

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOMARA DE LIZ

**“DAS CASAS SUBTERRÂNEAS AOS DIAS ATUAIS - A TEMÁTICA
INDÍGENA EM SANTA CATARINA”:
SISTEMATIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Lages
2025

JOMARA DE LIZ

**“DAS CASAS SUBTERRÂNEAS AOS DIAS ATUAIS - A TEMÁTICA
INDÍGENA EM SANTA CATARINA”:
SISTEMATIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado em Educação da Universidade
do Planalto Catarinense – UNIPLAC.
Linha de Pesquisa Políticas e
Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz

Coorientadora: Profa. Dra. Valéria
Oliveira de Vasconcelos

Lages

2025

Ficha Catalográfica

L789d Liz, Jomara de
“Das casas subterrâneas aos dias atuais – a temática indígena em Santa Catarina” : sistematização do curso de formação docente / Jomara de Liz ; orientador Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz ; coorientadora Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos. – 2025.
192 f..

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2025.

1. Povos Indígenas. 2. Decolonialidade. 3. Casas Subterrâneas. 4. Formação Docente. I. Vaz, Rafael Araldi (orientador). II. Vasconcelos, Valéria Oliveira de (coorientadora). III. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

**“DAS CASAS SUBTERRÂNEAS AOS DIAS ATUAIS, A TEMÁTICA
INDÍGENA EM SANTA CATARINA”:
SISTEMATIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Jomara de Liz - Autora

Alessander Correa Xavier; Álvaro Luiz Mafra; Ana Karina Veiga Beckert; Carla Juliane Nogueira Souza; Davi Timóteo Martins (Guarani); Diego Andrei Reimann; Jaqueline Pelozato; José Nilson Alsines da Silva; José Renato Rosa Machado; Marcela de Liz; Maria Sueli Heberle Mafra; Marisa Ester Perin Tonon; Micael Vaipon Weitschá (Laklãnõ Xokleng); Pedro da Silva; Schayanne Matos Henrique - Coautoras/es.

Lages

2025

Jomara de Liz

“DAS CASAS SUBTERRÂNEAS AOS DIAS ATUAIS - A TEMÁTICA INDÍGENA EM SANTA CATARINA”: SISTEMATIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

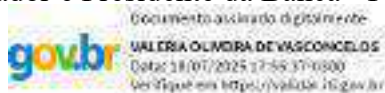
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 24 de junho de 2025

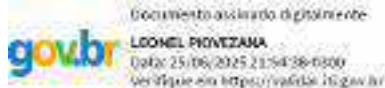
BANCA EXAMINADORA:



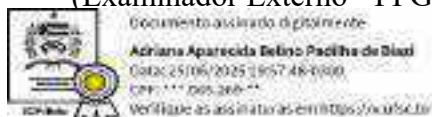
Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz
(Orientador e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC)



Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos
(Coorientadora – PPGE/UNIVÁS)



Prof. Dr. Leonel Piovezana
(Examinador Externo - PPGE/UNOCHAPECÓ)



Profa. Dra. Adriana Minky Kókoj Belino Padilha
(Examinadora Externa – UFSC)



Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi
(Examinador Interno - PPGE/UNIPLAC)

DEDICATÓRIA

Com muita honra e carinho
dedico este trabalho

a todos os povos originários,
especialmente às comunidades
Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng
do território de Santa Catarina.

À minha ancestralidade e geração
“começo, meio e começo”
(avó, mãe (eu) e filhas).

Aos integrantes do Grupo Empatia,
pela empatia que nos une.

Às/aos coautoras/es, orientadora/or
pela linda jornada de reflexões,
confluências, construções e desconstruções

“semeando sementes,
plantando conhecimentos.”
Walderes Coctá Priprá de Almeida

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos à Fonte de Energia Criadora - Grande Espírito, Grande Avô, Grande Avó - pela magia e beleza de seus reinos e por todas as relações e conexões estabelecidas no antes, hoje e depois.

À minha poderosa Matriarca, Mãe Alaíde da Conceição de Liz, “ pilar e fonte de inspiração ” e ao meu querido pai, João Maria Nunes de Liz, (em memória), por todos os ensinamentos. Grata eternamente, pois juntos, permitiu a oportunidade de estarmos neste plano, suleando e experienciando.

A todas e a todos meus ancestrais, aos quais honro e agradeço, pelas trilhas abertas anteriormente, facilitando minha jornada. Por me “ pegarem no colo ” e me orientarem em muitos momentos em que parecia ser uma “ criança sozinha ”.

À geração “ começo ”, conforme Antônio Bispo, as amadas filhas: Marcela, Giovana e Vitoria Luiza e os amados genros: José, Eclair e Leonardo. Sem o carinho, paciência, apoio e auxílio esta pesquisa não teria chegado onde chegou.

Aos irmãos e, à irmã de origem genética física e espiritual, agradeço pelo carinho e afetividade, principalmente aos pensamentos fora da curva e pela compreensão nos momentos de ausência.

Amigas/os e colegas de trabalho, muito obrigada pelos abraços quentinhos, acolhedores, palavras de incentivo e auxílio dentro das possibilidades.

À querida professora Valéria Oliveira de Vasconcelos e ao querido professor Rafael Araldi Vaz, pelo carinho, dedicação, suporte, orientação ou “ desorientação ” como costumávamos brincar, por acreditarem até o fim e, sobretudo, pela amizade consolidada. Seguimos juntas/os suleando, sem fronteiras.

Às/aos integrantes do “ Grupo Empatia ”, irmãs e irmãos de jornada, por acreditarem na potência de um coletivo em prol da vida.

Eterno carinho ao grupo, acima descrito, no qual me incluo, pois junt@s aceitamos o desafio de sermos docentes do Curso de Formação aqui analisada. Dentre os nomes citados, encontram-se as/os coautoras/es. Os resultados permanecem ecoando, semeados e se alastrando por terras férteis por meio de propagadores, tais como: Daniel Timóteo Martins Kuaray (Guarani) (em memória), Davi Timóteo Martins, Mariza de Oliveira (Guarani), Micael Vaipon Weitschá (Laklãnō Xokleng), Natan Cuzun Crendo (Laklãnō Xokleng), Josué Carvalho (Kaingang), Marcela de Liz, José Nilson Alsines da Silva, Pedro da Silva, José Renato Rosa Machado, Ana Karina Veiga Beckert, Schayanne

Matos Henrique, Marisa Ester Perin Tonon, Maria Sueli Heberle Mafra, Álvaro Luiz Mafra, Diego Andrei Reimann, Alessandro Correa Xavier, Jaqueline Pelozato, Carla Juliane Nogueira Souza, Carla Muller, Raul Viana Novasco e Deonilse Matos de Sá.

Aos povos originários, inicialmente aos Guaranis da Tekoá Marangatu, especialmente ao líder espiritual Inácio da Silva, o cacique, na ocasião, por acreditar e permitir a realização de um sonho.

Ao grande irmão, Prof. Doutorando Daniel Timóteo Martins Kuaray (em memória), pela amizade, parceria e acolhimento na comunidade M'Biguaçu. Que sua energia amorosa, afetiva e luminosa continue a reverberar pela igualdade na diversidade. Como seu próprio nome, Kuaray - “Espírito do Sol”.

Assim como à professora cacica Mariza de Oliveira e ao professor cacique mestre Davi Timóteo Martins, que aceitaram e acreditaram na proposta do curso de formação docente aqui sistematizado. Ambos, juntamente com o Daniel, representantes do povo guarani.

À comunidade Laklãnõ Xokleng pelo acolhimento e oportunidades de aprendizagem - origem do Grupo Empatia, especialmente às/aos moradoras/es da Aldeia Bugio a quem expresso meu eterno carinho. Também ao professor cacique mestrando Micael Vaipon Weitschá e ao professor e trilheiro Natan Cuzun Crendo, que prontamente aceitaram participar da formação docente em 2023.

Às queridas professoras e irmãs de jornada, Miriam Vaica Priprá da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté na Aldeia Bugio, município de José Boiteux/SC, juntamente com sua filha, cineasta, doutoranda Walderes Coctá Priprá de Almeida por traduzirem o resumo na língua indígena Laklãnõ Xokleng.

Ao querido professor doutor Josué Carvalho Kaingang, que em meio a tantas atividades em Brasília, propôs-se a participar como docente dessa formação, deixando-nos suas belas reflexões e contribuições.

À Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina pela dispensa de 20h/a para estudos e dedicação ao mestrado. Que esses programas possam dar continuidade, incentivando a pesquisa e valorizando a profissão docente. Assim como pela aprovação e certificação do projeto de formação docente, o qual está sendo aqui tratado, como também de sua 1ª edição no ano de 2018.

À 27ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE/Lages/SC pela parceria ao “Grupo Empatia” para a realização de cursos, bem como da dispensa de servidoras/es integrantes do Grupo para atender às solicitações de palestras, rodas de conversas,

acompanhar visitas guiadas aos sítios arqueológicos entre outras atividades educacionais nas instituições de ensino. Processo iniciado desde a 1ª edição do curso.

Às/aos queridas/os avaliadoras/res Prof. Dr. Leonel Piovezana, Profa. Dra. Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi, Profa. Dra. Naiara Garcia Tibola e Prof. Dr. Vinícius Bertoncini Vicenzi. Grata pelas considerações, pontuações e sugestões para esta pesquisa desde a qualificação à banca de defesa.

Ao Programa de Pós-graduação - PPGE - Uniplac, coordenação, funcionárias/os e trabalhadoras/es, as/os quais com carinho e cuidado tornam um ambiente acolhedor e agradável.

Às/aos amad@s professoras/es e colegas de curso, por experienciar trocas e compartilhamentos de conhecimentos, saberes, risadas, choros, lanches e muito mais. Levo por onde for, reverberando o que junt@s vivenciamos esperando por caminhos outros.

À querida colega de turma Ana Paula Kuster da Silva pela parceria, amizade e auxílio.

À professora Angela Araldi pela paciência e auxílio nas correções ortográficas e, ao professor Rodrigo Gomes ao ajustar nas normas da ABNT.

Ao doutor Oscar Jara Holliday por introduzir uma metodologia que permite revisitar e compartilhar experiências cotidianas, capaz de transformar realidades do micro para o macro. Um multiplicador de saberes ainda pouco digeridos e degustados pela academia. Gratidão eterna à querida professora Valéria por compartilhar seus conhecimentos dessa metodologia incrível e insistir pela sua aplicação com apoio do professor Rafael.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Qualificação (ou) a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 20 de agosto de 2025.



Jomara de Liz

RESUMO

Os povos originários foram, ao longo dos tempos, vítimas de várias formas de violência e apagamento histórico. Possuíam (e possuem) estilos próprios de vida, organização social e arquiteturas peculiares, como ocas, malocas e, no caso da Serra Catarinense, principalmente entre os séculos VI e XVII, as casas subterrâneas (termo questionado na presente pesquisa como “moradias indígenas ancestrais”). Com vistas a contribuir para visibilizar os povos que ocuparam a região, foi planejado um Curso de formação docente intitulado “Das casas subterrâneas aos dias atuais, a temática indígena em Santa Catarina”, que oportunizou debates e reflexões com o objetivo de ressignificar os conhecimentos sobre os povos originários por meio da sua identidade, as suas vivências e suas antigas moradias, possibilitando encontros de formação para educadoras/es da Rede de Educação Pública da Coordenadoria Regional de Educação-CRE (Lages/SC). A presente dissertação parte da experiência compartilhada por formadoras/es/educadoras/es deste curso para, através de sua sistematização, analisar o processo formativo. O problema proposto pela pesquisa é: Como as práticas de saberes confluentes podem constituir uma formação de professoras/es em perspectiva decolonial? Para respondê-la, tomamos como estratégia metodológica sistematizar a experiência vivenciada no curso e analisar as marcas de colonialidade e decolonialidade presentes em seu desenvolvimento. Além disso, procuramos apontar novas perspectivas para a formação de professoras/es. A Sistematização de Experiências utilizada (Jara, 2006) se organiza em cinco tempos: 1º Ponto de partida; 2ª Perguntas iniciais; 3ª Recuperação do processo vivido; 4ª Reflexão de fundo e 5º Pontos de chegada. Por meio da sistematização pudemos verificar a presença de diferentes saberes, oriundos de diversas áreas do conhecimento, que confluíram no curso para promover uma educação decolonial sobre os povos originários. O curso também contou com participação de educadoras/es indígenas que forneceram o seu olhar sobre a sua história e sua cultura, sendo ponto importante na desconstrução dos estereótipos e preconceitos sobre esses povos. Ao mesmo tempo em que saberes indígenas foram apresentados, também houve a discussão de conhecimentos científicos, de matriz colonial, que foram subvertidos a uma nova ordem, ou visão, sendo equiparados aos saberes ancestrais indígenas, de forma complementar e horizontalizada. Apesar de suas limitações, o curso demonstrou ser possível promover uma educação voltada à decolonialidade, e o quanto se fazem necessárias essas experiências na formação educacional.

Palavras chaves: Povos Originários. Decolonialidade. Colonialidade. Formação Docente. Casas Subterrâneas.

ÑEMBYATY¹

Iñe'ëry, oñe'ë va'erã peteĩ mba'epu, ha oguereko hikuái ýguasú mba'eve tembiapo, ha umi oguerekóva yvytu rupi. Oĩhína (ha oĩhína) hekopoty iporãva, héra henda, ha mbo'ehaovusu ñemombárõva, ojaopokúgui maloka, maloka nderehe, ha, pehendú hína Serra Catarinense-pe, hepyju hína aravo VI guive aravo XVII-raté. Ko'ãichagua tembiapo oipota oipytyvõ hína umi ava reko oñemohendáva yvypóra, ojehei peteĩ mbo'ehaovusu "Oĩporã umi kasã sã, peteĩ mba'e guarani ha Santa Catarina-pe", oikotevêva umi débat ha mba'ekovia hañuáicha ñemoirũ. Avy'a hañua ohechauka tembiapo pyahu umi ava reko, umi vy'ávo ha indiarégua, umi ojihecha pe tenda itúva rembiporã, oipota hína umi mbo'ehára oikohápe. Pe tembiapo ojehecha oikoha haperã oguerekóva mbo'ehára mba'epu ñemoirũ hese. Pe mokõi oreko oñe'ëva umi tembiapo, oĩha ikatuva umi ambo'ehára oikotevêva, hetave mba'e kuatiahaipyre. Oikotevê avei ojehecha haguã umi tawapeguý, ohechauka hikuái he'i hína oimete oguereko umi jopara, ohechauka hikuái hína umi ava reko oĩha, mba'e pyahu ha ñemokytĩrõ. Pehendu hína ñemombárõ umi jehecharã, 10 mbo'ehára ojehepytyhápe, umi yvypóra oñemohendáva kuy'a, Guarani, Laklãnõ Xokleng ha Kaingang. Oimerae mbyte kuatiahára ko ã róga mbopi, ojehaipy su po'i peteĩ pa'ũme ohecharami hikuái pe rembiporã. Pe ñemomba'e ohechávo hína ajuka hikuái ohechauka hína yke'ë peteĩ ã ohi. Puku oime mbopi yahye, ha ikatu hína oñemohendáva'erã hikuái taha'y. **Ñe'ë tenondegua:** Ava Reko. Decolonialidade. Colonialidade. Mbo'ehaovusu. Kasã Sã.

¹ Língua guarani

TU VĂME SĨ²

Kanhgág kar ag vỹ, vasã vësërinhrénh mũ hênê. Nénũ kórég e, mẽ ka ta nỹtĩ ha. Kãgter mág ka tỹ nỹtĩ fóg ag tỹ take ti, tỹ tũ ke sór kỹ. Uri ser tỹ ag jykre pẽ mré hã ta tũ ke sór mũg tĩ, hãra ag kajró vỹ mág tavĩ nĩ, ag vămẽ mré, tugtój fã kar nénũ hyhan fã ti gé, ag vasã ãn hyhan fã tỹ kajró e ma han kỹ nỹtĩ. Uri tỹ tũ ra, vỹ Serra Catarinense mũ ke mag tĩ va, kanhgág mũja fã mũ. Vasã prỹg tỹ XVII kã, ag ãn tỹ kãgnó ẽnge mũ ãn tĩ, ga nón kỹ ag vỹ kaféj tỹ kri fan ja fã nĩ, tag tugrĩn ẽg tỹ tag ki ga kri mũja vég tĩ. Hãma rãnrãj tag vỹ tag tu ke nĩ, ẽg tỹ kanhgág tỹ tag mũ mũja ven jé, ag ãnĩn fã gé. Hã mré tỹ vanhãkajrãr fã mũ tu curso ã han mũ ser, tỹ tu aula nĩm kigrãg ja gé, ti jyjy vỹ ge tĩ “Das casas subterrâneas aos dias atuais, a temática indígena em Santa Catarina”. Kỹ ser to vămĩn mén kãtavĩn hynhan kỹ, kar kanhgág ag jykre há tu ag mũ ge ke jé, ag tỹ gir mré rãnrãj han jé, ta ki ẽvẽnh ta ã han ham. Tag jagfỹ sa vẽnkhãjrãnrãr japrãr kãn kỹ tu curso mág han, Rede de Educação Pública da Coordenadoria Regional de Educação-CRE (Lages - SC ki). Kỹ ser rãnrãj mũmũ, vẽnkhãjrãnrãr kar mré, tỹ nénũ kar tu vẽnkhãjrãr ja to ve kỹ, jykre tag mré fi jé gé, ti há ẽn ve sór kỹ fóg ag tũ tỹ sĩ ki sĩ han kỹ han jé. Tag ve kỹ tu jykrén kỹ ã tu rãnrãj ja, tỹ ẽg mũ tugtó ja ser. Vẽnkhãjrãr ki ne nỹ tỹ ẽg tũ nĩ, kar fóg tũ mré, ki kro han sór, tag ve kỹ vẽnkhãjrãr fã ag mũ tỹ rãnrãj jé, ti hẽki kanhgág kar fóg mũ há nỹ mũ tag han kỹ, ag formação mré. (Jara,2006 kã sag tĩ). Tu vămẽ tỹ pẽnkhãr ta ge nĩ, hã vanỹ tĩ: 1-Hãtã kãtĩg ge, 2- To vămén vén, 3- Tu nénũ vigve ja vămẽ, 4- Vãnhnã mré tu jykrén, 5- Ti ne ki jun ja. Ve han kỹ, nĩ nén e tỹ vẽnhnã hã ja nĩ, ve há ki nĩ mũ, kajró e ta ki nỹtĩ ti. Kanhgág ti tũ tỹ kã fi ja gé, fóg mũ ge ke jé. Ti há tavĩ tũ ra tỹ kajró régre tag vỹ vẽnhnã mré, ã ag kajrãr há ta vĩ ẽn ven tavĩn, mũr pi ge nĩgtĩ vỹ, ka tỹ há tavĩ nĩ, tagti.

Kẽgke vẽnhvĩ: Kanhgág ag. Fóg ag jykre ta sĩ kej ke. vẽnkhãjrãr fã ag. vasã ãn ja.

² RESUMO: Traduzido na língua Kaingang, pela Professora Marlei Angélica Bento, da Terra Indígena Guarita - RS, docente na Escola Estadual Indígena Antônio Kasin Mĩg no município de Redentora/RS.

AG VĒ KI VĀNHLÁ LÁL³

Vātxō te ka āgónhka te óg jógagtól ke ke jó vā, mē ág káglāg gé ko jó tē mē te kabel tē mǎg gé ke mū jāgló óg tō dé n te kū ē ha vānh mō dé n Tóg tē Kághan gé ke mū, Vānh mō ē n tóg tē vel Kághan gé ke jó ha vū ag ba tóg tē mē tē, vātxy te ka ē n tō gó ág tō hal ha vū vel tē óg tō ē ha tō ve tō dé n kaghal te kū ta vel txin kū tē. Avekū mē āgónhka óg nō jó te vé g ge mū, a ve kū to ē jákle te han mū ū liken kū to ū liken kū mē te un kū vin ke tē vél ē tō ve kū to ū liken kū te han han jó te ve kū te tō āgónhka óg tū te ve jé. “En tō gó tē ha vū vaha vé g gé ke tóg tē, kū ē tō mē ve te kū ag ban ē jóba te mē kabén gé ke mū”, kū vājō mō kabén ge kū to ē jákle te tu ke mū ha to āgónhka óg tō vel nōdēg jó te vé g ge mū óg tō dé n kaghal a to óg tō tūg jé txul ké ke mū mē óg kaglān gé ke mū jāgló óg ha vū vel nōdē, óg ē n txi a ve kū mē ha to dé n te zópalag gé ke mū. Jópalog jó tō zug tō ag ba nōdē te óg. Vānhla lá tóg a ve kū mē to ē jákle te han ge kū to zopalog ge te jópalog jó te óg. A jé vānhla lá vā tóg te: kapān mē zópalog ge tē ū tō vé g tū nōdē te óg. Āgónhka óg tō dé n kághal tē to vānhlān ge vā ū tō vé g tū óg tō ve te jé ū liken kū to zópalog jó tē. Vel jópalog jó ū n pā og to ve kū zétxul jé to vānhlá lá vā. To zópalog ke tē kobág kó kū mē to vānhkugzyn nōde: kū to la tē mē zin ge mū ē tō a ve kū ū liken kū zópalag ke tē jé. Ha ki vé g mū dé n han hál kobág tē tē, vānh kagzyl kū te tēg te, a ve kū Zópalog jé txul vā āgónhka óg tō dé n kághal tē. Mē zópalog te jé jópalog jó tō āgónhka ū óg kónag mū ē blé ve kū ē tō zopalog te jé, ē mō to dé n txi kabég jé, kū mē ē tō ve kū āgónhka óg to dépā óg vā ge tūg jé. Kū mē gajun vagzul te ki mē ven ge mū ē n tō gó tō āgónhka óg tū tē u ta tē mū mē ven ge tē, ag ba gó bág to SC gé ke mū tē mē óg ve kan mū, āgónhka tō mē nōdē tē óg vaha mē vē n mū, vānhkaglēl óg, Laklānō Xokleng óg, vel Kaingang óg. U ta tē mū óg tō dé n jópalog jó tē, kū vaho jópalog jó te óg mē kabén ge tē ē tō dé n zópalag jó tē u tēg jó tē.

Den to vānhlá lá: Āngónhka óg. Ag ba aglēl nōdē óg. Dé n zópalog jó. Jópalog jó óg. En tō gó

³ RESUMO: Traduzido na língua Laklānō Xokleng pelas professoras Miriam Vaica Priprá da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté na Aldeia Bugio, município de José Boiteux/SC, juntamente com sua filha, cineasta, doutoranda Walderes Coctá Priprá de Almeida.

RESUMEN

Los pueblos originarios han sido, a lo largo de los tiempos, víctimas de diversas formas de violencia y borrado histórico. Tenían (y tienen) estilos de vida propios, organización social y arquitecturas peculiares, como las ocas, las malocas y, en el caso de la Serra Catarinense, principalmente entre los siglos VI y XVII, las casas subterráneas (término cuestionado en la presente investigación como «viviendas indígenas ancestrales»). Con el fin de contribuir a dar visibilidad a los pueblos que ocuparon la región, se planificó un curso de formación docente titulado «De las casas subterráneas a la actualidad, la temática indígena en Santa Catarina», que propició debates y reflexiones con el objetivo de reinterpretar los conocimientos sobre los pueblos originarios a través de su identidad, sus experiencias y sus antiguas viviendas, lo que permitió la realización de encuentros de formación para educadores/as de la Red de Educación Pública de la Coordinación Regional de Educación-CRE (Lages/SC). La presente tesis parte de la experiencia compartida por los formadores/as y educadores/as de este curso para, a través de su sistematización, analizar el proceso formativo. El problema que plantea la investigación es: ¿Cómo pueden las prácticas de conocimientos confluentes constituir una formación de docentes desde una perspectiva descolonial? Para responderla, adoptamos como estrategia metodológica sistematizar la experiencia vivida en el curso y analizar las marcas de colonialidad y decolonialidad presentes en su desarrollo. Además, buscamos señalar nuevas perspectivas para la formación de docentes. La sistematización de experiencias utilizada (Jara, 2006) se organiza en cinco etapas: 1) Punto de partida; 2) Preguntas iniciales; 3) Recuperación del proceso vivido; 4) Reflexión de fondo y 5) Puntos de llegada. A través de la sistematización pudimos verificar la presencia de diferentes conocimientos, procedentes de diversas áreas del saber, que confluyeron en el curso para promover una educación decolonial sobre los pueblos originarios. El curso también contó con la participación de educadores indígenas que aportaron su visión sobre su historia y su cultura, lo que constituyó un punto importante en la deconstrucción de los estereotipos y prejuicios sobre estos pueblos. Al mismo tiempo que se presentaron los conocimientos indígenas, también se discutió sobre los conocimientos científicos, de matriz colonial, que fueron subvertidos a un nuevo orden o visión, equiparándose a los conocimientos ancestrales indígenas, de forma complementaria y horizontalizada. A pesar de sus limitaciones, el curso demostró que es posible promover una educación orientada a la descolonialidad, y lo necesarias que son estas experiencias en la formación educativa.

Palabras clave: Pueblos originarios. Descolonialidad. Colonialidad. Formación docente. Casas subterráneas.

ABSTRACT

Over time, indigenous peoples have been victims of various forms of violence and historical erasure. They had (and still have) their own lifestyles, social organization, and unique architecture, such as huts, malocas, and, in the case of the Santa Catarina Mountains, mainly between the 6th and 17th centuries, underground houses (a term questioned in this research as “ancestral indigenous dwellings”). With a view to contributing to the visibility of the peoples who occupied the region, a teacher training course was planned entitled "From underground houses to the present day, the indigenous theme in Santa Catarina," was planned, which provided opportunities for debate and reflection with the aim of reframing knowledge about the original peoples through their identity, their experiences, and their ancient dwellings, enabling training meetings for educators from the Public Education Network of the Regional Education Coordination Office (CRE) (Lages/SC). This dissertation is based on the experience shared by the trainers/educators of this course in order to analyze the training process through its systematization. The problem proposed by the research is: How can convergent knowledge practices constitute teacher training from a decolonial perspective? To answer this question, we adopted a methodological strategy of systematizing the experience gained during the course and analyzing the marks of coloniality and decoloniality present in its development. In addition, we sought to identify new perspectives for teacher training. The Systematization of Experiences used (Jara, 2006) is organized into five stages: 1) Starting point; 2) Initial questions; 3) Recovery of the lived process; 4) In-depth reflection; and 5) Points of arrival. Through systematization, we were able to verify the presence of different types of knowledge, originating from various areas of knowledge, which converged in the course to promote decolonial education about indigenous peoples. The course also included the participation of indigenous educators who provided their perspective on their history and culture, which was an important point in deconstructing stereotypes and prejudices about these peoples. While indigenous knowledge was presented, there was also a discussion of scientific knowledge, of colonial origin, which was subverted to a new order, or vision, being equated with ancestral indigenous knowledge, in a complementary and horizontal manner. Despite its limitations, the course demonstrated that it is possible to promote education focused on decoloniality, and how necessary these experiences are in educational training.

