

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2021.r2a18>

Recebido em: 12/05/2021

Aceito em: 21/06/2021

**CADÊ MEU MARACÁ QUE EU QUERO TRABALHAR: RELATO DE UMA
EXPERIÊNCIA FREIREANA SOBRE O MUSEU INDÍGENA DO CATU DOS
ELEOTÉRIOS/RN**

**WHERE IS MY MARACÁ THAT I WANT TO WORK: REPORT OF A FREIREAN
EXPERIENCE ABOUT THE INDIGENOUS MUSEUM OF CATU DOS
ELEOTÉRIOS/RN**

Nilton Xavier Bezerra

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9821-268X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3609163207351583>

Doutorando em Educação Profissional

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: nilton.xavier@ifrn.edu.br

RESUMO:

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre o processo de investigação de bens culturais materiais destinados às primeiras coleções do acervo do museu comunitário indígena do Catu dos Eleotérios/RN. As ações foram realizadas entre 2017 e 2019, pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Canguaretama. Como objetivo geral, visamos efetivar a temática da cultura indígena no contexto do IFRN. Fundamentamos nossa prática na perspectiva crítico-emancipatória delineada por Paulo Freire (2011), em *Pedagogia do Oprimido* nos conceitos de experiência de Jorge Larrosa (2002) e de museologia social (IBRAM). Essa experiência nos permitiu elaborar reflexões sobre a produção de conhecimentos de maneira colaborativa com povos indígenas e sobre a práxis pedagógica comprometida com o respeito às pluralidades culturais.

Palavras-chave: Museu comunitário indígena do Catu. Relato de experiência. Práxis. Pedagogia crítico emancipatória.

ABSTRACT:

This paper presents an experience report on the process of investigation of material cultural goods destined to the first collections of the collection of the indigenous community museum of Catu dos Eleotérios/RN. The actions were carried out between 2017 and 2019, by the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande

do Norte, Canguaretama campus. As general objective, we aim to effect the theme of indigenous culture in the context of IFRN. We base our practice on the critical-emancipatory perspective outlined by Paulo Freire (2011), on Pedagogy of the Oppressed in the concepts of experience of Jorge Larrosa (2002) and social museology (IBRAM). This experience allowed us to elaborate reflections on the production of knowledge collaboratively with indigenous peoples and on pedagogical praxis committed to respect for cultural pluralities.

Keywords: Catu indigenous community museum. Experience report. Praxis. Emancipatory critical pedagogy.

1 OS PRIMEIROS MOVIMENTOS

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

Paulo Freire

O gênero relato de experiência diz respeito a um texto cuja função social é relatar uma experiência vivida (EULÁLIO; NASIMENTO; ALBUQUERQUE, 2013). Porém, para a escrita desse relato, acrescento que essa experiência se tornou significativa no nosso processo de formação, atuação e vivência como pesquisador e representou uma real possibilidade de contribuição para uma prática educativa dialógica com viés socioantropológico. Nossa experiência contemplou a aldeia potiguara Catu dos Eleotérios, situada na divisa dos municípios de Canguaretama e Goianinha/RN, lugar onde objetos culturais despertam narrativas sobre tradições indígenas, por isso, adianto que nosso interesse não se ateve somente em investigar suas materialidades, reconhecendo-os enquanto “objetos-documentos” (escritos, artefatos e/ou audiovisuais) inseridos na produção de diálogos múltiplos sobre os mecanismos de legitimação, distinção, conflitos e disputas históricas. (RUOSO, 2009).

Os povos indígenas do Nordeste brasileiro, dentre as populações originárias do nosso país, são os mais estigmatizados e atacados pelo preconceito, ignorados pelo senso comum, intelectuais e até por antropólogos e indigenistas como “extintos” ou “falsos índios”, situação que dificulta o acesso e obtenção aos seus direitos mais essenciais (FILHO; ABREU; ATHIAS, 2016). Em pleno século XXI, sua existência é confrontada por um imaginário popular no qual ainda prevalece a imagem do indígena como um ser genérico, idealizado como um habitante da região amazônica, desnudo, pintado, adornado com cocares multicoloridos e, sobretudo, completamente alheio ao mundo contemporâneo, representação

conexa à figura caricata repetida nos corpos infantis por muitas escolas, sempre no dia 19 de abril, com o pretexto de se “comemorar o Dia do Índio”. Esse olhar colonialista advém em parte das representações e narrativas implícitas nas coleções etnográficas¹ expostas em museus que tradicionalmente demarcaram uma suposta “superioridade” branca e europeia diante de populações periféricas, inferiorizadas como “exóticas”, “primitivas” ou “prestes a desaparecer”. Essa perspectiva serviu para tutelar a preservação desses objetos, limitando-se aos elementos estéticos, invisibilizando e rejeitando menções a protagonismos e resistências exercidas pelas comunidades que os produziram e gerando uma evidente descontextualização comprometida em manter interesses ideológicos e nada interessada em problematizar questões políticas advindas dessas coletividades.

