RE)EDUCAÇÃO	125
A produção do livro “Tiririca dos Crioulos: um quilombo-indígena”.....	125
Memórias musicais: a gravação do Documento Sonoro.....	147
(Auto)representações audiovisuais: nas redes sociais, “a Tiririca ficando famosa”.....	157
“Tiririca dos Crioulos: pessoas fortes na luta”: a criação de uma narrativa expográfica colaborativa.....	165
<i>As crianças</i>	197
<i>Os jovens</i>	201

<i>Os Adultos</i>	203
<i>Os Idosos</i>	205
Memorial Descritivo das instalações referentes a exposição “Tiririca dos Crioulos: pessoas fortes na luta”	210
<i>Músicas para animar o ambiente</i>	214
<i>Crenças e Segredos</i>	216
<i>Idosos e suas Tradições</i>	218
<i>Os crioulinhos</i>	221
<i>A natureza a favor da arte</i>	222
<i>“Do Buraco ao Mundo”</i>	228
<i>Por que sou diferente?</i>	232
<i>A montagem</i>	233
<i>As Rodas de Diálogo</i>	238
Considerações finais.....	253

CAPITULO III

ENTRELAÇANDO EDUCAÇÃO PATRIMONIAL AO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

255

 Entre Ciências: violência e racismo epistêmico.....261

 Etnoecologia e Educação Patrimonial: possíveis caminhos para uma educação
antirracista.....265

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

269

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

272

APÊNDICES

INTRODUÇÃO

Historicamente, os mecanismos de formação do Estado-Nação na modernidade envolveram estratégias de dominação e subjugação das diferenças em torno de uma ideia de identidade nacional única e eurocentrada. A formação de metanarrativas universais teve o seu centro na concepção evolucionista de civilização e raça, sendo esta última utilizada como mecanismo de classificação social (QUIJANO, 2000).

Classificando e separando o mundo naquilo que seria considerado “bom” e “mau”, a colonialidade do conhecimento e as suas relações assimétricas de poder ocasionam formas de dominação que envolvem o ser, o saber e o lugar (QUIJANO, 2005). O controle sobre as diferenças e do imaginário sobre “o outro” (contrapondo as representações de primitivo e civilizado) leva a processos de violência epistêmica, criando um espaço de dominação e subjugação dos saberes locais (CASTRO-GÓMEZ, 2000).

Toma forma o "mito da Sociedade Primitiva" (KUPER, 2008), no qual a aversão aos povos representados como "bárbaros" e "selvagens" se associa a uma suposta proximidade destes com a esfera da "Natureza", considerada como lugar do atraso no qual predisposições animais (o instinto) seriam marcantes. Em situações nas quais a ênfase dada à razão toma forma, tudo o que dela poderia se distanciar é rejeitado. Para o que era visto como progresso, à “razão” foi concedida a tarefa de superar a resistência de sociedades tradicionais e suas “superstições” (KUPER, 2008).

A colonialidade do conhecimento, contudo, não se deteve a um momento cronologicamente identificado e ultrapassado de nossa história. Permanece nos meandros de nossa vida, entranhado na sociedade e nas formas de produção (e legitimação) de um certo tipo de conhecimento, desconsiderando outros fenômenos da experiência. A instituição escolar se insere nesse processo, atuando (ou não) como (re)produtora de significados e ações, mais especificamente, no contexto da discussão, como reprodutora de conhecimentos/racionalidade técnico-científica.

Os chamados seres humanos modernos passaram a desconsiderar todo e qualquer sistema de conhecimento que lhes parecessem primitivos e não-científicos, rotulando-os de inválidos perante a "lei universal da razão". Para Kuper (2008, p. 54), "a vitória final da civilização era certa, pois ela podia chamar a ciência para auxiliá-la: a expressão mais alta da razão, o conhecimento verdadeiro e eficiente das leis que informam sobre ambos natureza e sociedade". Dessa forma, as narrativas biológicas tiveram grande influência,

sustentando-se em uma separação do sujeito e objeto do conhecimento, premissa da pretensa imparcialidade e neutralidade do conhecimento científico, omitindo que as interpretações biológicas, antes de serem biológicas, são interpretações e, portanto, possuem e partem de um lugar no campo discursivo.

Ao relacionarmos esse debate ao Ensino de Ciências e Biologia, nos remetemos a uma série de pesquisas educacionais que se detiveram aos chamados “conhecimentos prévios” trazidos pelos estudantes (e alguns professores) para as salas de aula. Variando conceitualmente em “conhecimentos cotidianos”, “conhecimentos prévios”, “senso comum”, “concepções alternativas”, entre outros termos, tal campo de estudo vem se consolidando, no Brasil, desde meado dos anos 1970 (BORGES, 1996).

Se anteriormente voltados para indicações de que esses conhecimentos consistiam em “erros conceituais”, cabendo ao Ensino de Ciências escolarizado proporcionar as devidas mudanças conceituais, alguns pesquisadores e pesquisadoras indicam as possibilidades de se reconhecerem outras epistemologias. Uma modalidade desse conhecimento nos interessará diretamente para o presente escrito. O chamado “conhecimento tradicional”, “conhecimento local”, “conhecimento biológico tradicional” ou “conhecimento ecológico tradicional”, são acumulados ao longo das gerações (ALBUQUERQUE; ALVES, 2014). Povos indígenas, comunidades quilombolas, pescadores, catadores de caranguejos, seringueiros, caçadores, raizeiros e parteiras são alguns exemplos de atores sociais que possuem tais conhecimentos, recebendo tratamento jurídico diferenciado.

Ao se falar em educação científica e da instituição escolar, Cobern e Loving (2000) problematizam a hegemonia cultural e eurocentrada da “Ciência”, entendida aqui como forma de conhecimento posta como antagônica aos conhecimentos pertencentes aos povos e comunidades tradicionais (i.e., os saberes locais) que a partir de um regime de colonialidade são racialmente classificados como inferiores.

Comumente se aceita a existência de manifestações locais como arte, música, literatura, política e sistemas econômicos, mas dificilmente se reconhece uma “ciência local”, algo que para algumas formas educacionais revela cargas de uma epistemologia hegemônica (SNIVELY; CORSIGLIA, 2001). O processo de escolarização conduzido nesses moldes de dominação gera uma ruptura, uma linha abissal separadora de epistemologias outras que não a eurocêntrica (SANTOS, 2007). As distintas tradições de conhecimento separadas entre “conhecimento científico” e “não-científico”, podem

conduzir a descontextualização dos processos de ensino-aprendizagem para algumas pessoas e grupos, levando, inclusive, a vivências de discriminação e de violência racial.

Uma vez que tais conhecimentos fazem parte do nosso acervo cultural, contribuem com diversos campos da atividade científica e podem mostrar-se valiosos na busca de soluções para a crise ambiental global, eles não deveriam estar presentes no currículo de Ciências Naturais? Considerando-se que sim, como eles devem ser tratados em sala de aula (EL-HANI; SEPÚLVEDA, 2006, p.164)? Trazer o conhecimento ecológico tradicional para a sala de aula e apresentá-lo *como* “Ciência” também não soluciona o problema fundamental de sua deslegitimação por certas instituições. O desafio para os educadores e educadoras é o desenvolvimento de um currículo que valorize o conhecimento em suas várias formas e fontes (COBERN; LOVING, 2000).

Para as reflexões que serão desenvolvidas a partir dessa pesquisa, toma-se como centro para a análise uma ação de Educação Patrimonial realizada em parceria com o quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos, localizado no município de Carnaubeira da Penha, sertão de Itaparica, Estado de Pernambuco. Entre os anos de 2014 a 2018, esse quilombo-indígena passa por um processo de reflexão sobre as suas referências culturais por meio de uma ação de gestão-compartilhada do Patrimônio Cultural chamada “*Do Buraco ao Mundo*”, na qual fui um dos coordenadores. Trata-se aqui de compreender os processos educativos que podem existir ao efetarmos as interações entre Culturas e Educações nos diversos espaços de ensino-aprendizagem que lidam com a gestão compartilhada da memória local, considerando que tais ações também se desdobram em lutas políticas por reconhecimento de identidades.

Reconhecendo a transversalidade de temas como memórias, patrimônios, identidades, culturas e ciências, parte-se da premissa de que através de processos educativos contextualizados aos territórios e que tomam as referências culturais como temas geradores, uma prática de educação antirracista, intercultural e intercientífica pode se desenvolver não só para as escolas indígenas (no caso da Tiririca dos Crioulos), mas também para todas as outras escolas não-indígenas que devem reconhecer as contribuições desses povos para a sociedade.

Partindo dessa ação educativa, o que ensinam as práticas educativas e conhecimentos locais? Quais seriam as contribuições de práticas educativas contextualizadas às realidades dos sujeitos e que tenham como fundamento a mobilização social para o registro de memórias silenciadas? Os conhecimentos locais são valorizados na comunidade e na escola? Por quais relações o território tradicional se torna ambiente

para processos educativos que tomam a memória como força mobilizadora? Ao se buscar uma educação intercientífica, por quais caminhos podemos relacionar os conhecimentos locais de povos e comunidades tradicionais para um Ensino de Ciências e Biologia que busque, para além dos conteúdos disciplinares normativos, outros valores e relações?

Destaco aqui a trilha argumentativa que será percorrida na dissertação para o desdobramento dos objetivos propostos em outras compreensões. O que está posto implicitamente são os conflitos epistemológicos entorno do que é marginalizado ou não nas situações históricas.

A escrita e sistematização da dissertação se fundamentará em algumas vias interpretativas que envolvem as: (1) Interações entre Culturas e Educações, (2) as interações entre Culturas, Educações e Currículo, entendendo-se aqui a questão curricular mais como um campo de conflitos pela ordem discursiva do que é inserido (ou não) na escola, remetendo às lutas epistemológicas, e (3) compreensão das trajetórias individuais e coletivas, indicando as narrativas e os lugares discursivos pelos quais as memórias se emaranham em políticas culturais. A organização dos resultados e análises estão organizadas em três capítulos nos quais as vias interpretativas destacadas, com ênfases variadas, estarão entrelaçadas.

O Capítulo I é intitulado: **“Do Buraco ao Mundo”**: (algumas) memórias de uma ação educativa. Nessa seção eu faço um recorte e retrospectiva de algumas etapas iniciais da ação, destacando o entrelaçamento entre as questões das memórias valorizadas positivamente para a (re)elaboração de identidades. Descrevo o primeiro ano dos trabalhos, concluindo com o recebimento do primeiro prêmio nacional e o desdobramento que os trabalhos obtiveram a partir desse evento.

No Capítulo II, intitulado: **As obras didáticas: mais que produtos, processos para a (re)educação**, volta-se para a elaboração das obras e do seu potencial (edu)comunicativo. Nesse sentido, descrevo as etapas de elaboração do livro, a gravação do Documento Sonoro, a elaboração de material audiovisual (fotos e vídeos) hospedado em sites (Facebook e Youtube) e a montagem da exposição. Destaco os elementos utilizados na auto-representação por parte dos tiririqueiros e tiririqueiras através, inclusive, das diferenças entre as gerações.

O terceiro e último capítulo, intitulado **“Entrelaçando Educação Patrimonial ao Ensino de Ciências e Biologia”**, apresenta relações entre as duas áreas na construção de uma educação voltada não somente para as escolas indígenas e quilombolas, mas também para outras instituições de ensino. O capítulo busca tecer possíveis sequências

didáticas que podem ser utilizadas em contextos educativos diversos, mas que se relacionam ao Ensino de Ciências e Biologia.

OBJETIVOS

Geral

- Compreender o entrelaçamento dos conhecimentos e práticas culturais locais, da educação intercientífica e do fortalecimento dos processos identitários que utilizam o registro de memórias locais historicamente silenciadas a partir dos usos educativos do Patrimônio, tomando como caso a ação de Educação Patrimonial “*Do Buraco ao Mundo*” e o quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos.

Específicos

- Perceber os potenciais dos processos educativos suscitados a partir das atividades de pesquisa-ação-participante que foram conduzidas por meio de um Inventário Participativo dos Bens Patrimoniais;
 - Refletir sobre os conhecimentos locais e sua possível utilização nos espaços escolares para o exercício de uma prática educativa atenta à diversidade;
 - Fornecer subsídios teóricos e empíricos que demonstrem o entrelaçamento das práticas e políticas de Educação Patrimonial ao Ensino de Ciências e Biologia que colabore para a educação das relações étnico-raciais.
 - Compreender como (e se) os conhecimentos e práticas culturais locais contribuem para uma educação científica e, simultaneamente, para o fortalecimento dos processos identitários;

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

Os modelos tecnocráticos de produção e gestão do conhecimento geram indiferença, favorecendo a contenção e assimilação das diferenças. Para Giroux (2011, 84), “a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros”. Para o referido autor, “os Estudos Culturais colocam uma forte ênfase em vincular o currículo às experiências que os estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado” (p.94), daí a necessidade de democratizar a escola e possibilitar os meios pelos quais os grupos mal representados no currículo (ou não representados) possam produzir suas próprias narrativas e imagens.

Torna-se então imprescindível uma reflexão sobre as relações assimétricas de poder existentes entre os grupos portadores dos sistemas de conhecimento e que atuam na configuração dos currículos escolares. O questionamento sobre as práticas de educação colonialistas e da necessidade de se construir uma “ecologia de saberes” em substituição a “monocultura de saberes” (SANTOS, 2002; 2008), reflete nos processos de reconhecimento epistemológico dos saberes locais para o exercício de uma prática educativa atenta à diversidade e sensível às memórias dos diferentes grupos.

Segundo Tubino (s/d), na América Latina o discurso da interculturalidade surgiu a partir das demandas por uma educação diferenciada para os povos indígenas. O autor nos conduz a reflexões que demonstram duas formas de interculturalidade: uma funcional e outra crítica. A interculturalidade funcional, sintomática de posturas neo-liberais e de um capitalismo eurocentrado, busca promover um diálogo sem tocar nas causas da assimetria e das relações de poder. A interculturalidade crítica, por sua vez, afirma que o diálogo real deve começar pela identificação das causas do não-diálogo, emaranhando-se em uma teoria crítica do reconhecimento que possibilitaria a voz e a memória dos que foram historicamente excluídos.

Fruto das reivindicações dos movimentos sociais (como aqueles envolvidos às questões indígenas e de populações negras) para o combate ao racismo, a educação intercultural deve denunciar as diferentes manifestações de discriminação presentes nas sociedades, exigindo reparações por parte do Estado e conquistando políticas afirmativas que contribuam para a valorização das identidades e a incorporação desses aspectos nos currículos escolares (CANDAUI, 2013).

Esse diálogo também nos levaria a um "campo de intercientificidade" (LITTLE, 2010). Para Little (2010, p.20), a intercientificidade seria entendida "como as formas de interação entre os sistemas de conhecimento [...]. Assim como os relacionamentos entre distintas culturas produz formas de interculturalidade, a inter-relação entre distintos sistemas de conhecimento científico produz formas de intercientificidade". Trata-se de uma questão, portanto, de adotar posturas que prezem pelo diálogo e respeito pela diversidade e diferença.

A noção de "campo de intercientificidade" será de valia para a presente pesquisa ao estabelecer uma linha interpretativa e argumentativa para os processos de descolonização das ciências que tomam como força motriz as relações positivas com as memórias locais. Tal noção permitirá perceber as trajetórias individuais e coletivas conduzidas pelos movimentos sociais no estabelecimento de políticas de reconhecimento para a justiça social (mais adiante voltarei a esse ponto). Contudo, também devemos destacar limites em relação ao uso de tal categoria, uma vez que há tensões entre os conceitos associados à ciência e que retomaremos em momento oportuno.

Concomitantemente, a noção de "campo de intercientificidade" se entrelaçará ao campo de produção acadêmico das teorias decoloniais e da Etnoecologia, fornecendo uma via de compreensão para os conhecimentos tradicionais dos povos que historicamente foram marginalizados em processos de violência epistêmica e de colonialidade do saber.

Segundo Nazarea (1999), a Etnoecologia é uma forma de investigação dos sistemas de percepção, cognição e uso do ambiente. Em tal proposta, não se pode ignorar os fundamentos históricos e políticos, tampouco de questões que envolvam a distribuição, acesso e poder dos sistemas de conhecimento. As abordagens etnoecológicas deveriam almejar a crítica ao "cientificismo", problematizando a percepção de que a "Ciência" (entendida aqui como aqueles conhecimentos produzidos em âmbitos acadêmicos) seria superior, em detrimento de outros sistemas de conhecimentos locais (TOLEDO, 1992). Além de promover um diálogo de saberes, a Etnoecologia pode atuar na investigação participativa, contribuindo com a revalorização de culturas historicamente marginalizadas (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009).

Em uma perspectiva circunstancial, os sistemas de conhecimento tornam-se locais a partir do momento em que se encontram em uma espécie de diálogo com o ambiente, não percebido como uma estrutura externa aos indivíduos, mas como algo fluido, processual e dinâmico, aberto a ressignificações (INGOLD, 2000). Apesar de limitações, o adjetivo local possui a vantagem de indicar "de onde estão falando e agindo as pessoas

cujos saberes são retratados nas pesquisas; serve para mostrar qual é o lugar, qual é o espaço e qual é o tempo nos quais essas populações manifestam seus saberes, suas culturas e suas relações com o ambiente” (ALBUQUERQUE; ALVES, 2014, p.19).

Esses conhecimentos perpassam percepções e explicações sobre os organismos, a paisagem e a geomorfologia, bem como a relação entre os diferentes seres vivos com o ambiente físico (ALBUQUERQUE; ALVES, 2014, p.20), além das formas de auto-representação, ou seja, de como as pessoas pensam sobre si mesmas e daquilo que reverbera delas. Esses diferentes domínios de racionalidade, configurados pelos chamados saberes locais, podem vir a ser apresentados como constituintes das identidades de certas comunidades, servindo como arcabouço para as suas referências culturais.

Ao passar dos anos e dos processos de reivindicações dos atores sociais por políticas públicas que contemplassem as dinâmicas identitárias, entre os conceitos que foram ressemantizados nesse campo político a partir da década de 1980 pelos movimentos sociais no Brasil, podemos citar o de Patrimônio, outra categoria que servirá como ponto de análise e reflexão para essa pesquisa. Tal noção será útil para a linha argumentativa dessa pesquisa por se perceber que as narrativas se desdobram em memórias que guardam em si conhecimentos tradicionais que podem efetuar uma articulação entre Cultura, Patrimônio e Currículo escolar (VIANA; HENRIQUES, 2010; SCIFONI, 2017).

A noção de Patrimônio (e os sentidos que lhes são atribuídos) constitui um campo de tensões que molda a forma pela qual os sujeitos percebem e interagem com elementos considerados representativos para as (suas) identidades. O privilégio e a imposição de determinadas formas de relacionamento com o tempo e a memória pressupõem conflitos entre diversos atores sociais pela legitimidade de selecionar as narrativas que serão apresentadas, ensinadas e memorizadas (ABREU, 2007).

Remetendo-se a um passado linear, a criação de datas festivas, a significação de determinados monumentos e o elenco de certos “heróis nacionais” foram tomados, em seu conjunto, como estratégias de construção de uma narrativa nacional capaz de agregar os ideais de uma Nação (ABREU, 2007). No início do século XIX, por exemplo, a partir do Segundo Reinado, o governo de D.Pedro II se empenhou em construir um sentimento de nacionalidade que unisse o “povo brasileiro” (SCHWARCZ, 2011). Era preciso criar uma “identidade nacional” que se contrapunha às nações europeias (especificamente Portugal).

A busca de um “passado glorioso e mítico” repercutiu a voz dos colonizadores que negava a presença negra e idealizava a indígena (*idem*), ofuscando e omitindo os

preconceitos vigentes, camuflando-os em uma roupagem de “democracia racial”. A gestão de um recorte da memória nacional durante o governo de D. Pedro II fez com que instituições de pesquisas científicas surgissem no Brasil. Espaços como os Institutos Históricos e Geográficos, Museus e Jardins Botânicos nos demonstra como a Ciência é um empreendimento social dependente dos contextos políticos (SCHWARCZ, 1993; 2011).

Mas ao lidarmos com as percepções e significações sobre o tempo, considerações sobre os processos de (re)memorização devem ser postas em análise. Aqui nos interessará as dinâmicas entre lembrança e esquecimento, por estas atuarem nos campos discursivos sobre as identidades e das formas de relacionamento dos sujeitos (POLLAK, 1992). Passando por processos de seleção, a memória também se emaranha em relações de poder e campos discursivos. A discursividade imposta de uma identidade nacional por um Estado-Nação, em suas configurações tutelares, procura controlar e homogeneizar as identidades locais em torno de uma história única. Dessa forma, tornam-se comuns os conflitos em torno da “memória nacional” (POLLAK, 1992).

No caso do Brasil, inicialmente a seleção de um determinado passado consolidou políticas de patrimonialização que se detiveram naquilo que ficou conhecido como “patrimônio de pedra e cal”. Somos um país no qual as Igrejas barrocas, as Casas de Detenção e as Casas-Grandes foram inicialmente preservadas em detrimento de outras construções que não representassem somente um passado colonizador (SCIFONI, 2012).

Mas se determinadas coletividades passam por processos de silenciamento de suas histórias e narrativas locais, não devemos desconsiderar a força política do não-dito. Para Pollak (1989, p. 5), “o longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais”. Os portadores dessas narrativas esperariam “a ocasião para invadir o espaço público e passar do ‘não-dito’ à contestação e à reivindicação” (POLLAK, 1989).

Dessa forma, deve ser incitado que os atores sociais historicamente marginalizados pelos seus conhecimentos específicos elaborem seus próprios processos de registro de suas memórias e de narrativas que fundamentam as suas identidades. As referências culturais e os usos políticos que o Patrimônio pode ter, nesses casos, ganha em potencial educativo quando os próprios atores locais são os protagonistas no registro dos seus conhecimentos, histórias e memórias dos seus lugares. Esse trabalho de registro, situado em um campo de intercientificidade e interculturalidade, fornece as vias para uma

descolonização das instituições de ensino, sejam elas escolas da educação básica ou as próprias faculdades e universidades.

Se antes associada a uma identidade nacional homogeneizadora, a ampliação da noção de patrimônio cultural demonstra a diversidade de movimentos sociais que passaram a articular os seus processos em contraposição a uma suposta hegemonia nacional (GONÇALVES, 2012). Os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988 prevê que a noção de patrimônio cultural brasileiro (seja de natureza material e/ou imaterial) deve fazer referência aos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Contudo, conforme recomendado por Gonçalves (2012), mais do que nos perguntarmos “o que é o patrimônio”, devemos nos perguntar “para que servem os patrimônios?”, “quais as vantagens de se reivindicar ou de se ter um patrimônio?”; quem patrimonializa o quê, onde, como e com quais propósitos?”.

Diante esses questionamentos e lembrando que as principais instituições responsáveis pela elaboração de símbolos da identidade nacional no início do século XIX também eram instituições científicas e educativas (SCHWARCZ, 1993), as relações da educação na constituição do Patrimônio, bem como a atuação deste no processo educativo, deve ser sinalizada (SILVEIRA; BEZERRA, 2007). Se inicialmente voltada às grandes instituições museais e conseqüentemente atuando na reprodução de narrativas universalizantes, com o passar dos anos, a Educação Patrimonial se transforma em processo de mobilização social que descortinou outras narrativas locais. De acordo com Florêncio *et al* (2014), a Coordenação de Educação Patrimonial do IPHAN (CEDUC-IPHAN) define Educação Patrimonial como:

Todos os processos educativos formais e não formais que tem como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação.

Seguindo uma perspectiva emancipatória, a Educação Patrimonial deve ser eficaz em articular os diversos saberes científicos, estejam eles institucionalizados no âmbito de ensino ou aqueles que emergem na dinamicidade da vida cotidiana (FLORÊNCIO, 2012). Tais práticas devem ser dialógicas, reflexivas e críticas, contribuindo para a construção democrática do conhecimento, ao invés de práticas instrutivistas, homogeneizadoras e

hegemônicas (TOLENTINO, 2016). Lidar com processos de patrimonialização e mobilização social que considerem as identidades e os saberes locais nos conduz a compreensão de que a educação ocorre em vários territórios (assim como disposto na Lei 9.394/1996).

Ao se entrelaçar o pedagógico e o decolonial, assumindo que as lutas sociais também são cenários pedagógicos, conseguimos ampliar o entendimento das pedagogias (e atos educativos) a partir das práticas, estratégias e metodologias que se constroem tanto na resistência e oposição, como na insurgência, afirmação e re-existência (WALSH, 2003). O combate a uma educação racista e ao epistemicídio nela contida, assumindo as trajetórias das lutas sociais (aqui incluindo tanto os movimentos sociais representados por grupos étnicos e classes de trabalhadores, mas as trajetórias de luta de pesquisadores e pesquisadoras que combatem o racismo contido na ciência), desafia uma cultura política enrijecida em prol do estabelecimento de políticas culturais ativas e relacionais (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2000).

A noção de “política cultural”, juntamente com as outras que foram destacadas anteriormente, também será de grande importância para a compreensão dos processos analisados. Ao se falar sobre “política cultural”, entendo:

o processo posto em ação quando conjunto de atores sociais moldados por e encarnando diferentes significados e práticas culturais entram em conflito uns com os outros. Essa definição supõe que significados e práticas – em particular aqueles teorizados como marginais, oposicionais, minoritários, residuais, emergentes, alternativos, dissidentes e assim por diante, todos concebidos em relação a uma determinada ordem cultural dominante – podem ser a fonte de processos que devem ser aceitos como políticos (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2000, p.24-25).

A ação “Do Buraco ao Mundo”, mas sobretudo a Tiririca dos Crioulos em si (para além da ação, nesse caso), movimenta políticas culturais ao partir dos pressupostos de uma Educação Patrimonial libertadora e emancipadora, mobilizando as memórias locais ao explorar os usos educativos do Patrimônio Cultural apropriado socialmente. A cultura é política “porque os significados são constitutivos dos processos que, implícita ou explicitamente, buscam redefinir o poder social. Isto é, quando apresentam concepções alternativas de mulher, natureza, raça, economia, democracia ou cidadania, que

desestabilizam os significados culturais dominantes, os movimentos põem em ação uma política cultural” (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2000, p.25).

A formação de políticas culturais, nesse sentido, são o “resultado de articulações discursivas que se originam em práticas culturais existentes – nunca puras, sempre híbridas, mas apesar disso, mostrando contrastes significativos em relação às culturas dominantes – e no contexto de determinadas condições históricas” (*idem*). Política aqui passa a ser compreendida como algo a mais que um conjunto de atividades específicas (campanhas, votação, etc), mas abrange também “lutas de poder realizadas em uma ampla gama de espaços culturalmente definidos como privados, sociais, econômicos, culturais e assim por diante” (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, p. 29).

Esses saberes, como adiantado em páginas anteriores, se relacionam a outros processos de geração de conhecimento que estão profundamente relacionados com o corpo e as emoções dos indivíduos. Nomeados por Guerrero Arias (2002) de “saberes insurgentes”, os mesmos constituiriam também outras formas metodológicas para a pesquisa. Por serem carregados de sensibilidades e espiritualidades (o que nos conduz às questões da espiritualidade na política e a política da espiritualidade), os “saberes insurgentes” estão plenos de emoções. Para o biólogo e neurocientista chileno Humberto Maturana, “do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 2009, p.15).

Emoções e saberes insurgentes, conduzidas ao longo dos organismos, influenciariam nos processos cognitivos de uma “Biologia do Conhecer” (MATURANA, 2014) e recursivamente na (re)construção de identidades étnico-raciais a partir das dinâmicas entre lembranças e esquecimentos da memória. É o que proponho perceber e indicar ao longo desta dissertação.

Sentimentos e sentidos metodológicos

Como dito no final da Introdução, o processo de escrita dessa dissertação se voltou à compreensão de uma ação de Educação Patrimonial cujo contexto de realização foi o quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos (sobre o qual falarei um pouco mais adiante). Conforme veremos ao longo desse trabalho, a questão da memória é central tanto para a

realização da ação, mas no que toca à própria organização e forma de sistematização das informações para a escrita desse trabalho acadêmico.

Desde o início da ação “Do Buraco ao Mundo”, após cada uma das etapas, relatórios eram redigidos. Alguns deles serviram como forma de “prestação de contas” (literalmente esse termo) das etapas financiadas por editais de fomento à cultura nos quais a ação foi contemplada. Outros relatórios, por sua vez, foram escritos como estratégia de compartilhamento dos acontecimentos entre os membros da equipe que não participaram presencialmente das etapas na comunidade. Esses documentos não eram necessariamente aprofundados teoricamente e alguns eram bem curtos (cerca de 3 páginas), contudo, todos eram ricamente ilustrados por fotografias e desenhos.

O caráter de comunicação desses documentos é inquestionável. A escrita dos mesmos foi realizada por alguns membros da equipe, mas em sua maior parte foram escritos por mim e/ou pela Larissa Isidoro (Aia Oro Iara). Dessa forma eu recorri a tais arquivos, buscando sua sistematização e reflexões mais aprofundadas sobre as etapas e acontecimentos. Essa dissertação torna-se então um processo mínimo de co-autorias.

Ao não buscar uma abstração das sociedades dos seus contextos materiais, sigo Barth (2000) ao reconhecer que todos os atos sociais estão inseridos em um contexto ecológico. Para o referido autor, a “estrutura da ação social” compreende “eventos” e “atos”. Os eventos seriam o aspecto externo do comportamento, enquanto o ato seria o significado intencional e interpretado do conhecimento, cujas ligações em direção às suas raízes levariam às estratégias de afirmações identitárias.

Logo, ao lidar com as interpretações de um mesmo evento por pessoas diferentes (por exemplo, a afirmação de uma referência cultural, de uma memória específica e de um saber local), encaro o sistema não como um resultado ou uma estrutura preexistente (o que nos levaria a interpretações estruturais e funcionalistas), mas em sua dinâmica de formação das propriedades emergentes (o que nos remete a uma cultura percebida heterogeneamente e distributiva, pertinente a um paradigma e epistemologias ecológicas). Portanto, no contexto de um Inventário Participativo e de uma Educação Patrimonial, visando compreender as pedagogias culturais existentes na interação entre memória e patrimônio, recorri aos eventos e atos das pessoas presentes nas oficinas de formação e em outros contextos educativos.

Há algo que deve ser dado destaque em relação ao que poderíamos considerar como um “procedimento metodológico”. Essa dissertação é processo e fruto de minhas memórias, do meu próprio processo formativo e de (re)descoberta para algumas

potencialidades, desejos e sonhos. Olhar para esse processo histórico, buscando sua sistematização em formato de dissertação de Mestrado consistiu em um desafio por vários motivos, inclusive, dentre estes, um dos temas que esse próprio trabalho se debruça, a entender a desconsideração de outros saberes e formas de conhecimento. Ora, se a lógica de um paradigma dominante é a separação entre “sujeito e objeto do conhecimento”, como eu poderia caminhar por veredas nas quais o próprio “objeto” sou eu mesmo, o “sujeito” que busca se re-conhecer? Quais seriam essas emoções que afloram no meu organismo a partir de cada memória que desabrocha? Em que elas me movem e coordenam as minhas ações?

A “Biologia do Conhecer”, proposta por Humberto Maturana colaborou para algumas respostas para tais questionamentos que não necessariamente serão apresentados nessa dissertação. Como me ensinaram algumas pessoas da Tiririca dos Crioulos, há memórias e saberes que não se pode compartilhar publicamente. Recorrendo às minhas memórias, também conduzo essa dinâmica de lembranças e esquecimentos na própria formação do meu ser.

Tiririca dos Crioulos: um quilombo-indígena

O município de Carnaubeira da Penha dista cerca de 500 km da cidade de Recife, capital do Estado de Pernambuco. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2017¹ o município apresentou uma população estimada de 12.805 pessoas.

Figura 1: Estado de Pernambuco com destaque para o município de Carnaubeira da Penha.



¹ Para maiores informações sobre o município de Carnaubeira da Penha: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/carnaubeira-da-penha/panorama>

A história do município revela o processo de espólio de terras indígenas e de comunidades negras, compondo relações assimétricas de poder e de ocupação territorial. Nesse local, nas proximidades da Serra do Arapuá, residem os moradores e moradoras da Tiririca dos Crioulos. O território é marcado pela vegetação típica da Caatinga, sendo que em momentos esporádicos, a partir de leves índices pluviométricos, a vegetação se transforma do comumente cinza para um verde exuberante (**Figura 2 e 3**). As relações históricas tidas por essa população com esse ambiente são decisivas no que se relaciona aos processos de racismo ambiental pelo qual passaram, bem como as fortes experiências e memórias associadas à fome.

Figura 2: Em frente a casa de uma das lideranças da Tiririca dos Crioulos, a estrada recorta a comunidade, destacando-se o verde de raros momentos na Caatinga. Foto: Carmelo Fioraso



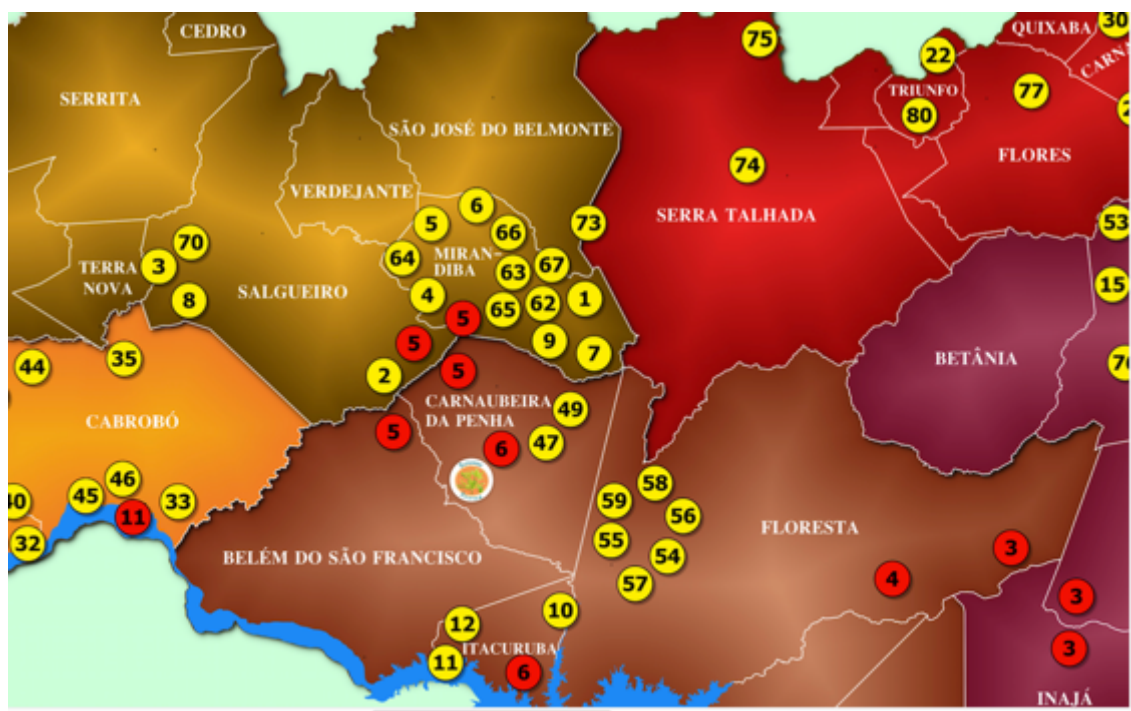
Figura 3: Percorrendo o território. Foto: Aia Oro Iara.



A formação da comunidade, envolvendo as formas de ocupação territorial e a configuração das relações de parentesco, nos demonstra a pluralidade de configurações identitárias presentes no Brasil e especificamente nesse caso, das relações existentes nos sertões de Pernambuco, região Nordeste do Brasil.

Ao longo dos anos, nas narrativas orais sobre a história da comunidade, registram-se matrimônios contraídos entre indivíduos dos atuais povos indígenas (Pankará em sua maioria, mas também Atikum) que desciam das serras ao redor (Arapuá, Cacara e Umã) e se encontravam com negros e negras já estabelecidas nessa localidade. Na região é marcante a presença de comunidades quilombolas e povos indígenas, conforme podemos ver em excerto de mapa a seguir (**Figura 4**) e cuja versão na íntegra pode ser consultada ao final da dissertação (**Anexo A**).

Figura 4: Excerto de mapa produzido pela ação “Do Buraco ao Mundo” com indicativo de comunidades quilombolas e povos indígenas nos sertões de Pernambuco. Na figura apresentada, os números em vermelho indicam povos indígenas, enquanto os de cor amarela representam as comunidades quilombolas. A Tiririca dos Crioulos está destacada com o círculo branco no qual há o capim da Tiririca, símbolo da comunidade.



Indígenas (os chamados “caboclos”) que desciam das Serras e se casavam com negros e negras libertas que adquiriram terras, através de compra, naquela região. A história oral alcança a memória de Pinto (ou Plínio) Madeira e Helena. De acordo com Mendonça (2013, p. 193):

É consenso na memória do grupo quatro personagens históricos: Pinto Madeira (também pronunciado por Plínio Madeira), Helena, Pedro Canuto e Izaura. Contudo, há incertezas quanto à identidade de Pinto Madeira e Helena: quem eram, se negros, ou donos de terra. Já Pedro Canuto é um personagem conhecido e bem próximo. É identificado como um negro que chegou à Tiririca provavelmente nos primeiros anos do século XX. Sabe-se que era o pai de Izaura que, por sua vez, é mãe de Roberto e Verinha. Izaura é a negra que casou com o índio Manoel Miguel, o qual, na década de 1940, exerceu uma importante liderança religiosa e política na Tiririca, até sua morte em 1998. Esse casamento é marco simbólico importante na atual aliança Pankará e Tiririca.

A influência de Manuel Miguel do Nascimento, mais conhecido por “Mané Miguel”, extrapolou a Tiririca dos Crioulos, dada sua inserção no contexto ritualístico do Toré e da Gira. Sua atuação como importante curandeiro da região foi explorada em trabalho conduzido por Serradela (2016).

Há pelo menos duas versões, registradas por Mendonça (2013), nas quais estão presentes os mesmos personagens (Pinto Madeira, Helena e Pedro Canuto). O que se tem pautado, independente das várias indagações que possam surgir, é o consenso entorno do território enquanto elemento coletivo e a Serra do Arapuá como espaço pluriétnico. Através dessas redes, é reforçado e construído o sentimento de pertencerem a um “quilombo-indígena”, pois como afirma Verinha (uma das filhas de Mané Miguel), “ninguém nasce somente de um pai ou só da mãe”, daí surgindo a necessidade apresentada do auto-reconhecimento das duas influências enquanto indígena e quilombola. As experiências de racismo vivenciadas pelos moradores e moradoras da comunidade, conforme veremos nos próximos capítulos, também foram decisivas para o sentimento de pertencerem a uma coletividade diferenciada de outras populações.

Em termos de população, segundo dados da Associação dos Remanescentes do Quilombo Tiririca (AREQUITI), atualmente a Tiririca dos Crioulos possui cerca de 300 pessoas residentes. A respeito da citada AREQUITI, esta foi criada no final da década de 1990, sendo que o título só foi emitido pela Fundação Cultural Palmares em 4 de março de 2008.

Atualmente a Tiririca dos Crioulos possui em seu território uma escola local que oferta até o 5º ano do Ensino Fundamental, a Escola Manuel Miguel do Nascimento, apesar de que essa oferta depende da demanda dos e das estudantes. Após isso, para concluir a Educação Básica, há duas opções: se deslocam até as cidades mais próximas (Floresta e Carnaubeira da Penha, geralmente) ou seguem para outra escola situada em uma aldeia Pankará próxima. A segunda opção, contudo, também se limita a um determinado grau de formação, sendo que ao final somente restará o deslocamento para as cidades circunvizinhas (Floresta e Carnaubeira da Penha, principalmente).

Conforme relatado por Mendonça (2013) e Serradela (2016), o espaço escolar da Tiririca dos Crioulos foi se constituindo ao longo de um processo de luta e de articulação com os parentes indígenas Pankará (**Figura 5**). Inicialmente não contando com uma infraestrutura própria, a atual instalação da escola consistiu em um ato político de reivindicação por direitos. No ano de 2011, as moradoras e moradores relatam que a gestão municipal de Carnaubeira da Penha ordenou a desativação do prédio escolar.

Insatisfeitos com a situação de uma escola fechada dentro de seu próprio território, os tiririqueiros e tiririqueiras se mobilizaram e passaram a ocupar novamente o espaço com as aulas. Buscava-se assim o reconhecimento e o direito do ensino diferenciado, sustentado por meio de formas próprias de transmissão do conhecimento.

A Tiririca dos Crioulos ativa a sua identidade enquanto indígena, colocando a necessidade de uma escola indígena em seu território. Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, os povos indígenas iniciaram um processo de conquistas dos seus direitos, envolvendo, por exemplo, a possibilidade de uma educação escolar diferenciada, respeitando os processos específicos de ensino-aprendizagem dessas coletividades.

Figura 5: Pintura encontrada na parede da Escola no ano de 2015, retratando o capim da Tiririca e o símbolo do povo indígena Pankará. Foto: Aia Oro Iara.



No que se destina às comunidades quilombolas, o Art.68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias afirma que cabe ao Estado emitir os títulos que reconheçam a propriedade definitiva das terras aos remanescentes das comunidades dos quilombos que as estejam ocupando. Somente alguns anos depois, através do Decreto 4887/2003, é que se passou a definir quem eram os “remanescentes das comunidades dos quilombos”, considerando-se “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com

trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

Ao ser utilizado o termo “remanescente” não se deve associar essas comunidades a algo em vias de desaparecimento ou que já não existe. Tal termo deve ser ressemantizado, procurando discutir não o que foi o quilombo, mas sim discutir como essa autonomia foi sendo construída historicamente, considerando o que ele é no presente (ALMEIDA, 2002). Para Leite (2000), “falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção”. Uma das lutas dessas comunidades é a garantia do acesso as terras que tradicionalmente ocupam (ALMEIDA, 2008).

A terra é significada como um território singular, de liberdade e vida, sobre o qual as diversas trajetórias são inscritas, fazendo com que os habitantes sejam conhecidos (e reconhecidos) como daquele lugar (GUSMÃO, 1999). O processo de regularização fundiária da Tiririca dos Crioulos, por meio do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), teve início no ano de 2012 e atualmente está em curso.

O processo de afirmação da identidade enquanto “quilombo-indígena” passa por (re)apropriações de conceitos, em um constante processo de transformações. Frente a um Estado-Nação para o qual as políticas de identidade são majoritariamente hegemônicas e delimitadas em categorias específicas (ou se é indígena ou se é quilombola), a Tiririca dos Crioulos paulatinamente estabelece suas políticas culturais (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2000).

