

Vivências e interações no projeto de extensão Mikûatiamiri

Experiences and interactions in the extension project Mikûatiamiri

Vivencias y interacciones en el proyecto de extensión Mikûatiamiri

Vânia Aparecida Costa¹  

Dioclécio Bezerra da Costa²  

RESUMO

Este relato reflexivo traz para o foco vivências e interações entre docentes e estudantes da universidade, professores/as e lideranças indígenas ao longo das edições do projeto de extensão Mikûatiamiri do Centro de Educação da UFRN. A metodologia do projeto baseia-se na importância da interação entre esses participantes, o que tem se construído, principalmente, nas reuniões quinzenais de todo o grupo que participa da coordenação do projeto e nos encontros ampliados com os/as professores/as autores/as dos materiais. As vivências e interações são apresentadas e analisadas como práticas socioculturais de aprendizagem entre todos os envolvidos, cada um trazendo, refletindo, contribuindo, reconstruindo conceitos e concepções que trazem de seu lugar de formação e de cultura, na busca por relações menos assimétricas. As reflexões aqui explicitadas inserem-se, portanto, em um contexto maior das relações entre sociedade, cultura e práticas sociais, em um processo de educação intercultural que tem como finalidade contribuir tanto com a Educação Escolar Indígena no estado do Rio Grande do Norte quanto com a formação docente e discente universitária.

Palavras-chave: Vivências; Interações; projeto de extensão; Mikûatiamiri.

ABSTRACT

This reflective experience report sheds light on experiences and interactions among university professors and students, Indigenous teachers and Indigenous leaders throughout the editions of the Mikûatiamiri extension project in the at UFRN Education Center, Brazil. The project's methodology is grounded in the significance of interaction among these participants, which has mainly been developed through biweekly meetings involving the entire project coordinating group as well as extended gatherings with the teachers that developed the didactic-pedagogic materials. These experiences and interactions are presented and analyzed as sociocultural learning practices among all involved parties. Each participant brings, reflects upon, contributes to as well as reconstructs concepts and notions derived from their own background and culture, striving for more equitable relationships. Consequently, the reflections presented here are situated in a broader context of relationships among society, culture and social practices within an intercultural education process aimed at benefiting both Indigenous School Education in the state of Rio Grande do Norte and university teacher training.

Keywords: Experiences; Interactions; Extension project; Mikûatiamiri.

RESUMEN

Este relato reflexivo objetiva dar énfasis a las vivencias e interacciones entre docentes y estudiantes de la universidad, profesores/as y liderazgo indígena a lo largo de las ediciones del proyecto de extensión Mikûatiamiri del Centro de Educación de la UFRN. La metodología del proyecto se basa en la importancia de la interacción entre esos participantes, hecho que se tiene construido, sobre todo, en las reuniones quincenales de todo el grupo que actúa en la coordinación del proyecto y en los encuentros ampliados con nuestros/as profesores/as autores/as de los materiales. Las vivencias e interacciones son presentadas y analizadas como prácticas socioculturales de aprendizaje entre todos los involucrados, cada uno trayendo, reflexionando, contribuyendo, reconstruyendo conceptos y concepciones que subyacen a su lugar de formación y de cultura, en la búsqueda por relaciones menos asimétricas. Las reflexiones aquí explicitadas se insertan, por lo tanto, en un contexto más amplio de las relaciones entre sociedad, cultura y prácticas sociales, en un proceso de educación intercultural que tiene como finalidad contribuir tanto con la Educación Escolar Indígena en el estado del Río Grande del Norte cuanto con la formación docente universitaria.

Palabras clave: Vivencias; Interacciones; Proyecto de extensión; Mikûatiamiri.

1 Doutora em Educação pela UFMG. Docente do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN, Natal, RN, Brasil. Endereço para correspondência: Rua da Campina, 140 apto 1102, Vila de Ponta Negra, Natal, RN, Brasil, CEP: 59090-480. E-mail: vania.costa63@gmail.com

2 Mestre em Antropologia Social pela UFRN. Gestor da Escola Municipal Indígena Saramandaia - EMIS, João Câmara, Rio Grande do Norte, Brasil. Endereço para correspondência: Comunidade Indígena Santa Terezinha, nº 03, zona rural, João Câmara, RN, Brasil. CEP: 59550-000. E-mail: caciuepotiguara@outlook.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este relato reflexivo pretende trazer para o foco vivências e interações entre pessoas da universidade e de comunidades e escolas indígenas: professores/as vinculados ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte–CE/UFRN, graduandos em sua maioria do curso de Pedagogia, lideranças e professores/as indígenas das comunidades dos territórios Mendonça, Rio dos Índios e Caboclos do Assu, estado do Rio Grande do Norte/RN, dentre eles/as também alunos e ex-alunos da UFRN.

O Território Mendonça situando no município de João Câmara tem uma população indígena de aproximadamente duas mil e setecentas (2.700) pessoas, oitocentos e sessenta e três famílias (863)³ e **é composto por cinco comunidades indígenas, sendo: Amarelão, Serrote de São Bento, Açucena e Santa Terezinha (localizadas em João Câmara) Cachoeira (sendo a última em Jardim de Angicos),** e ainda dois grupos de famílias, sendo um deles localizado no Assentamento Marajó e o outro, os Mendonça que residem na zona norte de Natal, capital do RN. O povo Mendonça é de etnia Potiguara, oriundos de migrações realizadas no século XIX, estado da Paraíba (Brejo/ bananeiras) para o Rio Grande do Norte, conforme relatado através da memória oral dos mais velhos e velhas do território Mendonça. Esses e as curandeiras, benzedoras, caçadoras, raizeiros/as, parteiras carregam e transmitem a cultura ancestral desse povo.