No Brasil, de acordo com a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus, consideram-se museus, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções abertas ao público, de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009).

Por reconhecermos os museus como espaços de memória, estamos cientes que eles não comportam neutralidades e seus acervos apresentam narrativas que estão subentendidas em negociações e disputas socioculturais. Pensar na criação coletiva de um museu comunitário no contexto contemporâneo e em colaboração direta com uma comunidade indígena, nos instigou a descolonizar tal perspectiva, almejando esse equipamento como um lugar para afirmação da memória, da identidade e dos direitos políticos indígenas, voltado para abrigar, expor e repercutir sua existência física, cultural e material.

A parceria com uma instituição de ensino profissional e tecnológico, significou a princípio uma estratégia para assegurarmos a inclusão da temática indígena no cotidiano escolar, cumprindo com as orientações previstas pela Lei 11.645/08, porém, seus desdobramentos suplantaram nossa expectativa.

Conhecer outras narrativas nos garantiu o acesso a outras formas de pensar, sentir e interagir com o mundo, permitindo ampliarmos conhecimentos sobre as contribuições indígenas na formação da sociedade brasileira, além de problematizarmos diferentes

¹ Referente à etnografia, parte da antropologia que se dedica ao estudo das múltiplas etnias, de suas implicações antropológicas, sociais.

percepções sobre a função educativa dos museus. Seriam lugares destinados a abrigar apenas “coisas velhas e sem importância”? Por que os museus tradicionais foram popularizados como repositórios simbólicos das ideias e da memória das classes dominantes? O que justificaria as ausências de grupos que não se veem representados em seus acervos?

Por defender um posicionamento mais democrático e reflexivo, aproximados da pedagogia de Paulo Freire, fundamentamos nossas ações no conceito de museologia social, corrente teórica pautada na reformulação de novas formas de pensar e fazer museus. Caracteriza-se pela apropriação política e afetiva do museu pelas comunidades, num processo de autopercepção segundo o qual, dispendo de ferramentas museológicas, protagonizam, elegem, pesquisam, registram, preservam e decidem divulgar de maneira dialógica quais imagens e narrativas deverão ser partilhadas externamente. (BRASIL, 2021)

Justamente, por se tratar de uma experiência coletiva, descrevê-la se constituiu num desafiador exercício de memória, ou de “escrita de si”, implicando no ato de rememorar, passível de alternâncias entre o que é lembrado ou esquecido. (HENRIQUE; CAVALCANTE; NASCIMENTO, 2013). Se o conceito de memória é apreendido como um fenômeno social construído individual e coletivamente e, portanto, sujeito a mudanças, flutuações, descontinuidades e imprecisões, soma-se a tudo isso seu caráter seletivo, o que nos impede de lembrarmos com minúcias das nossas vivências. Por isso, reconhecemos aqui limitações, posto que as memórias individuais e coletivas se entrelaçam com frequência, carecendo posteriormente serem revistas e complementadas pelas percepções dos demais agentes envolvidos. (POLLAK, 1992; HALBWACHS, 1990).

Constituir um acervo que fosse expressivo para a memória do povo potiguara existente no sul de um Estado que herdou dessa identidade étnica o nome para distinguir seus cidadãos como “potiguares”, em oposição à desvalorização histórica dessas populações, nos soou contraditório. Isso nos fez refletir igualmente sobre a memória como um componente identitário, ressaltando a identidade também como uma construção social, da imagem de si (individual e coletiva) e em permanente negociação com os outros. (POLLAK, 1992). Nesse sentido, percebemos as reivindicações dos povos indígenas em terem suas identidades culturais reconhecidas e valorizadas, posto que foram e continuam a ser firmemente desfavorecidos pelo Estado brasileiro, sobretudo na atual gestão em vigor.

À medida em que fomos materializando as etapas do processo de criação do museu, vimos emergir outros aspectos a ele associados, incluindo desde a nossa apreensão sobre as relações entre saberes legitimados socialmente e aqueles produzidos pelas minorias; passando pela efetivação (ou não) da diversidade nos currículos; até a necessidade de reavaliação contínua dos nossos processos formativos, escassos diante das demandas que a educação com um viés mais democrático solicita. Entremeadas ao relato sobre o museu, algumas dessas questões serão pontuadas a seguir.

2 CONECTANDO SABERES DIVERSOS

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente.

Ailton Krenak, (2019, p.15)

Figura 1 - Maracás produzidos na aldeia Catu dos Eleotérios/RN²



Fonte: Primeira imagem: Meyriane Costa de Oliveira. Segunda imagem: o autor.

