

**ESPAÇOS PARA O FAZER-SE PROFESSOR(A): A EXPERIÊNCIA DO
PIBID- DIVERSIDADE EM ESCOLAS INDÍGENAS DE SANTA CATARINA E
DO RIO GRANDE DO SUL**

**SPACES TO BECOME TEACHER: THE PBID-DIVERSITY EXPERIENCE IN
INDIGENOUS SCHOOLS IN SANTA CATARINA AND RIO GRANDE DO SUL**

PAIM, Elison Antonio
elison.paim@ufsc.br
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

NAGEL, Liane Maria
lmnufsc@hotmail.com
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli
mihentz@gmail.com
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO Em virtude das necessidades das últimas décadas no que se refere à educação escolar indígena, assim como da formação de professores, intensificou-se a política de respeito às diversidades culturais, dando origem a propostas de formação de professores indígenas em nível superior. Na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, o curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica propõe-se à formação de professores indígenas para atuarem em aldeias Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng. Entre os projetos de pesquisa desenvolvidos com os alunos desse curso, destaca-se o PIBID Diversidade, projeto de Extensão Universitária, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. As ações do projeto visam qualificar os acadêmicos para o exercício da docência e da pesquisa. Neste artigo, narramos a experiência de pesquisa e produção de materiais didáticos desenvolvidas em escolas indígenas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Destaca-se o diálogo entre saberes tradicionais e saberes científicos na produção dos materiais. Os acadêmicos trabalharam no registro de histórias e memórias de seus povos, evidenciando que as sociedades indígenas, de modo geral, vivenciam sistema singular de educação. As atividades desenvolvidas contribuíram para o empoderamento de todos os atores envolvidos – acadêmicos bolsistas e professores das escolas nas quais se desenvolveu o projeto – mas particularmente das comunidades indígenas, representadas pelos anciãos, que socializaram os conhecimentos tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Fazer-se professor. Licenciatura Intercultural Indígena. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

ABSTRACT Due the necessity in the last decades of indigenous schooling, as well as teachers formation, the cultural diversity policy was intensified, resulting in proposals of higher education indigenous teacher formation. In the Federal University – UFSC, the Graduation in the Intercultural Indigenous of Mata Atlântica South proposes the indigenous teacher formation to work in Guarani, Kaingang and Laklãnõ/Xokleng communities. Among the research projects developed with course students, stands out the PIBID Diversity, an Academic Extension project through the graduation initiation institutional program scholarship. The project actions aimed to qualify the students to the teaching profession and research. In this paper we narrate the research experience and the teaching materials production developed in indigenous schools in Rio Grande do Sul and Santa Catarina. Stands out the dialog between the traditional knowledge and the scientific knowledge in the material's production. The academics worked in the record of histories and memories of their ethnicities, considering that indigenous societies, in a general mode, experience a singular educational system. The developed activities contributed to the empowerment of the actors involved, particularly the indigenous communities, represented by the elders that socialize their traditional knowledge, the scholarship holders and the teachers in the schools where the project was developed.

KEYWORDS: Become teacher. Intercultural Indigenous Graduation. Teaching Initiation Institutional Program Scholarship.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sala de aula é, por excelência, um espaço plural, coletivo; o palco no qual professores e alunos/atores/sujeitos *vivem*, aprendem, ensinam, relacionam-se com o outro, com o mundo, com os saberes. Ali, se expressam, se expõem, se revelam, se colocam por inteiro, na totalidade: objetividade e subjetividade, corpo e mente, razão e sensibilidade. Na sala de aula, o professor (re)constrói sua biografia, sua história, sua trajetória, sua experiência pessoal e profissional. Espaço de aprender e ensinar, logo, um espaço, um campo de relações.

Cabe ressaltar, no entanto, que o processo de aprender e ensinar não se desenvolve apenas na escola; mas também se realiza na experiência cotidiana, por meio de diferentes agentes, tempos e espaços educativos, como por exemplo, nos teatros, cinemas, museus, em diferentes lugares de memória, bibliotecas, meios de comunicação, mídias, sindicatos, nos espaços e atividades de lazer, em casa etc.

Uma perspectiva que considere o que os professores pensam e fazem em seus múltiplos espaços de atuação provoca-nos a pensar para além da imagem canônica de formação de professores e a assumir que estes fazem-se (PAIM, 2005) profissionais da educação na multiplicidade de relações que compõem o leque das experiências vividas.

Ao assumir que professores e professoras são sujeitos do seu fazer-se, recorremos a Walter Benjamin (1986) quando problematiza a modernidade capitalista e o que ela fez com a experiência vivida. Para o autor, anteriormente à modernidade,

sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre foi comunicada aos jovens. De forma concisa, com autoridade da velhice, em provérbios, de forma prolixa, com a loquacidade, em histórias; muitas vezes com narrativas de países longínquos, diante da lareira, contados a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração a geração? Quem é ajudado hoje por um objeto oportuno? Quem tentará sequer lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1986, p. 115).

Em diálogo com Benjamin, Jorge Larrosa entende que vivemos em um tempo de “excesso de informações”. Estas não deixam lugar para a experiência, são impeditivas, na medida em que a falta de tempo e o excesso de trabalho impossibilitam os sujeitos de vivenciá-la. Para o autor, “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2002, p.27).

Para que as experiências não sejam esquecidas, Benjamin (1994) defende a recuperação da narrativa. Para ele, esta é uma forma artesanal de comunicação que precisa ser recuperada - não como foi um dia e sim na rememoração – para que então as pessoas voltem a transmitir suas experiências através das narrativas ao construírem memórias.

Galzerani (2004), ao dialogar com Benjamin, amplia essa discussão ao propor a articulação entre memória e narrativa. Para Benjamin, segundo a autora, a narrativa é

concebida como transmissão de experiências entre gerações, fundada na circulação coletiva de tradições, de sensibilidades, na aceção plural de verdade, na relação do narrado como o vivido, na

dimensão mais ampla de sujeito, de ser humano (portador de consciência e inconsciência), e, sobretudo, na recuperação da temporalidade. Neste sentido, para Benjamin a narrativa não existe sem a memória, não existe sem a vinculação com os hiatos do tempo. Por sua vez, a recuperação da memória benjaminiana pressupõe a narrativa das experiências vividas entre diferentes gerações (GALZERANI, 2004, p. 296).

Thompson, por sua vez, propõe que pensemos a sociedade pelas experiências, pois “homens e mulheres experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades” (THOMPSON, 1981, p. 182).