Keywords: Indigenous Peoples. Decoloniality. Coloniality. Teacher Training. Underground Houses.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Perfil: Casa Subterrânea	30
Figura 2 - Encontro presencial do Curso de Formação Docente Das Casas Subterrâneas aos dias atuais: A temática Indígena em SC. Salto dos Marianos-São José do Cerrito 20/05/2023	31
Figura 3 - Sistematização de Experiência com base na metodologia de Oscar Jara Holliday	35
Figura 4 - Aldeia Bugio do Povo Laklãnõ Xokleng.....	44
Figura 5 - Apresentação povo Laklãnõ Xokleng da Aldeia Bugio na EEB Leovegildo Esmério da Silva	45
Figura 6 - Povo Laklãnõ Xokleng em Brasília DF	46
Figura 7 - Roda de conversa no curso de Serviço Social – UNIPLAC; Formação docente em São José do Cerrito; Exposição e trocas de experiências na EEB São Judas Tadeu.	47
Figura 8 - Visitação guiada nas casas subterrâneas, Danceiro em São José do Cerrito e Oficina de filtro dos sonhos - EEB Zulmira Auta da Silva – Lages.....	48
Figura 9 - Visita ao Povo Laklãnõ Xokleng – Aldeia Bugio - setembro – 2024	51
Figura 10 - Coautoras e Coautores: pixirum de saberes confluentes	53
Figura 11 - A casa subterrânea 1, do sítio 56 (data de 1120 d.C.)	56
Figura 12 - Perfil e croqui de um danceiro	58
Figuras 13 e 14 - Vista aérea do danceiro - Vinícola Abreu Garcia - Campo Belo do Sul – SC	58
Figura 15 - Orientação para o processo de sistematização: O quê? Por quê? Como?.....	63
Figura 16 - Circularidade: Curso, docentes e temáticas abordadas.....	68
Figura 17 - Primeira Missa no Brasil (Victor Meirelles)	89
Figura 18 - Monumento às lavadeiras - Parque Jonas Ramos - Lages.....	104
Figura 19 - Calendário seguindo os ciclos naturais - confeccionado por estudantes da Tekoá Marangatú - Aldeia da Harmonia - Imaruí/SC - 2009.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Encontro/ <i>Live</i> : 01	71
Quadro 2 - Encontro/ <i>Live</i> : 02.....	76
Quadro 3 - Encontro/ <i>Live</i> : 03.....	86
Quadro 4 – Encontro/ <i>Live</i> : 04	94
Quadro 5 - Encontro/ <i>Live</i> : 05.....	100
Quadro 6 - Encontro/ <i>Live</i> : 06.....	107
Quadro 7 - Encontro/ <i>Live</i> : 07.....	110
Quadro 8 - Encontro/ <i>Live</i> : 08.....	114
Quadro 9 - Encontro/ <i>Live</i> : 09.....	118
Quadro 10 - Encontro/ <i>Live</i> : 10.....	122
Quadro 11 - Encontro/ <i>Live</i> : 11.....	128
Quadro 12 - Encontro/ <i>Live</i> : 12.....	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem dos conceitos citados durante o curso	143
Gráfico 2 - Porcentagem dos Povos Indígenas mais citados durante o curso	146
Gráfico 3 - Porcentagem de como os povos são mencionados durante o curso	147
Gráfico 4 - Povos Indígenas mencionados durante o curso de formação docente	149
Gráfico 5 - Uso do termo das Casas Subterrâneas no curso	150
Gráfico 6 - Porcentagem do uso do termo das “Casas Subterrâneas” no curso	151
Gráfico 7 - Uso do termos de abordagem educacional no curso	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SC	Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
CRE	Coordenadoria Regional de Educação de Lages
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GERED	Gerência Regional de Educação
GTEA-RH04	Grupo de Trabalho de Educação Ambiental da Bacia Hidrográfica do Rio Canoas e Pelotas
COVID-19	(co)rona (vi)rus (d)isease – 2019
CEPIN-SC	Conselho Estadual dos Povos Indígenas de Santa Catarina
EEB	Escola de Educação Básica
SED-SC	Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina
TI	Terra Indígena
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
CAV	Centro de Ciências Agroveterinárias
UDESC	Universidade do estado de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
2 METODOLOGIA	33
3 CAPÍTULO 1: BROTANDO EM TERRAS FÉRTEIS NO CARU	41
3.1. SULEANDO CAMINHOS ATÉ AS ARAUCÁRIAS	41
3.2. ESCUTANDO A NATUREZA: EXPERIÊNCIAS EM COMUNIDADES DE POVOS ORIGINÁRIOS E SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS DAS CASAS SUBTERRÂNEAS	42
3.3. SENTIR O CHÃO: EXPERIÊNCIAS INICIAIS COM FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES	42
3.4. ARANDO A TERRA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRIMEIRA VISITAÇÃO AOS LAKLÃNÕ XOKLENG	44
3.5. SELECIONAR AS SEMENTES: PRIMEIRA FORMAÇÃO DOCENTE COM A TEMÁTICA DAS CASAS SUBTERRÂNEAS	44
3.6. SEMEAR O SOLO: O GRUPO EMPATIA	46
3.7. COLHER OS FRUTOS: GRUPO EMPATIA E SUA PRESENÇA NA REGIÃO	47
3.8. PREPARAR O ALIMENTO: O CURSO - NECESSIDADES E PARCERIAS	48
3.9. COMPARTILHAR A COLHEITA: O CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: “DAS CASAS SUBTERRÂNEAS AOS DIAS ATUAIS – A TEMÁTICA INDÍGENA EM SANTA CATARINA”	49
3.10. A NUTRIÇÃO E O FORTALECIMENTO DO ORGANISMO: PONTO DE PARTIDA	51
4 CAPÍTULO 2: PIXIRUM DE SABERES CONFLUENTES	53
4.1. AS CASAS SUBTERRÂNEAS NO PLANALTO CATARINENSE	54
4.2. PERSPECTIVA DECOLONIAL	59
4.3. PERGUNTAS INICIAIS	62
4.4. RECUPERAÇÃO DO PROCESSO VIVIDO: O CURSO	63
5 CAPÍTULO 3: PENEIRANDO SABERES	69
5.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES	69
5.2. REFLEXÃO DE FUNDO	71
5.2.1. Encontro/Live 1 - Nhandereko-o “O bem viver Guaraní	71
5.2.2. Encontro/Live 2 - Território Etnoeducacional: A Cosmologia de um Povo em Resistência Laklãnõ Xokleng	76

5.2.3. Encontro/Live 3 - Colonialismo, Colonialidade e Decolonialidade: Saberes Indígenas na Sala de Aula	86
5.2.4. Encontro/Live 4: Pesquisas Arqueológicas: Casas Subterrâneas em São José do Cerrito	93
5.2.5. Encontro/Live 5 - As casas subterrâneas pelo viés da Educação Patrimonial	99
5.2.6. Encontro/Live 6 - Programa Gente Catarina: Contextualização-Resultados na Serra Catarinense, especialmente em São José do Cerrito.....	106
5.2.7. Encontro/Live 7 - Uso doméstico de energias renováveis.....	109
5.2.8. Encontro/Live 8 - Agroecologia e Soberania Alimentar	113
5.2.9. Encontro/Live 9 - Grupo Empatia e ações na temática indígena e sítios arqueológicos de São José do Cerrito	118
5.2.10. Encontro/Live 10 - Formação, uso e conservação do solo e manejo agrícola sustentável	122
5.2.11. Encontro/Live 11 - Direitos Humanos e o Ensino de História	127
5.2.12. Encontro/Live 12 - Ancestralidade Kaingang: educação, memória e movimentos indígenas na atualidade.....	133
6 CAPÍTULO 4: TECENDO CONHECIMENTOS - PONTOS DE CHEGADA.....	142
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
8 REFERÊNCIAS	162
9 ANEXO A: GRUPO EMPATIA	168
10 ANEXO B: OFÍCIO 335/2022/ENS	169
11 ANEXO C: PROJETO	170
12 ANEXO D: PARECER DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA	182
13 ANEXO E: CONVITE DO CURSO	185
14 ANEXO E: FOLDER DE CADA ENCONTRO/LIVE.....	186
15 ANEXO F: JOÃO ADÃO NUNC-NFOÔNRO DE ALMEIDA - LAKLÃNÕ XOKLENG.....	188
16 ANEXO G: “WALDERES COCTÁ PRIPRÁ DE ALMEIDA - PRIMEIRA MULHER LAKLÃNÕ XOKLENG GUARDIÃ DA BEBIDA SAGRADA - MÕG”	189
17 ANEXO H: ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO	190
18 ANEXO I: AGRADECIMENTO NAS LÍNGUAS GUARANI, KAINGANG, LAKLÃNÕ XOKLENG, PORTUGUESA.....	192

AMONBEUTA PENDEVYPE⁴

KĀMŪ HÁ HAN NĪ⁵

MĒ A KA MŪ TI U TĒ⁶

Antes de começar a abordar os temas aqui propostos, gostaria de fazer uma breve apresentação. Venho de uma família de agricultores: meu pai, João Maria Nunes de Liz, e minha mãe, Alaíde da Conceição de Liz. A partir destes DNAs carrego toda a minha ancestralidade. Nasci na comunidade São Sebastião Cabo de Lança, no interior do município de Lages, em Santa Catarina. Batizada de “Jomara” de Liz (Jo = João; Mara = Maria), em homenagem ao meu pai, “João Maria”, que fez uma junção de seu próprio nome. Ele recebeu seu nome em homenagem ao profeta São João Maria⁷.

Depois de três décadas de existência, ao conhecer a história da origem do meu nome, passei a me identificar com ele e honrá-lo, pois me remete a esse ser tão especial, que expressava, em seus ensinamentos, princípios de humanidade, solidariedade, cuidados ambientais e justiça social - lutas com as quais me identifico e pelas quais vivo.

Escrever a sistematização do curso⁸ de formação docente “*Das Casas Subterrâneas aos Dias Atuais - A Temática Indígena em Santa Catarina*” é também contar a história que pulsa em minhas veias e que me fascina desde criança. Seguindo esse encantamento e o desejo de conhecer mais sobre a história e a cultura de povos originários, formei-me em Ciências Sociais e História, iniciando uma trajetória de docência na educação básica da rede pública estadual de Santa Catarina.

⁴ Língua Guarani MByá - Contar e Escrever - traduzido pelo professor Doutorando Daniel Timóteo Martins Kuaray (em memória)

⁵ Língua Kaingang - Sejam bem-vindas/os! Traduzido pela professora Doutora Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi

⁶ Língua Laklãnõ Xokleng - Sejam bem-vindas/os! traduzido pelo professor Mestrando e Cacique Micael Vaipon Weitschá

⁷ Um peregrino de origem italiana que continua a habitar a memória e a religiosidade de populações por onde costumava passar, incluindo a Serra Catarinense. Conhecido como "profeta e santo", conforme citado por Welter (2018, p. 16), ele passou pela região no final do século XIX, tendo muitos seguidores ainda hoje em virtude de suas orientações e profecias, que continham informações de cunho religioso, econômico, social, ambiental, entre outros. Esses motivos aproximaram suas reivindicações das populações mais vulneráveis: indígenas, negros, quilombolas, caboclos, camponeses, entre outros.

⁸ O curso foi idealizado pelo Grupo Empatia. Um coletivo constituído em Lages/SC no ano de 2020 durante a pandemia da Covid-19. Formado por diversos profissionais, em sua maioria da área da educação. Seu objetivo inicial foi arrecadar alimentos e materiais de limpeza e higiene para a população Indígena das Terras de Ibirama/SC, do povo Laklãnõ Xokleng. Após esse período, as ações se ampliaram, promovendo rodas de conversa e palestras em escolas e universidades, trazendo reflexões sobre a temática indígena em Santa Catarina e os sítios arqueológicos das casas subterrâneas de São José do Cerrito. Essas demandas fizeram surgir a necessidade do curso que será aqui sistematizado.

Como professora, tenho trabalhado em diferentes cenários que contribuem para minha formação humana: emocional, espiritual e profissional, especialmente com os povos originários, dos quais carrego memórias e sonhos desde a infância, antes mesmo do primeiro contato. Por essa razão, peço licença para, ao longo deste trabalho, contar como os caminhos foram sendo cultivados para que, hoje, pudéssemos chegar a esta pesquisa. Para isso, devo recorrer ao passado, ao momento em que minha história se entrelaça com essas raízes ancestrais.

Dessa forma, ao escolher essa temática para desenvolver esta pesquisa, além de sua relevância acadêmica, social e histórica, há uma curiosidade e um encantamento pessoal que me conduzem nesse processo.

Ainda, ela é consequência de uma experiência vivida por um coletivo de coautoras/es que ao revisitar a experiencição, analisou e ressignificou subjetividades, memórias e práticas, resultando na construção desta obra. Para essa finalidade, fez-se necessário que a escrita e a análise seguissem um caminho diferente do habitual, uma narrativa sistematizada, uma metodologia com base na perspectiva decolonial, para promover uma produção diferente dos padrões acadêmicos convencionais, mas que, dentro de sua lógica decolonial, promove um giro para pensar e agir de outra maneira.

INTRODUÇÃO

A presente tessitura intelectual, construída a várias mãos, busca valorizar e reconhecer tanto a experiência do Curso de Formação Docente: “Das Casas Subterrâneas aos dias atuais - a Temática Indígena em Santa Catarina”, aqui analisada, quanto a das/dos docentes/formadoras/es deste curso com disponibilidade para participar desse processo, as/os quais serão denominadas/os por coautoras/es. Professoras e professores inspiradas/os na prática metodológica de Sistematização de Experiência de Oscar Jara Holliday (2006), e na Tese de Doutorado⁹ de Marcos José de Aquino Pereira pela UFSCar (2022), não só com a presença da coautoria indígena, assim como de uma banca formada por intelectuais renomados dos povos indígenas, similar ao que ocorreu nesta pesquisa, por empregar uma perspectiva epistemológica decolonial, conforme vamos discorrer a seguir.

Os povos originários brasileiros encontram-se neste território há milênios, muito antes da chegada dos europeus. Atualmente, com uma população de 1.693.535 habitantes que corresponde a 0,83% da população brasileira (IBGE, 2022), estão distribuídos por todo o país, com seus próprios estilos de vida, organização social e cosmovisão, representando uma vasta diversidade cultural, linguística e social.

Mesmo com todas as formas de violência que essas populações sofrem desde o século XV, lutam sempre por seus direitos, pela preservação de suas culturas e pelo reconhecimento de suas terras tradicionais, como afirma Walderes Coctá Priprá de Almeida¹⁰ (2021, 29), “[...] não desaparecemos, tivemos muitas perdas, mas contrariando os pensamentos racistas e colonialistas permanecemos na luta, pois sabemos que ainda temos muito a contribuir com essa sociedade que nos condena e oprime”. Complementando com Ailton Krenak (2022, p. 95), “cantando, dançando, passando em cima do fogo, seguimos num contínuo, no rastro de nossos ancestrais”. Em meio a tantos desafios, esses povos procuram viver em confluência profunda entre si, com a natureza física e espiritual.

Para combater essa resistência, o colonialismo se mantém revestido de roupagens, com leis educacionais que garantem o direito à diversidade étnico-racial, linguística, cultural e regional do país, as quais podemos, exemplificar entre outras: Lei 9394/1996¹¹ que estabelece

⁹ PEREIRA, Marcos José de Aquino, [et al]. Processos Educativos do Centro de Culturas Indígenas: indigagem, acolhimento, desafio e conquista na Universidade Federal de São Carlos. Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos. São Carlos - São Paulo, 2022.

¹⁰ Optamos por colocar o nome completo da/o autora/or quando mencionado pela primeira vez no texto, como uma escolha política decolonial, identificando seu gênero de forma respeitosa.

¹¹ Lei nº 9.394/1996 (LDB): Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a Lei nº 11.645/2008¹² que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, uma caminhada em passos lentos, longe de uma verdadeira efetivação.

Com a necessidade de contribuir para uma aplicabilidade mais efetiva da Lei, o grupo de educadoras/es: Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazzi, Kerollainy Rosa Schütz e Ricardo de Mattos Martins Cunha desenvolveram em 2022 uma formação para docentes da rede municipal de ensino de Florianópolis, publicado no artigo “ENTREMUNDOS”: As Histórias Indígenas e a Educação Infantil na Perspectiva da Lei nº. 11.645/2008¹³. Evidenciando a partir do mesmo: o protagonismo indígena; a luta pela terra; a importância das narrativas indígenas e debates contemporâneos com base nos autores indígenas: Daniel Munduruku, Casé Angatu, Ailton Krenak e Gersem Baniwa. Fortalecendo caminhos outros para uma educação antirracista, diálogo intercultural e reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos do presente.

Assim, professoras/es dos povos Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng¹⁴ de Santa Catarina publicaram um pedido de respeito e visibilidade por meio de uma carta¹⁵ de orientações aos docentes das escolas da educação básica do estado, conforme o documento orientador sobre a educação dos povos originário no Currículo Base do Território Catarinense em 2019.

Prezadas professoras e prezados professores, esta carta é para manifestar nossa indignação perante a representação de nós indígenas no ensino da nossa cultura nas redes públicas, municipal e estadual de ensino. No Estado de Santa Catarina, somos três povos indígenas: Kaingang, Laklãnõ Xokleng/Xokleng e Guarani. Não toleramos mais sermos representados como sujeitos do passado, “congelados” no tempo das primeiras invasões dos nossos territórios. Muito menos toleramos um julgamento prévio sobre a nossa aparência física, determinando quem é ou não indígena. Pedimos respeito. Não somos personagens folclóricos, somos reais. Não aceitamos, portanto, a vulgarização dos nossos elementos sagrados, como nossa pintura corporal e nosso cocar. Assim, pedimos que não pintem os rostos dos seus alunos ou façam cocares para adorná-los no dia 19 de abril: o respeito não se ensina por meio de uma fantasia [...] (Santa Catarina, 2018, p. 46).

¹²A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professoras/es (licenciaturas).

¹³BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha de; CUNHA, Ricardo de Mattos Martins; SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. “ENTREMUNDOS”: As Histórias Indígenas e a Educação Infantil na Perspectiva da Lei nº. 10.639/03. In: JUNIOR, Manuel Alves de Sousa; RANGEL, Tauã Lima Verdan (org.). **20 anos da Lei nº 10.639/03 e 15 anos da Lei nº 11.645/08: avanços, conquistas e desafios**. Itapiranga : Schreiben, 2023. 226 p.; e-book.

¹⁴ Os povos serão mencionados nesta pesquisa seguindo ordem alfabética. Sem estabelecer nenhum critério de valor.

¹⁵Na íntegra, p. 59, 60 e 61, pelo endereço: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portfolio&cod=35>.

Os reflexos dessas práticas exploratórias são contínuas e têm, na educação formal, um dos instrumentos de reprodução, impõem a cultura e o conhecimento eurocêntrico aos demais povos. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2021, p. 162), isso provoca um verdadeiro “epistemicídio” - processo de invisibilização dos saberes outros, subjugando, assim, as demais culturas, consideradas ilegítimas pelo colonizador. Segundo Raquel Fabiana Lopes Sparemberger (2023, p. 29), o colonialismo é “[...] uma prática de dominação, exclusão e silenciamento que envolve a subjugação de um povo por outro”.

Mesmo com marcos legais como a Lei nº 11.645/2008, o ensino de história indígena ainda ocupa um espaço tímido no currículo escolar no território brasileiro, prevalecendo, assim, uma educação com base no eurocentrismo como modo de viver e de produzir cultura. No Estado de Santa Catarina, a situação não é diferente, com marcas reproduzidas no cotidiano por meio da centralidade do discurso e da condução da racionalidade. Muitas marcas desse pensamento estão naturalizadas socialmente e são reforçadas diariamente, como o “café colonial”, o “queijo colonial”, o “vale europeu”, entre outros. Dessa forma propagam a matriz europeia, sua valorização, sua centralidade, em detrimento das culturas originárias e indígenas e ao criarem uma identidade sobre outra silenciam e apagam as demais culturas.

Uma das consequências desse pensamento é a ausência de um aprofundamento da temática indígena no processo de conformação social e, além disso, na formação docente, tanto nas licenciaturas quanto no palco da educação básica e nos mais diversos processos de formação continuada. O contexto indígena possui desafios com a falta de visibilidade, ao ser apresentado nos materiais didáticos, ofertados pelo sistema educativo público ou privado, geralmente, com uma abordagem simplista e universal, carregada, muitas vezes, de imagens preconceituosas e distorcidas da realidade. Reforçando o pensamento de subalternização e a destruição de nações, histórias e culturas, passando a ideia de que a história começa somente a partir da chegada dos colonizadores ao continente.

André Felipe Meyer (2017, p. 21) afirma que, tratando sobre as populações originárias:

Nega-se a inserção do protagonismo de povos e culturas que não se vinculam à estrutura narrativa europeia em suas próprias histórias. Outra consequência do não deslocamento das narrativas eurocênicas é a destituição da dignidade da memória de outras identidades e o não reconhecimento dos vínculos sociais que amarram as sociedades indígenas a outras culturas no presente. Essas práticas de exclusão são resultado e ao mesmo tempo resultam em duas formas de genocídio: o epistemicídio e a morte física que perenizam a violência colonial (Meyer, 2017, p. 21).

Passaram-se mais de cinco séculos, e a história contada sobre os povos originários brasileiros ainda é discriminatória. A educação escolar é uma grande reprodutora dessa ideia

hegemônica colonial, que continua por muitas vezes alcunhando as mais de 300 nações originárias, como “índio” ou “índios”. A palavra “índio” como afirmou Daniel Munduruku durante o Educa Brasil (2024) - Congresso Internacional de Educação Básica, não passa de um “apelido” e, como todo e qualquer apelido, *“expressa a negação de alguém”*, ou seja, com *“aquilo que é considerado um defeito que pode ser físico, psicológico, de cor, de condição social”* (Munduruku, 2024)¹⁶. Outros padrões preconceituosos dirigidos aos povos originários, ainda são observados e reproduzidos na sociedade ocidental atual e, muitas vezes, na escola tornam-se empecilhos ao desenvolvimento, traduzidos assim como inferiores, atrasados, bárbaros, incapazes, preguiçosos.

Diante de tal realidade, a colonialidade permanece enraizada na sociedade brasileira, perpetuada nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, que não conseguem fugir do currículo eurocêntrico, em que muitas/os docentes vindas/os de uma formação universitária engessada por um currículo tradicional, têm dificuldade de romper essa abordagem marginalizadora.

Essa visão colonial começa a ser cravada no contexto das navegações europeias dos séculos XV e XVI; daí surge um novo sentimento e racionalidade na Europa, que se autoenquadrava e ainda se enquadra como referência de cultura, história e tradição, fomentando o eurocentrismo ao se sobrepor aos demais povos e nações.

Assim, ao encontrar e reconhecer os novos povos como o Outro, o Eu europeu é modificado e sua formação ocorre a partir do encobrimento daqueles. Os europeus atribuem a si mesmos uma situação de superioridade perante os povos latino-americanos, o que, posteriormente, é espalhado ao resto do mundo, que ganha a categoria de inferioridade em relação à Europa. Ao criar essa ideia de supremacia, também estabelecem as suas crenças e valores como universais e os impõem aos povos americanos, sempre por meio da violência e da destruição do mundo dos colonizados. O encobrimento acontece em vários aspectos - econômico, político, cultural e social -, impondo toda forma de subjetividade à vida do indígena (Maia; Farias, 2020, p. 582).

A partir de então, as populações originárias são observadas e julgadas sob a ótica da “superioridade europeia”, obrigadas a seguir os padrões europeus. A presença do eurocentrismo é marcante em nossa cultura, na forma como são suprimidas nossas matrizes originárias e africanas. O ensino de nossa história ainda é bastante marcado pela imposição dos valores europeus e pela presença europeia em nosso continente, ignorando e silenciando o povoamento existente antes da suposta “descoberta”. Em contraponto ao colonialismo, o movimento decolonial surge como forma de enfrentar as estruturas e legados coloniais. Busca-se desafiar

¹⁶ Disponível em: <https://conteudo.institutocasaagrande.com/educa24>.

as formas de pensamento e os sistemas de poder hierarquizados, os quais foram estabelecidos ao longo dos séculos e que continuam a influenciar a sociedade contemporânea.

Para Sparemberger (2023, p. 31), “O decolonial implica, portanto, numa luta contínua”, trazendo em si discussões e denúncias às consequências das violências deixadas e ainda praticadas pela dominação europeia. Trata-se de uma forma subversiva ao modelo que naturalizou a hierarquização social, com vistas a combater a vida baseada na pretensa superioridade, na história única, na racialização, na ideia de civilização, no patriarcado, no monoteísmo, no norte global, entre outras características.

De acordo com Lúcia Helena Alvarez Leite, Bárbara Bruna Moreira Ramalho e Paulo Felipe Lopes de Carvalho (2019, p. 5): “No Brasil, como em outros países latino-americanos, resguardadas as especificidades, observa-se a persistência da colonialidade ainda nos dias de hoje”. Por meio de práticas neoliberais no campo educacional, a colonialidade e o etnocentrismo se fortalecem cada vez mais. Podemos perceber, em nossas escolas, discursos empresariais pautados nos interesses mercadológicos, por meio de conceitos de “protagonismo” e “empresariamento de si mesmo”. Byung-Chul Han (2015), Alexandre Alves, Viviane Klaus e Carine Bueira Loureiro (2021) compreendem que o indivíduo é moldado a adotar socialmente o papel de “empresário de si mesmo” a ser autorregulável, tendo que assumir os ganhos e as perdas pelas suas escolhas, no campo pessoal e profissional. A vida torna-se uma gestão contínua de riscos e de autorregulação. Por sua vez, na educação não é diferente, confere-se às/aos estudantes o sucesso ou o fracasso como resultado de suas decisões e desempenho.

Essa visão do empreendedorismo marginaliza os sujeitos e promove, cada vez mais, as desigualdades sociais, uma vez que retira do Estado qualquer responsabilidade sobre a vida dos indivíduos. A visão empreendedora fortalece o capitalismo e o domínio das grandes corporações, tendo no campo educacional muitas narrativas e falas marginalizadas e subjugadas.

Por essa razão, é necessário possibilitar novos olhares e experiências de formação de educadoras/es que transcendam as práticas educacionais colonialistas e neoliberais. Como ressalta Paulo Freire (1996, p. 43) “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Destacam-se assim, a importância da formação continuada para a garantia de direitos e o acesso a uma educação baseada na diversidade e decolonialidade, possibilitando reflexões e questionamentos que reverberem (re)leituras da realidade, bem como de sua própria prática educacional. Desse modo, considera-se que as pesquisas sobre os vestígios dos povos

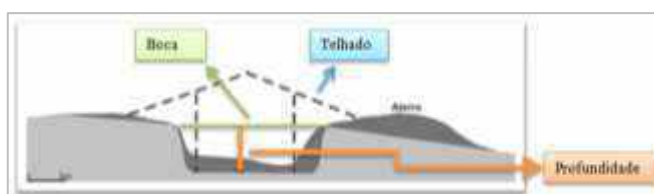
originários, que viveram por milênios no planalto meridional, podem contribuir para esse intento.

O município de São José do Cerrito, em Santa Catarina, ganhou visibilidade dentro da academia a partir das pesquisas arqueológicas realizadas pela professora Dra. Maria José Reis, na década de 1970, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC de Florianópolis/SC, comprovando o povoamento da região por meio de estudos e análises arqueológicas das casas subterrâneas e seus complexos.

Posteriormente, durante as duas primeiras décadas do século XXI, outras investigações foram conduzidas pela equipe do professor Dr. Pedro Ignácio Schmitz, membro do Instituto Anchietano de Pesquisas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS de São Leopoldo/RS. Essas novas investidas não só confirmaram, mas também ampliaram os resultados já apresentados. Constataram-se que moradias indígenas ancestrais, segundo Schmitz (2014, p. 9), foram construídas por grupos dos troncos linguísticos Jê Meridional, hoje Kaingang e Laklãnõ Xokleng, os quais ocuparam o planalto catarinense por volta de 3.000 anos antes do tempo presente.

Para Schmitz (2014, p. 15), as depressões chamadas de “casas subterrâneas” são estruturas de formato geralmente circular, de distintos tamanhos. As medidas da boca podem variar entre 05 e 20 metros de diâmetro e entre 02 e 06 metros de profundidade, sendo as medidas de abertura da boca e de profundidade proporcionais. As medidas de profundidade aqui descritas referem-se à abertura original, ou seja, da primeira ocupação. A boca era nivelada com terra, sobre a qual havia uma cobertura de troncos e palhas, com uma fogueira interna, sendo eficiente para suportar as baixas temperaturas. Conforme a figura de perfil a seguir é possível identificar suas principais características, conforme já mencionado.

Figura 1 - Perfil: Casa Subterrânea



Fonte: Adaptação da obra de Schmitz (2014, p. 16).

Na foto panorâmica a seguir, é possível observar de forma mais precisa algumas características, como profundidade e diâmetro. No município de São José do Cerrito, na Serra Catarinense, encontra-se o maior número dessas estruturas preservadas, bem como a maior e a

mais antiga já identificadas no território brasileiro. Fato que concedeu ao município o título de Capital Nacional das Casas Subterrâneas. O tema será abordado com mais profundidade nos próximos capítulos desta pesquisa.

Figura 2 - Encontro presencial do Curso de Formação Docente Das Casas Subterrâneas aos dias atuais: A temática Indígena em SC. Salto dos Marianos-São José do Cerrito 20/05/2023



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Os resultados sobre esses vestígios nos provocam a analisar a história dessa região sob uma perspectiva muito pouco contada, ou quando narrada, eivada de juízo de valores sobre as populações originárias que ocuparam este território até sua expulsão ou dizimação por conta da colonização europeia. Na busca por caminhos outros para enfrentar esse apagamento histórico ancestral, foi idealizado um curso, cuja 1ª edição do Curso Das Casas Subterrâneas aos dias atuais deu-se em 2018¹⁷.

A 2ª edição foi planejada no final do ano de 2022 e realizada em 2023 sob o título de Curso de Formação Docente: “Das Casas Subterrâneas aos dias atuais - A Temática Indígena em Santa Catarina”¹⁸, objeto de análise desta dissertação. O curso visou inicialmente atender às/aos professoras/es da educação básica dos municípios da Serra Catarinense, trazendo uma abordagem multicultural de saberes ancestrais e acadêmicos. Essa experiência foi sistematizada com a participação de coautoras/es, ou seja, das/os docentes do curso com disponibilidade para participar, tal como será detalhado adiante.

¹⁷ Na 1ª edição o curso contou com o título: “Das Casas subterrâneas aos dias atuais”, mais detalhes na sequência desta pesquisa, em antecedentes da 2ª edição do curso.

¹⁸ Curso de Formação Docente: “Das Casas Subterrâneas aos Dias Atuais – A Temática Indígena em SC”, para não se tornar muito repetitivo durante a escrita, vamos chamar a partir de então de “Curso de formação docente sobre as casas subterrâneas em SC”.

Neste trabalho de sistematização, abordamos as reflexões e suas conclusões, apresentando as potencialidades e as fragilidades presentes nesse processo formativo, pensando também que esses espaços sagrados trazem em si elementos de conhecimentos e saberes ancestrais das populações que neles viviam, podendo despertar alternativas para uma educação decolonial.

Diante desse cenário, e ao buscar caminhos outros, a presente pesquisa teve como **objetivo geral** sistematizar a experiência do “Curso de Formação Docente: Das Casas Subterrâneas aos dias atuais - a Temática Indígena em Santa Catarina”.

O objetivo geral, para ser alcançado, detalha a seguir as etapas e ações necessárias dos seguintes **Objetivos específicos**:

- a. Identificar, por meio de docentes/formadoras/es do curso com disponibilidade para participar da sistematização, alguns eixos potentes do Curso;
- b. Analisar, a partir destes eixos, quais marcas de colonialidade e decolonialidade estiveram presentes no Curso;
- c. Apontar novas perspectivas para a formação de professoras/es, reforçando a temática dos povos originários.

Essa pesquisa busca apontar alguns desafios e possibilidades para que a escola possa romper as muralhas da herança colonial na construção de uma sociedade mais equitativa e diversa. Sendo assim, este trabalho procura responder à seguinte questão: Como as práticas e saberes confluentes podem constituir uma formação de professoras/es em perspectiva decolonial?

2 METODOLOGIA

A análise foi feita a partir da abordagem metodológica de Sistematização de Experiências de Oscar Jara Holliday (2006) e segue os cinco tempos propostos pelo autor em sua obra: "Para Sistematizar Experiências", na qual apresenta a metodologia da Sistematização, que perpassa pela concepção teórica dialética. Para o autor, essa metodologia pode ser entendida como:

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionam entre si e porque o fizeram desse modo (Jara, 2006, p. 24).

O autor demonstra o passo a passo para que educadoras/es, pesquisadoras/es e organizações possam realizar a sistematização de suas práticas. Essa sistematização permite "[...] apropriar-se da experiência vivida e dar conta dela, compartilhando com os outros o aprendido" (Jara, 2006, p. 22). Dessa maneira, podemos entender esse processo de sistematização como uma forma de análise, tabulação e interpretação de dados de uma experiência qualitativa, como uma vivência, um curso, uma oficina, um projeto. Essa forma de olhar para o vivido deve obedecer a critérios que estão intrínsecos na definição anteriormente feita pelo autor.

- Define a sistematização como interpretação crítica, quer dizer, como o resultado de todo um esforço para compreender o sentido das experiências, tomando distância delas.
- Assinala que essa interpretação só é possível se previamente se ordenou e reconstruiu o processo vivido nas experiências.
- É uma interpretação que se caracteriza por descobrir a lógica que conduz o processo, quais os fatores que intervêm nele e as relações entre eles (Jara, 2006, p. 24-25).

Para o uso dessa abordagem metodológica aqui mencionada e de seus critérios, apresentaremos o passo a passo de uma metodologia ainda pouco utilizada. Como Jara cita (2006, p. 61), "[...] é mais comum que se pense que só se pode ‘aprender’ de livros ou cursos e que não se considere a própria experiência como uma fonte fundamental de aprendizagem".

Por ser uma experiência qualitativa, compilar dados, visões, interpretações, reconstituir memórias e analisá-las de forma crítica é desafiador, já que, comumente, nossas vivências não são observadas pela academia como fonte de conhecimento, por tratarem do cotidiano, do particular e, ao mesmo tempo, do coletivo. Esse olhar sobre o vivido, sobre o corriqueiro, pode

trazer muitos saberes que, diariamente, são ignorados, mas que carregam uma carga de "aprendizados" e "ensinamentos" (Jara, 2006, p. 62).

A sistematização de uma experiência produz um novo conhecimento, um primeiro nível de conceitualização a partir da prática concreta que, uma vez que possibilita sua compreensão, leva a transcendê-la, a ir mais além dela mesma (Jara, 2006, p. 25).