É nesse contexto que se inicia a ação “*Do Buraco ao Mundo*”, situação empírica sobre a qual esse trabalho busca refletir. A compreensão desse contexto será imprescindível mais adiante, ao se apresentar a forma pela qual os processos específicos de ensino-aprendizagem da Tiririca dos Crioulos, mediados a partir da reflexão sobre a sua identidade enquanto quilombo-indígena, estão imersos em um território educativo.

Considerações éticas

Esse trabalho foi realizado a partir de registros efetuados anteriormente entre os anos de 2014 a 2017. Desde o seu início, a ação “*Do Buraco ao Mundo*” se fundamentou na premissa de que apenas os próprios atores locais podem afirmar aquilo que pertence (ou não) à sua história e memória. Isso evita representações enviesadas sobre as

identidades e de processos de silenciamento que ocorrem historicamente em pesquisas que reforçam uma autoridade científica imparcial e supostamente neutra.

Pelo fato da ação “Do Buraco ao Mundo” ser um processo de pesquisa-ação-participante, eticamente o processo não foi conduzido *para*, mas *com* os tiririqueiros e tiririqueiras. A relação de parceria e de mútua confiança foi construída ao longo desses anos, sempre reforçada em situações nas quais as obras (livros, cartazes, vídeos, fotografias para as redes sociais), em processo de sistematização, eram anteriormente apresentadas à comunidade visando a sua aprovação. Nessa construção compartilhada, houve casos nos quais a comunidade optou em mudanças que foram atendidas. Dessa forma, todas as imagens aqui apresentadas tiveram sua autorização pela própria comunidade.

CAPITULO I

“DO BURACO AO MUNDO”: (ALGUMAS) MEMÓRIAS DE UMA AÇÃO EDUCATIVA

A ação “*Do buraco ao mundo: segredos, rituais e patrimônio de um quilombo-indígena*” surge a partir do Edital de Preservação e Acesso aos Bens do Patrimônio Afro-brasileiro (lançado no ano de 2013 e iniciado em 2014), fruto de articulação entre o Ministério da Cultura (MinC), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e a Rede Memorial com vistas na criação da plataforma Acervo Digital Afro-Brasileiro.

O Edital Afro-Brasileiro (como veio a ser chamado) possuía como objetivo “apoiar atividades que propiciem a ampliação do acesso da sociedade civil à memória da cultura afro-brasileira mediante o apoio a pesquisadores interessados no desenvolvimento de pesquisa-ação dirigida ao acesso a acervos de interesse de bens do patrimônio memorial Afro-Brasileiro”². Cabe destacar também a constituição do objeto do referido Edital, sendo o:

apoio a projetos de coleta, resgate, recuperação, conservação e disponibilização para o acesso público de acervos de interesse científico e cultural de bens do patrimônio Afro-Brasileiro. Visa ainda, ampliar a sua disponibilidade e acessibilidade, e maximizar os benefícios desses acervos para a geração de conhecimento novo. A presente chamada pública é parte da estratégia que objetiva mobilizar a sociedade civil e pesquisadores em particular em uma articulação ampla para uma Política Nacional de Acervos Digitais.

Inicialmente foram selecionados 20 projetos provenientes de diversas regiões do país, com algumas iniciativas habilitadas e mesmo que inicialmente não selecionadas, posteriormente conseguiram ter o apoio financeiro.

² O Edital na íntegra pode ser facilmente acessado através do link <http://www3.ufpe.br/afrobrasileiro/>

Se aqui eu destaco a importância do Edital Afro-Brasileiro para o início das atividades com a Tiririca dos Crioulos, também não posso deixar de pontuar algumas dificuldades institucionais ocorridas ao longo do processo. A Plataforma digital que abrigaria os acervos gerados a partir dos projetos era desenvolvida paralelamente. Após os trabalhos de todas as iniciativas terem sido iniciados, nos foi sugerido que os acervos gerados ficassem em um blog abrigado no domínio virtual da “Cultura Digital” (por isso as obras geradas pela ação “Do Buraco ao Mundo” são disponibilizadas pelo site www.culturadigital.br/tiriricadoscrioulos). Logo surgiram algumas dificuldades em se manejar uma plataforma em WordPress na qual alguns plug-ins eram limitados e necessitavam de liberação por parte dos gestores do Cultura Digital.

Em termos de desenvolvimento de uma plataforma para armazenamento e disponibilização digital de acervos, um dos ganhos do Edital Afro-Brasileiro foi a criação da Plataforma Tainacan. Contudo, tal plataforma só foi apresentada às iniciativas selecionadas na etapa final dos trabalhos, com boa parte dos acervos já abrigadas em outros repositórios digitais. Tornou-se de grande dificuldade migrar as informações, sobretudo pelo ainda desenvolvimento da Plataforma Tainacan que veio a se concretizar apenas o término oficial do Edital Afro-Brasileiro.

Algo de grande importância deve ser destacado no que se refere aos objetivos do Edital Afro-Brasileiro e a situação política que se desenvolveu entre os anos de 2014 a 2016. Após o referido Edital, outra chamada pública ocorreu nos mesmos moldes, sendo voltadas, desta vez, aos povos originários. Contudo, as iniciativas selecionadas pelo Edital dos Povos Originários não chegaram a ser concluídas. Transcorria o ano de 2016 e o golpe parlamentar tomava forma substancial. Os projetos contemplados, mesmo após terem iniciado parte dos trabalhos, tiveram que ser interrompidos, alegando-se falta de repasse de verbas federais para a continuação das atividades.

Não irei aqui me aprofundar em uma análise de conjuntura, mas se pensarmos as políticas públicas conduzidas pelos Estados e a restrição de recursos para setores voltados à cultura e memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, descortina-se um cenário reproduzido historicamente e fundamentado no racismo e na violência epistêmica. Trabalhos que envolvem o registro das memórias locais pelos seus próprios detentores, como veremos, favorecem o sentimento de pertencimento aos seus territórios, às suas identidades, tradições e ancestralidades que os levam a construir as suas próprias políticas culturais. Por esse caminho, direitos historicamente negados são

exigidos em reparação e deveríamos nos perguntar a quem não interessa o registro de outras memórias já que através das mesmas, quantas violências não seriam reveladas?

Voltando à ação “Do Buraco ao Mundo”, ainda no ano de 2014 os trabalhos foram contemplados no Edital FUNCULTURA Independente, da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE). Foi através do FUNCULTURA que conseguimos a impressão da primeira edição do livro da Tiririca dos Crioulos.

Em 2015 conquistamos a 28ª edição do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (concedido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- IPHAN), considerados uma das iniciativas de excelência em promoção e gestão compartilhada do Patrimônio Cultural. Com 234 projetos inscritos, nessa edição foram premiadas seis iniciativas listadas, dentre as quais a ação “Do Buraco ao Mundo”.

Entre o ano de 2015 e 2016 também conseguimos, pelo IPHAN, o Prêmio de Boas Práticas de Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (PNPI). Foram classificadas 34 iniciativas. A dotação orçamentária para o pagamento do referido prêmio também foi comprometida após o golpe parlamentar, vindo a ser quitada após um grande atraso.

Ainda nesse período, a ação “Do Buraco ao Mundo” foi contemplada com o Edital Rumos Itaú Cultural (2015-2016), possibilitando a concretização de reflexões que foram conduzidas ao longo dos anos anteriores. Mais adiante iremos refletir como esse momento se transformou em uma culminância do processo educativo. O Edital Rumos Itaú Cultural nos possibilitou, entre tantas outras situações, a organização da exposição “*Tiririca dos Crioulos: pessoas fortes na luta*”. Por essa obra e o que significou em termos de ação educativa a organização da exposição, a ação foi contemplada com o seu terceiro prêmio nacional, dessa vez concedido pela Fundação Nacional de Artes (FUNARTE), na categoria Arte e Educação.

Ao longo da descrição das etapas da ação “Do Buraco ao Mundo”, irei contextualizar melhor o que significou cada um desses Editais, Prêmios e outras atividades que se não foram diretamente conduzidas pela ação, tiveram reverberações a partir da mesma.

A ação “Do Buraco ao Mundo” foi conduzida em sua prática de pesquisa-ação enquanto princípio educativo. Historicamente em alguns países, a utilização da pesquisa-ação se relacionou com as “lutas de grupos subalternos pela emergência do saber ignorado e minimizado pelas ideologias hegemônicas” (COSTA, 1991, p.50). Por se posicionar como um instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, essa prática de pesquisa apresenta funções políticas, quando por meio da reflexão crítica sobre a

realidade em que se inserem, os participantes podem questionar e reavaliar as suas práticas (TOLEDO; JACOBI, 2013).

A pesquisa, enquanto princípio educativo, busca os questionamentos reconstrutivos das relações entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, ligando-se ao desafio de possibilitar a capacidade de (re)construir, na educação básica e superior, uma qualidade formal e política (DEMO, 2015[1996]). Mas o ato de pesquisar não necessariamente está restrito às formalidades das instituições educativas, vindo a constituir a chamada “educação formal”. Conforme veremos, a pesquisa pode (e deve) se desdobrar a partir do território, dos lugares de pertencimento dos sujeitos que a conduzem, dos seus próprios saberes e formas de investigação e comunicação do que foi aprendido. Se para isso muitos caminhos podem ser tomados, no caso da ação “Do Buraco ao Mundo”, partimos de questões que se ligavam a Memória e Identidade através de uma perspectiva das políticas de patrimonialização.

Como importante ferramenta para a ação educativa, a ação se inspirou na proposta do Inventário Participativo dos Bens Patrimoniais, o que permitiu a mobilização social ao fortalecer o sentimento de pertencimento ao lugar das pessoas, trazendo importantes reverberações no processo histórico de transformação da realidade (DEMARCHI, 2016). No campo dos estudos sobre a memória em uma perspectiva decolonial, a pesquisa ação-participativa carrega uma crítica a relação funcionalista entre ciência e realidade, questionando os dualismos instituídos entre sujeito e objeto do conhecimento, razão e emoção, corpo e mente (MARÍN, 2013). Nesse sentido, como adiantado no parágrafo anterior, uma inflexão sobre os processos educativos também questionaria a formalização e institucionalização de critérios hegemônicos que formalizariam um tipo de educação. Não se trata aqui de buscar as raízes e diferenciações entre educação formal, não-formal e informal. Trata-se, em si, de questionar o porquê de certos atos educativos serem considerados “formais” enquanto outros não o são.

O processo do Inventário Participativo se guia pela gestão compartilhada, prezando pelo protagonismo dos atores locais na escrita das suas memórias, mas reconhecendo os processos de coautorias que são gerados a partir dos encontros e diálogos entre diversas formas de saberes. O processo de pesquisa deve partir, principalmente, dos pesquisadores e pesquisadoras-locais mobilizados socialmente em torno das suas memórias. Articulando as narrativas de integrantes de diversas faixas etárias (crianças, jovens, adultos e anciãos), o processo de pesquisa assume a significação de uma “pesquisa de si”.

É importante aqui perceber o estabelecimento de uma fissura nos moldes hegemônicos de produção do conhecimento através da pesquisa científica. A disciplinarização do conhecimento possui como um dos eixos fundantes a separação entre sujeito e objeto do conhecimento. Daí emerge as tentativas de distanciamento e neutralidade da pesquisa por considerar que o envolvimento iria atrapalhar os resultados esperados. Como é de se esperar ao perceber o próprio uso do termo, a “pesquisa de si” não estabelece separações rígidas entre quem conhece e o que será conhecido, uma vez que mutuamente se (re)configuram no processo.

Antes de passar para a descrição e reflexão das etapas da ação “Do Buraco ao Mundo”, cabe destacar alguns pontos importantes sobre a participação social da comunidade ao longo do processo.

“Pesquisar é caçar palavras”: a formação da equipe de pesquisa e a participação social

Durante os dias 26 a 28 de setembro do ano de 2014, os trabalhos foram iniciados oficialmente na comunidade. Para este momento, foi convocada uma reunião que além de estarem presentes as próprias pessoas da Tiririca dos Crioulos, também estavam algumas lideranças indígenas do povo Pankará. O espaço escolhido para tal (bem como o que foi utilizado em todas as outras atividades) foi a Escola Manuel Miguel do Nascimento, considerada um ponto central da comunidade, possibilitando uma infraestrutura adequada para a realização das atividades.

Como a proposta se guiou pelo princípio da horizontalização das relações entre pessoas externas à Tiririca dos Crioulos e as que residiam no lugar, pedimos que a comunidade indicasse os nomes de algumas pessoas para compor uma equipe de pesquisadores e pesquisadoras-locais. Isso também foi se consolidando melhor ao longo das etapas, culminando com a formação de uma coordenação compartilhada (Nivaldo A. Léo Neto, Larissa I. Serradela e Alecksandra Ana dos Santos Sá).

Queríamos com isto proporcionar mecanismos que problematisassem a dicotomização entre uma “equipe da comunidade” e uma “equipe da universidade”, entendendo que para o processo que nos propomos seria apenas uma única equipe, evidentemente com suas especificidades. Ao fazer referência a essas especificidades, reconheço o meu lugar individual de uma pessoa que não nasceu na Tiririca dos Crioulos

e que também não possui relações de parentesco. Então se em alguns momentos da pesquisa ainda ocorria essa separação entre “pessoas de fora” e “pessoas da comunidade”, essas fronteiras não eram rígidas, mas fluidas, circunstanciais e que permitem comunicações.

Quando se propôs a compreender a formação dos grupos étnicos, Barth (1969) nos trouxe importantes reflexões que permitem, inclusive, nos perceber nesse processo. É desse autor que temos a noção de “fronteiras étnicas” como porosa, a semelhança de uma membrana que permite trocas e que, ao mesmo tempo, também permite a afirmação de diferenças, pertencimentos, inclusões. A depender do evento, das circunstâncias e do processo histórico, essas fronteiras permitiriam afirmações de identidades. Com o passar dos anos de trabalho da ação “Do Buraco ao Mundo” e das idas recorrentes à comunidade por parte de alguns dos integrantes da pesquisa vindos “de fora”, laços de pertencimento foram sendo criados, até porque as histórias de vida se entrelaçavam. Foi assim que em algumas circunstâncias ouvi que eu também era um “tiririqueiro”, apesar de que, como disse, reconheço minhas especificidades, limitações e lugares de privilégio.

Mas o que pode ser um “tiririqueiro”? Ora, algo que a comunidade nos traz fortemente é a relação com a sua ancestralidade, vinda tanto de povos atualmente reconhecidos como indígenas e de populações de origem negra. Contudo, quero trazer à reflexão um pouco sobre a construção processual e circunstancial de ser um quilombo-indígena, mas não focando, em si, no processo histórico da comunidade, já que o mesmo foi apresentado anteriormente. Quero aqui associar o “quilombo-indígena” a uma noção compreensiva pensada por Silvia Cusicanqui a partir da linguagem do povo indígena Aymara. Para Cusicanqui (2010), o termo *ch'ixi* nos possibilitaria pensar não em termos de identidades rígidas, mas também não ao discurso da hibridação. Ser *ch'ixi* é conjugar opostos sem ocultar um ou outro, permitindo pensar a coexistência de elementos heterogêneos que não aspiram fusões.

É dessa forma que mesmo sendo reconhecido pela comunidade como um “tiririqueiro”, ao mesmo tempo eu não sou e isso não significa que eu despreze o fato de “ser tiririqueiro”. Muito pelo contrário, aprendi a ter orgulho desse reconhecimento, mas não de forma idealizada, uma vez que nos movimentos autopoieticos é imprescindível refletirmos e estarmos sensíveis aos contextos dos quais proferimos nossos discursos e elaboramos nossas ações.

Para incentivar, desde o início, a possibilidade de criação dos envolvidos e de visualização do que poderíamos gerar com a pesquisa, materiais de experiências similares

(livros, encartes, CD's, documentários) foram disponibilizados para a consulta (**Figura 6 e 7**).

Figura 6: Mesa montada para disponibilização de materiais gerados por experiências similares em outros contextos. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 7: Crianças e adultos observam materiais disponibilizados. Foto: Nivaldo Léo Neto



Foi ao longo das atividades desses dois dias que Andressa (na época com 7 anos), filha de Aleckssandra Sá, comentou que “*pesquisar é caçar palavras*”. Para além de nos atermos ao fato de palavras escritas, o ato de pesquisa nos demonstra a incessante busca por novas compreensões, respostas para perguntas previamente realizadas, mas que também iam se desdobrando em outros questionamentos a partir da dinamicidade do processo.

A partir disto, proporcionar o engajamento dos sujeitos locais consiste no envolvimento de todos e todas no processo, fazendo com que a formação ocorra em contextos de interculturalidade e intercientificidade. Foram indicadas 10 pessoas, sendo que, durante o processo, algumas saíram e outras ingressaram. Mas como dito pouco antes, o processo de entendimento do que se tornou a equipe foi ocorrendo ao longo do processo. Foi dessa forma que passamos a lidar que a equipe não era formada somente pelas pessoas indicadas nesse momento inicial, mas todas e todos que de alguma forma se envolveram nos trabalhos, desde as crianças até os mais antigos da comunidade. Evidentemente haviam pessoas de referência, sempre presentes nas atividades e, principalmente, conduzindo o processo de pesquisa em seu cotidiano.

Abaixo seguem os nomes das pessoas inicialmente indicadas (**Tabela 1**):

Tabela 1: Nomes, formações³ e funções assumidas na comunidade das pesquisadoras e pesquisadores.

Nome	Função	Formação
Aleckssandra Ana dos Santos Sá	Professora	Graduada em pedagogia, pela Faculdade Latino Americana de Educação- FLATED , em Carnaubeira da Penha/ PE.
Maria Antônia da Silva	Enfermeira	(sem informação)
Maria Edilene da Silva	Professora	Formação em pedagogia, na Faculdade do Sertão UESSBA , em Carnaubeira da Penha. Está em formação.
Maria do Socorro da Silva	Agente de Saúde	

³ A formação de cada uma dessas pessoas, posta na tabela, indica a etapa em que se encontrava durante o momento inicial da ação “Do Buraco ao Mundo”. No intervalo de quatro anos entre essa atividade e a escrita desta dissertação, as pessoas citadas concluíram e/ou iniciaram outros processos formativos.

Edileuda Celina de Jesus	Professora	Formação em pedagogia, na Faculdade do Sertão UESSBA , em Carnaubeira da Penha. Está em formação.
Douglas Bandeira do Nascimento	Professor de artes, secretário e sub-pajé do toré/gira.	Licenciatura Intercultural Indígena, na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE , em Caruaru. Está em formação; Formação em pedagogia, na Faculdade do Sertão UESSBA , em Carnaubeira da Penha. Está em formação.
Cícera Arcelina da Silva	Professora	Formação em pedagogia, na Faculdade do Sertão UESSBA , em Carnaubeira da Penha. Está em formação.
Cícera Francisca de Souza Lopes	Porteira	
Leonardo Moacir da Silva	Mediador de aulas de capoeira	
Joseane Daria da Conceição	Professora	Licenciatura Intercultural Indígena, na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE , em Caruaru. Está em formação.

Organizamos um pequeno material de pesquisa, distribuído para cada pessoa das que foram indicadas, contendo dois cadernos (um com pauta e outro sem pauta), uma pasta plástica, lápis de cor e hidrocor. Solicitamos que cada pesquisador elaborasse a sua própria capa do caderno, com materiais e da forma que melhor lhe agradasse. O resultado deste pedido foi sendo apresentado, por algumas pesquisadoras, em idas sucessivas à comunidade (**Figura 8 e 9**).

Figura 8: Cícera Francisca apresentando capa do seu caderno. Foto: Aia Oro Iara. Novembro de 2014.



Figura 9: Maria Edilene apresentando a capa do seu caderno e uma caneta também decorada. Foto Aia Oro Iara. Novembro de 2014.



Uma das pessoas inicialmente indicadas para a equipe não residia na Tiririca dos Crioulos, mas em uma comunidade vizinha, chamada Quilombo de São Gonçalo. Isto nos indica como propostas desse tipo revelam, concretizam e formam alianças sócio-políticas. Apesar disso, a participação dessa pessoa foi incipiente, culminando com a sua ausência ao longo de outras etapas. A essas pessoas da Tiririca dos Crioulos se somaram as que vinham de fora.

Considerando toda a equipe, algumas pessoas participaram apenas de momentos iniciais e outras apenas ao longo do primeiro ano de trabalho. Houve também uma renovação nas pessoas que transitavam pela Escola quando as atividades eram realizadas, sejam participando diretamente dos momentos de reunião ou auxiliando em alguma atividade de igual importância em relação a infra-estrutura e logística para as atividades (limpeza do espaço, alimentação, cuidado com as crianças menores).

Entre os anos de 2014 a 2017 observamos que a participação na ação “Do Buraco ao Mundo” foi marcadamente das mulheres. Alguns homens apareciam esporadicamente e poucos, em si, se engajavam nos trabalhos. Ao serem questionadas sobre os possíveis motivos da pouca participação dos homens (principalmente os jovens), as mulheres

afirmavam que os mesmos passavam boa parte do seu dia jogando futebol em um campo de terra ou em empregos na cidade. Há aqui um evidente recorte de gênero e de faixa etária que não se diferencia muito da realidade de outras comunidades, como as próprias mulheres da Tiririca dos Crioulos afirmaram por também terem conhecimento dessa situação a partir de conversas e participações em eventos de cunho político.

Algo que a ação “Do Buraco ao Mundo” foi amadurecendo e percebendo, foi a necessidade de conseguir atrair esses jovens homens para as atividades, fato que não conseguimos realizar satisfatoriamente. Possivelmente essa via seria conseguida se houvesse algum trabalho voltado ao futebol, proporcionando relações com outros aspectos do território e do próprio Museu do Futebol.

Serão sobre as etapas de uma “pesquisa de si” que desabrocha um movimento autopoietico que agora irei apresentar.

O processo de pesquisa em um território de memórias

Podemos identificar dois espaços-tempo diferentes em relação ao processo de pesquisa da ação “Do Buraco ao Mundo”. Um deles é o próprio caminhar pelas terras tradicionais da comunidade, visitar lugares considerados importantes, conversar com as pessoas mais antigas, detentoras das memórias e saberes locais. Posteriormente me deterei melhor sobre esse território de memórias atuando na educação intercultural.

O segundo espaço-tempo pode ser considerado em relação às inicialmente chamadas “Oficinas de Formação”, momentos nos quais através de perguntas-geradoras, rodas de diálogo, apresentação dos resultados por grupos e discussões coletivas, refletíamos sobre as referências culturais, as memórias e a identidade da Tiririca dos Crioulos. Essas oficinas de formação envolviam temas diversificados e sobre elas agora nos debruçaremos.

Algumas pessoas que participavam das oficinas passaram a chama-las de “Reuniões”, termo que passou a ser utilizado. Como o próprio nome diz, as reuniões conseguiam juntar pessoas que cotidianamente, mesmo morando em uma comunidade relativamente pequena, estavam envolvidas em outras atividades. A ação “Do Buraco ao Mundo”, dessa forma, também proporcionou espaços de convivência e solidariedade, mesmo que isso implicasse, como todo agrupamento humano, possibilidades de conflitos e divergências.

Essas reuniões também conseguiram extravasar o espaço da comunidade, envolvendo atividades em cidades como Recife (PE), João Pessoa (PB), Brasília (DF) e Goiânia (GO), nas quais representantes da Tiririca dos Crioulos estiveram presentes. Mesmo que não pensadas diretamente pela ação “Do Buraco ao Mundo”, essas atividades foram reverberadas pelo reconhecimento dos trabalhos na comunidade. É importante também percebermos a importância desses momentos para a Tiririca dos Crioulos, principalmente pelo sentido da valorização de uma comunidade que historicamente vivenciou (e ainda vivencia) processos de violência racial. Também não temos como desconsiderar os próprios mecanismos para tomada de decisão, também em reuniões, que envolvem a indicação das pessoas que sairiam da Tiririca dos Crioulos para essas atividades. A seguir apresento as Oficinas/Reuniões (**Tabela 2**).

Tabela 2: Atividades (Oficinas/Reuniões e atividades correlatas) conduzidas ao longo de quatro anos (2014-2017) da ação “Do Buraco ao Mundo”.

ANO	MÊS	ATIVIDADE
2014	Setembro	História de Vida e Memória Local (I)
	Novembro	História de Vida e Memória Local (II)
	Novembro	Consciência Corporal Patrimônio, Memória, Educação e Identidade Audiovisual (I)
2015	Janeiro	Criação da logomarca Sistematização de textos e desenhos Documento Sonoro (I)
	Fevereiro	Documento Sonoro (II) Audiovisual (II)
	Abril	Sistematização coletiva do texto História Local
	Maior	Criação da logomarca (II)

		<p>Linha do Tempo</p> <p>Cartografia das referências culturais</p>
	Junho	<p>Lançamento digital do Documento Sonoro em Recife (PE) com exposição e Mesa-Redonda</p>
	Setembro	<p>Avaliação</p> <p>Filmagem equipe do IPHAN</p>
2016	Janeiro	<p>Museologia Social</p> <p>Audiovisual (III)</p>
	Julho	<p>Arte e Identidade</p> <p>Expografia colaborativa (I)</p>
	Outubro	<p>Expografia colaborativa (II)</p> <p>Audiovisual</p>
	Novembro	<p>IV Semana Afro-Paraibana em João Pessoa (PB) com participação em Mesa-Redonda e Oficina</p>
2017	Abril	<p>Expografia colaborativa (III)</p>
	Mai	<p>Exposição “Tiririca dos Crioulos: pessoas fortes na luta” em João Pessoa (PB)</p>
	Agosto	<p>Exposição “Tiririca dos Crioulos: pessoas fortes na luta” em Recife (PE)</p>

	Outubro	GT-INRC IPHAN-DF
	Novembro	Exposição “Tiririca dos Crioulos: pessoas fortes na luta” na Tiririca dos Crioulos e Seminário sobre Educação

Independente dos temas de cada uma das oficinas/reuniões, os momentos partiam de perguntas-geradoras que tinham como eixo o questionamento recorrente de “Como a Tiririca que ser apresentar? Quem são a Tiririca dos Crioulos?”. Nos fundamentamos, dessa forma, em uma “Pedagogia da Pergunta” ou como poderia dizer Demo (1992), buscávamos questionamentos reconstrutivos. Atividades com Arte/Educação eram conduzidas ao longo de todo o processo, possibilitando o reconhecimento de outras linguagens para além da discursiva-textual. Até porque, pensar na produção de materiais didáticos e na linguagem científica que pode ser utilizada, em uma perspectiva de reconhecimento de outros saberes, implica assumir outras linguagens nos processos valorativos.

Se nos inspiramos, conforme demonstrei adiante, nos processos dos Inventários Participativos dos Bens Patrimoniais propostos pelo IPHAN, as oficinas/reuniões foram momentos decisivos, mas não exclusivos, para esse processo. O inventário ocorria ao longo dos processos de encontro, de forma mais fluida. Todavia, desde o início não estipulamos as mesmas categorias (objetos, celebrações, saberes, lugares, etc.) utilizadas nos Inventários, mas estas foram surgindo pelo processo em si e a partir da relação de semelhanças e diferenças entre as referências culturais elencadas.

Após cada oficina/reunião, roteiros de pesquisa eram produzidos coletivamente, contendo novas perguntas e direcionamentos sugeridos para o processo de aprofundamento de informações obtidas durante as atividades em grupo. Por parte das moradoras e moradores, ao conduzirem as pesquisas em momentos pontuais, houve um processo de adaptação dos roteiros, algo que inevitavelmente pode ocorrer em toda e qualquer atividade de pesquisa. Só que ao tomarem como disparador os roteiros de pesquisa, as pesquisadoras e pesquisadores interagem com as memórias guardadas pelas pessoas mais antigas da comunidade, gerando um atributo positivo no diálogo inter-

geracional quando as mesmas passam a ser visitadas e convidadas a participarem em momentos na escola.

Percebamos então que mesmo sendo dois espaços-tempo, como dito anteriormente, ambos se entrelaçam. Para ilustrar melhor a proposta das oficinas/reuniões descrita acima, irei descrever sequencialmente algumas das etapas que foram conduzidas. Essa retrospectiva quase linear se faz necessária pela importância das reverberações das atividades iniciais.

O primeiro momento foi inicialmente pensado e nomeado como “Oficina de diagnóstico museológico-participativo”, sendo convidado para atuar como mediador Alexandre Gomes. Posteriormente, esse momento passou a ser chamado de “Oficina de Memória e História Local”, estando o diagnóstico museológico-participativo, como processo, emaranhado nas narrativas.

Justamente a atenção às narrativas é que foram o centro dessa oficina, organizando-se para tal uma grande roda de conversas com todas as pessoas presentes. Começando por si, Alexandre relatou, brevemente, um pouco de sua trajetória, compartilhando algumas de suas memórias. A consecução dos dias, relações de afeto suscitadas e a possibilidade de outra atividade de apresentação com perguntas geradoras, propiciaram que algumas das pessoas presentes neste primeiro momento compartilhassem outros detalhes de suas memórias.

Após cada pessoa falar, outra era convidada a fazer o mesmo. Foi marcante a demonstração de interesse pelas atividades que seriam propostas, bem como uma composição de medos, incertezas e angústias. Algumas dessas sensações, veremos adiante, se apresentam diferentemente entre as pessoas, reverberando com a responsabilidade de buscarem a própria história. O que também pôde ser percebido logo nesta primeira atividade, foi a carga emocional que as memórias suscitavam. Algumas, visivelmente emocionadas, com voz embargada falaram durante bom tempo. Outras foram esquivas, alegando que devido a grandes sofrimentos, não gostavam de suas lembranças.

Em relação a situação da Tiririca dos Crioulos, como os próprios relatos nos demonstraram, não podemos desconsiderar os processos de sofrimento ocasionados pelas violências de viés racista. Antigos moradores compartilharam que nos idos de 1900 nos bailes de forró que ocorriam nos sítios e nas cidades, uma corda era passada para dividir o salão. De um lado ficavam “os brancos” e do outro as “pessoas de cor”. A discriminação negativa em relação às pessoas da Tiririca dos Crioulos era ainda mais agressiva, pois

havia a alcunha de “negro munguzá”. Munguzá é um preparado culinário consumido na região, consistindo da mistura do milho, feijão e carne de porco. Ser um “negro munguzá” era, portanto, ser um negro “misturado” com o “branco” e o “indígena”. Recorri às aspas para suspender o significado de cada um desses conceitos e tipificações raciais, uma vez que a essencialização das identidades é danosa em muitos aspectos, podendo citar como exemplo a formulação de políticas públicas. Observar, por exemplo, a própria situação da Tiririca dos Crioulos em ser um “quilombo-indígena” mas que para conseguir alcançar direitos específicos e diferenciados, precisa se “diferenciar” e assumir uma identidade reconhecida pelo Estado-Nação: ou se é indígena ou quilombola, não podendo haver um terceiro incluído, um elemento fluido que margeia as categorias hegemônicas.

É importante notar que o município de Carnaubeira da Penha, de acordo com o censo do IBGE realizado no ano de 2010, possui um contingente populacional autodeclarado enquanto indígena de 3.961 indivíduos, sendo o terceiro em termos populacionais no Estado de Pernambuco. Isso apenas para falarmos sobre a questão indígena, uma vez que o próprio município (e regiões vizinhas) também possui uma intensa presença negra, autodeclarada (ou não) comunidade quilombola. Efetuar um panorama histórico da formação da região foge ao escopo deste trabalho e, inclusive, também já foi tema de pesquisa de outros trabalhos acadêmicos (MENDONÇA, 2013, PAOLIELLO, 2010).

Os processos de formação da sociedade brasileira a partir das experiências interraciais da miscigenação (em grande parte a partir de relações de violência do estupro e consequente violação do corpo das mulheres negras e indígenas) foi objeto de estudo por parte de vários autores e autoras, dada a centralidade e importância que o tema adquire para o Brasil (MUNANGA, 1996). Aspecto que configura a formação política de um Estado-racialista (GUIMARÃES; DRUMOND, 2018). Pensar as formações de políticas fundamentadas nos critérios raciais e as consequências para o processo civilizatório advinda das mesmas, nos indica as estratégias que o Estado-Nação assume para o ocultamento e controle do que é percebido enquanto diferença. Ampliando as considerações de uma “biopolítica” (FOUCAULT, 1987), Mbembe (2016) estabelece o conceito de “necropolítica”, importante para situarmos a discussão aqui levantada.

Para Mbembe (2016), a noção de soberania propugnada pelo Estado conduz ao controle das diferenças racializadas, decidindo quem pode viver ou morrer. Com a necropolítica, podemos extrapolar e situar as repercussões sobre o sofrimento. A morte pode ser orgânica, com a cessão das funções vitais. Mas morrer também pode significar

a manutenção de um sofrimento cotidiano pautado no racismo e o que dele reverbera, como a desconsideração dos conhecimentos, das memórias, dos valores, da ancestralidade. Processo semelhante foi indicado por Chagas (2009) ao diferenciar o “poder da memória” e a “memória do poder”. Para o autor, em sua maior parte, a “memória do poder” registra e perpetua o que é significativo para a manutenção de um poder geralmente opressor. No caso do contexto histórico da Tiririca dos Crioulos, a “memória do poder” se apresenta como o racismo instituído e instituinte. Em contrapartida, a própria comunidade ativa o “poder da memória” de suas narrativas locais que contradizem a história oficializada dos processos civilizatórios.

As instituições de um Estado-racialista estariam formadas para a (re)produção dessa manutenção entre os que podem ser e aqueles que devem se adequar a esse padrão. Identidade e Diferença não devem ser percebidas enquanto temas transversais, mas postos na centralidade da condição humana, uma vez que a representação sobre “o outro” e o reconhecimento das alteridades é via de mão-dupla. Quando algumas pessoas da Tiririca dos Crioulos compartilham que preferem não lembrar de algumas coisas do seu passado, é pela repercussão ao se ativar a memória e narrar as experiências, já que através desse movimento se estabelece no corpo as sensações e violências de um Estado-racialista e de sua necropolítica.

Metaforicamente (e reconhecendo os escapes que tal iniciativa pode ter), as memórias parecem um encontro de águas do rio com o mar, afetados por marés que ora deixam águas turbulentas e escuras, ora levemente tranquilas e claras, mas nunca estagnadas. Os processos de rememoração, nesse sentido, envolvem um turbilhamento de afetos outrora guardados (geralmente forçadamente), um movimento das águas internas que compõem cada pessoa. O ato da narrativa desperta sentimentos que até então julgava-se como um passado que deveria ser esquecido. (Re)Conhecer a própria história e a das outras pessoas da comunidade foi um dos primeiros e importantes pontos nesse processo.

O momento então permitiu o estabelecimento de pontes que foram se entrelaçando. Mais importante do que atravessar a ponte para chegar a algum lugar, o próprio fato de se pôr em movimento desperta processos educativos. Como ocorreu nessa oficina/reunião, as pessoas que narravam alguma memória individual, ao desenrolar o fio da história encontravam nós que eram conexões com memórias individuais de outras pessoas. Não que os eventos tenham sido vivenciados da mesma forma, pelo contrário, em algumas ocasiões as pessoas possuíam lembranças diferentes de um mesmo

acontecimento. Mais uma vez, o importante não é encontrar um fundo em comum, mas de valorizar as relações de pertencimento que emergem.

A partir das descobertas coletivas das histórias de cada pessoa (e de suas conexões), foi solicitado, para aqueles que pudessem, trazer algum objeto de suas casas que contasse um pouco de sua história familiar. De acordo com Alexandre Gomes, a atividade com o objeto-gerador tem o objetivo de articular o olhar das histórias individuais na direção das histórias das famílias. Os objetos levados suscitaram narrativas que extrapolaram o âmbito familiar, emaranhando-se com acontecimentos da comunidade e de uma memória compartilhada pela coletividade (**Figuras 10 a 12**).

Figura 10: Roberto exibe uma "pedra de corisco" da comunidade (maior) utilizada para o preparo da bebida Jurema. A pedra menor foi levada por Alexandre, como exemplo de objeto disparador. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 11: Aleckssandra apresenta antigo punhal pertencente a Manoel Gonçalo, seu bisavô. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 12: Zé de Brígida com punhal de Manoel Gonçalo, seu pai. Foto: Carmelo Fioraso.



Foram levados um punhal, uma zabumba, uma lâmina de machado de pedra polida (utilizada na comunidade para macerar raízes de Jurema e preparar bebida homônima consumida durante os rituais) e uma apostila de orações, além de maracás e cachimbos (Figura 13 a 15).

Figura 13: Alexandre Gomes (um dos mediadores da oficina e membro do Comitê Gestor), incentiva algumas crianças a colocarem objetos significativos para elas. Na ocasião, demonstravam colares feitos por elas próprias, durante as aulas de arte na escola com o professor Douglas. Isso nos revela como o patrimônio é (re)significado cotidianamente, sendo um espaço de criações. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 14: Objetos representativos para a comunidade expostos durante atividades. Dois maracás, guia (um tipo de cachimbo) do Velho Xangô, pedra de corisco, “capacete” de caroá e o caderno de celebrações (contendo alguns benditos e outras canções). Foto: Aia Oro Iara.



Figura 15: Zabumba, colares e punhal de Manoel Gonçalo. Objetos representativos para a comunidade.

Foto: Aia Oro Iara.



As atividades desse momento sempre giravam em torno de problematizações sobre as formas pelas quais a população negra e indígena foram (e são) retratadas por outras pessoas que não os próprios envolvidos. Com isto, procuramos criar um senso crítico, fazendo com que houvesse um processo de reflexão seguida de uma tomada de sensibilização e potenciais de ação. Como dito no início, por acreditar que somente os envolvidos possuem legitimidade para definir e mostrarem o que são, esses momentos foram importantes por servirem de catalisadores, preparando para a série de atividades que iriam ocorrer ao longo de todo o processo.

Com o envolvimento e sensibilização dos participantes, Aia Oro Iara incitou a produção de desenhos, explorando a questão de como eles gostariam de se apresentarem, de serem representados. Grupos foram estabelecidos, distribuindo-se pesquisadores e pesquisadoras, crianças e anciãos, procurando abarcar a heterogeneidade de idades, percepções e contribuições de cada faixa etária (**Figura 16 a 19**).

Figura 16: Um dos grupos discute como deve ser feito o desenho sobre como querem se apresentar



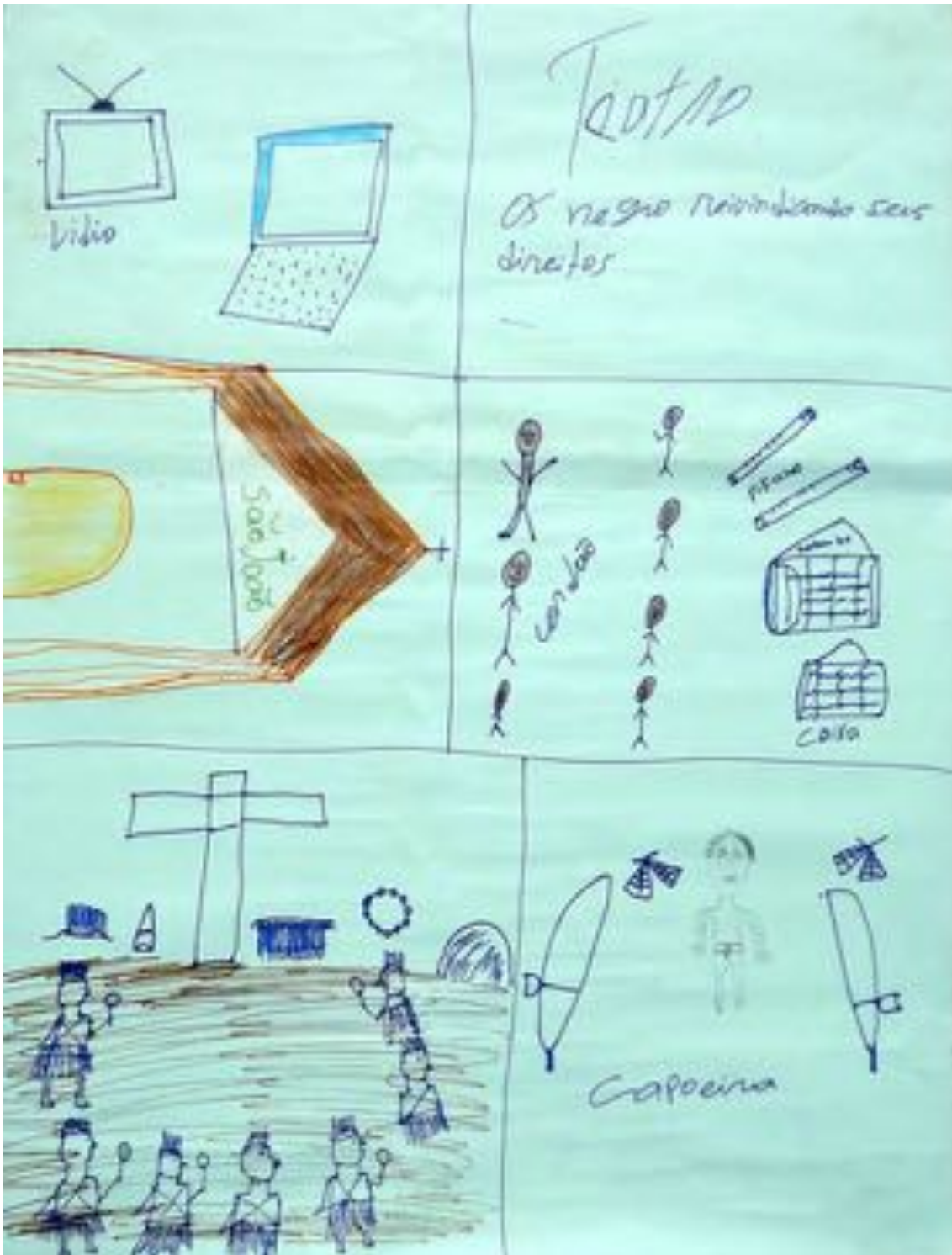
Figura 17: De camisa vermelha, Douglas (professor de artes da escola e sub-pajé) organiza alguns desenhos sobre como pensam em se apresentar. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 18: Desenho feito em cartolina por um dos grupos cuja pergunta-geradora apresentada foi “Como a Tiririca quer se apresentar?”.



Figura 19: Desenho feito em cartolina por um dos grupos cuja pergunta-geradora apresentada foi “Como a Tiririca quer se apresentar?”.



Algo a se destacar é o fato de que no início e ao final de cada turno de atividades, um grupo de crianças, conduzidas por Douglas, apresentavam manifestações culturais buscadas em seu processo de (re)descoberta. A exemplo disto, temos a prática do Toré (**Figura 20**), a Dança do Cordão (**Figura 21**) e uma banda de pífanos (**Figura 22 e 23**).