Jorge Larrosa (2002) nos apresenta a experiência como uma possibilidade de pensar a educação a partir de um viés mais existencial, subjetivo e estético, essa abordagem

² O primeiro objeto é de 2018, peça componente do acervo do Museu Indígena e o segundo foi produzido em 2021, doação de uma artesã do Catu ao autor.

fundamenta-se em situações que particularmente nos afetam e se constituem como significativas, “algo que nos passa, nos acontece, nos toca”. Para o autor, a experiência torna-se impossível numa sociedade assinalada pela circulação compulsiva de informações, impositiva em apelos para que seus integrantes exteriorizem opiniões previsíveis; num tempo cada vez mais exíguo, veloz e efêmero e onde o trabalho desponte como excessivo, limitado à satisfação “onipotente” do sujeito moderno em conformar o mundo aos seus interesses individuais.

O saber da experiência soa inconciliável diante de concepções teóricas que beneficiam escolas e currículos ajustados à alta competitividade do mundo contemporâneo, a experiência, afirma Larrosa: “se dá na relação entre conhecimento e vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26). Ela amplia a perspectiva sobre o pensar para além do “raciocinar”, calcular e argumentar”, ressaltando a produção de sentidos como componente significativo desse processo. Não é sinônimo da informação aligeirada, não dialoga com opiniões massivas, requer uma dinâmica temporal mais fluida e acolhedora das atenções mais prolongadas aos detalhes, aos silêncios e às delicadezas.

Como exercício de imaginação, podemos, a partir da figura 1 fechar brevemente os olhos a fim de ativar o sentido da audição, tentando minimizar os sons mais próximos do cotidiano para, em seguida, imaginar em crescente os sons produzidos por um maracá indígena ou simplesmente “maraca” (imagens acima) como também costumam chamar os habitantes do Catu.

Compartilhamos a representação visual do objeto numa tentativa de auxiliar nesse esforço imaginativo e por reconhecer as limitações da linguagem escrita impossibilitada de ainda não repercutir fisicamente em si as sonoridades, incluímos aqui também as principais características do referido instrumento, de acordo com as informações técnicas contidas num verbete de dicionário, produto cultural não indígena:

Maracá - Chocalho indígena usado em festas, cerimônias religiosas e guerreiras, que consiste em uma cabaça seca, desprovida de miolo, na qual se metem pedras ou caroços; Chocalho que funciona como um instrumento rítmico ou acompanhamento de determinadas músicas ou danças. (HOUAISS, 2001).

Caso essa simples experiência não se concretize ao final de maneira exitosa, não há por que se preocupar, é apenas uma motivação para a conexão com os saberes das populações originárias. Para os indígenas, o toque do maracá estabelece uma almejada conexão com a ancestralidade e seus significados se expandem de maneira considerável quando comparados à sintética descrição do dicionário.

Conforme Cardoso (2011), para alguns povos indígenas, o maracá é instrumento sagrado, reveste-se de sentidos que extrapolam sua materialidade como instrumento musical idiofônico³ empregado para marcar ritmos, danças e cantos. Ainda de acordo com a autora, para outros povos, sua criação foi arquitetada por seres sobrenaturais; utilizado em cerimônias religiosas, guerreiras e em ritos xamânicos, seu som evoca e traduz simbolicamente a existência e as vozes das forças da natureza, podendo ser considerado por esse motivo objeto de poder e adoração.

A professora indígena Meyriane Costa, conhecida também como Guayumi Potiguara, residente do Catu e estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFRN Canguaretama, nos apresentou o maracá/maraca como um recurso pedagógico para chamar a atenção das crianças durante suas aulas, além de uma narrativa particularmente poética sobre o instrumento:

A cabaça, é como se fosse a terra e dentro dela tá as sementes né? que é a gente. E o cabo é uma ligação como se fosse um cordão umbilical, entendeu? Nossa ligação, essa relação que o ser humano deveria pelo menos ter com a Mãe Terra, com a natureza. No Toré é utilizada como um chamamento, ela chama as pessoas e ela chama os Encantados também. (INFORMAÇÃO VERBAL, 2021)

Apresentar narrativas culturais sobre as tradições indígenas, considerando a perspectiva dessas populações sobre suas práticas, consistiu na motivação central dos projetos associados à criação do museu indígena do Catu. Em espaços museais nos quais existem acervos com coleções etnográficas e sobre os quais observamos a ausência da participação dos grupos simbolicamente representados pelos objetos, costumam prevalecer versões do olhar, das interpretações e sobretudo das narrativas elaboradas por agentes não indígenas, o que implicitamente concorre para o silenciamento dessas vozes e para uma não-legitimação das suas histórias.

³ São os instrumentos que produzem sons fazendo vibrar a si próprios por inteiro

Cientes dessa abordagem, como apoio teórico das ações pensadas para o museu, optamos por uma abordagem freiriana, ocupando de forma intencionada e dialógica o lugar de mediadores, estimulando espaços de fala e de escuta para que as vozes indígenas pudessem protagonizar os métodos e repercutissem ao máximo a proposição de ações, indicações, ocultamentos e a escolha coletiva dos objetos mais representativos e, portanto, mais conectados às narrativas por eles vivenciadas.