Por essa razão, há a necessidade de uma metodologia que rompa com a visão academicista, metódica e cientificista que segmenta a "vida" e o "estudo". Para Jara (2006, p. 76), a vida é objeto de análise, onde todas as situações vivenciadas podem ser estudadas, bastando tempo e reflexão. "[...] Fomos formados em um esquema educativo no qual a vida e o estudo são vistas como duas coisas separadas, e não geramos nem o hábito nem o convencimento da importância de estudar nossa própria prática" (Jara, 2006, p. 62). Dessa forma, a sistematização de experiências nos permite:

Ter uma compreensão mais profunda das experiências que realizamos, com o fim de melhorar nossa própria prática. Compartilhar com outras práticas semelhantes os ensinamentos surgidos com a experiência. Conduzir à reflexão teórica (e em geral a construção de teoria) os conhecimentos surgidos de práticas sociais concretas (Jara, 2006, p. 29).

Isso abre espaço para uma imersão que sai de uma vida compartimentada para uma vida circular, possibilitando diferentes olhares, saberes e conexões. “[...] a sistematização permite incentivar um diálogo entre saberes: uma articulação criadora entre o saber cotidiano e os conhecimentos teóricos, que se alimentam mutuamente” (Jara, 2006, p.35). Para que isso se torne possível, o autor elenca cinco tempos necessários para se atingir a sistematização:

Por isso, nossa proposta de método, coerente com esta conceitualização, considera cinco tempos que todo processo de sistematização deveria ter:

- A) O ponto de partida.
- B) As perguntas iniciais.
- C) Recuperação do processo vivido.
- D) A reflexão de fundo.
- E) Os pontos de chegada (Jara, 2006, p.72).

Seguindo a lógica de um pensamento subversivo, de ideias em movimento, na circularidade de conhecimentos populares, podemos representar essa metodologia por meio da mandala a seguir.

Figura 3 - Sistematização de Experiência com base na metodologia de Oscar Jara Holliday



Fonte: Elaboração da autora/ 2024.

Por ser uma pesquisa que se fundamenta na perspectiva decolonial, busca saberes dos povos originários, que chamamos de saberes ancestrais, bem como saberes acadêmicos, oriundos das Universidades; a partir disso, procura convergir esses conhecimentos para juntos pensarem os limites e as possibilidades da aplicação desses saberes no ensino escolar, e na formação de educadoras/es no que tange à temática dos povos originários. Antes do início do processo de sistematização da experiência aqui escolhida, expõe-se, de forma detalhada, cada tempo sugerido por Jara e, que nesta pesquisa, será explorado com mais detalhes nos capítulos apresentados.

1º Tempo: O Ponto de Partida

O ponto de partida "trata-se de partir da própria prática", ou seja, "[...] partir do que fazemos, sentimos e também do que pensamos" (Jara, 2006, p. 72). Este é o primeiro passo. Somente após essa etapa, é que a sistematização propriamente dita vai acontecer. Seguindo essa premissa, o autor propõe duas condições cruciais: "ter participado da experiência e ter o registro da mesma" (Jara, 2006, p. 72).

O "requisito fundamental" desse primeiro passo é o "registro" de tudo o que tenha sido feito, buscando-se o mais próximo do momento em que ocorreu cada fato. Para o autor, há "[...] uma enorme variedade de formas possíveis às quais se pode recolher a informação do que

acontece numa experiência, [...] o objetivo é “reconstruir tal como foi todo o processo experimentado” (Jara, 2006, p. 76).

A proposta é que se chegue o mais próximo do que aconteceu, por meio da interpretação e análise desses registros, sendo o "quadro de registros" "[...] um dos instrumentos mais difundidos por algumas propostas de sistematização". Cada equipe, com sua criatividade, pode desenvolver seu modelo, o mais útil e prático possível, com registros diários, semanais, individuais ou coletivos, com "[...] suas próprias normas de preenchê-lo: frequência, uso, difusão, etc." (Jara, 2006, p. 77).

Então, o ponto de partida é a experiência vivida, seus atores, indivíduos envolvidos e seus registros. Nesta etapa inicial ainda não são feitas análises da experiência, apenas são reconhecidos os sujeitos e recolhidas as pistas, ou informações sobre o ocorrido que deverá posteriormente ser interpretado.

2º Tempo: As Perguntas Iniciais

O segundo tempo tem como base as perguntas iniciais. Conforme descreve Jara, é a partir de então que se inicia "propriamente a sistematização" (Jara, 2006, p. 78). Essa etapa teve como base o primeiro tempo e as três recomendações essenciais que guiaram todo o processo: "definição do objetivo", "delimitação do objeto" e "definição do eixo de sistematização" (Jara, 2006, p. 78). Nesta etapa são criadas as perguntas iniciais que irão orientar toda a análise do processo vivido. Essas perguntas devem responder aos objetivos desse processo de sistematização; devem considerar os motivos que levaram aquela experiência a ser sistematizada, bem como quais elementos ou partes da experiência serão sistematizadas.

Lembrando que, para descrever o objetivo, como afirma Jara (2006, p. 79), é importante "definir de maneira mais clara e concreta possível a utilidade, o produto e o resultado esperado". Entretanto, para Jara, todo trabalho de sistematização também leva em conta uma fundamentação teórica, “uma justificação que argumente seu sentido”. Sendo assim, o “[...] contexto de referência é decisivo para a formulação das perguntas iniciais” e “[...] todo trabalho educativo [...] fundamenta-se num contexto teórico” (Jara, 2006, p. 83); então, a partir da fundamentação teórica, da escolha de determinados autores e perspectivas, as perguntas iniciais são criadas.

3º Tempo: Recuperação do Processo Vivido

Conforme explica Jara, o terceiro tempo, recuperação do processo vivido, é um mergulho na sistematização, com "ênfase nos aspectos descritivos". Para tanto, é necessário levar em conta dois "momentos":

I. "reconstruir a história";

II. "ordenar e classificar a informação" (Jara, 2006, p. 84).

A reconstrução histórica do processo leva em conta os registros anteriores, sendo a cronologia uma grande aliada. A montagem de gráficos facilita a visualização da sequência de "fatos" e "acontecimentos" vivenciados, bem como ajuda na identificação dos elementos mais significativos. Também se pode fazer uso de uma "cronologia paralela" dos "acontecimentos do contexto local, nacional ou internacional". Lembrando que o mais importante em uma reconstrução histórica é ter o cuidado para que se "permita uma visão geral do processo" (Jara, 2006, p. 85).

A ordenação e classificação das informações, para Jara, devem considerar a partir da "visão geral do processo vivido" e "[...] avançar até a localização dos diferentes elementos desse processo" (Jara, 2006, p. 86). Este é um momento essencial para a definição do eixo de sistematização, o que será útil para a criação de um "roteiro de ordenação" (quadro ou lista de perguntas) sobre os aspectos que nos interessam. Por exemplo:

- Demandas que levaram à necessidade do projeto;
- Elaboração do projeto do curso;
- Escolha dos docentes;
- Apresentação do projeto à CRE;
- Parceiros (quais, necessidade, possibilidades e desafios);
- Divulgação (meios utilizados);
- Inscrição (formulário, roteiro);
- Ampliação do projeto a interessadas/os que não eram docentes da rede pública estadual de ensino;
- Formulários de presença;
- Encontros presenciais (transporte, alimentação, contatos...);
- Considerações finais (potências e fragilidades).

A lista deve levar em conta "ações", "resultados", "intenções" e "opiniões", especialmente de profissionais envolvidos na promoção da experiência. É nesta etapa propriamente dita que a sistematização é iniciada, considerando o eixo orientador da análise.

4º Tempo: A Reflexão de Fundo: Por que aconteceu o que aconteceu?

No processo de sistematização, o quarto tempo, chamado por Jara (2006, p. 88) de reflexão de fundo, trata-se da "[...] interpretação crítica do processo vivido" e traz como "chave" a pergunta: "Por que aconteceu o que aconteceu?". Esse é um momento que vai além do processo descrito anteriormente (Jara, 2006, p. 88).

Essa reflexão exige uma análise por "partes" da experiência, sendo necessário seguir algumas etapas: "[...] fazer um exercício “analítico”, localizar as “tensões ou contradições” e, com esses elementos, voltar a ver o conjunto do processo e realizar uma “síntese” que permita elaborar uma conceitualização a partir da prática sistematizada" (Jara, 2006, p. 88). Para tanto, uma ferramenta a ser utilizada é um "roteiro de perguntas críticas", "[...] interrogando e identificando os fatores essenciais que intervieram durante o processo e explicitando a lógica e o sentido da experiência" (Jara, 2006, p. 88).

Nesta etapa é feita a análise crítica da experiência em estudo, relacionada com autores e perspectivas teóricas escolhidas pelo coletivo que realiza a sistematização. A partir da análise apurada, das leituras, perguntas e questionamentos surgem e ocorrem as buscas por respostas.

5º Tempo: Os Pontos de Chegada

O quinto tempo, correspondente ao último dessa metodologia, "[...] é uma nova forma de chegar ao ponto de partida, enriquecido com a ordenação, reconstrução e interpretação crítica da experiência sistematizada" (Jara, 2006, p. 90). Para tal, o autor sugere dois passos: formular conclusões e comunicar a aprendizagem.

Sendo assim, é necessário apresentar resultados a partir das reflexões interpretativas com conclusões teóricas e práticas. As conclusões devem buscar responder aos objetivos propostos no início da sistematização, tendo como referência central o “eixo de sistematização”, nesta pesquisa, a “formação docente”. “[...] As conclusões teóricas poderão ser formulações conceituais surgidas diretamente do refletido a partir da experiência" (Jara, 2006, p. 91), as quais deverão dialogar entre si e permitir também a formulação de hipóteses. Enquanto isso, as conclusões práticas serão os ensinamentos, segundo Jara, para "[...] melhorar ou enriquecer as futuras práticas, tanto próprias como alheias" (2006, p. 91).

Por fim, destaca-se a necessidade de produção de materiais para compartilhar o aprendido. Para Jara (2006), não se trata de uma opção; uma vez produzido, os resultados devem ser compartilhados não apenas com quem participou da experiência, mas também disponibilizados para novas subjetivações, servindo a outras práticas por meio de uma apresentação criativa, vitalizando a experiência sistematizada.

A presente pesquisa está organizada da seguinte maneira: apresentação de uma pequena biografia que remete também ao interesse por essa pesquisa, seguida de uma introdução que apresenta os objetivos e uma justificativa científica sobre o tema; uma recapitulação histórica dos caminhos que conduziram até o objeto de estudo dessa pesquisa, finalizando com a metodologia de sistematização da experiência escolhida.

Capítulo 1: Brotando em terras férteis - Caru - Neste capítulo inicial, reflete-se sobre os caminhos necessários para a realização dessa pesquisa. Como a experiência sistematizada foi um curso de formação docente ocorrido em 2023, este capítulo constrói uma linha do tempo para se entender como esse curso foi pensado e projetado por meio de experiências anteriores. Nessa etapa pode-se observar alguns atores em ação e a criação do Grupo Empatia¹⁹, coletivo responsável por promover o curso aqui sistematizado. Neste capítulo, trata-se do ponto de partida no processo de sistematização.

Capítulo 2: Pixirum de saberes confluentes - Neste capítulo, parte-se dos conhecimentos produzidos pela arqueologia sobre as Casas Subterrâneas, para explicar a importância desses vestígios encontrados no município de São José do Cerrito, em Santa Catarina, e sua relação com o “curso de formação docente sobre Casas Subterrâneas em SC”. Posteriormente, são apresentadas as perguntas iniciais que conduziram a sistematização dessa experiência, bem como a recuperação do vivido, por meio dos registros e da cronologia do curso.

Capítulo 3: Peneirando Saberes – Inicia-se a reflexão sobre uma diversidade de epistemologias: colonialistas, decolonialistas, arqueológicas e de formação docente. Dentro dessa perspectiva, é analisada a diversidade a partir de vários olhares diante do proposto nessa sistematização, dando visibilidade às impressões e expressões. Nesta etapa ocorreu a reflexão de fundo, relacionando os encontros do curso de formação docente com autoras/es e teorias, tentando responder às perguntas iniciais.

Capítulo 4: - Tecendo colcha de Retalhos - A partir da história vívida, das reflexões e análises, foram tecidos ensinamentos, levando em consideração os objetivos iniciais da sistematização.

¹⁹ O Grupo Empatia foi criado em 2020, objetivando inicialmente auxiliar às necessidades da TI de Ibirama/SC do Povo Laklãnõ Xokleng durante a pandemia da Covid-19. Formado por diversos profissionais, tendo em sua maioria professoras e professores da educação básica e superior. O Grupo também promove rodas de conversa, palestras e oficinas em escolas e universidades, tendo como eixo principal a visibilização e respeito aos povos originários aos seus saberes e ancestralidade, bem como às suas antigas moradias escavadas na terra, através dos sítios arqueológicos denominadas pela arqueologia de casas subterrâneas, principalmente em São José do Cerrito/Santa Catarina. O coletivo vem promovendo suas ações de forma autônoma, sem financiamento de órgãos privados ou públicos, atuando de maneira voluntária, buscando debater e dialogar sobre a história e cultura dos povos originários, compartilhando informações, pesquisas e vestígios arqueológicos de São José do Cerrito, dos povos originários catarinenses e brasileiros. Algumas parcerias têm sido fundamentais para muitas ações.

Os títulos se entrelaçaram em um grande enredo. Uma analogia entre os movimentos dos povos originários e o Grupo Empatia com o "Curso de formação docente sobre as Casas Subterrâneas em SC", para chegar aonde chegamos. Dessa forma, um grupo em *pixirum* ou mutirão de saberes confluentes, conectados, fizeram e refizeram caminhos até encontrar a base de sobrevivência: o pinhão. Em meio a tantas adversidades, adaptaram-se, transformaram e transformaram-se. Mesmo sendo ceifados por inimigos, brotaram das raízes que encontraram nas profundezas das terras férteis, germinaram e se multiplicaram, peneirando e tecendo assim seus saberes para um bem viver.

3 CAPÍTULO 1: BROTANDO EM TERRAS FÉRTEIS NO CARU²⁰

3.1. SULEANDO CAMINHOS ATÉ AS ARAUCÁRIAS

Antes de iniciar o ponto de partida propriamente dito dessa sistematização de experiência e apresentar as perguntas iniciais que sulearam²¹ (orientaram) todo o processo de sistematização, faz-se necessário apresentar alguns antecedentes relevantes que alicerçaram o percurso para a efetivação do “Curso das Casas Subterrâneas em SC”, os quais serão abordados por meio de uma descrição cronológica. Como filhas/os da terra e de agricultoras/es, faremos um movimento da, e na natureza, das etapas necessárias da construção de uma roça até o compartilhamento do alimento.

Para as populações originárias e demais povos que vivem em confluência com tudo que os cerca, todas as atividades dependem de etapas a serem percorridas, seguindo o tempo e as orientações da própria natureza. Ao longo da história, diversos povos criaram modos de vida com base em ciclos, respeitando os movimentos naturais (fases da lua, estações do ano, movimentos astrológicos, entre outros) de forma coletiva, a fim de organizar a vida e garantir a sua sobrevivência.

A permanência da vida para os povos sempre esteve atrelada à natureza, à sua forma de adaptar-se a ela e de transformá-la. O aparecimento da agricultura intensificou ainda mais as maneiras desses grupos se relacionar entre si e com o meio, com o uso de técnicas de cultivo e domesticação de animais. As etapas do processo seguiam ritos e celebrações, com cantos, danças e agradecimentos, práticas que são mantidas até hoje por muitos povos originários. Por exemplo, na dança Guarani, o movimento dos pés das mulheres simboliza o cultivo, o ato de cobrir a semente com a terra.

Nessa confluência entre os ciclos de cultivo e o simbolismo da dança Guarani, tomar-se-á como categorias de análise, de forma metafórica, o processo da escuta da natureza, sentir o chão, arar a terra, selecionar as sementes, semear o solo, colher os frutos, preparar o alimento

²⁰ Antigo distrito de Lages, a localidade de Caru ficava próximo ao rio Caveiras, o termo “caru” de origem indígena que significa “terra fértil” também chamado de “forte, corajoso” como o rio. O nome CARU foi atribuído pelo Monge João Maria que dizia que Caveira atraía cada vez mais mortes, mais pessoas afogadas. Em 1953, a localidade passou a ser chamada de São José do Cerrito, levando o nome do município. São José do Cerrito, nome do padroeiro (São José) e Cerrito pela quantidade de pequenos morros (cerritos) existentes no território. <https://cerrito.sc.gov.br/historico-do-municipio-de-sao-jose-do-cerrito>.

²¹ Aqui, a palavra “Sulear” é entendida no sentido de direção, rumo, tomando como referência, em vez do Norte Global colonial e eurocêntrico, o Sul Global, decolonial e os povos originários.

e compartilhar a colheita. Dessa maneira, cada etapa refere-se aos caminhos percorridos até o curso de formação docente das casas subterrâneas, sendo aqui sistematizado.

Confluindo com a Mãe Terra, conectando-se com todos os sentidos, para então iniciar o processo de uma lavoura no local indicado por ela.

3.2. ESCUTANDO A NATUREZA: EXPERIÊNCIAS EM COMUNIDADES DE POVOS ORIGINÁRIOS E SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS DAS CASAS SUBTERRÂNEAS

Em 2001, foi a primeira vez que entrei dentro de uma comunidade de povos originários do povo Guarani, no município de Araquari, em Santa Catarina. Era o início da realização de um sonho que me acompanhou desde a infância. Mais tarde, em 2008, estive em outra comunidade Guarani, a Tekoá Marangatu, localizada no município de Imaruí, também em Santa Catarina. Essa proximidade possibilitou que o coral mirim dessa comunidade se hospedasse em minha casa em Lages - Santa Catarina por uma semana, para apresentações culturais, rodas de conversas e venda de artesanatos em escolas da região. Momento ímpar, porém, evidenciou ainda mais nossa falta de conhecimento sobre o modo de viver, sentir, pensar e fazer dessas comunidades.

Essas conexões fertilizaram meu solo, a ponto de ser presenteada com a oportunidade de atuar como docente em uma comunidade indígena no litoral catarinense. Após a experiência de um ano, retornei a Lages, quando passei a ser convidada para falar sobre essas vivências em palestras e rodas de conversa com estudantes e professoras/es da região. Mesmo trazendo um olhar com lentes moldadas pela colonialidade, ainda assim, um olhar de quem experimentou por meio dos sentidos e entrou num processo de desconstrução do que aprendeu com esses povos. As inquietações e a vontade de saber mais possibilitou outra experiência. Em 2012, tive a oportunidade de conhecer e, algumas vezes, acompanhar as pesquisas nos sítios arqueológicos das “Casas Subterrâneas de São José do Cerrito”, coordenadas pelo Professor Dr. Pedro Ignácio Schmitz. Vivência que adubou ainda mais esse solo fértil de descobertas.

3.3. SENTIR O CHÃO: EXPERIÊNCIAS INICIAIS COM FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

O terreno foi preparado lentamente, com muito afeto. Em 2014, fui incluída em um coletivo de professoras e professores que recebeu uma breve formação e teve como tarefa ser multiplicadoras e multiplicadores nas escolas estaduais da Gerência Regional de Educação de

Lages, para o cumprimento legal da implementação no Projeto Político Pedagógico, dos quatro Marcos Legais:

1. Educação Ambiental;
2. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA;
3. História e Cultura Afro-Brasileira;
4. História e Cultura Indígena.

O objetivo foi repassar para as escolas da rede, correspondentes aos 12 municípios da Serra Catarinense, as orientações necessárias.

O grupo do qual fiz parte propôs e executou um projeto para trabalhar com todos os profissionais que atuavam nas escolas, pouco mais de 2.000 pessoas, entre gestoras/es, professoras/es e trabalhadoras/es dos serviços gerais. Os trabalhos foram organizados em oficinas temáticas, pelas quais todas/os passaram.

Foram realizados quatro encontros, com aproximadamente 500 servidores em cada um, totalizando oito oficinas no geral, sendo duas para cada temática, com carga horária de 8 horas. Cada participante passava por uma oficina de cada temática, duas pela manhã e duas à tarde. Eu e minha filha, a professora e mestra Marcela de Liz, fomos as responsáveis pelas oficinas de temática indígena. Foi um evento ímpar, com a mobilização de 100% das trabalhadoras/es da rede estadual de ensino do planalto catarinense, correspondente à Gerência de Educação de Lages - GERED, hoje Coordenadoria Regional de Educação de Lages - CRE/Lages.

Com os devidos cuidados e amorosidade, a Terra recebeu o tratamento necessário. Mas, antes de chegar à próxima etapa, em 2016, passei a integrar o GTEA - RH04 - Grupo de Trabalho de Educação Ambiental da Bacia Hidrográfica dos Rios Canoas e Pelotas, número quatro do Estado de Santa Catarina, com o objetivo de desenvolver estudos e práticas de Educação Ambiental na região. Participei de oficinas, rodas de conversa, palestras e da construção de espirais de ervas em algumas escolas e praças municipais da Serra Catarinense.

Com o espaço quase pronto para arar o solo, em 2017, passei a integrar o grupo de profissionais da GERED/Lages. Isso me possibilitou atuar com formação docente, estando assim junto a professoras e professores, compartilhando seus anseios e reivindicações, entre elas a necessidade de formação continuada para os diversos componentes curriculares do ensino básico, incluindo temas relacionados às populações originárias.

3.4. ARANDO A TERRA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRIMEIRA VISITAÇÃO AOS LAKLÃNÕ XOKLENG

Para aprofundar meus conhecimentos e me aproximar de um dos povos originários que viviam na Serra Catarinense, em 2017, participei, junto com outras/os professoras/es, de um evento cultural na Aldeia Bugio do Povo Laklãnõ Xokleng, localizada no município de José Boiteux, pertencente à Terra Indígena de Ibirama/SC.

Nesse cenário, em contato com os saberes ancestrais compartilhados e as apresentações culturais, o solo foi definitivamente sendo preparado para a chegada das sementes.

Figura 4 - Aldeia Bugio do Povo Laklãnõ Xokleng



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Esses conhecimentos e narrativas foram de fundamental relevância para a compreensão dos povos que habitavam, no passado, as casas subterrâneas, ancestrais dos Kaingang e Laklãnõ Xokleng, do tronco linguístico Jê Meridional. Isso evidenciou o quanto somos leigos em relação a essas sociedades que chegaram e viveram aqui por milênios.

3.5. SELECIONAR AS SEMENTES: PRIMEIRA FORMAÇÃO DOCENTE COM A TEMÁTICA DAS CASAS SUBTERRÂNEAS

Estar dentro dessas comunidades já citadas e poder acompanhar parte das pesquisas nos sítios arqueológicos das casas subterrâneas de São José do Cerrito foram como sementes selecionadas, que, junto aos territórios "outros", forneceram os elementos necessários para que nascesse a 1ª edição do curso formação docente “Das casas subterrâneas aos dias atuais”, proposta e executada por mim e pelo professor Me. Pedro da Silva. O curso, aprovado pela

Gerência Regional de Educação - GERED/Lages e pela Secretaria Estadual de Educação de SC, ocorreu em 2018. Teve como público-alvo professoras e professores de História dos 17 municípios da Serra Catarinense, correspondente à gerência de educação da época.

Foi um encontro de sementes (pessoas, ideias, emoções, sentimentos) selecionadas, que juntas compartilharam conhecimentos. De um lado, professoras e professores de escolas públicas, e do outro, integrantes do povo Laklãnõ Xokleng, da Terra Indígena de Ibirama/SC. Por um lado, pesquisas acadêmicas desses sítios arqueológicos, e, do outro, conhecimentos ancestrais, guardados na memória e transmitidos pela oralidade durante as visitas pelo povo que não habita mais essas estruturas escavadas na terra por mais de 300 anos.

Interações e compartilhamentos aconteceram o tempo todo durante as caminhadas, visitas, lanches, rodas de conversa, apresentações culturais, exposições de artesanatos, entre participantes. A parceria da prefeitura municipal de São José do Cerrito foi fundamental para toda a logística necessária.

Figura 5 - Apresentação povo Laklãnõ Xokleng da Aldeia Bugio na EEB Leovegildo
Esmério da Silva



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

Essa iniciativa levou a muitas reflexões e auxiliou no processo de visibilização dos povos originários e seus saberes ancestrais, que continuam sendo silenciados e apagados da história local, nacional e global. Isso serviu de base para a segunda edição do curso, ocorrida em 2023. Além disso, essa experiência proporcionou a oportunidade de colocar em prática um compromisso assumido por mim e pelo professor Pedro da Silva em um dos encontros presenciais com o professor Dr. Pedro Ignácio Schmitz, quando ele nos falou sobre as pesquisas arqueológicas das casas subterrâneas: “Fizemos levantamentos e análises dos dados, agora é com vocês” (Schmitz, 2018).

3.6. SEMEAR O SOLO: O GRUPO EMPATIA

Neste cenário auspicioso, as diversas sementes saudáveis são cultivadas na Mãe Terra. O universo forneceu o necessário para o crescimento, unindo pessoas e ótimas intenções. Professoras/es, entre outros/as profissionais de diferentes áreas, que ansiavam por "mundos outros", decoloniais, confluíram para a criação do Grupo Empatia, em 2020, quando teve seu papel inicial no auxílio da Terra Indígena de Ibirama/SC durante o enfrentamento das dificuldades da pandemia da COVID-19, estreitando ainda mais as relações com as lideranças e professoras/es, especialmente da Aldeia Bugio.

O isolamento, o medo e a insegurança permearam as pessoas no planeta; porém, nas comunidades originárias, esses sentimentos foram mais intensos devido às condições de vulnerabilidade já existentes. Sensibilizado, a partir de um pedido de socorro pela mídia, um coletivo unido por causas já relatadas iniciou uma campanha de alimentos, produtos de higiene e limpeza, entre outros. O Grupo Empatia, então constituído, por meio de reuniões *on-line* com lideranças e representantes do Conselho Estadual dos Povos Indígenas de Santa Catarina - CEPIN, assumiu e honrou o compromisso de fornecer, no mínimo, uma tonelada de alimentos por mês, de junho a dezembro de 2020.

O ano de 2021 iniciou-se com novos desafios: a necessidade de recursos financeiros para o deslocamento das lideranças do povo até Brasília, a fim de acompanhar a votação do marco temporal²², no qual o povo Laklãnõ Xokleng foi o principal alvo no país.

Figura 6 - Povo Laklãnõ Xokleng em Brasília DF



Fonte: Arquivos pessoal da autora, 2021.

Atualmente, o Grupo Empatia atua no compartilhamento de estudos e pesquisas por meio de rodas de conversa, seminários, entre outros; visitas guiadas aos sítios arqueológicos

²² Tese que defende a argumentação de que os povos originários só poderiam demarcar ou reivindicar seus territórios se já os estivessem ocupando em 05 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal.

das casas subterrâneas; e na formação docente. Plantando novas sementes em terras férteis para um caminho emancipatório de respeito e diversidade, seguindo para a colheita.

3.7. COLHER OS FRUTOS: GRUPO EMPATIA E SUA PRESENÇA NA REGIÃO

Com muito cuidado, respeito e amorosidade possíveis com as etapas anteriormente vividas, o Grupo Empatia colhe muitos frutos, atuando não apenas como um coletivo beneficente, mas também participando efetivamente de ações educacionais em escolas e universidades, apresentando:

- I. A temática indígena em Santa Catarina, com os três grupos étnicos — Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng;
- II. Os sítios arqueológicos das casas subterrâneas, por meio dos resultados das pesquisas da equipe do professor Pedro Ignácio Schmitz;
- III. A experiência vivida na comunidade Guarani;
- IV. Uma pequena mostra de artesanatos de alguns povos indígenas brasileiros e de alguns artefatos encontrados na região (pedaços de cerâmica, machadinhas e mão de pilão em pedra polida).

Figura 7 - Roda de conversa no curso de Serviço Social – UNIPLAC; Formação docente em São José do Cerrito; Exposição e trocas de experiências na EEB São Judas Tadeu.



Fonte: arquivo pessoal, 2022.

Posteriormente, em alguns casos, foram realizadas visitas guiadas aos sítios arqueológicos, acompanhando professoras/es e estudantes, assim como ocorre a oficina de filtro dos sonhos, destacando elementos da cosmovisão ancestral dos povos originários, bem como a valorização dos trabalhos manuais, como segue nas imagens:

Figura 8 - Visitação guiada nas casas subterrâneas, Danceiro em São José do Cerrito e Oficina de filtro dos sonhos - EEB Zulmira Auta da Silva – Lages



Fonte: arquivo pessoal, 2022.

Dessa forma, as sementes se multiplicaram, e, em 2022, a colheita superou as expectativas: uma safra de muitos frutos, raízes e grãos. Houve muitas solicitações, incluindo a participação da formação docente junto à Secretaria Municipal de Educação de São José do Cerrito, durante a execução do programa “Gente Catarina”, para aproximadamente 200 servidoras/es e professoras/es da rede pública estadual e municipal das escolas pertencentes ao território municipal, incluindo uma visita guiada aos sítios arqueológicos das casas subterrâneas.

Assim, após todas as etapas apresentadas, chega o momento de preparar o alimento.

3.8. PREPARAR O ALIMENTO: O CURSO - NECESSIDADES E PARCERIAS

Para preparar o alimento, fez-se necessário inserir novos ingredientes, novos atores e novos cenários. Neste contexto, e pela necessidade, viabilizou-se mais uma edição do Curso de Formação Docente, com novos personagens: docentes, parcerias, entre outros, sob o título: "Das Casas Subterrâneas aos dias atuais – A temática Indígena em Santa Catarina". Essa formação fortaleceu o compartilhamento de saberes entre integrantes do Grupo Empatia, proporcionando reflexões sobre a temática indígena e as casas subterrâneas, relatadas pelos próprios grupos indígenas presentes em Santa Catarina, além de abordagens da ciência arqueológica.

A segunda edição do curso de formação, proposto e executado pelo Grupo Empatia, só foi possível em comunhão com parcerias, tais como:

- I. Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina – SED/SC;
- II. Coordenadoria Regional de Educação - CRE/Lages;
- III. Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação de São José do Cerrito;
- IV. Proprietários/as das terras onde se localizam os sítios arqueológicos;

V. Professoras/es e lideranças dos povos originários presente em SC: Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng;

VI. Conselho Estadual dos Povos Indígenas de Santa Catarina – CEPIN.

Com a colheita à mesa, chegou, finalmente, a hora de compartilhar o alimento.

3.9. COMPARTILHAR A COLHEITA: O CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: “DAS CASAS SUBTERRÂNEAS AOS DIAS ATUAIS – A TEMÁTICA INDÍGENA EM SANTA CATARINA”

Chegou o momento de distribuir o alimento do conhecimento, que, por sua vez, alimentou outras/os, reverberando além das fronteiras impostas pela colonialidade, e expressando um cuidado com a multiculturalidade. Foram diversas as demandas que levaram à necessidade do Curso de Formação Docente sobre as casas subterrâneas. Muitas solicitações chegavam ao Grupo Empatia, de professores, gestores e estudantes, para o Grupo estar presente nas escolas e universidades, promovendo rodas de conversa sobre a temática indígena e as pesquisas sobre as casas subterrâneas na região, bem como para guiar visitas de estudos a esses sítios arqueológicos.

Essas demandas geraram a necessidade de promover uma formação continuada dos integrantes do Grupo Empatia para estarem compartilhando as pesquisas arqueológicas de São José do Cerrito dando visibilidade aos povos do tronco linguístico Jê Meridional e demais povos indígenas de Santa Catarina. Assim, o curso de formação visou também ampliar os conhecimentos e interações entre os integrantes do Grupo.