A problemática acerca das memórias e das experiências levantadas por Benjamin e Thompson contribuem para que possamos discutir a formação de professores com base nas vivências dos mesmos, levando-se em consideração o que pensam, o que fazem, como vivem, o que têm para contar, que metodologias desenvolvem, quais relações estabelecem entre teorias e práticas cotidianas.

Benjamin nos instiga a pensarmos sobre as possibilidades que as memórias dos professores representam para a compreensão do seu fazer-se docente. A visão deste autor provoca questionamentos, como: em que medida as memórias de escolarização, de suas histórias de vida, de sua construção como cidadãos e como profissionais da educação, podem contribuir para que a academia passe a conhecer e respeitar professores e professoras? E, mais do que isso, em que medida eles próprios podem se fortalecer, respeitando-se mais, em contato vivo com suas próprias memórias e experiências?

Nesse sentido, é necessário pensarmos o “Fazer-se Professor” como um processo que se desenvolve ao longo de toda vida e não como um momento pontual da formação acadêmica, no curso de licenciatura, ou em outros cursos de qualificação profissional (PAIM, 2005).

Assumir uma perspectiva que considere as memórias e experiências do vivido como fundantes do “Fazer-se Professor” implica considerar a pesquisa como um componente importante na formação de professores, pois ela

não é apenas um elemento para melhor qualificar a formação e a prática docente, mas uma postura política de produção de saberes, transgressão, emancipação e transformação social. Na sala de aula, seja no espaço acadêmico do curso de licenciatura, seja na educação básica, a pesquisa é estratégica para a formação crítica dos sujeitos. (FONSECA; SILVA, 2007, p.37).

É nesse campo de múltiplas vozes e de busca pelas experiências vividas, assim como de sua valorização, que se constitui a educação escolar indígena e a formação de professores indígenas, como política de respeito às diversidades culturais dos diferentes povos. Das muitas ações que se desenvolvem nessa direção, vamos nos referir neste trabalho ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica¹ cujo objetivo foi formar indígenas para docência em escolas de comunidades Guarani, Kaingáng e Laklãnõ/Xokleng². As atividades iniciaram no primeiro semestre de 2011 e a conclusão do curso foi em abril de 2015.

Entre os projetos desenvolvidos com os alunos do curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica destacamos o PIBID Diversidade, projeto de Extensão Universitária, que integra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, cujo objetivo foi desencadear ações junto a escolas das etnias Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng³ de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. As ações do projeto visaram qualificar os acadêmicos para o exercício da docência e da pesquisa, instrumentalizando-os teórica e metodologicamente para o trabalho pedagógico voltado às especificidades do ensino fundamental nas escolas indígenas.

Desde o início do desenvolvimento do projeto PIBID Diversidade em 2012, os alunos elaboraram projetos de pesquisa sobre temas relacionados ao

¹ O curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica se insere no contexto do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND e foi instituído pela Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de História, pela Resolução 004/CE/UFSC, de 28/04/2010.

² A escolha desses povos deve-se ao fato de serem etnias que habitam o estado de Santa Catarina. No entanto, frequentam o curso acadêmicos indígenas dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, em maior número, e dos estados do Paraná, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul, em número reduzido.

³ Utilizamos a expressão **Laklãnõ/Xokleng** para nos referir a este povo e a sua língua porque, segundo Criri (2015), “Laklãnõ é o termo pelo qual os Xokleng estão se autodenominando. [Mantemos] ainda a expressão Xokleng por ser a mais utilizada na literatura da área até este momento e também por ser este o termo pelo qual este povo é mais conhecido pela sociedade envolvente”. (CRIRI, 2015, p. 7).

ensino da língua materna, à história, à identidade e às questões ambientais, tendo em vista a produção de material didático para as escolas de suas comunidades.

Neste artigo, socializamos alguns dos resultados dos projetos realizados em escolas indígenas de comunidades dos povos Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng, tanto de Santa Catarina quanto do Rio Grande do Sul. Inicialmente, procuramos situar o leitor em relação ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, tecendo algumas considerações acerca das concepções que fundamentam o seu projeto pedagógico, em especial a estrutura curricular. Na sequência, descrevemos o projeto PIBID Diversidade para, por fim, apresentarmos os projetos desenvolvidos pelos bolsistas do programa.

2 A LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA

Marta Coelho Castro Troquez (2014) afirma que vários estudos sobre a história da educação escolar indígena têm evidenciado que, desde os primórdios do processo de colonização europeia até final dos anos 1980, a escolarização dos povos indígenas foi pautada pela ideia da integração e homogeneização cultural através da ação indigenista do Estado de pacificar e civilizar os índios. Transformações significativas passaram a ocorrer a partir da Constituição Federal de 1988, quando a educação escolar entre os povos originários ganhou novo perfil, como resultado da luta de movimentos desencadeados por organizações dos próprios povos indígenas, organizações não governamentais e de universidades, iniciada ainda no final da década de 1970.

A educação escolar indígena, assim como a formação de professores para estas escolas, tem evidenciado uma política de respeito às diversidades culturais dos diferentes povos, em uma proposta própria, que considere as expectativas e necessidades de cada uma das comunidades. A garantia de uma escola específica, diferenciada, multicultural, bilíngue, seguindo o que está

previsto na legislação, passou (e ainda passa) por uma intensa discussão entre as secretarias de educação, os professores e as lideranças indígenas e as demais instituições que desenvolvem atividades junto a estas populações (ESCOBAR, 2014).

Para o acesso aos conhecimentos da sociedade ocidental, mas principalmente para a sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais de cada um desses povos e para a revitalização e valorização linguística, a escola indígena vem se constituindo em espaço de luta e diálogo para a garantia de direitos, em meio para o fortalecimento cultural e em espaço para a construção de projetos e de interlocução com o mundo fora da aldeia. Uma escola assim requer professores preparados e qualificados para tal.

Nesse sentido, a formação de professores indígenas se torna fundamental e esta também precisa fundamentar-se na valorização e no uso das línguas de cada povo e na garantia dos processos próprios de aprendizagem. Isso significa atender as suas concepções de tempo, às práticas socioculturais específicas, aos conhecimentos sobre a natureza, aos valores de fortalecimento da identidade do grupo e à organização social e política desses povos.

Tendo em vista esta compreensão, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica foi concebido e estruturado com base em quatro terminalidades⁴: Licenciatura da Infância, Licenciatura das Linguagens (ênfase nas Línguas Indígenas), Licenciatura em Humanidades (ênfase em Direitos Indígenas) e Licenciatura do Conhecimento Ambiental (ênfase em Gestão Ambiental).