A comunidade de Rio dos Índios, situada no município de Ceará-Mirim/RN, tem uma população indígena de aproximadamente mil pessoas, cerca de trezentos e cinquenta (350) famílias que se declaram da etnia Potiguara, reconhecidos em estudos recentes como Potiguaras Ibirapis. Tais estudos também apontam a permanência dessa população indígena potiguara nesta região através de mapas datados do século XVI. Geograficamente, esse povo indígena ocupa parte da zona de Mata Atlântica, Tabuleiro costeiro e zona costeira, espaços que alimentam seus saberes sobre fauna, flora, minerais, e que expressam em sua cultura milenar, como a coleta da mangaba, o feitiço do óleo do bati, a cultura do milho, da mandioca, a pesca em rios e mares, as técnicas de caça, coleta e extração. A cultura ancestral dos anciões está fortemente representada pelas curandeiras, artesãos, batizeiras, raizeiras e educadores que contam suas histórias, ensinamentos e memórias.

Caboclos do Assu está localizada no município de Assu/RN, tem uma população indígena de aproximadamente quarenta e quatro (44) famílias e cento e dez (110) pessoas, sua mobilização e reivindicações são para assegurar seus direitos como indígenas. A maioria dos/as indígenas é agricultor e um de seus pontos de memória mais importante é a casa da parteira Mãe Elina que também era curandeira e considerada mãe de todos da comunidade. Por violações de seus direitos, à comunidade Caboclos do Assu não foi garantido o direito à terem uma escola indígena em seu Território.

A luta dos povos indígenas do estado do Rio Grande do Norte vem se intensificando as mobilizações em torno do direito à implementação da Educação Escolar Indígena - EEI desde a primeira audiência pública para discutir sobre as demandas do movimento indígena, realizada na Assembleia Legislativa do RN, no ano de 2005. Desde então, atuam em

3 Dados obtidos no Relatório e Diagnóstico das Reuniões realizadas nas comunidades indígenas do Rio Grande do Norte de 09/01 a 10/02/2023, produzido por Cassiano e Tayse Campos para APOINME (circulação interna)

várias frentes mobilizando diretamente as três instâncias do poder público–municipal, estadual e nacional–juntamente com outros grupos e instituições. Dentre os resultados dessa luta, lideranças e professores/as indígenas vem intensificando processos que possibilitem a produção de materiais didático-pedagógicos específicos para a educação escolar indígenas.

O projeto de extensão Mikûatiamiri nasce, então, da necessidade de se dar nova organicidade, visibilidade, acesso e circulação a esses materiais, principalmente nas escolas indígenas do estado do RN. O seu nome advém da primeira edição e é uma palavra do tupi antigo e significa pequeno livro: MI–remete a ação humana, KUATIAI–verbo que designa pintar, esculpir e por analogia escrever, MIRIM–adjetivo que significa pequeno. A metodologia que tem ancorado o projeto baseia-se na importância da interação entre esses participantes, o que tem se construído, principalmente, nas reuniões quinzenais da coordenação do projeto que é composta em média por oito integrantes: docentes do CE/UFRN, bolsistas, graduandos da UFRN, lideranças indígenas das comunidades dos territórios Mendonça, Rio dos Índios e Caboclos do Assu, estado do Rio Grande do Norte.

Essas reuniões são práticas socioculturais de aprendizagem entre todos os envolvidos, cada um trazendo, refletindo, contribuindo, reconstruindo conceitos e concepções que trazem de seu lugar de formação e de cultura, no exercício de relações menos assimétricas. As reflexões aqui explicitadas inserem-se, portanto, em um contexto maior das relações entre sociedade, cultura e práticas sociais, estabelecendo um diálogo intercultural que tem como finalidade contribuir tanto com a Educação Escolar Indígena (EEI), no Rio Grande do Norte (RN), quanto com a formação de todos os envolvidos.

Para tanto, está na base do referido projeto o princípio da interculturalidade (WALSH, 2009; URQUIZA; CALDERONE, 2017) pois há no grupo diferentes culturas, instituições (universidade e escolas indígenas) saberes e necessidades que se encontram ao longo do processo de produção e publicação de materiais de apoio didático-pedagógico produzidos por professores/as que atuam em escolas de comunidades indígenas do RN. Não há como entendermos a interculturalidade sem prestar atenção em como se dão as relações, orientadas por algumas questões: que vivências acontecem no projeto? Que interações são produzidas pelos/as diferentes participantes do projeto? Que aprendizagens decorrem desta educação intercultural?

Autores como Vigotsky, Bakhtin e Freire são fundamentais nesse processo reflexivo e analítico de modo a focar mais nas relações e interações entre os/as participantes. Contudo, tem sido importante incluir nesse diálogo a interculturalidade, a partir da sustentação posta por Pederiva, Matta e Novato (2022). Estes últimos analisam a importância de Vigotsky para uma educação intercultural.

Este relato está organizado de modo a explicitar a fundamentação teórico-metodológica que subsidiará a exposição do projeto de extensão bem como as reflexões e análises das vivências e interações que nele ocorrem. As considerações finais buscam dimensionar como as práticas socioculturais estão na aprendizagem das culturas em processos de formação e educação interculturais advindos de projetos de extensão.

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A interculturalidade é um dos princípios centrais nas discussões da implantação da educação escolar indígena, ela tem permeado a efetivação da modalidade diferenciada nos territórios indígenas, neste caso, no Território Mendonça Potiguara. Ela pode ser entendida, em sentido amplo, como uma proposta de consolidação democrática nos Estados onde convivem diversas culturas (MONROE, 2009). A interculturalidade na escola acontece como proposta pedagógica e busca assegurar que a escola seja um espaço de reflexão em que os povos indígenas possam dialogar entre e com as diferentes culturas, resguardando e afirmando as identidades étnicas dos diferentes povos.