O curso de formação docente intitulado “**Das casas subterrâneas aos dias atuais: a temática indígena em Santa Catarina**” ocorreu entre março e outubro de 2023 e foi idealizado pelo Grupo Empatia em parceria com a Coordenadoria Regional de Educação - CRE/Lages, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e a Secretaria Municipal de Educação de São José do Cerrito. Contou com 22 docentes, dos 29 interessados inicialmente.

Participaram mais de 200 cursistas, entre elas/es: professores/as da educação básica pública e privada; professores/as do ensino superior; professores/as e acadêmicos/as do povo Laklãnõ Xokleng; integrantes de movimentos sociais e a comunidade em geral, principalmente proprietárias/os de terras onde estão localizados os sítios arqueológicos de São José do Cerrito.

Foram realizados 14 encontros (sendo 12 de maneira remota pelas plataformas *Streamyard* e *Youtube*, e dois encontros presenciais de visita nos locais dos sítios arqueológicos das casas subterrâneas de São José do Cerrito), e uma devolutiva das/os

participantes ao final do percurso formativo, por meio da criação de um produto (imagem, texto, vídeo etc.) desenvolvido na unidade escolar, sobre uma ou mais temáticas abordadas no curso.

A sistematização dessa experiência contou com a participação de algumas/uns das/os docentes do curso que tiverem disponibilidade para essas análises. Dessa forma, vinte e dois docentes foram convidados/as a reviver todo o processo. Uma jornada em que quase cem por cento delas se envolveram desde sua proposição, elaboração e execução, com presença nos encontros, suporte técnico, operacional e pedagógico, assim como acompanhamento e apoio às/aos cursistas e demais demandas.

Considerando a experiência como fonte fundamental de aprendizagem, fizemos, a várias mãos, num movimento de "confluência", como menciona Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 4), num encontro de pessoas e saberes, a reconstituição da história vivida. A esse movimento chamamos de "pixirum", palavra de origem Tupi, que significa trabalho mútuo, em conjunto. Dessa forma, tecemos um mutirão de saberes confluentes e uma análise crítica de todo esse processo experienciado.

A reconstrução do processo, bem como sua análise, partiu de um coletivo de profissionais docentes do curso, que se empenharam, desde o princípio, na efetivação desse processo, partilhando o que foi vivido e suas análises, levando em conta os cinco tempos sugeridos por Jara (2006), autor da metodologia adotada.

Como integrantes e colaboradoras/es do Grupo Empatia, temos acesso aos registros e demais informações do início ao término do curso, incluindo as reuniões de planejamento e a materialização do projeto. Os registros em vídeos de cada encontro/*live* disponíveis no ambiente virtual, formulários de inscrição e de presença foram fontes de registros utilizados nessa sistematização.

3.10. A NUTRIÇÃO E O FORTALECIMENTO DO ORGANISMO: PONTO DE PARTIDA

Os processos reverberaram em um conjunto de peças de um quebra-cabeça que começou a ser montado: quando criança, as muitas noites envolvidas por sonhos em que eu pertencia aos povos originários; o privilégio de ter experienciado a vida em uma comunidade Guarani no litoral catarinense; a oportunidade, na Serra Catarinense, de ter acompanhado, com o professor Pedro da Silva, parte das pesquisas de campo, bem como as devolutivas dos sítios arqueológicos das casas subterrâneas de São José do Cerrito, coordenadas pelo professor Dr. Pedro Ignácio Schmitz.

Em certa ocasião, o pesquisador Dr. Pedro Ignácio Schmitz nos desafiou a multiplicar esses conhecimentos trazidos em suas pesquisas. Dessa forma, em novembro de 2018, organizamos, com o professor Pedro da Silva, um movimento nos sítios arqueológicos de São José do Cerrito que reuniu professoras/es de história de 18 municípios da Serra Catarinense e 42 integrantes da Comunidade Laklãnõ Xokleng da Terra Indígena de Ibirama/SC, remanescentes dos habitantes dessas casas subterrâneas. Esse grupo originário, após 300 anos ausente desse território, começa a trazer da memória histórias contadas pelos ancestrais vividas nesses espaços. Como resultado desse primeiro encontro, começaram a emergir debates em sala de aula na Serra sobre as questões indígenas, que, até então, reduziam-se ao livro didático. Na Comunidade Laklãnõ Xokleng, fortaleceu-se a busca por ouvir e se apropriar desse passado, fato que continuou a reverberar antes e depois da 2ª edição do curso de formação docente, do qual estamos tratando.

Figura 9 - Visita ao Povo Laklãnõ Xokleng – Aldeia Bugio - setembro – 2024



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Assim, as sementes do conhecimento desses encontros produziram resultados não imaginados a princípio. Ao nutrir as células físicas e espirituais, iniciou-se um processo de retomada de memórias guardadas através do tempo. Capaz de unir diferentes pessoas, de lugares distintos, mas com interesses, instigações, saberes e curiosidades que confluíram, dando

vida, por meio de manifestações ancestrais, atravessando tempos e dimensões. Como uma faísca que se expande em um palheiro, incendiou mentes e corações, sendo capaz de trazer para a materialidade à forma milenar de construção dessas estruturas escavadas do povo Laklãñ Xokleng, na Aldeia Bugio, em 2024, como mostradas nos registros acima.

No campo educacional da Serra Catarinense, a visibilidade dos povos originários começa, ainda que timidamente, a aparecer, caminhando na contramão do projeto colonial moderno.

Todas/os as/os participantes do curso foram convidados a refazer os caminhos do curso, para sua análise, participando da escrita e produção de conhecimentos sobre o vivenciado. Para tanto, fez-se necessário acessar os registros pessoais e coletivos, como anotações, materiais utilizados nas aulas do curso, gravações dos encontros, formulários, fotografias das visitas nos sítios arqueológicos, lembranças, entre outros. Os principais registros utilizados estão presentes nos formulários de inscrição, nos comentários durante os encontros síncronos e assíncronos, no formulário de lista de presença, nas listas dos encontros presenciais, nos registros fotográficos, nas gravações durante os encontros presenciais, nas reuniões do Grupo Empatia, no projeto em si, nos registros de campo, nos grupos de *WhatsApp* e nas produções de devolutivas, entre outras coisas. Sendo os 12 encontros virtuais os principais instrumentos de análise, para facilitar a propagação todos foram transcritos e impressos.

Nosso primeiro encontro de sistematização foi compreender a metodologia e para isso foi realizado um encontro virtual que ficou disponibilizado pela plataforma do *Youtube*²³ para quem não pôde estar presente e/ou assistir ao vivo.

Estabelecida a experiência e os registros a serem sistematizados, no capítulo a seguir dialogaremos com as pesquisas a respeito das casas subterrâneas de São José do Cerrito-SC, da sua importância e relação com o curso aqui estudado. Posteriormente, seguiremos para o segundo momento da sistematização que serão as *perguntas iniciais*.

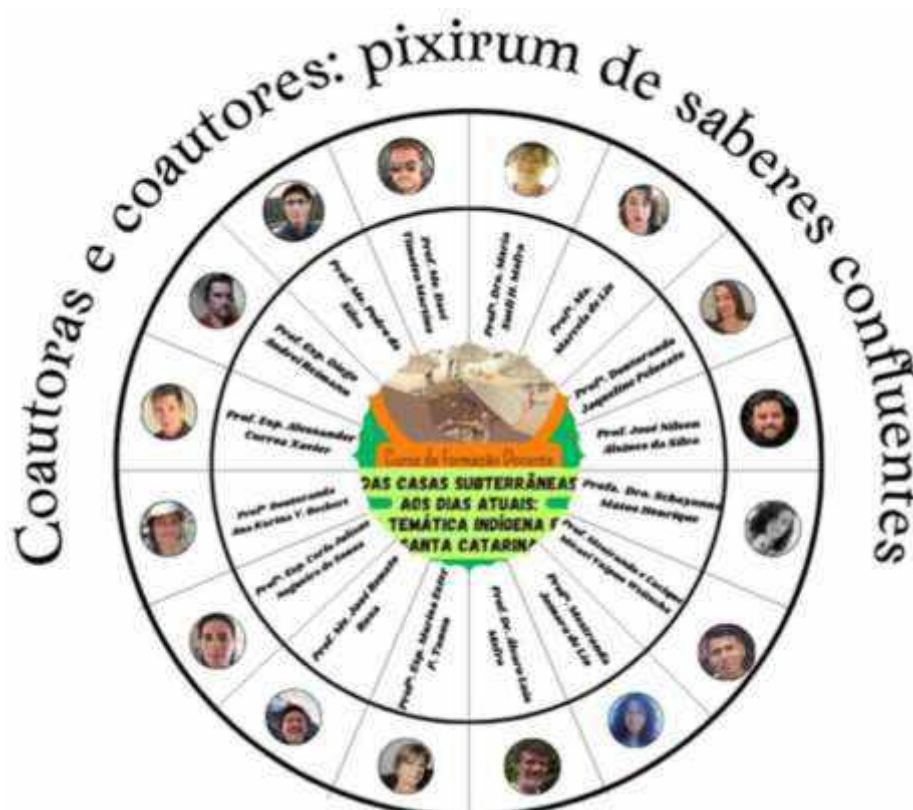
²³ <https://www.youtube.com/watch?v=veQpdXHsX7w>. Com a presença do orientador prof. Dr. Rafael Araldi Vaz e da coorientadora Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos, a qual conduziu por se tratar de uma metodologia de seu domínio há mais tempo.

4 CAPÍTULO 2: PIXIRUM DE SABERES CONFLUENTES

*Um povo companheiro Sempre à disposição
No trabalho de cada dia
Prontos pra estender a mão.
(Quarteto Restolar)*

A letra da música *Pixirum* enriquece com suas palavras como a experiência aconteceu: um povo companheiro, sempre à disposição, pronto a estender a mão. Por que esse título? Porque se trata de uma produção textual a partir da reconstrução de uma experiência vivida por docentes que ministraram o curso, a qual será descrita na sequência. Todas/os foram convidadas/os a participar como coautoras/es²⁴ para um refazimento das etapas do processo vivido, das/dos quais 16 (dezesseis) conseguiram participar, conforme a mandala a seguir:

Figura 10 - Coautoras e Coautores: pixirum de saberes confluentes



Fonte: Criação da autora, 2025.

²⁴ Coautoras/es: Alessandra Correa Xavier; Álvaro Luiz Mafra; Ana Karina Veiga Beckert; Carla Juliane Nogueira Souza; Davi Timóteo Martins; Diego Andrei Reimann; Jaqueline Pelozato; José Nilson Alsines da Silva; José Renato Rosa Machado; Marcela de Liz; Maria Sueli Heberle Mafra; Marisa Ester Perin Tonon; Micael Vaipon Weitschá; Pedro da Silva; Schayanne Matos Henrique.

Sendo assim, trata-se de uma produção coletiva e colaborativa, partindo dos diversos saberes explicados durante o curso. Saberes esses confluentes e conectados com o tema central do curso. *Pixirum*, palavra de origem etimológica do tupi, que significa, conforme dicionário *online*: iniciativa coletiva para auxiliar alguém, para ajuda mútua ou para um serviço comunitário, equivalente a "mutirão". São princípios praticados e transmitidos por gerações, milenarmente, por meio da tradição oral dos povos originários.

A experiência por nós vivida durante o curso e aqui contada só foi possível porque uma população, que saiu da região central do Brasil atual, fugindo de uma grande estiagem e, após um longo tempo, chegou ao que hoje chamamos de planalto catarinense, encontrando em meio aos cerritos uma diversidade de flora e fauna, o pinhão, semente das araucárias, uma fonte riquíssima de sobrevivência. Dentre os desafios encontrados por essa população originária estava o inverno rigoroso. A adaptação foi possível graças aos conhecimentos, técnicas e saberes que esses grupos detinham ou criaram a partir do que encontraram, o que permitiu a sua permanência neste território até a invasão colonial.

Dentro dessa perspectiva, passamos a analisar a diversidade, inicialmente a partir dos olhares acadêmicos, da ciência decolonial, dos conhecimentos existentes sobre os sítios arqueológicos sobre essas populações que aqui estiveram por muito tempo. Nesse momento, vamos apresentar os principais referenciais teóricos que conduziram as análises feitas durante a sistematização do curso.

4.1. AS CASAS SUBTERRÂNEAS NO PLANALTO CATARINENSE

Conhecer os sítios arqueológicos de São José do Cerrito é mergulhar na história, numa história que recém começou a ser conhecida e contada por meio da bricolagem de fragmentos deixados pelo tempo e reconstituídos pela arqueologia como um grande quebra-cabeça. Trata-se de uma jornada sob a influência de uma longa estiagem na região do cerrado brasileiro (Minas Gerais e Goiás). Por volta de 3.000 anos atrás, grupos do tronco linguístico Jê Meridional, hoje Kaingang e Laklãnõ Xokleng, chegaram e se adaptaram ao clima, em meio à flora e fauna. Nessa região, deixaram vestígios materiais de suas formas de sobrevivência, costumes e rituais, os quais foram sendo apagados pelo processo de colonização europeia. Segundo Pedro Ignácio Schmitz (2014, p. 7): "eram homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e velhos que lutaram para sobreviver e procuraram ser felizes com o que conseguiam realizar".

"Os arqueólogos reconstituem a história dessa população estudando e datando seus antigos assentamentos, cemitérios e locais de atividades" (Schmitz e Novasco, 2013, p. 34). As pesquisas realizadas até então, apesar de recentes, já trazem importantes contribuições para a remontagem do processo histórico de ocupação ancestral do planalto serrano de Santa Catarina, em meio a florestas de araucárias, que se encontravam em fase de expansão. Os resultados dessa pesquisa apontam para dois momentos distintos: 1) "Acampamentos" na Comunidade de Rincão dos Albinos e 2) "Assentamentos" na Comunidade de Boa Parada, ambas localizadas no município de São José do Cerrito, no planalto catarinense.

"A ocupação mais antiga relacionada, com alguma probabilidade, à trajetória do Jê Meridional está no sítio SC-CL-43, na localidade de Boa Parada, município de São José do Cerrito [...]" (Schmitz e Rogge, 2013, p. 12). A escavação arqueológica revelou uma estrutura com "bastante carvão granulado e sem cerâmica, datada em 2.640 anos antes do tempo presente" (Schmitz e Rogge, 2013, p. 12). Esse é um fato isolado do restante do contexto pesquisado em relação ao itinerário desses povos no processo de ocupação do planalto meridional do Brasil. Portanto, a "ligação efetiva dessa data" merece mais aprofundamento.

Schmitz (2014, p. 15) assim define e caracteriza esses espaços:

O termo casa subterrânea é usado para depressões aproximadamente circulares do Planalto Meridional. O diâmetro da boca pode variar de 5 a 20 m; mais comumente são encontradas casas com boca entre 5 e 8 m. A profundidade da depressão quando de sua construção e primeiro uso, ficava entre 2 e 6 m e era proporcional ao diâmetro da boca. A borda da depressão era nivelada externamente, criando uma plataforma ao redor, sobre a qual se apoiava uma cobertura de troncos e palha, em forma de chapéu chinês, que pouco sobressaía do chão e justifica o termo casa subterrânea.

Segundo Schmitz (2014, p. 15), as depressões chamadas de "casas subterrâneas" são estruturas de formato geralmente circular, de distintos tamanhos, com diferentes profundidades e diâmetros. Esses espaços circulares correspondem a moradias desses grupos indígenas, sobre as quais havia uma cobertura de troncos e palhas, com uma fogueira interna, sendo eficiente para suportar as baixas temperaturas, como realça pesquisadora do povo Kaingang Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi (2023, p. 53) "[...] as casas subterrâneas, habitações construídas para que nossos antepassados pudessem sobreviver durante os invernos rigorosos, e também armazenar alimentos por um longo tempo", variando de tamanho conforme o número de pessoas de cada família. Sendo o território a ligação central com o "espiritual, o físico e com os seres não-humanos".

Nesse contexto, os arqueólogos compreendem que as casas subterrâneas são vestígios das habitações do povo Jê Meridional, uma forma de construção eficaz contra as baixas

temperaturas da região. De acordo com estudos do Instituto Anchietano de Pesquisas, na obra *As Casas Subterrâneas de São José do Cerrito*, publicada em 2014, foram catalogadas 310 casas subterrâneas, 29 montículos e 4 danceiros no município de São José do Cerrito-SC.

Figura 11 - A casa subterrânea 1, do sítio 56 (data de 1120 d.C.)



Fonte: Instituto Anchietano, 2014, p. 15.

As casas subterrâneas podem ser vistas como “lugares de memória”, permitindo aos povos originários ressignificar suas narrativas, suas formas de identificação e até mesmo reivindicar esses espaços ligados à sua ancestralidade. A pesquisadora Almeida (2021, p. 48) do povo indígena Laklãnõ Xokleng traz à tona a importância de “remontar a história” a partir de relatos de “anciões” após visitar “locais de memória” em sua comunidade da Terra Indígena de Ibirama/SC. Visitar esses territórios permite ativar memórias transmitidas oralmente por gerações. Dessa maneira, os locais de memória são lugares que possibilitam reviver lembranças e narrativas de eventos do passado. Como relata a pesquisadora pertencente ao povo Laklãnõ:

Passados anos, a história dos locais por onde o povo passou é relembrada com muita dor e tristeza pelos anciões, pois esses locais contam como foi o passado do povo, locais de cerimônias e rituais sagrados. Esses locais ainda permanecem vivos na memória e ajudam a remontar a história (Almeida. 2021, p. 48).

“Entender a trajetória do passado é muito importante para compreender as mudanças que foram ocorrendo com o decorrer dos tempos” (Almeida, 2021, p. 52). Uma das maneiras de valorizar essa história é a promoção de ações que contribuam para a visibilidade desses povos, sendo criadas políticas de incentivo à preservação e ao cuidado desses locais de memórias ancestrais, bem como de formação continuada às/aos educadoras/es para abordarem essa temática em suas respectivas escolas.

Em sua maioria, essas casas apresentam apenas uma única depressão. Porém, também foram identificadas, conforme as pesquisas de Schmitz (2014, p. 16), "casas geminadas" com uma única cobertura sobre elas. Essas casas foram construídas em terrenos levemente inclinados, niveladas na borda a partir da terra escavada, próximas às nascentes. "Sem divisões ou móveis, fogueiras sobre seixos de pedra para manter o calor", além de "proteger contra as intempéries", proporcionando certa privacidade.

Na comunidade de Rincão dos Albinos, em São José do Cerrito, há 107 estruturas subterrâneas que, segundo as pesquisas do Instituto Anchietano, datam do século VI ao X de nossa era, ou seja, do ano 600 a 1000 do tempo presente. Apresentam diâmetros de 04 a 08 metros, considerados pelos pesquisadores como locais de "acampamentos passageiros" Almeida (2021, p. 44). "Os acampamentos eram os lugares onde o povo passava dias ou meses, dependendo muito das estações do ano e eram lugares para realizar a coleta de determinados alimentos ou ainda para a realização de cerimônias".

Com altitude média de 920 metros acima do nível do mar, em Rincão dos Albinos "as depressões se agrupam em conjuntos densos apertados, muitas vezes se entrecortando, confundindo os limites das unidades" (Schmitz; Rogge, 2013, p. 13). Nessas depressões foram encontradas "estruturas de fogo, carvão e alguns artefatos". Também foram "[...] registrados 10 montículos medindo até 5 metros de comprimento e 1 metro de altura" (Schmitz; Rogge 2013, p. 17).

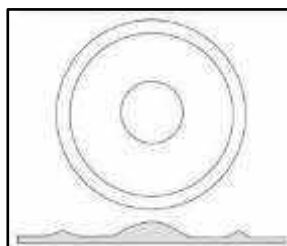
A comunidade de Boa Parada possui características próprias, apresentando, num raio de um quilômetro, mais de 50 casas subterrâneas, incluindo a maior já encontrada e estudada do planalto brasileiro, com sua primeira ocupação datada de 1.080 de nossa era, com 06 metros de profundidade por 19,5 metros de diâmetro. Além da presença de casas subterrâneas, há também nesta localidade, quatro grandes aterros-plataforma e um danceiro. As estruturas aparecem a partir do século XI, período que coincide com a expansão das florestas de araucárias e outras espécies da flora, incluindo as frutíferas, levando a um aumento da fauna, influenciadas por um clima mais ameno. Fatores que possibilitaram o início de "assentamento estável" desses humanos, com manejo e cultivo de plantas, bem como o uso de utensílios de barro. Esses grupos permanecem até o momento da chegada do colonizador.

"Os aterros-plataforma são monumentos de terra de considerável tamanho, com bordas verticalizadas e topo aplanado, levantados no alto de ondulações do terreno, próximos às casas subterrâneas" (Schmitz, 2014, p. 7). Esses eram espaços de cremação e/ou depósito de cinzas, sendo que o maior já conhecido se encontra localizado na comunidade de Boa Parada, em São

José do Cerrito, com o início de atividades datado de 1020 do tempo presente, medindo 2,20 metros de altura, cobrindo uma superfície de 30 por 28 metros (Schmitz, 2014, p. 18).

Os danceiros, "semelhantes aos aterros-plataformas, com um montículo de terra no centro, com um anel rebaixado, e este circulado por uma taipa rasa de terra" (Schmitz, 2014, p. 23). Ambos, aterros-plataforma e danceiros, não necessariamente seriam para cremação e/ou deposição de cinzas, mas, segundo Schmitz (2014, p. 24), "serviam igualmente para reuniões e cerimônias da comunidade (praça, lugar sagrado)". As casas subterrâneas, como lugares de memória, permitem que os povos originários possam ressignificar suas formas de identificação ou até mesmo reivindicar esses espaços ligados à sua ancestralidade.

Figura 12 - Perfil e croqui de um danceiro



Fonte: Schmitz, 2014, p. 23.

Figuras 13 e 14 - Vista aérea do danceiro - Vinícola Abreu Garcia - Campo Belo do Sul – SC



Fonte: Rafael Corteletti, 2016.²⁵

Portanto, para que esses espaços sejam valorizados e respeitados, é necessário que sejam criadas políticas de incentivo à preservação e ao cuidado desses locais, bem como à formação das/os educadoras/es locais para abordarem essa temática em suas escolas, sendo que a presente pesquisa sistematiza uma dessas iniciativas.

²⁵ http://www.studiofmita.com.br/Studio/?attachment_id=7838.

4.2. PERSPECTIVA DECOLONIAL

Até que os leões tenham os seus próprios historiadores, as histórias de caça continuarão a glorificar o caçador (Provérbio africano).

Entendemos que, como o provérbio trazido por Luciana Ballestrin (2013, p. 89), enquanto houver apenas uma única história, muitas histórias serão silenciadas, esquecidas e/ou enterradas. Pensar em educação decolonial, especialmente para a sociedade brasileira, é se vincular aos pensamentos que contemplam a diversidade humana, histórica, social, cultural, econômica, ambiental, entre outros aspectos, não aceitando a naturalização, a ocidentalização.

O desafio se constitui em buscar alternativas, novos caminhos ou, espelhar-se em possibilidades, que já vêm acontecendo através de coletivos espalhados pelo planeta, nos quais a formação de professoras/es é de fundamental relevância para o processo de despojo do modelo moderno/colonial.

Portanto, descolonizar é uma busca constante por meio de questionamentos e da superação das estruturas de poder, conhecimento e cultura que foram impostas historicamente pelas potências coloniais.

Nesse cenário, contrapondo a modernidade, nos anos 1990, um grupo de intelectuais na América Latina, denominado Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), reuniu-se para debater as situações produzidas pelo modelo colonial, imposto ao continente desde o século XV e que continua a reverberar, mesmo após o “fim” do modelo colonial, nos diferentes níveis da vida individual e coletiva.

Trazendo releituras das “velhas e atuais problemáticas” vividas pelos povos das Américas, estas/es pensadoras/es possuem pontos de debate em comum: Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfóguel, Edgardo Lander, Arthuro Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh e Zulma Palermo. Pensadoras/es os quais denunciam a continuidade de práticas coloniais. Conceitos citados por Ballestrin (2013, p. 100), vão além da dimensão de “colonialidade de poder” (controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento), como também da dimensão “do saber” e “do ser”, permeiam as discussões do grupo.

O grupo pontua que, mesmo com o fim da era colonial, iniciada no século XV, suas práticas de organização social, política e econômica continuam a existir. Ou seja, o

eurocentrismo permanece, ainda hoje, pautando a lógica da sociedade capitalista, patriarcal, heterossexual, racial, étnica e epistemológica, superior, hierárquica, entre outras. Isso levou esse coletivo a pensar a realidade em "resistência teórico-prática, política e epistemológica", e passou a chamar-se de "pensamento decolonial" (Ballestrin, 2013, p. 105), e também de descolonial (Mignolo, 2017, p. 13): "E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade [...]".

Sendo assim, o decolonial ou (des)colonialismo significa não aceitar o que é imposto como universal pela colonialidade moderna, também conhecido como "pensamento fronteiriço" por Mignolo (2017, p. 21): "Pensamento fronteiriço [...] é o nosso pensamento, do *anthropos*, de quem não aspira a se converter em *humanitas*, porque foi a enunciação da *humanitas* o que o tornou *anthropos*". Mignolo continua, em outras palavras: "O pensamento fronteiriço é a condição necessária para se pensar descolonialmente" (2017, p. 21).

Viver na fronteira não significa necessariamente evitar, mas reconhecer-se como tal e, como cita Mignolo (2017, p. 19), é "pensar num processo de desprender-se" e "subjativar-se". Trazendo novamente o provérbio africano, subalternizar culturas e povos é impedi-los de viver suas próprias histórias. O saber não pode continuar sendo hierarquizado e transformado em uma forma de subjugar povos, culturas, conhecimentos e territórios. Como escreve José Marín (2014, p. 18): "Há uma longa história de valorização e desvalorização dos conhecimentos, que marcou a relação entre as culturas dominantes e as dominadas". Os saberes foram hierarquizados pelos grupos dominantes, sendo categorizados, no qual os saberes eurocentrados eram tidos como adequados, enquanto os saberes de outros grupos étnicos eram invalidados, escamoteados para o campo da fantasia, do mito, ou considerados de menor importância. Nesse sentido Marín (2014, p. 18) afirma que "Esses conhecimentos são reproduzidos pelos sistemas educativos e pelo mecanismo da imposição de uma política educacional oficial, desde a época da dominação colonial e pós-colonial".

Nesta trajetória secular, a escola assumiu o papel de "transmitir a visão de mundo" através da língua oficial, subjativando seres e seus modos de produzir, ser, fazer e se relacionar entre si e com o mundo que os cerca. Fixando fronteiras epistemológicas ou, como chamou Santos (2021), a "linha abissal", uma divisão não apenas geográfica, mas epistemológica e social entre quem é colonizador e quem é colonizado, ou entre dominantes e dominados. Esse é um campo fértil de exclusão, marginalização e discriminação de pessoas, línguas, lugares e conhecimentos. Naturalizando conceitos criados regionalmente na Europa, contribuindo para a

capilarização de projetos universais. Tal pensamento opressivo é amplamente denunciado por vários intelectuais latino-americanos.

Quijano e Freire não só propõem ruptura, como também sugerem práticas decoloniais, práticas libertadoras ou emancipatórias, respectivamente. Quijano e Freire, mencionados por Leite, Ramalho e Carvalho (2019, p. 2), são autores que apontam caminhos de não aceitação da condição subalterna, como os "movimentos sociais no Brasil", demonstrando possibilidades para "um outro mundo possível".

Em oposição à educação depositária, que Freire chamou de Educação Bancária — tradicional, estanque e hegemônica — a perspectiva decolonial pode ser traduzida como a luta pela valorização e respeito das/os participantes do processo de ensinar-e-aprender. Exige consciência das realidades vivenciadas, estímulo à participação, busca da autonomia e estabelecimento de reflexões críticas.

Sendo assim, para uma educação decolonial, são necessárias práticas subversivas, com posicionamentos outros, respeitando a diversidade do contexto local, valorizando realidades e memórias de grupos invisibilizados, sem desconsiderar os micros e macros regionais. Como o conhecimento aprendido por Daniel Munduruku de seu avô e, posteriormente identificado por ele próprio em outras culturas com o mesmo teor: “Existem apenas duas coisas importantes que as pessoas devem saber para viver bem suas vidas: 1) nunca devem se preocupar com as coisas pequenas; 2) todas as coisas são pequenas” (Munduruku, 2009, p. 15).

Dessa forma, como mencionado por Munduruku, muitas das culturas subjugadas buscam resolver seus desafios e aprisionamentos de modo mais simples e leve, em conexão "com a e na natureza". Caminho possível de ser experienciado em substituição a modelos que por vezes adotamos com base no medo, na força, no autoritarismo. Dessa forma, a escola como espaço de transformação social consolida-se por contemplar uma educação com afetividade, reverberando para um mundo mais sensível, solidário, democrático e participativo.

Dentro da lógica neoliberal global, usa-se de mecanismos para garantir resultados, atendendo aos interesses de instituições internacionais promotoras de políticas e diretrizes, justificando, assim, a necessidade de formação continuada, métodos de ensino inovadores e a integração de tecnologias na educação. Para tal, oferecem-se financiamentos, parcerias, programas de treinamento e práticas pedagógicas, para que professoras/es possam enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Isso leva, de forma sorrateira, ao "empresariamento da educação".

Como escreve Han (2015, p. 23), “[...] a sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar de Foucault, mas uma sociedade de desempenho”. O foco é constantemente voltado

para a maximização da produtividade e eficiência em todas as esferas da vida. Segue Han (2015, p. 24): “No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação”. Os indivíduos são incentivados a se auto-otimizar, medindo seu valor por meio de métricas de sucesso e realizações pessoais. É uma busca inesgotável por aprimoramentos e realizações. O que vale é o desempenho, resultados, competitividade, individualismo, potencial produtivo e isso leva à exaustão e depressão. Como expressa Han (2015, p. 28): "o sujeito do desempenho se torna agressor e vítima ao mesmo tempo".

Podemos exemplificar, na prática, os interesses das grandes potências pela frase de Margaret Thatcher: "A economia é um método. O objetivo é mudar o coração e a alma", citada por Safatle, Junior e Dunker (2020). Tal frase exprime o que há por trás do neoliberalismo, os interesses da política econômica, que perpassa o campo da economia propriamente dita, mas provoca mudanças sociais e culturais.

Considerando as reflexões e os autores aqui expostos como referências para a sistematização do curso, a perspectiva decolonial permeia nossa análise, sendo parte da reflexão de fundo e da leitura do processo vivido. Partimos dessa perspectiva, dos conhecimentos abordados por meio da arqueologia sobre as casas subterrâneas, da preocupação com a formação das/os educadoras/es para esses temas, formulamos nossas perguntas iniciais que serão apresentadas a seguir.

4.3. PERGUNTAS INICIAIS

Nesta etapa definimos nosso objetivo ao sistematizar a experiência do curso, delimitamos o objeto de estudo e definimos nosso eixo de sistematização. Ordenando da seguinte maneira: o objetivo é sistematizar a experiência realizada pelo Grupo Empatia, o objeto dessa sistematização é a segunda edição do curso de formação docente “Das casas subterrâneas aos dias atuais: a temática indígena em Santa Catarina”, e o eixo adotado para essa análise é a formação docente com base na perspectiva Decolonial. Podemos organizar essas informações de forma clara e objetiva na imagem a seguir:

Figura 15 - Orientação para o processo de sistematização: O quê? Por quê? Como?