A opção pelas contribuições político-pedagógicas apresentadas por Paulo Freire (2011) em *Pedagogia do Oprimido*, justifica-se por acreditarmos numa pedagogia libertadora através da qual, grupos marginalizados e oprimidos pelas classes dominantes, assumem gradativamente um pensamento crítico, reflexivo e dialético, capaz de provê-los de uma consciência política e emancipatória imprescindível ao fortalecimento do processo de transformação das condições de existência por eles vivenciadas. Conforme Menezes e Santiago (2014), na concepção freireana de educação, as finalidades, os conteúdos e ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos, e colaboram na orientação das políticas curriculares, construindo possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social.

A perspectiva freireana ancora-se no conceito de práxis emancipatório-crítica, elemento basilar do materialismo histórico desenvolvido por Marx. A práxis é entendida como estratégia para superação da contradição opressor-oprimido, é reflexão e ação humana sobre o mundo para transformá-lo. Nela está implícita a dialogicidade como um de seus pilares por reconhecer o papel das subjetividades na luta pela transformação objetiva das estruturas sociais, conforme podemos observar nas palavras do próprio autor: “Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará essa dicotomia”. (FREIRE, 2011).

O museu indígena como um espaço simbólico para reconfigurar a existência potiguara reveste-se, portanto de uma dimensão política aproximada às ideias de Freire, por representar uma ação cultural para desmarginalizar ecos de um violento processo de dominação colonial tecido contra afrodescendentes e nações indígenas. O autor estimava que toda a ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, na intenção de mantê-la ou transformá-la. Nesse sentido, o museu em questão caracteriza-se como potência para descolonizar/lembrar/reunir fragmentos culturais, históricos e identitários,

estilhaçados e parcialmente perdidos entre os ditos e não ditos de diversos discursos. (GRAÚNA, 2013).

A materialização de uma abordagem pedagógica comprometida com a emancipação social dos sujeitos norteia, além disso, o modelo de currículo integrado, pautado nos conceitos de formação humana omnilateral (Marx e Engels) e da Escola Unitária (Gramsci), ambos convergentes na defesa de uma educação completa, comprometida com a superação da dicotomia capitalista gerada pela divisão social do trabalho, desigualmente apartada entre formação básica e técnica/profissional. (SILVA, 2020).

A proposta curricular para a educação profissional e tecnológica expressada pelo Projeto Político Pedagógico do IFRN acentua um posicionamento teórico favorável à pedagogia da práxis como um caminho mais justo e democrático na formação dos trabalhadores, abrangendo tanto discentes quanto docentes. Sua prática estrutura-se no diálogo entre conhecimentos e experiências, oportunizando a compreensão crítica da realidade.

Além disso, ao evidenciar a diversidade cultural como um dos princípios basilares do currículo integrado, particularmente, percebo no referido documento um avanço nesse campo de disputas chamado currículo. Nele, visualizamos um posicionamento contrário aos processos de colonização e dominação, bem como, a busca pela superação da hegemonia entre saberes considerados oficiais e aqueles produzidos pelas minorias e em contextos não escolares, entre os quais estão situados os indígenas. (SILVA, 2020; PPP/IFRN, 2012, p. 71).

3 FORMAR UM ACERVO E AMAR O MUSEU

O museu tem que nascer primeiro dentro do coração.

Meyriane Costa

Paulo Freire concebia o diálogo como um ato amoroso, amor manifestado na dialogicidade das relações e no comprometimento com as causas para a libertação dos oprimidos. O ato de pensar a criação de um museu indígena no Catu não partiu de uma disposição arbitrária, suas bases foram gestadas num conjunto de circunstâncias que, aos poucos, foi sendo respeitado até o momento das conversas com as lideranças comunitárias

indígenas no intuito de ouvi-las, de modo que pudéssemos, sempre de maneira dialógica, amadurecer tal possibilidade.

De início, destacamos que a Lei 9.394/96, foi modificada em 9 de janeiro de 2003, pela Lei no 10.639 e acrescida pela vigência da Lei 11. 645, de 10 de março de 2008, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Conforme seus dois parágrafos subsequentes, são propostas a inserção de conteúdos que considerem as lutas históricas “dos negros e dos povos indígenas no Brasil”, bem como, “[...] as suas contribuições nas áreas social, econômica e política”, pertinentes à história brasileira, além de uma alteração curricular orientada para que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