Essa proposta de organização curricular possibilita formação inicial para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas indígenas a todos os acadêmicos, e formação inicial para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em uma das três grandes áreas do conhecimento, à escolha de cada acadêmico.

⁴ Terminalidade, no projeto político pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, corresponde à área de formação para a qual o acadêmico estará habilitado à docência em escolas do Ensino Fundamental e Médio.

Cabe destacar que, no projeto político pedagógico do curso, ainda que o curso seja organizado em diferentes terminalidades, elege-se um eixo norteador para fundamentar a formação para a docência – *Territórios Indígenas: questão fundiária e Ambiental no Bioma Mata Atlântica* – e uma mesma concepção metodológica para o seu desenvolvimento – a pedagogia da alternância – através da qual se alternam Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade. Garante-se, assim, a especificidade de cada uma das áreas de formação dos futuros professores, mas principalmente a unidade em torno de questões fundantes para o protagonismo dos povos/comunidades/organizações indígenas em relação ao seu patrimônio territorial e ambiental, cultural e linguístico.

A carga horária total do curso compreendeu 3.420 horas, integralizadas ao longo de quatro anos, em regime presencial, “em espaços e tempos que buscam promover a integração e a articulação entre as instituições educativas responsáveis pela formação e pelas realidades étnicas” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA, 2014, p. 29). Operacionalmente, o Tempo-Universidade constituiu-se de aulas propriamente ditas, que ocorreram principalmente no campus da UFSC, em etapas alternadas e intensivas ao longo do ano letivo e em período de férias escolares, uma vez que muitos dos acadêmicos já eram professores. O Tempo-Comunidade ocorreu entre uma etapa presencial e outra e destinava-se a estudos orientados, à elaboração e ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de intervenção nas comunidades dos acadêmicos, assim como à realização dos estágios de docência nas escolas indígenas. As ações realizadas no tempo-comunidade previam a participação dos sábios indígenas⁵ no processo de aprendizagem dos acadêmicos.

⁵ São considerados sábios indígenas pelos três povos e por outras tantas etnias as pessoas idosas das comunidades responsáveis pela transmissão dos saberes tradicionais de cada povo às gerações mais jovens. Elementos culturais relativos a rituais, costumes, crenças mitológicas, tratamentos de saúde, cantos e danças são transmitidos oralmente para os jovens e isso faz com que os mais velhos sejam considerados como uma espécie de arquivos vivos.

Em relação às diferentes terminalidades do curso, destacamos que a *Licenciatura da Infância* possibilitou, como já indicamos, a formação inicial para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas indígenas. Essa etapa de formação foi comum a todos os acadêmicos e compreendeu os cinco primeiros semestres do curso. Na terminalidade relativa à *Licenciatura da Infância*, os acadêmicos foram organizados em turmas por etnia (Guarani, Kaingang e Lăklanŏ/Xokleng) de modo a poderem aprofundar os estudos acerca das línguas, da mitologia, da organização social e das artes de cada um desses povos; dos direitos indígenas; da gestão, controle e monitoramento das áreas indígenas, assim como da saúde dessas populações, comuns a todas as três etnias. Também foram objeto de estudo da *Licenciatura da Infância* questões relativas à gestão e organização das escolas indígenas, à metodologia de ensino para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, à alfabetização e ao ensino bilíngue. Nessa etapa da formação, os acadêmicos também aprofundaram conhecimentos sobre o fazer científico.

Como nos referimos anteriormente, cada acadêmico complementou a *Licenciatura da Infância* com outra licenciatura, de uma das três grandes áreas do conhecimento – Linguagens, Humanidades e Conhecimento Ambiental –, habilitando-se para a docência nos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio.

A *Licenciatura das Linguagens* possibilitou a formação de professores indígenas para atuarem com as diferentes linguagens junto às comunidades. Como a ênfase dessa licenciatura volta-se para as línguas indígenas, a importância da função social das línguas guarani, kaingang e laklănŏ/xokleng, tanto na sua manifestação oral, como escrita, ganhou relevância no processo de formação. Uma das finalidades da *Licenciatura das Linguagens* foi desenvolver nos acadêmicos uma postura de pesquisador da manifestação das linguagens de seu próprio povo, o que requer um diálogo interdisciplinar com áreas de conhecimento como história, história oral, etno-história, antropologia, sociologia, historiografia, didática, pedagogia, linguística.

Nesse sentido, desenvolveram-se trabalhos com vistas ao levantamento da situação sociolinguística dos estudantes que frequentam os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio nas escolas indígenas; levantamento da situação sociolinguística dos professores indígenas que atuam nas escolas das aldeias; à elaboração de diagnóstico do status da língua indígena no ambiente escolar, ou seja, identificação das situações de interação em que ela é utilizada.

Outras linguagens que se manifestam através da dança, da música, das marcas corporais, dos rituais, dos jogos, das brincadeiras, entre outras manifestações culturais de cada um desses três povos, também foram objeto de estudo e de pesquisa pelos acadêmicos que optaram por essa terminalidade, em estreita articulação com o eixo norteador do curso, uma vez que o território é central para a expressão da cultura de um povo. A participação ativa e efetiva dos sábios indígenas foi fundamental na pesquisa e na sistematização de conhecimentos acerca das diferentes linguagens que constituem cada um desses povos.

A *Licenciatura em Humanidades* teve como ênfase os Direitos Indígenas. Esta terminalidade objetivou dar subsídios aos futuros professores para a compreensão dos preceitos legais necessários para o diálogo com a sociedade nacional e fundamentalmente para possibilitar a defesa dos seus direitos consagrados na Constituição Federal, na legislação indigenista infraconstitucional e na legislação internacional. As questões territoriais e ambientais, enfocadas pelo eixo norteador do curso, foram relacionadas aos direitos indígenas, possibilitando um diálogo para além do campo cultural, ampliando o conceito de interculturalidade. Tal ênfase é a concretização da formação de docentes preparados para dialogar intra e intersocietariamente, em maior nível de igualdade e para serem multiplicadores desses conhecimentos na defesa dos direitos de suas comunidades, seu povo, do Brasil multiétnico e plurilíngue.

A *Licenciatura do Conhecimento Ambiental*, com ênfase na Gestão Ambiental, possui estreita articulação com o eixo norteador do curso, denominado Territórios Indígenas: Questão Fundiária e Ambiental no Bioma

Mata Atlântica. De fato, aos povos Guarani, Kaingáng e Laktlãñ/Xokleng está sublinhada a demanda territorial e ambiental, sendo que esta ênfase trata da gestão territorial e ambiental de Terras Indígenas (TIs).