Figura 20: Crianças apresentam o Toré, mediados por Douglas, antes do início de uma das atividades.
Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 21: Dança do Cordão. Esta manifestação já parte de um processo de busca de Douglas (professor de Artes), ao fundo, com a sanfona, visando sua inserção nas atividades escolares. Ressalto as práticas integrativas ocorridas, quando a comunidade nos convida a tocar juntos. Na direita, observamos Darllan Rocha (com pandeiro) e Alexandre Gomes (na ocasião, com um triângulo). Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 22: Nesta foto, observamos um dos jovens da comunidade, conhecido por “Jájá”, acompanhando, com uma caixa, o toque da zabumba. Atentemos, portanto, aos processos de transmissão e ressignificação dos conhecimentos locais. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 23: Banda de pífano cuja prática, segundo as narrativas, remonta a cerca de 200 anos de existência na comunidade. Foto: Carmelo Fioraso.



Também afetados por esses processos exibidos pela comunidade, propiciamos espaços e momentos que costumeiramente não ocorrem no cotidiano das pessoas, acreditando que o poder de afetação de estratégias diversas propiciam diversos bens. As atividades, potencializadas através de estratégias de Arte/Educação (mediadas principalmente por Aia Oro Iara), visam o rompimento de barreiras inerentes aos processos individuais. As abordagens pautadas na Arte/Educação, ao invés de serem pensadas como momentos pontuais, transitam e emaranham-se nos outros processos de formação.

Se falar sobre o passado envolve um disparo de sensações nas quais o sofrimento e angústia “prendem” os indivíduos, foram criados momentos de descontração, envolvendo atividades que emaranhavam-se em práticas libertadoras. Atividades, por exemplo, como uma massagem coletiva (**Figura 24**).

Figura 24: Atividade de massagem coletiva, conduzida por Aia Oro Iara, antes do início das atividades. Tais espaços propiciam o alívio de tensões inerentes a alguns processos e, principalmente, a sensibilização e engajamento por parte dos indivíduos em seu ambiente. Foto: Carmelo Fioraso.



Para refletir o tema da memória, foi escolhida a música da Mestra Margarida, da manifestação cultural do Guerreiro, realizada na cidade de Juazeiro do Norte (Ceará). Esta cidade, por sinal, devido ao processo de Romaria do Padre Cícero, guarda significações e memórias afetivas de grande importância não só para a Tiririca dos Crioulos, mas também para comunidade vizinhas. Em versos, foi cantado (**Figura 25**):

Boa noite povo eu tenho memória
Eu vim agora porque foram me chamar
Preste atenção neste meu guerreiro
Menina faceira eu nasci pra te amar

Figura 25: Aia Oro Iara, iniciando atividade, conduz momento com música e dança. Tal abordagem procurou inserir o tema da memória para a discussão. Foto: Carmelo Fioraso.



Mais uma vez, ressalto que atividades desse tipo atuam como potencializadoras das relações estabelecidas, fortificando laços intra-grupais, por exemplo, além de gerar a sensação de “convite” para as atividades propostas (**Figura 26**).

Figura 26: Ao final das atividades, além da descontração proposta, estimulam-se os participantes a se perceberem e interagirem com o seu ambiente. Tal percepção coaduna-se com o objetivo de se trabalhar os múltiplos contextos educacionais e os processos didáticos presentes nestes. Foto: Carmelo Fioraso.



Trabalhamos o processo dinâmico entre lembranças e esquecimentos através de uma atividade envolvendo um “cesto de memórias”. Sendo confeccionado em material vegetal, o “urú”, objeto confeccionado pelo povo indígena Tremembé (Almofala-CE), foi utilizado para servir de gerador para duas perguntas: (1) aquilo que gostariam de lembrar do passado no presente e (2) aquilo que, do presente, gostariam de preservar para o futuro. Feita individualmente, as perguntas suscitaram respostas diversas (**Figuras 27 e 28**).

Figura 27: Início da atividade com o “cesto de memórias”. Foto: Nivaldo Léo Neto.



Figura 28: Aia Oro Iara, com o “cesto de memórias”, pergunta o que as pessoas gostariam de lembrar do passado no presente e aquilo que, do presente, gostariam de preservar para o futuro. Foto: Carmelo Fioraso.



Durante o encerramento das atividades propostas para esta etapa, Alexandre Gomes iniciou um diálogo mais direcionado para a construção das informações necessárias à elaboração do diagnóstico museológico participativo. Partindo da realidade local, foram compartilhados conceitos da Museologia. As pessoas que participavam foram estimuladas a falarem sobre suas práticas de preservação e pesquisa existentes e/ou que já haviam sido feitas na comunidade. Contando mais uma vez com a numerosa e marcante presença da comunidade, em especial das crianças, o diálogo fluiu de forma dinâmica, através de jogos de perguntas e respostas mediadas pela apresentação de imagens ilustrativas dos processos que nos referíamos: a identificação de aspectos do patrimônio cultural local, como objetos, sítios arqueológicos, meio-ambiente, saberes-fazeres, festas e celebrações, entre outros referenciais e expressões significativas.

Se durante o início das atividades foi dada uma maior ênfase aos aspectos da história e memória local, posteriormente privilegiamos um olhar sobre o patrimônio cultural (o que é, de que consiste, qual é, como foi/é/está sendo preservado etc.). Atividades desse tipo permitiram a percepção de duas crianças, uma sobre os museus, que segundo ela: “*são lugares onde a gente guarda as coisas para ver depois*” e a já

referida fala de Andressa, de 7 anos, sobre o processo de pesquisa, que para ela: *“Pesquisar é caçar as palavras”*.

Procurando finalizar uma etapa, convocamos uma reunião com algumas pessoas. Nesse espaço, mais uma vez falamos sobre os sonhos e dificuldades de cada um. Todos os que estiveram presentes, colocando um chapéu, falaram um pouco mais de si, passando a fala (e o chapéu) para a pessoa seguinte. Os dias de vivência (mesmo que poucos, mas intensos) modificaram sensivelmente algumas das falas tidas no primeiro dia de atividades na comunidade.

Uma poesia, de autoria de Verinha de Mané Miguel, foi declamada neste momento, expressando a importância dos dias vivenciados:

É fácil viver, porém difícil de falar
Foram três dias de emoção
me escute que eu vou contar
Voltar ao passado é difícil não chorar
É este passado que nos ajuda a recordar
Ao todo erramos
agora vamos melhorar
Não existe futuro sem presente e passado a confrontar
Quem vive de passado é museu
E de uma questão pensando a ocultar
Se não tiver a semente como você vai plantar
Um dia segue atrás do outro
Um dia segue atrás dos outros,
para podermos melhorar
Observando estes três dias
muitas coisas esteve aconteceu
Vivemos sempre juntos
agora estamos começando a nos conhecer
Porque um mágico veio nos remexer
Um depende do outro, estamos sempre a precisar
Para sermos melhor

as feridas temos que cutucar
Quando a dor é forte
qualquer um você vai abraçar
O pior cego é o que não quer enxergar
Se fossemos sábios como as formigas
tudo iríamos guardar
Mamãe sempre dizia, deixa que você vai precisar
Obrigado a todos me ajudar na construção
Você que passou por aqui
deixou sua contribuição
Esta é a primeira etapa de muitas que virão
Se o mundo tem um buraco
O ser humano é uma cratera inteira
São tantas feridas a cicatrizar
leva uma vida inteira
Sofre menos na vida quem vive de bobeira
Porém nada constrói, é infeliz a vida inteira.

A partir daqui já podemos perceber a importância e potencial das emoções nos processos de (re)descoberta das próprias memórias, dos significados atribuídos às mesmas e de como esse refluir de águas internas pode ter importância no que toca ao ensino escolarizado, mas sobretudo sobre processos cognitivos que o circundam. Ao lembrarmos de Guerrero Arias (2012) e das indicações para a necessidade de incorporar o significado das emoções no que seriam as “sabedorias insurgentes”, indico a necessidade de reconhecermos a necessidade de aflorarmos relações de pertencimento aos contextos de ensino-aprendizagem e nos demais processos educativos.

Nos lembremos também da atuação das emoções no âmbito das constituições orgânicas (MATURANA, 2009) e de como as mesmas influenciam nos processos cognitivos. Se os “saberes insurgentes” são conhecimentos incorporificados, dependentes do contexto que são produzidos, atentar para as emoções, no caso da ação “Do Buraco ao Mundo”, nos levanta importantes pontos de compreensão. Especificamente quando lidamos com o levante dos indivíduos para o combate aos processos estigmatizantes

produzidos pelo racismo, percebemos, ao longo das oficinas/reuniões, a importância da revalorização das histórias individuais e familiares. A Arte/Educação, nesse sentido, colaborou para os processos de revalorização ao se criar condições nas quais a estética foi tomada como elemento de mobilização social (SERRADELA; LÉO NETO, 2016).

As noções de corpo e de como os conhecimentos perpassam o mesmo são tema de reflexão de alguns autores e correntes teóricas. Da Fenomenologia, por exemplo, temos importantes contribuições vindas da obra de Merleau-Ponty e sua Fenomenologia da Percepção (1999). A noção de “habitus”, presente em Bourdieu (2012), também nos permite considerações sobre as formas instituídas e instituintes de estar e agir nas relações sociais. No entanto, como indicado nas seções anteriores desta dissertação em relação ao referencial teórico adotado, recorro às noções de “corpo-mídia” propostas por Katz e Greiner (2005).

Assumindo as questões sobre o corpo, as referidas autoras propõem que o mesmo assume um inestancável fluir e refluir com o ambiente em que se insere e estabelece suas relações. O movimento de “estar aberto ao mundo” implica questionarmos que mundo é esse. Um mundo no qual as violências racistas possuem seu lugar na consolidação de um Estado-Nação, implica, para alguns indivíduos, o estabelecimento de sofrimentos em seus corpos. Vimos em páginas anteriores como isso pode ser determinante no processo de rememoração das narrativas identitárias. Daí podemos ser conduzidos à consideração de que os processos de racismo suscitam determinados tipos de emoções para aqueles indivíduos que o sofrem, mas também está fundamentado em emoções específicas naqueles que assim agem. Assim seria para os diversos tipos de violência e de discriminação (homofobia, sexismo, *bullying*, entre outros).

Por isso as emoções são tão importantes na obra de Maturana (1998). Enquanto biólogo, o referido autor percebe as repercussões que as emoções possuem no âmbito das constituições orgânicas. Havendo essa relação, temos algumas pistas para percebermos os processos cognitivos que afloram dessas dinâmicas, estejam elas voltadas ao âmbito escolarizado ou não, mas de qualquer forma inclusas em questões de ensino-aprendizagem. Pode-se aprender e ensinar a “ser racista” através das emoções. Da mesma forma, uma atitude antirracista implica o desabrochar de emoções que permitam o convívio na diversidade.

Como atividades a serem efetuadas pela comunidade até o momento seguinte de encontro, ocorrido dois meses após, sistematizamos com os presentes no processo de decisão, um roteiro de sugestões para a continuação da pesquisa. Para a construção do

roteiro, consideramos os bens que foram elencados durante as atividades, perguntando o que achavam importante saber mais sobre esses assuntos. Tais diretrizes estão contidas no **Quadro 1**.

Passados dois meses do início das atividades e do estabelecimento do primeiro roteiro de pesquisa, no mês de novembro ocorreram duas outras “oficinas/reuniões”. O primeiro deles (participando 11 pessoas) contou com a mediação de Alexandre Gomes, buscando retomar as pesquisas estabelecendo três perguntas-geradoras:

1º- momento: O que foi feito?

2º- momento: O que não foi feito?

3º- momento: O que pode ser feito? (A curto, médio e longo prazo)

No relatório escrito por Alexandre, observamos uma importante constatação que também seria sentida por outros integrantes. Observemos:

De acordo com os relatos, todos sentiram o peso e a responsabilidade de fazer pesquisa sobre sua própria comunidade. É notório o atual momento de transformações pelo qual vem passando a Tiririca, que relaciona-se diretamente com a chegada da escola indígena e com o processo de regularização fundiária. Nesse contexto, a realização das atividades de pesquisa do projeto adquirem uma conotação especial, já que constituem uma primeira ação feita especificamente para esta comunidade. Uma outra mudança perceptível nesse processo é a ressignificação da importância dos idosos, como d. Maria de Ginú, que está acontecendo com a realização da pesquisa, na medida em que estão sendo procurados e tem seus relatos registrados e valorizados. Nesse sentido, constatamos que, durante a pesquisa vem ocorrendo um processo de redescoberta da memória local e de reescrita da história da comunidade, a partir do olhar dos próprios Tiririqueiros.

Quadro 1: Orientação para o mapeamento dos processos museológicos na comunidade Tiririca dos Crioulos.

Espaços de memória existentes

a) Centro Espírita de Preto Velho – Ganzuá do Velho Xangô

Local: Casa-Grande do Marinheiro

Organizador: Roberto de Mané Miguel

b) Museu do Futebol

Local: vizinho à casa do organizador

Organizador: Douglas Bandeira

I) Sobre os espaços de memória

SALVAGUARDA

1. Identificar os objetos existentes, descrevendo o nome, a procedência (local de onde veio) e doador/autor (quem fez ou deu o objeto), de acordo com a tabela abaixo:

NOME	PROCEDÊNCIA	DOADOR/AUTOR

1.1 Identifiquem entre seus familiares os objetos importantes para suas memórias e histórias, que vem sendo guardados, preservados. Use a tabela anterior.

PESQUISA

2. Descrevam a história dos dois espaços de memória, destacando: como surgiram, qual o objetivo do espaço, como foi formado o acervo/coleção;

3. Identifiquem quais as pesquisas e temáticas que já foram feitas pelos e sobre os Tiririqueiros;

II) Mapeamento do patrimônio cultural

4. Identifiquem os moradores mais antigos do quilombo da Tiririca;

5. Identifiquem os lugares mais importantes para a memória dos Tiririqueiros;

6. Identifiquem os saberes e fazeres existentes (e que já existiram) na Tiririca, descrevendo brevemente:

a) barro/cerâmica: quais são as pessoas, quais os objetos feitos, onde estão os barreiros;

b) parteiras/benzedadeiras: quem são, como fazem;

c) trançado: quem são as pessoas que fazem, quais são os objetos, os locais onde são coletados os materiais;

d) caça: quem são os caçadores, quais bichos e formas de caçar;

e) celebrações: festas, ritos, expressões rituais, música e outras.

Durante condução do momento de (re)encontro, Alexandre observou que algumas atividades solicitadas na primeira etapa (conforme consta no **Quadro 1**) não foram efetuadas. Foi dada ênfase na identificação das moradoras e moradores mais antigos, nos lugares de memória e em processos sócio-técnicos (saber-fazer), como a fabricação de potes de barro e manuseio de fibras vegetais. O diálogo resultou na decisão de aprofundarem a história das pessoas antigas e dos significados dos lugares de memória, indicando-se, para cada qual:

- Os antigos:
 - a) Do passado: Manoel Gonçalo, Manoel Miguel e Maria Gorda (entrevistas com familiares);
 - b) Do presente: Zé Brígida, Maria de Ginú, Maria de Anísio (entrevistas orais com os próprios).

- Os lugares de memória:
 - a) Terreiros: da Serrinha, do Mestre Bonito, do Zé Mago;
 - b) Casa-Grande do Marinheiro;
 - c) Igreja de São João Batista;
 - d) Casa de farinha: de Anísio e de Afonso;
 - e) Casa de Mané Gonçalo;
 - f) Casa de Pedro Canuto;
 - g) DEPA/cata-vento;
 - h) Exu.

Dias após esses momentos conduzidos por Alexandre Gomes, ocorreu outra “oficina/reunião”, mediada por mim, Aia Oro Iara e Carmelo. Para esse momento, elaboramos três instantes: (1) atividade de consciência corporal; (2) preenchimento de fichas referentes ao programa de Educação Patrimonial do IPHAN; e (3) uma atividade de elaboração de vídeos. Irei descrever agora apenas as duas primeiras, fazendo o recorte das atividades de formação em audiovisual para momento posterior, quando

observaremos a comunicação do resultado da pesquisa através das redes sociais na internet. Contudo, isso não quer dizer que a formação em audiovisual tenha colaborado somente para as redes sociais, mas esse processo foi contínuo ao longo da maior parte das oficinas/reuniões, geralmente realizado ao final com as pessoas que estavam mais envolvidas com a captação de vídeos e fotografias.

Conduzida por Aia Oro Iara, a atividade chamada “oficina de consciência corporal” surgiu por uma necessidade de tentar ser trabalhado alguns sentimentos apresentados pelas pesquisadoras após o início do processo. Vergonha de falar em público, além das sensações de sofrimento suscitadas a partir de algumas memórias, foram processos recorrentemente identificados.

Os processos de (re)descoberta (a “pesquisa de si”), por parte das próprias “tiririqueiras” se apresentou quando afirmavam que muita coisa tinha começado a mudar. Inclusive, o processo de pesquisa começava a se entrelaçar na dinâmica das aulas escolares. Isto nos permitiu conversar sobre a possibilidade de usar a pesquisa na formação do currículo escolar e sobre os usos educativos das referências culturais. Voltarei a esse ponto no capítulo seguinte, mas algumas coisas devem ser ditas de antemão.

Mais uma vez aqui podemos perceber o que se indica como “diálogo de saberes”. Não me refiro somente aos saberes institucionalizados de uma equipe cuja formação disciplinar é heterogênea, mas também aos saberes pertencentes às parteiras, rezadeiras, caçadores, lideranças do ritual do Toré, entre outros. Cada qual traz em seu bojo uma forma de perceber e de se situar no mundo, concebendo explicações e buscando soluções para vivenciar o cotidiano. Desta forma esses saberes nos conduzem a outros valores e construções para além das dimensões conceituais de uma cultura escolar sustentada em uma linguagem científica. Isso não implica que essas dimensões não sejam importantes, só não seriam suficientes.

Entrelaçar esses saberes nas práticas educativas escolarizadas propicia um terreno fértil para a criação de raízes por parte dos e das estudantes. Evidentemente há uma diferença entre os currículos das escolas indígenas e das escolas não-indígenas, já que se dispõe a necessidade de que as primeiras conduzam uma educação específica, diferenciada e intercultural. Se também nos questionássemos sobre a formação curricular das escolas não-indígenas, uma perspectiva contextualizadora também poderia ter lugar.

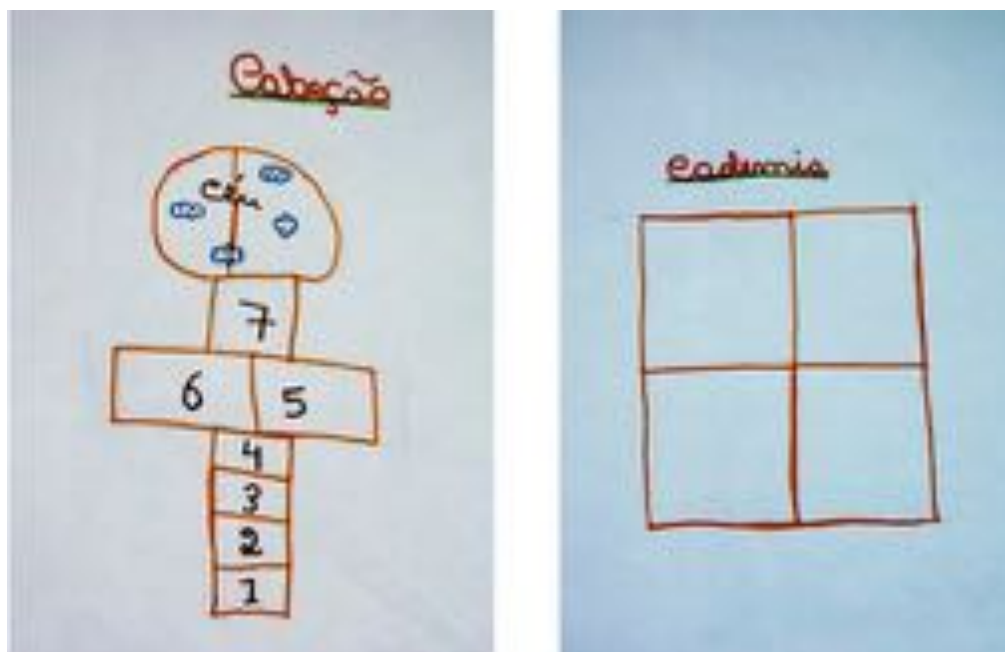
Muito embora ainda seja um desafio para as próprias escolas indígenas, a criação de vínculos de pertencimento nos traz importantes considerações sobre os conteúdos e a

forma pela qual os mesmos são ensinados (muitas vezes apenas repassados/informados/transmitidos). Ao referenciar o currículo na cultura, podemos ter minimizações de conflitos epistemológicos entre os conhecimentos locais e os conhecimentos escolarizados. Voltarei a esse ponto mais para o final deste capítulo.

Na atividade de consciência corporal descrita anteriormente, um aquecimento com alongamentos e dança foi proposto aos presentes, utilizando-se músicas retiradas do “caderno de celebrações” (objeto apresentado durante oficina de memória e história local). Foram utilizados também alguns torés do povo indígena Kapinawá (Estado de Pernambuco), gravados no CD “Meu Povo Canta”.

Algumas brincadeiras da comunidade também foram compartilhadas, citando-se o “Cabeção” e “Cademia” (**Figura 29**) brincadas por Cícera Francisca e Alecksandra mas também pelas crianças atualmente.

Figura 29: Cabeção e Cademia. Brincadeira compartilhada pelos participantes, durante oficina conduzida por Aia Oro Iara.



A execução dessas brincadeiras atualmente e a forma como eram realizadas antes passaram por mudanças, o que proporcionou uma reflexão sobre a dinâmica desses processos aos bens patrimoniais. Após esses momentos, foi sugerida a produção de desenhos, poesias ou danças a partir do modo como cada um se vê nos papéis que ocupa na comunidade (**Figura 30**).

Figura 30: Crianças elaboram desenhos de como se percebem na comunidade. Foto: Aia Oro Iara.



Em relatório desta atividade, Aia Oro Iara apresenta os desenhos e tece alguns comentários. Cícera Francisca desenhou as plantas que estão próximas da Escola, devido ao seu cuidado com as mesmas (**Figura 29**). Tais plantas, para o contexto da Tiririca, representam um ganho na vida escolar. Em conversas que ocorrem em diversos contextos, escutamos sobre como era importante os estudantes terem, por exemplo, frutos de mamão para comerem. Antes, segundo Verinha, utilizavam o fruto do mandacaru.

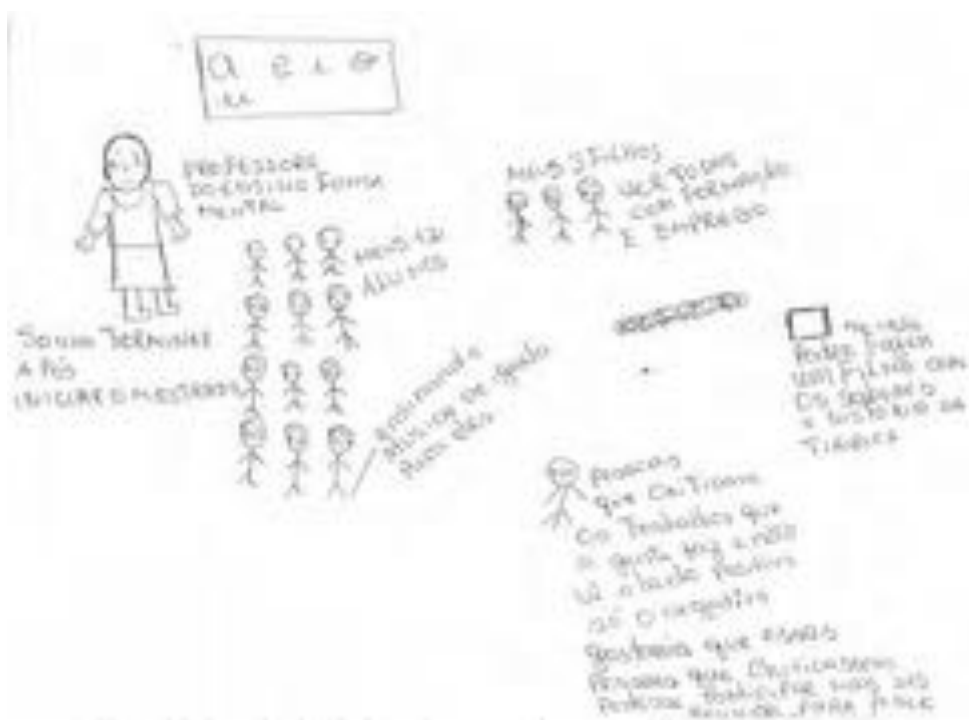
Ambientalmente, a Tiririca está localizada em uma região com má distribuição de água. Dessa forma, torna-se difícil o cuidado com as plantas. Ao apresentar o seu desenho, Cícera Francisca nos contou que sofria com algumas críticas por sua dedicação e cuidado em relação às plantas. Contudo, ao passar dos anos que acompanhamos a Tiririca dos Crioulos, esse pequeno quintal deixou de existir em alguns momentos por motivos diversos, seja a própria falta de água ou a invasão de bodes e cabras que comiam todas as plantas.

Figura 31: Desenho de Cícera Francisca sobre o papel que ocupa na comunidade, neste caso, sendo escolhido o cuidado com o jardim da escola.



Aleksandra fez um autorretrato, acompanhada por algumas pessoas (**Figura 32**). Importantes considerações também constam em seu desenho.

Figura 32: Desenho de Aleksandra, retratando o seu cotidiano como professora.



Para a sua apresentação, Alecksandra também produziu uma poesia transcrita a seguir:

Trabalhar na comunidade
É um sonho que eu vou falar
Unidos com igualdade
Vamos poder melhorar

Nossa comunidade
Nós queremos é mostrar
Sabendo que a sociedade
Só pensa em criticar
Mas com muita vontade
Não vamos se calar

As críticas sempre existem
Mas temos que acreditar
E não ficarmos tristes
Temos que batalhar

Sei que um dia conseguiremos
Por isso não vamos parar
Se ficarmos escondidinhos
Quem nos valorizar?

Em seu desenho, Leonaldo registrou alguns dos seus sonhos (**Figura 33**). Observamos uma roda de capoeira, o seu “quase trabalho”, como ele mesmo falava na época. Desejava ser professor de Artes ou de História da Tiririca. Sua inserção no projeto, portanto, pode ser promissora no sentido de formação de um futuro professor, como efetivamente foi. Passado o primeiro ano dos trabalhos na Tiririca dos Crioulos, Leonaldo atuou como professor temporário de Educação Patrimonial na Escola. Complementando o seu registro, compartilhou a seguinte poesia:

Meu lugar
Nesse sertão
É minha vida
Meu coração, essa serra
É meu tudo minha terra
Tiririca me faz sentir feliz

Figura 33: Desenho de Leonaldo retratando o seu afeto pela comunidade e pela capoeira.



O filho e as duas filhas de Alecksandra, presentes nesta atividade, também fizeram desenhos. Sandra Daiane fez uma “História em Quadrinhos” apresentada com bonecos manuseados com a mão (Figura 34).

Figura 34: Desenho de Daiane. Durante apresentação, Daiane utilizou bonecos para dramatizar a história.



Pedro Henrique compõe versos para falar sobre a sua vida de estudante (**Figura 35**):

Minha vida pode crer
Quê é ser um estudante
Quero saber e aprender
Porquê isso é importante

Figura 35: Desenho de Pedro Henrique em seu cotidiano enquanto estudante.



Andressa fez quatro desenhos (uma flor, dois homens jogando capoeira, duas mulheres e uma sereia). O desenho da sereia, segundo ela, é feito com frequência em seu caderno e por este motivo será aqui compartilhado (**Figura 36**):

Figura 36: Desenho de Andressa



A atividade proposta nos permitiu alguns importantes pontos de reflexão, criando um espaço-tempo no qual as pessoas envolvidas se conheceram melhor, revelando outras potencialidades individuais e sonhos coletivos.

Posteriormente, foi iniciado um momento para apresentação de conceitos relativos a Patrimônio, Educação, Memória e Identidade. Buscávamos possíveis pontes entre essas categorias e as formas próprias de percepção da Tiririca dos Crioulos sobre as mesmas. Aqui podemos refletir criticamente sobre o estabelecimento de uma “cultura política” por parte do Estado-Nação na qual as demais diversidades deveriam se adequar para conseguirem uma via de diálogo. Mas se o diálogo efetivo só ocorre a partir do “reconhecimento do outro” (DUSSEL, 1975; 2007) e da capacidade de escuta para o que esse “outro” vá apresentar, será que poderíamos realmente pensar em um diálogo? Será que não estaríamos enquadrando as especificidades identitárias em dispositivos jurídicos?

Esse é um ponto fulcral nas discussões dessa dissertação, uma vez que a mesma busca um “diálogo de saberes” e as possibilidades de uma educação intercultural e intercientífica. Como tal, não há como desconsiderar as políticas culturais e a cultura política (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2000) que estão imbrincadas nas organizações da sociedade civil em relação ao Estado.

Durante a “oficina/reunião” na qual foram discutidos alguns conceitos (Patrimônio, Educação, Memória e Identidade) e seus significados associados, iniciamos o momento exibindo a animação “Abuella Grillo”⁴. Contando uma história indígena, o vídeo trata sobre os conflitos existentes no uso da água, fazendo alusões aos conflitos ocorridos em Cochabamba, Bolívia. Optamos por exibi-lo pela possibilidade de relacionar a questão da água com o contexto vivido na Tiririca dos Crioulos.

Para além de estar situada em uma região semi-árida com baixo índice pluviométrico, a comunidade relata a memória de um poço de água potável no qual iam se abastecer antigamente e que por uma situação de conflito perderam esse acesso. A memória local relata o desaparecimento de um boi pertencente a uma família de proprietários de terras da região. Acusando as antigas moradoras e moradores da Tiririca dos Crioulos de terem roubado o animal, em pagamento incorporam em seus limites uma faixa de terra que justamente abriga o poço de água.

Mesmo lidando explicitamente com o tema da água, ao utilizar a animação poderíamos traçar pontes para compreensões e significados locais sobre práticas que se relacionam aos conceitos temas da oficina/reunião. Por exemplo, a questão da Abuella Grillo ser uma fonte de memória dos saberes ancestrais de determinado povo e de como ao se afastar de tais saberes e memórias, ameaças podem surgir para a existência da comunidade. Se durante os espaços anteriores, de alguma forma, já se discutia sobre esses assuntos, queríamos introduzir e atentar para as conexões existentes e provocar a reflexão de como essas considerações poderiam se entrelaçar aos processos educativos. Partimos da premissa construída coletivamente de que o maior patrimônio é a vida e o seu caráter criativo e inventivo. Com isto, poderíamos reconhecer tanto os processos considerados mais antigos quanto os recentes e, a partir deles, perceber os bens patrimoniais.

Destaco algumas palavras relacionadas à cada um dos conceitos-chaves dessa atividade, conforme registrado em relatório de Aia Oro Iara:

⁴ A animação pode ser assistida no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB_BM

- Patrimônio

- a) Os saberes;
- b) As crenças;
- c) As particularidades;
- d) O que é de bem comum;
- e) A dedicação de cada um;
- f) O amor;
- g) O dom.

- Educação

- a) É um direito e um bem adquirido que está a frente do movimento indígena.
- b) São valores passados de família para família, que acontecem no dia a dia, em casa, em todos os momentos, na relação com os vizinhos, na maneira de respeitar o próximo;
- c) Processo de autonomia que traz o poder de decisão.

- Memória

- a) “Lembrar de alguma coisa” (Leonaldo)
- b) “Rever o passado” (Verinha)
- c) “O que se guarda” (Aleckssandra)

- Identidade

- a) “Dizer que sou negra, nasci da Tiririca e quero ver a Tiririca melhor” (Verinha)
- b) “Não ter vergonha de dizer o que é” (Aleckssandra)
- c) “Falar a verdade é identidade” (Leonaldo)
- d) “A identidade está dentro da gente (...). É achar o que você é. A questão de quilombo-indígena é que foi implementado uma cultura indígena aqui (...). Mané Miguel era índio, mas passou a ser quilombola” (Roberto)

Após conversas sobre a forma que os participantes percebiam cada conceito acima, apresentamos as fichas de Educação Patrimonial do IPHAN⁵, uma iniciativa do Programa Mais Educação. Essas fichas se assemelham a roteiros de pesquisa, contendo sugestões de perguntas para preenchimento a partir de categorias previamente estipuladas que tomam como fundamento as políticas de patrimonialização. A proposta de Inventário assim organizada se agrupa nas categorias de Lugares, Objetos, Celebrações, Formas de Expressão e Saberes. Posteriormente, no ano de 2016, o IPHAN lança o Manual de Aplicação dos Inventários Participativos⁶. Os intensos debates e incentivos à Educação Patrimonial dada particularmente por alguns funcionários e funcionárias ligadas à Coordenação de Educação Patrimonial do IPHAN veio a consolidar a Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016, estabelecendo marcos normativos para a Educação Patrimonial, dando providências e guiando a sua atuação.

Durante exercício prático de preenchimento de uma das fichas (escolhendo-se para tal, dentre o inventário previamente realizado, o poço de água conhecida como DEPA ou Cata-Vento), incitamos a comunidade a questionar algumas categorias e formas de pergunta/resposta que eram postas na ficha. Tal postura reflete os princípios da própria ação “Do Buraco ao Mundo”, de procurar contextualizar as iniciativas ao ambiente da Tiririca dos Crioulos e, portanto, dotá-los de autonomia para decidirem o que constitui as suas referências culturais. O próprio Manual de Aplicação e a publicação lançada sobre a metodologia dos Inventários Participativos dos Bens Patrimoniais incita a contextualização e adequação das categorias às realidades locais.

Em si, o preenchimento das fichas da forma que ela é encontrada não foi adotada pelas pesquisadoras e pesquisadores. Conforme veremos em seção dedicada à elaboração do livro, a sistematização ocorreu a partir de uma produção textual mais fluida, não seguindo o esquema pergunta/resposta que a ficha dispõe.

Antes de passarmos para as questões relativas à sistematização e comunicação da pesquisa em obras didáticas (livro, CD e demais registros audiovisuais) que será lidada no capítulo seguinte, como dito anteriormente, faço agora um recorte na memória da ação “Do Buraco ao Mundo” (consequentemente e recursivamente na minha própria) e trago a experiência vivenciada em relação ao recebimento do Prêmio Rodrigo Melo Franco de

⁵ O material utilizado para essas atividades pode ser consultado no link: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_m.pdf

⁶ O material pode ser consultado no link: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf

Andrade (PRMFA), concedido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Se faço um recorte e busco aprofundar o recebimento desse prêmio não é pelo fato de que os outros dois não foram significativos e imprescindíveis para a continuidade da ação. Contudo, há questões significativas a se considerar.

O Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade

Obtivemos a notícia referente ao Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade no final do primeiro ano dos trabalhos da ação (**Figuras 37 a 39**). Na ocasião, sequer tínhamos concluído a edição do livro didático, o que naquele momento era o foco de nossa atenção e considerado a culminância do trabalho. Mas o que isso pode significar? Para não me deter a conjecturas sobre o reconhecimento de todo o processo que era conduzido em parceria com o quilombo-indígena da Tiririca dos Crioulos (sendo até mais importante do que as obras em si), me detenho aqui ao que isso significou para a ação “Do Buraco ao Mundo” nas relações internas com a comunidade.

Figura 37: Entrega do prêmio através de um personagem que simboliza um “Boi”.



Figura 38: Entrega do prêmio através de um personagem que simboliza um “Boi”.



Figura 39: Placa do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade erguida pelas crianças.



Fazia parte do recebimento do prêmio a recepção de uma equipe do IPHAN para filmagens na comunidade. Acompanhamos um processo delicado de diálogo, já que a Tiririca dos Crioulos, durante os dias da filmagem, estava de luto pelo falecimento de uma pessoa. Mas após uma reunião interna que nos foi comunicada por telefone, a comunidade resolve receber a equipe. A chegada de pessoas do Rio de Janeiro com equipamentos profissionais de filmagem fez com que a comunidade, conforme relatos escutados, se sentisse importante e valorizada.

Outro ponto significativo foi a preparação de uma pequena exposição com fotografias. Essa mesma exposição foi utilizada para o lançamento digital do Documento Sonoro em atividades realizadas na Universidade Federal de Pernambuco, na cidade de Recife. Na ocasião, apenas Roberto de Mané Miguel, por ter sido convidado a participar do momento com uma fala, pôde ver as fotografias. É memorável suas palavras de admiração ao compartilhar que ao ver as imagens daquela forma nem parecia que era da sua comunidade. Isso já nos indicava o sentimento de valorização positiva ao contemplar seu próprio lugar de origem retratado de uma forma que lhe agradava.

Mas foi na própria Tiririca dos Crioulos que percebemos o potencial do uso da imagem e de sua valorização positiva. Crianças, adultos e jovens transitavam por entre as fotos, apontando e indicando as pessoas conhecidas quando as encontravam, elogiando-

as ou tirando brincadeiras, mas com um sentimento nítido de felicidade. Basta estarmos atentos para as imagens cotidianamente reproduzidas na mídia através das novelas, comerciais, filmes e noticiários para constatar a pouca (ou nula) representatividade de pessoas negras e indígenas.

Os livros didáticos recebidos pela Tiririca dos Crioulos e utilizados na Escola local, inclusive, também continham imagens pouco representativas para a comunidade, fator ainda mais agravante ao pensarmos que tais livros, por terem sido adquiridos através do PNLD-Campo, deveriam estar em sintonia com questões referentes às múltiplas identidades. A estética aqui é percebida enquanto ato político atuante na criação de vínculos de pertencimento que favorecem a busca por políticas culturais que contemplem as identidades, memórias e especificidades dos povos e comunidades em questão.

Previamente a chegada da equipe de filmagens, realizamos uma avaliação das etapas conduzidas até o momento e o que poderíamos planejar com os recursos financeiros que seriam recebidos por meio do prêmio. Para iniciar o momento de avaliação, Aia Oro Iara propôs uma narrativa coletiva na qual cada participante iria continuar do ponto onde a pessoa anterior tinha encerrado. Utilizamos um chapéu de vaqueiro (confeccionado em couro) que foi passado por cada pessoa⁷ ao assumir o processo de rememoração (**Figuras 40 a 42**). Sincronicamente, no mesmo dia (6 de setembro de 2015), por ocorrer festividades relacionada à Nossa Senhora da Penha, era realizada a Missa do Vaqueiro na cidade de Carnaubeira da Penha.

A retrospectiva das ações conduzidas até aquele momento na comunidade, mesmo que não tenha seguido uma linha histórica (nem esse propriamente era o intuito, assim como nesta dissertação), fez com que as pessoas interagissem, lembrando de alguns momentos ocorridos anteriormente.

⁷ Basta associar a expressão “passar o chapéu” significando o ato de trocar.

Figura 40: Alguns participantes da oficina de avaliação. Na mesa ao centro, fotos da exposição que seria montada posteriormente. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 41: Verinha, com o chapéu de couro, participa de atividade que procurou suscitar uma narrativa coletiva, fazendo uma retrospectiva das ações. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 42: Aleksandra e suas filhas participam de atividade que procurou suscitar uma narrativa coletiva, fazendo uma retrospectiva das ações. Foto: Aia Oro Iara.



Estabelecemos como roteiro de avaliação os seguintes questionamentos (**Figura 43**):

- O que foi bom?
- O que pode melhorar?
- O que não pode repetir?

Figura 43: Anotações realizadas em quadro durante o processo de avaliação. Foto: Aia Oro Iara.



Foi destacado, por parte de uma antiga liderança da comunidade, as tentativas de formação de novas lideranças para assumir determinadas funções. Essa própria liderança mencionou o seu caso, quando recebia convites para participar de alguns eventos e resolvia repassar para outras pessoas. A própria inserção de Aleksandra no processo, tendo uma importante atuação na organização local, sistematização dos textos e outros assuntos, indica esse aspecto. Se a sua inserção na Associação dos Remanescentes do Quilombo Tiririca (AREQUITI) já vinha ocorrendo, foi durante as suas atividades na ação “Do Buraco ao Mundo” que a mesma assumiu o cargo de presidenta.

Apesar disso, não devemos desconsiderar que esse processo é lento e passível de opiniões contraditórias. Uma vez que a diferença etária entre as pessoas carrega em si outros itinerários formativos e experiências de vida, formas diferentes de se lidar com um mesmo acontecimento tornam-se marcantes. Contudo, acontecimentos desse tipo não devem ser lidados como “anômalos” a um sistema pré-concebido, mas como eventos inerentes a dinamicidade da vida. Traçando um histórico de formação de associações e organizações do movimento indígena, Oliveira (2013) percebeu em sua pesquisa as diferenças de percepções entre antigas e atuais gerações.

Os tiririqueiros e tiririqueiras demonstraram apropriação de alguns termos, como o de museologia e talvez por isso a organização dos dois museus existentes na comunidade surgiu como uma nova possibilidade de atuação. Para Douglas, essas ações fizeram com que as pessoas tivessem mais interesse pela comunidade. Nesta mesma linha de sentimentos, Cícera Arcelina destacou sobre "a importância da gente na internet". Ela relatou suas experiências nas quais escutou outras pessoas comentando que a Tiririca dos Crioulos ficava famosa, já que era notícia em vários locais na internet.

Na época (uma vez que a internet ficou mais acessível na comunidade no ano de 2019), mesmo sendo de difícil e limitado acesso, as informações veiculadas pela internet conseguiam chegar até a comunidade. Conforme perceberemos no próximo capítulo, a utilização do meio digital (Blog, Facebook e Youtube) para a veiculação de informações sobre a ação "Do Buraco ao Mundo" possibilitou a reverberação tanto de situações como a citada por Cícera Arcelina, mas também de novos convites relacionados a entrevistas e participação em outros eventos.

Perceber o uso da imagem nos meios digitais e de como ela chega em um sentido ético, estético e político, se conecta a execução das oficinas/reuniões de formação em audiovisual. As pessoas que participaram do momento de avaliação destacaram a importância delas próprias efetuarem os seus registros. Antigamente não possuíam equipamentos para registrar as suas referências culturais. Posteriormente passaram a fazer registros com os próprios celulares e com o início da ação "Do Buraco ao Mundo", organizamos o orçamento para a aquisição de alguns equipamentos (máquina fotográfica, computador, gravador de áudio).

No ano de 2017, durante algumas atividades, sentimos a ampliação do uso de celulares próprios e algumas máquinas fotográficas pessoais para registros. Contudo, para além da disponibilidade dos equipamentos, a vontade de se (auto)registrarem é o que gera a busca por formas e elementos de representação. Assim as identidades vão se reconhecendo. Por outro lado, mesmo que os equipamentos tenham favorecido essa busca, a dificuldade de utilização dos mesmos ainda existe para algumas pessoas e sobretudo em relação a algumas recomendações, principalmente no que se refere à organização dos registros e formas seguras de se manter um arquivo.