Vale salientar aqui que o Ministério da Educação (MEC) não isentou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica das reflexões sobre as desigualdades das relações étnico raciais existente no país, publicando ainda em 2008 uma série de artigos específicos para essa modalidade de ensino, orientando contemplar a Lei 10. 639/03 e destacando, nesse contexto, a implementação da referida Lei como uma “[...] colaboração estratégica para como os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica.” Sugerindo ser preciso “[...] renovar o nosso conceito acerca do que é educar. Para que possamos atender aos anseios da educação das relações étnico raciais, bem como a inclusão de temática referente à cultura de um povo e camadas sociais que foram historicamente alijadas das oportunidades educacionais e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2008, p.11). Não obstante essa publicação enfatizar questões étnico raciais relacionadas à população negra, com o complemento legal destacando as contribuições e a importância dos estudos sobre a histórica e a cultura dos povos indígenas, atualizamos o teor do texto ao encontrarmos paridades históricas entre as condições sociais desfavoráveis de negros e indígenas no Brasil, igualmente invisibilizados nas discussões sobre a diversidade, julgados e estereotipados a partir de visões racistas e eurocêntricas.

Voltando à nossa realidade de docente do IFRN Campus Canguaretama, instituição de Educação Profissional e Tecnológica, a proximidade geográfica com comunidades indígenas da etnia potiguara situadas no litoral sul potiguar, desde o início, concorreu para que

adolescentes e adultos, procedentes desses locais, ingressassem nos cursos técnicos integrados de nível médio e nos superiores como estudantes, ou ainda como parceiros integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Ressalto que a afirmação dessa identidade étnica pelo(a)s estudantes significou outra influência para avaliarmos a ideia do museu.

Experiências pessoais anteriores igualmente concorreram para fortalecer nosso propósito, dentre as quais, ressalto nosso trabalho no IFRN campus Apodi a partir de 2010 e os contatos estabelecidos com Lúcia Paiacu Tabajara, liderança Tapuia Paiacu de Apodi/RN, responsável pela criação do Museu Luíza Cantofa⁴ e com estudantes que asseguravam pertencerem a famílias de “caboclos⁵”, conhecerem ou habitarem “lugares de caboclo”. Essas vozes insistiam em sinalizar para a necessidade de revermos lacunas curriculares e nos questionavam sobre como a instituição pretendia reconstruir suas percepções sobre a cultura indígena.

Somam-se a esses acontecimentos, nossa chegada ao campus Canguaretama em 2015, ocasião em que fomos apresentados no Catu ao contexto de indígenas aldeados, ao artesanato potiguara e à Festa da Batata. Em 2016, incluímos o fato desse campus sediar no RN o projeto Saberes Indígenas na Escola, ação do MEC para formação continuada de professores da educação escolar indígena, além de nossa participação no III Encontro Estadual da Rede de Pontos de Memória e Museus Comunitários do RN, evento acolhido pelo IFRN Campus Cidade Alta. No referido evento, durante a mesa redonda “Memória, Museologia e Políticas Públicas: construindo diálogos e perspectivas”, a fala do museólogo Mário Chagas (Instituto Brasileiro de Museus), mencionava os museus indígenas cearenses como experiências bem-sucedidas no país.

A busca pelo conhecimento sobre práticas de museologia indígena determinou nossa ida no início de 2017, à região metropolitana de Fortaleza/CE, para conhecermos as experiências das etnias Jenipapo Canindé e Pitaguary com a criação e gestão de museus situados em seus territórios. Um ponto que logo nos chamou atenção foi o fato dos museus se constituírem em apenas um dos equipamentos componentes de roteiros culturais que abrangiam outros espaços de memória espalhados pelas aldeias. Nessa concepção, diferentes

⁴ Primeiro museu indígena do Rio Grande do Norte

⁵ Caboclo, mameluco, cariboca ou curiboca é o mestiço de branco com índio. Também era a antiga designação do indígena brasileiro

pontos foram musealizados⁶ e eram apresentados com igual importância, podendo compreender desde as escolas indígenas, espaços de produção de artesanato e da farinha de mandioca, residências das lideranças, lugares sagrados, trilhas nas matas, espaços para conversas, marcos territoriais como pedras, morros, lagoas e serras até hortas e quintais.

Associados a esses espaços, com permissões e agendamentos prévios, os visitantes poderiam provar sabores locais como o bolo de carimã (feito da massa de mandioca amolecida) ou o mocororó, (bebida com teor alcoólico à base de cajus fermentados), participar de práticas ritualísticas ou ouvir narrativas ancestrais. Esse aspecto foi decisivo para solidificarmos a proposta do museu no Catu, pois lá já havia um roteiro similar voltado para o turismo pedagógico (elaborado pelos próprios indígenas), estratégia ativada pela crescente curiosidade das instituições de ensino, públicas e privadas, em conhecerem quem eram e onde viviam as populações indígenas do Rio Grande do Norte, movimento acentuado a partir de 2005, quando, estimulados pelo processo de etnogênese⁷, indígenas participaram de uma audiência pública na Assembleia Legislativa de Natal reivindicando o reconhecimento de suas identidades, apagadas pelo Estado da historiografia oficial. (BEZERRA, 2017).