Na perspectiva das lideranças e professores/as indígenas, a educação indígena no geral e dos povos envolvidos diretamente no projeto, em particular, trazem saberes, valores e crenças. É uma educação diferenciada que diz respeito ao direito dos povos indígenas a uma educação de qualidade que respeite as diferenças cultural, linguística, de crenças, tradições e conhecimentos e que ofereça, igualmente, as condições de acesso e permanência no serviço público educacional. Uma cultura indígena é expressa através do uso de mais de uma língua e de outras linguagens—uma combinação de língua falada e expressões, sustentadas pela oralidade e pela cultura ágrafa. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua(gem) de seus ancestrais em suas tradições culturais, conhecimentos passados de geração a geração, manifestados em crenças, práticas religiosas, cantos, rituais, enfim, as construções socioculturais das sociedades indígenas constituem, dessa forma, um quadro de bilinguismo.

Mediante as cosmovisões indígenas, a escola indígena é alicerçada pelo saber comunitário que a rodeia, que a embrulha e fortifica sua identidade diferenciada e específica. Diante de tais percepções, há um esforço de produção e trabalho de elaboração de materiais didático-pedagógicos, jogos indígenas, literatura indígena e outros potenciais acervos que colaborem para a implementação do saber e suas construções na educação indígena. Essa educação é repassada pelas pessoas mais velhas porque para estes povos, os anciões e anciãs são sagrados/as e carregam saberes essenciais e são tidos no mundo moderno como se fossem uma biblioteca viva, com riquezas imensuráveis.

A educação escolar indígena é aquela que promove o ensino formal aos povos indígenas. Essa educação é alicerçada a partir do respeito à interculturalidade, ao bilinguismo, à etnicidade e às especificidades desses povos, promovida a partir de uma educação diferenciada. Reconhecendo as identidades étnicas, valorizando suas línguas maternas, saberes, tradições e assegurando às comunidades indígenas tanto os saberes de seus ancestrais quanto o direito de acesso a outros aos conhecimentos, dentre eles os técnicos e científicos. É da competência direta do Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação Nacional de Políticas de Educação Escolar Indígena, a incumbência aos estados e municípios da efetivação e garantia desses direitos, assegurado por lei, aos povos indígenas.

É essa a concepção que orienta a finalidade do projeto de extensão Mikûatiamiri, pois este se insere como parte de uma história de luta e de construção de uma escola que atenda aos princípios citados, dialogando com as produções locais e com as produções que foram construídas nacionalmente. O IV Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena realizado

em Brasília, em 2019, também reforçou esses princípios e destacou a intenção de reunir em uma biblioteca o material pedagógico utilizado nas escolas indígenas, para disponibilizá-lo em um portal e, deste modo, possibilitar um maior intercâmbio de saberes.

O que está em foco é que se aprende com o outro, se abrindo para novas aprendizagens, para além daquelas próprias que cada um traz para as vivências. O que é acessado nessas novas relações? Que interações são produzidas? Que aprendizagens aí ocorrem? Quem faz a mediação nessas vivências? Portanto, as vivências, por exemplo, nas reuniões e encontros do projeto são fontes de novas aprendizagens, principalmente se se considera as experiências e saberes de diferentes culturas constitutivas de uma educação intercultural. Pederiva, Matta e Lovato (2022) buscam compreender vivências de interculturalidade a partir da teoria histórico-cultural e da proposta de método de Vigotsky.

No processo de reflexão aqui pretendido, esses autores apresentam uma possibilidade de se compreender educação intercultural, trazendo aportes da psicologia cultural e do modelo de multiculturalismo crítico. Para tanto, apresentam conceitos e argumentos para defender que Vigotsky “acena para o tema da interculturalidade, ao defender a elaboração, na educação, de novas formas de conduta, mais elevadas, em seu conceito de sociogênese do desenvolvimento cultural” (PEDERIVA; MATTÁ; LOVATO, 2022, p. 9). Em linhas gerais, os autores utilizam a concepção de método proposta por Vigotsky, partindo da consideração que a unidade pessoa-meio ou seja, a vivência, é a menor unidade de análise segundo a teoria histórico-cultural. A vivência, explicitam, “é aquilo que se vive enquanto se atravessa a vida (VIGOTSKY, 2018 apud PEDERIVA *et al.*, 2022, p.2)”.

A partir desse entendimento, Pederiva, Matta e Lovato (2022) analisam conceitos e concepções de interculturalidade e adotam um recorte delineado pela diversidade em vários aspectos (como raça, etnia, gênero, idade, orientação sexual...), conviventes em espaços promotores de relações de aceitação e desenvolvimento mútuo em contraposição com uma interculturalidade forçada pelo processo de colonização e sua continuidade e adequação para um colonialismo como matriz institucional (MAIA; FARIAS, 2020). Os projetos interculturais não podem apagar as identidades não hegemônicas e vivem a tensão entre alterar-se e manter-se. Esse recorte se aproxima da concepção do projeto de extensão aqui em foco pois as relações estabelecidas entre seus integrantes buscam não reproduzir esse colonialismo embora o reconheça, principalmente quando se trata da presença da universidade e de sua tradição como detentora do conhecimento científico e de um certo conhecimento produzido pelo norte global.

Esta reflexão também se apoia nas análises críticas da colonização na perspectiva de David Kopenawa, Ailton Krenak e Daniel Munduruku dentre outros indígenas. Apoia-se também nos estudos sobre decolonialidade como uma postura ética que contribui não só na compreensão das práticas discursivas na contemporaneidade, mas também na reflexão sobre as interações e vivências que ocorrem no projeto – universidade, professores/as e lideranças indígenas - ou seja, “o ‘pensar decolonial’ não é um método a se aplicar senão uma maneira de estar e pensar o mundo” (MIGNOLO, 2014, p. 62). A afirmativa de Mignolo expõe sobre uma ética decolonial calcada no reconhecimento do outro.