Da mesma forma, ocorreu intensa interface com a Licenciatura em Humanidades: Ênfase em Direitos Indígenas, visto ser essencial o conhecimento do arcabouço legal (legislação indigenista e ambiental nacional e internacional) que fundamenta a regularização fundiária das Terras Indígenas, a conservação da biodiversidade e o seu uso sustentável.

Nessa terminalidade, objetivou-se o entrelaçamento de saberes indígenas e não indígenas e a busca da inter-relação entre projetos, programas e iniciativas existentes no Brasil (Ministérios, secretarias, órgãos públicos federais, estaduais e municipais, órgãos não governamentais indígenas e não indígenas, agências, etc.), sobretudo no que se refere ao Bioma Mata Atlântica, dando acento à região/estado/área de localização da Terra Indígena do graduando, no transcorrer do curso.

Gestão, governança, interlocução, participação, cooperação, organização social e política, construção de estratégias propositivas e reciprocidade são alicerces para versar sobre formas tradicionais de ocupação, uso e sustentabilidade, recuperação ambiental da Terra Indígena, preservação de variedades de sementes tradicionais, proteção do entorno da Terra Indígena, para citar alguns exemplos. Articulação, parcerias e estratégias de diálogo, as quais permitem composição tanto para o usufruto quanto para o incremento de políticas públicas.

Procurou-se, ao longo desta licenciatura, imprimir vigor ao protagonismo dos povos/comunidades/organizações indígenas quanto a seu patrimônio territorial e ambiental, a sua soberania, ao intercâmbio cultural entre os povos, ao incremento de recuperação da Mata Atlântica. Conhecimentos e atuações contextuais intergeracionais objetivaram efetivar a sintonia entre sustentabilidade e saúde, saneamento, segurança alimentar e nutricional, educação escolar básica e superior, entre outros aspectos, a oferecer provimento à aldeania.

O grupo inicial de estudantes indígenas foi formado por 120 acadêmicos e 78 deles concluíram o curso, sendo 23 Guarani, 34 Kaingang e 21 Laklãnõ/Xokleng. Boa parte dos participantes já eram professores com habilitação em nível médio, fundamentalmente em cursos de magistério, muitos deles específicos para a realidade das escolas indígenas. Outros já haviam concluído formação em nível superior, em cursos regulares de licenciatura, cursados em instituições de ensino superior da região onde residem, principalmente na modalidade a distância. O desafio que se colocava a todos era a formação em nível superior para a maioria e, para os que já possuíam esse nível de ensino, uma formação voltada especificamente para a realidade das comunidades indígenas. É nesse contexto que se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID Diversidade, objeto de nossa reflexão neste trabalho.

O desempenho escolar dos alunos na Universidade evidenciou a necessidade de implementação de projetos de incentivo e iniciação à pesquisa e, em alguns casos, à docência dos acadêmicos, que deverão estar aptos para atuar na Educação Básica, melhor qualificando sua formação para a prática docente. A realidade da educação escolar indígena e a qualificação de seus quadros são inquietações das comunidades indígenas e dos professores que discutem as necessidades específicas de cada uma das escolas das diferentes aldeias.

Dentre as muitas necessidades, destacava-se a de produção de materiais didáticos apropriados a cada realidade, pois as características de cada comunidade são distintas e exigem respostas diferenciadas, daí a importância da elaboração desse material pelos próprios docentes, uma das ações fundamentais as quais o projeto PIBID Diversidade se propôs, que apresentamos na sequência.

3 O PROJETO PIBID DIVERSIDADE

O projeto do PIBID Diversidade no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica iniciou suas ações em novembro de 2012.

Dentre seus objetivos destacam-se: promover a integração entre o ensino superior e a educação básica; valorizar a docência para as séries iniciais do ensino fundamental desenvolvendo experiências metodológicas, práticas docentes e propostas de formação que busquem contribuir para a superação de problemas no processo docente educativo e consequentemente contribuir na melhoria do ensino/aprendizagem de novas tecnologias nas escolas integrantes do referido projeto (DARELLA et al., 2010).

Visando consolidar estes objetivos foram desenvolvidas ações que visavam à criação de um campo de atuação dos acadêmicos licenciandos. Assim, no período de outubro de 2012 a outubro de 2013 foram desenvolvidas atividades como: estudo com os bolsistas e supervisores nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; visitas e atividades de estudos nas escolas indígenas; reuniões com lideranças, professores, direção, supervisores, bolsistas e coordenadores para apresentação do projeto e levantamento de necessidades da comunidade escolar; diagnóstico das escolas; organização de acervos de produções acadêmicas e didáticas sobre cada um dos povos; definição de temáticas a serem pesquisadas e desenvolvidas nas escolas pelos acadêmicos integrantes do projeto, dentre outras.

Considerando os três povos que constituíam a turma de alunos, assim como a proposta pedagógica do curso, os acadêmicos foram organizados em três grupos de extensionistas/pesquisadores por etnias, que se subdividiram pelas terminalidades das linguagens, humanidades e conhecimento ambiental. Mesmo se organizando em grupos distintos, as atividades do projeto aconteceram em uma perspectiva interdisciplinar, buscando a valorização dos professores indígenas das escolas que integraram o projeto e os licenciandos como sujeitos ativos dos processos históricos e de ensino-aprendizagem nos quais se inseriam.

A dinâmica de realização das ações se efetivou através de uma rede de apoio formada pelos acadêmicos bolsistas, por um professor supervisor na escola vinculada ao projeto, por subcoordenadores de cada uma das áreas e

pela coordenação geral, incentivando-os a criarem estratégias educacionais diretamente na escola, a partir das questões vividas naquele ambiente.

Estiveram diretamente envolvidas no projeto PIBID Diversidade deste curso oito escolas indígenas dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Com base NAGEL (2013), foram três escolas Guarani: i) Escola Indígena de Educação Básica Werá Tupã Poty Djá, localizada na aldeia de Biguaçu em São Miguel (SC); ii) Escola Cacique Werá Puku, bairro Pirai no município de Araraquari (SC) e iii) Escola Indígena de Ensino Fundamental Sepé Tiarajú, localizada na comunidade Tekoá Ka Gay Porã, na Terra Indígena Guarita em Redentora (RS).