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A partir dessas delimitações passamos então a criar as perguntas iniciais que direcionaram a análise e interpretação dos dados sobre o curso de formação docente sobre as Casas Subterrâneas. As perguntas iniciais que nos motivaram e que buscaram sulevar este trabalho foram:

- O que há de "decolonial" no curso de formação docente?
- O que há de "colonial" no curso de formação docente?

4.4. RECUPERAÇÃO DO PROCESSO VIVIDO: O CURSO

O processo de recuperação da experiência vivida foi feito coletivamente, a partir de rodas de conversa e encontros *on-line* e das problematizações levantadas sobre as temáticas dos encontros, utilizando as perguntas iniciais como base para essas discussões. A reconstrução histórica do processo considerou os registros feitos anteriormente e durante o curso, numa sequência cronológica de acontecimentos significativos vivenciados. O curso foi planejado, concebido e tecido pelas/os integrantes do Grupo Empatia, os quais foram convidadas/os a participar como docentes, de forma coletiva ou individual e como ouvintes.

O Grupo Empatia é um aliado das causas indígenas e reconhece a necessidade de visibilizar essas populações, que continuam sendo subalternizadas desde o século XV. A presença de integrantes desses povos como docentes foi de fundamental relevância na configuração desta proposta de formação docente, visto que, na região do planalto catarinense, a narrativa sobre os povos originários, muitas vezes, é folclorizada e desvinculada da realidade. Contrapondo a isso, foram convidadas/os professoras e professores dos povos presentes no Estado de Santa Catarina: Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng para ministrarem encontros

do curso. Esses espaços se tornaram relevantes para reflexões, visibilização e confluência de saberes outros.

O curso teve como objetivo atender às demandas de professoras/es cursistas locais e de outras regiões, de docentes do Grupo Empatia de outros municípios, pela participação de docentes indígenas das três etnias presentes em Santa Catarina. Motivos esses que nos impediram de realizar o curso de forma presencial, caracterizando, dessa maneira, aspectos da colonialidade, por se tratar de uma interação reduzida, apenas por mensagens escritas, ou pela dificuldade de uso de ferramentas computacionais e/ou de acesso à conectividade virtual.

Dessa forma, mesmo não trazendo o conceito expresso de decolonialidade no projeto em si, o curso suscitou situações relevantes para um debate mais amplo, como: a chamada de atenção para a temática, que encorajou os participantes a estarem nesses espaços de fala; a procura por parte de professoras/es de diferentes áreas, da Educação Básica pública e privada ao Ensino Superior; oportunizar a fala de representantes dos povos originários de SC; a presença de um arqueólogo que participou das pesquisas nos sítios arqueológicos; a presença da sociedade civil, principalmente de proprietárias/os de terras onde essas estruturas estão localizadas; e integrantes de movimentos sociais.

O curso consistiu em doze encontros *on-line* e dois encontros presenciais, para visitas aos sítios arqueológicos das casas subterrâneas. Uma das visitas presenciais foi guiada pelo professor e arqueólogo Dr. Raul Viana Novasco, que participou das pesquisas junto ao Instituto Anchieta de Pesquisas nesses sítios arqueológicos. A outra visita presencial foi guiada pelo Grupo Empatia e acompanhada por cursistas, representantes do povo Laklãnõ Xokleng²⁶, anciãos e anciãs, professoras/es, acadêmicas/os da licenciatura indígena da FURB/Blumenau, estudantes do ensino básico, pesquisadoras/es da Terra Indígena de Ibirama/SC.

O curso totalizou uma carga horária de 50 horas/aula. Cada encontro teve duração média de duas horas/aula, entre os meses de março e outubro de 2023. Para completar a carga horária, os cursistas elaboraram uma devolutiva equivalente a 18 horas-aula, que consistia em uma atividade aplicada ou uma proposta a ser realizada em seu contexto.

Foram abordadas as seguintes temáticas:

²⁶ Abigail Paté, Antonio Martins de Oliveira, Bela Vacra Aihu Ndili Weitcha, Bianca Beatriz Caxias Criri, Carla Angló Vignoli Caxias Popó, Córdula Uglon Criri, Cuzugn Cornelio Clendo, Daiane Lala Priprá, Danieli kundin Weitcha, Deolinda juvei, Dion Ndilli Moncona Patté, Elaine Kosiclã Camlem, ELOISA Sueli França, Emerson Crendo, Francisco kaudag patte neto, Gleiser yoo crendo, Isaias Vanhecu Weitcha, Ivonete Vailui Weitcha, Izimar Cocta Ndili Kluge, Jesaias João Bilgai Vanhpõ Patté, Josué vomble clendo, Kan man criri, Kelwin Matheus Caxias Tschucambang, Kéren Janara Hangló Caxias Tschucambang, Leidiane leonda juvei Ananias, Luana Vanhmuzy Priprá, Luiz Fernando Ne-gatxa Patté, Luzia tele crendo, Natan Cuzun Crendo, Nayara vatxug ndili cuita, Nisceia C Martins Patté, Semerita Shantang Ya-oi, SIDIAMARA CLAUDIA ANA CLARA MONCONA PATTE, Suelen Kyvublunh Weitchá Cuitá Amândio, Tumbé elenia Camlem Correa de Negredo, Vaipon Caiton Criri.

1. **Nhandereko-o: o bem viver Guarani** (13/04/2023) Prof. Doutorando Daniel Timóteo Martins Kuaray²⁷, Prof. Me. Davi Timóteo Martins e Prof.^a Cacica Mariza de Oliveira - 2 horas.
2. **Território Etnoeducacional: A cosmologia de um povo em resistência Laklãnõ Xokleng** (20/04/2023) Prof. Mestrando e Cacique Micael Vaipon Weitschá e Prof. Natan Cuzun Crendo - 2 horas.
3. **Colonialismo e Colonialidade: Saberes indígenas na sala de aula.** (27/04/2023) Prof.^a Ma. Marcela de Liz e Prof. José Nilson Alsines da Silva - 2 horas.
4. **Pesquisas Arqueológicas:** Casas subterrâneas em São José do Cerrito. (12/05/2023) Prof. Dr. Raul Viana Novasco - 2 horas.
5. **As Casas Subterrâneas: Pelo viés da Educação Patrimonial**(25/05/2023) Prof.^a Esp. Carla Juliane Nogueira de Souza, Prof.^a Esp. Marisa Ester Perin Tonon e Prof. Me. José Renato Rosa Machado - 2 horas.
6. **Programa Gente Catarina: Contextualização e resultados na Serra Catarinense, especialmente em São José do Cerrito.**(15/06/2023) Prof.^a Ma. Carla Muller - 2 horas.
7. **Grupo Empatia: Ações na temática indígena e sítios arqueológicos de São José do Cerrito.** (29/06/2023) Prof.^a Mestranda Jomara de Liz e Prof. Me. Pedro da Silva - 2 horas.
8. **Formação, uso e conservação do solo e manejo agrícola sustentável.** (31/08/2023) Prof.^a Doutoranda Ana Karina Veiga Beckert e Prof.^a Dra. Schayanne Matos Henrique - 2 horas.
9. **Direitos Humanos e o Ensino de História.**(14/09/2023) Prof.^a Doutoranda Jaqueline Pelozato - 2 horas.
10. **Ancestralidade Kaingang, Educação, Memória e Movimentos Indígenas na Atualidade: Perspectivas não coloniais.** (21/09/2025) Prof. Dr. Josué Carvalho - 2 horas.
11. **Agroecologia e Soberania Alimentar.**(03/08/2023) Prof. Dr. Álvaro Luiz Mafra e Prof.^a Dra. Maria Sueli Heberle Mafra - 2 horas.
12. **Uso Doméstico de Energias Renováveis.**(29/06/2023) Prof. Esp. Diego Andrei Reimann e Prof. Esp. Alessandra Correa Xavier - 2 horas.
13. **Visitação Guiada nos Sítios Arqueológicos de São José do Cerrito (20/05/2023):** Um grupo guiado pelo Prof. Dr. Raul Viana Novasco e outro pelo Grupo Empatia - 8 horas.

²⁷ (Em memória) Falecido em 26 de Setembro de 2024.

14. Devolutiva do Curso: Produção (imagem, texto, vídeo, etc.) desenvolvida sobre uma ou mais temáticas abordadas no curso. Prof.^a Esp. Carla Juliane Nogueira de Souza, Prof.^a Esp. Deonilse Matos de Sá, Prof.^a Mestranda Jomara de Liz e Prof. Me. Pedro da Silva - 18 horas.

A proposta do curso de formação docente foi apresentada pelo Grupo Empatia à Secretaria Estadual de Educação de SC – SED/SC, por meio da Coordenadoria Regional de Educação – CRE/Lages, em dezembro de 2022, sendo aprovada em fevereiro de 2023. O certificado foi emitido pela própria instituição. A CRE/Lages cedeu o espaço físico e a estrutura de conexão para a realização dos encontros, além de ampla divulgação pelas redes de comunicação local, redes sociais e unidades escolares pertencentes aos municípios da Coordenadoria Regional de Educação de Lages.

Para a realização, outras parcerias foram fundamentais, como a Prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação de São José do Cerrito, que patrocinaram camisetas do curso, viabilizaram o transporte de Lages até os sítios arqueológicos de São José do Cerrito, bem como a alimentação (almoço) para cerca de 180 cursistas na EEB Laudelino de Souza Medeiros, localizada em Rincão dos Albinos, próxima ao sítio arqueológico composto de 107 casas subterrâneas.

A parceria dos proprietários das terras onde os sítios arqueológicos estão localizados também foi fundamental, assim como o apoio do Conselho Estadual dos Povos Indígenas de Santa Catarina – CEPIN.

De início, não tínhamos a dimensão da abrangência do curso, que contou com 294 inscritos, distribuídos por todo o estado de Santa Catarina, além de outros estados vizinhos e um participante estrangeiro, da Província de Misiones - Argentina.

O curso, que inicialmente visava atender somente profissionais da educação, acabou sendo ampliado para a comunidade em geral, tais como proprietárias/os das terras onde se encontram muitos dos sítios arqueológicos das casas subterrâneas de São José do Cerrito.

A inscrição no curso se deu por meio de respostas em um formulário, no qual foram solicitados os seguintes dados: nome completo, endereço de e-mail, CPF, RG, naturalidade, data de nascimento, contato telefônico, local de trabalho, município e, caso fosse da área de educação, identificar se pertencia à rede pública estadual ou municipal, privada, ensino superior, efetivo ou contrato temporário, ou, em outros casos, a profissão exercida. O formulário também continha um informativo com a programação do curso.

Para repasse dos *links* dos encontros, materiais sugeridos pelos docentes, *link* de acesso ao formulário de presença (para quem não pudesse assistir ao vivo), entre outras comunicações,

havia um grupo de *WhatsApp*. Inicialmente, o grupo estava aberto para trocas de mensagens; porém, devido a alguns afrontamentos de natureza extremamente colonialista sobre postagens compartilhadas pelos próprios cursistas de notícias de agressões sofridas por algumas comunidades de povos originários, as mensagens passaram a ser restritas aos administradores do grupo. Esse fato levou algumas pessoas a saírem do grupo, geralmente defensores do pensamento colonial. Um estudante indígena da comunidade Laklãnõ Xokleng, também se retirou do grupo. Após contato no privado, quem saiu acabou retornando.

Dessa forma, fica muito explícito como o pensamento colonizador, eurocêntrico, preconceituoso, desrespeitoso, civilizatório e racista está ainda presente em pleno século XXI, perpetuando-se de forma naturalizada. Isso nos leva a refletir sobre a forma como ainda é comum conceber os povos originários como figuras do passado, folclóricas ou como selvagens, inferiores e, portanto, desprovidos de direitos.

Os formulários de presença, que deveriam ser respondidos a cada encontro, continham algumas solicitações de dados pessoais, bem como um espaço para considerações a respeito do deste. Dessa forma, obtinham-se dados sobre as potencialidades e fragilidades do curso, além de proporcionar uma autoanálise que auxiliaria nos próximos encontros.

Em suma, o curso sobre as casas subterrâneas e a temática indígena em Santa Catarina teve como temáticas centrais:

- I. Os resultados das pesquisas feitas pela Universidade Federal de Santa Catarina e, mais recentemente, pelo Instituto Anchieta de Pesquisas/UNISINOS/RS sobre os sítios arqueológicos das antigas habitações da população Jê Meridional (Kaingang e Laklãnõ Xokleng) no município de São José do Cerrito/SC – as "casas subterrâneas", com a presença de um dos arqueólogos que participou dessas pesquisas;
- II. Compartilhamento de saberes, modo de bem viver ancestral e desafios atuais, explanado por seis das dez pessoas convidadas representantes dos povos originários presentes atualmente em Santa Catarina;
- III. Conhecimentos confluentes com a temática, a partir de quatorze profissionais integrantes do Grupo Empatia;
- IV. Abordagem de um programa de governo do Estado de Santa Catarina de 2021/2022, relativo ao tema, com uma educadora da Coordenadoria Regional de Educação de Lages/SC;
- V. Duas saídas de campo: uma guiada pelo arqueólogo, professor e doutor Raul Viana Novasco, que participou das pesquisas nestes sítios arqueológicos, e outra que contou com a participação de professoras/es, estudantes e anciãos do povo Laklãnõ Xokleng.

5 CAPÍTULO 3: PENEIRANDO SABERES

É chegado o momento de adentrarmos mais profundamente no processo de sistematização, após a recuperação das etapas vividas, ou seja, da reconstrução histórica, a fim de fazermos a reflexão de fundo. Trata-se de uma jornada coletiva, que parte das rodas de conversa e das problematizações levantadas, bem como das temáticas dos encontros, tendo as perguntas iniciais como base para essas discussões.

Ao revisitarmos cada encontro/*live*, deveríamos considerar alguns aspectos importantes como: 1) se o encontro/*live* foi voltado para a formação de professoras/es, ou se em algum momento os palestrantes chegam a relacionar seu conteúdo com o contexto da educação; 2) Se dialoga sobre a questão indígena, ou traz temas sobre os povos e suas culturas; 3) Se os encontros/*lives* falam sobre a perspectiva Decolonial apresentando autores e aspectos teóricos desta vertente, e caso estes não sejam citados, ao menos tenham um conteúdo e uma linguagem que possam ser considerados decoloniais;

Durante o processo de sistematização foram contabilizadas algumas palavras e expressões utilizadas durante o curso. Como sugere Jara (2006), seguimos uma lista de perguntas a partir de um roteiro ordenado de aspectos que nos interessa sistematizar, levando em conta as "ações", "resultados", "intenções" e "opiniões".

Procuramos perceber quais povos indígenas são citados nos encontros do curso, e quais palavras são utilizadas para mencioná-los (como índio, indígena, povos originários, ou nome do povo ao qual pertence). Também foi feita uma busca minuciosa por menções às casas subterrâneas, e aos vestígios arqueológicos de São José do Cerrito-SC, já que a proposta do Curso era, a partir desse tema, conseguir debater sobre a questão indígena em Santa Catarina. Como havia uma ênfase proposta pelo curso na história dos povos indígenas de Santa Catarina, verificou-se a presença ou ausência desses povos nos conteúdos de cada encontro virtual, sempre considerando as duas perguntas iniciais: o que há de colonial? O que há de decolonial?

5.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

O curso foi voltado à formação de professoras/es; então, num primeiro momento, procuramos perceber se os encontros/*lives* dialogavam com o contexto da educação escolar, tanto indígena quanto não indígena; se havia falas para além das temáticas abordadas pelos ministrantes que direcionassem alguma reflexão sobre práticas curriculares e didáticas; se foi feita alguma reflexão sobre o ensino na temática indígena e se havia a proposição de leituras ou

encaminhamentos para educadores. Um ponto importante a ser observado é que todas/os as/os ministrantes eram educadoras/es, algumas/uns da educação básica, outras/os do ensino superior, então de alguma maneira estavam atrelados à escola por sua própria experiência, facilitando a relação entre a teoria apresentada e a prática realizada. Mas será que essas professoras e professores ministrantes conseguiram estabelecer conexões com o ambiente escolar?

[...] será que nossos educadores conhecem sua ancestralidade? Será que têm conhecimento da história de sua família, de sua ascendência? Será que nossos educadores se preocupam em conhecer sua história de vida e ajudam os educandos a conhecerem suas próprias histórias? (Munduruku, 2009, p. 17).

Outro fator importante a ser considerado, quando se pensa que o curso era de formação docente, é se ele apresenta a temática dos povos indígenas sobre uma visão decolonial, na tentativa de romper com padrões e visões coloniais a respeito desses povos presentes no cotidiano escolar. O processo de descolonização passa também pela escola. As/os professoras/es precisam estar bem embasados e articulados com pressupostos antirracistas, multiculturais e emancipatórios para não caírem nas armadilhas impostas pelo sistema colonial, que há mais de quinhentos anos reproduz a naturalização de conceitos e preconceitos.

Um exemplo disso se encontra na maioria dos materiais didáticos, que trazem “verdades” sobre a história dos povos originários, registradas em poucos parágrafos, com imagens distorcidas, tendenciosas e estereotipadas de “índios” ou “selvagens” vivendo nus, na mata, da caça e coleta, habitando ocas, cultuando diversos deuses e praticando rituais antropofágicos, entre outros aspectos. Para tanto, a/o professora/or exerce um papel fundamental como mediadora/or do conhecimento, apresentando o que a história, por vezes, esconde. Caso contrário, como afirma Daniel Munduruku:

Se a sociedade a que pertence engendra nos indivíduos ideais que permitem uma leitura unilateral de outra sociedade, fatalmente ele crescerá tendo seus pressupostos teóricos e sua visão de mundo como determinantes na avaliação dos outros povos (Munduruku, 2009, p. 21).

Catherine Walsh (2010, p. 585) afirma que “[...] é possível, sim, identificar práticas pedagógicas orientadas por ‘posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir’ e, portanto, decoloniais”. Para Carlos Rodrigues Brandão (2020, p. 18), “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação”. Portanto, a formação continuada, momentos de processo de aprendizado contínuo, que visa à reflexão, ao compartilhamento e atualização de conhecimentos de professoras/es torna-se

necessária. Encontros estes, de fundamental importância para a revisão de práticas e debates de conceitos que, muitas vezes, permanecem invisibilizados de intenções e interesses colonialistas. Por essa razão, nesta parte da análise observamos se são feitas relações com o cotidiano escolar, ou se são apresentadas algumas experiências, leituras ou dinâmicas que gerem a reflexão sobre a escola e a educação. Será que as/os ministrantes conseguiram se desprender das amarras da formação colonial e trazer falas provocativas, que rompam com essa visão? Na etapa a seguir, faremos essa análise dos encontros/*lives*, na tentativa de verificar quais elementos são coloniais e decoloniais, além de observarmos se elas contemplam a temática indígena e de que forma essa temática é abordada.

5.2. REFLEXÃO DE FUNDO

Inicialmente, para a reflexão de fundo pensou-se na integração em capítulos específicos de forma a serem analisados como colonial e decolonial no curso de formação docente sobre as casas subterrâneas. Porém, no decorrer da sistematização optou-se por deixar cada encontro/*live* em separado, sendo analisados os conceitos, seguindo as perguntas iniciais, como também seguidos do quadro resumo extraído a partir das transcrições dos encontros virtuais do curso.

5.2.1. Encontro 1 - Nhandereko-o “O bem viver Guaraní

O primeiro encontro/*live* do curso intitulado: Nhandereko-o “O bem viver Guaraní foi ministrado pelos pesquisadores Guaranis: professor e mestre Daniel Timóteo Martins Kuaray (em memória), professor e mestre e Cacique Davi Timóteo Martins e a professora e Cacica Mariza de Oliveira. Este encontro ocorreu no dia 13/04/2023, com duração de 2 horas e 17 minutos e cerca de 696 visualizações na plataforma digital do *Youtube*, até 01/05/2025, conforme planilha. Segue um compilado de informações extraídas dos encontros virtuais, os quais foram sendo analisados no decorrer da pesquisa.

Quadro 1 – Encontro/Live: 01

Curso de Formação Docente: “Das Casas Subterrâneas aos dias atuais, a Temática Indígena em Santa Catarina
Nhandereko-o: O bem viver Guaraní https://www.youtube.com/live/72fQolstnzM

Encontro/Live: 01	Data: 13/04/2023
Docentes:	Prof. Me Daniel Timóteo Martins Kuaray ²⁸ (em memória) Prof. Me Cacique Davi Timóteo Martins Werá ²⁹ Profa. Cacica Mariza de Oliveira ³⁰
Visualizações - Plataforma:	696 em 01/05/2025 - Youtube
Tempo de duração:	2 horas 17 minutos e 33 segundos
O encontro foi voltado à formação de professoras/es?	Sim
O encontro aborda a temática indígena?	Sim
Caso não seja direcionada, aborda em algum momento essa temática?	Sim
Termos citados durante o encontro	Quantidade de citações
Quantas citações: Povos originários	00
Povos indígenas	06
Indígenas	133
Índios	03
Guarani	84
Kaingang	12
Laklãnõ Xokleng	12
Outros povos	Yanomami
Casas Subterrâneas	03
Colonial/colonialismo, ...	00
Decolonial/decolonialidade, ...	00

²⁸ MARTINS, Daniel Kuaray Timóteo. **MOÃ KAAGUY REGUA-TEKOA MBIGUAÇU- AS MEMÓRIAS DAS PLANTAS MEDICINAIS**. TCC - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MARTINS, Daniel Kuaray Timóteo. **Yvy Marã En'yn: o corpo, os ritos de morte e a pandemia covid-19**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2024. 143 p.

²⁹ MARTINS, Davi Timóteo Werá. **KYRINGUEI'KUERY: Noções Nativas de Infância, Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa**. TCC - UFSC. Florianópolis, 2015. 75 p.

MARTINS, Davi Timóteo Werá. **Kyringue'i kuery nhemongarai: a criança mbya guarani e a nomeação - nome espírito nhe'e**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2020. 80 p.

³⁰ OLIVEIRA, Mariza de. **MA'ETY REGUA: Agricultura e Sabedoria Mbya Guarani**. Orientadora, Ana Maria Ramo y Affonso, UFSC - Florianópolis, 2020. 62 p.

Descolonial/descolonialidade, ...	00
-----------------------------------	----

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Seguindo nossas perguntas iniciais, percebeu-se que este encontro/*live* apresentou uma perspectiva decolonial, na medida em que seus ministrantes, oriundos de comunidades indígenas, demonstraram o seu olhar e a sua cultura. O **Nhandereko** é o modo de viver do povo Guarani e está presente em todos os aspectos das suas vidas, seja na sua visão de mundo, nas suas crenças religiosas, nas suas práticas cotidianas e até mesmo na escola dentro das comunidades. De acordo com Daniel Timóteo Martins Kuaray (2023):

*Para nós é muito importante o **Nhandereko-o** porque é ele que rege a vida do ser Guarani, de como é a educação tradicional Guarani. É através dele que a gente tem toda nossa espiritualidade, nossa cosmologia, onde a gente faz nossos rituais e também as cerimônias sagradas. Então o **Nhandereko-o** é o que rege a vida do Guarani, é o que faz com que nós consigamos viver bem na nossa terra, através do plantio das roças tradicionais e também através da nossa casa de reza tradicional. Quando a gente fala **Nhandereko**, a gente está envolvendo toda uma questão de territorialidade guarani (Kuaray, 2023).*

As/os Pesquisadoras/es Indígenas mostram na sua fala que esse modo de viver é essencial para o povo Guarani. Eles consideram o território e as suas memórias muito importantes para a sua tradição. Também indicam em suas falas que esse encontro virtual contribui para que no contato com pessoas não-indígenas, seus conhecimentos possam ser transmitidos.

O Nhandereko é o modo como a gente se torna visível. É muito importante a participação de todos vocês, professores, coordenadores e políticos que estão à frente desse projeto, para mostrarmos que tem povos indígenas em Santa Catarina. A gente fica muito feliz, porque faz com tenhamos visibilidade, que tenhamos o reconhecimento desse território indígena, que por muitas vezes fomos caçados pelos bugreiros, fomos tidos como inimigos do Estado. Mas, agora a gente está tendo esse reconhecimento através da educação. Então é muito importante esse espaço para nós porque vocês estão conseguindo ouvir-nos, e é isso que sempre buscamos, sermos ouvidos também (Kuaray, 2023).

Eles reconhecem que a história ensinada como “oficial” nem sempre ouviu suas versões, predominando o olhar dos colonizadores. Embora não usem necessariamente essas palavras, fazem suas críticas ao colonialismo e à visão colonial que os apagou das narrativas históricas, ressaltando a importância de hoje ao serem “ouvidos”, e colocando a educação como ferramenta de luta e de resistência contra o apagamento da sua trajetória.

A terra, na visão desses, é considerada sagrada e o movimento sobre ela é dinâmico, como escreve Gennis Ara'í Martins Timóteo (2024, p. 14) “[...] estamos sempre buscando, procurando o nosso caminho perdido, que é a nossa sonhada Terra sem Males”. Sendo parte de sua cultura, o povo Guarani sempre se deslocou e continua a se deslocar entre as diversas comunidades espalhadas pelo Estado de Santa Catarina, pelo território brasileiro e dos demais países da América do Sul. Fato que merece muita atenção, diante de interpretações equivocadas, preconceituosas e perversas que, comumente, há em nossa sociedade, de que determinada/o indígena não é brasileira/o; portanto, não podendo usufruir de direitos estabelecidos na constituição a essas populações originárias.

*Então temos Guaranis espalhados por todas as regiões e quando falamos das casas subterrâneas tem a ver com todos os povos indígenas de Santa Catarina. Aqui nós somos três povos indígenas: o povo Laklãnõ Xokleng, Kaingang e Guarani. Então tem a ver com toda essa questão de territorialidade, porque o **Nhandereko-o** faz parte desse movimento, sobre o território Catarinense, sobre o território do Sul. Para nós, os três povos, a Araucária é muito importante. A araucária faz parte da cultura dos três povos e também esse reconhecimento da nossa espiritualidade, do nosso território. Quando a gente fala em casa subterrânea a gente está falando dos territórios do Povo Jê: Laklãnõ Xokleng e Kaingang e Guarani, que através da araucária sempre nos movimentamos nesses territórios (Kuaray, 2023).*

Nessa parte, podemos verificar que o encontro/live faz menção às casas subterrâneas e aos vestígios arqueológicos encontrados em São José do Cerrito - SC. Os pesquisadores indígenas não se limitam a falar apenas do seu povo, mas citam os demais povos que compartilham o território que hoje compreendemos por Santa Catarina.

O Nhandereko-o faz com que o guaraní se movimente, consiga essa mobilidade de estar indo para as diversas regiões e assim também levando a própria educação tradicional. Quando a gente fala em educação tradicional a gente está falando da nossa maneira de viver tradicional Guarani: da língua, história, dos costumes e, quando a gente está contando essa história para vocês estamos amparados pelas leis 11.645/2008 que falam da história negra afro-brasileira e indígena, sendo um espaço bastante importante (Kuaray, 2023).

O encontro/live dialoga com o cenário da educação brasileira e isso se expressa não só quando os ministrantes citam as leis relacionadas ao ensino de história indígena, mas também quando falam da importância e do papel da escola, tanto indígena quanto das escolas não indígenas.

“As crianças estão aprendendo, então nós como professores temos um papel muito importante de estar ensinando, falando sobre a importância dos indígenas no território Catarinense, a importância de como devem ser chamados” (Martins, 2023). A fala do

pesquisador Davi Timóteo reflete sobre o papel da escola na formação dos indivíduos, e na busca por romper com padrões e estereótipos existentes sobre as populações indígenas.

Uma coisa muito séria e que às vezes acaba acontecendo e que já ouvi falar, é que nesse mês de abril, as pessoas começam a lembrar um pouco dos indígenas e, às vezes as escolas fazem coisas impróprias, às vezes fico com receio de falar sobre alguns erros que as escolas acabam cometendo.

Às vezes as escolas não querem prejudicar a questão indígena, mas acabam fazendo algumas coisas impróprias, que a gente acaba vendo, por exemplo: pintar o rosto das crianças, criar um cocar de papel ou de pena. Sabemos que esses recursos são utilizados para falar, para demonstrar sobre a questão indígena, mas acho que é importante explicar para as crianças que não pintamos o rosto por qualquer motivo. Nós pintamos o rosto quando tem algum ritual, alguma cerimônia, um batismo. [...] Tem pinturas que são masculinas e outras que são femininas, que são pintadas no corpo também, assim como o uso de colares, de cocares tem um simbolismo. Acho importante os professores na escola explicar sobre isso para os alunos, ou fazer como estamos fazendo hoje nesse evento. É importante chamar as pessoas, chamar as lideranças, tem vários professores indígenas que falam sobre essa questão, falam sobre a temática indígena (Martins, 2023).

A falta de conhecimento sobre os povos indígenas indicada por Davi demonstra como as narrativas coloniais, que ainda predominam no currículo escolar, exigem mudança na formação inicial e continuada dos educadores. Para rompermos com as visões preconceituosas impostas por nosso passado colonial, é necessário revisitarmos a forma como falamos e o que ensinamos sobre os povos originários. Nesse aspecto, a fala dos ministrantes vem ao encontro do propósito do curso de promover uma formação continuada dos educadores da rede estadual, a fim de trabalharem, sob uma nova abordagem, os povos indígenas.

[...] Ficamos preocupados que em 2023 tenham professores que acabam ensinando temas para os alunos que estão muito ultrapassados. Sabendo que hoje tem muitas comunidades perto na cidade, que tem aldeias perto, seria bom levar às escolas, chamar as pessoas para fazer palestra ou levar as crianças para visitas nas comunidades indígenas (Martins, 2023).

Além da procura por palestras e visitas nas aldeias, outro caminho apontado por Martins (2023, para aplicar adequadamente os conhecimentos sobre os povos indígenas é abolir o uso do termo “índio” e utilizar a palavra “indígena”. Também devemos tratar dessas populações não apenas como indivíduos do passado, mas apresentá-los como pessoas que vivem no tempo presente, que fazem pesquisa nas Universidades, que têm acesso a celulares, às tecnologias, que vivenciam a mesma realidade que a nossa.

Os professores podem estar trabalhando também com as pesquisas indígenas, feitas por pesquisadores indígenas, trazendo esse olhar. Lá também estão os trabalhos dos parentes Kaingangs e Laklãñ Xokleng que mostram: sobre os territórios indígenas,

as ervas medicinais, as brincadeiras e a etnomatemática. Vocês podem estar acessando isso também, porque é um espaço que a gente está buscando tornar-se visíveis. Quando a gente fala dessas pesquisas, trazendo esse olhar indígena é muito importante, vocês podem estar trabalhando também na sala de aula, trabalhando, discutindo com os professores, fazendo roda de conversa, mostrando essa visão indígena. Vocês vão encontrar várias narrativas referente ao território, falando também das casas subterrâneas, das histórias, da mobilidade indígena, da caminhada que o guarani fez, da caminhada que o povo Xokleng fez (Kuaray, 2023).