A importância das crianças ao longo das atividades de pesquisa foi ressaltada pelas professoras participantes. Cabe aqui lembrar que a presença das crianças sempre foi incentivada e por as atividades serem realizadas na Escola, havia um sentimento de pertencimento, por parte delas, de ocupar esse espaço. Isso deve nos chamar a atenção. O

que uma comparação (apesar das limitações do método comparativo) entre a situação das crianças que estudam na Escola da Tiririca dos Crioulos e de outras não-indígenas que estudam em determinados tipos de Escola poderia nos trazer?

Nessa dissertação não objetivei uma compreensão sistematizada nesse sentido, mas não há como desconsiderar um ponto relacionado ao querer ir à Escola da Tiririca dos Crioulos, percebida como um lugar agradável. Alguns fatores poderiam ser indicados, mas elenco aqui algo que a compreensão sobre o processo educativo realizado pela ação “Do Buraco ao Mundo” torna evidente: a educação que se desabrocha em um território de memórias. São as experiências sentidas pelos corpos das pessoas, entrelaçados com as suas memórias que se tornam (trans)formadoras.

Sobre a pergunta "o que não pode repetir?", inicialmente as pessoas participantes começaram a responder que por tudo ser novo, não foi nada repetido. Após explicarmos novamente, entenderam que isso estaria mais no sentido de ações ruins que não deveriam ter ocorrido. Elogiaram as ações, afirmando que não houve nada desse tipo. Contudo, não devemos desconsiderar possíveis situações que não foram reveladas ou lidadas de uma forma menor. Não há como idealizar a presença de “pessoas de fora” da comunidade em um contexto intercultural.

Após as discussões sobre avaliação, apresentamos a proposta do roteiro de filmagens sugerido pelo IPHAN para a comunidade. Abaixo segue um esquema sumarizado do que foi filmado:

- 07 de setembro
- a) Gravação de entrevista Aleckssandra Sá
- b) Gravação de entrevistas com: Roberto de Mané Miguel (cacique e organizador do Museu Centro Espírita Preto Velho Canzuá do Velho Xangô) - Gravação do Museu.
- c) Douglas Bandeira (professor de artes, responsável por ensinar o toré às crianças e organizador do Museu do Futebol) - Gravação do Museu do Futebol
- d) Entrevista com Leonaldo
- e) Entrevista com Nivaldo Léo Neto e Aia Oro Iara;
- f) Gravação da Dança do Cordão e Banda de Pífanos na Capela de São João Baptista
- g) Gravação da Capoeira

- 08 de setembro
- a) Gravação de Maria de Ginu e Zé de Brígida
- b) Gravação da Dança do Toré
- c) Gravação da Escola (visita-guiada por Verinha de Mané Miguel)

Como preparativo de recepção da equipe do IPHAN, Aia Oro Iara propôs a montagem da exposição de fotografias anteriormente instalada em Recife. O lugar escolhido foi a Casa Grande, espaço de memória de grande significado para o histórico da comunidade (**Figuras 44 a 46**).

Essa exposição foi retirada no último dia que estivemos na Tiririca, com a proposta de que ela voltaria posteriormente, pois as fotografias eram utilizadas para o lançamento das obras e divulgação das ações em outros contextos. Para Roberto, se a exposição "ficar pra fora" seria melhor, pois enquanto está assim, divulga o nome da Tiririca dos Crioulos.

Figura 44: Montagem coletiva da exposição na Casa Grande. Foto: Nivaldo Léo Neto "Caju".



Figura 45: Aia Oro Iara orienta a montagem da exposição. Foto: Nivaldo Léo Neto "Caju".



Figura 46: Montagem do varal. Foto: Aia Oro Iara



Como dito anteriormente, a recepção das moradoras e moradores da Tiririca dos Crioulos com o material da exposição foi surpreendente (**Figuras 47 a 49**). Perceber essa receptividade foi um dos elementos para a proposta de construir uma narrativa expográfica que veio a ser possibilitada com os recursos do Rumos Itaú Cultural. Conforme veremos no próximo capítulo, se inicialmente a exposição foi pensada e articulada com a organização dos dois museus comunitários, elemento indicado em oficina/reunião avaliativa, aos poucos foi tomando um espaço próprio, ficando a organização desses museus para outras etapas.

Figura 47: Crianças observam, pela primeira vez, a exposição de lançamentos montada na Casa Grande.
Foto: Aia Oro Iara.



Figura 48: Crianças observam, pela primeira vez, a exposição de lançamentos montada na Casa Grande.
Foto: Aia Oro Iara.



Figura 49: Paje Dodô observa fotos da exposição montada na Casa Grande. Foto: Aia Oro Iara.



Na equipe do IPHAN, estavam presentes Denise Barreto (repórter), Flávio Ferrato (diretor de imagens), Darci Fernandes (iluminador) e Reginaldo (motorista do IPHAN-PE). Apesar de ter sido apenas um dia e meio de permanência na comunidade, a equipe ficou emocionada com a Tiririca dos Crioulos. Memórias de dificuldades na infância foram suscitadas durante um café-da-manhã e na noite anterior, as brincadeiras que eram feitas por cada um, antigamente, eram compartilhadas do lado de fora da casa da Verinha, com um céu estrelado. Pessoas do Rio de Janeiro e pessoas da Tiririca dos Crioulos puderam se encontrar em algumas de suas memórias de dificuldades e alegrias.

Leonaldo esteve ao lado da equipe de filmagens em praticamente todos os momentos. Com o equipamento fotográfico da comunidade também registrava os momentos e aprendia com a equipe do IPHAN (**Figuras 50 a 60**).

Figura 50: Roberto de Mané Miguel. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 51: Entrevista com Aleksandra. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 52: Depoimento de Leonaldo sobre a importância da fotografia para ele. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 53: Participação da comunidade durante as filmagens. Na ocasião, filmagem de depoimento de Douglas Bandeira. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 54: Por trás da Capela de São João Batista, Verinha ajuda a organizar as crianças para a apresentação da Dança do Cordão. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 55: Dança do Cordão. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 56: Apresentação de capoeira, no terreiro da Capela de São João Batista. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 57: Denise Barreto, na janela do lado esquerdo, entrevista Maria de Ginú (dentro da casa).
Foto: Nivaldo A. Léo Neto



Figura 58: Também fazendo os seus próprios registros, Leonaldo acompanhou a equipe do IPHAN.



Figura 59: Cantando o Bendito de Nossa Senhora do Caenga. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 60: Filmagem do Bendito de Nossa Senhora do Caenga. Foto: Aia Oro Iara.



Considerações sobre um território de memórias educativo

Os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, ao nos indicar a importância de preservarmos o patrimônio brasileiro, nos indica que não se trata de uma questão somente hegemônica de uma identidade nacional, mas de reconhecer as pluralidades culturais e de identidades que se encontram no território que hoje conhecemos como Brasil. Dessa forma, compreender as especificidades de cada coletividade, legitimando os seus saberes e processos de ensino-aprendizagem, nos possibilitaria a formação de educadores e educadoras sensíveis à diversidade.

Em relação às memórias e os processos de patrimonialização, quando passamos a escutar os sujeitos, a potencialidade do patrimônio em “estabelecer pontes” (CHAGAS, 2013) se revela, algo que ocorre na Tiririca dos Crioulos em seu processo de autoafirmação enquanto um quilombo-indígena. Esse autorreconhecimento implica uma superação de elementos que historicamente foram colocados como negativos, ressignificando-os e estabelecendo outras relações de pertencimento. Ao re-conhecerem sua própria história e buscando formas de enfrentamento e superação de estigmas, os tiririqueiros e tiririqueiras estabelecem outras emoções com os seus territórios de memórias que os compõem a pertencimentos.

Recursivamente nos movimentos autopoieticos da vida, também seriam os re-conhecimentos de lugares de privilégio historicamente construídos e concedidos a alguns indivíduos que poderiam fazer com que os mesmos se engajem em lutas antirracistas. Vejamos que re-conhecer os lugares de privilégio se fundamentam em outras emoções, pois sempre há um risco de despertar uma memória de opressão e de violência reproduzida. Mas se são as emoções que nos movem em coordenações consensuais de condutas (MATURANA, 2014), também seriam as mesmas que nos forneceriam as vias libertadoras dos “saberes da experiência” (BONDIA, 2002). As experiências somente seriam suscitadas se ao invés de nos pormos, opormos, impormos ou propormos, buscarmos uma ex-posição, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco (*idem*). Estar no mundo através de uma ex-posição é nos movermos em uma pesquisa de si.

O processo de pesquisa como descoberta e (re)valorização de si, as memórias e significações das narrativas locais, compartilhadas pelas moradoras e moradores mais antigos, atuam como mote para as dinâmicas de algumas aulas. Emoções e saberes, os

“saberes insurgentes” (GUERRERO ARIAS, 2012) que se entrelaçam a uma educação intercultural. O currículo formativo da instituição escolar, nesse sentido, se referencia nas culturas locais, explorando os seus potenciais educativos no que possa despertar de outras dimensões atitudinais ao invés de somente as dimensões conceituais tão buscadas por um ensino instrutivista.

Além de lugares considerados importantes, os saberes de algumas pessoas foram considerados representativos da história da comunidade. A importância de algumas plantas medicinais surge nas narrativas associadas as parteiras e benzedadeiras, ao mesmo tempo que os caçadores são colocados como grandes conhecedores dos animais da região. A importância do ritual do Toré e Gira é permeada pela indicação de “terreiros” que guardam, cada qual, suas peculiaridades ambientais (serras, vegetação, fontes de água) que se mesclam às narrativas de resistência em tempos de perseguição, preconceito e repressão dessas práticas. Nesse sentido podemos indicar o território experienciado como espaço educativo, um ecossistema no qual múltiplas relações fundadas nas memórias e emoções se entrelaçam. Relações tanto entre organismos humanos, mas também entre as plantas, outros animais, lugares e os Encantados.

Toda essa forma específica de se relacionar com o ambiente provém daquilo que a Tiririca dos Crioulos percebe como “sua ciência”, especialmente nos conhecimentos guardados pelas pessoas mais antigas da comunidade e que através das relações intergeracionais são produzidos, transmitidos e ressignificados. No capítulo seguinte, especialmente ao lidar com o processo colaborativo referente à produção da narrativa da exposição “Tiririca dos Crioulos: pessoas fortes na luta”, perceberemos como as relações intergeracionais possuem uma recursividade na qual se valoriza tanto as memórias da tradição oral pertencentes às antigas gerações, quanto o domínio da técnica de registro pelas gerações mais novas. Perpetuar a memória assume a dinamicidade do tempo e as especificidades das experiências vivenciadas por cada indivíduo (aqui considerando a diferença de idades).

Como o inventário dessas referências culturais pode auxiliar os professores e professoras em suas estratégias contextualizadoras de ensino? Uma proposta pode ser as perspectivas educativas que assumem a importância do suceder das experiências ao longo das suas práticas receptivas aos instituintes culturais enquanto mediadores da aprendizagem, atentando que “cultura, contexto, história, intenções, política de sentidos são condicionantes inelimináveis para a compreensão das ações e das realizações humanas” (MACEDO, 2015, p. 18). Referenciados nas culturas, esses “currículos

etnoimplicados” (MACEDO, 2010; MACEDO; SÁ, 2015) passariam também a considerar os saberes próprios e específicos de cada um dos atores envolvidos.

Contudo, quais seriam as possibilidades de entrelaçar as políticas de patrimonialização voltadas à Educação Patrimonial e o ensino escolarizado? As políticas que envolvem os processos de patrimonialização devem levar em consideração os sujeitos envolvidos e o que é significativo e representativo para os mesmos (FLORÊNCIO, 2012; SCIFONI, 2012). Ao compreendermos os espaços territoriais como um “documento vivo”, sendo eficaz em articular os diversos saberes, os processos que daí decorrem (e que possuem como foco o Patrimônio) tornam-se mais efetivos quando pertencentes à vida das pessoas (FLORÊNCIO, 2012).

Alguns dispositivos normativos associados à Educação também confluem em relação às questões patrimoniais e do reconhecimento do território enquanto espaço educativo. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), em seu artigo 1º, reconhece:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016, estabelece marcos normativos para a Educação Patrimonial, dando providências e guiando a sua atuação. Para o caso que aqui apresento, destaco três incisos do Art. 3, onde se lê:

Art. 3º São diretrizes da Educação Patrimonial

III- Valorizar o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais;

VI- Considerar a intersetorialidade das ações educativas, de modo a promover articulações das políticas de preservação e valorização do patrimônio cultural com as de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas;

VIII- Considerar patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar.

Percebamos que abre-se a possibilidade da aceitação dos processos educativos imersos nos territórios (não se atendo exclusivamente ao “território institucionalizado” da escola) e dos sujeitos como protagonistas dos processos operatórios de aquisição de conhecimentos. Contrariamente a uma perspectiva de educação na qual os sentidos e os

fenômenos da experiência seriam colocados de lado, dando primazia aos processos unidirecionais de transmissão de conhecimento, esses processos educativos interagem com o ambiente no qual estão situados

Não apenas recebendo as informações, o ambiente de um território educativo seria, ele também, um emaranhado de processos didáticos. Através das suas experiências e reformulações, os indivíduos poderiam aprender e conhecer. Ao afirmar que “viver é conhecer”, Maturana (2014) chama a nossa atenção para a inaplicabilidade de buscar os atos de conhecimento como entidades separadas das vivências e experiências cotidianas. No caso da Escola, se valorizarmos o que cada estudante traz para a sala de aula em seu percurso, estaríamos também legitimando os seus processos de conhecimento embebidos em seu percurso de vida, suas memórias, em suma, sua dignidade histórica. Evidente que isso não nos autorizaria a aceitação de atitudes discriminatórias como o racismo.

A educação passaria a ser o processo de mediação para a construção coletiva do conhecimento, identificando os sujeitos como produtores de saberes, reconhecendo a existência de um saber local (FLORÊNCIO, 2012, p.27). Surge então um desafio na construção de projetos de educação patrimonial que tomam o patrimônio como documento para o ensino (GIL; POSSAMAI, 2014). Cabe perguntar: “o que interessa ao ensino? Ou, quais patrimônios podem ser objeto de estudo nas aulas?” (*idem*, p.23). Para além de nos atermos aos bens patrimoniais em si, devemos prezar pela relação processual que se estabelece entre os envolvidos.

Se os mais variados processos de ensino-aprendizagem ocorrem emaranhados nos territórios educativos, como essa forma de educação, por parte de povos indígenas e comunidades quilombolas, poderia ocorrer sem a possibilidade de permanência nas “terras tradicionalmente ocupadas” (ALMEIDA, 2008)?

Ao garantirmos os direitos territoriais dos chamados povos tradicionais, de comunidades quilombolas e povos indígenas, não tratamos somente de condições postas como de subsistência agrária. Lidamos com a possibilidades de (re)descobertas, dos desdobramentos dos fios vitais que conduzem, a partir do processo dialético e de mediação que deve ser a educação, ao desenvolvimento das competências individuais e coletivas. A educação desenvolvida na Tiririca dos Crioulos, tomando como base um território de memórias educativo (re)conhecido a partir de reflexões sobre as referências culturais patrimoniais, necessita da manutenção de garantias constitucionais e de tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Dessa forma, poderíamos também nos perguntar: a quem não interessa certas formas de educação que dependem das garantias territoriais para sua existência? Garantir a titulação e a delimitação territorial aos povos indígenas e comunidades quilombolas é assegurar o direito da existência de outros processos de vida e educação.

CAPITULO II
AS OBRAS DIDÁTICAS:
MAIS QUE PRODUTOS, PROCESSOS PARA A (RE)EDUCAÇÃO

Esse capítulo irá apresentar o processo de elaboração das obras da ação “Do Buraco ao Mundo”, sendo especificamente o livro, o Documento Sonoro (em formato de CD duplo) e a criação de redes sociais na internet (Blog, Facebook e Youtube) para parte do acervo audiovisual. A culminância da ação consistiu na concepção de uma exposição que circulou nas cidades de João Pessoa (Paraíba) e Recife (Pernambuco), voltando posteriormente à comunidade.

A produção do livro “Tiririca dos Crioulos: um quilombo-indígena”

Tratando de assuntos como raça e gênero, os livros de educação do campo (mas também uma boa parte dos livros didáticos), de acordo com pesquisa de Oliveira (2017), reproduzem processos de subalternização frutos da monocultura do saber eurocentrado. Não se deve cair na retórica do “somos diferentes” como forma de respeitar a diversidade, já que tal atitude não empodera os grupos historicamente invisibilizados. Para Oliveira (2017), “dar a ver a respeitabilidade desses povos requer mostrá-los em sua dignidade, valorizar seus modos de vida, conhecimentos, história”.

Em relação aos livros, apresentar a diferença de forma emancipatória requer dar verdadeiro espaço aos conhecimentos dos povos (dos diversos povos indígenas, das comunidades quilombolas, dos povos do campo, etc.) que têm sido, muitas vezes, desconsiderados em aulas de Ciências, por serem reduzidos a irracionalidades⁸. Para Grupioni (1996), os livros didáticos continuam se mostrando deficientes, generalizantes, marcados por erros conceituais e preconceitos. Ao nos perguntarmos como o indígena é representado nesses materiais, podemos constatar uma imagem de genérica e estereotipada (OLIVEIRA, 2003). Para a situação da população negra, como no caso das comunidades quilombolas, a realidade não é diferente (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003). Se ao livro é creditada uma importância para o processo de formação dos referenciais das crianças na sociedade, com imagens discriminatórias veiculadas nesses

⁸ As relações entre a ação “Do Buraco ao Mundo” e seus possíveis entrelaçamentos com o Ensino de Ciências e Biologia serão discutidas no próximo capítulo.

materiais, a educação para as relações étnico-raciais torna-se uma necessidade.

Agravante também é a não-identificação que pode ocorrer quando crianças negras e indígenas se miram nesses materiais estereotipados. As professoras da Tiririca dos Crioulos afirmam a dificuldade em utilizar os livros didáticos para as escolas do campo fornecidos pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD). De acordo com depoimentos das professoras, o material é distante da realidade da comunidade situada no semiárido da região Nordeste, além de apresentar, como vem sendo dito, imagens estereotipadas e preconceituosas relacionadas à população negra e indígena. Por exemplo, em livro de Ciências do Ensino Fundamental distribuído à comunidade, encontramos a imagem a seguir (**Figura 61**):

Figura 61: Página de livro de Ciências recebido pela comunidade através do PNLD-Campo.



Devemos nos questionar pontos importantes para essa situação sendo que o principal deve ser tomado tendo como eixo a problematização da representação da cor negra/preta enquanto o sujeito da ação incorreta de um determinado ponto de vista. O livro não considera a realidade de muitas comunidades do campo nas quais não existem condições para a aquisição de protetor solar (como recomendado em atividade da página seguinte ainda em continuação a imagem apresentada) ou equipamentos de proteção individual. Sequer considera, inclusive, as formas próprias de cultivo e de conhecimentos agrícolas entre os povos e comunidades tradicionais. Agravante também é o fato do livro não problematizar o uso de agrotóxicos na produção de alimentos, se detendo apenas ao fato de que caso o sujeito esteja com os trajés adequados não haveriam outros problemas. Muitas situações e desdobramentos em uma única figura que efetivamente nos indica o racismo presente.

Em estudo de Grupioni (1996), o autor destaca algumas críticas relacionadas às imagens contidas nos livros sobre os povos indígenas, dentre elas a apresentação da presença indígena enfocada no passado (tirando a contemporaneidade dos grupos ao fazer com que não apareçam como sujeitos históricos) e homogeneizando a diversidade cultural. Apresenta-se uma história estanque, marcada por eventos significativos para a historiografia europeia, desconsiderando a história também existente no então continente americano, com suas tecnologias desenvolvidas pelos povos originários. O indígena aparece como coadjuvante e não como sujeito histórico, conseqüentemente, também não é lido enquanto um sujeito epistêmico, possuidor de conhecimentos que devem ser respeitados enquanto patrimônio cultural nacional. Em consonância com a população negra, para Gomes (2003), a escola, enquanto instituição social, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas e por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.

A explicitação dos mecanismos de racismo deve nos levar a analisar nossas atitudes e ideias individuais, mas também nossas práticas coletivas de discriminação, de concordância e de convivência com atos racistas presentes no nosso dia-a-dia (GRUPIONI, 1996). Dessa forma, a autocrítica também se faz presente no cotidiano das salas de aula, nos remetendo aquelas capacidades reconstrutivas comentadas por Demo (1996). Assim, a atividade de um “professor-pesquisador-reflexivo” envolve a pesquisa de si mesmo, dos seus atos conduzidos nos processos educacionais que reproduzem (ou não) o racismo. Para Grupioni (1996, p. 435), “o professor precisa levar para dentro da sala de aula a crítica séria e competente dos livros didáticos e o exercício de convívio na

diferença”.

Em relação a elaboração do livro da Tiririca dos Crioulos, de início é importante destacar que se eu seleciono algumas atividades, não desconsidero todo o processo da ação “Do Buraco ao Mundo” como etapas imprescindíveis para a geração dos conteúdos da obra em questão. Assim sendo, não há como pensar a inserção de fotografias da comunidade no livro se não relacionarmos a importância dos processos de formação em audiovisual. A primeira Oficina/Reunião e sobretudo todo o processo de pesquisa enquanto princípio educativo foram decisivas e direcionadas para a produção dessa obra. Aqui nos deteremos ao livro e a alguns elementos selecionados para sua composição, mas há todo outro processo de geração de materiais que extrapolam o processo de escrita, detendo-se ao cotidiano das práticas educativas conduzidas a partir da escola local.

A pesquisa é ato contínuo e o livro, em si, deve funcionar como catalisador dos processos e desdobramento de outras (re)descobertas. Não deve nunca funcionar como elemento para o qual as atividades devem alcançar seu fim, engessando as ações educativas e sequências pedagógicas conduzidas pela escola local. É dessa forma que após a impressão da obra em questão, Alecksandra mencionou outras descobertas e informações trazidas pelos estudantes a partir de conversas com as pessoas mais antigas e que, na ocasião da edição do livro, ainda não tinham sido registradas. Mais uma vez, a pesquisa é ato contínuo, pois “pesquisar é caçar palavras”.

Em ocasiões anteriores já tínhamos notado a quantidade de informações que eram registradas pelas pesquisadoras e pesquisadores locais, inclusive textos produzidos, em sua maior parte, por Alecksandra Sá. Foi dessa forma que após cerca de 6 meses do início dos trabalhos na Tiririca dos Crioulos, uma Oficina/Reunião voltada para a apresentação coletiva dos resultados foi organizada, mas dessa vez com o intuito do início da sistematização para o livro.

Nesse momento solicitamos que as pesquisadoras e pesquisadores locais compartilhassem o resultado das suas pesquisas. Observamos, mais uma vez, a emotividade que algumas pessoas assumiam ao falar sobre as suas (re)descobertas. Algumas, segundo a comunidade, se destacavam pelo manuseio do equipamento fotográfico (discutirei posteriormente sobre o processo de formação em audiovisual).

Momento de intensa produção, incluímos as crianças nessa atividade, quando as mesmas ficaram responsáveis em elaborarem desenhos, tendo como base o que era exposto naquele momento (**Figuras 62 a 66**).

Figura 60: Aia Oro Iara explica, para as crianças, a proposta da atividade, na qual consistia em desenharem sobre aquilo que era apresentado como fruto da pesquisa. Foto: Lara Erendira.



Figura 63: Durante a leitura dos textos, as crianças desenharam o que era mencionado. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 64: Disponibilizando um EVA para as crianças desenharem no chão, estas se agruparam por si mesmas, estando de um lado as meninas e do outro os meninos. Ao longo da execução, as crianças se observavam, atentando para o que cada um desenhava, procurando, às vezes, uma certa semelhança no traço. Podemos atentar para isto, na foto, ao observarmos um dos meninos, sem desenho (no momento), observado a continuação do seu colega. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 65: Exemplo de desenho de uma das crianças, Cícero representou o DEPA.



Figura 66: Exemplo de desenho de uma das meninas, Daiane desenhou a Capela de São João.



Ressalto que mesmo que os desenhos tenham sido produzidos, principalmente pelas crianças, alguns adultos também adotaram a proposta, dedicando-se aos traços que ora tomavam forma em folhas brancas.

A condução dessa atividade foi intensamente potencial. É de se destacar que ao buscarmos a produção de materiais didáticos devemos buscar formas pelas quais outras linguagens e processos representacionais possam tomar forma e conteúdo. Se essas representações forem elaboradas pelos próprios sujeitos que utilizarão as obras, dificilmente teremos dúvidas sobre a representatividade e as relações de pertencimento que os materiais poderão suscitar. Não foi diferente na Tiririca dos Crioulos, conforme veremos mais adiante.

De acordo com Aia Oro Iara, em seu relatório de atividades, lemos o seguinte:

A produção dos desenhos vem ocorrendo desde o início do projeto na comunidade, não se restringindo à terceira oficina pensada inicialmente, para produção textual e representação artística do patrimônio. Entendo que a representação artística do patrimônio não se compõe apenas pelos desenhos, mas também pelas fotos, vídeos, pela coletânea de áudios, pelas poesias, pelas performances, objetos e os museus que apareceram com - e para - o projeto. Percebo a criatividade como o movimento de criação de

vida (e não restrita a apenas um resultado) a partir dos fluxos materiais disponíveis, aprimorando nas texturas, as composições, as técnicas, a comunicação e a relação com o mundo.

A linguagem do desenho se apresenta como um meio de envolver as crianças no processo das oficinas, além de adultos e jovens que queiram também produzir. Neste módulo foram pensados materiais específicos para a produção, como papéis Canson e lápis aquarelável, que exigem um investimento financeiro maior do projeto. No entanto, tal investimento vale por sua qualidade visual manifestada nas cores, na textura e maior gramatura do papel, na relação com um material mais flexível, possibilitando a realização de outra técnica como a aquarela, além de maior qualidade da imagem ao ser digitalizada.

Além disso, foi pensado uma espécie de esteira de EVA para criar um espaço em que fosse possível desenhar no chão, junto com outras pessoas, a partir da observação de que as crianças da Tiririca gostam de ocupar este espaço para realizarem certas atividades, como o desenho.

Relembremos que em uma das atividades foram apresentadas as fichas de Educação Patrimonial do Programa Mais Educação (IPHAN/MEC). Se o intuito inicial era de que as pesquisadoras pudessem preencher as fichas para ter uma ideia de sistematização do trabalho, sempre foi incitada a problematização de algumas categorias e, se fosse o caso, da adaptação à realidade local. O preenchimento dessas fichas não foi adotado pelas pesquisadoras e pesquisadores locais que elaboraram, em contrapartida, textos mais fluidos a semelhança de narrativas. Foi a partir da apresentação desses textos que propusemos uma divisão em três grupos temáticos para facilitar o aprofundamento de algumas informações. Isso foi necessário pois percebemos a necessidade da complementação de informações que íamos destacando após as leituras de trechos da produção escrita. Os temas escolhidos, tendo em vista uma possível semelhança entre o que cada texto versava, são destacados a seguir:

- Território: envolvendo informações relativas a história de formação da comunidade, terreiros, casas de farinha, açudes, a Casa-Grande e demais espaços significativos para a Tiririca dos Crioulos.
- Saberes: Este grupo ficou responsável pela sistematização de informações referentes às parteiras, caçadores, benzedeiros, rezadoras, artesãs do barro, palha, cipó e caroá.

- Celebrações: As histórias sobre as diversas novenas da comunidade, a banda de pífano e outros assuntos referentes.

Os grupos foram definidos dando atenção a escolha das pessoas que concederiam as informações (**Figura 67 e 68**), logo, os grupos funcionariam como uma espécie de “grupo-focal”.

Figura 67: Preparação dos textos relativos ao grupo temático “Território”. Foto: Lara Erendira.



Figura 68: Preparação dos textos relativos ao grupo temático “Saber-Fazer”. Foto: Lara Erendira.



Em relação a divisão dos grupos, por exemplo, Nana, Celina e Gerôncio ficaram no grupo relativo aos saberes, devido ao reconhecimento que possuíam, cada qual, enquanto artesãs do barro, palha, cipó e caça. Roberto e Verinha ficaram no grupo que discutiu as questões relativas ao território, devido a sua inserção enquanto antigas lideranças da comunidade. Douglas, Aleckssandra e Cícera Francisca ficaram no grupo das celebrações, por conta do seu envolvimento nas aulas de artes ou na condução das novenas dos santos. A exceção foi Maria de Ginu, interlocutora que transitou nos grupos das celebrações e dos saberes. As crianças também se dividiram entre os grupos e continuaram a produção dos seus desenhos. A seguir transcrevo parte do relatório de Aia Oro Iara ao observar a composição de alguns desenhos apresentados (**Figura 69 a 76**).

No grupo de Saberes:

Atividades de caça

Objetos feitos com palha: abano, cesto, vassoura, chapéu e oca;

Objetos feitos com o barro: telha, pote, tijolo, panela, cachimbo, cuscuzeira, prato e casa;

Algumas pessoas (Maria de Ginu, Zé de Brígida).

Figura 69: Desenho produzido em oficina de sistematização da pesquisa, fazendo referência às atividades de caça.



Figura 70: Zé Brígida com seus cachorros foram desenhados por Kelly.



No grupo de Celebrações:

A festa de São João;

A banda de forró;

As benzedoras de cinzas;

Malhação do Judas;

O início das aulas;

Figura 71: Desenho de Maria Luiza, abordando algumas celebrações da comunidade, inclusive, colocando o início das aulas.



Figura 72: Desenho da festa de São João produzido por José Fernando, na oficina de sistematização da pesquisa.



Figura 73: Desenho do Terreiro do Mestre Bonito, feito por José Fernando, na oficina de sistematização da pesquisa.



No grupo do Território:

Algumas casas.

Terreiros

Figura 74: Desenho feito por Maiara da Silva, retratando a Casa Grande.



Figura 75: Desenho do Terreiro do Mestre Bonito, feito por Mamy, na oficina de sistematização da pesquisa.



Figura 76: Desenho do Terreiro do Mestre Bonito, sem identificação do autor, produzido na oficina de sistematização da pesquisa.



As crianças também se auto-representaram em pelo menos dois desenhos, sendo um deles composto por um grupo de meninos e intitulado “Os malucos do Pedaçõ” (Figura 77) e outro desenho composto pelo grupo de meninas (Figura 78).

Figura 77: José Fernando representou ele juntamente com seus amigos.



Figura 78: Kelly desenhou o grupo de meninas.



Ainda é do relatório de Aia Oro Iara que transcrevo uma importante observação sobre os desenhos:

É preciso olhar para esses desenhos além da qualidade estética que eles podem apresentar, não esperando ver fotos da realidade. Estes não se restringem apenas as técnicas de uso do material, de exploração das formas, texturas, de luz e sombra, além do estudo das cores.

As pessoas podem representar a sua realidade, de forma representativa ou abstrata, de acordo com a sua capacidade e habilidade. Mas o que talvez seja mais relevante para o contexto deste projeto - além de fazer belas imagens para compor o material didático e blog- seja o fato de possibilitar um espaço de autonomia de poder escolher as formas, os materiais e os elementos para composição do desenho, como por exemplo optar por desenhar apenas com as canetinhas.

Além disso o desenho em si é a materialização do gesto da pessoa com relação ao material utilizado, bem como a revelação das relações estabelecidas entre as pessoas (como discutido anteriormente) e a expressão da percepção que se tem sobre os aspectos trabalhados, a vida.

Observamos, a partir do relato de Larissa exposto acima, o quanto os desenhos podem nos indicar sobre a ação de cada indivíduo em seu ambiente. Tal atividade, como dito, proporcionou um interessante momento para a comunidade refletir sobre o seu próprio livro e do que era sentido enquanto uma responsabilidade da iniciativa. Os textos apresentados previamente pela comunidade foram melhorados coletivamente a partir de reflexões que incitaram a complementação das informações.

No momento de fechamento dessa primeira atividade de sistematização, com a leitura final do que foi produzido, percebemos que nenhuma informação relativa ao Toré foi escrita. Desta forma, foi combinado que esse texto seria entregue no próximo encontro na comunidade. Tendo em vista uma orientação para o texto, Larissa, Alecksandra e Roberto estabeleceram um roteiro que poderia ser seguido (**Quadro 2**).

Quadro 2: Roteiro de pesquisa (elaborado por Larissa, Aleckssandra e Roberto) sobre o ritual que ocorre toda a última sexta-feira de cada mês, ora chamado de Toré e ora chamado de Gira.

1) Descreva a história deste ritual na Tiririca.

- a) Quando e como começou o toré?
- b) Quando e como chegou a gira?
- c) Quem eram as principais pessoas envolvidas?

Descrever sobre as pessoas: Mané Miguel, Antônio Miguel, Cabocla Raquel, Compadre Manézinho, Lídia Jacinta do Nascimento e Dodô. - De onde elas vieram? - Procurar fotos destas pessoas em Álbuns de famílias.

- d) Qual é a relação deste ritual com o povo Pankará e outros povos da região?
- e) Por que o ritual parou de acontecer entre o período de 1990 até 2010?

2) Descreva sobre o ritual hoje.

- a) Onde o ritual acontece?
- b) Quem são as principais pessoas envolvidas?

Apresentar: Dodô, Janeide (De onde ela veio?), Roberto, Douglas, Carlos Wilson, Natália, Maciel, entre outras pessoas que são importantes para a realização do ritual.

- c) Como este ritual acontece? (descrever passo a passo)
- d) Quais são as principais linhas realizadas?
- e) Quais são as bebidas produzidas?
- f) Quem são as pessoas que produzem as bebidas?
- g) Como são as roupas utilizadas?
- h) Quais são as principais entidades (Orixás e Encantos de Luzes) que são trabalhadas ?
- i) Qual é a importância deste ritual para o povo da Tiririca?

3) Produzir fotos e vídeos sobre o ritual hoje

4) Entrevistar as pessoas envolvidas no ritual para a produção deste material

Outros momentos de sistematização coletiva dos textos ocorreram, sendo uma mais coletiva e outra mais direcionada, na qual algumas pessoas participaram. No mês de abril, Lara Erendira e Caroline Mendonça estiveram presentes na comunidade para esse momento que foi somado a uma oficina sobre o processo histórico de formação da região.

Em relação ao momento de sistematização dos textos, a metodologia utilizada consistiu em projetar as partes escritas e acrescentar informações faltantes, suprimir algumas e reordenar em uma sequência. Para a formação sobre a história local, em um primeiro momento foram discutidas questões relativas a formação social do sertão a partir da história negra e indígena, utilizando como referência o primeiro capítulo da tese de doutorado de Caroline Mendonça (MENDONÇA, 2013) seguindo a sequência apresentada a seguir:

- Tempo dos “Primeiros Índios”: os Cariris, os Umãs, os Negros e a resistência no Sertão do São Francisco.
 - Sobre a Resistência Indígena
 - Sobre a Resistência Negra
 - A formação de comunidades negras rurais no entorno da Serra do Arapuá e região.

No segundo momento, ao continuar a formação sobre a história da região, foram focados nos aspectos da Tiririca dos Crioulos organizando-se os seguintes pontos:

- A formação social e histórica da Tiririca dos Crioulos
 - O tempo de Pinto Madeira e Helena
 - O tempo dos mais velhos
 - Expansão e expropriação do território da Tiririca dos Crioulos

Para finalizar, foi construído participativamente um plano de pesquisa sobre a história da Tiririca, lembrando o que já tinha sido feito até então, o que foi deixado de atividade anterior (de outras oficinas/reuniões) e o que ainda não havia sido realizado. O roteiro é apresentado a seguir (**Quadro 3**):

Quadro 3: Roteiro de atividades construído participativamente, focando o processo de formação histórica da Tiririca dos Crioulos.

Sempre levar em consideração as seguintes questões em todas as perguntas: Quem? Quando? Onde? Como? Porque?

- 1) Como surgiu a Tiririca dos Crioulos a. O que você lembra ou ouviu falar da história de Pinto Madeira e Helena?
- 2) A história das famílias da Tiririca
 - a) Quais são as famílias
 - b) De onde elas vieram? Quais são as informações sobre esses lugares?
 - c) Quem são os ancestrais mais antigos?
- 3) A história de cada localidade
 - a) Como surgiu esse lugar
 - b) Quem foram as primeiras famílias que vieram morar aqui?
 - c) Porque escolheram esse lugar
- 4) Os antigos
 - a) Mané Migué
 - b) Zé Antonio
 - c) Mané Gonçalo
 - d) Pedro Canuto
 - e) Maria Gorda
 - f) Ana Brígida

Quadro 3 (continuação): Roteiro de atividades construído participativamente, focando o processo de formação histórica da Tiririca dos Crioulos.

5) Os mais velhos

- a) Zé Brígida
- b) Maria de Ginú
- c) Bastiãozinho
- d) Maria de Anísio
- e) Pretinha de Zé de Lôra
- f) Mãezinha
- g) Maria de Antônio Miguel

6) Roteiros das histórias de vida:

- a) Fotos, documentos, objetos
- b) Data de nascimento
- c) Onde nasceu
- d) Quem eram: pai, mãe, avó, avô e de onde eram
- e) O que ouviu falar da infância? (no caso dos antigos) Como foi a infância? (no caso dos mais velhos)
- f) O que ouviu falar do tempo da mocidade/juventude? (no caso dos antigos) Como foi a mocidade/juventude? (no caso dos mais velhos)
- g) Casamento: quando, com quem, de onde?
- h) Filhos: quantos, quando nasceu cada um, onde nasceu, parteira
- i) Vida adulta
- j) Profissão, lugares onde trabalhou
- k) Qual foi/é a importância dessa pessoa para a comunidade
- l) Quando morreu, onde morreu, porque morreu, onde está enterrada (no caso dos antigos)

Ainda tivemos mais um momento com algumas pessoas da Tiririca dos Crioulos para vermos a produção escrita que foi realizada após esse momento descrito acima e reorganizar a sequência dos textos. Posteriormente a produção textual passou por uma revisão ortográfica e gramatical, buscando, contudo, permanecer a especificidade da narrativa produzida pela comunidade.

Lembrando do que foi apresentado inicialmente ao não-pertencimento da Tiririca dos Crioulos em relação aos livros didáticos recebidos pela escola, no caso do livro “*Tiririca dos Crioulos: um quilombo-indígena*”, por se tratar de um material criado com a intensa participação das moradoras e moradores da Tiririca dos Crioulos, é de se esperar que os mesmos se sintam representados. Em contrapartida, há uma facilidade na utilização desse material pelas professoras em sala de aula, visto que o mesmo contém narrativas e memórias pertencentes ao cotidiano das crianças, gerando uma imagem positiva das suas identidades.

Algumas pessoas mais antigas da comunidade, ao receberem o livro, também comentaram sobre uma sensação agradável ao olharem as suas fotos e a de seus familiares. Nessa utilização da estética e da cultura visual enquanto ato político, cabe destacar a concepção artística da obra, passando tanto pela utilização de uma cartela de cores encontrada nesse ambiente semiárido (tonalidades e variações de marrom, vermelho, amarelo e um pouco de verde, por exemplo), até a marcante presença de desenhos e fotografias. A sensação, de acordo com os próprios moradores e moradoras, é de beleza e bem-estar.

Em relação aos processos de escolarização, o livro didático ainda é o recurso mais utilizado por professores e professoras em suas estratégias de ensino. No Brasil, temos o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), com suas especificidades em relação às séries escolares e modalidades de ensino. Mas se o livro se torna a única fonte e forma de condução dos processos de ensino-aprendizagem, a esquematização curricular continua separada por “unidades temáticas” nas quais a acumulação paulatina de conteúdos pressupõe o aumento na complexidade do ensino. Contudo, analisar a relação entre professor/professora e livro didático implicaria muito mais do que apenas a condução das aulas, necessariamente tendo que envolver questões culturais, relações com as pessoas responsáveis pelos estudantes, estrutura escolar, sistema econômico, entre outros fatores que fogem ao escopo deste trabalho.

No caso da Tiririca dos Crioulos, como vimos no início deste tópico, os livros inicialmente recebidos através do PNLD eram subutilizados, uma vez que tais materiais

eram descontextualizados e conseqüentemente não geravam relações de pertencimento. Isso não quer dizer que tais materiais não tinham a sua importância, pois pelo menos as dimensões conceituais dos processos de ensino-aprendizagem eram contempladas. É através do livro que a própria comunidade produziu que podemos ter o entrelaçamento das práticas pedagógicas no território experienciado.

Memórias musicais: a gravação do Documento Sonoro

A proposta inicial de gravar músicas que pudessem ser indicadas como referências culturais do processo histórico da Tiririca dos Crioulos estava contida no projeto submetido ao Edital Afro-Brasileiro. Nessa ocasião foi proposta a possibilidade de gravação de 10 faixas musicais, número que foi extrapolado ao longo do processo no qual se registraram 33 músicas. Partimos da premissa de que deveríamos ampliar a possibilidade de linguagens utilizadas para o registro das referências culturais e dessa forma, a gravação em áudio era evidentemente uma das formas mais eficientes para a questão do repertório musical. Para esse processo foram realizadas duas Oficinas/Reuniões, sendo uma exclusivamente para se pensar o projeto do CD e as músicas que seriam gravadas, enquanto a outra foi para as gravações.

Exemplos de outras iniciativas foram compartilhadas, refletindo com a comunidade o que do material organizado chamou sua atenção, o que achavam importante e, inclusive, o que não gostaram. Foram estabelecidas algumas perguntas norteadoras (**Quadro 4**) para uma discussão em grupo e posterior apresentação (**Figura 79 a 81**).

Quadro 4: Perguntas norteadoras para a reflexão sobre o documento sonoro da comunidade.

Perguntas norteadoras para a reflexão, em grupo, sobre outras experiências semelhantes

Como esse CD foi feito?

Quais são os tipos de músicas que tem neles?

O que gostamos dessa experiência, o que elas podem ajudar na nossa?

Perguntas norteadoras para reflexão, em grupo, sobre as decisões referentes ao “documento sonoro”

Quais momentos a música está presente na vida da nossa comunidade?

Quais são os tipos de música que cantamos?

Quais destes tipos de música queremos que tenha no nosso CD?

Como queremos nosso CD, quais são as nossas vontades em relação a ele?