Essa orientação teórico-metodológica subsidia o processo de reflexão das relações

vivenciadas no interior do projeto de extensão, apresentado na sequência.

PROJETO DE EXTENSÃO MIKÛATIAMIRI

Mikûatiamiri é um projeto de extensão coordenado por docentes lotados no Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e por lideranças indígenas dos territórios Mendonça, Rio dos Índios e Caboclos do Assu. Ao longo de seus quatro anos vem contribuindo com o processo de construção da Educação Escolar Indígena do RN e com a formação de todos/as que dele participam.

A primeira edição desenvolveu-se ao longo do ano de 2020 e a segunda em 2021, ambas com o apoio da PROEX/UFRN e resultou na publicação impressa de *Mikûatiamiri, pequeno livro sobre saberes linguísticos do povo Mendonça Potiguar* (ANDRADE et al., 2021) e de *ABAMA ENDUASÁBA: Memórias dos povos indígenas do RN. Territórios: Mendonça, Caboclos do Assu e Rio dos Índios* (SANTOS et al., 2021). Em 2022 e 2023 está em processo de produção e publicação de um Atlas Indígena dos territórios Mendonça, Rio dos Índios e Caboclos do Assu a partir de materiais de apoio didático-pedagógico produzidos por professores/as que atuam em escolas das comunidades indígenas dos territórios citados.

O trabalho de produção de *Mikûatiamiri* iniciou-se com um projeto de ensino desenvolvido em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA IV Período) da Escola Municipal Indígena do Amarelão, localizada na comunidade do Amarelão, Território Mendonça, no município de João Câmara. A turma realizou pesquisas em sala de aula e na comunidade, consultando a memória-fonte oral de conhecimento-referente aos apelidos e nomes de pessoas, de plantas e de animais de origem indígena (principalmente da família linguística tupi guarani) presentes no território Mendonça. A revisão e o prefácio tiveram a participação do professor Eduardo Navarro, da USP. Foram publicados quatrocentos (400) exemplares que tiveram a distribuição controlada para todas as escolas indígenas do estado do RN.

A produção e publicação de *ABAMA' ENDUASÁBA* amplia as parcerias ao trabalhar com um material inicialmente produzido no âmbito do Programa Saberes Indígenas na Escola coordenado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, IFRN, *campus* Canguaretama. O trabalho de análise, revisão e ampliação do material contou com a consultoria e prefácio de Tayse Michelle Campos da Silva, professora e liderança indígena do território Mendonça, historiadora e Mestra em Antropologia pela UFRN, o que culminou na publicação de 150 exemplares distribuídos nas escolas dos territórios envolvidos.

A terceira e quarta edições ampliaram e aprofundaram o processo de interação de saberes entre universidade, escola e representantes indígenas para a produção de um novo material didático-pedagógico (CUNHA, 2008; BRASIL, 2005, 2012), um Atlas Indígena, em formato digital, definido ao longo do processo com lideranças e professores/as indígenas dos territórios Mendonça, Caboclos do Assu e Rio dos Índios, do RN. Isso se deu em função da avaliação das primeiras edições do projeto: os envolvidos/as entenderam a necessidade de se ter maior participação de todos/as os/as professores/as indígenas desde os momentos iniciais do processo de produção do material até a produção final. Para tanto, foram realizadas pesquisas e encontros que levaram a um levantamento e registro de materiais já produzidos pelos professores indígenas.

Um dos princípios que orienta este projeto, a interação de saberes entre todos os envolvidos – professores/as universitários e graduandos, lideranças e professores/as indígenas – vem possibilitando a formação de indígenas e não indígenas em um processo educativo intercultural que tem se orientado pelos seguintes objetivos específicos: a) atuar diretamente na formação de todos os envolvidos no projeto realizando encontros de estudo e de acompanhamento das ações do projeto; b) dar continuidade ao processo de mapeamento de materiais produzidos por indígenas em outros estados do Brasil; c) elaborar, colaborativamente, o projeto de edição em sua versão digital, ampliando ao mesmo tempo as parcerias interinstitucionais; d) ampliar a interlocução do projeto com a realização anual de seminários ou webnários e com a manutenção do site do projeto⁴.

Todo esse processo tem se fundamentado por uma metodologia, também investigativa, que sustenta todas as atividades previstas. A metodologia tem se ancorado na importância da interação (VIGOTSKY, 1994; 2001; BAKHTIN, 1995; FREIRE, 1985) entre os participantes, ou seja, nas relações entre pessoas que trazem experiências socioculturais e institucionais diferentes, o que tem se configurado da seguinte forma: a) reuniões quinzenais (via *google meet*) do grupo de coordenação do projeto – docentes e estudantes da universidade, professores/as e lideranças indígenas – para fins de planejamento, acompanhamento e avaliação contínua de todas as ações; b) reuniões mensais (via *google meet*) para fins de estudo com a participação do grupo que faz parte da coordenação do projeto – docentes e estudantes da universidade, professores/as e lideranças indígenas – e de professores/as indígenas dos territórios envolvidos no projeto; c) encontros ampliados – presenciais ou virtuais – com professores/as indígenas em momentos específicos para o trabalho de (re) elaboração e de revisão dos materiais produzidos.

As reuniões do grupo da coordenação constituem-se em reuniões de trabalho e também em reuniões de estudo. Nas primeiras, há momentos de análise dos materiais, além de atualizar as atividades e o cronograma do projeto que se voltam mais diretamente para o material de apoio didático-pedagógico que estará em foco naquele ano. Nas reuniões de estudo, há leituras coletivas para aprofundamentos de documentos oficiais e outras referências, bem como apresentação de monografias, dissertações e teses de indígenas dos territórios envolvidos.