Muitos caminhos são apontados nesse encontro/live a fim de promover uma formação adequada para que educadoras/es possam trabalhar de maneira respeitosa e fidedigna os saberes, as tradições e a cosmovisão dos povos originários. O encontro/live apresenta uma constante preocupação na formação dos educadores, e busca a todo momento trazer aspectos importantes do dia a dia dos povos indígenas. Dessa forma, podemos concluir que o encontro/live 1 do curso promove um olhar decolonial ao trazer as experiências e narrativas dos ministrantes indígenas. Ela também se volta para a formação de professores, ao se relacionar a todo o momento com as práticas pedagógicas, leis educacionais e sugerir atividades e metodologias para serem aplicadas na escola. O encontro/live também respeita a temática indígena e apresenta diferentes aspectos históricos e culturais, respeitando o tema proposto pelo curso e contribuindo para a visibilidade desses povos.

5.2.2. Encontro 2 - Território Etnoeducacional: A Cosmologia de um Povo em Resistência Laklãnõ Xokleng

O segundo encontro/live do curso foi intitulado Território Etnoeducacional: A Cosmologia de um Povo em Resistência Laklãnõ Xokleng, ministrado pelo professor, mestrando e Cacique Micael Vaipon Weitschá, graduado em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica e mestrando em Linguística e Línguas Indígenas pela UFRJ; também por Natan Cuzun Crendo, guia da Trilha da Sapopema, ambos representando a Aldeia Bugio da TI de Ibirama, Santa Catarina. A seguir um quadro de informações preciosas que foram analisadas no curso.

Quadro 2 - Encontro/Live: 02

Curso de Formação Docente: “Das Casas Subterrâneas aos dias atuais, a Temática Indígena em Santa Catarina

Território Etnoeducacional: A Cosmologia de um Povo em Resistência https://www.youtube.com/live/VeQLdV1Fl4Q	
Encontro/Live: 02	Data: 20/04/2023
Docentes:	Prof. Mestrando Cacique Micael Vaipon Weitschá ³¹ Guia da Trilha Sapopema Natan Cuzun Crendo ³²
Visualizações: 390 em 01/05/2025	Plataforma: Youtube
Tempo de duração:	1 hora, 53 minutos e 52 segundos
O encontro/live foi voltado à formação de professoras/es?	Sim
O encontro/live aborda a temática indígena?	Sim
Dialoga com o título: casas subterrâneas e/ou	Sim
Termos citados durante o encontro	Quantidade de citações
Povos originários	00
Povos indígenas	05
Indígenas	46
Índios	05
Guarani	04
Kaingang	07
Laklãnõ Xokleng	04
Xokleng	34
Laklãnõ	13
Outros povos	Xetá e Guató
Casas Subterrâneas	02
Colonial/colonialismo, ...	00
Decolonial/decolonialidade, ...	00
Descolonial/descolonialidade, ...	00

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

³¹ Weitschá, Micael Vaipon. **DA HISTÓRIA ORAL LAKLÃNÕ /XOKLENG PARA HISTÓRIA EM QUADRINHOS**. UFSC - TCC - UFSC. Florianópolis, 2015. 54 p.

³² Guia da Trilha Sapopema - Aldeia Bugio - TI de Ibirama/SC.

O encontro/*live* ocorreu no dia 20/04/2023 e teve duração de 1 hora e 53 minutos, possuindo cerca de 390 visualizações até 01/05/2025. Ao longo de todas as suas falas, os ministrantes Micael e Natan trazem referências da sua realidade dentro das comunidades indígenas Laklãnõ Xokleng. Eles abordam tanto sobre o processo de “pacificação” que seus povos sofreram no passado não muito distante, quanto sobre a discriminação, os problemas com a construção da Barragem que fica dentro das suas terras, e questões sobre a educação escolar indígena.

A terra indígena Laklãnõ é formada por nove aldeias: Aldeia Toldo, Aldeia Coqueiro, Aldeia Figueira, Aldeia Palmeira, Aldeia Plipatol, Aldeia Koplan, Aldeia Pavão, Aldeia Sede e Aldeia Bugio que possui uma subdivisão, pois há no seu interior a Aldeia Takuaty do povo Guarani. Para Micael:

E quando a gente fala da terra indígena Laklãnõ, a gente está falando do povo. Eu sou descendente de Xokleng e minha mãe é Xokleng, meu pai também é Xokleng, e a gente tem remanescentes de kaingang também. Temos os que vieram junto com o Eduardo, em 1914 para fazer o contato com o povo, e aqui nós temos também comunidades Guaranis. Então, quando a gente fala em terra indígena Laklãnõ, não é apenas só o povo Xokleng que vive aqui, tem os descendentes de kaingangs e temos a comunidade Guarani, que também faz parte da Aldeia Bugio. E eu penso assim, que isso é muito importante para que aqueles que fazem pesquisas e entrevistas, possam não apenas colocar que existe só um povo Xokleng, mas que existem essas três etnias. E em toda Santa Catarina, existem vários povos. E esses sabem apenas dos três: Guarani, Xokleng e Kaingangs, mas se encontram em Santa Catarina outras etnias que são os Xetá e os Guató também, que são pouco falados (Weitschá, 2023).

Nesse trecho podemos ver a diversidade de povos indígenas existentes em Santa Catarina. Micael procura mostrar em sua fala o quanto é necessário romper com os estereótipos e visões preconceituosas atreladas ao passado, que entendem que os indígenas são um povo só. Ao longo de todo esse encontro, a palavra decolonial não aparece, porém sua perspectiva está presente nas falas dos ministrantes, tanto ao mostrar a sua cultura, quanto ao denunciar os problemas e a marginalização que o povo Laklãnõ Xokleng sofre desde a colonização. Na fala de Micael traz os povos Xetá e Guató como pertencentes ao território de SC, fato que merece mais pesquisa. A falta de identificação das populações miscigenadas e descendentes com suas raízes indígenas demonstra o quanto a visão colonial prevalece até os dias de hoje:

E seria importante cada indígena ou descendente que possa se identificar, e fazer a sua luta também. Porque existem várias descendências. E quando o governo, quando a colonização veio no século passado, mataram muitos indígenas. Então, existem inúmeras pessoas que ainda não se identificam, ou, até “sentem vergonha”. Em várias cidades de Santa Catarina existe isso (Weitschá, 2023).

O Estado de Santa Catarina busca ressaltar a sua ligação com o povo europeu e valorizar as tradições de matriz europeia, mas ignora ou esconde seu passado indígena. As cidades de colonização alemã e italiana são divulgadas em propagandas de incentivo ao turismo, a festa de origem alemã *Oktoberfest*, que ocorre em Blumenau, é tida como exemplo da cultura “hegemônica” do estado; enquanto as cerimônias indígenas, as terras indígenas são pouco divulgadas. Ao apontarem que as pessoas não se declaram descendentes dos povos originários por sentir “vergonha”, esse recorte só demonstra o quanto ainda vivemos em uma sociedade onde a categoria “raça” é utilizada para desqualificar os indivíduos. Nossa sociedade é extremamente racista e preconceituosa. Para Natan Crendo: *“Ainda somos discriminados. Somos vistos como do mato, como se não pudéssemos ter o que temos hoje. A gente ouve muitos relatos[...] muitos, quando vêm para cá, acham que a gente vive numa oca* (Crendo, 2023).

Podemos perceber na fala anterior que a sociedade brasileira ainda preserva uma imagem do indígena como um “indivíduo que vive no passado”, e que para manter suas tradições deveria permanecer ao longo desses 500 anos de contato “inalterável”. Nossa sociedade esquece que o processo de colonização impôs a esses povos uma cultura, uma religião, uma forma de organização eurocêntrica, interferindo nas culturas originárias. Essa visão dos indígenas como “seres do Passado” é completamente equivocada e preconceituosa, deixando muitos traumas e sequelas emocionais, como relata Gennis Araújo Martins Timóteo (2024, p. 13) de que quando criança ao frequentar escola não indígena “[...] passei muito preconceito ouvindo de muitos que escola não era para “índio”, que meu lugar era no mato”.

Outra questão apresentada por Natan e Micael ao tratar dos problemas enfrentados por seus povos é o Marco Temporal e a não demarcação das suas terras, além da Barragem que existe na região de José Boiteux-SC e que passa por toda a comunidade.

É apenas um pedaço que a gente requer. E a Barragem Norte vem nos causando ainda, muito prejuízo. Desde os anos 1970 o governo vem, na verdade, mentindo para nós, dizendo que vai fazer isso, vai fazer aquilo, mas nunca aconteceu nada de verdade. Então, o interesse do governo é preservar a vida das pessoas que estão abaixo dessa barragem em: Blumenau, Gaspar, Itajaí, Ibirama, toda essa região, ou seja, preservar essas vidas. E a verdade é que ele não tá nem aí para os povos Xokleng. A gente entende também que muitos não entendem, não conhecem nossa história ou fazem pouco caso. Mas, a gente convida sempre muitos, como através desta live aqui, para virem ver, conhecer essa realidade desse povo, e sentir também o que nós sentimos aqui. E ver as nossas lideranças (Weitschá, 2023).

A falta de conhecimento sobre a história dos povos indígenas é um grande problema que contribui para a manutenção dos antigos valores coloniais. Como representantes do povo Laklãnõ Xokleng, os ministrantes Natan e Micael fazem referência ao longo de toda a *live* sobre

o enfrentamento e a necessidade do povo indígena seguir nessa luta pela preservação da natureza e dos animais, pela demarcação das suas terras e pelos demais direitos.

Com a construção da barragem em 1970, isso piorou ainda mais a situação do nosso povo. Hoje, a barragem traz um grande problema pro povo Xokleng. O nosso povo foi enganado. Foram enganados porque não tinham estudo. Hoje temos um pouquinho de estudos, no passado eram semi analfabetos, com isso o povo branco nos enganou para fazer aquela construção da barragem. Depois que a barragem foi construída, começou essa batalha com o povo, tanto com os colonos, como com o governo, para que houvesse indenização. Mas nada vai pagar a perda dos nossos antepassados que morreram nos rios. Muita gente se afogou com a chegada da barragem (Crendo, 2023).

Eles expõem, em diversos momentos do encontro formativo, como a visão colonial ainda está presente nas pessoas e como as políticas coloniais transformaram a realidade dos povos originários. Aqui aparece a categoria “branco”, a forma como são mencionados os não-indígenas, um termo que não foi sistematizado nos quadros.

O colonizador veio da Europa com esse jeito que ainda está por aí, era um povo mau mesmo da Europa, que foi mandado para o Brasil. E, quando vieram para cá, vieram com essa ideia de que não era só catequizar, mas acabar com o povo nativo daqui que são os nossos povos indígenas. Foi o que aconteceu na Europa, foi o que aconteceu nos Estados Unidos. Eles acabaram matando muitos indígenas em outros continentes. E essa foi a ideia do colonizador ao vir aqui, de fazer a mesma coisa no Brasil. E está aí a realidade no Brasil. É um povo corrupto. Muitos não indígenas sempre falam que terra indígena é terra sem lei, que é um povo muito ruim, mas tem muitas coisas que a gente aprendeu com eles. Essa é a realidade, porque foi um povo corrupto que veio da Europa para cá. E, quando chegaram no Brasil, fizeram isso e ainda continuam fazendo. Essa é a ideia da educação quando Eduardo entrou aqui: trazer a educação, mas também mostrar essa realidade para o povo, mostrar através da educação esse jeito de colonizador corrupto, assassino, cruel na verdade, foi isso então (Weitschá, 2023).

Eduardo de Lima e Silva Hoerhann foi o colonizador responsável por “subjugar” os povos Laklãnõ Xokleng em 1914. Ele foi enviado pelo extinto Serviço de Proteção aos Índios-SPI. Na história oficial ele recebe o título de “pacificador”. Entretanto, suas práticas para subjugar os povos originários não têm nada de pacíficas. De acordo com as informações apresentadas nas *lives*, oriundas das memórias das gerações anteriores do povo Laklãnõ Xokleng, esse cidadão “[...] foi muito cruel com o povo, ele estuprava as mulheres” (Weitschá, 2023). Ele teria escravizado e matado centenas de indígenas que ali viviam, com a desculpa de estar “civilizando” as populações originárias.

“[...]Ele veio para escravizar os indígenas, esse é o nome correto. A gente sabe de muitas histórias que aconteceram, que Eduardo mandou matar mesmo, surrava, espancava

aqueles que ele não gostava. Ele surrava mesmo, espancava mesmo” (Weitschá, 2023). A todo o momento, durante a *live*, os ministrantes nos provocam a pensar sobre a construção da ideia de herói em torno da figura do Eduardo, e de como essa imagem precisa ser desconstruída, denunciando como a história oficial ignora os relatos e as vozes indígenas.

Durante o encontro/*live* também se evidencia como os próprios indígenas enxergam os problemas na interferência na cultura deles dos encontros com os brancos ao afirmar que as terras indígenas são espaços sem lei.

[...]o Eduardo judiava dos indígenas, porque o índio não tem relógio, o indígena não tem agenda. Tudo é dentro do tempo dele. Eles não tinham horário para trabalhar. Então, quando o Eduardo veio, ele começou a limitar esses tempos: das 6 horas da manhã até meio-dia e das 13:00hs até o escurecer, até quando não enxergava mais nada. Teria que trabalhar para comer, e se não trabalhasse, ele surrava de chicote. [...] mas esse não é o nosso tempo. O povo não indígena que limita esse tempo. Eles têm agenda, eles têm horário, e nós não temos (Weitschá, 2023).

Neste trecho da fala do Cacique Micael, percebemos que ele, em alguns momentos, utiliza o termo “índio” para se referir aos povos originários, sendo um resquício dessa educação empreendida pelo colonizador, que ainda perdura até mesmo sobre os povos indígenas. Outra questão importante para ressaltar a respeito da fala acima trata-se da lógica do tempo. As sociedades originárias tinham e continuam tendo uma dimensão de tempo diferente dos demais povos europeus. A passagem do tempo para os povos originários está ligada aos ciclos da natureza, aos movimentos dos astros, divergente da lógica de tempo capitalista e industrial trazida, posteriormente, pelos europeus, na qual o tempo é atrelado à ideia de produtividade e lucratividade e pela qual as populações originárias foram e continuam sendo exploradas e escravizadas.

As populações indígenas têm uma relação de equilíbrio com a natureza, sem explorá-la de forma predatória. Eles utilizam os recursos naturais sempre considerando as próximas gerações, sem a visão de acúmulo e consumo capitalistas. Nesse sentido, o trabalho na lógica das sociedades indígenas é feito para produzir de acordo com as demandas, extraindo somente o necessário para a sobrevivência da comunidade, sem visar o acúmulo, o lucro.

Durante a *live* não foram mencionadas as terminologias “formação de educadoras/es”, porém trouxe para o público, de forma geral, elementos da cultura e reflexões que contribuem para a formação das/os professoras e professores. As referências da *live* são oriundas do próprio povo indígena, do cotidiano, das experiências que eles carregam, da história oral, dos seus antepassados.

Entrando na questão da Cosmologia, são várias histórias que meu pai contava bastante. Outra história que ele relatava sobre o dilúvio. Houve um pajé indígena que, conforme as águas aumentavam o nível, ele subia em um pé de coqueiro. E conforme as águas aumentavam, o pé de coqueiro crescia junto. Então, quando as águas começaram a baixar, o pé de coqueiro também desceu. São histórias que nossos pais relataram. Isso faz parte da nossa cosmologia. Muitos ainda acreditam na força do trovão, no cantar dos pássaros (Weitschá, 2023).

A *live* traz elementos para pensarmos a cultura dos povos Laklãnõ Xokleng. Eles estabelecem relação entre a sua cosmovisão e os vestígios arqueológicos, as casas subterrâneas encontradas em São José do Cerrito, ao fazerem referência ao tempo *Nalanh*, que eram períodos de secas e queimadas ocasionados pelo calor extremo do sol. Nesses períodos, os povos Laklãnõ Xokleng construíram moradias subterrâneas feitas de barro para se abrigarem do sol. Estas moradias não poderiam ser feitas com palha e nem madeira, por serem materiais inflamáveis, sendo completamente subterrâneas, cobertas com barro. Ao consultar os mais velhos, o pesquisador Natan Crendo (2023) relata:

[...]que, dentro da nossa história, nossos pais contam que, no passado, Deus destruiu a Terra com fogo, e eles construíram as casas debaixo da terra. Eles faziam buracos na terra, nas casas subterrâneas, como a gente já conhece. Então, eles se escondiam debaixo dessas casas. Mas, não poderia ter cobertura nenhuma de mato, tinha que ser coberto só de barro mesmo. Não poderia ter raiz, folha por cima. Então, quando o fogo vinha, ele passava por cima. Esse nome "casa subterrânea" tem uma história que nossos pais contam. Eu acredito que o povo Kaingang também tem uma história relacionada à casa subterrânea. Quando Deus destruiu a terra com fogo, foi assim que eles se esconderam e sobreviveram até hoje, isso dentro da nossa história (Crendo, 2023).

Através da sua cosmovisão, das narrativas dos antepassados, as casas subterrâneas encontradas no município de São José do Cerrito - SC são revisitadas em suas histórias. Como pudemos ver, essas moradias escavadas no solo já estavam presentes no imaginário das populações indígenas catarinenses. “[...]Hoje, nós estamos também no resgate da nossa língua, o que é muito importante. A maioria das pessoas perdeu um pouco a fala, como eu tinha mencionado, e muitos não a praticam mais” (Crendo, 2023). Outra questão que chama nossa atenção nas falas dos pesquisadores Micael e Natan é a presença das igrejas Pentecostais dentro da terra indígena, e o sincretismo religioso presente entre a cosmovisão nativa e a religião trazida pelos colonizadores. No trecho a seguir Micael fala sobre sua interpretação da Bíblia, e como adapta a escritura para o cotidiano indígena.

Penso que a Bíblia também relata isso, quando relata no Apocalipse, que quando Jesus vier, ele vai requerer de todas as pessoas, seja pobre, rico, de todos os povos, ele vai requerer aquilo que entregou em mãos. E, acredito que ele fala que todos os povos, línguas e nações estarão diante dele. Penso, tentando relacionar com a

história, que todo povo tem... e penso que a minha língua é o instrumento que foi dado a mim, a minha fala. A Bíblia também fala isso, que ele vai perguntar também sobre o que ele tem dado para cada um e o que cada um fez. Então, penso que o instrumento que ele nos deu foi a nossa fala, foi a nossa língua Xokleng (Weitschá, 2023).

A preservação da língua tradicional é um aspecto cultural, ponto muito importante para o povo Laklãnõ Xokleng, mas ao falar dessa luta pela preservação da língua, Micael traz elementos da fé cristã, atribuindo essa importância a “Deus”. Mais adiante ele cita uma de suas conversas com o pastor, na qual questiona o seguinte:

Perguntei se era pecado eu ficar de cocar na igreja, se eu poderia usar o chocalho para cantar dentro da igreja, se eu poderia usar todos os adornos, os colares. E ele olhou para mim e disse exatamente o seguinte: "Deus deu essa cultura para nós, Deus deu essa língua para nós, e esse é um dever nosso, manter a nossa língua, manter a nossa cultura, nosso costume, nosso jeito de ser (Weitschá, 2023).

Os ministrantes veem a Igreja como aliada na preservação de seus costumes. Embora, ao analisarmos o processo histórico, podemos ver a permanência da visão colonial nessa ideia, já que a igreja traz uma crença de “fora”, e visa converter essas populações indígenas em fiéis. “[...] *Eu sou evangélico da Assembléia de Deus[...] muitas pessoas dizem que a religião enfraquece a cultura indígena, mas penso o contrário. Para mim, a fé fortalece nossa identidade, pois posso transmitir a palavra de Deus na minha própria língua.*” (Crendo, 2023). As religiões Cristãs foram impostas aos povos indígenas, durante o processo de colonização, como uma forma de “dominá-los”. Contrapondo e, ao mesmo tempo, concordando com a opinião de Natan, Micael faz a seguinte reflexão:

Então a cultura e a religião, elas sempre viveram juntas, mas o povo colonizador quando veio, para eles a história não era nossa crença, era demonizada, e só a deles que era real, a nossa não. Então, para eles, nós éramos um povo pagão que eles queriam exterminar. É por isso que eles queriam entrar. Eles vieram e trouxeram a religião, na verdade a religião europeia que eles trouxeram. Hoje temos várias congregações, várias igrejas, Assembleia de Deus e outras mais. Mas a gente sempre relata para os não indígenas que a religião daqui é totalmente diferente, ela não é igual lá de fora. Então a gente precisa analisar como que a religião é aqui dentro. No caso, a igreja, a Assembleia de Deus, como que elas fazem, como elas trabalham, como elas acontecem aqui dentro. Ela é muito mais diferente do que lá fora (Weitschá, 2023).

Ele ainda acrescenta a informação de que os missionários que compõem essas igrejas são oriundos do próprio povo indígena, e que esse fator tornaria a igreja adequada à realidade indígena. Não há uma clareza de sincretismo religioso, onde aspectos de diferentes matrizes religiosas são conectados, são comparados entre si, como se tivessem o mesmo significado.

Podemos entender essa prática como uma forma de “resistência adaptativa” (Monteiro, 2001), na qual, durante o processo de colonização, muitos povos decidiram viver, se aliar ao colonizador, tornarem-se cristãos, como forma de sobreviver àquele momento histórico. Foi uma estratégia de sobrevivência, manter o povo vivo, porém adaptado à nova realidade imposta. Essa presença das igrejas nas comunidades indígenas é uma permanência do modelo colonial, embora essas igrejas estejam sendo subvertidas aos valores indígenas, ao ponto de, na fala dos ministrantes, serem consideradas completamente diferentes das igrejas de fora das comunidades.

Além da religião, a educação escolar foi uma imposição durante o processo de colonização, mas a educação escolar é vista atualmente por eles como uma aliada na manutenção da sua cultura e das suas tradições. Esse espaço que foi introduzido nas comunidades com o objetivo de “civilizar” esses povos e “destruir” suas culturas: conforme cita a pesquisadora Marcela de Liz:

A instituição escolar historicamente vem sendo utilizada como ferramenta de domínio de um povo sobre o outro, seja pela imposição da língua, da religião e da cultura. Aqui no Brasil, a educação escolar indígena sempre esteve atrelada a essa concepção de controle sobre os povos indígenas, fazendo uso de termos como “integração” dos povos indígenas à sociedade brasileira. Na prática promovia a exploração, e a dizimação dos saberes dessas sociedades indígenas. Os saberes indígenas foram durante muito tempo considerados inferiores, onde a Igreja Católica se questionava se os indígenas tinham alma. Foram considerados “animais”, “inferiores” e “selvagens”. Nos livros apareciam sob o olhar dos europeus, como personagens “coadjuvantes” que aparecem em alguns momentos e em outros somem completamente (Liz, 2022, p. 115).

Essa visão vem se modificando nos últimos anos para uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Esse direito foi garantido a partir da Constituição de 1988, e segue sendo implementado em âmbito nacional. Os povos indígenas devem ter acesso à educação escolar, e esta deve respeitar suas especificidades, sua língua, sendo inicialmente alfabetizados na língua tradicional e depois na língua portuguesa. A escola deve respeitar a cosmovisão desses povos, seus ritos e rituais, suas tradições, tendo um calendário próprio que considere essas necessidades. A arquitetura da escola, seu espaço, deve estar ligado aos tipos de construção da comunidade em que está inserida.

Nossos professores, eles fortalecem muito mais isso, a nossa cultura. E dentro das escolas eles falam a língua Xokleng, têm as disciplinas de artes indígenas, temos a língua Xokleng e as outras também, que temos língua portuguesa, tem educação física e as demais, que ainda mantém, também trabalham com a nossa cultura. Temos quatro orientadores que fazem projetos voltados para a cultura na escola, seguidos pelos nossos alunos também. E a gente sempre busca valorizar isso dentro da

educação, a nossa história, a cultura e a língua especificamente. Porque não adianta eu ter apenas um cocar, se eu não sei falar (Weitschá, 2023).

Apesar de ter leis e regulamentações próprias e específicas, aqui em Santa Catarina, como em vários lugares do Brasil, a educação escolar indígena não segue essas especificidades. “[...]Não é apenas estar na grade curricular e dizer que é uma educação diferenciada. Diferenciada nós não temos ainda. Então, teria que ser totalmente diferenciada” (Weitschá, 2023).

Na *live* são apontadas uma série de fatores que tornam a educação escolar indígena um desafio a ser encarado por essas populações, pois o modelo escolar imposto é o de fora das aldeias, com aulas de 45 minutos. O ponto eletrônico para controle dos educadores também foi inserido e se tornou um problema para a realização de aulas na mata ou em outros locais da comunidade, já que o professor tem horário rígido para bater seu ponto.

O registro dos diários, das notas, dos conteúdos é *on-line*, o que exige das comunidades um bom sinal de internet e computadores à disposição. Muitos indígenas têm dificuldades em manusear esses equipamentos eletrônicos, o que é um “obstáculo”.

Como é que eu, como professor, vou levar meu aluno, sair com ele e voltar 15 minutos antes de bater o sinal do meio-dia? É impossível. Se eu fizer uma caminhada pela natureza de 12 km, não vou ter tempo, vou chegar na metade da tarde. Então, essa é a grande dificuldade que a gente encontra no sistema. Isso no SISGESC se fala. Então, deveria se criar um sistema específico para as escolas indígenas, para poder incluir e trabalhar, porque já temos as disciplinas, como a de artes indígenas, em que o professor faz o artesanato, e a disciplina de língua Xokleng, onde o professor também dá aula na língua (Weitschá, 2023).

Por mais que a educação escolar deva ser diferenciada, ela reproduz um modo, uma estrutura escolar não indígena, demonstrando o quanto a colonialidade ainda está presente no dia a dia dos povos originários.

Existem muitos projetos para uma educação escolar indígena intercultural e diferenciada, mas o fato é que, a escola, dentro da aldeia, representa uma intervenção ao modo de vida e à cultura daquela comunidade indígena. A escola enquanto instituição Ocidental, reproduz epistemologias, conceitos, espaços que tem por base a cultura eurocêntrica, capitalista. A escola Ocidental traz para dentro da aldeia indígena saberes considerados “científicos”, “verdadeiros”, “universais”, “racionais”, que perpetuam a lógica colonialista de dominação do Ocidente sobre a periferia (Liz, 2022, p. 115).

Nesta *live*, podemos observar a presença colonial, tanto no uso do termo “índio” pelos ministrantes que são indígenas, a forte presença das igrejas nas comunidades e a manutenção de um sistema escolar que desconsidera as necessidades dos povos originários. Foram feitas

inúmeras denúncias quanto às questões políticas e sociais envolvendo a demarcação das terras indígenas, a construção da barragem, o processo de colonização, o preconceito e a discriminação sofridos pelos Laklãno Xokleng da T.I. de Ibirama/SC. A visão decolonial se manifesta nos momentos em que apresentam sua cosmovisão, falam da sua conexão com a natureza, contam histórias das suas moradias subterrâneas, da sua língua tradicional e da luta por direitos.

5.2.3. Encontro 3 - Colonialismo, Colonialidade e Decolonialidade: Saberes Indígenas na Sala de Aula

O terceiro encontro do curso intitulado de “Colonialismo, Colonialidade e Decolonialidade: Saberes Indígenas na Sala de Aula” foi apresentado pela educadora e mestra em ensino de história Marcela de Liz e pelo educador, formado em Ciências da Religião, José Nilson Alsines da Silva, ambos trabalhadores da rede estadual de educação de Santa Catarina e integrantes do Grupo Empatia. Esse momento do curso ocorreu no dia 27 de abril de 2023 e registrou cerca de 505 visualizações até 01/05/2025. Entre as informações analisadas, segue um quadro de informações extraídas do encontro.

Quadro 3 - Encontro/Live: 03

Curso de Formação Docente: “Das Casas Subterrâneas aos dias atuais, a Temática Indígena em Santa Catarina	
Colonialismo, Colonialidade e Decolonialidade: Saberes Indígenas na sala de aula https://www.youtube.com/watch?v=lyF-VKdZaXg	
Encontro/Live: 03	Data: 27/04/2023
Docentes:	Profa. Ma. Marcela de Liz ³³ Prof. José Nilson Alsines da Silva ³⁴
Visualizações: 505 em 01/05/2025	Plataforma: Youtube
Tempo de duração:	1 hora, 44 minutos e 35 segundos
O encontro/live foi voltado à formação de professoras/es?	Sim

³³ <http://lattes.cnpq.br/0404242500517752>

³⁴ <http://lattes.cnpq.br/5317997746044134>

O encontro/live aborda a temática indígena?	Sim
Dialoga com o título: casas subterrâneas e/ou indígenas em SC?	Sim
Termos citados durante o encontro	Quantidade de citações
Povos originários	07
Povos indígenas	27
Indígenas	119
Índios	21
Guarani	32
Kaingang	01
Laklãnõ Xokleng	00
xokleng	02
Outros povos	Guarani: Nhandeva 6, Kaiowá 2 e Mbyá 3; Munduruku 3; Krenak 10; Baniwa 1; Kayapó 1
Casas Subterrâneas	04
Colonial/colonialismo, ...	63
Decolonial/decolonialidade, ...	14
Descolonial/descolonialidade, ...	01

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Ao iniciar o encontro/live, a ministrante Marcela de Liz anunciou um roteiro do que seria apresentado durante.

Então, para a live de hoje, a gente vai falar um pouco de alguns conceitos que são muito importantes quando a gente vai tratar da questão indígena. Então, a gente vai dividir essa live em três momentos: no primeiro momento, a gente vai estar conversando sobre o conceito de colonialismo, colonialidade e descolonialidade; depois, a gente vai estar fazendo uma sugestão de autores indígenas para vocês estarem buscando como referências; e no terceiro momento, a gente vai estar falando um pouco de uma experiência dentro de uma escola indígena aqui em Biguaçu, uma escola situada dentro de uma aldeia Guarani Nhandeva (Liz, 2023).

No que tange à formação de professoras/es para um ensino Decolonial esse foi o encontro/live que mais contemplou o propósito do curso. Primeiro por expor alguns conceitos teóricos importantes como a ideia de colonialismo, colonialidade e decolonialidade, etnocentrismo e eurocentrismo, dialogando com teóricos como Aníbal Quijano, Catherine

Walsh e Ailton Krenak. Segundo, porque trouxe falas de intelectuais indígenas contemporâneos os quais debatem sobre essa temática, tanto da escola, quanto do ensino. E terceiro, indicou materiais e mudanças que precisam ser feitas por nós educadoras/es para uma abordagem da história indígena de forma respeitosa, e que considere a diversidade cultural e os processos históricos vivenciados pelos povos originários. O encontro/live foi totalmente voltado para a formação de educadores.