Figura 79: Apresentação relativa à captação de áudio, com perguntas norteadoras para a discussão. Foto: Lara Erendira



Figura 80: Apresentação relativa à captação de áudio, com perguntas norteadoras para a discussão. Foto:
Lara Erendira



Figura 81: Apresentação relativa à captação de áudio, com perguntas norteadoras para a discussão. Foto:
Lara Erendira



O resultado das discussões em grupo é apresentado a seguir:

- Quais momentos a música está presente na vida da nossa comunidade?
 - a) Quando está lavando roupa, nas nossas celebrações, nos torés, nos rituais, nos festejos, nas danças culturais, nos benditos;
 - b) Nas celebrações, rituais, aniversários, na roça, nas fontes, novenas, etc;
 - c) Em todos os momentos porque é uma maneira de distrair e se concentrar no que está fazendo

- Quais são os tipos de música que cantamos?
 - a) Os toantes, o hino da Tiririca, bendito de São João, Santana, Santa Luzia, forró pé de serra, museu do futebol, cantiga de roda;
 - b) Benditos, toantes, forró, sertanejo, cantos religiosos, brega, cantigas de roda, vaquejada;
 - c) Bendito, brega, forró pé de serra, samba, vaquejada, sertanejo, axé, rock, reggae, lambada, hinos, funk, arrocha, baião e embolada;

- Quais destes tipos de música queremos que tenha no nosso CD?
 - a) Hinos, benditos São João, Santana, Santa Luzia, hino do museu do futebol, forró pé de serra;
 - b) Toantes, benditos, cantigas religiosas, forró;
 - c) Benditos, forró pé de serra, hinos, baião e cantos de toré.

- Como queremos nosso CD, quais são as nossas vontades em relação a ele?
 - a) Divulgar as nossas culturas, nosso quilombo, nossas histórias;
 - b) Encarte, a história da tiririca e alguns pontos de referência;
 - c) Queremos com capa bem destacada, com uma foto do nosso terreiro

Ressaltamos que seria importante a comunidade aproveitar o momento e processo de gravação para veicularem o que realmente considerassem deles. Por exemplo, um

grupo de forró da Tiririca dos Crioulos toca músicas do Luiz Gonzaga, mas para gravar tais canções haveria limitações relacionadas aos direitos autorais.

Incitamos a reflexão de que as músicas não precisariam ser cantadas (devido, possivelmente, a forma pela qual a pergunta foi feita e interpretada pelos participantes), mas que poderiam ser aquelas nas quais somente os instrumentos estivessem presentes, a exemplo das músicas de pífano que fazem parte das novenas (**Figura 82**).

Figura 82: Banda de pífano. Da esquerda para a direita: Cristiano José do Nascimento (caixa), Alcides Nelson da Silva (zabumba), Damião Brasilino da Silva (pífano) e Douglas Bandeira do Nascimento (pífano). Foto: Carmelo Fioraso.



A comunidade, portanto, ficou com a tarefa de se reunir e elaborar uma lista com as músicas que gostariam de gravar. No mês seguinte as atividades foram retomadas, dessa vez com a captação dos áudios e auxiliados por Ester Rosendo. Para a definição do repertório foi proposta a divisão em dois grupos (transformados posteriormente em dois CD's, dada a quantidade de registros): as linhas de toré e os benditos. As gravações duraram dois dias e participaram 24 pessoas. Assim como em outras atividades, ocorreu a participação ativa das crianças nesse momento. A seguir apresento as músicas que foram gravadas (**Tabela 3 e 4**)

Tabela 3: Benditos escolhidos pela comunidade para serem gravados

Repertório de gravação dos Benditos		
#	Título	Vozes principais
1	Bendito de Nossa Senhora do Caenga	Alecksandra e Sandra Daiane
2	Ladainha de Nossa Senhora (em latim)	Alecksandra e Juracy Luiza
3	Benditos do Mês de Maio	Alecksandra e Juracy Luiza
4	Bendito de São João Batista “cantemos e louvemos” (Novena)	Alecksandra e Juracy Luiza
5	Bendito de São João Batista “bendito louvado seja” (Terço)	Alecksandra e Juracy Luiza
6	Bendito Nossa Senhora Santana	Miúda e Cícera de Nêu
7	Santa Tereza	Alecksandra e Juracy Luiza
8	Santa Luzia	Alecksandra e Juracy Luiza
9	Maria Mãe de Graça	Alecksandra e Juracy Luiza
10	Vamos Beijar	Alecksandra e Juracy Luiza
11	Meu Divino Espírito Santo	Roberto de Manoel Miguel e Adriano Roseno da Silva
12	Deus nos salve cruz	Roberto de Manoel Miguel e Adriano Roseno da Silva
13	Piririm + o cachorro	Banda de Pífano
14	Canarinho	Banda de Pífano
15	Arrastando as alpargatas	Dança do Cordão
16	Nossa Senhora do Caenga	

Tabela 4: Linhas de Toré e Gira escolhidas pela comunidade para serem gravados

Repertório de gravação das Linhas de Toré e Gira		
#	Título	Vozes principais
1	Negro Nagô	Alecksandra e Sandra Daiane
2	Ofício para encontros pastorais (Ofício Divino das Comunidades)	Alecksandra e Sandra Daiane
3	Senhor mestre	Roberto e Janeide
4	Abre essa mesa	Roberto e Janeide

5	Cura de meixinha	Roberto e Janeide
6	Vamo alevantar	Roberto e Janeide
7	No pé do cruzeiro jurema	Roberto e Janeide
8	Ogum estava na beira do mar	Roberto e Janeide
9	Meus caboclos todos vamos para jurema	Roberto e Janeide
10	Na jurema tem, na jurema dá	Roberto e Janeide
11	Apanha, apanha a folha da jurema	Roberto e Janeide
12	Ô viva Xangô	Roberto e Janeide
13	Nossa Senhora do Caenga é uma santa de valor	Douglas e Janeide
14	Preto Velho, Mãe Joana da Bahia	Douglas e Janeide
15	Exa, exa, exa	Roberto e Janeide
16	Na cachoeira de mata virgem	Roberto e Janeide
17	Fecha essa mesa	Roberto e Janeide

Seguindo critérios técnicos, o espaço de gravação foi organizado de forma que tínhamos duas pessoas que atuavam como as “vozes principais”, as chamadas “puxadoras”, e uma meia lua que compunha o coro de resposta, conforme exposto em esquema a seguir (**Figura 81 a 83**). Para cada um desses arranjos havia um microfone, possibilitando assim a gravação do áudio em canais diferentes e posteriormente a melhoria do som (retirada de alguns ruídos e mudanças nos volumes das vozes). Mesmo assim alguns sons do ambiente foram captados e preservados nos áudios. Em alguns áudios, por exemplo, pode ser escutado cabras e bodes, animais presentes com frequência na região.

Figura 83: Esquema representando a disposição dos participantes e dos equipamentos para a captação do áudio.

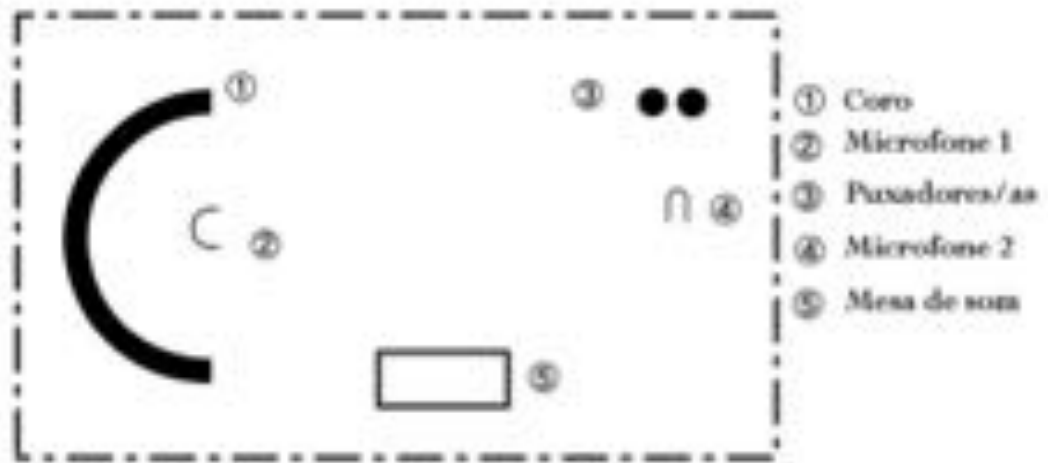


Figura 84: Ester Rosendo, técnica convidada para a captação de áudio. Ao fundo, observamos Roberto e Janeide, responsáveis por “puxarem” as músicas relativas ao toré e gira. Foto: Lara Erendira



Figura 85: Arranjo dos participantes para a gravação. Foto: Carmelo Fioraso.



As músicas trazem consigo memórias e saberes organizados em outras formas de linguagem. São formas de melodias que um registro gráfico dificilmente conseguiria apresentar, sobretudo pelo caráter único e afetivo que algumas vozes possuem para a Tiririca dos Crioulos. Se pensarmos que algumas pessoas da comunidade que estão atualmente na faixa etária dos 30 anos cresceram escutando Dona Maria de Ginu cantando os benditos de São João, um registro sonoro dessa voz, futuramente, será inestimável. Foi nesse sentido que a gravação dos áudios para a elaboração de um “Documento Sonoro” (adquirindo formato de CD duplo) favoreceu as relações inter-geracionais (**Figuras 86 e 87**).

Figura 86: Aleckssandra e sua filha, Daiane, observando os benditos que seriam cantados. Assim como em outros momentos ocorridos ao longo do projeto, observamos a inclusão dos jovens nos processos, atentando para os potenciais dos sistemas de conhecimento. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 87: Da esquerda para a direita: Maria de Ginu, Aleckssandra Sá e Júlia responsáveis pela Novena de São João. Foto: Lara Erendira.



Um destaque deve ser dado ao fato de que do processo de gravação até a materialização (prensagem) dos CD's transcorreram dois anos. Inicialmente a ação “Do Buraco ao Mundo” propôs a captação, organização e disponibilização das músicas, por meio de download, através de plataformas na internet. Na época de realização das ações, o acesso a internet pelas moradoras e moradores da Tiririca dos Crioulos era limitado, diferente das circunstâncias da época na qual esta dissertação é escrita. Mesmo disponibilizando as músicas por meio de pen-drives e computadores pessoais, a sua distribuição na comunidade não conseguiu ser eficiente.

Somente após os incentivos financeiros do Rumos Itaú Cultural (ao qual discutirei adiante) conseguimos prensar o material em formato de CD duplo, proporcionando uma distribuição efetiva do trabalho dentro da comunidade. Devido ao tamanho dos áudios em relação a capacidade de suporte de uma mídia em formato de CD, algumas músicas tiveram de ser selecionadas e se encontram disponíveis apenas para download. O processo de escolha do que iria ser gravado foi decidido conjuntamente com a comunidade. O critério de seleção apresentado pela Tiririca dos Crioulos (através de Roberto de Mané Miguel) foi que todas as pessoas que participaram da gravação, como vozes principais, deveriam ter, pelo menos, uma música no CD. Algumas músicas consideradas de grande importância para a história da Tiririca também foram preservadas.

(Auto)representações audiovisuais: nas redes sociais, “a Tiririca ficando famosa”

Quando da realização da primeira Oficina/Reunião (descrita logo nas páginas iniciais do primeiro capítulo) já buscávamos uma reflexão conjunta sobre as formas de representação pelas quais os povos indígenas e populações negras foram retratadas historicamente e de como ainda são percebidas atualmente. Isso foi imprescindível a partir do momento que percebemos que situar o corpo-no-mundo nos territórios em que habitamos perpassa notar as nossas (auto)representações e de como a estética pode ser dinamizada por uma perspectiva política, de articulação de identidades e da busca por políticas culturais.

Logo após esse primeiro momento, tivemos conhecimento de que algumas pessoas indicadas para a equipe de pesquisa começavam a manusear os seus próprios aparelhos de celular para a elaboração de vídeos e fotografias.

Em novembro de 2015 (dois meses após o início das atividades com a primeira Oficina/Reunião) conduzimos um processo inicial de formação em audiovisual. O momento foi iniciado com a entrega de equipamentos à comunidade, consistindo em uma máquina fotográfica, um gravador de áudio e um computador. Carmelo Fioraso (um dos responsáveis pela mediação do momento), inicialmente, focou a discussão sobre o interesse das tiririqueiras e tiririqueiros em fazer os seus próprios vídeos, destacando a importância da própria comunidade falar sobre si.

Durante esse momento, observamos que o vídeo é percebido, pela própria comunidade, como uma forma “mais colorida” (no sentido de atrativo) de se contar uma história, além de ser uma prova e uma maneira eficiente de documentar e mostrar detalhes. Duas pessoas (Alecksandra e Douglas) já tinham se mostrado interessadas em elaborar um vídeo com a história da Tiririca dos Crioulos, mas por condições técnicas, ainda não tinham iniciado o processo.

Alguns exemplos foram exibidos, como pequenos vídeos de reportagem elaborados pela Comissão Pastoral da Terra, organização na qual Carmelo Fioraso também possui atuação. A discussão ainda conteve assuntos mais técnicos, como equipamentos necessários, formatos de exposição das imagens, resoluções e padrões de qualidade, planejamento do documentário e a definição de um roteiro. Uma pequena demonstração de algumas técnicas foi realizada por Carmelo (**Figura 88 a 90**):

Figura 88: Carmelo Fioraso apresenta os equipamentos de captura de vídeo aos participantes. Foto:

Nivaldo Léo Neto.



Figura 89: Atividade de formação em vídeos. Na ocasião, Carmelo Fioraso (ao centro, sentado atrás da câmera) demonstra técnicas de captura de vídeo. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 90: Atividade de formação em vídeo. Foto: Aia Oro Iara.



Dois grupos foram montados para uma atividade prática de elaboração de pequenos vídeos. Foram escolhidos o lugar conhecido como DEPA (um cata-vento utilizado para retirada de água) e a história de vida de Maria de Ginu. Primeiramente cada grupo ficou encarregado de estabelecer um roteiro. Nesta atividade, procuramos observar como os tiririqueiros e tiririqueiras conduziam, por si só, o processo. Instigamos alguns pontos de reflexão, provocamos outros, mas sempre permitindo que a comunidade lidasse com o processo.

Exemplifico abaixo roteiro de perguntas produzido por grupo (composto por Leonaldo, Cícera Arcelina, Cícera Francisca, Edileuda, Daiane, Janeide, Antônio, Larissa e Nivaldo) responsável em visitar Maria de Ginu (**Figura 91**):

1. Nome;
2. Onde e quando nasceu?
3. Como e quando ela aprendeu a benzer?
4. Como ela ficou responsável pela novena de São João?
5. Porque deixou de ser responsável?
6. Quem rezava antes dela a novena?
7. Com quantos anos pegou a primeira criança?
8. Com quem aprendeu a pegar criança?
9. Quem foi a última criança que pegou⁹?
10. Quantas crianças já pegou?
11. Qual a importância do toré na vida dela?

⁹ Na Tiririca dos Crioulos (e com frequência em outros lugares também), diz-se que a parteira pega a criança durante o seu nascimento.

Figura 91: Atividade prática de captura de vídeo, após atividade de formação. Na ocasião, um dos grupos escolheu entrevistar Maria de Ginu, uma das anciãs da comunidade. Foto: Aia Oro Iara.



Neste grupo, observamos que Cícera Francisca (escolhida para fazer as perguntas) não se ateuve estritamente ao roteiro, demonstrando perspicácia e flexibilidade com relação às perguntas, aproveitando a própria dinâmica da conversa com Maria de Ginu. Esta, por sua vez, se mostrou bastante feliz com uma visita de tantas pessoas em sua casa. Ao retornarmos para o compartilhamento dos vídeos feitos pelos dois grupos, pôde ser discutido sobre problemas técnicos surgidos (relativos à captação de áudio) e certa dificuldade de comunicação entre as gerações, revelando a necessidade da escolha de outros termos para facilitar a compreensão das perguntas.

Ao longo dos anos de execução da ação, outros momentos de formação em relação ao audiovisual foram organizados, contudo, os mesmos eram mais curtos e direcionados a algumas pessoas que já estavam manejando os equipamentos e trabalhando diretamente com o registro das imagens. Evidentemente em algumas ocasiões outras pessoas participavam. Esses momentos de formação se detiveram a aspectos de organização do acervo que era gerado pela própria comunidade.

Nunca é demais lembrar que o processo iniciado pelo projeto repercutiu em (re)descobertas dos moradores que ao procurarem as suas memórias, recorreram a algumas pessoas antigas. Nesse diálogo, os processos de (re)valorização do ser tomam contexto. Essa (re)valorização envolve a relação com a imagem e o corpo, mas também sobre aquilo que deve ficar somente para a comunidade. As fotografias registradas ao longo do processo eram apresentadas aos moradores e moradoras da comunidade, questionando-os sobre a qualidade das imagens e solicitando permissões para compartilhamento em sites da internet e/ou de utilizar na elaboração do próprio livro.

Decidimos em conjunto a criação de uma fan-page no Facebook sobre as etapas da ação “Do Buraco ao Mundo” (**Figura 92**). Nela compartilharíamos fotos e outras informações pertinentes aos nossos trabalhos. A criação da fan-page foi algo estratégico para a comunicação com outros tipos de público e através dela outros eventos surgiram (a citar uma entrevista para a Revista História).

Figura 92: Imagem retirada da fan-page no Facebook da ação “Do Buraco ao Mundo”.



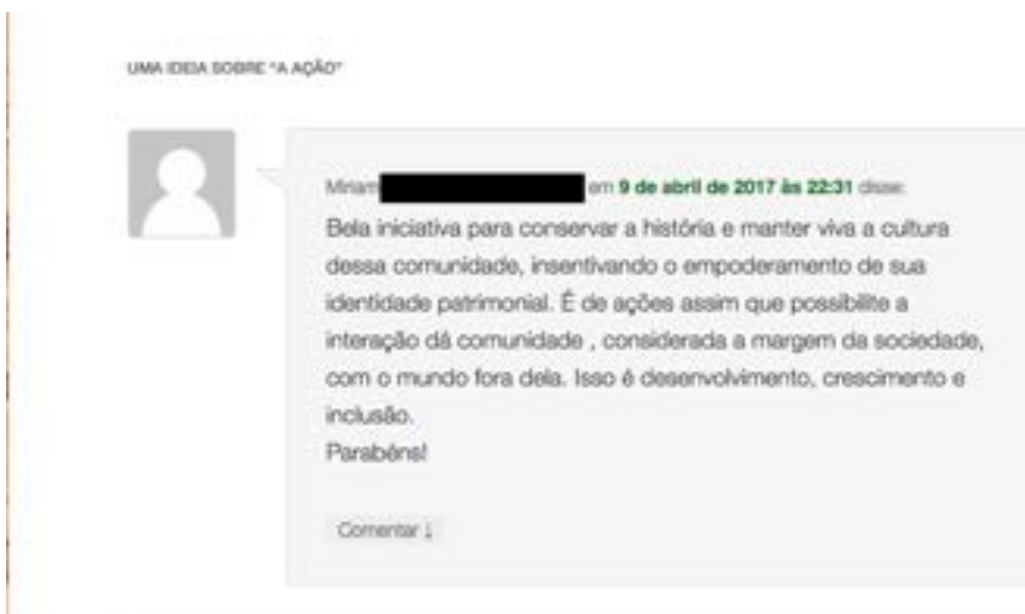
Durante a escrita desta dissertação, até o dia 31 de julho de 2019, a página possuía 1.090 curtidas/seguidores. Através da fan-page divulgávamos os eventos que a ação “Do Buraco ao Mundo” participava ou organizava como elemento de seu trabalho, lançamento das obras e sorteio de livros. Os trabalhos recebiam elogios por parte de algumas pessoas e, inclusive, algumas informações chegavam até a comunidade, mesmo sem terem acesso a internet. Parentes que saíram da Tiririca dos Crioulos por diversos motivos, mas principalmente em busca de condições de trabalho, acompanhavam os trabalhos e relatavam, nesse espaço da internet, o orgulho de seu pertencimento. Foi dessa forma que

ao chegarmos certa vez na comunidade, uma das moradoras mencionou que seus parentes viram fotos dos trabalhos na internet e comentaram que “a Tiririca estava ficando famosa”. No blog, lugar onde compartilhamos as obras (Livro e CD duplo), também observamos depoimentos de pessoas desconhecidas que reconheciam a importância do trabalho (**Figura 93 e 94**).

Figura 93: Imagem retirada do blog contendo depoimento de internauta sobre o livro.



Figura 94: Imagem retirada do blog contendo depoimento de internauta sobre a ação.



Percebo que aqui podemos notar o uso de algumas tecnologias da informação para estratégias de (re)educação das relações étnico-raciais. Da mesma forma que historicamente tais tecnologias são utilizadas para a representação negativa de outras identidades, o seu uso pode atuar na revalorização dos indivíduos, principalmente quando os conteúdos disponibilizados são criados em sistemas de co-autorias, destacando o protagonismo local.

Além do blog e da fan-page no Facebook, a ação “Do Buraco ao Mundo” criou um perfil no Youtube, lugar no qual compartilhamos os vídeos produzidos em co-autorias, fruto dos processos investigativos das tiririqueiras e tiririqueiros (**Figura 95**).

Figura 95: Imagem retirada da internet em canal do Youtube referente a ação “Do Buraco ao Mundo”.



Foi justamente o compartilhamento de um vídeo sobre o Museu Indígena do Futebol Douglas Bandeira do Nascimento, através do canal do Youtube, que setores do Museu do Futebol (sediado no Estádio do Pacaembu, São Paulo) puderam entrar em diálogo com a Tiririca dos Crioulos. O contato gerou uma visita dessa equipe à comunidade, uma reportagem para o Globo Esporte e a participação da Tiririca dos Crioulos em uma exposição itinerante que circulou por algumas cidades. A comunidade foi representada através de um vídeo e uma camisa do Bandeirante Futebol Clube, equipe

de futebol da Tiririca dos Crioulos. Um ano após essa participação, a comunidade foi novamente convidada, dessa vez para participarem de um encontro que visava discutir as pluralidades da prática do futebol e que ocorreu nas instalações do Museu do Futebol em São Paulo.

“Tiririca dos Crioulos: pessoas fortes na luta”: a criação de uma narrativa expográfica colaborativa

O início da organização do que viria a ser a exposição da Tiririca dos Crioulos ocorreu não voltado especificamente para tal finalidade. Os trabalhos iniciaram a partir dos processos avaliativos e do recebimento do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade, voltados, contudo, à organização dos dois museus comunitários existentes na comunidade: o Museu Indígena do Futebol Douglas Bandeira do Nascimento e o Centro Espírita Preto-Velho Canzuá do Velho Xangô. Quando fomos contemplados com o Programa Rumos Itaú Cultural, as ações foram direcionadas à concepção expográfica que se voltava primeiramente a um público externo e posteriormente para a própria comunidade. Dessa forma, descrevo primeiramente as atividades dedicadas à organização dos dois espaços museais, apesar de que, como demonstrarei, as ações não se dissociaram, mas apenas os enfoques foram transformados.

Foi dessa forma que no mês de janeiro de 2016 iniciamos os trabalhos referentes aos museus. Cabe lembrar que a proposta do trabalho com os museus partiu de um diálogo com a comunidade em setembro de 2015, especificamente um momento avaliativo (descrito anteriormente). Retomamos com a Tiririca dos Crioulos uma atividade solicitada em setembro de 2014 e que, pelas dinâmicas da pesquisa e da construção dos conhecimentos, não pôde ser aprofundada. Observemos que reflito em termos de aprofundamento ao invés de um simples cumprimento de objetivos pré-estabelecidos. A atividade consistia no inventário e catalogação dos objetos encontrados nos dois museus comunitários e a não realização desse trabalho, sistematizado em forma de ficha (comentado adiante), não implica dizer que importantes informações associadas a esses mesmos objetos deixaram de ser registradas, até porque, desde o início da ação “Do Buraco ao Mundo”, a comunidade sempre adaptou as atividades propostas. O curso da pesquisa é um processo em constante transformação.

Alexandre Gomes expôs que as “ações museológicas” compreendem três etapas, cada qual se relacionando entre si (**Figura 96**):

Figura 96: Etapas de uma ação museológica



Expondo e explicando cada ponto do esquema, Alexandre Gomes apresenta a proposta do trabalho com os museus, consistindo na consolidação do diálogo entre Museus e Escola através da formação de um Núcleo Gestor e Educativo e do desenvolvimento de processos museológicos de Documentação, Comunicação e Pesquisa no Museu do Futebol e no Canzuá do Velho Xangô, envolvendo lideranças, crianças e jovens quilombolas da Tiririca

Em diálogos suscitados nesse momento, tanto Roberto quanto Douglas, responsáveis pelos espaços museais, expuseram algumas formas que possuem de organizarem o seu acervo, inclusive relatando dificuldades associadas à limpeza do ambiente, já que a infra-estrutura dos espaços possuem suas peculiaridades. Por exemplo, Douglas Bandeira ao falar sobre o Museu do Futebol, menciona a quantidade de poeira e das folhas de uma árvore (quixabeira) que caem.

Com relação ao chamado *Núcleo Gestor*, este ficará responsável por tomar conta dos museus na parte administrativa, em diálogo com a instância de representação jurídica-política da comunidade, a entender, a Associação dos Remanescentes do Quilombo

Tiririca (AREQUITI), sem desconsiderar, evidentemente, outra forma de organização política local. O *Núcleo Educativo* ficará responsável pelo diálogo dos Museus com a Escola e das ações educativas de cada um dos espaços museais.

Optou-se por pensar posteriormente quem seriam as pessoas do Núcleo Gestor, já que este envolverá a Associação. A proposta é que o Estatuto desta, por sinal, seja modificado, inserindo-se um parágrafo sobre a gestão dos Museus. Com isto, o planejamento de institucionalizar os dois espaços museais como espaços de salvaguarda do patrimônio da comunidade, coaduna-se com a demanda local de redações de projetos e o ensejo de protagonismo na captação de recursos, por exemplo.

O Núcleo Educativo, contudo, teve uma eleição na qual cada um dos presentes poderia indicar dois nomes, sendo um deles para o cargo de coordenador e outro para integrante. Pontuamos que seria interessante descentralizar tais papéis de pessoas que já assumiam algumas funções, como por exemplo a de Alecksandra Sá, coordenadora local da ação, e de Douglas ou Roberto, idealizadores dos espaços museais. No final, optou-se pela existência de um coordenador e uma coordenadora. Leonaldo Silva e Cícera Francisca (“de Néu”) foram as pessoas escolhidas. Destaco aqui que essas mesmas pessoas se destacaram ao longo da ação “Do Buraco ao Mundo” em relação ao manuseio dos equipamentos para a captação audiovisual. Cantando “Negro Nagô”, Roberto e os demais presentes comemoraram as escolhas (**Figura 97**):

Figura 97: Leonaldo Silva e Cícera Francisca, coordenador e coordenadora do Núcleo Educativo das Ações Museológicas, acompanhados de Alexandre Gomes. Foto: Carmelo Fioraso.



Após esse processo planejamento, nos dirigimos à Casa-Grande com o objetivo de uma entrevista da história de vida de Roberto, focando-se posteriormente para algumas questões sobre a organização do Centro Espírita Preto-Velho Canzuá do Velho Xangô. A metodologia consistiu em uma entrevista na qual Alexandre Gomes emitia perguntas, abrindo posteriormente para outros participantes também emitirem suas questões. A operação da câmera (captando o vídeo) foi realizada por Leonaldo Silva. Crianças e outros adultos estiveram presentes, em um processo de mediação realizada por Aia Oro Iara na elaboração de desenhos sobre os assuntos que eram expostos durante a entrevista **(Figura 98 e 99)**.

Figura 98: Entrevista com Roberto de Mané Miguel sobre sua história de vida e aspectos do Centro Espírita Preto-Velho Canzuá do Velho Xangô. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 99: Participantes da entrevista com Roberto de Mané Miguel sobre sua história de vida e aspectos do Centro Espírita Preto-Velho Canzuá do Velho Xangô. Foto: Carmelo Fioraso.



Posteriormente, o mesmo procedimento foi realizado com Douglas Bandeira e o Museu Indígena do Futebol. Após esses dois momentos de entrevista ocorridos em dias diferentes, reunidos na Escola discutimos uma proposta de roteiro para as próximas atividades na Tiririca dos Crioulos. Deixamos, em versão digital (para posterior impressão), fichas de catalogação (**Anexo B**) que deveriam ser seguidas para a identificação dos objetos pertencentes ao acervo dos espaços museais. Contudo, pelo desenrolar das ações, essa catalogação não foi realizada. As ações do Núcleo Educativo e do Núcleo Gestor também não se adensaram. Isso nos demonstra que a equipe da ação “Do Buraco ao Mundo” (entendendo-se todos e todas as participantes, sejam tiririqueiros, tiririqueiras ou não) se voltou para a organização da exposição. Os trabalhos com os museus comunitários, em si, precisariam ser retomados e conduzidos no sentido de se focalizar esses dois espaços.

Como adiantado, no ano de 2016 fomos contemplados com o Rumos Itaú Cultural. Através desse auxílio conseguimos a impressão da segunda edição do livro (3.000 exemplares), a prensagem do CD duplo (1.000 unidades) e a organização da exposição “*Tiririca dos Crioulos: pessoas fortes na luta*”. Será agora sobre a mesma que nos deteremos, iniciando com a descrição da oficina/reunião sobre “Artes e Identidades”.

Dado o histórico da ação “*Do Buraco ao Mundo*” na Tiririca dos Crioulos e a forma como trabalhamos, percebemos o potencial da Arte nos processos de reflexão sobre a Identidade. Ao estudarmos o Projeto Político Pedagógico que a Escola Manuel Miguel do Nascimento é regida, atentamos para a importância da Arte para o ensino diferenciado.

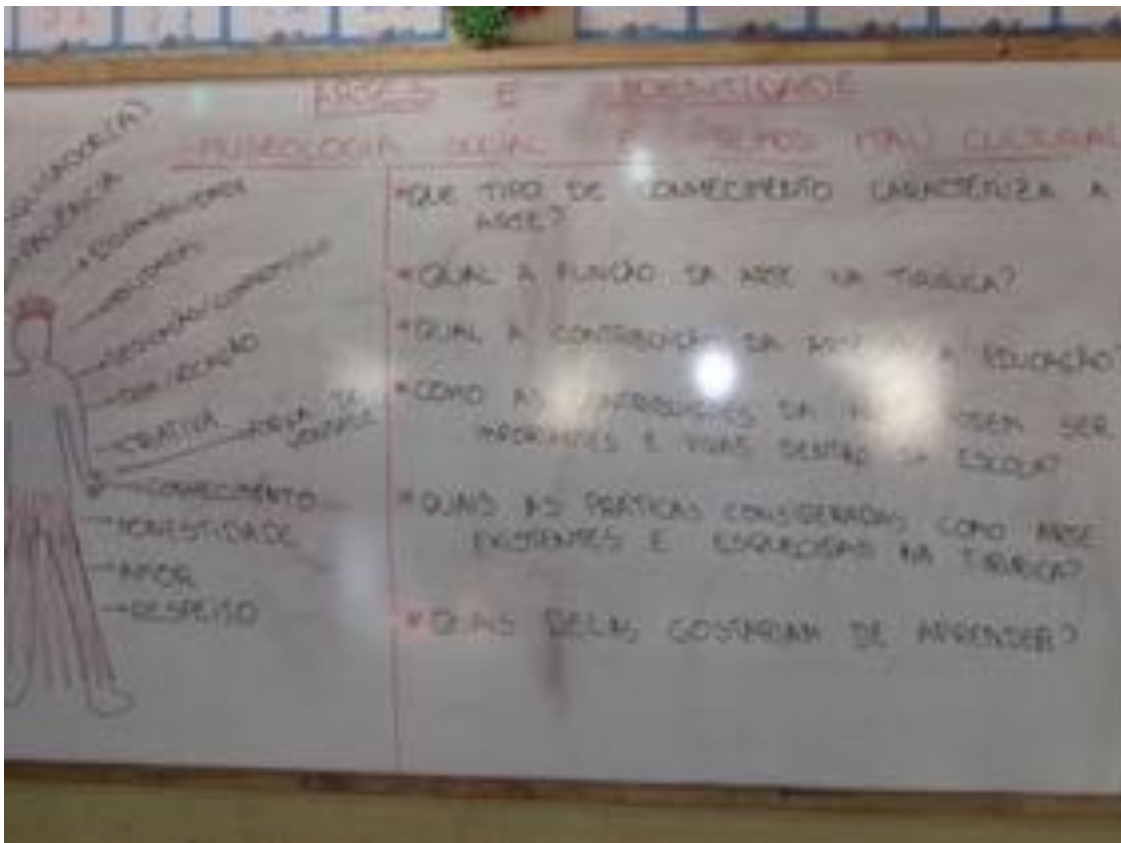
Concatenando o potencial da expressão artística com a manutenção de uma identidade, percebemos a sinergia que um momento de reflexão dedicado a isso poderia desempenhar para as atividades que seriam executadas posteriormente nessa etapa. Consultamos o que eles consideravam características necessárias para as professoras e professores da Tiririca dos Crioulos e, posteriormente, apresentamos algumas perguntas-geradoras que seguem abaixo (**Figura 100**):

- Que tipo de conhecimento caracteriza a Arte?
- Qual a função da Arte na Tiririca?
- Qual a contribuição da Arte para a Educação?
- Como as contribuições da Arte podem ser importantes e vivas dentro da

escola?

- Quais as práticas consideradas como Arte existentes e esquecidas na Tiririca?
- Quais delas gostariam de aprender?

Figura 100: À esquerda: Características pontuadas coletivamente e atribuídas à condição de docência na escola. À direita: perguntas-norteadoras para a discussão em grupo sobre a relação das Artes com as Identidades. Foto: Leonaldo Silva.



A partir da condução das perguntas-norteadoras, as pessoas participantes foram divididas em grupos. Procuramos incluir em cada um deles anciãos, anciãs, crianças, professores e professoras que reunidas, sistematizavam os processos de diálogo que surgiam (Figura 101). Após isso, as atividades produzidas por cada grupo foram apresentadas (Figura 101).

Figura 101: Um dos grupos reunidos para a execução das atividades sobre Artes e Identidades. Foto: Nivaldo Léo Neto.



Figura 102: Jovens da Tiririca apresentam um desenho no qual também constavam palavras-chaves sobre a Arte na Tiririca dos Crioulos. Foto: Leonaldo Silva.



As formas de linguagem para apresentação dos trabalhos foram desde desenhos, mas principalmente poesias e paródias. A poesia “A arte na Tiririca” produzida pelo grupo formado por Maria Edilene (professora), Maria de Ginú (parteira e rezadeira), Dona Nana (parteira, rezadeira e artesã de barro), Miúda (benzedeira e contra-mestre ritual), Patrícia (professora), Júlia (parteira e responsável pela Novena de São João), Socorro e Edilsa, expressa bem essa utilização dos versos (**Figura 103**):

Falar de arte é encantador
Maneira divertida de ensinar
Dançar, cantar, fazer rimas
E a cultura praticar

Precisamos ensinar a todos
Aquilo que aprendemos
Para não fazer como outras culturas
Que com o tempo acabamos esquecendo

Arte na Tiririca
É fácil de aprender
Com os ensinamentos dos mais velhos
As crianças irão vencer

Contribuir com à educação
Aprendendo de forma divertida
Conhecer os ensinamentos
Para à cultura ser mais vista

A função da Arte na Tiririca
É mesmo pra valer
Praticamos o toré
Para a luta vencer

Com as práticas esquecidas
O que devemos fazer?
Precisamos trazer para as escolas
Para as crianças reviver

Muitas artes aqui existiram
Está Dona Nana pra dizer
Ela fazia arte com barro
Coisa que muitos hoje não sabem fazer

Outra cultura forte
É as novenas da comunidade
Mas Júlia disse
Que hoje tem muita modernidade

Miúda e Dona Maria de Ginú
Tem o dom especial
Através da reza
Trazem à cura primordial

Em grupo fizemos arte
De um jeito especial
Conhecemos nossa cultura
De um jeito muito legal

Figura 103: Apresentação em formato de poesia sobre discussão acerca das Artes e Identidades. Foto: Leonaldo Silva.



Nesta poesia, a Arte na Tiririca aparece através das experiências de dança, canto, do toré, da arte do barro, nas novenas e rezas, todas expressadas em rimas (algo que nos é apresentado, nas situações de produção textual, como um recurso bastante utilizado pelas professoras da comunidade em suas aulas). Os saberes dos mais antigos, percebidos como os detentores dos conhecimentos relacionados à Arte na comunidade, são exemplificados com Nana e sua relação com o barro, Julia com a Novena de São João, Miúda e Maria de Ginu conhecedoras das rezas que proporcionam as curas. Práticas que segundo a poesia precisam ser vividas na escola local.

Outras poesias e paródias musicais também foram produzidas durante esse momento, a exemplo da música “*Xote Ecológico*” de Luiz Gonzaga, parodiada por Maria Luiza (11 anos) e Daiane (10 anos):

Eu agora vou falar
Do Quilombo Tiririca
Lugar de muito valor

Lutando para ter vida

A arte que aqui existe
É uma arte de sustento
Fazia o caçoá
Pra carregar panela dentro

Temos que ensinar
As nossas crianças
A ter uma vida com mais esperanças
No quilombo Tiririca
Trabalho não faltarás
Nosso povo é unido
para o mundo melhorar

A arte do nosso povo
É a família sustentar
O croá é nosso ouro
Dele estamos a empoderar
Artesanato é vida
Então vamos conservar
Para alguns tempos depois
Ele poder nos ajudar

Elaborada por crianças, a paródia musical atenta para um histórico, especificamente percursos de vida que estão associados a determinadas manifestações artísticas. Alguns anos atrás, objetos de barro eram fabricados e comercializados em feiras públicas de localidades próximas. Essa venda era uma das formas de sustento de algumas famílias da Tiririca dos Crioulos. Determinados materiais de fibra vegetal, a citar o cipó, são utilizados para a manufatura de objetos utilizados no cotidiano doméstico dos moradores e moradoras. Exemplo disso é o caçoá, uma espécie de cesto. Outros materiais, como a fibra vegetal do caroá (*Neoglaziova variegata*), associados ao ouro e o fato do empoderamento, pode nos revelar um contexto de afirmação de uma identidade e da luta

reivindicatória por direitos assegurados a populações indígenas, das quais os “tiririqueiros e tiririqueiras” se sentem pertencentes por causa dos laços de parentesco estabelecidos com o povo indígena Pankará. O caroá (ou croá), é o principal material utilizado para a fabricação de vestes rituais utilizados durante o Toré e a Gira. A importância de tais ritos para os “tiririqueiros” é narrada, associada a importantes personagens que já morreram ou ainda estão vivos e vivas, sendo pessoas consideradas fontes de saber e “patrimônio vivo”.

A atividade em grupo também gerou desenhos organizados como um inventário de objetos que podem ser feitos com diferentes materiais, a citar o cipó, barro, madeira, sementes, palha e cabaça (**Figura 104**). A partir de conversas refletimos que esses materiais poderiam ser utilizados para a composição das exposições (como efetivamente foram).

Figura 104: Desenho elaborado por Douglas Bandeira do Nascimento, professor de Artes da escola local e organizador do Museu Indígena do Futebol. O desenho consiste em um inventário de objetos produzidos pelas moradoras e moradores da Tiririca dos Crioulos a partir de diferentes materiais.



Retomando linhas de reflexão suscitadas no dia anterior pela oficina de “Artes e

Identidade”, começamos um processo de mapeamento participativo do que as moradoras e moradores da Tiririca dos Crioulos gostariam de expor.

Contando com a ajuda de Alexandre Gomes, efetuamos uma conexão com a proposta de uma exposição para fora da comunidade (nas cidades de Recife e João Pessoa) e um trabalho voltado internamente à comunidade. Sentimos que um processo de expografia colaborativa pode ganhar quando em sincronia com os processos reflexivos e de afirmação da diversidade. Assim sendo, a potencialização das exposições com um Projeto Educativo para os Museus Comunitários da Tiririca buscou reverberar não somente em processos de ensino-aprendizagem que ocorreram nas capitais dos Estados de Pernambuco e Paraíba, mas em um processo contínuo e interno a comunidade.

Participativamente, incitamos a reflexão sobre o que as exposições podem nos proporcionar e como de costume, estabelecemos um roteiro sistematizado que orientou as ações da comunidade (**Anexo C**). No mês seguinte, em outubro, ocorreu outra oficina/reunião para apresentação das propostas e reunião dos materiais. Nesse momento, as professoras nos informaram que o livro estava cada vez mais sendo utilizado no cotidiano das aulas da Escola Manuel Miguel do Nascimento. Foi através do livro e das novas perguntas-norteadoras para a montagem da exposição que as crianças foram realizar suas próprias pesquisas, criando desenhos e materiais de grande importância.

As próprias professoras relataram uma surpresa ao compartilharem que algumas crianças realizaram trabalhos que para além de se aterem ao conteúdo do livro, retrataram saberes que não tinham sido registrados anteriormente pelas pesquisadoras e pesquisadores locais. O exemplo dado foi o de uma forma de oração/benzimento que em seu processo envolvia a utilização de pedras. Essa forma de benzimento foi inclusa em um cartaz intitulado “*Saberes Tradicionais que curam*”, mas também em outras imagens (**Figura 105 a 112**). Isto nos indica que o ato de educar pela pesquisa e da pesquisa enquanto processo educativo é algo contínuo e dinâmico. Percebendo essa movimentação, incitamos os tiririqueiros e tiririqueiras a não se restringirem ao livro já elaborado (o que poderia acabar em uma institucionalização da obra nos processos didáticos e reificando uma tradição local), mas que prezassem pela pesquisa contínua como forma permanente de (re)descobertas.

Figura 105: Apresentação de atividades conduzidas pelas professoras-pesquisadoras locais em sala de aula, tomando o livro didático produzido anteriormente como material de suporte. Na foto aparece Kelly segurando um cartaz com a temática dos saberes tradicionais que curam. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.



Figura 106: Práticas de registros circulares e dialéticas (campo e contra-campo visual). Alexandre Gomes registra Patrícia e Anderson (mãe e filho), que registram a apresentação de trabalho. Por sua vez, Alexandre é “registrado” pela memória e olhar de Kelly. No “contra-campo”, Nivaldo registra a dinâmica. Foto: Nivaldo A. Léo Neto



Figura 107: Apresentação de atividades conduzidas pelas professoras-pesquisadoras locais em sala de aula, tomando o livro didático produzido anteriormente como material de suporte. Na foto, Sandra Daiane. Foto: Nivaldo A. Léo Neto



Figura 108: Sandra Daiane explica a Dança do Cordão, atividade mediada por Douglas Bandeira (professor de Artes) e que envolve as crianças da comunidade. Foto: Nivaldo A. Léo Neto



Figura 109: Crianças seguram desenho de Nossa Senhora Sant'Ana, uma das santas de devoção da Tiririca dos Crioulos para a qual também realizam uma novena no mês de julho. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 110: Marcelo José mostra desenho feito de uma das fontes de água utilizada historicamente pela comunidade. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 111: Alecksandra Sá (coordenadora local e professora), explica o desenho feito pelas crianças sobre a Dança do Idoso. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.