Importante destacar que o projeto teve seu início em março de 2020, portanto no momento em que a sociedade é impactada pela pandemia do Sars cov 2 (Covid 19), o que exigiu a alteração no seu funcionamento, principalmente na sua metodologia. Naquele momento, apenas uma reunião presencial havia ocorrido, no mês de março, para organização do cronograma do primeiro semestre que incluía dois encontros presenciais. Diante de todas as inseguranças, medos e cuidados necessários, ficou decidido, pela coordenação, por realizar reuniões remotas, via plataforma do *google meet*, algo muito novo em todos os sentidos. As reuniões passaram a ocorrer quinzenalmente, ampliando a participação de lideranças indígenas, o que, com certeza, seria comprometido presencialmente em função da distância entre a UFRN e comunidades indígenas envolvidos. Houve, portanto, disposição de todos/as o/as participantes para esse novo formato que permanece até esta quarta edição; há momentos presenciais, principalmente encontros ampliados que priorizam a participação de

4 <https://Mikúatiamiri.ce.ufrn.br>

todos/as os/as professores/as indígenas envolvidos.

A continuidade deste projeto parece, portanto, se justificar em função de situações que se relacionam entre si. A primeira situação foi a demanda apresentada pelos/as educadores/as e lideranças indígenas presentes no I Encontro de Educadores e Educadoras do Campo Potiguar, promovido pelo Núcleo de Educação do Campo e Diversidade – NECAD da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte–SEEC-RN, realizado entre os dias 09 e 11 de outubro do ano de 2019, na cidade de Natal/RN. Ao longo do Encontro e em função das atividades realizadas nos grupos de trabalho, ficaram evidenciadas algumas necessidades relacionadas aos materiais didáticos, de acordo com o relatório final: a) estimular a organização de material didático, tais como, cartilhas sobre língua materna, memórias literárias dos povos afro-brasileiros e demais saberes populares, bem como garantir sua publicação; b) criar plataforma digital com material didático nas mais diversas áreas de conhecimento no contexto da educação do campo, respeitando a sua diversidade. Essa demanda mais geral foi pontualmente demarcada por representantes da educação escolar indígena do estado, situação também explicitada nacionalmente (FIGUEIREDO; GUIMARAES, 2008; BRASIL, 2012), embora já haja uma produção em alguns estados, especialmente Minas gerais, Mato Grosso e Acre desde a primeira década dos anos 2000 (ALMEIDA, 2017).

A segunda situação caracteriza-se pela atuação mais fortalecida, nestes últimos dez anos, em ações de ensino, pesquisa e extensão voltados para as questões indígenas do estado, mais pontualmente, por docentes do Centro de Educação e do Curso de Antropologia da UFRN e do campus do IFRN, em Canguaretama com lideranças indígenas. Essas trajetórias, vivências e produções são a base para sua realização. Nessa direção, importante ressaltar o posicionamento de Tayse Michelle Campos da Silva, liderança indígena do território Mendonça, professora e Mestra em Antropologia pela UFRN, expresso no prefácio de ABAMA EN-DUASÁBA: Memórias dos povos indígenas do RN. Territórios: Mendonça, Caboclos do Assu e Rio dos Índios:

Essas e outras produções do Povo Mendonça são de extrema importância para imortalidade da história, para o fortalecimento da identidade e da educação escolar indígena. Mas, ainda tem muito que avançar, e isso é perceptível pela dificuldade que ainda se tem em garantir recursos para publicação e distribuição do material produzido por indígenas para serem usados nas salas de aula. Essas questões me fazem pensar sobre como é necessário termos cada vez mais indígenas na academia assumindo e construindo esses saberes e conhecimentos científicos a partir das suas vivências (SANTOS *et al.*, 2021, p.12).

Por fim, vale ainda ressaltar que os materiais de apoio didático-pedagógico produzidos têm circulado gratuitamente em formato digital (PDF), o que tem se colocado como potencial para contribuir com a efetivação da Lei nº 11.645/2008 que alterou a Lei 10.639/2003, na qual são estabelecidas 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”. Dessa forma, uma das ações atuais é a divulgação do site do projeto junto às Secretarias Municipais e Estadual de Educação do estado do Rio grande do Norte, para que professores/as da educação básica tenham acesso a ele.

REFLEXÕES SOBRE AS VIVÊNCIAS E INTERAÇÕES EM MIKÛATIAMIRI

Vivências

Parti-se aqui do entendimento que a vivência—aquilo que se vive enquanto atravessa a vida—constitui uma unidade de análise pois concebida como relação pessoa-meio, **são as relações que educam** (VIGOTSKY, 2018 apud PEDERIVA *et al.*, 2022). No projeto de extensão Mikûatiamiri, duas vivências parecem centrais: (i) aquela que tem se constituído com maior intensidade de relações entre os/as participantes, que é denominada como reunião da coordenação do projeto e (ii) aquela que constitui em momentos mais pontuais de encontros com todos/as os/as professores/as de escolas indígenas e que são os/as autores/as dos materiais publicados.

As reuniões da coordenação começaram a ser realizadas remotamente, pelo *google meet*, em dia e horário fixos, semanal ou quinzenalmente, em média com uma hora e meia de duração, como informado. Esse grupo tem em média oito participantes entre os docentes e discentes da universidade e lideranças e professores/as indígenas. Trazem para as relações que aí se estabelecem, além de suas trajetórias individuais e coletivas, o seu lugar sociocultural e institucional, um objetivo comum—produção, edição e publicação do material didático-pedagógico—para o qual a diversidade presente vai se convergindo. Há ainda um outro componente nessas relações que diz respeito à autoria do material que diretamente está apenas representada nesse grupo e que, para todos/as os/as envolvidos/as deve ser garantida, o que será mais explorado na segunda vivência.