Segundo Paim (2013), as escolas Kaingang que integraram o projeto foram: i) Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê, em Ipuacu (SC); ii) Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Davi Rygjo Fernandes e iii) Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Antônio Kasin Mig, ambas localizadas na Terra Indígena Guarita do Município de Redentora (RS).

Do povo Xokleng/Laklãnõ, foram duas as escolas que integraram este projeto: i) Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ e ii) Escola Indígena de Educação Básica Vañecú Patté ambas na Terra Indígena Laklãnõ localizada no Alto Vale do Itajaí, principalmente no município de José Boiteux (SC) (HENTZ, 2013).

Nos momentos de reuniões com as comunidades foram definidas coletivamente atividades como, por exemplo, a realização de pesquisas sobre determinadas temáticas próprias de cada povo. Esses trabalhos tinham por finalidade subsidiar a produção de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados nas escolas. Ainda nestas reuniões definiu-se pela realização de atividades de formação continuada com os professores.

Assim, na medida em que o trabalho transcorria, os grupos passaram a desenvolver atividades de pesquisa em relação a sua aldeia. Por exemplo, quando a pesquisa girava em torno de conhecimentos tradicionais, cujo domínio se evidencia nas pessoas mais antigas da comunidade, eram organizadas rodas de conversa ou entrevistas, conforme a metodologia da

história oral. Após suas transcrições, os dados levantados eram checados em outras publicações já existentes, verificando também novos conhecimentos ou detalhes.

Os textos produzidos pelos alunos/professores, juntamente com pessoas da comunidade, e como resultado das pesquisas realizadas, serão utilizados na elaboração de material didático para as escolas indígenas.

4 AS PESQUISAS E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Os pibidianos trabalharam no registro de histórias e memórias de suas etnias, entendendo que as sociedades indígenas, de modo geral, vivenciam sistema singular de educação. Cada grupo étnico possui tradicionalmente processos educativos próprios que possuem como substrato a cultura e as relações sociais intra e interétnicas. Muitas das características educacionais indígenas são comuns entre as várias etnias, pois, conforme afirma Maher, “[...] quando fazemos menção à ‘Educação Indígena’, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo [...]. Aos processos nativos de socialização de suas crianças” (MAHER, 2006, p. 16).

Dessa forma, a escola na aldeia tem se apresentado como um espaço que, além de outros elementos, registra a memória e assim sendo é o lugar de revitalização e fortalecimento de aspectos culturais indígenas, estabelecendo diálogo entre os saberes tradicionais da comunidade na qual está inserida e os saberes científicos através de materiais didáticos nela criados neste ou em outro projeto.

O trabalho foi efetivado em diferentes momentos entre os anos de 2012 e 2014. Apresentamos, na sequência, os projetos desenvolvidos pelos bolsistas do PIBID Diversidade do povo Guarani, Kaingang e Lăklană/Xokleng.

Os bolsistas do povo Guarani trabalharam em quatro projetos nas escolas que participam do PIBID. Entre eles, o grupo da aldeia de Biguaçú, formado por Ronaldo Antônio Barbosa⁶, Adelino Gonçalves e Adriana Moreira,

⁶ Os autores dos projetos serão indicados pelos seus nomes pelo compromisso que assumimos com eles de garantirmos sempre a publicização da autoria, o que, na avaliação de todos os

que escrevem sobre uma tradição da comunidade: *O Fogo Sagrado*, com o objetivo de registrar essa prática, para que não se perca a tradição. Dessa mesma comunidade, os alunos Davi Timóteo Martins e Nico de Oliveira se propuseram a desenvolver um projeto que envolve a história da aldeia Itanhaem.

Os alunos Cecília Brizola, Edson Amaurílio, Maurílio de Castro Euzébio, Hélio Karaí Fernandez e Raiane Benites Samaniego, da comunidade Tiarajú, localizada no município de Araquari, realizaram entrevistas, trabalhando com a metodologia da história oral, para desenvolver o projeto *Registro de Histórias da cultura Guarani na comunidade Tiarajú, bairro Piraí em Santa Catarina*.

Este trabalho envolveu de maneira significativa o papel dos anciãos, pois eles foram os depoentes nas entrevistas realizadas para o relato das histórias da cultura guarani. Os depoimentos registraram histórias familiares com lembranças de fatos da infância dos sábios, costumes tribais da época como, por exemplo, comer sem a adição de sal nos alimentos, cantos e danças que ainda lembram, brincadeiras, remédios caseiros e outros aspectos importantes de serem registrados para que esses costumes não se percam.

Desse mesmo grupo, a aluna Joana Vangelista Mongelo analisou as dificuldades encontradas na escola indígena *Teko'a Vy'a* (Aldeia Feliz) do município de Major Gercino, localizada na divisa com os municípios de São João Batista e Angelina, no Estado de Santa Catarina. Segundo ela, o problema reside principalmente na falta de estrutura física, na escassez de recursos e na falta da reformulação ou construção de uma escola nova, que contemple o direito ao acesso à educação visando maior qualidade em sua totalidade de atendimento aos alunos.

Na comunidade da área indígena Guarita, em Gengibre, no município de Erval Seco, Rio Grande do Sul, os alunos Alexandrina da Silva e Belarmino da Silva trabalharam levantando dados para escrever a *História da comunidade Guarani da área indígena Guarita, Gengibre, Zona rural Erval Seco/RS*.

Os bolsistas do povo Laklãnõ/Xokleng desenvolveram quatro projetos distintos, nas duas escolas que integraram o PIBID Diversidade. Na Escola

Indígena de Educação Básica Laklãnõ foram realizados três deles, com orientação de Berenice Ndili e Alfredo Nambla Pripra, professores supervisores desta escola. O projeto *Produção de material didático em língua Laklãnõ/Xokleng*, de autoria do acadêmico Aristides Faustino Criri Neto, Carl Liwies Nduzi Gakran, João Criri, Keli Regina Caxias Popó, Marcondes Namblá e Wailui Marli Camlem, objetivava a produção de um manual com jogos e brincadeiras vivenciados pelas crianças desse povo em diferentes momentos históricos. Apesar da significativa alteração nos costumes, o que se observou com este trabalho é que ainda se preservam muitas das práticas infantis de gerações passadas. O registro das brincadeiras tradicionais possibilita, portanto, a percepção de semelhanças e diferenças com as brincadeiras contemporâneas e contribui para a valorização da identidade infantil Laklãnõ/Xokleng entre as crianças das novas gerações.