Figura 112: Desenho que retrata a Serra das Ovelhas. Nesse desenho constam representações da fauna e flora local. Foto: Carmelo Fioraso.



Como parte de um processo de expografia colaborativa, em parceria com a Aia Oro Iara conduzimos um momento no qual os participantes puderam escolher as fotos que poderiam estar na exposição. Um álbum contendo várias fotografias registradas ao longo da ação “Do Buraco ao Mundo” foi apresentado às pessoas que participavam para que pudessem selecionar (**Figura 113**).

Figura 113: Aia Oro Iara apresenta uma seleção de fotografias feitas pela equipe da ação e reunidas em um álbum que serviu como estratégia metodológica para escolha das fotos para a exposição. Foto: Carmelo Fioraso.



A seleção prévia desses registros partiu da construção inicial do projeto expográfico, atividade realizada no mês anterior. Com esse material, foram separados três grupos que receberam suas cópias. Cada grupo ficou responsável por indicar as fotos que consideravam que deveriam estar presentes (**Figura 114**).

Figura 114: Alecksandra Sá e Sandra Daiane (mãe e filha) observam algumas fotografias selecionadas para a exposição. Foto: Nivaldo A. Léo Neto

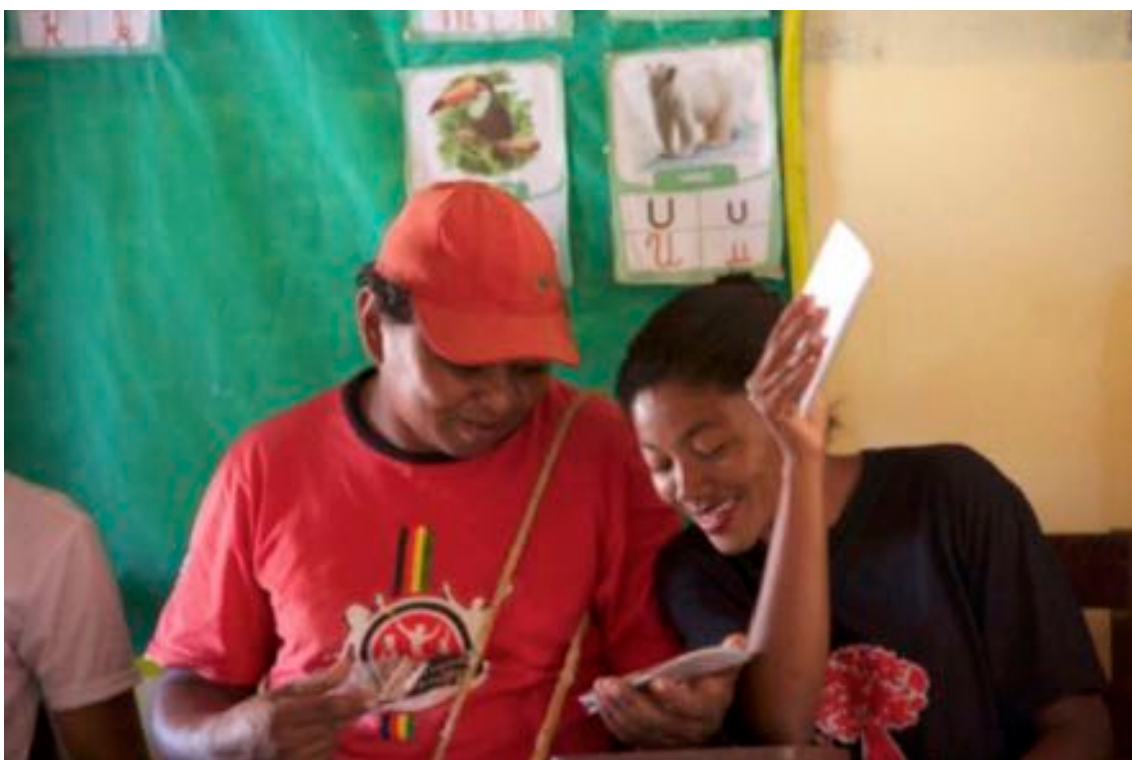


Após o momento de escolha das fotos por cada grupo, os participantes foram reunidos e as fichas com as indicações colocadas lado a lado. As fotos que recebessem no mínimo duas indicações seriam colocadas como possibilidade concreta para a exposição. Mas não nos restringimos simplesmente a contagem das indicações. Os grupos puderam, cada qual, emitir opiniões sobre a inserção (ou não) das fotos, optando pelas de melhor qualidade, importância para o processo de pesquisa e narrativas históricas (**Figura 115 e 116**).

Figura 115: Momento coletivo de reunião das planilhas de seleção das fotos para a exposição. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 116: Douglas Bandeira e sua esposa Cícera Arcelina observam fotografias selecionadas por uma das moradoras da comunidade e apresentada como possibilidade para a exposição. Foto: Carmelo Fioraso.



O “*Álbum de Fotografias*”, não se retendo a execução da atividade acima citada, também gerou interessantes momentos de compartilhamento de conhecimentos entre gerações diferentes (**Figuras 117 e 118**).

Figura 117: Pajé Dodô e seu filho José observam o álbum com as fotografias selecionadas. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 118: Momento de aprendizagens. Crianças observam fotografias e tiram suas dúvidas sobre os lugares e pessoas que estão retratadas. Foto: Aia Oro Iara.



Durante a realização da atividade de escolha das fotografias, como exposto acima, Alexandre Gomes (assessor no processo de expografia colaborativa), observou a movimentação de Roberto de Mané Miguel, organizador de um dos Museus Comunitários (o Centro Espírita Preto-Velho Canzuá do Velho Xangô). Compreendendo as incitações realizadas pela equipe, Roberto começou a transportar alguns objetos do Museu para uma das salas de aula da escola. Nesse momento, Alexandre propôs uma atividade que iria envolver os jovens e crianças.

A atividade consistiu em um exercício inicial de formação de um “Núcleo Educativo”, educadores e educadoras que seriam responsáveis pela recepção de eventuais visitantes aos espaços museais da comunidade. Sua função seria a de apresentar o acervo e narrar as memórias existentes em cada um daqueles objetos (**Figura 119 a 121**).

Figura 119: Alexandre Gomes media momento com as crianças e jovens da comunidade e Roberto (organizador de um dos Museus Comunitários). Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 120: Roberto, vestido com uma roupa de Penitente (uma manifestação ritual da região) explica alguns objetos existentes no museu, como a cadeira “espreguiçadeira” de seu pai. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 121: Roberto mostra a caixa de madeira que guarda a primeira máquina de costura que chegou na Tiririca dos Crioulos. Foto: Carmelo Fioraso.



Após o processo de formação das crianças e jovens, foi proporcionado um momento de visita a uma exposição. Os adultos que anteriormente participavam do momento de seleção das fotos foram os visitantes, recepcionados por jovens e crianças que atuaram enquanto educadores e educadoras (**Figura 122 e 123**).

Figura 122: Jovens apresentam a primeira máquina de costura da Tiririca dos Crioulos. Atentar para a prática de registro, por parte da própria comunidade, que se encontra em vias constantes de ascensão.
Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 123: “Moradores-visitantes” da exposição montada em uma das salas de aula da escola. Foto: Carmelo Fioraso.



Incitados por esse exercício expográfico, Douglas Bandeira do Nascimento, organizador do outro Museu Comunitário (o Museu Indígena do Futebol), também trouxe parte do seu acervo. Pela primeira vez tivemos o encontro e reunião do acervo dos dois Museus Comunitários da Tiririca dos Crioulos em um espaço improvisado em uma das salas de aula da escola local (**Figura 124 a 128**)

Figura 124: Complementação de montagem de exposição em uma das salas de aula da escola local. Foto: Nivaldo Léo Neto.



Figura 125: Criança observa os objetos do acervo do Museu do Futebol que eram organizados. Foto: Nivaldo Léo Neto.



Figura 126: Antigos documentos que compõem parte do acervo do Museu do Futebol, como os convites para os campeonatos locais (pasta a esquerda) e documentos pessoais do avô e avó de Douglas Bandeira. Inclusive, um dos campos de futebol da Tiririca leva o nome de “vô Chico Sabino”. Foto: Aia Oro Iara.



Figura 127: Parte do acervo do Museu do Futebol. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 128: Douglas Bandeira do Nascimento, diretor do Museu Indígena do Futebol.



Enquanto alguns participantes organizavam essa exposição, Aia Oro Iara e algumas crianças realizaram a aplicação de desenhos nas paredes da Casa-Grande. Esses desenhos foram feitos pelas próprias crianças e jovens em atividades anteriores da ação. Ampliando o seu tamanho, foram preparados para serem colados em paredes, teto ou chão, utilizando a técnica conhecida como “lambe-lambe” (Figuras 129 e 130).

Figura 129: Nivaldo Léo Neto e Aia Oro Iara apresentam desenho de Roberto de Mané Miguel feito por uma das crianças e preparado para aplicação em paredes. Foto: Carmelo Fioraso



Figura 130: Desenhos feitos por crianças e jovens de personagens da comunidade. Da esquerda para a direita: Maria de Ginu (parteira, rezadeira), Roberto de Mané Miguel e Douglas Bandeira. A foto da direita é de Isaura, personagem histórica da comunidade. Foto: Carmelo Fioraso.



Queríamos com isto utilizar outras formas de interação em relação às referências culturais da Tiririca dos Crioulos. Para a experiência foi escolhida, por indicação da comunidade, as paredes de uma das salas da Casa-Grande (**Figuras 131 a 134**). Essa construção foi uma das primeiras em alvenaria, local de moradia de um importante personagem já falecido, o “Mané Miguel”. Atualmente é nela que se realizam os rituais de Toré e Gira, além de ser um importante espaço para reuniões, cozinha da escola e atividades comunitárias, bem como se encontra o Centro Espírita Preto-Velho Canzuá do Velho Xangô.

Figura 131: Preparação para aplicação dos desenhos na parede da Casa-Grande através da técnica de “lambe-lambe”. Foto: Nivaldo Léo Neto.



Figura 132: Aplicação dos desenhos na parede da Casa-Grande através da técnica de “lambe-lambe”. Foto: Nivaldo Léo Neto.



Figura 133: Aplicação dos desenhos na parede da Casa-Grande através da técnica de “lambe-lambe”.
Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 134: Grupo de crianças e jovens participantes da aplicação de “lambe-lambe” nas paredes da Casa-Grande. Foto: Nivaldo Léo Neto.



Ao término desses momentos de interação e organização, demos início a um processo de reflexão sobre as possibilidades de narrativas expográficas para a exposição da Tiririca dos Crioulos. Algumas perguntas-norteadoras foram colocadas para discussão:

Elaboração da Narrativa Expográfica

Quem são os Tiririqueiros?

Quem somos nós?

Como queremos nos apresentar?

Que história será contada na exposição?

Como contar as diferentes histórias?

Que pessoas podem contar esta história?

Os mais antigos?

As crianças?

Os adultos?

Os jovens?

Como cada um destes grupos podem contar a história?

Os grupos foram separados por faixas etárias, procurando-se colocar algum mediador ou mediadora no mesmo. Seus integrantes ficaram responsáveis pela elaboração de memórias/narrativas que seriam apresentadas posteriormente. Após uma contagem de votos para decidir qual a ordem da apresentação, ficou acordado que seria o grupo das crianças, seguido pelos jovens, adultos e finalizando com os idosos.

As crianças

As crianças que se reuniram para a atividade e seguiram para a apresentação participam, desde o início, das atividades da ação “Do Buraco ao Mundo”. Duas delas são filhas da coordenadora local, a professora Alecksandra Sá (**Figura 135**). Para além das expressões através de desenhos, essas crianças agora vêm demonstrando um potencial voltado para adaptações musicais em forma de paródias. Temos relatos de que essa forma

de expressão é utilizada, com sucesso, em sala de aula pelas professoras locais. Para além das paródias, boa parte das professoras também compõem versos, sendo uma forma de expressão bem utilizada nas atividades.

Figura 135: Algumas crianças que fizeram parte da atividade. Nas extremidades observamos duas pesquisadoras locais e professoras. Foto: Nivaldo Léo Neto



A seguir transcrevo a paródia composta pelas crianças:

Somos da Tiririca
Nosso saber nós temos que mostrar
Nossos mais velhos estão a ensinar
Queremos mostrar
O nosso saber
A nossa cultura
O jeito de viver
E a dedicação
E através de canção
Nunca diga nunca vamos conseguir

A nossa cultura o mundo vai aplaudir
E nós vamos conseguir
Vamos mostrar
A Dança do Cordão e do Idoso nós vamos apresentar
Mostrar as nossas comidas e até o manguzá
As crianças se empenham para o mudo melhorar
E nós poder se alegrar

Uma sistematização de textos feitos por Cícera Arcelina (professora), a partir de perguntas às crianças, também foi lido e segue transcrito a seguir (**Quadro 5**):

Quadro 5: Depoimentos de algumas crianças sistematizadas, por uma das professoras, durante a reunião do grupo por faixa etária.

I

Para Maria Luíza os tiririqueiros são pessoas fortes na luta e que não desiste dos seus objetivos, lutam com garras e coragem. Ela também diz que ela gosta de ajuda-lo uns aos outros. De que modo ela quer se apresentar como negra da Tiririca, através da Dança do Cordão, o Toré e as demais danças que existem na comunidade. Quer contar a história das pessoas, como por exemplo os preconceitos que já sofreram por outras pessoas, porque com a história vai ajudar a fortalecer mais a cultura, as pessoas que devem contar essa história são os anciões, adultos, jovens e as crianças. Porque eles são os exemplos para aprendermos mais uma lição de vida.

II

Daiane – São pessoas muito resistentes que permanece fortes na luta, com alegria, garra, esperança e amor. Para ela, ser negro somos nós da Tiririca e quer se apresentar mostrando a identidade de Tiririca sem medo de ser humilhada, contando a própria origem da Tiririca. Como ela quer contar essa história com diálogo de diferentes pessoas, antigas, adultos, jovens e crianças.

III

Segundo Andressa são pessoas que consideram tiririqueiros, humilde, trabalhadores, somos nós os negros da Tiririca, querem apresentar do jeito que somos. Ela quer contar a história dos museus e falar das peças antigas com a ideia de várias pessoas juntas. As pessoas que devem contar essa história são os donos dos museus, antigos, adultos, jovens, crianças e pessoas conhecem a história.

IV

Jainara – São pessoas fortes da luta, somos negros da Tiririca, como se apresentar com vídeos, dança do Toré, fotos, desenhos. A história da Tiririca, dos museus etc. As pessoas que devem contar a história são pessoas que moram na comunidade e que conhece a história.

Os jovens

Mediados por Douglas Bandeira, quatro jovens que estavam presentes na ocasião formaram um grupo para discussão e apresentação (**Figura 136**).

Figura 136: Apresentação de atividade sobre narrativa expográfica pelo grupo de jovens. Foto: Nivaldo Léo Neto.



A “Juventude da Tiririca”, como é chamada pelos moradores e moradoras, atualmente se organiza em grupo para outras atividades. Para o momento da apresentação, compuseram a seguinte música:

Se você é jovem ainda, jovem ainda, jovem ainda
Amanhã véio (velho) será, véio (velho) será, véio (velho) será
Se o coração sente.....
A juventude que nunca morrerá

A seguir transcrevo o texto preparado e lido pelo grupo de jovens (**Quadro 6**):

Quadro 6: Texto coletivo produzido pelo grupo de jovens.

Como queremos se apresentar ao mundo?

A juventude do quilombo Tiririca se apresenta através das suas diversas culturas (danças, da religiosidade que já vem dos mais velhos, os novenários, penitentes, atividade esportiva e o toré). Através dos encontros do grupo de jovens onde elabora os planejamentos que serão apresentado dentro e fora da comunidade. Diante das dificuldades queremos mostrar as sabedorias dos mais antigos e através deles é que os jovens devem aprender para que essa tradição não se acabe.

Para a exposição, os jovens querem mostrar suas danças, cultura, artesanatos tradicionais, as rezas que benze e a capoeira.

Como mostrar? As danças através de imagem, fotos. Os artesanatos levando peças confeccionadas para mostrar ou vender. Através dos livros, do CD sonoro, da Banda de Pífano que representa a Tiririca, através dos remédios que alguns jovens receitam para doenças. A capoeira mostraríamos através da apresentação, durante o primeiro e dia e depois através dos instrumentos e vídeos durante os 2 meses.

Além desse texto mais coletivo em nome do grupo de jovens, houveram dois textos pessoais, abaixo transcritos (**Quadro 7**):

Quadro 7: Textos pessoais produzidos por duas jovens.

Andressa

Para mim o povo tiririqueiro são pessoas resistentes na luta, tem força, coragem, inteligência, garra e capazes de superar obstáculos porque alegria, amor e união entre eles não faltam, porque são pessoas fortes na fé que não desistem fácil diante das dificuldades. São pessoas batalhadoras para um futuro melhor

Josiene

A Tiririca é o lugar de um povo de fé, um povo alegre, um povo trabalhador, mas também de um povo sofredor. No passado já sofremos preconceito, os mais velhos não iam a escola só trabalhavam na roça e hoje estamos sofrendo com a seca

Os Adultos

Formado por mulheres, o grupo partiu de narrativas individuais de cada uma das integrantes, transcrito a seguir (**Quadro 8**). Alguns desses textos foram redigidos pelas próprias pessoas, enquanto outras partiram de uma transcrição de perguntas que foram realizadas.

Quadro 8: Textos pessoais produzidos pelos adultos.

O que os adultos querem mostrar para o mundo?

I – Júlia

Vivenciei momentos de uma vida sofrida. Eu passei muito fome porque não tinha comida para comer. Eu passava mais com a caça do mato que meu pai Quinca caçava. Ao passar do tempo eu fui crescendo e passei a trabalhar na roça e alugado para se vestir, calçar e comer. Eu sei rezar a Novena de São João. Muito nova junta com a minha avó Sérgia. Hoje eu tenho a minha família, sou parteira tradicional da Tiririca e tenho orgulho de ser tiririqueira.

II – Luzia

Na minha infância trabalhei na roça porque naquela época os pais tiravam os filhos da escola para trabalhar para arrumar o sustento para sobreviver. De uns tempos pra cá, temos estudos e uma vida muito melhor do que antes. Faço doce de faxeiro, cocada e também remédio como lambedor e outros tipos de remédio e todos os anos tem o terço de Santa Luzia na minha casa, 13 de dezembro.

III – Janeide

Nasci no ano 1970, hoje tenho 46 anos, não tenho estudo porque deixava de ir para escola para trabalhar. Sou média hoje, mas quando criança não podia beber a jurema, mas sempre ia ao terreiro dançar o ritual. Quando casei com o atual pajé do quilombo hoje, vim de Serra Negra para Tiririca. Sou cabocla-mestre do quilombo, rezadeira e passo remédio de plantas medicinais no qual cura todas as doenças sem ir ao médico.

IV

Ser tiririqueiro é o trabalho em casa e na roça com os pais. No tempo que eu era pequena foi um tempo de sofrimento, no qual trabalhava coletivamente em família, mas papai e mamãe mandava sempre ir para escola. Chegando lá a professora Vera tinha o compromisso e não deixava a gente escapar.

Quadro 8 (continuação): Textos pessoais produzidos pelos adultos.

V

Desde de quando mim entendi de criança, conhecendo o povo da Tiririca como lutadores das suas raízes, lutando e defendendo por seus direitos cada dia que vem passando a Tiririca tem uma mudança vem surgindo coisas boas para a Tiririca, como o projeto Buraco ao Mundo, as danças, principalmente a dança do idoso é muito importante para a Tiririca, porque só tem aqui é importante para outros lugares também.

VI

Na minha infância, que eu me lembro, eu vinha pra escola com meu tio Fernando que ficava aqui ao lado da Casa-Grande. Quando foi um dia a professora Evaneide de Binga pediu para minha mãe que não levasse mais, porque eu era pequena. Mas eu gostava muito de vir. Quando chegava o dia eu ficava chorando, querendo ir, quando eu cheguei a idade de estudar comecei com a professora Jecineide e a última professora naquela época foi tia Verinha. Foi muito bom nesse tempo, estudei a 1^o a 4^o série aqui mesmo na Tiririca onde hoje é a Casa-Grande. Do 5^o ao 4^o ano em Carnaubeira da Penha, foi aonde eu passei dois anos morando lá em casa de família e depois quando me formei fui morar em Recife, também em casa de família e com um tempo voltei e hoje estou aqui no território Tiririca. Quando eu cheguei este projeto já tinha começado, achei muito bom, porque nós tiririqueiros não éramos reconhecidos e hoje estamos no mundo.

Os Idosos

O grupo dos idosos também partiu de narrativas individuais. A mediadora do grupo, atualmente responsável por conduzir atividades com os idosos da Tiririca, elaborou perguntas que culminaram na sistematização de um texto sobre essas memórias (**Figura 137**). A seguir os textos elaborados pela mediadora do grupo (**Quadro 9**):

Figura 137: Grupo formado pelos idosos, mediado por Graciene Juracy de Sá Silva, apresenta atividade.
Foto: Nivaldo Léo Neto



Quadro 9: Depoimentos de algumas das pessoas mais antigas da comunidade transcritas por uma das professoras.

Maria Virgilina da Conceição, dona Maria de Ginu: na época da sua infância teve barriga cheia, mas com o passar do tempo que chegou na fase adulta para não passar fome teve que comer mucunã, xique-xique, macambira, etc. Ela chegou até comer passarinho com farofa de mucunã com macambira.

João Manoel Barbosa, seu Zé Brígida: por causa da seca saiu juntamente com os seus pais daqui da Tiririca, em busca de bons tempos, para a cidade de Pesqueira. Pois não dando certo, voltaram para a Serra do Arapuá, onde acabaram plantando uma roça de milho. Sendo que acabaram perdendo a colheita por causa da seca naquela época. Pois em busca de novos horizontes, partiram novamente dessa vez para o Ceará. Mas depois de muitos tempos acabaram voltando e até hoje ele está aqui na Tiririca.

Maria de Lurdes Firmina de Souza, dona Nenzinha: nasceu na Canafista, município de Brejo Santo, mas acabou não morando lá, foi morar com os seus pais e irmão numa cidade chamada Viana. Lá ela e seus irmãos andavam descalços e todo dia tinham que quebrar mato para fazer as camas para dormir. Não dando certo ficar no Brejo Santo no Ceará, a família foi em busca de novos tempos na Bahia, onde o pai dela planou cinco roças de mandioca. Foi então que um dos irmãos do seu pai faleceu, então eles resolveram voltar para ficar perto dos familiares da Tiririca.

Francisca Maria da Conceição, dona Miúda: nasceu na Fazenda Santana, mas com um certo tempo veio com seus pais morar na Boa Viagem. Chegando lá não tinha nem mesmo em que trabalhar, porque a seca era grande. Sendo que as roupas que eles vestiam eram vestidos de sacos, chinelos de pneus e quando não tinham andavam de pés descalços. Com o passar do tempo foi aí que a família teve uma renda, através do caroá. Fazendo corda no carretel. Então sendo sete pessoas para fazer a corda. Foi então que conheceu Manoel Miguel e começamos a dançar o ritual e até hoje eu, Miúda, estou aqui na Tiririca.

A linearidade de faixas etárias que se apresentaram, indo dos mais jovens aos mais antigos, nos revelou uma multiplicidade de formas de narrativas para uma mesma comunidade. Para além de buscarmos uma memória única, uma mesma forma de narrar entre todos os moradores, pensamos que devemos prezar por essa multiplicidade. Pollak (1989; 1992) nos indica que a memória é um processo seletivo, no qual os não-ditos e os silêncios estariam presentes.

A dinâmica entre lembranças e esquecimentos passa a ser percebida como um processo relacional e situacional. Os processos de silenciamento, contudo, não indicam a substancialização de um esquecimento que levaria às desestruturações das identidades. Pelo contrário, o não-dito se constitui, no “campo discursivo” (pois o silêncio também pode ser “discurso político”), como meio de se pontuar as identidades. Dizemos isto pois as narrativas de parte dos tiririqueiros e tiririqueiras sempre nos remeteu a um passado de angústias, incertezas, sofrimentos, fome, dificuldades e racismo, por exemplo. Há, inclusive, a situação de uma moradora que sempre afirma que o que ela vivenciou prefere não lembrar. Por mais paradoxal que possa parecer, temos que lidar com esse silêncio em um processo que envolve a (re)memoração de narrativas individuais e coletivas que permearam toda a ação “Do Buraco ao Mundo” e que culminaram na montagem de uma exposição.

Dizemos parte dos tiririqueiros e tiririqueiras pois como vivenciamos nessa atividade, houveram desacordos entre os participantes sobre alguns elementos dessa história. Um passado de fome por não se possuir condições foi questionado por outra moradora. Percebamos que isso não indica que não houve esse acontecimento, mas que os sujeitos possuem experiências e vivências diferentes, dado os trânsitos que cada um possui. Pode indicar, também, justamente um processo de silenciamento e de escolhas do não-dito, por se acreditar que tais lembranças não retratariam a Tiririca dos Crioulos.

Um passado de sofrimento, para a percepção de outros, repercutiu na superação das dificuldades e na resistência como forma de existência. A Tiririca dos Crioulos é uma coletividade que ainda hoje luta por seus direitos constantemente ameaçados por determinados setores formuladores de políticas governamentais. A luta pelo território, por condições de plantio e de convivência com o semi-árido, acesso e permanência nos estabelecimentos de ensino, para citar alguns, são pontos de luta. Os sofrimentos podem ser outros, mas os processos de resistência continuam.

Nesse ponto destaco algo que já estava contido no capítulo anterior. Me refiro às questões condizentes as relações inter-geracionais entre as moradoras e moradores da Tiririca dos Crioulos. De um lado, temos uma geração que possui a tradição oral, tida como referência cultural e de grande importância para a identidade de tiririqueiro e tiririqueira. De outro lado, temos uma geração mais jovem que possui a técnica de registrar essa tradição oral.

Uma via de questionamento poderia problematizar a real necessidade de um registro da tradição oral, uma vez que a oralidade, em si, é uma epistemologia na qual se contém formas específicas de transmissão. Contudo, não podemos deixar de considerar as atuais situações históricas vivenciadas pela Tiririca dos Crioulos no que se refere ao acesso de determinados bens que anteriormente eram ainda mais difíceis. Por bens entendo tanto a questão da escolarização e acesso a cursos superiores, mas também a aquisição de celulares, livros e o acesso à alimentação.

As relações inter-geracionais constituem um desafio para propostas educativas que lidem com o entrelaçamento das Culturas e Educações. Já não bastassem diferenças de idades, as mesmas muitas vezes refletem processos de linguagens diferentes por causa dos itinerários formativos individuais de cada uma das pessoas. Em uma mesma comunidade pode ocorrer a sensação de que as pessoas falam “línguas diferentes”, no sentido de que não se entendem e não entram em acordos.

Pensemos na questão dos “saberes da experiência” referendado por Bondia (2002). Se as experiências são suscitadas através de nossa ex-posição no mundo com tudo o que isso nos traz de vulnerabilidade, ex-posições diferentes trariam experiências diferentes. Quando as atividades da ação “Do Buraco ao Mundo” eram realizadas, havia um intenso processo de rememoração que se tornou importante para a vida social da comunidade. As diferentes pessoas poderiam falar e escutar outras histórias e impressões sobre um mesmo tema e algumas vezes isso trazia alguns conflitos.

Mesmo com uma carga representada comumente como negativa em relação à questão dos conflitos, nesse caso, não devemos desconsiderá-lo, uma vez que o problema em si não seria o seu surgimento, mas por quais vias a comunidade faria sua resolução. Por exemplo, se algumas pessoas mais antigas atribuíam uma importância à Escola, por outro lado, criticavam o que consideravam um certo desprezo, por parte de algumas pessoas, pelos seus conhecimentos da oralidade. A resolução dada pela educação escolarizada, nesse caso, é o envolvimento das tradições orais em seu currículo.

Aqui cabe prudência ao percebermos esses entrelaçamentos entre tradições (tanto a tradição oral quanto a tradição da escolarização) que surgem e que, historicamente, foram colocadas como antagônicas. Não implica aqui o abandono de uma em detrimento de outra, uma vez que ambas as linguagens e suas formas próprias de organização do conhecimento podem proporcionar chaves para acessar determinados espaços sociais. Como chaves, podem abrir ou fechar os caminhos. Enquanto memórias, podem suscitar o “poder da memória” ou a “memória do poder” (CHAGAS, 2009).

Envolvendo a memória e uma narrativa expográfica, como apresentar-se de forma digna – de um modo que parte do olhar dos tiririqueiros sobre si, sem desconsiderar aspectos importantes do percurso histórico de sua comunidade, mas também sem cair nas armadilhas da vitimização e do reforço de uma imagem caricatural e escravista de uma população negra rural?

Um passado de sofrimento, para a percepção de outros, repercutiu na superação das dificuldades e na resistência como forma de existência. Por isso, “*Pessoas fortes na luta*”. Esse foi o termo mais recorrente no discurso das pessoas que participaram, mesmo que houvesse uma relativa tensão entre as dinâmicas de lembrança e esquecimento, principalmente devido às diferentes experiências e percursos individuais.

A seguir apresento parte do Memorial Descritivo¹⁰ da exposição, adaptado para a circunstância desta dissertação.

Memorial Descritivo das instalações referentes a exposição “Tiririca dos Crioulos: pessoas fortes na luta”

Mais uma vez, cabe destacar que a partir da dinâmica de (re)descobertas suscitadas pelos trabalhos desenvolvidos pela ação “Do Buraco ao Mundo”, as pessoas participantes – moradores e moradoras da Tiririca dos Crioulos, bem como parte da equipe de pesquisadores e pesquisadoras que não eram da comunidade - se redescobriram mutuamente nas atividades. O processo de pesquisa como descoberta e (re)valorização de si, as memórias e significações das narrativas locais, compartilhadas pelas pessoas mais antigas da comunidade, atuaram como mote para as dinâmicas de algumas aulas no

¹⁰ O Memorial Descritivo foi escrito por mim em parceria com Aia Oro Iara (cujos esforços devem ser reconhecidos por ter sido a responsável pela elaboração, sistematização e concepção gráfica da maior parte das instalações) e Alexandre Gomes. O documento em questão serviu de base para a organização da exposição e sua apresentação às instituições que abrigaram as instalações ao longo dos meses que estiveram nas cidades de João Pessoa (PB) e Recife (PE). Apresento aqui uma versão modificada, especificamente do que esteve nas exposições.

espaço escolar. Destaque aqui deve ser dado, inclusive, à existência de dois museus comunitários na Tiririca dos Crioulos. Se os espaços museais e as instituições escolares se constituem em espaços socializadores de subjetividades e de trocas de conhecimentos e representações (ALMEIDA; MARTINEZ, 2014), cabe ao educador estar atento à narrativa expográfica e de como esta pode se articular para a produção de conteúdos de ensino-aprendizagem.

Muitas das premissas, práticas e áreas do saber com que dialogam os modelos museográficos mais tradicionais, referem-se a bens culturais materiais, objetos que possuem suportes físicos definidos. Nesta exposição, os “objetos” selecionados para compor o processo de musealização foram fortes vetores de pertencimento e importantes suportes de memórias coletivas. São referências que constituem aspectos intangíveis do patrimônio, como o ambiente circundante, os locais e práticas sagradas, festas, saberes, os Encantos, entre outros, que estão incorporados na narrativa que permeia as instalações a partir de diversas linguagens e formas de registros.

A concepção expográfica delineada assume a interatividade do processo de comunicação como inerente ao ato educativo, ressignifica no espaço expositivo as tensões entre diferentes formas de se apresentar ao “mundo” concebidas pelas pessoas de diferentes faixas etárias. O que as diferentes gerações de tiririqueiros e tiririqueiras pensaram sobre si, seu passado, presente e futuro? E o que querem “comunicar” no espaço expositivo? Vimos parte dessas percepções no tópico anterior.

Por considerarmos, também, que a comunicação museológica comporta duas vastas áreas intimamente interligadas, a educativo-pedagógica e a expográfica, propusemos que o exercício expográfico (concepção, montagem, seleção de objetos etc.), em todas suas etapas, se constituísse *locus* fundamental para o aprendizado e a qualificação dos partícipes, sendo as pessoas integrantes da equipe ou das instituições culturais que receberam a exposição envolvidas em todo o processo museológico em questão. Através desta participação e colaboração, continuada através de processos formativos com os tiririqueiros e tiririqueiras, pretendíamos aprofundar a compreensão dos mediadores e mediadoras das instituições culturais acerca do universo retratado, com especial atenção às questões relativas às dinâmicas interétnicas e ao fazer museológico colaborativo-participativo.

As questões imagéticas devem ser lidadas em seus contextos específicos. Nessa perspectiva, percebemos esta exposição como uma experiência estética na qual os diversos sentidos atuam compondo os processos vivenciais de ensino-aprendizagem que

partem de um diálogo intercultural e de ações educativo-culturais-artísticas colaborativas vivenciadas entre 2014 e 2016 junto ao quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos.

Organizar os elementos que compõem esta exposição implicou um retorno vivencial a um processo cumulativo de experiências que totalizavam cerca de três anos de atividades. Ao longo desse período, vários momentos de diálogo e reflexão foram desenvolvidos colaborativamente com os moradores da Tiririca dos Crioulos. A partir do segundo semestre de 2016 e, especificamente, no mês de outubro, foram vivenciados momentos que visaram a construção das narrativas expográficas em primeira pessoa do plural (“nós”).

Como demonstrado anteriormente, percebemos que as diferentes faixas etárias possuem diferentes formas de lidar com a memória e a identidade. Para além de buscarmos uma memória única, uma mesma forma de narrar entre todas as pessoas, valorizamos essa multiplicidade e tornamos a problemática principal desta exposição. Pollak (1989; 1992) nos indica que a memória é um processo seletivo, no qual os não-ditos e os silêncios estariam presentes. Do mesmo modo, ao confrontarmos estas diferentes memórias e narrativas, criamos no espaço expositivo uma tensão hermenêutica de significação da auto-apresentação que desencadeia questões reflexivas referentes à construção social da memória no espaço museológico e à ressignificação de objetos, numa trajetória que vai da comunidade ao museu (GOMES; OLIVEIRA, 2010).

Cada instalação proposta se forma a partir dos encontros, das decisões e de produções artísticas realizadas em processos de co-autorias. Oferecidas para a leitura dos participantes, as instalações possuem como objetivo proporcionar experiências estéticas sobre as formas como as diferentes gerações desse grupo contam a sua história e dão sentido às suas memórias. Tratamos aqui de imagens (gráficas, tridimensionais e performativas) que atravessam pontos-de-vista de diferentes pessoas e apresentam diversas intenções, assim como outros materiais e suas relações.

Cada uma das instalações continha um “aió”, uma bolsa confeccionada por um artesão da Tiririca dos Crioulos a partir da fibra vegetal do caroá (**Figura 138**). Em cada um desses aiós havia um tecido no qual a pessoa que visitasse a exposição poderia manusear e ler um pequeno texto de apresentação da instalação. A seguir, ao descrever cada uma das instalações, apresento os respectivos “textos-interativos” contidos nos aiós.

Figura 138: Um dos aiós que continham os textos-interativos das instalações. **Foto:** Carmelo Fioraso.



Importante destacar também que as instalações não devem ser percebidas como ambientes que não se conectam, até porque, se assim fosse, não haveria sentido uma narrativa expográfica. As instalações também foram adaptadas para cada um dos espaços culturais que recebeu a exposição, logo, a organização e alguns elementos que foram apresentados na Estação Ciência (João Pessoa) não foi igual a que esteve no Museu da Abolição (Recife). Inclusive, no Museu da Abolição contamos com objetos do Museu do Futebol que foram posteriormente levados por Douglas Bandeira para que fossem expostos. Outros elementos também foram deixados no processo de abertura da exposição em João Pessoa (PB), como a zabumba e a caixa utilizada pela Banda de Pífano. Isso nos demonstra uma certa apropriação do espaço expositivo por parte dos tiririqueiros e tiririqueiras, no qual mesmo após o suposto término das atividades participativas para a construção da narrativa expográfica e indicação de elementos que estariam na exposição, decidem por adicionar novos elementos.

Passemos agora à descrição das instalações.

Músicas para animar o ambiente

Seja bem-vindo e bem-vinda à nossa exposição. Essa bolsa chama-se AIÓ. O aió é feito com a fibra vegetal de uma planta chamada CAROÁ, muito presente em algumas regiões da Caatinga. Os povos indígenas que vivem nos sertões do Nordeste também utilizam o caroá nas vestimentas usadas no ritual do TORÉ.

O que carregamos no aió? Aquilo que caçamos e coletamos nas matas, o maracá e o cachimbo usados no ritual, mas também o celular, caderno, livros da escola e da universidade, roupas, fotos....muitas coisas podem ser carregadas, inclusive MEMÓRIAS.

Ao longo desse “território de memórias”, existirão outros aiós como esse. Veja o que eles podem te dizer e escute algumas de suas próprias lembranças.

Ao entrar no ambiente de exposição, caixas de som transmitiam um som ambiente com algumas músicas do Documento Sonoro “Tiririca dos Crioulos: Benditos, Linhas de Toré e Gira”. A sonorização do ambiente, para além das músicas contidas no Documento Sonoro, contou com poesias narradas e depoimentos, tudo intercalado com momentos de silêncio. Abaixo apresento as músicas/poesias escolhidas para comporem essa narrativa sonora:

1. Hino de Nossa Senhora do Caenga
2. Paródia musical
3. Bendito de São João Batista: cantemos e louvemos
4. Piririm + O cachorro
5. Bendito Nossa Senhora Santana
6. Deus vos salve cruz
7. Arrastando as alpargatas
8. Poesia de Cícera Arcelina
9. Paródia musical
10. É hora Marinheiro

Figura 139: Placas com texto de abertura da exposição e Ficha Técnica. Foto: Aia Oro Iara.



Crenças e Segredos

A Tiririca dos Crioulos é lugar de muitas ciências, crenças e segredos. Tem história que não contamos para outras pessoas, apenas para os nossos parentes mais próximos. Muitos desses segredos estão nos nossos rituais e práticas religiosas. Há muita fé na comunidade. Desde os antigos rezamos as Novenas para muitos santos, como Sant'Ana, Santa Tereza e São João Batista (padroeiro da comunidade). Também acreditamos nos saberes dos Encantados de Luz e Orixás que nos aconselham durante os rituais de Toré e Gira. A Jurema é uma árvore sagrada que nos traz a Ciência do Índio.

Somos um quilombo-indígena e essas crenças fortalecem a nossa identidade. Há quem diga que índios e quilombolas não podem rezar os Benditos para os santos e ter as suas Novenas. Na Tiririca dos Crioulos procuramos respeitar as diferenças crenças que existem, desde que saibamos que as mesmas são benéficas.

E você? Quais os segredos que carrega?

Nessa instalação se encontravam 20 fotografias (de tamanhos 18X22cm) impressas em canvas e dispostas na parede, sobre o complexo ritual existente na Tiririca dos Crioulos. Outras fotografias (no tamanho 20x30 cm) também estavam dispostas na parede, além de objetos rituais disponibilizados pela comunidade e que atualmente fazem parte do acervo do Museu Centro Espírita de Preto Velho - Canzuá do Velho Xangô. A ambiência deste espaço se constituiu por imagens e instrumentos rituais, como imagens cultuadas, roupas em manequins (como as de caroá e dos penitentes) e espaços que fazem parte do complexo católico afro-indígena (**Figuras 140 e 141**).

Figura 140: Oratório de São João Batista exposto no Museu da Abolição (Recife-PE). Foto: Aia Oro Iara.



Figura 141: No primeiro plano, farda de caroá utilizada nos rituais de Toré e uma foto de crianças da comunidade utilizando-as. Ao fundo temos, da esquerda para a direita, roupa de Penitente, oratório de São João Batista, fotos e desenhos de santos. Foto: Aia Oro Iara.



Idosos e suas Tradições

Assim como as fontes de água que dão vida, os idosos e suas tradições são as fontes do nosso saber. São os antigos e antigas que já se foram, mas também aqueles e aquelas que ainda vivem conosco.

Todos e todas possuem lembranças, memórias de outros tempos, saberes de tradição oral que às vezes desvalorizamos. As diferentes gerações de jovens e anciãos possuem memórias e experiências diferentes e algumas vezes discordâncias de opiniões podem surgir. O importante é saber que sempre podemos aprender e ensinar: tanto dos mais antigos para os mais jovens, como dos mais jovens para os mais antigos. Vivemos para aprender e morreremos sem saber de tudo.

O tempo passa, o mundo gira e os jovens de hoje serão os antigos de amanhã....

Você tem um passado, mas como tem passado pelo mundo?

Por onde anda o seu “povo antigo” e as suas fontes de memória?

Uma instalação fotográfica composta por 22 retratos de pessoas mais velhas e consideradas atuais especialistas da Tiririca dos Crioulos (no tamanho 30X20 cm) impressas em canvas e emolduradas em madeira (**Figura 142**). Junto delas estavam 7 fotografias menores, de tamanhos variados, disponibilizadas pela comunidade a partir de um acervo pessoal, com antigas fotos de personagens históricos. Acompanharam as fotos 12 placas de madeira que apresentam auto-narrativas de algumas dessas pessoas sobre suas histórias de vida¹¹.

¹¹ Com o processo de montagem colaborativa, as pessoas da Tiririca dos Crioulos organizaram as placas de madeira ao longo das instalações, a partir de temáticas que cada uma delas trazia.

Figura 142: Fotos de pessoas da Tiririca dos Crioulos reconhecidas por algum conhecimento específico.

Foto: Aia Oro Iara.



Associada a essas fotos também foram colocados objetos associados a um modo de vida antigo na comunidade. Esses objetos iam desde penicos de porcelana inglesa, quanto máquinas de costura, cadeiras e rádios. Parte dos mesmos pertenceram a duas pessoas consideradas importantes para a comunidade, Mané Miguel, Isaura e Maria Gorda (**Figura 143 e 144**).

Figura 143: Objetos de uso doméstico utilizados por Maria Gorda expostos na cidade de João Pessoa (PB). Foto: Aia Oro Iara.



Figura 144: Objetos que pertenceram a Mané Miguel, expostos na cidade de João Pessoa (PB). Foto: Aia Oro Iara.



Os crioulinhos

O tempo passa e a vida, às vezes, muda. Quanta coisa mudou na Tiririca....