As vivências nas reuniões de coordenação, no ritmo que têm sido mantidas, rompem com o imaginário dos não-indígenas sustentado por uma literatura produzida ao longo do século XX que afirma(va) a não existência de indígenas no estado do Rio Grande Norte. Um dos motivos para isso foi o violento processo de aldeamento—após todo o genocídio indígena dos séculos anteriores—a que foram submetidos os povos do RN, o que, além de forçar deslocamentos, também se desdobram nas dificuldades para o processo de demarcação de terras (este é o único estado brasileiro que não tem terras indígenas demarcadas). Não há como ter esse aprendizado apenas em livros, pois essa história está sendo registrada muito recentemente pelos próprios povos e eles, sim, **têm produzido pesquisas e obras nestes últimos anos** (GUERRA, 2011; SILVA, 2021; ARAÚJO, 2022; COSTA, 2023)

Todas as reuniões, em especial aquelas que envolveram o processo de planejamento e execução para a publicação do segundo material—ABAMA'ENDUASABA—foram vivências formativas em torno das histórias das comunidades indígenas envolvidas, destacando seus pontos de memórias. O processo de revisão dos textos, produzidos a partir das histórias e saberes dos mais velhos na perspectiva da etnohistória, foi também sendo atualizado pelos indígenas dos territórios envolvidos e que se encontravam no grupo de coordenação. Embora os três territórios tenham uma certa continuidade e proximidade geográfica, há uma diversidade nas histórias de formação de cada comunidade. Por exemplo, a comunidade do Amarelão se constitui a partir de processos migratórios do final do século XIX; a comunidade de Santa Terezinha constitui-se como assentamento a partir do apoio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na década de 90; Rio dos Índios é uma comunidade que vive e se reconhece sempre nas terras próximas do rio que lhes dá o nome.

As vivências rompem, também, vivencialmente, com a visão linguística que mantém os brasileiros como desconhecedores tanto da diversidade de línguas indígenas que são faladas no Brasil hoje (274 línguas indígenas), quanto da presença forte do Tupi antigo na formação do português brasileiro (GÓIS; MARTINS, 2019). Essa questão tem sido conteúdo de nossas vivências pois a primeira obra é resultado de um processo de luta das escolas indígenas para oferta das línguas maternas originárias, como segunda língua, já que a língua materna dos povos dos territórios envolvidos no projeto é a língua portuguesa. Neste primeiro material, a metodologia adotada pelo professor de Tupi da Escola Indígena do Amarelão foi o desenvolvimento de um projeto, apoiado pela coordenação da escola, de pesquisa junto aos alunos e alunas da turma de Educação de Jovens e Adultos, de palavras usadas pela comunidade falante do português, mas que tinham sua origem no Tupi antigo. Desde então, os materiais publicados trazem alguns de seus termos traduzidos também para a língua Tupi.

A segunda vivência aqui destaca refere-se àquela que constitui momentos mais pontuais de encontros com todos/as os/as professores/as que são os/as autores/as dos materiais publicados. Ela tem se dado mediada principalmente pelas lideranças e professores/as indígenas que participam do grupo da coordenação do projeto, mediando todas as decisões que definem esses encontros, presenciais ou remotos, ampliados: qual a sua importância, objetivo, local, data, metodologia, forma de registro. Quando presenciais, o que tem ocorrido uma vez ao ano, no máximo duas, ocorreram em uma das comunidades indígenas do Território Mendonça.

Essas vivências têm ampliado e aprofundado tanto a relação entre todos/as os/as participantes do projeto quanto deslocado ainda mais o lugar de escuta da universidade. Ao deslocar de seu lugar também simbólico de poder, os docentes não indígenas também deslocam de seu lugar de destaque de fala, para um lugar importante de escuta, para, a partir daí, sustentar o diálogo, como sempre nos ensina Paulo Freire em sua obra. Nessas vivências, que duram em média três a quatro horas, com a presença de quarenta participantes, com mais de 90% de professores/as indígenas, estes apresentam os materiais e as condições nas quais os produziram. A universidade tem registrado, analisado e retornado, essa produção, ao grupo da coordenação, **para continuidade das ações** respeitando a autonomia de falar e agir dos grupos.

Importante, também, esclarecer que esses encontros atuam principalmente nos momentos de reflexão, análise e reelaboração dos materiais já inicialmente produzidos. Isso porque, como já citado no item de apresentação do projeto, este tem tido objetivo de revisar e finalizar, editar e publicar os materiais para que possam, efetivamente, estar disponíveis nas escolas indígenas do estado do Rio grande do Norte. Dessa forma, os encontros com todos/as os/as professores/as indígenas, autores/as dos materiais, fazem parte de uma cadeia de relações que tem sido cuidada para que se garanta a autoria inicial dos materiais, pois a universidade entra como organizadora e não como co-autora. Esses encontros têm, por isso, primado por ser um momento de conhecimento recíproco, mas prevalecendo o espaço de enunciação dos professores/as indígenas autores/as.

Interações

As interações, que estão no título do projeto em questão, demarcam a concepção de extensão que o orienta e desafia, o que é uma exigência em se tratandode ações que envolvem a educação intercultural, o encontro entre diferentes. Pensar em interações socioculturais é pensar nas relações sociais entre sujeitos, na disposição para o diálogo, no esforço para uma escuta atenta, principalmente se se considera, como Vigotsky (2009, p. 480) que “o diálogo é um discurso constituído de réplicas, é uma cadeia de reações”.

A opção por esta perspectiva assume que há conhecimentos produzidos nos diferentes espaços (territórios) desta relação e, portanto, no encontro deles, todos/as se transformam. Paulo Freire, em seu clássico “Extensão e Comunicação” (FREIRE, 1985), ao analisar as diferentes concepções de extensão em um movimento dialético em que denúncia e superação estão presentes, coloca como centro a linguagem e as relações dialógicas como instrumentos fundamentais à constituição dos sujeitos sociais, realizadores das circunstâncias históricas de que participam (MUSIAL *et al.*, 2017; COSTA *et al.*, 2022).