Após circularmos pelos museus cearenses, as primeiras ações referentes à criação do museu do Catu, estimaram conexões entre as atividades do turismo de base comunitária organizadas pela comunidade e a participação de estudantes indígenas do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo e da Licenciatura em Educação do Campo, ofertados pelo campus Canguaretama, bem como a carência, ou mesmo inexistência, de equipamentos culturais similares na região que pudessem acolher estudantes residentes no litoral sul potiguar.

Envoltos nesse processo, elaboramos um projeto de extensão - Projeto Museus indígenas no Catu dos Eleotérios e Sagi-Trabanda: sensibilização comunitária. EDITAL 02/2017-PROEX-IFRN e dois projetos de pesquisa: Formação de acervo para constituição do Museu Comunitário Indígena do Catu dos Eleotérios (Edital nº 01/2018 (1º Chamada) - PROPI/RE/IFRN) e A Coleção Indígena Edital nº 01/2019 (1º Chamada) - PROPI/RE/IFRN. Em cada projeto, contamos com a colaboração de estudantes indígenas como bolsistas. O

⁶ O conceito de musealização refere-se a um conjunto de ações que se iniciam desde a aquisição/doação de objetos, passando pela catalogação e se estendendo até a inserção desse objeto num cenário, a exposição, na relação de diálogo com o público visitante. (RUOSO, 2009, p.52).

⁷ Conhecido também como ressurgência étnica, é um conceito antropológico que pretende dar conta do processo de emergência de novas identidades étnicas bem como o ressurgimento de etnias já reconhecidas

primeiro envolveu a produção de uma cartilha ilustrativa destinada à comunidade, explicando sobre a ideia do museu, acrescida de conceitos fundamentais como museu, museologia social, turismo comunitário, memória social, patrimônio cultural e territorialidade.

Os projetos subsequentes abarcavam a investigação “sobre si”, selecionando objetos da cultura material que demarcassem aspectos identitários do Catu dos Eleotérios. A primeira coleção chamada “A formação da comunidade” foi resultante da identificação de objetos e narrativas partilhados por pessoas residentes no Catu que, em comum, relacionavam o lugar notadamente à uma origem agrícola, portanto, anterior ao envolvimento dos seus habitantes com o movimento indígena nacional.

Ainda hoje verificamos ser a agricultura expressiva para o sustento das famílias que habitam a aldeia. Os objetos foram subdivididos em quatro coleções específicas de acordo com os usos e práticas a eles atribuídos, a saber: Práticas/instrumentos agrícolas (Objetos empregados no cultivo e beneficiamento da batata-doce, mandioca (casas de farinha), feijão-verde, coentro, arroz e cana de açúcar); Utensílios de uso pessoal e doméstico (equipamentos de cozinha, brinquedos, itens usados nos cuidados com a casa e a saúde dos moradores); Objetos religiosos (Maraca, quadro de São Jorge, grinaldas para o dia de finados) e Objetos de caça e pesca artesanal (xuxo para caçar tatus, arco e flecha, covo para capturar camarões).

As pesquisas envolveram idosos e pessoas na faixa etária de 40 até 60 anos e que dispunham de objetos pessoais relacionados à história do Catu ou ao envolvimento político da comunidade com o movimento indígena no RN, perfil justificado por ser esse público o mais disponível para receber os alunos participantes do projeto quase sempre no período da tarde, entre às 14h e às 17h.

O projeto “A Coleção Indígena” buscou identificar objetos que, de modo mais específico, marcassem a identidade indígena da comunidade. Totalizamos, com o acréscimo dessa nova coleção, cerca de 90 objetos, formando a base do acervo pertencente ao museu. A escolha desse título para a segunda coleção sobreveio da identificação de objetos alinhados às narrativas das lideranças que assentavam a formação do lugar a partir de referências indígenas. Essa identificação priorizou a participação indígena em eventos relacionados a atos de resistência e luta pelos direitos da população. Essa coleção foi desdobrada em duas categorias nativas de acordo com os usos, práticas e sentidos atribuídos aos objetos. Sendo elas: Objetos de resistência (peças vinculadas ao envolvimento do Catu com o movimento

indígena nacional como certificados de participação em eventos, camisetas, ofícios, panfletos, documentos do planejamento de ações do movimento indígena, matérias de jornais e cartazes).

A segunda, chamada de Objetos documentais, foi composta por objetos mais especificamente relacionados ao contexto local (livros, certificados, fotografias, cartazes sobre eventos realizados na comunidade como o Toré da Lua Cheia e a Festa da Batata). Vale salientar, nesse contexto, a realização simultânea de outras ações como reuniões regulares com lideranças e moradores; eleição da comissão do museu tendo somente indígenas com poder de voto; inclusão do Catu na Rede de Pontos de Memória e Museus Comunitários do RN; oficinas para representação visual da estrutura física do museu e listagem de objetos culturais a serem incorporados às coleções.