Se antigamente chamavam de “crioulos e crioulas” para insultar, hoje isso começa a mudar. As crianças, cheias de esperanças e possibilidades, ao escutarem as fontes de saber, aprendem mais sobre um passado que mesmo que não tenham vivenciado, não deixa de fazer parte de sua história. As brincadeiras, os estudos, o ritual, as danças, o jogo de futebol, as viagens para outros lugares (que não são para fugir da fome), as pesquisas. Ser criança na Tiririca dos Crioulos envolve um profundo processo de ensino-aprendizagem. Lá encontramos uma cacique-mirim, cabocla-mestra mirim, pajé mirim...crianças que aprendem com os seus antigos e antigas.

Se você não é criança, um dia já foi.

O que as crianças, não só da Tiririca dos Crioulos, podem nos ensinar?
Como é a sua infância? Como foi a sua infância? Onde está a sua criança?

Espaço que representa às crianças da Tiririca, com 18 fotografias (no tamanho 20x30 cm) impressas em canvas e presas em um fio de aço que cruzava o ambiente (**Figura 145**). Na cidade de João Pessoa (PB), devido a suportes de vidro já existentes na Estação Cabo Branco, desenhos em cartolina confeccionados pelas crianças foram aproveitados e expostos. Esses desenhos consistiam tanto na representação das próprias crianças, quanto a uma espécie de mapeamento do lugar onde residiam.

Nesse espaço, compondo o ambiente, foram agrupadas sementes de uma árvore localmente chamada “Pereiro” e marcante na narrativa dos adultos da Tiririca dos Crioulos. Essas pessoas afirmavam que esse material vegetal antigamente era utilizado como brinquedo. Ao abrir, a semente do Pereiro lembra uma galinha com asas pintadas de manchas brancas. Contamos também com manequim para a exibição da farda da Dança do Cordão, performance artística apresentada como referência cultural para a comunidade (**Figura 146**).

Figura 145: Ao centro, manequim com roupa utilizada, pelas meninas, na Dança do Cordão. Ao lado do manequim, em cima do cubo vermelho, temos as sementes de Pereiro. Atravessando o ambiente as fotos das crianças impressas em canvas. Instalação exposta na cidade de João Pessoa (PB). Foto: Aia Oro Iara.



Figura 146: Em ambiente expositivo no Museu da Abolição (Recife/PE), o manequim com a roupa da Dança do Cordão. Em seus pés, a caixa a e zabumba utilizadas em algumas manifestações culturais. Foto: Aia Oro Iara.



A natureza a favor da arte

*Por favor preste atenção
No que eu vou falar
O que a arte contribui
Ninguém pode apagar
Passe o tempo que for
Eu sempre vou lembrar*

*A arte tem o poder
De dar liberdade
Seja na música e na dança
Representando a identidade*

Madeira, barro, palha, cipó, caroá, frutos diversos, cactos espinhudos e animais que vivem em serras. A Tiririca dos Crioulos é um lugar de muitas ciências que estão presentes nas pessoas, nas matas e nos rituais.

Os anciãos e até as crianças sabem lidar com as matas, preparando os remédios do mato. De alguns cactos como a coroa-de-frade e o facheiro, deliciosos doces podem ser feitos. O mandacaru, em épocas de secas, serve como comida para as cabras e vacas. Nas serras tem animais como tatu, peba e tamanduá. Tem também árvores como o Asticum e a Jurema. Se engana quem pensa que na Caatinga, por chover pouco e termos grandes épocas de seca, só existe morte. Na Caatinga temos muita RESISTÊNCIA que precisa ser preservada. A preservação das matas é que garante, para a Tiririca dos Crioulos, que algumas fontes de água não sequem.

O que você preserva? Quais são as suas fontes de vida que não podem secar?

Uma instalação composta por potes de barro e tijolos produzidos pela comunidade e usados para armazenamento de água, acompanhadas de desenhos produzidos pelas crianças (**Figura 147**). Os desenhos retrataram as fontes de água locais, a fauna e a flora da caatinga através da representação de alguns lugares específicos como o Olho d'água velho, a Serra do Melado e a Serra das Ovelhas. Também foram expostas 12 fotos de plantas, frutas e pimentas que faziam parte de uma horta não mais existente em função da falta de água para mantê-la. Foram organizadas no ambiente jarros com algumas

cactáceas encontradas na região, a exemplo do mandacaru, facheiro, xique-xique, coroa-de-frade e caroá. Outros objetos expostos consistiram em cachimbos de madeira, barro, abanos de palha, colher de madeira (**Figura 148**).

Figura 147: Ambiente expositivo no Museu da Abolição (Recife-PE) contendo potes, jarros, desenhos e fotos. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 148: No primeiro plano, tijolos de barro. Foto: Aia Oro Iara.



Nessa instalação também organizamos um mapa elaborado especialmente para a exposição, contendo a localização da Tiririca dos Crioulos no Estado de Pernambuco,

bem como de outras comunidades quilombolas e povos indígenas na região dos sertões¹² (**Figura 149**). Um badalo, instrumento de ferro colocado no pescoço de cabras e/ou vacas para sua localização na caatinga, foi pendurado por um cordão para que as pessoas que visitassem a exposição pudessem tocar. Essa sonoridade foi uma constante no ambiente da Tiririca dos Crioulos quando da realização das oficinas/reuniões.

Figura 149: Leonaldo observa o mapa de localização da Tiririca dos Crioulos no Estado de Pernambuco.

Foto: Aia Oro Iara.



¹² Para download do mapa, basta acessar o blog www.culturadigital.br/tiriricadoscrioulos.

“Do Buraco ao Mundo”

Ao longo dos anos, muitas pessoas já foram discriminadas pela cor de sua pele, pelos saberes diferentes, por conta do lugar onde moravam. Histórias e memórias que foram silenciadas, jogadas em um buraco para não conseguirem sair. Vidas que deveriam ser esquecidas.

A Tiririca dos Crioulos, como eles e elas dizem, viviam em um buraco, mas queriam mostrar ao mundo o que de bom possuíam. Sempre escutaram coisas feias e tristes de pessoas que não gostavam de sua comunidade. Essa não é uma história antiga, até porque ainda hoje o RACISMO é um problema sério, herdado de mais de 400 anos de escravidão.

Nesse ambiente você terá acesso aos materiais produzidos ao longo de um trabalho de três anos. São obras produzidas em parceria com as pesquisadoras e pesquisadores do quilombo-indígena, textos escritos pelas professoras, desenhos feitos pelos jovens e adultos, memórias dos anciãos e anciãs compartilhadas e registradas em vídeo pelas próprias moradoras e moradores. É a sua forma de se apresentar.

Esse “território de memórias” da exposição faz parte dessa grande aventura que é a “pesquisa de si”.

O mais legal é que tudo isso pode ser acessado gratuitamente no mundo da internet. Basta entrar no nosso blog:

www.culturadigital.br/tiriricadoscrioulos

Nessa instalação apresentamos todas as obras produzidas pela ação “Do Buraco ao Mundo”. Sobre uma mesa, coberta com uma toalha de fuxico produzida por uma artesã da Tiririca, dispomos uma pequena caixa. Nela, estavam presentes cartões impressos em PVA com fotografias (nas duas faces) de etapas do processo e um álbum de fotografias (10x15cm) com registros de pessoas da comunidade de diferentes gerações (**Figura 150**).

Figura 150: Instalação com mesa e alguns materiais produzidos pela ação “Do Buraco ao Mundo” para consulta na cidade de João Pessoa (PB). Foto: Aia Oro Iara.



Figura 151: Instalação com mesa e alguns materiais produzidos pela ação “Do Buraco ao Mundo” para consulta na cidade de Recife (PE). Foto: Aia Oro Iara.



Na cidade de João Pessoa, as fotos em PVA puderam ser dispostas em uma parede, permitindo o manuseio e composição diferenciada do espaço a partir das interações das pessoas que visitavam a exposição (**Figura 152**).

Figura 152: Fotos em PVA retratando pessoas e momentos tidos ao longo da ação “Do Buraco ao Mundo”. Foto: Aia Oro Iara.



Nesse espaço também se encontrava, para consulta, a segunda edição do livro: “*Tiririca dos Crioulos: um quilombo-indígena*”, além de pasta com desenhos produzidos no decorrer da ação “**Do Buraco ao Mundo**”. Disponibilizamos para a escuta (através de fone de ouvido) o documento sonoro “*Tiririca dos Crioulos: Benditos, Linhas de Toré e Gira*” (**Figura 153**).

Figura 153: Roberto de Mané Miguel faz a escuta do Documento Sonoro. Atentar para a projeção dos vídeos em parede branca, estando a cadeira e o respectivo fone para escuta dos áudios em outro lugar que não foi captado na fotografia. Foto: Aia Oro Iara.



A partir de uma projeção na parede com um fone de ouvido e um banco de madeira na sua frente, os visitantes puderam assistir uma série de vídeos produzidos pela ação “*Do Buraco ao mundo*” junto com a Tiririca ou que se relacionem diretamente a mesma. Abaixo a lista dos vídeos:

1- Maria de Ginu (anciã da comunidade, reconhecida como "patrimônio vivo") nos fala um pouco de sua ciência como parteira, rezadeira, benzedeira e condutora da novena de São João;

2- Verinha de Mané Miguel explica a importância da Casa-Grande do Marinheiro, espaço de sociabilidade na comunidade onde ocorrem desde a reunião da Associação dos Remanescente do Quilombo Tiririca (AREQUITI), até o preparo da merenda escolar, novenas católicas e o ritual de gira;

3- Roberto de Mané Miguel (atual cacique e liderança ritual) explica sobre os Benditos realizados em novenas para os santos católicos;

4- Jovelina Benigna, conhecida como “Nana” (parteira e detentora dos saberes

relacionados à produção de potes de barro), explica sobre a arte do barro e porque resolveu virar costureira;

5- Douglas Bandeira do Nascimento apresenta o Museu Indígena do Futebol que organiza. Apresenta também o Hino do Museu, composto e tocado em sua sanfona;

6- Um breve percurso da Novena de São João Batista é apresentado, incluindo a Banda de Pífano, o mastro da bandeira e a procissão, com a marcante presença de motos;

7- Vídeo institucional feito pela equipe do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como registro de ação contemplada com o 28º Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (IPHAN) na categoria de gestão compartilhada.

8- Documentário “Tiririca dos Crioulos: um quilombo-indígena”, feito por Larissa Isidoro Serradela (uma das coordenadoras da ação) e Lara Andrade.

9- Teasers de divulgação editorados ao longo da ação.

Por que sou diferente?

Ninguém é igual a ninguém, mas mesmo assim, em algumas coisas nos parecemos com outras pessoas que estão próximas ou distantes.

Ser diferente não é um problema. O problema é tratar o diferente como algo ruim. Mas se todos e todas são diferentes, porque você é diferente? O que te faz diferente? Já te trataram diferente e você se sentiu triste com isso?

Pensou? Sentiu?

Ao entrar nesse ambiente uma câmera iniciará uma gravação automática. Responda as perguntas, compartilhe conosco alguns pensamentos, memórias que podem ser ditas. Lembre-se: não há problema em ser diferente.

OBSERVAÇÃO: As imagens gravadas farão parte do acervo da ação “Do Buraco ao Mundo” e serão compartilhadas com a Tiririca dos Crioulos. É possível que as mesmas sejam utilizadas em processos de edição e publicação na internet sem finalidades comerciais.

Uma câmera instalada na parede esteve disponível para a gravação de depoimentos dos e das visitantes da exposição que ocorreu na cidade de João Pessoa

(Paraíba)¹³. Havia uma pergunta e instruções de como realizar a gravação e pretendia confrontar o visitante da exposição com as possíveis experiências que teve ao se deparar com as narrativas contidas em *Tiririca dos Crioulos: “pessoas fortes na luta”*. Destacamos aqui o ato de reflexividade interior.

Nesse local, na parede e no chão foram aplicadas algumas imagens a partir da técnica de “Lambe-Lambe” (**Figura 154**). Essas imagens foram desenhos produzidos pelas crianças da Tiririca a partir das suas referências culturais.

Figura 154: Composição de imagens para o lugar de gravação. Foto: Aia Oro Iara.



➤ A montagem

Antes do processo de montagem da exposição na Estação Cabo Branco (João Pessoa), Nivaldo A. Léo Neto e Aia Oro Iara mediarão um momento de formação para as equipes que trabalham na referida instituição. Participaram desse momento algumas pessoas (não todas, devido a escalas de trabalho) responsáveis pela recepção dos visitantes (**Figura 155 e 156**). Por sua vez, dada à temática específica sobre a qual o

¹³ Por motivos de roubo do equipamento, a instalação não pôde ser reproduzida na cidade de Recife (Pernambuco).

Museu da Abolição (Recife) trabalha (i.e., relações étnico-raciais), houveram processos de troca entre a equipe do Museu da Abolição e os integrantes da ação “Do Buraco ao Mundo”, principalmente ao término do processo de montagem, quando ocorreu uma visita mediada.

Figura 155: Atividade de formação com parte do setor educativo da Estação Cabo Branco (Paraíba) ocorrida antes do processo de montagem. Foto: Nivaldo A Leo Neto.



Figura 156: Atividade de formação com parte do setor educativo da Estação Cabo Branco (Paraíba) ocorrida antes do processo de montagem. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.



Os dias que antecederam à abertura das exposições, em cada uma das cidades, contou com a participação de pesquisadoras e pesquisadores da Tiririca dos Crioulos, conforme tabela a seguir (**Tabela 5**).

Tabela 5: Pesquisadoras e pesquisadores da Tiririca dos Crioulos que participaram do processo de montagem da exposição nas cidades de João Pessoa (PB) e Recife (PE).

João Pessoa – Estação Cabo Branco	Recife – Museu da Abolição
Alecksandra Ana dos Santos Sá	Alecksandra Ana dos Santos Sá
Cícera Francisca Souza Lopes	“Nininha”
Graciene	Leonaldo Silva
Leonaldo Silva	-----

A intenção do processo era construir coletivamente o espaço expográfico, criando também um momento de formação para as pessoas envolvidas. Durante a montagem, formas de nivelamento das obras, suportes, disposição, altura e iluminação foram observadas e praticadas por tiririqueiros, tiririqueiras e demais pessoas que se envolveram no processo. As duas instituições que receberam o acervo apresentaram especificidades diferentes com as quais tivemos que lidar. O Museu da Abolição, por exemplo, por ser um prédio tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), apresentou limitações para a instalação das obras (não podíamos, por exemplo, aplicar pregos nas paredes).

Contudo, avaliamos que as circunstâncias possibilitaram diferentes formas de experimentar e lidar com o espaço expográfico e o que poderia ser comunicado com o mesmo, sempre atentos e atentas à concepção conceitual da exposição. Esses exercícios possibilitaram aos moradores e moradoras da Tiririca dos Crioulos que participaram do processo de montagem um repertório de técnicas a serem replicadas e adaptadas em sua comunidade (**Figuras 157 a 160**).

Figura 157: Recorte de desenhos para aplicação de colagem em técnica de “lambe-lambe”. Da esquerda para a direita: Larissa França (curadoria da Estação Cabo Branco), Átila Tolentino (Casa do Patrimônio IPHAN/PB), Leonaldo e Cícera (pesquisador e pesquisadora da Tiririca dos Crioulos). Foto: Nivaldo A. Léo Neto.



Figura 158: Aia Oro Iara (de camisa preta e sentada no chão) compartilha possibilidades de montagem das instalações. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.



Figura 159: Da esquerda para a direita: Leonaldo, Alecksandra, Graciene e Cícera. Equipe responsável pelo processo de montagem em João Pessoa (PB). Foto: Aia Oro Iara



Figura 160: Montagem no Museu da Abolição (Recife-PE). Foto: Nivaldo A. Léo Neto.



➤ **As Rodas de Diálogo**

No dia da abertura das exposições nas cidades de João Pessoa (PB) e Recife (PE), uma Roda de Diálogo foi marcada, tendo como tema: “*Artes, Patrimônios e Políticas Culturais: construindo pontes para a educação das relações étnico-raciais*”. Nas duas cidades convidamos pessoas ligadas às Superintendências Regionais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), pesquisadores e pesquisadoras de Instituições de Ensino e Pesquisa (UFPB, UFRPE e FUNDAJ), grupos de pesquisa (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros), representantes do Itaú Cultural e das instituições que abrigaram a exposição (Estação Cabo Branco, na Paraíba, e o Museu da Abolição, em Recife). Uma divulgação foi realizada com cartazes nos quais haviam fotos de pessoas importantes no processo histórico da Tiririca dos Crioulos (**Figura 161**).

Figura 161: Cartazes de divulgação da exposição nas cidades de Recife (à esquerda) e em João Pessoa (à direita). O cartaz da esquerda retrata um desenho de Mané Miguel e Isaura, enquanto o da direita atribui-se a imagem ao Pinto Madeiro e Helena.



Para além de buscar uma descrição minuciosa sobre as falas particulares de cada um que esteve naquele momento, gostaríamos de destacar a construção da importância do sentido da fala e do lugar ocupado. Convidamos as moradoras e os moradores da

Tiririca dos Crioulos para que pudessem refletir e compartilhar, durante a Roda de Diálogo, as impressões sobre os trabalhos efetuados, um pouco de sua trajetória de vida e as memórias da comunidade. Nem todas e todos que estiveram presentes falaram, mas as que assim fizeram, percebemos um investimento no discurso, especialmente entre a primeira exposição (ocorrida em João Pessoa) e a segunda (ocorrida em Recife) (**Figura 162 a 166**).

Figura 162: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena da Universidade Federal da Paraíba (NEABI-UEPB) presenteia a Tiririca dos Crioulos com um tecido africano. Da esquerda para a direita: Aleksandra Sá (Tiririca dos Crioulos), Fernanda Ferreira (NEABI), Cícera Francisca (Tiririca dos Crioulos), Prof. Dra. Solange Rocha (NEABI). Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 163: Nivaldo A. Léo Neto abrindo a Roda de Diálogo no Museu da Abolição (Recife-PE). Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 164: Júlia em fala durante a Roda de Diálogo no Museu da Abolição (Recife-PE), compartilhando os seus saberes enquanto parteira e condutora da Novena de São João. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 165: Nana em fala durante a Roda de Diálogo no Museu da Abolição (Recife-PE), compartilhando os seus saberes enquanto artesã do barro e parteira. Foto: Carmelo Fioraso



Figura 166: Aleksandra Sá em fala durante a Roda de Diálogo no Museu da Abolição (Recife-PE), compartilhando a sua função de ser uma das coordenadoras da ação e um breve histórico da Educação na Tirica dos Crioulos.



Em momentos que antecederam as duas Rodas, reforçamos que as tiririqueiras e tiririqueiros não precisariam ter vergonha e medo de se apresentarem e compartilharem um pouco de suas memórias. Destacamos que nesse momento estariam presentes pessoas que se interessavam pela temática e, conseqüentemente, iriam respeitar a comunidade, até porque foram para lá justamente para conhecer as pessoas da Tiririca dos Crioulos.

Percebemos que essa preparação teve a sua importância, principalmente na exposição em Recife. Logo após uma dessas conversas, notamos que as moradoras e moradores se reuniram em um quarto e posteriormente soubemos que se preparavam para esse momento. Também em Recife algumas pessoas sistematizaram melhor a sua fala em comparação a ocasião em João Pessoa.

O investimento no discurso pode nos revelar a construção processual sobre a importância de um espaço expositivo (expograficamente colaborativo) e, dessa forma, os processos de ensino-aprendizagem que se desdobram entre os diversos ambientes. Algumas moradoras compartilharam que foram compreendendo o que era uma exposição ao longo do processo. Para além da compreensão, podemos pensar também no estabelecimento paulatino dos vínculos de pertencimento e de reconhecimento.

Ao falar sobre reconhecimento, cabe registrar um momento com Graciene, moradora da Tiririca dos Crioulos. Graciene (também conhecida como “Ciene”), foi uma das pessoas escolhidas para comporem a equipe de montagem na exposição em João Pessoa. Na Roda de Diálogo que ocorreu na Estação Cabo Branco, Ciene teve o seu momento de fala, construindo sua narrativa. Em Recife ela não esteve na equipe de montagem, mas veio para o momento da abertura. Durante uma das refeições coletivas ocorridas na sede da Comissão Pastoral da Terra (CPT) (**Figura 167**), Ciene compartilha que algumas pessoas a questionavam o fato dela se envolver com as atividades da ação “*Do Buraco ao Mundo*”, perguntando o que ela ganhava financeiramente com isso. Em sua resposta, Ciene assegura que o mais importante, naquela conjuntura, era o reconhecimento dado à sua comunidade.

Figura 167: Na cozinha da casa da Comissão Pastoral da Terra, os preparativos para a abertura da exposição no Museu da Abolição (Recife). Na imagem, mulheres embalam doce (feito com o cacto chamado facheiro) que seria comercializado durante a abertura. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.



No campo político no qual a disputa pela ordem discursiva e os critérios de identidade elencados para se alcançar determinados objetivos estão constantemente sobre questionamentos, não devemos associar a frase dita por uma moradora de um quilombo-indígena com uma proposta que não busca os questionamentos de algumas ordens vigentes. O reconhecimento das identidades situadas, nesse caso a legitimidade de ser o quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos, implica tanto a valorização dos saberes locais historicamente violentados, quanto uma redistribuição de recursos que justamente por tal processo histórico de violência epistêmica e racista, acabaram se concentrando em alguns segmentos da sociedade. Ou seja, o reconhecimento, em si, é importante, mas não pode ser “gratuito” e funcionalmente multicultural, mas redistribuído e interculturalmente crítico.

Outra situação que podemos citar sobre a sensação do reconhecimento foi a que antecedeu a abertura da exposição em Recife. No sábado, a notícia de divulgação da abertura foi veiculada através da mídia impressa local (o Jornal do Commercio - **Figura 168**), algo que também ocorreu na Paraíba posteriormente (A União - **Figura 169**). Ao

ver a notícia de sua comunidade, algumas moradoras se emocionaram, demonstrando grande felicidade e compartilhando que não imaginavam que algum dia a Tiririca pudesse ter isso.

Figura 168: Notícia veiculada pelo Jornal do Comercio na manhã marcada para a abertura da exposição. Ao ver a notícia, Júlia (moradora da Tiririca dos Crioulos), relatou sua emoção. Em suas palavras, disse que tinha “*se arrepiado*”.



Figura 169: Notícia veiculada no jornal A União, da cidade de João Pessoa (Paraíba).



Tanto em João Pessoa quanto em Recife, a abertura contou com apresentações de grupos de dança e música voltados para as temáticas afrodescendentes. Em João Pessoa tivemos a apresentação de jovens da comunidade quilombola de Matão (localizada na Paraíba) através do grupo chamado OloduMatão. Em Recife, foi a vez das crianças e jovens da ONG Pé no Chão (**Figura 170 a 183**).

Figura 170: Apresentação do grupo Olodumatão durante abertura da exposição na Estação Cabo Branco (na cidade de João Pessoa-PB). Foto: Nivaldo A. Léo Neto.



Figura 171: Apresentação do grupo Olodumatão durante abertura da exposição na Estação Cabo Branco (na cidade de João Pessoa-PB). Foto: Nivaldo A. Léo Neto.



Figura 172: Participação de Aia Oro Iara durante Roda de Diálogo para abertura da exposição na Estação Cabo Branco (na cidade de João Pessoa-PB). Larissa trouxe a reflexão sobre as contribuições da Arte/Educação para a ação “Do Buraco ao Mundo”. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.



Figura 173: Fernanda Ferreira em performance durante Roda de Diálogo para abertura da exposição na Estação Cabo Branco (na cidade de João Pessoa-PB). Nessa ocasião, criando um diálogo com Cícera Francisca. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.



Figura 174: Fernanda Ferreira em performance durante Roda de Diálogo para abertura da exposição na Estação Cabo Branco (na cidade de João Pessoa-PB). Foto: Nivaldo A. Léo Neto.



Figura 175: Alecksandra Sá presenteia o grupo OloduMatão com exemplares do livro “Tiririca dos Crioulos: um quilombo-indígena”. Foto: Carmelo Fioraso



Figura 176: Leonaldo, jovem da Tiririca dos Crioulos, faz transmissão ao vivo da apresentação do grupo OloduMatão na cidade de João Pessoa (PB). Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 177: Apresentação do grupo de dança e música da ONG Pé no Chão na cidade de Recife (PE).

Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 178: Distribuição de livros da Tiririca dos Crioulos para a ONG Pé no Chão. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 179: Visita-guiada realizada por Roberto de Mané Miguel (na porta) e Alecksandra Sá (do lado direito da foto) aos jovens da ONG Pé no Chão. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 180: Roberto de Mané Miguel e Alecksandra em visita-guiada com os jovens da ONG Pé no Chão. Foto: Carmelo Fioraso.



Figura 181: Convidados da Roda de Diálogo visitam a exposição no Museu da Abolição. Foto: Nivaldo A. Léo Neto.



Figura 182: Ao centro da foto, Aleksandra e Leonaldo fazem uma visita-guiada para membros da Comissão Pastoral da Terra. Foto: Aia Oro Iara



Figura 183: No dia da abertura da exposição na cidade de João Pessoa (PB), a Tiririca dos Crioulos montou uma mesa com artes vindas de seu território e de parentes indígenas, como os Atikum-Umã. Na foto, Alecksandra em frente ao local de venda, com bolsas feitas de caroá, maracás, brincos e colares. Foto: Carmelo Fioraso.



Segundo registros em livro de assinaturas, estima-se que cerca de 3.000 pessoas visitaram a exposição. Alguns grupos escolares (particulares ou da rede pública) também visitaram as instalações.

Considerações finais

Ao longo desse capítulo busquei apresentar o processo para a formação de cada uma das obras geradas pela ação “Do Buraco ao Mundo”. Percebamos que a elaboração das mesmas ocorreu paulatinamente e foi se desdobrando a partir das etapas conduzidas desde o início da ação, no ano de 2014. Só que mais do que a concretização em si de cada obra, chamo aqui atenção para os processos que foram desencadeados ao longo e através das ações educativas. O livro, por exemplo, mesmo que seja utilizado na escola local, não faz com que o trabalho de pesquisa por parte dos e das estudantes se interrompa, conforme vimos anteriormente. A obra, dessa forma, serve como catalisadora das ações.

Percebo que há dois pontos presentes em todas as obras: (1) a estética enquanto política cultural para a mobilização dos direitos e (2) a importância das relações entre as gerações. Vejamos o caso da exposição “Tiririca dos Crioulos: pessoas fortes na luta”. Por reconhecermos que as questões imagéticas devem ser lidas em seus contextos específicos, nos propomos a perceber a exposição como uma “experiência estética”, na qual os diversos sentidos atuariam compondo os processos educativos.

Algumas situações históricas vivenciadas pela Tiririca dos Crioulos refletem processos de marginalização embasadas em critérios raciais/racistas. Atenta-se também que essas experiências não remontam a um passado longínquo, mas a um presente cotidiano no qual refletir sobre a imagem (e a consequente exposição dela) implica em um processo de (des)construção. São essas (re)construções que possibilitam o sentimento de pertencimento por parte das tiririqueiras e tiririqueiros em relação a sua comunidade.

No que toca às relações entre as gerações, as obras em questão se materializam através do ato de lidar com outras tecnologias (sejam elas a partir da linguagem escrita ou filmica, por exemplo). Mais uma vez aqui percebemos a importância do convívio das pessoas mais jovens com as pessoas mais antigas da comunidade, detentoras das narrativas tradicionais. Contudo, isso é um processo demorado e cabível de suas contradições, até porque as diversas gerações possuem experiências e trajetórias de vida diferentes, com anseios, medos e sonhos pertinentes a cada situação histórica.

Mais do que produtos encerrados e finalizados em si mesmos, as obras criadas ao longo das atividades da ação “Do Buraco ao Mundo” se constituíram em processos (re)educativos tanto para a própria Tiririca dos Crioulos, mas também para outras pessoas que acessaram os materiais. São processos (re)educativos pois nos dão as condições de possibilidades para refletirmos criticamente sobre lugares de privilégio historicamente construídos para algumas pessoas.

CAPÍTULO III

ENTRELAÇANDO EDUCAÇÃO PATRIMONIAL AO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Garantir a equidade entre os diversos grupos étnico-raciais depende de inúmeras ações, entre as quais conhecer e trazer, para o cotidiano escolar, conteúdos que estimulem a participação dos educandos como atores sociais ativos (BOTELHO, 2007). O reconhecimento da interculturalidade pertinente aos processos educativos, todavia, deve se pautar por uma perspectiva crítica e não apenas funcional (GIRALDIN, 2016).

Nesse caminho, a necessidade de uma pedagogia crítica da identidade e da diferença (SILVA, 2003) se complementa às exigências contidas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, ao buscarmos inserções de temáticas afro-brasileiras e indígenas nas instituições de ensino. De acordo com Krasilchik (1988), o Ensino de Ciências e a formação do cidadão foi influenciado por fenômenos como a industrialização, o desenvolvimento tecnológico, a urbanização e muitos outros que provocaram modificações no currículo escolar. Ainda para a autora, “a importância dada à formação do cidadão está associada a um processo de democratização que, em nosso país, foi interrompido durante os vinte anos posteriores ao golpe de 1964”. Podemos nos questionar quais foram as conquistas e retrocessos tidos nesses quase 30 anos entre o estudo citado e a atual conjuntura.

Contemporaneamente, entre tantos fenômenos que atingem alguns direitos conquistados, destaco a marginalização dos povos indígenas e o não-reconhecimento das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira. Em um construto teórico da “colonialidade do conhecimento”, é inevitável não associar essa deslegitimação a situações de violência epistêmica e de racismo. Mais uma vez, Krasilchik (1988, p.57), no contexto de criação da Constituição Federal, já destacava que nos programas contemporâneos de Ensino de Ciências “um elemento que deve ser introduzido é a busca da aceitação e compreensão da grande diversidade cultural de etnias em países como o Brasil, de complexa composição populacional e socioeconômica”.

Relacionar o Ensino de Ciências e Biologia aos processos de reeducação das relações étnico-raciais nos abre as possibilidades de ampliação das diretrizes normativas das legislações educacionais pertinentes. O próprio Parecer CNE/CP 03/2004 (que

fundamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais), parte da compreensão de que uma educação escolar que se pretenda libertária e democrática deve envolver distintas tradições de conhecimento e, conseqüentemente, de como as mesmas ocorrem nos diversos espaços.

Ao refletir sobre o processo de formação de professores de Ciências e Biologia em relação às temáticas que abordem a educação das relações étnico-raciais, especificamente às temáticas africanas e afro-brasileiras, Verrangia (2013, p.107) apresenta alguns questionamentos comumente feitos: “porque ensinar história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de Ciências? Porque é obrigatório? Como fazer isso se, de forma geral, os/as docentes não são preparados/as para tal ação?”.

De acordo com Verrangia e Silva (2010), identificam-se cinco grupos de temáticas e questões que podem ser lidadas em relação a educação das relações étnico-raciais e o ensino de Ciências e Biologia: a) impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; b) superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; c) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; d) ciências, mídia e relações étnico-raciais; e) conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências. Krasilchik (1992, p.6) já destaca que “a contribuição da análise da ciência, como instituição para formar cidadãos autônomos, capazes de opinar e agir, exige que as questões científicas sejam consideradas em seus multifacetados aspectos: éticos, políticos, culturais e econômicos”.

As experiências educativas que reconheçam os territórios como espaços de ensino-aprendizagem podem se contrapor a uma lógica de educação na qual os sentidos e os fenômenos da experiência são desconsiderados. Para Ogawa (1995), é necessário reexaminar o conteúdo dos programas de ensino científico, incluindo reflexões sobre antropologia cultural, educação indígena, hermenêutica e ciências cognitivas. O desafio para os educadores e educadoras também consistiria em desenvolver um currículo que valorize os diversos conhecimentos a partir de um pluralismo epistemológico (COBERN; LOVING, 2000). Todavia, as discussões não devem se ater somente ao nível da epistemologia e das formas próprias de produção do conhecimento.

Uma vez que os chamados “conhecimentos tradicionais” e “conhecimentos científicos” possuem suas relações de semelhança e diferença, insistir em um esforço de compreensão para identificar esses pontos de convergência e divergência em muito pouco pode colaborar para a reversão de estigmas e processos de violência. Propõe-se, dessa forma, que o esforço deve se voltar às relações étnico-raciais, já que as próprias

interpretações epistemológicas e processos de validação do conhecimento em instituições de ensino perpassam essas questões. Raça, Ciência e Educação, portanto, são pilares sobre os quais as ideais de um Estado-Nação se concretiza.

Ao pensarmos nas interações entre Culturas e Educações, o Ensino de Ciências e Biologia pode se relacionar ao elencarmos quatro pontos de extravasamento para as práticas educativas: (1) O ensino de Ciências/Biologia pautado em uma educação antirracista, libertadora e democrática; (2) A valorização dos saberes locais e o reconhecimento das identidades para as práticas educativas; (3) A necessária contextualização e a relação inextrincável entre Ciências e Culturas; (4) A educação como proposta dialética de (re)descobertas através da “pesquisa de si”.

O Ensino de Ciências e Biologia deve contribuir para a formação de pedagogias de combate ao racismo ao levarmos em consideração que o Art.26-A da Lei 9.394/96 provoca mais do que a inclusão de conteúdos. O já citado Parecer CNE/CP 3/2004, exige que se “repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas”.

Buscar uma sociedade justa e práticas educativas, como construção permanente e cotidiana, envolve o reconhecimento das alteridades, das variadas formas de expressões culturais e de organizações dos saberes. Compreender os contextos de produção da memória e dos conhecimentos locais permitiria trabalhar com Temas Transversais ao ensino de Ciências e Biologia, como questões relacionadas à saúde (plantas medicinais, doenças endêmicas, formas de controle de parasitoses diversas) meio ambiente (gestão ambiental, controle dos resíduos sólidos e uso de agrotóxicos) e pluralidade cultural (identidades dos povos do campo, indígenas e negros), por exemplo.

Cabe ao educador e a educadora a atenção às relações assimétricas de poder e percepções discriminatórias que possam surgir ao se lidar com essas temáticas. Devemos nos lembrar que favorecer o diálogo entre as diversas identidades envolve, necessariamente, a reflexão sobre as causas do não-diálogo, embasadas em racismos e discriminações correlatas.

Isso envolve uma prática educativa intercultural e intercientífica que se distancie de uma perspectiva funcional na qual adequa, por exemplo, somente aos povos indígenas os conhecimentos científicos da sociedade não-indígena, enquanto também deve ser contemplada as diversas culturas (e ciências) existentes no Brasil na educação escolar não-indígena (GIRALDIN, 2016). Construir essa diversidade epistemológica, de acordo

com Amaro (2016), envolve repensar nossas práticas nas entrelinhas do cotidiano, reconhecendo a escola como um lugar potente para a construção de movimentos emancipatórios. Se a visibilidade do “conhecimento científico” (entendendo-se aqui o conhecimento da “ciência moderna”) só é possível mediante a invisibilidade de outros conhecimentos que não se encaixam nessas formas de pensamento (AMARO, 2016), é preciso que proporcionemos espaços nos quais hajam a interação entre Culturas e Educações (BRANDÃO, 1996).

Uma “relição dos saberes” reconheceria que não cabe a instituição escolar a exclusividade da educação (CARVALHO, 2011). Religar esses saberes, em uma perspectiva transdisciplinar, envolve a articulação da identidade entre “ciências e artes, ciências e tradições, razão e sensibilidades, artes e espiritualidades, cultura científica e cultura das humanidades” (idem: 31).

A partir da década de 1990, a desconsideração do conhecimento tradicional começou a ser questionada por educadores e pesquisadores (EL-HANI; SEPÚLVEDA, 2006). Nos últimos anos, a mudança de uma perspectiva mais crítica sobre as relações entre cultura e educação científica se deve, para El-Hani e Sepúlveda (2006), a três fatores: (1) a perspectiva do construtivismo como uma tendência na educação científica, destacando para os chamados conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes; (2) início do abandono de uma perspectiva tecnicista na formação dos currículos que passou a ser compreendido enquanto fruto de disputas políticas e (3) a crítica à hegemonia da Ciência e a defesa pelo resgate de outras formas de conhecimento.

Sobretudo ao nos guiarmos por uma educação intercultural e intercientífica, o reconhecimento das contribuições de outras epistemologias para a construção compartilhada do conhecimento nos faz perceber nossos próprios processos sócio-históricos. Lidar com o que é representado como “diferente”, nesse caso, atua na formação de professoras e professores sensíveis à diversidade cultural e a uma Educação para os Direitos Humanos. Mas para isso, é imprescindível a atenção às memórias que foram historicamente silenciadas.

Ao refletirmos sobre a contextualização de temas para o Ensino de Ciências, algumas possibilidades se apresentam. Guiando-se por perspectivas multiculturalistas, alguns autores afirmam que o reconhecimento das culturas e ciências, percebidas em suas especificidades, deve ser lidado em sala de aula. Fundamentando sua percepção em uma perspectiva de “multiciência”, Ogawa (1995) aconselha que a educação científica deve se pautar pelo reconhecimento da multiplicidade de ciências e modalidades de saberes, o

que faz com que o autor afirme que as comunidades locais possuam a sua ciência. Assumindo outra perspectiva, El-Hani e Bandeira (2008) asseguram que conceituar o conhecimento local como “Ciência” não ajudará na valorização dos sujeitos locais e de seus saberes.

De forma similar às políticas de patrimonialização, nos perguntarmos “por quê”, “para quê” e “para quem” também devem constar em nossas políticas voltadas à educação científica. Enquanto o Ensino de Ciências, nos anos de 1980 e começo dos anos de 1990, era voltado para a transmissão de conteúdos e conceitos, atualmente fica incabível conceber propostas que não incluam nos currículos componentes orientados para a busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes (CHASSOT, 2003).

Chassot (2003) então traz uma perspectiva de Alfabetização Científica que percebe a Ciência como uma linguagem, destacando algumas direções para as pesquisas em Ensino de Ciências, especificamente como fazer do saber acadêmico um saber escolar e como fazer do saber popular um saber escolar. Mas há um questionamento crucial, feito por Chassot (2003), para o caso que aqui nos interessa. Para além das perguntas primordiais como “o que é, por que e como fazer a alfabetização científica?”, deve-se questionar: “*Para que(m) é útil a alfabetização científica que fazemos?*”.

Responder essa pergunta envolve um exercício epistemológico que por si só já seria objeto de pesquisas. Mas para a continuação da linha teórica-reflexiva que aqui construímos, Gil Perez (1983) identifica três abordagens para o Ensino de Ciências, sugerindo um modo alternativo que se contraponha às práticas de transmissão de conhecimentos já elaborados e a um ensino por descoberta que foque somente nos conteúdos e roteiros de laboratório. Para o autor, a estrutura cognoscitiva e o papel do trabalho coletivo orientado devem ser ações prezadas nas práticas de Ensino.

Dar atenção às estruturas cognoscitivas implica o estudo dos conhecimentos que os sujeitos possuem, o que nos traz novamente às noções dos “conhecimentos prévios”. Em outro trabalho, Gil Perez (1986) destaca características desses conhecimentos: (1) parecem dotados de certa coerência interna; (2) são comuns a estudantes de diferentes meios e idades; (3) apresentam certa semelhança com concepções que estiveram vigentes em certas épocas da história e (4) não se modificam facilmente mediante o ensino habitual. Mas sobretudo, estar atento às estruturas cognoscitivas e aos conhecimentos implica a sensibilidade aos contextos culturais dos sujeitos.

Para Aikenhead e Jegede (1999), ao invés de voltarmos os esforços de ensino somente para as mudanças conceituais, é possível concretizarmos práticas que permitam

a simultaneidade entre os conhecimentos locais e a visão científica do mundo. O dever do Ensino de Ciências e Biologia, dessa forma, seria colaborar para a aquisição de outros conhecimentos sem ser violento com as particulares concepções culturais (HODSON, 1992).

Nessa relação, os “conhecimentos ecológicos tradicionais” devem compor as aulas de Ciências e Biologia. Mas como professoras e professores lidarão com um ensino que possibilite o estudo da “ciência ocidental” e ao mesmo tempo mediar o respeito às ideias, valores e crenças de outros conhecimentos (SNIVELY; CORSIGLIA, 2001)? Propostas educativas que se movimentem e atravessem as fronteiras culturais, por parte de uma educação científica, devem começar explorando o que significa preparar os estudantes para a vida em um mundo culturalmente diverso (*idem*). Concepções curriculares inclusivas e culturalmente sensíveis possibilitariam aos participantes o trânsito e atravessamento das “fronteiras” entre os conhecimentos, possibilitando a compreensão e o posicionamento no mundo (*idem*).

Uma dessas possíveis propostas educativas é a chamada “educação científica multicultural” (ATWATER; RILEY, 1993; OGAWA, 1995), cuja construção almeja proporcionar oportunidades igualitárias para a diversidade cultural dos estudantes que busquem aprender Ciências. Dessa forma, em seu corpo de conhecimentos incluir-se-ia compreensões sobre as identidades, culturas, ciência e relações inter-étnicas (ATWATER; RILEY, 1993). Contudo, de acordo com o referencial teórico adotado nesta dissertação, o multiculturalismo se aproximaria mais de ideais neoliberalistas e funcionais, lidando com os critérios afirmativos da diferença de uma forma passiva, sem buscar os questionamentos reconstrutivos que modificariam as diversas formas e manifestações de violência.

No Brasil, a diversidade cultural, resguardada pela Constituição Federal de 1988 (cf. Artigos 215 e 216), e os pressupostos de uma “Ciência Cidadã” (KRASILCHIK, 1988; KRASILCHIK; MARANDINO, 2007) se inter-relacionam para proporcionar potenciais vias de diálogos e de construção de conhecimentos científicos. O Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (criado pelo Decreto 3551/2000), reverberação dos supracitados artigos da Constituição, por exemplo, possibilitou a ampliação dos processos de patrimonialização e de reconhecimento das diferentes identidades que compõem a sociedade brasileira.

Associar o campo do patrimônio imaterial ao Ensino das Ciências e Biologia pode nos possibilitar a compreensão das relações entre as tradições do conhecimento e os

processos sociotécnicos específicos das coletividades para certas atividades. Conhecimentos como sistemas agrícolas e certas técnicas extrativistas (fauna e flora), por exemplo, compõem a forma de gestão e manejo ambiental de muitas dessas populações cujos saberes são passados e transformados geracionalmente. Aqui reside uma possibilidade de associações entre o Ensino de Ciências (no caso particular sobre o Ensino de Biologia) e a Educação Patrimonial através da Etnoecologia, ou mais precisamente através de um educar a partir de uma perspectiva etnoecológica.

Wyndham, Lepofsk e Tiffany (2011) afirmam que as mudanças ecológicas ocorridas a partir do século XXI, associadas às transformações globais nas economias mundiais e nos sistemas de conhecimento, criaram a demanda na qual os Etnobiólogos e Etnobiólogas tenham a capacidade e a responsabilidade em atuar nesses contextos. Considera-se premente um engajamento crítico, legitimando os interlocutores como cocriadores, coparticipantes, coautores.