Esse é um desafio permanente que se instaura a cada ação extensionista, pois há uma representação forte e equivocada de que o saber da universidade é o científico, a verdade, o mais adequado e às vezes, até o único. Ao contrário, ele é um, por isso a transformação, a aprendizagem mútua e a colaboração estão na base das ações de extensão. Nessa mesma direção, a concepção de interação vem dos princípios bakhtinianos, pois é na interação entre indivíduos socialmente organizados que se realiza a linguagem. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Assumir a interação é assumir a dialogia e a alteridade como dois pilares da própria linguagem e o diálogo como forma privilegiada de relação com a alteridade (GERALDI, 2003). Em outras palavras, para Bakhtin (2010), os seres humanos, em suas relações sociais intersubjetivas, praticam ações – atos éticos valorados – configurando uma noção de sujeito agente, um ser de ação. O autor defende a ideia de que essa ação se realiza sempre entre um eu e um tu, uma relação responsável pela organização de todos os acontecimentos da vida dos seres humanos, axiológizada e que leva a uma relação ética entre os seus interlocutores participantes.

A metodologia do projeto Mikúatiamiri favorece as interações, como se pode ver na sua apresentação e nas duas vivências analisadas. Ou seja, as vivências aconteceram/ acontecem porque se realizam nas interações entre os/as participantes que se dispõem para aprendizagens que são exigidas nesse processo: a escuta ativa, o reconhecimento de saberes diferentes que são expressados e que não necessariamente precisam ser validados pela universidade.

A proposta inicial de um grupo de coordenação gerou uma certa dúvida quanto ao lugar que a universidade ocuparia. Havia da parte de indígenas desconfiança quanto à **possibilidade de o conhecimento científico e o conhecimento e saberes tradicionais dialogarem e construir algo** que atendessem à educação escolar indígena. Havia um entendimento de que a universidade poderia hierarquizar esses saberes, dando maior status ao que a ciência já havia produzido. Ao contrario, as interações demonstraram que esses conhecimentos produzidos com epistemologias distintas ampliaram a visão de cada um.

São as interações que permitem a produção do novo.

Um tema recorrente nas interações refere-se à exposição, por parte das lideranças indígenas, dos materiais que já estão em processo de produção pelos/as professores/as indígenas em outros momentos ou programas de formação. Isso porque, parte-se do pressuposto que o material já deverá vir, em sua versão inicial, do chão da escola indígena. A partir daí o grupo construía os parâmetros que iriam orientar a definição do material, objeto do projeto naquele ano.

Já nos encontros ampliados, as interações se deram a partir da escuta dos/as professores/as indígenas pelos professores/as não indígenas que integram o projeto. Essas interações se dão sustentadas pelo fazer pedagógico desses/as professores/as indígenas com temáticas que se sustentam na educação indígena, nos saberes ancestrais que são transmitidos pelas/as anciãos: práticas da caça, práticas da cura, jogos indígenas, práticas de linguagem, práticas de cultivo, a extração da castanha, a vida na caatinga, dentre outros. Além disso, há práticas pedagógicas que tem aprofundado na compreensão e na crítica à perda territorial dos povos e também de certos animais e plantas que continuam ameaçados pela especulação das terras em seus vários formatos. Possibilitam que se construam relações mais próximas entre os/as autores/as dos materiais, professores/as indígenas e os/as professores/as e estudantes da universidade, que neste momento, se deslocam tanto fisicamente quanto intelectualmente e ainda contribuem para o fortalecimento das identidades indígenas, no reconhecimento da pluralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações finais buscam dimensionar como as práticas socioculturais estão na aprendizagem das culturas em processos de formação e educação interculturais advindos de projetos de extensão. Há portanto, muitos aprendizados nas vivências e interações, das quais podemos destacar: (i) a escuta ativa e cuidadosa pois em ela não há possibilidade de deslocamento das ideias, saberes e valores trazidos por cada um; (ii) a produção de enunciados/enunciação que comuniquem claramente o que se quer enunciar, mas sem um tom/lugar de enunciação ou como única possibilidade ou como conclusivo, ao contrário como partilha e possível contribuição para o que está em processo de produção; (iii) a capacidade de negociação entre os diferentes ritmos e limite, tantos os institucionais quanto os pessoais, quando em momentos decisivos do projeto; (iv) uma formação teórica e prática da educação intercultural, que se materializa em conteúdos tanto acadêmicos quanto indígenas sobre a educação escolar indígena, as comunidades e territórios envolvidos e mais pontualmente sobre os próprios conteúdos que são abordados nas obras publicadas.

As reflexões advindas deste relato, portanto, reafirmam e fortalecem a ideia das interações, da alteridade e pretendem, futuramente, aprofundá-las na direção da confluência de saberes, perspectiva que tem sido apresentada por Nego Bispo. Não há uma intenção, por parte dos participantes do projeto, de um influenciar o outro, há uma disposição para um encontro que possibilite um caminhar junto, fluir junto.

Contudo, a circulação entre universidade e comunidades indígenas, entre indígenas e não-indígenas, ainda não se dá de forma tão orgânica e fluída, embora haja algumas ex-

perências no Brasil. Contudo, há ainda muitas dificuldades na forma como os recursos são alocados, há dificuldades no que se refere aos tempos e lógicas burocráticas que dificultam esse deslocamento em ambas as direções. É preciso uma presença maior dos indígenas na universidade, de todas as formas, tanto como docentes universitários, quanto como lideranças e sábios com seu notório saber.