Outras discussões envolveram os diálogos sobre a localização da sede do museu na comunidade, situação indefinida que dependia do consenso entre diferentes vozes e opiniões. A ausência do espaço físico para abrigar o acervo na comunidade não inviabilizou a continuidade da coleta e doação voluntária de objetos, nem interferiu no processo de catalogação. A comissão do museu solicitou ao IFRN Canguaretama a guarda provisória do acervo em formação com o compromisso de não o exibir publicamente antes da inauguração do museu e desde então esse pedido vem sendo cumprido.

Visando maior fundamentação sobre a museologia indígena, participamos em 2019 do IV Encontro de Museus Indígenas em Pernambuco, realizado pela Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com o Museu do Estado de Pernambuco, com a temática “Coleções dos outros e memórias de encontros: objetos etnográficos, plantas e narrativas”, tendo as presenças de lideranças dos povos Truká, Pankararu, Pankará, Kapinawá, Jenipapo Kanindé, Kanindé, Potiguaras (PB), Ticuna, Kanela, Kaapor e Tremembé, apresentando suas experiências com museus indígenas em suas respectivas comunidades. Infelizmente, disputas internas impediram a presença no evento do cacique Luiz Katu, voz coletiva da aldeia Catu.

Ao longo da programação foram discutidos diversos assuntos, entre os quais, a existência de uma museologia indígena; as motivações dos povos indígenas para a criação de museus; o porquê da apresentação dessas narrativas; quais metodologias convencionais foram adaptadas para a criação de uma museologia nativa. Após cada fala, percebemos haver uma rede de museus indígenas no país e uma museologia indígena em processo de consolidação no

Brasil, expressando narrativas diversas sobre resistência, memória, espiritualidade e território. Além de ações contra a violência e a favor da preservação da vida das comunidades, onde cada aldeia se apropria da ideia de museu e a ressignifica.

Os museus indígenas foram apresentados como espaços para fortalecimento das memórias, identidades e saberes, estímulo para jovens indígenas acessarem às universidades em busca de graduações em História, Antropologia e Museologia na intenção de adquirir conhecimentos e revertê-los em melhorias para suas comunidades.

Em nosso retorno, conhecimentos e discussões foram compartilhados com a comissão do museu na Escola Municipal João Lino da Silva⁸. Repassamos também contatos de professores e lideranças envolvidos com a rede de museus indígenas no país, almejando a integração da experiência do Catu aos próximos eventos.

Com o progressivo aumento da pandemia de coronavírus pelo mundo, essa realidade se alastrou rapidamente por todas as regiões do país e não poupou vidas indígenas, exigindo das lideranças, estratégias para minimizar os danos provocados pela doença, pela morte e pela fome nas comunidades, diante da necessidade do isolamento social e das medidas protetivas. Soma-se a tudo isso, o descaso geral, o amadorismo e os constrangimentos recorrentes provocados pela insensatez política do governo federal, recentemente envolvido em ameaças da própria Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a lideranças indígenas no Brasil, contrárias à sua postura autoritária, alinhada às promessas de campanha do atual presidente em não viabilizar nenhuma demarcação de terras indígenas e ainda flexibilizar regras de proteção ambiental na intenção de intimidar abertamente os povos originários, nesse processo, a instalação do museu do Catu permaneceu em suspenso.

4 VAMOS TRABALHAR NA ALDEIA? CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento dos projetos vinculados ao museu indígena, verificamos que a ausência de um espaço físico resultou para alguns num descrédito sobre sua viabilidade, tal concepção se apresentou de início muito abstrata sobretudo para os mais velhos. Esse ponto concorreu também para dificultar as doações voluntárias, (procedimento sugerido pelos indígenas), um local não edificado na aldeia para abrigar o museu levou outros moradores

⁸ Primeira a ser reconhecida como escola indígena no RN

a enxergarem a investigação sobre os bens culturais com desconfiança, fazendo-os dizer que somente após a conclusão desse espaço poderiam de fato contribuir. Na formação das primeiras coleções, percebemos lacunas sobre algumas práticas extrativistas citadas na história da comunidade (coleta da mangaba, produção do carvão vegetal); objetos representativos do ritual religioso do Toré (saiotes de palha, cocares, adornos corporais e cachimbos); outros instrumentos da pesca artesanal também não foram catalogados. Da mesma maneira, não conseguimos inventariar apetrechos utilizados na lavagem e conservação de roupas.

Apesar de identificados, alguns objetos não foram doados, embora sejam significativos para a memória do Catu, são exemplos as vassouras artesanais confeccionadas com a erva conhecida como “vassourinha de botão” ou “relógio”; galhos de camboim e palitos de coqueiro, bem como, os potes cerâmicos (cacimbas) empregados como sistema para filtragem da água, herdados de um tempo em que não havia água encanada na aldeia.