O projeto *Vivências Sociais na Terra Indígena Laklãnõ/Xokleng* foi desenvolvido pelos bolsistas Alair Gámũ Patté, Ana Roberta Uglõ Patté, Carlí Vãnhpõ Caxias Popó, Osias Tucugm. Paté, Neuton Calebe Vãnhpõ Ndili e Zilda Priprá, objetivando o registro e a divulgação de como se processam os momentos sociais em cada uma das aldeias da Terra Indígena Laklãnõ, os avanços e as dificuldades enfrentadas por esse povo ao longo de sua história. Nessa pesquisa são evidenciadas semelhanças e diferenças entre as aldeias pesquisadas, mas a ênfase recai sobre a singularidade das estratégias de cada uma delas na defesa de seu território. Os materiais didáticos elaborados possibilitarão levar às sociedades não indígenas o conhecimento de algumas particularidades da cultura e da história das famílias Laklãnõ/Xokleng. Internamente à comunidade, provocou-se o interesse e a curiosidade, especialmente das gerações mais jovens, em aprofundar e tornar possível a pesquisa de histórias sobre a cultura Laklãnõ/Xokleng.

Os bolsistas Copacãm Tschucambang, Jéssica Gamu Priprá, Lalan Priprá, Vougece Vaipão Camlem e Woie Kriri Sobrinho Patté desenvolveram o projeto *Como a comunidade Laklãnõ/Xokleng se relaciona com o ambiente em que vive*. Com esse trabalho, almejaram identificar formas de destinação do lixo em cada uma das comunidades da Terra Indígena e propiciar momentos

de troca de experiências sobre seleção e coleta do lixo através de palestras de conscientização na escola e em todas as aldeias. Na percepção dos bolsistas pesquisadores, as atividades desenvolvidas poderiam provocar discussões acerca da importância da implantação da coleta seletiva do lixo nas aldeias, o que poderia resultar em geração de renda para a escola e para as famílias. O estudo e o movimento decorrentes dessa pesquisa foram sistematizados em um *folder* a ser distribuído na comunidade.

Na Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté, os bolsistas Isaías Vanhecu Weitscha, Jair Ghoguin Crendo, Jideãn Raphael Fonseca, Micael Vaipon Weitscha e Walderes C. P. de Almeida, com supervisão da professora Miriam Vaicá Priprá, desenvolvem o projeto *Saberes e Fazeres Xokleng na aldeia Bugiu*. Sistematizar em materiais didáticos bilíngues algumas das ações que esta escola vem desenvolvendo no sentido de envolver toda a comunidade para a aprendizagem dos saberes e fazeres do passado e do presente dos Laklãnõ (Xokleng) pelos alunos da Educação Básica foi o objetivo que se estabeleceu para este trabalho. Para a realização da pesquisa, o grupo de bolsistas participou de algumas rodas de conversas com os anciãos da comunidade na escola, registrando em fotos, áudio e vídeo o conhecimento tradicional transmitido pelos anciãos. Os dados coletados foram sistematizados em diferentes materiais didáticos, como jogos e livrinhos, e já foram apresentados em uma feira cultural para toda a comunidade no dia do índio e permitiram conhecer mais sobre alimentação, mitos, rituais, músicas, artesanato, atividades físicas e sobre a história da Terra Indígena Laklãnõ/Xokleng e da aldeia Bugiu.

Inicialmente, o povo Kaingang desenvolveu projetos distintos nas escolas participantes do projeto e, a partir de 2014, integraram-se novos acadêmicos e conseqüentemente novos projetos foram iniciados.

Na escola Cacique Vanhkrê, no município de Ipuáçu-SC, os acadêmicos Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi, Belarmino da Silva, Charles Marques Luiz, Getulio Narciso, Gilmar Mendes, Ivania Mendes, Janete de Paulo, Juliana Terezinha de Oliva, Marcos Roberto Fernandes, Mariele Gonçalves, Paulo Roberto dos Santos e Silvones Karai Martins, sob a

supervisão do professor Moacir Francisco, desenvolveram dois projetos. O primeiro deles, o projeto *Infância Indígena Kaingang na Terra Indígena Xaçpecó* – SC com objetivo de promover uma reflexão do grupo de bolsistas sobre a Infância Kaingang. Nesse trabalho, destacam-se o modo como as crianças promovem brincadeiras, o que influencia na aprendizagem; a importância da liberdade na infância indígena Kaingang; a maneira como as crianças apreendem apenas observando e o relacionamento de crianças com adultos. Os brinquedos e brincadeiras geralmente partem de artefatos inúteis, como sabugos, pedaços de madeira, retalhos de tecido, sobras de taquara e cipó utilizados na confecção de artesanatos e garrafas *pet*. As brincadeiras se diferenciam de aldeia para aldeia. As vivências variam dependendo do horário e do tempo. Durante o dia, as crianças brincam longe ou perto de casa, dependendo da credibilidade que a família dá a elas e isso não é diferente durante a noite. No verão, brincam até altas horas em brincadeiras cujo corpo esteja em constante movimento, o que é diferente no inverno. Por essa região ser muito fria, as crianças afastam-se de algumas brincadeiras e dos rios.

Também na Terra Indígena Xaçpecó as acadêmicas Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi e Ivania Mendes desenvolveram ao projeto *O uso das ervas medicinais na Terra Indígena Xaçpecó/SC* procurando motivar a comunidade escolar a utilizar remédios, simpatias indígenas, práticas culturais para ajudar a aliviar a dor das pessoas. Neste trabalho foram realizadas entrevistas orais com duas pessoas mais velhas da comunidade, chamadas *kófa (sábios)*, e com uma pessoa que trabalha na área da saúde utilizando ervas medicinais da farmácia de fitoterápicos que fica na aldeia Pinhalzinho. Todas as entrevistas foram compartilhadas em sala de aula com os alunos do sétimo ano da Escola Indígena de Ensino Fundamental Pinhalzinho. Com o auxílio e supervisão das bolsistas do PIBID Diversidade, os alunos organizaram um livro que servirá como material didático para as escolas indígenas Kaingang. Segundo Lindacir Miquelino, da Terra Indígena Xaçpecó:

“O uso das ervas medicinais e benzimentos estão na minha família há muitos anos, meu pai é benzedor e fazedor de remédio pra várias doenças. Eu sempre ficava observando ele e peguei gosto pelo assunto. Alguns anos depois, meu pai disse que eu tinha o dom e

começou a me ensinar aos poucos. Hoje já faz mais de vinte anos que eu faço benzimentos, simpatias e remédios naturais, sempre respeitando as fases da lua pra colher as ervas. Quando vem alguém com um problema mais sério tenho que fazer jejum de sete dias e oração no monte de três a sete dias. Se não resolver, tenho que chamar mais rezadores pra me ajudar, juntos rezamos e fazemos simpatias. O doente só não será sarado e terá seu problema resolvido quando misturar remédios de ervas benzido com outros de farmácia, ou não tem fé. Nas rezas e simpatias pra coisas perdidas até os brancos mandam rezar e sempre voltam pra agradecer. Quando o benzedor está velho ou muito doente ele tem que passar o dom pra outra pessoa antes de morrer. É um presente que a gente ganha, então, temos que passar pra outro que Deus escolher e, assim, continuamos mesmo depois de morto fazendo o bem pra nos, nossos parente e todos que precisam de ajuda". (MIQUELINO, 2014. Dados de pesquisa, excerto de entrevista)

Na Terra Indígena Guarita, no Rio Grande do Sul, na escola David Rygjo Fernandes, o supervisor Denilson Karinh Mag Vicente e os acadêmicos bolsistas Pedro Cipriano, Tamara Mineiro, Benjamin Perokag Crespo e Claciane Rinenh Crespo desenvolveram o projeto *Contos Indígenas Kaingang* com o objetivo de apresentar como funcionam os contos indígenas kaingang e alguns aspectos da educação escolar indígena, localizada no setor da Missão Indígena no município de Redentora, pertencente à Terra Indígena Guarita - RS. Este trabalho se propôs a auxiliar na motivação da narração de contos da cultura Kaingang nas escolas indígenas, para que os alunos participem de forma consciente da importância dos contos coletivos para o fortalecimento destas práticas culturais na comunidade escolar e fora dela. Para além disso, o trabalho procurou valorizar os conhecimentos dos anciãos, pois estes *contos* fazem parte da identidade e, ao mesmo tempo, são patrimônio imaterial que está na memória dos *kófa* da comunidade. Registrados, esses contos servirão como um material didático de apoio para ser trabalhado nas escolas indígenas kaingang.

Também na Terra Indígena Guarita, na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Antônio Kasin Míg, sob supervisão inicial do professor Dirceu Bento e, posteriormente, sob a supervisão do professor Marcos Amaral,

⁷ Nas citações de trechos das entrevistas manteremos as falas conforme pronunciadas, uma vez que constituem registros orais que, conforme normas da metodologia da história oral, assim devem ser registradas, pois acusam aspectos relativos às falas dos indígenas e consequentemente de suas identidades.

os acadêmicos Argeu *Mĩg* Amaral, Armandio *Kãnkãr* Bento, Batista Amaral, Derli Bento, Elizamara Ferreira, João Emílio e Solange Emilio desenvolveram o projeto *Práticas Tradicionais Kaingang: lenda, mitos e histórias* buscando analisar a existência de diferentes tipos de práticas tradicionais como lendas, mitos e histórias na comunidade, bem como a possibilidade de registrá-las e divulgá-las. O registro possibilitará a divulgação dessas práticas e servirá como material didático nas escolas e nas comunidades, o que auxiliará o trabalho dos professores. Esse projeto também visava à criação de estratégias que despertem nas crianças um maior interesse pela história de seu povo, pois elas estão deixando de valorizar essas práticas devido à influência da mídia no seu cotidiano. Dentre os contos registrados estão *A primeira caça* (*Ĕkrēnh kãme*); História do *Ĕkór* (*Ĕkór Kãme*); História da luta no passado do índio contra a onça (*Kanhgág TŸ VŸsa Mĩg Mré Raraj Fã Kãme*); História da onça e da tatu (*Fĩ= fêmea*) (*Mĩg Mré FĔfĔn Fĩ Kãm*).

Os acadêmicos bolsistas Cenira Mĩnká Claudino Sales e Josué Fortunato, da Terra Indígena Serrinha, no Rio Grande do Sul, desenvolveram o projeto *A Saúde e a Sabedoria do Povo Kaingang Vēnhkajró* (*Kanhgág Há Tu*) tendo como objetivo conhecer, compreender e refletir sobre o uso ou não uso das ervas medicinais pelo povo Kaingang. Dada a importância do tema, buscaram registrar o conhecimento dos sábios *kófa*, como forma de reconhecer esse saber e tê-lo como referência para tratamento a tudo que possibilite a saúde do povo kaingang. Além do conhecimento de diversas e diferentes ervas medicinais, foi possível saber sobre sua utilidade em rituais de simpatia para ter sorte no amor. Em síntese, a pesquisa se baseou em três aspectos importantes, detectados no decorrer das entrevistas: ervas para o banho, ervas para cura, ervas para a simpatia. O kaingang sempre teve ou fez vários rituais diferentes para coletar e aplicar a erva medicinal ou mesmo para tomar seu banho. O senhor Pedrico Mineiro, de 101 anos, um dos entrevistados, diz:

“para nós, indígenas, a terra é muito importante, nós mantemos forte ligação com ela e por isso a chamamos de ‘mãe terra’. A forma de vivermos nossa cultura está relacionada com a terra, ela garante o sustento e a vida do povo indígena, a água, os animais, as plantas e

tudo o que existe". ((MINEIRO, 2014. Dados de pesquisa, excerto de entrevista)

Complementando, afirmou que a convivência com a natureza faz parte da vida do povo kaingang, "pois a relação entre os indígenas e a natureza é muito forte, o amor e o respeito fazem com que se torne uma fonte de alimento saudável, oferecendo remédios para muitas doenças tanto físicas como da alma desse povo".

Pedrico Mineiro falou também que:

"[...] para o povo kaingang, não somente as pessoas têm diferentes línguas, mas também a natureza tem diversas linguagens, a dos animais, das plantas, do vento, das águas. Por isso, é importante escutar e aprender com a natureza. A água principalmente é muito importante para o povo kaingang porque ela é sagrada e tem regras. Porque antigamente quando as crianças adoeciam, os pais levavam para o Kuja [líder espiritual] antes do amanhecer, antes que os pássaros acordarem e tomarem banho no rio, pois acreditamos que algum deles pode estar doente e deixar os males, e também o Kuja devia falar primeiro com o espírito do rio. Nós, Kaingang, acreditamos que tudo o que é da natureza tem o seu espírito por isso devemos respeitar cada ser da natureza, assim como a água". (MINEIRO, 2014. Dados de pesquisa, excerto de entrevista)

A acadêmica Ivone Jagnigri da Silva, na Escola Estadual Indígena Herculano Joaquim, da Comunidade Laranjeira, na Terra Indígena Serrinha, no Rio Grande do Sul, desenvolveu a pesquisa sobre os *Alimentos Típicos Kaingang Derivados de Milho* com o objetivo de reconhecer alimentos derivados do milho que eram produzidos pelos próprios kaingang, no passado, e como esses costumes são praticados hoje por este mesmo povo. A sua pesquisa foi registrada para ser trabalhada na escola como apoio didático-pedagógico. Em seu estudo, procurou esclarecer se o milho ainda é considerado um alimento importante para os kaingang, sua utilidade para as pessoas, se ainda é cultivada alguma semente tradicional, se as sementes são guardadas, espécies mais conhecidas, o que as pessoas acham sobre as sementes cultivadas atualmente. Em síntese, a preocupação foi deixar registros que mostrassem os costumes do povo Kaingang para que não sejam esquecidos pela geração futura.