Educar em uma perspectiva etnoecológica (ALVES, 2014) pode auxiliar na mediação de espaços de ensino-aprendizagem nos quais os conhecimentos locais (pertencentes aos caçadores, pescadores, agricultoras, parteiras e benzedadeiras, por exemplo) sejam respeitados e contextualizados aos diversos âmbitos de ensino. Destaca-se, sobretudo, que mais do que nos perguntarmos o que a Etnoecologia pode nos ensinar, devemos nos perguntar o que podemos aprender com a Etnoecologia (ALVES, 2014). Tal movimento de reflexividade autopoietica na constituição dos organismos (MATURANA, 2014) pode nos indicar um processo de “pesquisar pesquisadores” (ALVES, 2008) ou de “pesquisar a si mesmo” como agente educativo e de transformação.

Entre Ciências: violência e racismo epistêmico

Estar na Tiririca dos Crioulos e conversar sobre as formas pelas quais as pessoas interagem com o seu ambiente, sejam elas caçadoras, parteiras, rezadeiras de novenas, raizeiras, crianças, jovens e adultos, geralmente implica se defrontar com uma expressão corriqueira: “essa é a nossa ciência”. Em outros trabalhos realizados com o povo indígena Atikum-Umã (LEO NETO, 2011a; b), do qual a Tiririca dos Crioulos também possui relações de parentesco, a expressão “Ciência do Índio” foi recorrente. Não só nessa região do Estado de Pernambuco, mas entre muitos povos indígenas da região Nordeste¹⁴, o

¹⁴ Pude constatar isso a partir de conversas com pesquisadores e pesquisadoras que realizaram trabalhos em outros povos indígenas dessa região, além de participações em eventos do Movimento Indígena (como o

termo “ciência” é utilizado para se referir a uma forma de conhecimento multifacetado e complexo que envolve observações sistemáticas do ambiente circundante e sobretudo as relações com os Encantados através do ritual do Toré.

Com essa informação e ao observar o livro “*Tiririca dos Crioulos: um quilombo-indígena*”, logo em suas páginas iniciais, em seção que se dedica a apresentar um território educativo e intercultural, lemos o seguinte trecho:

A Tiririca dos Crioulos é um lugar de muita ciência. Nossos mais velhos têm ciência e nosso território também. Ela está nas pessoas, nas matas e nos nossos rituais. Não é por acaso que grande parte das matas do nosso território ainda está preservada, elas são sagradas para nós, pois é nelas que nos fortalecemos e buscamos a ciência. Os anciãos e até as crianças sabem lidar com as matas, fazer um remédio. É lá que coletamos os remédios do mato, criamos os bodes soltos e caçamos. É a preservação delas que também garante que algumas fontes de água, como as nascentes, não sequem (SÁ; SERRADELA; LÉO NETO, 2017, p.10).

O referencial teórico apresentado ao longo desta dissertação dá conta de um determinado recorte no campo de estudos da Epistemologia, espaço no qual recorrentemente discussões deste tipo ocorrem. Para a Etnoecologia e a Etnobiologia, áreas do conhecimento na qual tive a minha formação, um dos pontos fundantes é a distinção entre “conhecimentos ecológicos locais” (bem como variações nos termos como “conhecimentos tradicionais”, entre outras derivadas) e “conhecimentos científicos”. Muito embora refletir sobre tal enfoque pode ser importante, em muito pouco pode mitigar determinadas formas de violência.

Ao partir da premissa das especificidades culturais, bem como a assunção de que a ciência também é cultura (SASSERON, 2015), independente dos termos utilizados, “conhecimentos científicos” (entendendo-se aqui a ciência tecnicista) e os “conhecimentos tradicionais” possuem suas relações e dissensões (CUNHA, 2009). Nesse sentido, nesta dissertação não insistirei em um esforço para compreender as especificidades de cada um deles, mas busco outro viés para análise do qual considero fundante, a entender, a perspectiva racial.

Fórum Nacional de Museus Indígenas realizado no Piauí no ano de 2017 e o Fórum de Museus Indígenas do Ceará ocorrido no ano de 2018) e/ou no qual representantes indígenas estavam presentes e que em algum momento se expressaram dessa forma.

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, os povos indígenas iniciaram um processo de conquista dos seus direitos e em relação aos processos educacionais, passaram a ter direito a uma educação escolar diferenciada (cf. Art.210-CF/88). Além da Constituição, outras Leis vieram garantir o direito a uma educação diferenciada¹⁵. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, menciona de forma explícita a educação escolar para os indígenas que fortaleça as práticas socioculturais de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas, de reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Consultando o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL,1998) podemos encontrar, dentre outras, a justificativa a seguir sobre a importância do Ensino de Ciências nas (e para) escolas indígenas:

O estudo de ciências pode ajudar a resolver problemas que afetam diretamente as sociedades indígenas. A área de Ciências está diretamente ligada aos Temas Transversais Terra e Conservação da Biodiversidade, e Auto-Sustentação. A maneira de organizar as atividades produtivas no território indígena, ou seja, a sua gestão territorial, passa pela visão do universo, do planeta, da vida, do ser humano e da produção humana, integrando várias áreas do conhecimento. O estudo das ciências, dessa forma, pode contribuir para a garantia dos direitos dos grupos indígenas à conservação e utilização dos recursos do seu território.

Em relação à Tiririca dos Crioulos e a educação escolar conduzida em seu território, especificamente no contexto da Escola Manuel Miguel do Nascimento, a curricularização/escolarização do Ensino de Ciências para o Ensino Fundamental tem como referência o Projeto Político Pedagógico (PPP) do povo Pankará. Isto ocorre pois a escola em questão faz parte do Núcleo 6 da educação escolar desse povo indígena.

Dito isto, a curricularização para o que é institucionalizado enquanto Ensino de Ciências perpassa Eixos definidos no PPP. Cada povo indígena possui especificidades

¹⁵ Dentre essas leis, podem ser citadas: Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovadas em 14 de setembro de 1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação; a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990); a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT); a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (definidas no Parecer CNE/CP 8/2012).

em seu PPP, estipulando eixos e ênfases muitas vezes não encontrados em outros povos, apesar de existirem semelhanças entre si e/ou, majoritariamente, na forma de conduzir as aulas. Contudo, mesmo que o quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos se fundamente no PPP do povo indígena Pankará, algumas diferenças são demarcadas. Em entrevista conduzida com Alecksandra Sá¹⁶, ao ser questionada sobre as diferenças na condução das aulas e da “educação escolar indígena” e “educação escolar quilombola”, observamos inicialmente o seguinte depoimento que aponta as diferenças:

Apesar de ser um quilombo-indígena, é bem diferente da nossa comunidade. A gente vê que é diferente de outras aldeias indígenas que a gente anda por aí. Quando o pessoal chega aqui, até as pessoas que trabalha com a gente, a gente deixa bem claro que aqui funciona diferente. Mesmo a gente estando com o povo, né? Com o povo indígena, mas é diferente as coisas aqui, os tipos de comidas, o jeito das pessoas ser, as histórias do povo aqui, são completamente diferentes de outras pessoas que é indígena e às vezes trabalha até com a gente também. É bem diferente. É...por exemplo, até um dia desses, a coordenadora tava querendo saber, porque assim, a gente sempre falava disso. Aí elas falava “aaa, é assim”, aí a gente falava “não, mas na nossa comunidade não funciona desse jeito”. Aí a gente sempre contava as histórias da gente, nossas danças são diferentes. Até o nosso ritual, o Toré, é diferente da cultura indígena daqui do povo Pankará. Eles dança aqui de um jeito, a gente dança de outro. Até quando a gente tá dançando com eles, a gente tem uma mistura, né? Eles de um jeito e a gente de outro. Que eles não consegue, assim...é o mesmo tipo de dança, mesmo tipo de cultura, mas tem uma certa diferença, entendeu?

Mais adiante, ao perguntar especificamente como era a organização curricular da escola da Tiririca em comparação às outras escolas indígenas do mesmo Núcleo e que se situam em aldeias do povo Pankará, Alecksandra compartilha:

Então...realmente a gente tem o PPP indígena que a gente usa. E esse ano a gente tem aquela proposta assim...propostas de conteúdos pra gente trabalhar. Então a gente pega aquele mesmo PPP que o povo indígena trabalha só que a gente coloca pra realidade da Tiririca. Usa os textos da Tiririca. Usa os problemas matemáticos envolvendo coisas que tem na Tiririca. Por exemplo, lá o pessoal fala muito de casa-de-farinha, frutas que tem na Serra do

¹⁶ A entrevista em questão foi realizada no dia 20 de setembro de 2017 por telefone e gravada em áudio. Consistiu em trabalho final da disciplina “Movimentos Sociais e Educação”, ministrada pelos professores Drs Maurício Antunes Tavares e Moisés Melo Santana.

Arapuá...e a gente pega aquele PPP com aquelas coisas também, só que volta pras coisas que a gente tem. Como os pés de mandacaru, os asticum, então a gente usa o mesmo PPP só que voltado mais pra nossa realidade pra coisas que a gente tem na comunidade, os anciãos que a gente tem na comunidade, coisas...tudo que tem na comunidade, então voltado pra realidade da gente. Enquanto eles falam da realidade deles, no mesmo PPP, só que eles pra trabalhar eles falam da realidade deles lá enquanto indígena. A gente fala voltado pras coisas que a gente tem na comunidade mesmo.

Voltando-se para o seu território e suas memórias, a educação escolar da Tiririca dos Crioulos busca conexões, configurando uma educação escolar contextualizada à realidade local mas que também estabelece um diálogo intercultural com outras realidades.

Na seção seguinte nos deteremos a uma análise circunstancial da ação “Do Buraco ao Mundo” no que a mesma pode indicar em entrelaçamentos da Educação Patrimonial e a Etnoecologia, sobretudo ao nos voltarmos para uma educação científica não necessariamente escolarizada.

Etnoecologia e Educação Patrimonial: possíveis caminhos para uma educação antirracista

Para iniciar uma seção que se pretende também ser conclusiva do presente capítulo, ressalto a quem lê esta dissertação que as reflexões apresentadas neste tópico não devem ser tomadas em sua finalidade última. Com isto, me refiro que são conjecturas iniciais, devendo-se levar em consideração a relativa superficialidade de algumas análises. Sua aplicabilidade, portanto, via de regra não deve ser tomada como homogênea para todas as situações educativas. Atentar às especificidades inerentes a cada contexto deve ser a premissa fundante.

Retomo considerações indicadas por Verrangia e Silva (2010) e a indicação de cinco grupos de temáticas e questões que podem ser lidas em relação a educação das relações étnico-raciais e o ensino de Ciências e Biologia. Das cinco, destaco sobretudo ao quinto item apresentado pelo autor e autora: conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências. Destacando a Lei 11.645/08 que atualiza a Lei 10.639/03 ao incluir a obrigatoriedade das questões indígenas nos currículos educativos, podemos perceber que o trabalho conduzido pelas pesquisadoras e pesquisadores da

Tiririca dos Crioulos fornece um amplo repertório de referências culturais associados às questões quilombola e indígena.

Como demonstrado nos capítulos anteriores e também neste capítulo, o que chamamos de referências culturais, destacando-se aqui o conceito de Patrimônio Cultural, para a Tiririca dos Crioulos é a “sua Ciência” presentes nas matas, nos mais velhos, nas crianças e nos rituais. Se a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), em seu artigo 1º, reconhece que a educação abrange os processos formativos presentes nas manifestações culturais e se com a Portaria nº 137/IPHAN, de 28 de abril de 2016, temos importantes marcos normativos para a Educação Patrimonial, o Ensino de Ciências e Biologia deve assumir uma postura transversalizante.

Em aulas de Ciências e Biologia conduzidas em escolas da Educação Básica, neste caso escolas não-indígenas, as professoras e professores podem utilizar os resultados da ação “Do Buraco ao Mundo” para algumas de suas aulas. A depender dos conteúdos curriculares, várias são as possibilidades. A título ilustrativo, vejamos o caso do Caroá.

O caroá (*Neoglaziovia variegata*) é uma planta terrestre da família das bromeliáceas, nativa da região Nordeste. Suas folhas, quando maceradas e a partir de uma manufatura própria, fornecem longas fibras de grande resistência e durabilidade. A exploração industrial do caroá para produção de fibras teve um auge no sertão do Nordeste. Em Carnaubeira da Penha, cidade mais próxima da Tiririca dos Crioulos, encontramos as ruínas de uma antiga fábrica abandonada.

Em relação aos povos indígenas do Nordeste, especificamente os que se encontram nos sertões, o uso do caroá para a confecção de bolsas (chamadas aiós) e das vestes dos diferentes rituais (Toré e Praiá) é algo característico e marcante, tornando-se praticamente um símbolo de identidade étnica.

Contudo, alguns representantes desses povos com os quais tive a oportunidade de conversar ao longo de um percurso de dez anos trabalhando com temáticas relacionadas aos povos indígenas, me relataram a dificuldade de se encontrar o caroá em muitas localidades. Isto se deve tanto à peculiaridade e exigências ambientais típicas de cada organismo (e com o caroá não seria diferente), mas também ao processo de desmatamento da Caatinga. Em épocas passadas, nos idos dos anos de 1950, a região teve grandes incentivos do DNOCS e da SUDENE para a instalação de plantios de algodão e/ou criação de caprinos. Isto gera a necessidade atual de alguns povos, como os Pankararu (localizados em Pernambuco), de efetuarem Planos de Gestão Ambiental e Territorial no qual o caroá é foco de interesse, devido a quantidade necessária para a manufatura das

vestes utilizadas no Praiá.

Em aulas de Ciências e Biologia, lidar com conteúdos curriculares associados à Ecologia, Botânica e Zoologia poderiam tomar esse caso como situação-problematizadora. Isso implica que para uma aula relacionada ao estudo de plantas (como as que ocorrem curricularmente no segundo ano do Ensino Médio), ao partir do caroá, deveriam ser explorados a situação atual dos povos indígenas em relação a sua delimitação territorial, aspectos ligados ao ritual, história e vida desses povos, por exemplo.

O ponto central, foco de todas as associações possíveis, deve ser a educação antirracista. A categoria “Raça” e “Nação” estão intimamente associadas na história de formação da sociedade brasileira, fundantes, estruturantes e estruturadas em sistemas contemporâneos de violência, opressão e genocídio dos povos indígenas e negros, mas também de um epistemicídio no qual os conhecimentos (a “ciência do índio” ao qual os próprios povos se referem) são deslegitimados. Não lidar com essa consideração nas aulas de Ciências e Biologia que tomem como referência as referências culturais e conhecimentos ecológicos locais dos povos indígenas, seria apenas assumir uma educação intercultural funcional, tomando o exemplo dessas populações como algo distante e exótico.

Disto surge uma questão interessante sobre as referências culturais, compreendidas aqui a partir do conceito de Patrimônio para que possamos operacionalizar dispositivos jurídicos cabíveis às situações. Durante a exposição “*Tiririca dos Crioulos: pessoas fortes na luta*”, um objeto levado pelas moradoras e moradores particularmente me chamou atenção, principalmente pela reação que presenciei de outras pessoas que sequer conheciam o quilombo-indígena. Trata-se da semente de uma árvore localmente conhecida por Pereiro, possivelmente uma espécie do gênero *Aspidosperma*, da família Apocynaceae (**Figura 184**):

Figura 184: Sementes do Pereiro. Foto: Nivaldo A. Léo Neto “Caju”.



Presenciei pessoas passando por todas as fotografias e objetos da exposição e ao se depararem com as sementes do Pereiro terem um salto de alegria. Era uma memória despertada. A mesma memória de brincadeiras da infância que a geração mais antiga da Tiririca dos Crioulos apresentava. A brincadeira tratava-se de imaginar que as sementes eram galinhas-pintadas.

Se há algo que o Patrimônio pode despertar é o estabelecimento de “pontes de ressonância”, na qual mais importante do que os pontos que se ligam nas extremidades é o caminhar ao longo da ponte, ressoando emoções como o som ressoa ao batermos em um corrimão de metal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vias de conclusão, alguns pontos podem ser destacados ao final desta dissertação que mais do que buscar responder definitivamente as questões apresentadas na Introdução, encontra nelas desdobramentos que nos indicam desafios, limites, possibilidades e responsabilidades para uma prática educativa que se proponha antirracista e intercultural.

O primeiro deles indica as possibilidades que temos ao proporcionar um diálogo de saberes em um campo intercultural, especificamente nas relações entre Culturas e Educação. Para além de categorias dicotômicas (aqui destacadas como vias de operacionalizar determinadas políticas públicas educacionais), tais manifestações devem ser percebidas como imbrincadas, profundamente relacionadas para a formação das intersubjetividades das pessoas envolvidas.

No caso da ação “Do Buraco ao Mundo”, esse fato reverbera nas relações entre as gerações mais antigas, detentoras das memórias guardadas através da oralidade, e das gerações mais jovens, detentoras das tecnologias para o registro dessas memórias. Pensar em Culturas e Educação, portanto, implica pensar nas relações espaço-temporais, das circunstâncias envolvidas e nas respectivas situações históricas que os processos de ensino-aprendizagem tomam forma.

Se a ação “Do Buraco ao Mundo” pode ser considerada exitosa no que se relaciona a produção de obras didáticas, percebo que isso não se deve somente ao percurso metodológico adotado para a condução das atividades. Não desconsidero o potencial da escuta sensível e dos sistemas de co-autorias que favoreceram a criação de uma narrativa por parte das próprias moradoras e moradores da Tiririca dos Crioulos. Mas é necessário atentar à situação histórica vivenciada pela comunidade quando do início das atividades, o que nos indica a potencialidade das políticas culturais (nos termos do referencial teórico aqui adotado) e de como estas são imprescindíveis para a perpetuação de atividades (re)educativas.

Dois outros pontos aqui se desdobram. Afirmar a importância da política cultural conduzida pelas comunidades não deve fazer com que nos esqueçamos do papel do Estado enquanto formulador de políticas que ofereçam serviços públicos. Outro ponto importante faz referência aos processos (re)educativos. Em muitas ocasiões o ato de educar, efetivamente, se torna um reeducar. Reeducar para a luta antirracista, para a

aceitação da diversidade, para a importância de escutar as histórias e memórias das pessoas mais antigas (isso em um mundo no qual certos sistemas político-econômicos nos ensinam a velocidade e a obsolescência programada das “coisas e pessoas”), entre outros fatores. Ao invés de linearidades, a circularidade e recursividade, pois reeducar implica uma “pesquisa de si” e do seu lugar no mundo. Reeducar implica, portanto, olhar para as nossas mais profundas dores e mesmo que não queiramos falar sobre as mesmas, pelo menos perceber de como elas nos conduzem a certos lugares e formas de agir.

A memória e a relação com o passado que se mostra, esconde e se revela, modificam tais questões educativas. Como podemos perceber ao longo da ação “Do Buraco ao Mundo” (bem como nas questões que se referem à educação escolar específica e diferenciada), a “con-vivência” (viver junto, viver com) com esse passado que se demonstra vivo não é livre da possibilidade de conflitos. Conflitos não estritamente no sentido das violências, mas no das discordâncias entorno de um mesmo evento que se desdobra em interpretações diferentes, dado que o lugar das pessoas em um mesmo território desperta experiências diferentes.

É inegável a experiência associada à Caatinga, ao semi-árido, à seca e a tudo o que ela significa em termos de necessidades impostas, nesse caso, aos seres humanos. Mais do que direcionar toda a análise aos fatores climáticos e biológicos, reconhecer o fenômeno da seca é lidar com as circunscrições impostas a determinados segmentos da sociedade brasileira, nesse caso, a povos indígenas e comunidades quilombolas. O Estado-Racialista também usufruiu, para a manutenção de um poder hegemônico, do racismo ambiental e da necropolítica que aniquila símbolos, lugares, memórias e conhecimentos de um povo.

A Caatinga, no caso da Tiririca dos Crioulos e no desabrochar de um passado vivo e das relações educativas que daí brotam, é território experiencial no qual as relações entre as gerações se configuram diferentemente a partir das situações históricas. Oralidades e Tecnologias Digitais se encontram nos usos educativos da memória em espaços escolarizados, nos levando a assumir que os processos de contextualização para o Ensino (não somente de Ciências e Biologia) devem caminhar não somente espaços, mas pelo Tempo.

Fato que essa experiência só a sente quem a vivencia nos territórios através dos seus corpos. Território e Experiência assim articuladas com a Memória, desaguam em Culturas e Educações. Mas aqui, novamente, há a possibilidade de pontes. Mesmo que não vivenciando cotidianamente o fenômeno da seca, nas minhas próprias memórias,

enquanto pessoa criada em uma região geopoliticamente definida enquanto Nordeste (especificamente o Agreste pernambucano), as narrativas sobre a fome e os retirantes são uma constante. Retirâncias, Errâncias e Itinerâncias que configuram as nossas diásporas internas, sejam elas direcionadas de “cidades do interior” do Nordeste para as capitais ou das cidades do Nordeste para “as capitais do Brasil”, na centralização do eixo Sul-Sudeste.

Olhar para trás e saber o lugar de onde viemos, o caminho percorrido e para onde devemos caminhar não deve ser um tabu. Retirâncias, Errâncias e Itinerâncias. Visitar essas memórias é deslocar nossos próprios corpos e ocuparmos outros lugares no mundo e que seja, no caso aqui apresentado, em uma perspectiva antirracista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, R. Patrimônio Cultural: tensões e disputas no contexto de uma nova ordem discursiva. In: LIMA FILHO, M.F; BELTRÃO, J.F. ; ECKERT, C. (org.). **Antropologia e Patrimônio Cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. 2007.
- AIKENHEAD, G.S.; JEGEDE, O.J. Cross-cultural Science Education: a cognitive explanation of a cultural phenomenon. **Journal of Research Science Teach**, v. 36, p 269-287, 1999.
- ALBUQUERQUE, U.P; ALVES, A.G.C. O que é Etnobiologia? In: ALBUQUERQUE, U.P. (org.). **Introdução à Etnobiologia**. Recife: NUPEEA, 2014.
- ALMEIDA, A.W.B. **Terras tradicionalmente ocupadas: terras de quilombo, terras indígenas, babaçuais livres, castanhais do povo, faxinais e fundo de pasto**. 2. ed. Manaus: PPGSCA/PNCSA, 2008.
- ALMEIDA, P.; MARTÍNEZ, A.M. 2014. As pesquisas sobre aprendizagem em museus: uma análise sob a ótica dos estudos da subjetividade na perspectiva histórico-cultural. **Ciência e Educação**, v.20, n. 3, p. 721-737, 2014.
- ALVAREZ, S; DAGNINO, E; ESCOBAR, A. O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. In: ALVAREZ, S; DAGNINO, E; ESCOBAR, A (org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p. 15-57.
- ALVES, A.G.C. **Pesquisando pesquisadores: aspectos epistemológicos na pesquisa etnoecológica**. Resumo da apresentação do autor no Simpósio "Os conhecimentos tradicionais frente à ciência, ao Estado e ao mercado: impasses e diálogos", organizado pela Associação Brasileira de Antropologia, durante a 60 RSBPC, Campinas. 2008.
- ALVES, A.G.C. Não perguntem apenas o que devemos ensinar em etnoecologia: perguntem primeiro o que a etnoecologia tem a nos ensinar. In: **A Etnobiologia na educação ibero-americana: compreensão holística e pluricultural da biologia**. Feira de Santana: EDUEFS, 2014. p.501-511.
- AMARO, I. Histórias e culturas indígenas presentes na escola: potencialidades do currículo para a desconstrução da colonialidade. In: RUSSO, K.; PALADINO, M. (org.) **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. p. 103-130.
- ANDRE, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Papyrus. 2005
- ATWATER, M.M.; RILEY, J.P. Multicultural Science Education: perspectives, definitions and research agendas. **Science Education**, v. 77, n. 6, p. 661-668, 1993.
- BARTH, F. Introduction. In: **Ethnic Groups and Boundaries**. London: George Allen and Unwin, 1969. p. 9-38.

BARTH, F. Por um maior naturalismo na conceptualização das sociedades. In: BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Organização de Tomke Lask. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000. p. 167-186.

BORGES, R.M.R. **Em debate: científicidade e Educação em Ciências**. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

BOTELHO, D. Lei n 10.639/2003 e a Educação Quilombola: inclusão educacional e população negra brasileira. In: **Educação Quilombola. Salto para o Futuro**, Boletim 10, junho 2007.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, 2002.

BRANDÃO, C.R. **O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação**. Rio de Janeiro: IPHAN/DEPRON, 1996.

CAMPOS, M. D'Olne. Etnociência ou Etnografia de saberes, técnicas e práticas? In: **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas** : Anais, Rio Claro, SP. 29/11 a 01/12/2001 / editores: Maria Christina de Mello Amorozo, Lin Chau Ming, Sandra Maria Pereira da Silva. -Rio Claro: Coordenadoria de Área de Ciências Biológicas -Gabinete do Reitor - UNESP/CNPq, 2002

CANDAU, V.M.F. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Ediciones Abya-Yala, 2013. p.69-103.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: OLIVEIRA, R.C. **O trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 17-35.

CARVALHO, E. de A. Religação dos saberes e educação do futuro. In: COELHO, T. (Org.) **Cultura e educação**. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2011. p. 29-41.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. In: LANDER, E. (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO: Buenos Aires, 2000.

CUSICANQUI, S.R. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

CHAGAS, M. Memória e Poder: dois movimentos. **Cadernos de Sociomuseologia**, v.19, n.19, 2009.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p.89-100, 2003.

- COBERN, W.W.; LOVING, C.C. Defining “Science” in a Multicultural World: implications for Science Education. **Science Education**, v. 85, p. 50-67, 2000.
- COHN, C. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, M.C. e CESARINO, P.N. (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- COSTA, M.C.V. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. **Educação e Realidade**, v.16, n.2, p. 47-52, 1991.
- CUNHA, M. C. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p.301-310.
- DEMARCHI, J. L. Educação, Patrimônio e Sujeitos: diálogo democrático. In: TOLENTINO, A. B.; BRAGA, E.O. (Orgs.). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba. – (Caderno Temático; 5). 2016.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- DUSSEL, E. Ontologia de la totalidad y meta-física de la alteridade. In: **Liberación latino-americana y Emmanuel Levinas**. Buenos Aires: Editorial Bonum. 1975. p.15-30.
- DUSSEL, E. Sentido ético de la rebelion Maya de 1994 en Chiapas (dos “juegos de lenguaje”). In: CORAGGIO, J. L. (org.). **La economía social desde la periferia: contribuciones latinoamericanas**. Buenos Aires: Altamira, 2007.
- EL-HANI, C; SEPÚLVEDA, C. Referenciais teóricos e subsídios metodológicos para a pesquisa sobre as relações entre educação científica e cultura. In: SANTOS, F.M.T.; GRECA, I.M. (org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Ed.Unijuí, p.161-212. 2006.
- EL-HANI, C; BANDEIRA, F.P.S.F. Valuing indigenous knowledge: to call it “Science” will not help. **Cult Stud of Sci Educ**. 2008.
- FLORENCIO, S.R. *et al.* **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN/DAF/COGEDIP/CEDUC. 2ed. 2014.
- FLORENCIO, S.R.R. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. TOLENTINO, Átila (org.). Caderno Temático 2. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba. 2012.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- GIL PEREZ, D. Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**.1983
- GIL PEREZ, D. La Metodologia Científica y la Enseñanza de las Ciencias: unas relaciones controvertidas. **Enseñanza de las Ciencias**, v.4, n.2, p. 11-121, 1986.

GIRALDIN, O. Dilemas da interculturalidade e da educação no Brasil. In: RUSSO, K.; PALADINO, M. **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. Rio de Janeiro: Garamond, p. 73-102. 2016.

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11a Ed. Rio de Janeiro, Vozes, p. 83-100. 2011.

GOMES, A. O.; OLIVEIRA, A.A.R. A construção social da memória e o processo de ressignificação dos objetos no espaço museológico. **Revista de Museologia e Patrimônio**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 42-55, 2010. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/136/134>.

GOMES, N. L. Cultura negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.75-85, 2003.

GONÇALVES, J.R.S. As transformações do patrimônio: da retórica da perda à reconstrução permanente. In: TAMASO, I. M; LIMA FILHO, M.F. (org.). **Antropologia e Patrimônio Cultural**: trajetórias e conceitos. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2012.

GRUPIONI, L. D. B. Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos. **R. Bras. Est. pedag.**, v.77, n.186, p. 409-437, 1996.

GUERRERO ARIAS, P. 2012. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes. **Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación**, n. 13. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

GUIMARÃES, J.; DRUMOND, A. A Longa Temporalidade do Estado Racialista e o Impasse da República Democrática no Brasil. **MEDIAÇÕES**, v. 23, n. 2, p. 123-159, 2018.

GUSMÃO, N.M.M. Herança Quilombola: negros, terras e direito. In: BACELAR, J. e CAROSO, C. (org.). **Brasil: um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

HODSON, D. Towards a framework for multicultural education. **Curriculum**, v. 13, p. 15-18, 1992.

INGOLD, T. **The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill**. New York, Routledge, 2000.

KATZ, H.; GREINER, C. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

KRASILCHIK, M. Ensino de Ciências e a formação do cidadão. **Em Aberto**, v.7, n.40, 1988.

KRASILCHIK, M. Caminhos do Ensino de Ciências no Brasil. **Em Aberto**, v.11, n. 55,

1992.

KRASILCHIK, M; MARANDINO, M. **Ensino de Ciência e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 2007.

KUPER, A. **A reinvenção da sociedade primitiva: transformações de um mito**. Recife: EDUFPE, 2008. 340p.

LEITE, I.B. **Os Quilombos No Brasil: Questões Conceituais E Normativas**. Etnográfica IV, n. 2, p. 333-354, 2000.

LÉO NETO, N. **A “Ciência da Caça”**: estratégias e construções simbólicas sobre as atividades cinegéticas entre os índios de Atikum-Umã (PE) - Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas/Zoologia). João Pessoa: UFPB, 2011a.

LÉO NETO, N. **“Na lição da Abeia-Mestra”**: análise do complexo simbólico e ritualístico do mel e das abelhas sem-ferrão entre os índios Atikum – Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais/Sociologia). Campina Grande: UFCG, 2011b.

LITTLE, P. Os conhecimentos tradicionais no marco da intercientificidade. In: LITTLE, Paul (org.) **Conhecimentos Tradicionais para o século XXI: etnografias da intercientificidade**. São Paulo: Annablume. 2010.

MACEDO, R.S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 2ed. 179p.

MACEDO, R. S.; SÁ, S. M. M. **Etnocurrículo, Etnoaprendizagens: a educação referenciada na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MACEDO, R. S. Etnocurrículo: uma concepção heterárquica de currículo. In: MACEDO, R. S.; SÁ, S. M. M. **Etnocurrículo, Etnoaprendizagens: a educação referenciada na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p.17-45.

MARIN, P.C. Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Ediciones Abya-Yala. pp.69-103. 2013.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, Humanitas, 2009.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. 2 ed. Belo Horizonte: EDUFMG. 2014.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, n. 32, 2016.

MENDONÇA, C. F. L. **“Insurgência e Desobediência Epistêmica: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapué”**. Tese (Doutorado em Antropologia) Recife: UFPE, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MUNANGA, K. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, L. M.; REIS, L. de S. (org.). **Negras imagens**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Estação Ciência, 1996.

NAZAREA, V.D. A view from a point: Ethnoecology as situated knowledge. In: NAZAREA, V.D. **Ethnoecology: situated knowledge/located lives**. University of Arizona press. 1999.

OGAWA, M. Science Education in a Multiscience perspective. **Science Education** v.79, n. 5, p. 583-593, 1995.

OLIVEIRA, K. **Diga ao povo que avance: movimento indígena no Nordeste**. Recife: Editora Massangano, Fundação Joaquim Nabuco, 2013

OLIVEIRA, T. S. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, n 22, 2003.

OLIVEIRA, R. M. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação** v. 22, n. 68, 2017.

PAOLLIELO, T. “**Revitalização étnica e dinâmica territorial em Mirandiba: Alternativas contemporâneas à crise da economia sertaneja**”. Rio de Janeiro:UFRJ/IGEO, 2010

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, v.2, n.3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, v.5, n.10, p. 200-212, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificacion social. **Journal of World-Systems Research VI**, n.2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO: Buenos Aires, 2005.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P.V.B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.1, p. 125-146, 2003.

SÁ, A.A.S.; SERRADELA, L. I.; LÉO NETO, N. A (org.). **Tiririca dos Crioulos: um quilombo-indígena**. Carnaubeira da Penha: Associação dos Remanescentes do Quilombo Tiririca, 2017. 2ed.

- SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, 2002.
- SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, p. 3-46, 2007.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, v. 17, 2015.
- SERRADELA, L. I. **ToréGira: performance ritual em um quilombo-indígena**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). João Pessoa: UFPB, 2016
- SERRADELA, L. I.; LÉO NETO, N. A. Dinâmica das Emoções através da Educação Patrimonial pautada na Arte/Educação. In: TOLENTINO, Á. B.; BRAGA, E. O. (org.). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. 5ed. João Pessoa: IPHAN, 2016, v. 5, p. 83-92.
- SCHWARCZ, L. M. Nacionalidade e Patrimônio: o Segundo Reinado brasileiro e seu modelo tropical exótico. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional** 34. 2011.
- SCIFONI, S. Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Á. (org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. Caderno Temático 2. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.
- SCIFONI, S. Desafios para uma nova Educação Patrimonial. **Revista Teias**, v. 18, n. 48, 2017.
- SNIVELY, G.; CORSIGLIA, J. Discovering Indigenous Science: Implications for Science Education. **Science Education**, v. 85, n. 1, p. 6-34, 2000.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes. 2003.
- SILVEIRA, F.L.A.; BEZERRA, M. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, M. F. *et al* (org.). **Antropologia e Patrimônio Cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. Blumenau: Nova Letra, 2007, p.81-100.
- THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TOLEDO, R.F.; JACOBI, P.R. Pesquisa-ação e Educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, v. 34, n.122, p. 155-173, 2013.
- TOLEDO, V.M. What is Ethnoecology? Origins, scope and implications of a rising discipline. **Etnoecológica**, v. 1, n.1, p. 5-20, 1992.

TOLEDO, V.M; BARRERA-BASSOLS, N. A etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v.20, p. 31-45, 2009.

TOLENTINO, A. O que não é Educação Patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Á.B.; BRAGA, E.O. (org.). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas** (Caderno Temático 5). João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba. 2016. Disponível em: <http://casadopatrimoniojp.com/>>.

TUBINO, F. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Disponível em: http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.3, p. 705-718, 2010.

VERRANGIA, D. A formação de professores de ciências e biologia e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira. *magis*, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v.6, n.12. Edición especial Enseñanza de las ciencias y diversidad cultural, p.105-117, 2013.

VIANA, U.F.; HENRIQUES, E.M.O. A articulação entre Cultura, Patrimônio e Currículo: concepções e desafios. **Linhas Críticas**, v.16, n.31, p.347-360, 2010.

WALSH, C. Lo Pedagógico y lo Decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO I. p.24-68, 2003.

WYNDHAM, F.; LEPOFSKY, D.; TIFFANY, S. Taking Stock In Ethnobiology: Where Do We Come From? What Are We? Where Are We Going? **Journal of Ethnobiology**, v. 31, n.1, p. 110-127, 2011.

ANEXO B



IDENTIFICAÇÃO DO ACERVO CENTRO ESPÍRITA PRETO VELHO
CANZUÁ DO VELHO XANGÔ



Nº	NOME	PROCEDÊNCIA	AUTOR/DOADOR	ESTADO DE CONSERVAÇÃO (bom, regular, ruim)

ANEXO C

PROJETO EDUCATIVO MUSEUS COMUNITÁRIOS DA TIRIRICA

CENTRO ESPÍRITA PRETO-VELHO CANZUÁ DO VELHO XANGÔ MUSEU DO FUTEBOL

ESTRUTURAÇÃO DO NÚCLEO GESTOR CONCEPÇÃO DO PROJETO EXPOGRÁFICO

O QUE QUEREMOS MOSTRAR?

- **PARA DENTRO DA COMUNIDADE?**

Exposições permanentes nos museus comunitários

- **PARA FORA DA COMUNIDADE?**

Exposições temporárias (2 meses em cada cidade) em museus públicos em Recife e João Pessoa

- **COMO VAMOS MOSTRAR?**

ATRAVÉS DA ARTE, MAS DE QUE ARTES?

AÇÕES COM ACERVOS ---- COLEÇÕES ----

- **SALVAGUARDA MUSEOLÓGICA ---- AÇÕES DE PRESERVAÇÃO** – Documentação e conservação de acervos

- **COMUNICAÇÃO MUSEOLÓGICA ---- AÇÕES DE DIFUSÃO DA INFORMAÇÃO** – Projeto pedagógico ou educativo e Projeto Expográfico;

- **PESQUISA ---- ATIVIDADES DE INVESTIGAÇÃO SOBRE AS COLEÇÕES MUSEOLÓGICAS E PATRIMÔNIO CULTURAL COMUNITÁRIOS, REALIZADOS PELOS MORADORES DA COMUNIDADE**

O que temos? Processo de seleção/escolha de referências culturais

PROJETO EXPOGRÁFICO

MUSEUS COMUNITÁRIOS DA TIRIRICA

TÍTULO:

TEXTO DE ABERTURA DA EXPOSIÇÃO:

LEGENDAS EXPLICATIVAS:

FICHA TÉCNICA:

PROCESSO DE SELEÇÃO DE ITENS PARA A EXPOSIÇÃO

DEFINIÇÃO DE FORMATOS EXPOSITIVOS

ATIVIDADES DE PESQUISA

O QUE QUEREMOS MOSTRAR?	COMO PODEMOS MOSTRAR?	ATIVIDADES DE PESQUISA
Rituais e saberes sobre reza, parto e novenas Que rituais mais?	Áudios, vídeos, textos, objetos (rosário, santos, livrinhos de reza)	Selecionar objetos; Gravar ou selecionar áudios e vídeos;
Danças: cordão, idosos, jovens, bambolê, forró-pé-de-serra, quadrilha; Que danças mais?	Audiovisual, na prática, poesias e fotos	Apresentar as danças na abertura da exposição; Selecionar vídeos, fotos, objetos e textos que apresentem as danças;
Toré	Audiovisual, fotos, textos descritivos	Apresentar o toré na abertura da exposição; Selecionar vídeos, fotos, textos e objetos que apresentem o toré
Banda de pífano	Fotos, vídeos, objetos e áudio	Apresentar a banda de pífano na abertura da exposição; selecionar fotos e objetos; selecionar ou gravar áudios e vídeos

Capoeira	Fotos, vídeos, objetos e áudio	Apresentar a capoeira na abertura da exposição; selecionar fotos e objetos; selecionar ou gravar áudios e vídeos.
Lugares: serras e terreiros Quais outros lugares?	Fotos, vídeos e objetos (cruzeiros, plantas, pedras e réplicas)	Selecionar objetos e materiais que representem os lugares; selecionar ou gravar áudios e vídeos sobre os lugares
Objetos: maracá, chocalho de boi, cachimbo, objetos feitos de palha, madeira, caroá, cipó, barro, garrafas PET; Quais outros objetos irão para a exposição?	Através dos objetos – originais ou réplicas? Textos e áudios	Selecionar que objetos irão para a exposição; Selecionar objetos que serão replicados especialmente para as exposições; Selecionar textos e áudios que apresentem os objetos;
Comidas: doces, comidas de milho, mugunzá, fubá, cocada; Quais outras comidas?	Degustação na exposição Amostra de receitas e de materiais naturais usados para fazer as comidas	Preparar as comidas para levar para a exposição; Selecionar objetos, imagens e vídeos que apresentem as comidas;
Pessoas e lideranças (d. Maria de Ginú e d. Júlia); Quem mais???	Foto, nome, função, objetos, vídeos e desenhos	Selecionar as pessoas que serão retratadas na exposição; selecionar ou gravar depoimentos destas pessoas; escrever textos (poesias) sobre estas pessoas;
Frutos, raízes e plantas (asticum, mandacaru, jurema e tiririca); Quais mais?	Levar exemplares e partes destes	Selecionar partes destes para levar para a exposição; Selecionar partes deste para a composição da sala de exposição
Museus (imagens e objetos)	Fotos, vídeos, livro e objetos	Selecionar fotografias e objetos de cada um dos museus; Selecionar trechos de vídeos sobre cada um dos museus;

Hinos (do Museu do Futebol e da Tiririca)	Textos, áudio e performance	Cantar os hinos nas aberturas das exposições; Exibir as letras dos hinos na exposição; Selecionar ou gravar áudio de pessoas da comunidade cantando os hinos
Penitentes	Roupas, cruz, textos e benditos	Selecionar objetos que pertencem aos penitentes e podem ser expostos nas exposições; selecionar áudios de cânticos entoados nas procissões dos penitentes; definir objetos para serem replicados

QUESTÕES A SEREM DISCUTIDAS

QUE SUPORTES SERÃO UTILIZADOS NA EXPOSIÇÃO?

QUE MATERIAIS LOCAIS SERÃO UTILIZADOS NA EXPOSIÇÃO?

A VISITA A UMA EXPOSIÇÃO É UMA EXPERIÊNCIA APREENDIDA PELOS PARTICIPANTES, QUE PODE SER ESTIMULADA A PARTIR DOS MAIS DIVERSOS ESTÍMULOS AOS DIFERENTES SENTIDOS. COMO ESTIMULAR OS DIFERENTES SENTIDOS?

- VISUAIS
- AUDIOVISUAIS
- SONOROS
- OLFATIVOS
- GUSTATIVOS
- TÁTEIS

QUE LINGUAGENS ARTÍSTICAS SERÃO UTILIZADAS NA EXPOSIÇÃO? QUAIS MAIS?

- POESIA
- MÚSICA
- DANÇA

- TEATRO
- ARTES VISUAIS
- DESENHO

QUE MATERIAIS E TÉCNICAS SERÃO UTILIZADAS NA EXPOSIÇÃO? QUAIS MAIS?

- PALHA DA BANANEIRA E DO CATOLEZEIRO
- CIPÓ
- MADEIRA
- BARRO
- SEMENTES
- RAÍZES

QUE EQUIPAMENTOS SERÃO NECESSÁRIOS? QUAIS MAIS?

- PROJETOR
- COMPUTADOR
- CAIXA DE SOM

PROPOSTA DE ORGANIZAR UMA LOJINHA PARA VENDA DE PRODUTOS FABRICADOS PELA TIRIRICA NA ABERTURA DAS EXPOSIÇÕES EM RECIFE/PE E JOÃO PESSOA/PB: PESSOAS RESPONSÁVEIS E DEFINIÇÃO DE PRODUTOS A SEREM COMERCIALIZADOS