Ao todo, foram identificados e catalogados cerca de 90 objetos, o trabalho buscou valorizar a resistência cultural, a identidade dos nossos estudantes indígenas e coletivizar os conhecimentos agregados às tradições do povo potiguara para as futuras gerações. Em fevereiro de 2021, o cacique Luiz Katu nos atualizou com notícias positivas confirmando o lugar para a instalação física do museu, trata-se da casa/oficina onde viveu Manuel Serafim Soares Filho, apelidado “Nascimento”, personagem local conhecido por ser uma das primeiras lideranças a afirmar a identidade indígena no Catu e trabalhar como “artesão florestal”, como se autodenominava, hábil nos trançados de peças de cestaria feitas com fibras vegetais nativas encontradas nas matas da região.

Nesse processo, percebemos uma progressiva conscientização dos potiguaras sobre a necessidade de preservarem suas tradições e seus bens culturais, coletivizando o que antes se encontrava esquecido, disperso ou espalhado pela comunidade. Diante do cenário de dominação imposto durante séculos aos seus ancestrais com o objetivo de apagar suas vidas e silenciar suas vozes, a resistência em reafirmar atualmente sua identidade e lutar pelo direito de reescrever sua própria história num espaço museal, implica um gesto de libertação da condição de “dominados” e um ato político transformador da realidade. Nessa experiência freireana, atuarmos como educadores/educandos sobre uma situação de opressão/superação,

significou uma real co- laboração com as demandas sinalizadas pelos estudantes indígenas do IFRN, além de refletirmos sobre a viabilidade de ações futuras.

Começando pelo estímulo a experiências colaborativas, frutos de ações dialógicas entre docentes, estudantes e as coletividades que atuam em parceria com o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (NEABI); pela criação de uma política institucional voltada para museus, abrangendo outros existentes (ou em formação) em regiões atendidas pelos campi ou originados em ações de educação patrimonial, projetos de ensino, pesquisa e extensão; na ativação de uma práxis pedagógica que problematize o respeito às pluralidades culturais e as afinidades entre conhecimento, diversidade e educação para as relações étnico raciais, antevistas nos currículos e processos formativos do IFRN. Concluímos agitando o maracá para invocarmos a proteção dos Encantados no desejo de esperançarmos juntos essa realidade.

REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação (RBE)**, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, N. 19.

BEZERRA, Nilton Xavier. A festa da batata no Catu dos Eleotérios do RN: celebração da colheita e da identidade indígena. Recife: **Arquivos Brasileiros de Alimentação**, v.2, 2017.

BRASIL. **Lei N. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 19/01/2021.

BRASIL. **Lei N. 11.645 de 10 março de 2008**. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 17/04/2021

BRASIL, **Lei 11.904, De 14 de janeiro de 2009**. Disponível em: L11904 (planalto.gov.br). Acesso em: 17/04/2021.

BRASIL, Ministério do turismo, Instituto Brasileiro de Museus **Museologia social**. Ministério do Turismo, disponível em: Museologia Social - Saber Museu - IBRAM (museus.gov.br). Acesso em: 17/04/2021.

CARDOSO, Silmara de Fátima (Guajajara). O maracá na escola: instrumento mágico e ritualístico. Fundação Araporã. Disponível em: <http://fundacaoarapora.org.br>. Acesso em: 17/04/2021.

CHAGAS, Mario; GOUVEIA, Inês. Museologia social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação). **Revista Cadernos do CEOM- Museologia Social**, ano 27, n. 41, Chapecó – SC, 2014. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2017.

DANTAS, Anna Catharina da Costa; COSTA, Nadja Maria de Lima (Org). **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva** : documento-base. Natal ; IFRN Ed., 2012.

EULÁLIO, Marcela de Melo Cordeiro; NASIMENTO Juliana Ramos do; ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Paz e. Didatizando o gênero relato de experiência no Ensino Fundamental - reflexão sobre reescrita textual. Campina Grande : **Revista Letras Raras**, Vol, 2, N. 2, 2013.

FILHO, Manuel Lima; ABREU, Regina; ATHIAS, Renato. **Museus e atores sociais: perspectivas antropológicas**. Recife : Editora UFPE, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GRAÚNA, Graça. Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; NASCIMENTO José Mateus. **Escrita de si e formação docente: trilhando os caminhos da memória na compreensão de si como professor**. Natal: Programa Pós-Graduação em Educação Profissional, 2013.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro : Objetiva, 2001.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo : Companhia das Letras, 2019.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. São Paulo: **Pro Posições**, v. 25, n. 3, 2014.

RUOSO, Carolina. **O Museu do Ceará e a linguagem poética das coisas** (1971 – 1990). Fortaleza : Museu do Ceará ; Secult, 2009. (Coleção Outras Histórias, 54)

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Rio de Janeiro: **Estudos Históricos**, vol. 5, 1992.

SILVA, Katia Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. Frederico Westphalen, RS : **Revista Ciências Humanas**, v.18, N.2, 2017.