Por fim, destacamos que a acadêmica e bolsista Sueli também desenvolveu vários jogos de memória com nomes de plantas, frutas e costumes desse povo, em especial o da fabricação de artesanato, para trabalhar com crianças em fase de alfabetização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa trajetória, ressaltamos a importância do projeto PIBID Diversidade junto às comunidades indígenas com as quais trabalhamos, pois pudemos notar a diferença de postura dos alunos das etnias Kaingang, Guarani e Laklãnõ/Xokleng em relação ao seu próprio trabalho e o aprimoramento do senso crítico em relação a sua atuação como professores.

Os projetos por eles elaborados, muitos já sistematizados e outros ainda em fase final de sistematização e em diferentes formatos, como joguinhos de dominó, memória, alfabeto móvel, dentre outros, com desenhos de plantas e animais, a serem publicados como materiais didáticos para as escolas nas quais desenvolveram as ações do PIBID Diversidade, deixaram evidentes as necessidades básicas das comunidades, assim como as dificuldades em sua realização. Os diferentes temas dos projetos fizeram com que os bolsistas buscassem as mais variadas fontes para realizar suas pesquisas.

Novos procedimentos de pesquisa, tal como a metodologia da História oral, passaram a ser por eles utilizados, em busca de informações, tais como as histórias que circulam entre as aldeias de seu povo, a própria história das escolas e aldeias, entre outras questões. O contato dos acadêmicos com as pessoas mais antigas das comunidades oportunizou o levantamento de dados que, certamente, colaborou para a autovalorização e o fortalecimento de suas identidades.

Da mesma forma, os textos escritos permitem que se antecipe a sua importância para o fortalecimento do trabalho dos professores nas escolas, que contarão com materiais renovados e mais adequados à realidade de cada escola e comunidade na qual se inserem.

Durante o projeto foram oportunizados diálogos entre saberes tradicionais e saberes científicos na produção de múltiplos materiais didático-pedagógicos para as escolas indígenas. Também é importante salientarmos a valorização e registro das diferentes experiências vividas.

As atividades desenvolvidas ao longo do Projeto PIBID Diversidade, em suas diferentes fases, contribuíram para o empoderamento de todos os atores envolvidos, como acadêmicos bolsistas e professores das escolas nas quais se desenvolveu o projeto, que sistematizaram os conhecimentos com o desenvolvimento de suas pesquisas, mas particularmente das comunidades indígenas, representadas pelos anciãos, que socializaram os conhecimentos tradicionais.

ELISON ANTONIO PAIM

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFSC (Profhistória/UFSC). Subcoordenador do PIBID diversidade – Povo Kaingang.

LIANE MARIA NAGEL

Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de História e Coordenadora do Laboratório de História Oral do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFSC (Profhistória/UFSC). Subcoordenadora do PIBID Diversidade - Povo Guarani.

MARIA IZABEL DE BORTOLI HENTZ

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2005). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Subcoordenadora do PIBID Diversidade – Povo Xokleng.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. *Rua de Mão Única*. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CRIRI, Aristides Faustino Neto. *Alfabetização na Língua Laklãnõ/Xokleng na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ*. 2015. 74p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DARELLA, M. D. P.; BRIGHENTI, C. A.; NÖTZOLD, A. L. V.; OLIVEIRA, S. M.; ROSA, H. A. *Subprojeto da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade na diversidade: fortalecendo a formação dos licenciandos e qualificando o ensino-aprendizagem nas séries iniciais – Povo Guarani, Kaingang e Xokleng*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

ESCOBAR, S. A. *Educação Escolar Indígena Diferenciada, Bilingue, específica e Intercultural-contexto, processo e produto*. 2014. Disponível em: <htmlfile In:://C:/Users/Livia/Documents/Educa%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgena/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR%20IND%C3%8DGENA%20DIFERENCIADA,%20BILINGUE.htm. Acesso em: 19 fev. 2014.

FONSECA, S. G.; SILVA, M. A. *Ensinar História no Século XXI: Em Busca do Tempo Entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

GALZERANI, M. C. B. Memória, Histórias e (Re) Invenção Educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, M. C. (Org.). *Educação, Memória, História: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.287- 330.

HENTZ, M. I. B. *Subprojeto da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade na diversidade: fortalecendo a formação dos licenciandos e qualificando o ensino-aprendizagem nas séries iniciais – Povo Laklãnõ/Xokleng*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, p. 20-28 jan./abr.2002.

MAHER, T. M. A formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MIQUELINO, L. *O uso das ervas medicinais na Terra Indígena Xapecó/SC*. 2014. Entrevista concedida a Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi e Ivania Mendes.

MINEIRO, P. *O uso das ervas medicinais pelo povo Kaingang*. 2014. Entrevista concedida a Cenira Mĩnká Claudino Sales e Josué Fortunato.

NAGEL, L. M.. *Subprojeto da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade na diversidade: fortalecendo a formação dos*

licenciandos e qualificando o ensino-aprendizagem nas séries iniciais – Povo Guarani. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

PAIM, E. A. *Subprojeto da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade na diversidade: fortalecendo a formação dos licenciandos e qualificando o ensino-aprendizagem nas séries iniciais – Povo Kaingang*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

PAIM, E. A. *Memórias e experiências do fazer-se professor(a)*. 2005. 532p. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA – Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Acesso em: 10 nov. 2014.

TROQUEZ, M. C. C. *Enfoques de Educação Escolar Indígena*. 2014.

Disponível em:

<<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/Artigo%20GT%202B-08%20-%20Marta%20Coelho%20Castro%20A.pdf>> Acesso em: 19 fev. 2014.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.