O colonialismo, para quem é professor de História e está cansado de ensinar em sala de aula, é esse processo histórico que acontece lá no século XV, XVI, quando a Europa inicia o seu processo de expansão marítima e passa a invadir outros territórios, como da África, da Ásia, e também a chegada aqui na América. Então, o colonialismo é marcado não só pela conquista desses territórios, mas pela violenta posse, a forma com que isso é feito, escravização, dominação, subjugação, imposição da cultura europeia, da religiosidade europeia, da língua dos europeus sobre os povos que eles estão colonizando. O colonialismo ele acontece dentro desse período histórico, lá das grandes navegações. E é nesse momento que a maioria dos livros didáticos inicia a narrativa sobre a história do Brasil, que no passado se utilizava o termo "descoberta" do Brasil, como se a nossa história tivesse se originado nesse momento do contato com os europeus (Liz, 2023).

Neste trecho verificamos tanto a contextualização do conceito colonialismo, quanto suas implicações no próprio ensino de história. A fala dos ministrantes vai sendo entrelaçada às experiências de ambos em sala de aula. Eles apresentam imagens presentes nos livros didáticos e questionam seu simbolismo ou narrativa histórica como, por exemplo, a pintura da Primeira Missa no Brasil, feita por Victor Meirelles entre 1859 e 1861. O artista recriou a cena icônica da primeira Missa, a pedido do governo brasileiro, a partir das cartas de Pero Vaz de Caminha, escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral. A composição da imagem, segundo os ministrantes, simbolicamente representa a visão colonial da época de que os colonizadores vinham trazer a “luz do conhecimento” e da “civilização” ao colocar ao centro da pintura os portugueses, sendo iluminados por raios de sol, enquanto os povos indígenas estão nas margens, a maioria agachados e num cenário mais escuro e sombrio conforme imagem:

Figura 17 - Primeira Missa no Brasil (Victor Meirelles)



Fonte: Wikipedia (2025).³⁵

À medida que relacionam os conceitos com os exemplos da sala de aula, eles também abordam a complexidade da colonização, e seus diferentes aspectos:

Esse processo colonial ele tem duas faces: porque, ao mesmo tempo que para a Europa é uma busca por mais terras, mais riquezas e mais poder, para aqueles povos que estão sofrendo essa conquista, isso não é visto de forma positiva. Então, a mesma face que para a Europa é positiva – que traz a modernidade, que promove industrialização da Europa, que promove o renascimento cultural, das artes, a transformação na Europa, o “progresso”, essa ideia de progresso que se tem lá na Europa – ela está sendo custeada com base no sofrimento, na escravidão e na exploração dessas regiões que estão sendo colonizadas (Liz, 2023).

Aqui temos a crítica à noção de Modernidade que foi construída. Também é discutida a visão racial defendida pelo colonialismo, ao categorizar as populações em “civilizados” e “selvagens”. “[...] a cultura europeia naquele cenário vai sendo colocada como uma cultura superior, e tudo aquilo que é diferente do europeu vai ser considerado inferior ou subalterno. Tudo que não é europeu é bárbaro, é selvagem e primitivo” (Liz, 2023). Os ministrantes

³⁵ https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira_Missa_no_Brasil_%28Victor_Meirelles%29

problematizam o termo que foi utilizado pelos europeus para se referirem aos povos originários: índio.

Então, se no passado esses povos se enxergavam como centenas de comunidades distintas, com variações na sua cultura, na sua religiosidade, com identidade, a partir do momento da chegada dos europeus e da colônia no Brasil, esses povos vão perder a sua identidade, vão ser chamados de forma genérica de "índios". Então, não existe mais o Kaiowá, não existe mais o Xokleng, não existe mais o Krenak, não existe nada disso. Tudo é "índio", tudo uma coisa só (Silva, 2023).

Este termo demonstra a ignorância e o preconceito do colonizador, primeiro porque é fruto de um erro, ao acharem que haviam chegado nas Índias Orientais, e segundo, porque segue sendo amplamente utilizado, reforçando um estigma sobre essas populações. Esse estigma generaliza esses povos, destrói sua diversidade e perpetua os estereótipos.

Então, o etnocentrismo é quando se coloca uma cultura como superior às outras. Uma cultura como sendo melhor, como a ideal. Muitos livros didáticos durante muito tempo fizeram isso: trouxeram uma única referência cultural, um único ponto de vista, sempre partindo de uma visão europeia, tratando dos povos indígenas, "a descoberta do Brasil", "a descoberta da América". Quando colocam isso, o ponto de vista é do europeu, porque para ele é uma descoberta. Para o indígena que estava aqui, não foi uma descoberta, foi uma invasão (Liz, 2023).

Os conceitos se relacionam com os conteúdos trabalhados nos livros didáticos, principalmente de história, mostrando as fragilidades desses materiais e o quanto a colonialidade permanece em nossa sociedade. Ao nos provocar a pensar sobre a colonialidade, os ministrantes conversam sobre a colonização dos saberes, dos conhecimentos que foram produzidos e ao qual temos acesso. Esses conhecimentos têm como referência o ambiente acadêmico, cientificista de matriz europeia, ignorando tantas outras formas de produzir e compartilhar saberes, conhecimentos e experiências que possam ter sido desenvolvidas por outros povos.

E aí nesse sentido é que entra o pensamento decolonial, porque ele vem justamente questionar esse colonialismo, essa colonização não só na questão do poder de dominar, de escravizar, de invadir, mas também dos saberes. Porque os nossos saberes também foram colonizados. A partir do momento que eu vivo num país onde boa parte dessa população tem ancestralidade indígena e negra, e desconheço a história da África e desconheço a história das populações indígenas, é porque esses saberes eles foram apagados ou eles foram negados a mim. Então, existe uma colonização também do saber. O que a gente tem acesso, aquilo que a gente aprende na escola, na universidade, não são esses saberes ancestrais. Então o decolonial busca justamente trazer a visão desses povos, trazer isso à tona para evidenciar o saber do povo indígena e o saber do povo africano, o saber daqueles povos que no passado foram marginalizados, que foram deixados de lado, que eram "vencidos", porque a gente só ouviu a história dos "vencedores".

Então, a visão decolonial não vem para negar aquilo que existe, aquilo que foi produzido, mas ela busca trazer esse novo olhar. Porque até então, nas aulas de história, eu só tinha a história dos europeus, mas agora eu quero saber como essa mesma história pode ser contada pelo olhar dos povos indígenas, pelo olhar dos povos africanos, pelo olhar dos povos da Ásia, da Austrália. Eu quero saber como eles enxergam essa história também (Liz, 2023).

Na tentativa de indicar um caminho, os ministrantes apontam autores indígenas que foram referências essenciais para a produção do material da *live*, como: Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Edson Kayapó e Gersem Baniwa. E deixam como sugestão para os participantes do encontro a leitura desses autores, por serem oriundos dos povos indígenas, e terem uma visão decolonial. Até esse momento, o encontro teve duas etapas: na primeira ocorreu o debate dos conceitos teóricos, e na segunda, a indicação da leitura desses autores. O terceiro momento parte de uma pesquisa realizada em uma Escola Indígena Guarani Nhandeva, na cidade de Biguaçu, e tem por objetivo partilhar alguns aspectos importantes da cosmovisão do povo Guarani Nhandeva, bem como refletir sobre a forma de ensinar sua história dentro da escola indígena.

De acordo com Marcela (2023): *“Pela lei, as escolas indígenas têm que ter uma organização, um currículo próprio, específico, que respeite a cultura de cada povo onde ela está inserida. [...]tem que respeitar a língua, a cultura, os costumes deles”*. Para desenvolver essa educação diferenciada, as escolas indígenas buscam um modelo de ensino que respeite sua cosmovisão e organização. Um aspecto fundamental, apontado nesse momento, é que a escola alfabetiza as crianças na língua indígena Guarani e, posteriormente, aprendem o português. Dessa forma, as crianças são bilíngues.

Outro aspecto da cosmovisão Guarani abordado na *live* é a concepção de educação, uma vez que a educação das crianças e jovens para os Guaranis é entendida como uma tarefa coletiva. *“[...] a criança faz parte da comunidade. A criança é da comunidade, a criança não é só do pai ou da mãe, especificamente”* (Silva, 2023). Qualquer indivíduo pode cuidar, alimentar e ensinar uma criança. A educação não é vista como um acontecimento, apenas no espaço escolar, na realidade essa é uma visão dos não-indígenas. Para os povos Guarani, a educação acontece a todo momento, em todos os lugares, por meio da experiência, observação e escuta.

Marcela e José (2023) compartilham que a educação para os Guarani se dá mediante o respeito aos mais velhos, aos anciãos. E principalmente ela se dá na Casa de Reza, chamada por eles de *Opy*. A escola é apenas mais um espaço, que vai ser a extensão dessa educação

transmitida pelos anciãos na casa de reza. Mesmo tendo sido no passado uma imposição dos colonizadores, a escola hoje se tornou necessária.

Para os Guarani, a escola é vista como uma necessidade. Eles desejam a escola na aldeia porque entendem que, para socializar, para se relacionar com o mundo exterior, é necessário dominar os códigos da cultura de fora da aldeia. É uma necessidade hoje para quem está na aldeia trabalhar fora, estudar, frequentar a universidade, fazer uma pós-graduação. Não dá para sobreviver da forma tradicional, não dá para sobreviver da forma como se fazia no passado - da caça, da coleta, da pesca, do artesanato somente. É claro que muitos ainda ganham uma renda vinda do artesanato, mas não dá para viver só disso (Liz, 2023).

A escola, que antes foi instrumento de dominação cultural, agora é ferramenta de resistência. O modelo escolar e as dificuldades de se implementar uma educação escolar indígena podem ser vistas como barreiras coloniais, mas a luta e a resistência por uma educação específica e diferenciada que promova sua cosmovisão é uma prática decolonial. A *live* aborda a cultura como dinâmica, mostra que ao longo do tempo, mediante os contextos, as culturas adaptaram-se e sofreram mudanças. Ainda que os indígenas tenham sofrido uma imposição por parte dos europeus, muitos de seus costumes seguem preservados: as línguas e as tradições das quais muitas foram adotadas pelos colonizadores, não havendo uma cultura que permaneça inalterada passados os 500 anos de contato.

Na sociedade capitalista em que vivemos, não há nesse momento, como os povos indígenas viverem da maneira tradicional em seus territórios demarcados, tanto pelas áreas em que habitam, quanto pela falta de preservação das matas e vida animal. Ao final, a *live* faz um compilado de seis pontos que consideram importantes quando se trata da questão indígena, para que não se reproduzam discursos pautados na ignorância, no estereótipo e no preconceito.

O primeiro ponto evidencia que não devemos mais utilizar o termo índio para se referir aos povos indígenas, pelos motivos já anteriormente aqui citados. O segundo e o terceiro pontos são pautados na diversidade “[...] existiram e existem uma grande quantidade de povos indígenas na América e no Brasil. Atualmente o Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 povos” (Liz, 2023). Quando se fala dessas populações, sempre é preciso cuidado para não fazer generalizações e respeitar a diversidade e as especificidades de cada povo. O quarto e o quinto pontos reforçam a ideia de resistência indígena e criticam o termo aculturação, utilizado no passado, para se referir ao processo de apagamento da cultura indígena. Nesse sentido:

Os povos indígenas não foram aculturados. Eles não perderam suas culturas nem deixaram de existir. Eles sofreram um processo violento de colonização e tentativa de destruição da

sua cultura e da sua história. É lógico que eles sofreram esse processo colonial, em que milhares de pessoas foram mortas, e que muitas culturas perderam elementos essenciais. A forma de viver deles foi modificada, mas eles não deixaram de existir e nem passaram a ser completamente integrados à nossa sociedade. Eles não perderam a sua cultura. Se eles tivessem perdido a cultura, eles não manteriam a sua língua, não teriam a sua religião, não teriam o seu modo de vida. Isso não aconteceu. Eles resistiram (Liz, 2023).

Dentro do possível houve uma adaptação, uma transformação forçada para a sua sobrevivência. Sendo assim:

Após a colonização, muitos povos tiveram sua cultura transformada pelo contato com os colonizadores. Assim como os colonizadores também absorveram costumes e hábitos das culturas indígenas. O que ocorreu foi uma troca cultural. Então mesmo que tenha sido um processo violento, de imposição da cultura europeia para as populações indígenas e africanas, essas resistiram. Não é à toa que hoje na nossa sociedade temos elementos culturais dos indígenas e dos africanos. A gente tem aí uma cultura miscigenada que traz elementos culturais desses vários povos que vieram para o Brasil, ou que estavam aqui. Então existe uma troca, não só o indígena absorveu elementos da cultura do europeu, como o europeu também absorveu os saberes dos indígenas: das plantas, das ervas medicinais, da própria religiosidade, da cura (Liz, 2023).

O último e sexto ponto trazido pelos ministrantes nos provoca a pensar a cultura pelo olhar antropológico, ao expressar que devemos sempre considerar que não existe uma cultura que seja superior às outras, contrapondo as noções que se tinham no passado de povos “civilizados” e “primitivos”. Não devemos criar uma hierarquia cultural, apenas entendermos as semelhanças e diferenças existentes. Se esse ponto for colocado em prática, estaremos combatendo o olhar colonial e praticando a decolonialidade.

A *live* traz muitas relações com o campo da educação, ela não apenas desenvolve o conceito de decolonialidade, como também cita alguns povos indígenas e aborda com mais proximidade sobre os Guarani Nhandeva. As casas subterrâneas são citadas uma única vez, não sendo o foco principal desta *live*, que tem por objetivo instrumentalizar os educadores para trabalharem a temática indígena.

5.2.4. Encontro 4: Pesquisas Arqueológicas: Casas Subterrâneas em São José do Cerrito

O quarto encontro/*live* do curso denominado Pesquisas Arqueológicas: Casas Subterrâneas em São José do Cerrito, ministrado pelo professor e pesquisador Doutor Raul Viana Novasco, que participou das escavações nos sítios arqueológicos de São José do Cerrito - SC. Esse encontro foi realizado no dia 12/05/2023 com 2 horas e 6 minutos de duração e foi visualizado cerca de 769 vezes até 01/05/2025 conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Encontro/Live: 04

Curso de Formação Docente: “Das Casas Subterrâneas aos dias atuais, a Temática Indígena em Santa Catarina	
Pesquisas Arqueológicas: Casas Subterrâneas em São José do Cerrito https://www.youtube.com/watch?v=uuFkGE3nlrQ&t=11s	
Encontro/Live: 04	Data: 12/05/2023
Docente:	Prof. Dr. Raul Viana Novasco ³⁶
Visualizações: 769 em 01/05/2025	Plataforma: Youtube
Tempo de duração:	2 horas 06 minutos e 19 segundos
O encontro/live foi voltado à formação de professoras/es?	Sim
O encontro/live aborda a temática indígena?	Sim
Dialoga com o título: casas subterrâneas e/ou indígenas em SC?	Sim
Termos citados durante o encontro	Quantidade de citações
Povos originários	00
Povos indígenas	01
Indígenas	06
Índios	00
Guarani	00
Kaingang	00
Laklãnõ Xokleng	03
Outros Povos	00
Casas Subterrâneas	142
Colonial/colonialismo, ...	00
Decolonial/decolonialidade, ...	00
Descolonial/descolonialidade, ...	00

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

³⁶ <http://lattes.cnpq.br/6336842490432138>.

Essa *live* foi umas das mais aguardadas pelo público, já que seria a mais voltada para explicar os vestígios arqueológicos encontrados no município de São José do Cerrito, e apresentou-os em termos técnicos, próprios da arqueologia o que foi encontrado nesta região. O encontro/*live* não fala em visão decolonial, nem colonial, ela apresenta um saber acadêmico, científico, sobre esses povos que ali habitaram, demonstrando as possibilidades e fragilidades das pesquisas realizadas até o momento.

Desde que nós iniciamos nossas pesquisas em São José do Cerrito, nós sempre tentamos de alguma forma gerar algum tipo de mobilização com, a comunidade acadêmica, às vezes com a comunidade escolar, a comunidade de forma geral, para justamente gerar essa mobilização que ela é tão importante do ponto de vista das pesquisas arqueológicas e, principalmente, do ponto de vista da preservação e valorização do patrimônio cultural e arqueológico que nós temos nessa região, que é inclusive um patrimônio bastante único não apenas para São José do Cerrito, hoje capital estadual e brasileira das casas subterrâneas (Novasco, 2023, p. 2).

Apesar de não estar diretamente ligado à educação básica, o pesquisador provocou, ao longo do encontro, a importância da escola na construção do debate, da valorização do patrimônio e da história local e regional. O foco desse encontro é entender as casas subterrâneas e conceituá-las. Dessa maneira, a *live* dialoga o tempo todo sobre esse assunto, que é o tema gerador de todo o curso de formação docente.

Novasco inicia sua fala demonstrando como as pesquisas acadêmicas, ao longo dos anos, foram direcionadas para os campos de São José do Cerrito. As primeiras iniciativas de pesquisa, voltadas às casas subterrâneas, foram realizadas nos anos de 1970 pela pesquisadora Maria José Reis (2007), publicadas apenas nos anos 2000. Esta pesquisadora fez um levantamento dessas moradias subterrâneas desde a cidade de Palhoça até o extremo oeste de Santa Catarina.

Ela percorreu esse trajeto, mapeando casas subterrâneas, danceiros, montículos, enfim, tudo que estivesse associado às casas subterrâneas e a essa população, que a gente classifica na arqueologia como Jê Meridional, que são os grupos que falam a língua, são do tronco linguístico Macro-Jê, da família linguística Jê Meridional.[...]A professora Maria José Reis foi mapeando, então ela começa ali praticamente em Alfredo Wagner a identificar algumas coisas, já em Bom Retiro, depois vem a Urubici, vem na época que Paineal ainda era distrito de Lages. Ela também identificou vários sítios ali e foi até o extremo oeste de Santa Catarina. Então, dentro dessa pesquisa que, para a época, imaginem vocês, em 1975-76, ela mais o esposo, dentro do seu veículo, cortaram o estado de Santa Catarina fazendo esse mapeamento, chegando a locais que a arqueologia não tinha chegado ainda (Novasco, 2023).

Como não houve outras pesquisas na região para explorar essas casas subterrâneas, em 2008, um grupo de pesquisadores do Rio Grande do Sul liderados pelo Padre Pedro Ignácio

Schmitz, retomou os estudos da Maria José Reis, do qual o próprio ministrante fez parte. Essa falta de pesquisas sobre a temática, durante esse período entre as décadas de 1970 até 2008, é chamado por Novasco de “limbo”, pois os estudos ficaram esquecidos e estagnados, não havendo interesse por parte da academia, ou de governantes em aprofundar esse assunto. Essa falta de interesse demonstra o quanto nosso currículo segue bastante eurocêntrico, privilegiando o olhar dos colonizadores em detrimento das populações originárias. O retorno às pesquisas das casas subterrâneas em 2008 coincide com a criação da lei nº 11.645, sancionada no mesmo ano, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena na educação básica.

Num primeiro momento, Novasco busca conceituar o que estuda a arqueologia, o que é a cultura material e qual sua relação com os sítios arqueológicos:

As casas, os buracos, são cultura material, os montículos são a cultura material, os aterros, eles são cultura material, os instrumentos que eram feitos a partir de lascamento das pedras também é cultura material, a cerâmica que é encontrada dentro das estruturas subterrâneas nos montículos também é cultura material. Enfim, tudo que intencionalmente foi feito pelas pessoas, foi concebido e executado e que deixou algum registro que a gente ainda possa ir lá escavar, tocar e analisar. Então, tudo isso entra neste grande bojo da cultura material que compõem os sítios, os complexos das casas subterrâneas. Tudo isso é feito, essa análise sobre a cultura material, essas diferentes avaliações que a gente faz, interpretações também são feitas a partir do método científico (Novasco, 2023).

O pesquisador evidencia que a equipe responsável pelas escavações era composta por profissionais de diversas áreas do conhecimento como historiadores, arqueólogos, antropólogos, paleontólogos, biólogos e arquitetos, que buscam apresentar um olhar mais completo e multidisciplinar sobre esses vestígios.

[...]uma escavação nada mais é do que uma destruição controlada que tem um objetivo científico, e como o sítio arqueológico, ele é um recurso finito, ou seja, uma vez que foi escavado, a gente até pode ir lá tapar o buraco de novo, mas aquelas camadas, os artefatos, tudo que foi obtido lá, ele foi perdido (Novasco, 2023).

O encontro/live expõe algumas escolhas que foram feitas pelo grupo de pesquisadores, durante as escavações, por conta do tempo e dos recursos disponíveis. No Cerrito, três regiões foram consideradas: Salto dos Marianos, Boa Parada e Rincão dos Albinos. Na comunidade de Rincão dos Albinos foram encontradas 106 casas subterrâneas concentradas em um único espaço. As moradias subterrâneas feitas pelos povos originários são encontradas em diversos municípios do estado de Santa Catarina, desde o Oeste, litoral e serra catarinense, possuindo semelhanças e diferenças.

[...]o objetivo era esse, contar a história desse contexto das casas subterrâneas, dessas pessoas. Então, dentro da área mais ambiental, das ciências biológicas, nós desenvolvemos um estudo que tinha o objetivo de pensar quando começaram as ocupações ali pelos construtores das casas subterrâneas, como era o ambiente? Era mais seco? Era mais frio? Já tinha essa quantidade toda que a gente tem de Araucária ou a vegetação era diferente? (Novasco, 2023).

Esses saberes e métodos acadêmicos estavam sendo utilizados para extrair informações dos materiais encontrados, na tentativa de reescrever a história desse território, trazendo informações sobre as populações que viveram aqui antes da chegada dos colonizadores europeus. Não é utilizada a palavra decolonial em nenhum momento, embora o estudo feito pelos arqueólogos tenha buscado trazer uma nova versão sobre esse passado, respeitando o olhar dos povos originários e demonstrando seus saberes e técnicas de construção, e modelos de vida. Durante as pesquisas foram encontradas obras-primas da construção indígena como é o caso citado a seguir:

O sítio, por exemplo, CL 52 [...] é composto pela maior casa subterrânea já registrada no Brasil, que a gente até chama de "Casa Grande". Ela tem 20 metros de diâmetro, e com as escavações a gente chegou a aproximadamente 7 metros de profundidade que ela chegou a ter. Então, essa é uma casa que até hoje a gente não viu nada parecido em termos de estrutura de engenharia, de pré-concepção de engenharia. É uma casa gigante, e do lado dela, a praticamente 60 metros de distância dela, nós temos um grande aterro plataforma que tem 20 por 20 e 3 metros de altura. Enfim, duas estruturas gigantes, quase que megalomânicas, que mostram um momento bem específico, uma tipologia bastante específica desse sítio arqueológico (Novasco, 2023).

A engenharia necessária para a construção desta moradia coletiva demonstra o quanto esses povos dominavam técnicas de construção, permitindo a escavação de uma moradia, sem as ferramentas das quais dispomos hoje. Além disso, essas casas foram ocupadas em diferentes épocas “[...] O que a gente conseguiu perceber com as pesquisas e com as datações é que elas foram ocupadas em momentos diferentes e ao longo do período de aproximadamente 800 anos se construiu esse conjunto todo de casa” (Novasco, 2023).

Essa quantidade de casas, foram sendo construídas ao longo de um extenso período de tempo e, muitas delas foram reocupadas. O pessoal saía, ia para outros lugares dentro do território e, por algum motivo, depois voltaram para aquele espaço e ocupavam muitas vezes aquela mesma casa ou construíam uma casa do lado. Nós temos muitas vezes casas com 5, 6 reocupações, e elas, às vezes, têm uma diferença de idade dessas ocupações de 10, 15 anos ou até 200 anos (Novasco, 2023).

Algumas casas datam de 2640 a 1400 anos antes do presente. Outrossim, a construção das casas subterrâneas ter-se-iam encerrado por volta de 300 anos atrás, quando os primeiros

colonizadores teriam chegado a esse território interferindo no povoamento e dispersão dos grupos indígenas pelo território. Mesmo o foco das pesquisas sendo as casas subterrâneas, apesar de todas as informações trazidas com elas, ainda existem uma gama de elementos e informações que precisam ser investigados.

[...] a gente teve o foco nas casas subterrâneas nas nossas pesquisas. No entanto, é importante mencionar que as pessoas que viviam, que utilizavam as casas subterrâneas, que construíram as casas subterrâneas, elas não viviam o tempo inteiro dentro das estruturas, elas tinham uma área muito mais ampla de circulação, elas tinham áreas em que elas iam caçar, áreas que iam pescar, que iam coletar determinado tipo de fruta, semente, como pinhão. Então, esses lugares em que essas populações iam ocupar por determinado momento para determinada atividade, a gente chama de sítios lito-cerâmicos, porque geralmente eles têm lá material lítico lascado, que é um material feito em pedra. Então, a gente encontra muitas vezes lá um amontoado de pedra lascada que está a 10 km do sítio, da casa subterrânea. No entanto, a gente tem que considerar que aquelas pedras lascadas, elas podem estar relacionadas às pessoas que fizeram as casas subterrâneas. Então, esses sítios também são muito importantes. No entanto, a gente não chegou a se ater muito a esses sítios porque também a gente não tinha tempo, a disponibilidade de recurso, e o foco era entender mais o que que seriam, o que são as casas dentro desse contexto. Mas é muito importante entender que existia vida para além das casas subterrâneas, das estruturas, e esse é um tema muito interessante do ponto de vista da pesquisa e que precisa ser mais aprofundado (Novasco, 2023).

As casas subterrâneas são uma parte desse passado que precisa ser rememorado, mas existem outros aspectos que a academia ainda não dá conta de compreender. E talvez seja nesse momento, em que a busca e a interpretação dos povos originários seja a parte que falta para compreendermos como esses povos viviam, quais eram seus costumes, como eram suas cerimônias, qual era a sua alimentação e suas rotas de movimentação. As casas são parte material dessa história; entretanto, existe uma parte simbólica que a arqueologia não pode acessar por completo a menos que dialogue com os saberes ancestrais.

Alguns aspectos trazidos pelas pesquisas arqueológicas foi a diversidade de casas encontradas em lugares diferentes; o fato dessas moradias serem habitadas em diferentes épocas, por diferentes grupos; as casas possuem diferentes tamanhos, formatos e profundidades. Em alguns momentos algumas delas serviam como espaço de estoque de alimentos e suprimentos, não sendo necessariamente cômodos de habitação; foram encontrados restos de fogueiras, de pedra lascada, de vasos de cerâmica e restos de alimentação.

Quanto às etapas de ocupação:

A gente tem nesse primeiro momento da Boa Parada, que é aquele sítio de muito tempo atrás de ocupação, não está diretamente relacionada com a ocupação do Jê Meridional. Depois a gente consegue encontrar esse segundo momento de ocupação humana que daí sim está vinculado à população de meridionais, Rincão dos Albinos, naquele aglomerado de 107 casas subterrâneas, que vai então do século VI até século

X da nossa era cristã. Depois nós temos um terceiro momento em que essas populações já estão mais assentadas aqui no Salto dos Marianos e tem essas casas já maiores e os grandes monumentos. E, depois a gente tem um quarto momento que a gente conseguiu encontrar também na Boa Parada e que a gente tem uma complexificação dos assentamentos, que é onde a gente começa a ter as casas com funções e as coisas bem definidas, que é o que eu trouxe para vocês até agora (Novasco, 2023).

Temos, a partir dessa cronologia e dos materiais encontrados, uma série de elementos para pensarmos sobre essas populações. A preocupação inicial é que esses sítios arqueológicos possam ser acolhidos e estudados pelas escolas e a população local, a fim de valorizar essa ancestralidade indígena e promover uma história que tenha outra matriz, a decolonial. “[...] *É muito importante que os agentes da comunidade de São José do Cerrito, de Lages, da região, estejam juntos no sentido de garantir a preservação desses sítios arqueológicos e também fomentar a valorização deles [...]*” (Novasco, 2023).

O encontro/*live* faz um apelo para que as escolas possam trabalhar com este conteúdo, e as crianças, dessa forma, sensibilizar seus pais quanto à valorização e preservação desses patrimônios históricos. A *live* provocou as trabalhadoras e os trabalhadores da educação à pesquisa, à investigação e motivou-os sobre a importância de se abordar esse tema em sala de aula. Esse encontro trouxe um olhar científico sobre as casas subterrâneas e revela o quanto esse assunto ainda carece de abordagem e de investigação.

5.2.5. Encontro 5 - As casas subterrâneas pelo viés da Educação Patrimonial

O quinto encontro/*live* do Curso de formação docente abordou o título: As casas subterrâneas pelo viés da Educação Patrimonial, apresentado pela professora da rede municipal de educação de Lages, a professora, historiadora e especialista em museologia Carla Juliane Nogueira de Souza. Pela professora especialista Marisa Ester Perin Tonon e pelo professor Mestre José Renato Rosa Machado, ambos servidores da rede estadual de Santa Catarina. Todas/os são integrantes e cofundadores do Grupo Empatia. Essa *live* teve a duração de 1 hora e 44 minutos, com cerca de 1.051 visualizações até 01/05/2025 e foi realizada no dia 25/05/2023.

Quadro 5 - Encontro/Live: 05

Curso de Formação Docente: “Das Casas Subterrâneas aos dias atuais, a Temática Indígena em Santa Catarina	
As Casas Subterrâneas pelo viés da Educação Patrimonial https://www.youtube.com/watch?v=CKqcUkVzzNE&t=1s	
Encontro/Live: 05	Data: 25/05/2023
Docentes:	Prof. ^a Esp. Carla Juliane Nogueira de Souza ³⁷ Prof. ^a Esp. Marisa Ester Perin Tonon ³⁸ Prof. Me. José Renato Rosa Machado ³⁹
Visualizações: 1.051 em 01/05/2025	Plataforma: Youtube
Tempo de duração	1 hora, 44 minutos e 35 segundos
O encontro/live foi voltado à formação de professoras/es?	Sim
O encontro/live aborda a temática indígena?	Sim
Dialoga com o título: casas subterrâneas e/ou indígenas em SC?	Sim
Termos citados durante o encontro	Quantidade de citações
Povos originários	05
Povos indígenas	17
Indígenas	59
Índios	05
Guarani	00
Kaingang	00
Laklânõ Xokleng	03
Xokleng	03
Outros Povos	00
Casas Subterrâneas	16
Colonial/colonialismo, ...	01

³⁷ <http://lattes.cnpq.br/9864095367142701>.

³⁸ <https://lattes.cnpq.br/3989665583333892>.

³⁹ <http://lattes.cnpq.br/0740685748185748>.

Decolonial/decolonialidade, ...	00
Descolonial/descolonialidade, ...	00

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

O objetivo deste encontro foi abordar as casas subterrâneas sob a visão da educação patrimonial, indicando caminhos para que as/os professoras/es consigam incluir em suas aulas o tema das casas subterrâneas, pensando em iniciativas que valorizem, divulguem e preservem esses patrimônios.

Nós vamos trazer alguns conceitos, vamos discutir algumas questões, vamos discutir também o que não é educação patrimonial, vamos provocar um pouco nesse sentido também e vamos então relacionar as casas subterrâneas, essas estruturas que não só as casas subterrâneas. Conforme a gente vai ver na apresentação, vamos relacionar então as práticas que vêm se dando em relação a essas estruturas arqueológicas, a esses patrimônios arqueológicos que vêm se dando nos espaços de memória. Como vêm se dando as representações acerca desses grupos que organizaram, que fizeram essas estruturas, que as ocuparam por longo período e vamos também olhar para as práticas do Grupo Empatia (Souza, 2023).