Nesse caminho aqui relatado, muitas redes de interação não foram trazidas, outras serão construídas e perdidas com mais profundidade, mas são elas as bases de sustentação das vivências apresentadas. E são elas que indicam o quanto a universidade precisa se abrir para diálogos não hierarquizados e como a extensão é uma das atividades acadêmicas que possibilitam, pelos seus princípios, como esse processo acontecer.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho se deve às muitas mãos que participaram/participam das edições do projeto de extensão Mikúatiamiri, realizado com apoio da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte –PROEX/UFRN– e de seu Centro de Educação da UFRN e de seus/suas leitores/as críticos/as e colaborativos/as.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. Editar livros com os índios: caminhos do pensamento vivo. **BOITATÁ**, v. 12, p. 63-73, 2017
- ANDRADE, D. O. de, COSTA, D. B. da, COSTA, V. A. **Mikúatiamiri**: pequeno livro sobre saberes linguísticos do povo Mendonça. Natal: Caule de Papiro, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1iVe94yy5cboWJhZU9epvUzWlUrHXVDw2/view?pli=1>. Acesso em: 20 de junho de 2023.
- ARAÚJO, A. F. da C. **Língua e identidade**: reflexões discursivas a partir do Diretório dos Índios. Maceió: EDUFAL, 2007.
- ARAÚJO, C. E. de. **Xamanismo hoje**: diálogos com uma sabedoria arcaica. Natal: UK'A Editorial, 2022.
- BAKHTIN, M. **Para uma teoria do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Guia Capanema**. SECAD / MEC, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução da CEB n. 5 de 22 junho de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de junho de 2023.
- COSTA, V. A.; AGUIAR, A. S. Relações entre Universidade e Escola no âmbito da Extensão Universitária como dimensão potencializadora dos Estágios Supervisionados de Formação de Professoras/es. In: COSTA, V. A.; AGUIAR, A. S.; DANTAS, J. (Orgs.). **Universidade e escola**–

tessituras no âmbito dos estágios de formação docente em tempos de pandemia. Natal: SEDIS–UFRN, 2022 (p. 22-40).

COSTA, D. B. **Educação escolar indígena no Território Mendonça.** 2023.113f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

CUNHA, R. B. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educare**, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008.

FERREIRA, F. R. F.; BEZERRA, N. X. Vamos ver quem é que acaba, o resto da empeleitada: Arte indígena entre os potiguaras da aldeia Catu dos Eleotérios e Sagi-Trabanda. **Revista Mundaú**, n. 4, p. 80-103, 2018.

FIGUEIREDO, N.; GUIMARAES, S. G. (Org.) **Materiais didáticos e para-didáticos indígenas.** Brasília: MEC/SECADI, 2008.

FREIRE, P. **Comunicação ou extensão?** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

GERALDI, J. W. Paulo Freire e Mikahil Bakhtin. O encontro que não houve. In: FERREIRA *et al.* **Leitura: um cons/certo.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2023.

GOIS, M. L.; MARTINS, A. M. S. O Tupi antigo no português: questões sobre história, identidade e ensino de linguagem. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, n. 58, p. 422-440, jan/abr, 2019.

GUERRA, J. G. A. **Identidade Indígena no Rio Grande do Norte:** caminhos e descaminhos dos Mendonça do Amarelão. Fortaleza: Editora IMEPH, 2011.

HENRIQUES, R. *et al.* (Orgs.). **Educação escolar indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC/SECAD, 2007

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

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 115-138. (Coleção Letramento: Educação e Sociedade)

MAIA, F. J. F.; FARIAS, M. H. V. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 3, p. 577-596, jul./set. 2020.

MIGNOLO, W. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. **Revista del IICE.** n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].

MONROE, J. Campesinado Indígena Y Modernidad Política Ciudadanía, Cultura y Discriminación en los Andes Peruanos Contemporáneos, **CLACSO**, 2009.

MUSIAL, G. B. S. ; BRANDÃO, N. A.; COSTA, V. A. Educação de jovens adultos no contexto da Educação do Campo: um diálogo com Paulo Freire. In: ANGELO, A.; ANDRADE, E. A.; BRANDÃO, N. A. (Orgs.). **Educação do Campo:** diálogos com a extensão universitária. 01ed. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017, v. 01, p. 30-57

PEDERIVA, A. M.; MATTA, A. A.; LOVATO, A. S. Contribuições de Vigotsky para pensar uma educação intercultural. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116915, 2022.

SANTOS, A. B.; SILVA, M. I. C.; COSTA, V. A. **ABAMA'ENDUASABA**: memórias dos povos indígenas do RN–Territórios Mendonça, Caboclos do Assu e Rio dos Índios. Natal: Caule de Papiro, 2021.

SILVA, T. M. C. da. **Mulheres indígenas Mendonça**: cotidiano, resistência e luta por direitos no Rio Grande do Norte. 2021. 206f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

URQUIZA, A. H.; CALDERONI, V. A. M. O. A interculturalidade como ferramenta para (Des)colonizar. **Prim@ Facie**, v. 16, n. 33, p. 01–29, 2017. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1678-2593.2017v16n33.35658>

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Histórico

Recebido: 10 de maio de 2023.

Aceito: 14 de julho de 2023.

Publicado: 23 de setembro de 2023.

Como citar - ABNT

COSTA, Vânia Aparecida; COSTA, Dioclécio Bezerra da. Vivências e interações no projeto de extensão Mikûatiamiri. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC**. Belém/PA, n. 45, e2023009, 2023. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2023.n45.pe2023009.id548>

Como citar - APA

Costa, V. A.; Costa, D. B. (2023). Vivências e interações no projeto de extensão Mikûatiamiri. *Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC*, (45), e2023009. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2023.n45.pe2023009.id548>

Número temático organizado por

Iran Abreu Mendes  

Carlos Aldemir Farias  