Nesse sentido, esse encontro/live foi direcionado ao público educacional, sendo conduzido por profissionais que atuam na educação básica. A visão decolonial não é referenciada neste encontro, embora haja apontamentos que indiquem ou busquem essa vertente, no sentido de contar uma história diferente do oficial. E quando se trata de abordar sobre os patrimônios históricos e culturais do Brasil e de Santa Catarina “[...]por muito tempo se elitizou determinadas práticas de educação patrimonial, principalmente voltadas aos processos que vão demonstrar historicamente como se deu a colonização” (Souza, 2023), ou seja, só eram considerados patrimônios, bens materiais e imateriais ligados à história de imigrantes europeus. Tanto nos museus quanto nos espaços de memória selecionados como “importantes”, predominava a narrativa de uma historiografia positivista, voltada aos “heróis do passado”, “homens importantes”, que representavam os colonizadores.

Então, por muito tempo, nas práticas de educação patrimonial, elas se deram de uma forma bastante eurocentrada, valorizando uma cultura branca colonialista. E que as discussões que vêm se dando, principalmente se tratando do patrimônio imaterial, passaram a nos chamar a atenção, sejamos nós profissionais dessa área ou não, é para a valorização de manifestações antes consideradas até mesmo criminosas, como a capoeira. Então, principalmente o patrimônio, os reconhecimentos dos patrimônios imateriais vêm trabalhando no sentido de ampliarmos nosso olhar acerca dessa diversidade patrimonial. E a educação patrimonial precisa estar comprometida não só com os patrimônios representativos do Estado, das estruturas de poder, mas também com esses patrimônios com os quais a comunidade se reconhece, se identifica (Souza, 2023).

Há uma luta constante sobre as narrativas históricas, sobre os fatos históricos e a forma como devem ser contados, e essa luta se estende até a definição dos patrimônios que serão tombados e preservados, pois estes trazem em si mesmos essa narrativa que desejam preservar. Por estarem, em sua maioria, comprometidos com a visão do Estado e das elites locais, é necessário buscar outras fontes de informação que complementam e demonstram os conflitos existentes entre os grupos que estavam no poder e os subalternizados e silenciados.

Há uma intensa demanda das/os educadoras/es a trabalhar a temática indígena, porém, existe na região serrana uma dificuldade em localizar materiais e acervos que tratam dos povos originários. Grande parte dos materiais disponíveis são documentos do período colonial que trazem o olhar europeu sobre esses povos, tratando da ação dos “bugreiros”, responsáveis por caçar e capturar os povos indígenas. “[...]Os professores tinham muita vontade de discutir esse tema, mas surgiram questões como a dificuldade de encontrar acervos nos espaços de memória da cidade que tratassem dessa temática” (Souza, 2023). Outra questão é quando os materiais abordam a temática indígena, muitas vezes repleta de estereótipos e generalizações.

[...] na escola a gente também tem, os professores de história vão me entender nesse sentido, de que há um discurso no material didático, ele vem muito equivocado ainda nesse sentido, então, é um discurso de que as populações indígenas estão no passado, os verbos da maior parte deles estão no pretérito, os povos indígenas eram, os povos indígenas usavam, existiram (Souza, 2023).

A imagem do indígena do passado é uma herança do pensamento colonial que acaba por marginalizar ainda mais esses povos. Essa visão é sempre precedida pela ideia de aculturação, de que esses povos teriam sido completamente incorporados pelos colonizadores, assim, perdido completamente a sua cultura. A educação patrimonial ajudou a promover essa visão, ao considerar seu processo como uma “alfabetização cultural”, uma vez que aqueles que não possuíam contato com a cultura considerada civilizada, ou adequada, seriam inseridos nela, por intervenção da educação, dos valores, do aprendizado dessa cultura: “[...]considero que ao afirmar que é necessário alfabetizar o outro culturalmente, nós não o reconhecemos como produtor e protagonista de sua própria cultura” (Souza, 2023). Dessa maneira, estamos reproduzindo uma hierarquização cultural, oriunda desde a antiguidade, quando os gregos ou romanos entendiam que os povos diferentes deles eram “bárbaros” e necessitavam ser “incorporados” a sua cultura “dominante”.

A partir do momento que eu preciso oferecer os códigos pelos quais esse sujeito vai ter uma compreensão cultural, logo eu compreendo que esse sujeito não é produtor de cultura. Porque se eu preciso ensiná-lo sobre cultura, logo ele não é produtor de

cultura. E aí nós vamos estar fazendo uma hierarquização, de culturas e nós vamos estar nos distanciando dos conceitos mais atuais que a antropologia vai nos chamar a atenção, de que todos nós somos sujeitos produtores de cultura. Não existe nenhum sujeito que não tem cultura. Quando nós utilizamos essa expressão nós vamos estar nos remetendo a uma visão elitista e já bastante ultrapassada do termo cultura. Quando eu entendo que o sujeito que não vai ao teatro é um sujeito que não tem cultura. Esse sujeito pode não ir ao teatro, mas ele conhece de muitas outras práticas, ele é produtor no seu cotidiano de outras manifestações culturais. Ele produz artefatos, práticas, ele detém saberes (Souza, 2023).

Essa questão sobre a cultura é essencial para trabalharmos com a história dos povos originários, já que esses povos sofreram e sofrem com essa hierarquização, sendo acometidos por estereótipos e preconceitos que predominaram no imaginário coletivo. “[...]A educação patrimonial configura uma conscientização da população para a preservação do patrimônio cultural. Considera, então, que é preciso debater essas escolhas patrimoniais e explicitar os seus silenciamentos” (Souza, 2023).

Na visão decolonial, não se busca destituir os patrimônios já escolhidos como tal, mas questionar essas escolhas e evidenciar os silenciamentos. Para representar essas escolhas e problematizar a questão patrimonial, é apresentado um exemplo em relação ao Monumento das Lavadeiras, em Lages, localizado no Parque Jonas Ramos, comumente conhecido como Tanque. Este monumento foi erigido ali, pois é um local que remete a fundação da cidade em 1766, onde as mulheres se deslocavam até lá para lavar as roupas. O monumento é composto por três estátuas que representam personagens da história local. E, então, nós vemos a escultura de um homem usando chapéu e armado com espada representando esses sujeitos paulistas que vinham para essa cidade a mando da Capitania de São Paulo. E aí, no centro da imagem, nós observamos as lavadeiras.

E aqui, mais próximo de nós, separei essa imagem proposital para que a gente tenha essa visão, realmente, é um indígena, provavelmente o indígena laklãnõ-xokleng. E que, essa imagem com a lança, é colocada ali próxima às lavadeiras. Olha só, a memória do indígena que está ali sendo colocada, que está sendo visibilizada. Mas, a partir do momento em que a gente olha de forma um pouquinho mais detida, um pouquinho mais crítica para essa imagem, a gente vai perceber que aquele bandeirante que está na outra extremidade, ele está armado, é para atingir esse indígena que está aqui. Porque o discurso, a narrativa proposta aqui nessa imagem, é que o indígena vai atacar essas lavadeiras e, por isso, aquele bandeirante, então, está armado e postado, então, ali próximo para defender essas mulheres (Souza, 2023).

Figura 18 - Monumento às lavadeiras - Parque Jonas Ramos - Lages



Fonte: Site prefeitura Lages, 2025.⁴⁰

Nesse momento, podemos perceber como a *live*, de forma bastante didática, faz a relação de seus conceitos e conteúdos com o cotidiano e os espaços de memória da cidade de Lages, da qual a maioria dos cursistas faz parte. Esse exemplo também revela como os indígenas são representados na história positivista e tradicional, representando-os como “selvagens” e “primitivos”, uma ameaça ao projeto de Estado. A praça reforça uma visão histórica colonial “[...]nós temos um discurso em um parque[...] em que o indígena é visto como um sujeito agressivo e nós não temos nenhuma outra narrativa em espaço público que traga uma outra discussão, que traga um outro olhar, um outro viés” (Souza, 2023).

Após esse primeiro momento tratando da questão patrimonial, num segundo instante foram apresentadas algumas iniciativas realizadas, tanto pela prefeitura de Lages quanto pelo Grupo Empatia, na tentativa de trazer uma nova perspectiva sobre os povos originários e sua participação na história de Lages, de São José do Cerrito e região. Uma dessas iniciativas foram as visitas organizadas aos sítios arqueológicos para conhecer as casas subterrâneas.

O que a gente quer trazer aqui, como o professor de sala de aula traz esse patrimônio, essas discussões, essa educação material e imaterial, das histórias indígenas. Então, esse contato, essas visitas foram constituindo o professor de sala de aula, é uma visão diferenciada daquela tradicional que a gente sempre teve. Então essas memórias vão se construindo com mais experiências de in loco (Tonon, 2023).

⁴⁰ <https://portal.nucleodeturismo.com.br/ponto/parque-jonas-ramos---monumento-s-lavadeiras>.

Há também a inserção dos educadores, ao longo dessas atividades de visitação no processo de formação continuada, a respeito dos povos originários e da apropriação desses locais de memória, dos saberes e conhecimentos, e das disputas que os envolvem. Foi apresentada uma fala sobre a importância da formação docente para que a temática indígena possa ser abordada de forma adequada.

Então nessas trocas, nessas visitas, nesses compartilhamentos com nossos colegas é onde a gente vai se alimentando, vai se abastecendo desse conhecimento, vai facilitando para o professor que na sua especialização não teve muita oportunidade de ter informações regionais, locais. Então, nós sentimos em sala de aula falta de tempo de buscar desse conhecimento, dessas novas nomenclaturas, dessa atualização, dessa visão que está agora nesse momento sendo bem forte discutido. (Tonon, 2023).

O encontro/live foi bastante provocativo quanto às reflexões acerca da memória e da história oficial da região serrana. Contudo, em outros momentos, acabam reproduzindo algumas falas as quais mantêm um discurso colonial, na tentativa de dar exemplos sobre as representações existentes a respeito dessas populações nativas.

Quando observamos a cultura dos povos indígenas, muita coisa se perdeu, tanto que quando você pergunta para qualquer pessoa de modo comum que não tenha tido contato, conhecimento, estudado, qual a contribuição que os povos indígenas deixaram para nós? E aí vem assim um vácuo de tempo, as pessoas ficam se questionando, o que o índio fez? O que o povo indígena produziu? Se lembram algumas coisas que o povo indígena trabalhava, que o povo indígena andava pelado, mas não se observa que fazia parte da sua cultura, no país tropical (Machado, 2023).

A ideia de que a cultura indígena em muito se perdeu pode ser um equívoco. É importante observar pelo prisma da lente de quem fala se é do indígena ou do não indígena. A pesquisadora e professora Walderes, do povo Laklãnõ Xokleng, relata que, após o contato com o colonizador para a sobrevivência de seu povo, foi necessário haver “o adormecimento da língua, cultura e tradição do povo[...]

(2021, p. 19). Para a retomada dos saberes dormentes: “Sempre voltar/retornar para conversar com os anciões, é parte da reconstrução da história, cultura e tradição do povo” (Almeida, 2021, p 63).

Os dados apresentados pelo Censo de 2022 mostram que a população indígena vem aumentando nas últimas décadas. Assim como, temos uma quantidade de línguas indígenas sendo faladas no Brasil, o que nos mostra o quanto essas culturas resistiram ao processo de domínio colonial. Houve mudanças e adaptações, ao longo dos anos, mas a ideia de que “muita coisa se perdeu” deve ser colocada com muito cuidado, para não transmitir a falsa impressão de aculturação, de perda da identidade e cultura indígenas.

Outra questão, quanto às vestimentas indígenas, essas populações não eram e não são iguais. Cada povo tem suas especificidades. Se pensarmos num território tão vasto quanto o que hoje compreendemos como Brasil, com diversos tipos de clima, de vegetação e de fauna, podemos considerar que as vestimentas, os hábitos alimentares e os modos de vida dos diferentes povos originários também variam de acordo com a região em que vivem, assim como suas próprias moradias que, colonialmente aprendemos como “ocas ou malocas”, sendo que milenarmente, no planalto meridional, construíam-se casas escavadas no solo com cobertura de folhas de vegetais.

É inconcebível pensar que os povos nativos da região sul do Brasil, nos meses de inverno e clima ameno, não utilizassem vestimentas e indumentárias para se proteger do frio. Acreditar que todos os indígenas vivem “pelados” é um erro grotesco e parte de uma visão preconceituosa. As pinturas corporais, os colares e acessórios compõem elementos do vestuário de diversos povos indígenas. Também há o uso do termo “índio”, que como já foi colocado anteriormente, é um termo equivocado, não sendo a forma como essas populações se denominam.

O encontro/*live* cinco traz diversas reflexões sobre a patrimonialização das casas subterrâneas de São José do Cerrito. Ela está direcionada aos educadores e provoca a reflexão sobre o uso da educação patrimonial como prática para um ensino da história e cultura indígenas, perpassando pela análise e reflexão acerca dos patrimônios constituídos e dos discursos envolvidos na história oficial, além da história marginalizada dos grupos esquecidos. Ela dialoga com o tema proposto pelo curso, e traz algumas questões que podem ser consideradas decoloniais, ao mesmo tempo que apresenta exemplos de visões coloniais predominantes nas narrativas históricas.

5.2.6. Encontro 6 - Programa Gente Catarina: Contextualização-Resultados na Serra Catarinense, especialmente em São José do Cerrito

O sexto encontro/*live* do curso denominado Programa Gente Catarina: Contextualização-Resultados na Serra Catarinense, especialmente em São José do Cerrito, foi apresentado pela professora e mestre Carla Muller e teve a duração de 56 minutos e 29 segundos. A *live* teve 275 visualizações em 01/05/2025, na plataforma do Youtube, e foi apresentada no dia 15 de junho de 2023.

Quadro 6 - Encontro/Live: 06

Curso de Formação Docente: “Das Casas Subterrâneas aos dias atuais, a Temática Indígena em Santa Catarina	
Programa Gente Catarina: Contextualização e Resultados na Serra Catarinense em São José do Cerrito	
Link: https://www.youtube.com/watch?v=TNyjBTLb3d8&t=644s	
Encontro/Live: 06	15/06/2023
Docente:	Profa. Ma. Carla Muller ⁴¹
Visualizações: 275 em 01/05/2025	Plataforma: Youtube
Tempo de duração:	56 minutos e 28 segundos
O encontro/live foi voltado à formação de professoras/es?	Sim
O encontro/live aborda a temática indígena?	Indiretamente ao mencionar as casas subterrâneas
Dialoga com o título: casas subterrâneas e/ou indígenas em SC?	Sim
Termos citados durante o encontro	Quantidade de citações
Formação docente/professores	29
Povos originários	00
Povos indígenas	01
Indígenas	02
Índios	00
Guarani	00
Kaingang	00
Laklãnõ Xokleng	00
Outros Povos	00
Casas Subterrâneas	09
Colonial / colonialismo, ...	00
Decolonial / decolonialidade, ...	00

⁴¹ <https://lattes.cnpq.br/9132641475736189>.

Descolonial / descolonialidade, ...	00
-------------------------------------	----

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

O objetivo desse encontro foi mostrar a experiência do Programa Gente Catarina, ofertado pelo governo estadual, durante o ano de 2022, e suas implicações na cidade de São José do Cerrito e na abordagem das Casas Subterrâneas. Esse programa teve como meta aumentar o índice de desenvolvimento humano - IDH de diversos municípios da Serra Catarinense. “[...] *Dentro da educação, então, a ideia era trabalhar com as questões da evasão escolar*” (Muller, 2023).

A princípio a proposta desse encontro/live foi demonstrar os resultados de uma política de governo, que em nada tinha a ver com os povos originários e com a temática indígena. Essa proposta do Gente Catarina envolve o ambiente escolar e foi voltada para a formação de professoras/es, como forma de explorar as potencialidades locais e diminuir a evasão escolar. Nesta busca, começa a estabelecer relação com o tema das casas subterrâneas de São José do Cerrito, na medida em que a abordagem desse tema é proposta pelos próprios educadores das redes estaduais e municipais do Cerrito, como necessária à sua formação pedagógica.

Como eu disse antes, dentro da educação, a grande questão foi a evasão escolar, porque as questões de abandono escolar, das taxas de rendimentos, influenciam diretamente no IDH. Então, o principal problema, né, é como combater a evasão. [...] Então, para combater a questão da evasão escolar, foi pensado então numa formação, primeiro de tudo, entre tantas ações, na questão da formação dos professores, justamente visando esse empoderamento da comunidade escolar. [...] Então, nesta formação, pensamos na questão de reconfigurar a abordagem educacional, aplicarem os conhecimentos do território e é aí onde mais para frente a gente vai mostrar o trabalho que São José do Cerrito desenvolveu, que vem de encontro à questão das casas subterrâneas, e fortalecer o estudante, a comunidade escolar como um todo (Muller, 2023).

Essa experiência teve como foco a formação dos educadores que atuariam em suas respectivas escolas abordando temas considerados importantes pela comunidade escolar, a fim de criar um vínculo identitário entre os estudantes e a região em que vivem. Embora o programa seja voltado à formação de educadoras/es para combater a evasão escolar, este encontro virtual dialoga com a proposta do curso, no sentido em que coloca a formação de educadoras/es como eixo central na transformação social, e na reflexão sobre problemas e soluções encontrados na escola, na comunidade e na sociedade.

Então, São José do Cerrito pensou na questão das casas subterrâneas, essa questão dos Sítios Arqueológicos, como que ele poderia ser trabalhado nos diferentes níveis. Isso, então, tudo estruturado visando ali atingir as questões do programa. Então, esse

resgate cultural foi bem importante, foram feitas ações maravilhosas que nos fazem assim ficar felizes de trabalhar na educação, quando a gente vê esse comprometimento se desenvolvendo, porque assim, tínhamos professores de São José do Cerrito na formação que não tinham conhecimento de toda a riqueza que é os sítios arqueológicos das casas subterrâneas (Muller, 2023).

O que é interessante saber sobre São José do Cerrito, e essa pode ser a contribuição deste encontro/live, é a possibilidade de refletirmos sobre a questão indígena, a qual a comunidade elege como tema para atuar nas escolas públicas do município as casas subterrâneas, os sítios arqueológicos, demonstrando a importância e o desejo de conhecer e explorar essa temática. “[...] Então, aqui teve um dia específico dentro da formação do Gente Catarina que os professores dos municípios foram até os sítios arqueológicos” (Muller, 2023). Por mais que a proposta não seja aprofundar e debater no encontro/live a questão indígena, o que fica evidente é o quanto esse tema é rico para o município de São José do Cerrito.

[...] mostrou que é um caminho sim, essa questão do empoderamento escolar, da comunidade escolar, que a formação, ela é muito necessária e que foi muito acertado essa questão de pensar para essa formação específica a questão das potencialidades dos municípios, porque eu preciso conhecer o meu município, eu preciso conhecer quais são as potencialidades e as fragilidades para que a gente dê esperança, para os nossos estudantes (Muller, 2023).

Esse encontro/live dialoga de certa maneira com o encontro anterior, que tratava sobre o patrimônio histórico e cultural regional, e da necessidade colocada pelas/os educadoras/es de se conhecer, problematizar e estudar esses bens patrimoniais. Também é importante ressaltar, que o Programa Gente Catarina está ligado aos interesses do Estado em aumentar os índices de desenvolvimento humano (IDH), e, principalmente, aumentar o rendimento dos estudantes em exames nacionais como a Provinha Brasil, o Enem, entre outros; não tendo como objetivo abordar as questões indígenas, ou desenvolver uma visão decolonial. Ele visa o rendimento escolar, para atender aos interesses mercadológicos e de muitas redes de ensino. O encontro/live não apresenta uma visão decolonial e não cita nenhum povo indígena, nem do Estado de Santa Catarina e nem do Brasil, pois o tema dela não era a história e a cultura indígenas.

5.2.7. Encontro 7 - Uso doméstico de energias renováveis

O Sétimo encontro/live do Curso de formação teve como proposta debater o uso doméstico de energias renováveis e ocorreu no dia 29 de junho de 2023, sendo ministrado pelos professores especialistas: Diego Andrei Reimann e Alessandra Correa Xavier, ambos

professores da Rede Estadual de Educação de SC e integrantes do Grupo Empatia. Este encontro teve a duração de 1 hora e 31 minutos, contendo 504 visualizações até 01/05/2025.

Quadro 7 - Encontro/Live: 07

Curso de Formação Docente: “Das Casas Subterrâneas aos dias atuais, a Temática Indígena em Santa Catarina	
Uso doméstico de energias renováveis Link: https://www.youtube.com/watch?v=V6t-NZ_E--I&rco=1	
Encontro/Live: 07	29/06/2023
Docentes:	Prof. Esp. Diego Andrei Reimann ⁴² Prof. Esp. Alessandro Correa Xavier ⁴³
Visualizações: 504 em 01/05/2025	Plataforma: Youtube
Tempo de duração:	1 hora, 31 minutos e 48 segundos
O encontro/live foi voltado à formação de professoras/es? (tem a ver com o ensino/educação)	Sim
O encontro/live aborda a temática indígena?	Sim
Dialoga com o título: casas subterrâneas e/ou indígenas em SC?	Sim
Termos citados durante o encontro	Quantidade de citações
Povos originários	02
Povos indígenas	12
Indígenas	03
Índios	00 ameríndios= 01
Guarani	00
Kaingang	00
Laklãnõ Xokleng	00
xokleng	00
Outros Povos	Incas 01

⁴² Professor de Geografia da Rede Estadual de Educação de SC.

⁴³ <http://lattes.cnpq.br/0704652654937714>.

Casas Subterrâneas	07
Colonial/colonialismo, ...	00
Decolonial/decolonialidade, ...	00
Descolonial/descolonialidade, ...	00

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

O encontro mescla saberes científicos, oriundos das ciências biológicas com referências e saberes ancestrais indígenas. Há uma busca constante dos ministrantes em trazer exemplos das sociedades indígenas, ou provocar a pensarmos como os povos indígenas promovem a sustentabilidade, garantindo um melhor aproveitamento dos recursos naturais de uma forma que combata o capitalismo e a destruição em massa do meio ambiente, com apontamentos da necessidade de uma agricultura orgânica e dos potenciais energéticos renováveis de que a região serrana dispõe. Assim, “*como as populações originárias dos sítios arqueológicos que em conformidade com o clima e geolocalização produziam, colhiam, plantavam e usavam os elementos da natureza local para atender suas necessidades*” (Xavier, 2023). Potencializando dessa maneira o consumo e uso sustentável do que a natureza nos fornece, como muito bem praticado pelos povos originários.

Então, as casas subterrâneas nos mostram muito essa perspectiva de que os nossos ancestrais que viveram, tiveram muito a questão do consumo de alimentos, os quais eram de forma orgânica, pela agricultura já pré-estabelecida, que tinham a questão de usar o ambiente, usar o solo, usar a questão de construção usando madeira, usando ferramentas, tudo do meio ambiente, algo que não vai degradar o meio ambiente, que não vai prejudicar, apenas usando o necessário e o importante para sobrevivência e o bom consumo (Xavier, 2023).

Logo no início de sua fala, o professor Alessandra Correa Xavier (2023), traz o exemplo da construção realizada pelos povos Jê meridional, ao utilizarem os recursos do ambiente sem comprometer aquele espaço. Ao longo de sua fala, faz a exposição dos conceitos de energia renovável e não-renovável, trazendo referências de ambas. O objetivo do encontro/live foi instrumentalizar os ouvintes para o uso dos recursos naturais do planeta, da necessidade de mudanças de atitudes e respeito para com a Mãe Terra.

Então, pegando esse gancho, indo para a questão indígena, para a questão dos nossos povos aqui, o exemplo maior tá aí. Povos que viviam sem os recursos e estrutura fixa e sem energia elétrica, sem essas fontes de energia não renováveis que temos hoje à disposição, mas, como eles viviam? Como eles achavam essas alternativas? A resposta está no próprio meio ambiente. Eles usam consciente, de forma maestral, a natureza e os recursos que ela nos fornece (Xavier, 2023).

No trecho acima, podemos observar a tentativa de relacionar os conceitos da educação ambiental com as experiências indígenas da região Serrana de Santa Catarina. Embora a *live* não esteja voltada para abordar a visão dos povos indígenas, de forma decolonial, ela conversa com a temática do curso.

Foram apresentadas as fontes de energia eólica, hidrelétrica, solar, a combustão, o petróleo, o gás natural, a biomassa, as usinas nucleares, suas aplicações no Brasil e no mundo, e as possíveis consequências do uso desses tipos de energia. Essas informações nós podemos enquadrar como a parte colonial da *live*, onde os saberes científicos e os olhares acadêmicos foram explorados.

Ao abordar sobre o uso dos recursos naturais, os ministrantes citam como os povos originários de Santa Catarina eram engenhosos e dominavam técnicas de construção, de sobrevivência, de manipulação da natureza como o fato de suas moradias serem subterrâneas e utilizarem madeira e palha.

No inverno, vamos supor que você morasse numa casa subterrânea ou num sistema parecido com o dos nossos indígenas, mas não fosse escravo do relógio como nós somos hoje. Você poderia escolher as melhores horas do dia para fazer suas atividades. Então, agora falando da nossa energia térmica, nessa época, como você faria para não perder essa energia, uma vez que você não consegue ficar fazendo fogo o tempo inteiro? Então, aí temos algumas das vantagens das casas subterrâneas: Primeiro, pelo fato dela ser subterrânea. No subterrâneo a variação térmica é quase nada, a moradia é fresquinha no verão e quente no inverno, porque ela não perde calor pelas paredes. Outro fato interessante, é o telhado de palha, porque a palha é um isolante térmico que alguns séculos atrás na Europa, se usavam poços de palha para guardar gelo coletado no inverno para ser usado no verão. [...] O próprio telhado de palha acabava também sendo tratado pelos gases da queima que ocorria lá dentro da casa. Então, quando se queima a lenha, se produz licor pirolenhoso e ele acaba sendo uma das formas de tratamento das mais antigas que se tem para madeira contra insetos, que acabam destruindo a madeira. Então, isso ajudava a climatização e o cozimento dentro da casa subterrânea (Reimann, 2023).

O professor Diego Andrei Reimann (2023) reflete em suas falas sobre esses saberes dos povos originários. Ele elenca que as duas principais formas de energia utilizadas por essas populações eram a energia solar, e a energia do fogo. Neste encontro foram referenciados o povo Jê Meridional e os Incas. Assim como também, foi realizado um paralelo entre a realidade dos povos que viviam nas casas subterrâneas e os povos indígenas de hoje.

[...] o nosso indígena, os nossos povos originários hoje, eles dependem tanto da eletricidade quanto nós! Porque, afinal, se estamos nos comunicando, é porque temos eletricidade. Não há nada de mal nisso, mas a forma como se consegue essa energia já foi falada: formas renováveis e formas não renováveis, umas mais sustentáveis, outras não (Reimann, 2023).

Os ministrantes conseguem demonstrar as mudanças ocorridas nessas sociedades originárias antes e após a colonização, ainda que de forma muito simplificada, já que o foco da *live* não é falar sobre povos indígenas, mas sobre o uso de fontes de energia. Ao abordarem esse uso da energia elétrica atualmente, e citarem os povos indígenas, eles combatem a visão preconceituosa do indígena como alguém que vive no passado, demonstrando que esses povos foram obrigados a se adaptar à nova realidade imposta.

O encontro *on-line* segue dialogando sobre o biogás, energia gerada a partir da decomposição de matéria orgânica, uma alternativa viável de produção energética caseira e ecológica, associada ainda ao tratamento de dejetos e produção de fertilizantes, uma entre tantas possibilidades de unir conhecimento e cuidados para preservação de nossa própria espécie, como disse o professor Diego Reimann (2023) “*o conhecimento não é nosso, ele circula por nós*”.

Na sequência, foram apresentados termos científicos e experiências aplicadas pelos ministrantes. Contudo, podemos dizer que a *live* dialoga com o tema proposto pelo curso e de alguma maneira nos traz elementos para refletirmos sobre a vida dos povos indígenas, principalmente nas casas subterrâneas. Mesmo não citando autores decoloniais, ou falando em colonial e decolonial, são apresentados conceitos e saberes das ciências biológicas e experiências que se propõem a pensar sobre uma outra forma de viver e produzir que fuja do estabelecido pelo modelo Capitalista.

5.2.8. Encontro 8 - Agroecologia e Soberania Alimentar

O oitavo encontro/*live* do curso tinha como proposição tratar do tema Agroecologia e Soberania Alimentar e foi apresentado pelo professor da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC do Centro de Ciências Agroveterinárias-CAV-Lages, doutor Álvaro Luiz Mafra e pela professora e doutora em Ciência do Solo, Maria Sueli Heberle Mafra, atualmente extensionista da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina – EPAGRI, ambos integrantes do Grupo Empatia. Esse momento ocorreu no dia 03 de agosto de 2023, com a duração de 1 hora e 24 minutos, tendo cerca de 205 visualizações até 01/05/2025 no *Youtube*.

Quadro 8 - Encontro/Live: 08

Curso de Formação Docente: “Das Casas Subterrâneas aos dias atuais, a Temática Indígena em Santa Catarina	
Agroecologia e Soberania Alimentar https://www.youtube.com/watch?v=FVPK85wA0GU&t=11s	
Encontro/Live: 08	03/08/2023
Docentes:	Dr. Álvaro Luiz Mafra ⁴⁴ Dra. Maria Sueli Heberle Mafra ⁴⁵
Visualizações: 205 em 01/05/2025	Plataforma: Youtube
Tempo de duração	1hora, 24 minutos e 01 segundo
O encontro/live foi voltado à formação de professoras/es?	Sim
O encontro/live aborda a temática indígena?	Sim
Dialoga com o título: casas subterrâneas e/ou indígenas em SC?	Sim
Termos citados durante o encontro	Quantidade de citações
Povos originários	07
Povos indígenas	03
Indígenas	18
Índios	00
Guarani	00
Kaingang	02
Laklãnõ Xokleng	01
xokleng	00
Outras etnias	00
Casas Subterrâneas	06
Colonial/colonialismo, ...	00
Decolonial / decolonialidade, ...	00

⁴⁴ <http://lattes.cnpq.br/7920458120992967>.

⁴⁵ <http://lattes.cnpq.br/8657383795158971>.

Descolonial/descolonialidade, ...	00
-----------------------------------	----

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Este encontro/*live* buscou tratar dos conceitos de agroecologia e soberania alimentar, apresentando perspectivas científicas, fazendo um histórico do desenvolvimento da agricultura e da nossa relação com os alimentos desde o período Neolítico até a atualidade. Dessa forma a professora Maria Sueli afirmou:

E então convido a todos a fazer uma reflexão sobre esse tema, e correlacionar esse tema com a nossa vida e a vida de todas as comunidades, sejam elas de povos originários ou dos povos não originários, não indígenas. [...] A agroecologia, então, é definida como uma ciência que estuda os sistemas agrícolas baseado na visão ecológica e do desenvolvimento rural (Mafra, 2023).

Nesse trecho veremos os conceitos científicos sendo abordados, demonstrando a ciência colonial presente nesses estudos, oriundos da matriz europeia, cientificista. Porém, esses conhecimentos se relacionam com a vivência de outros povos, como os originários e os camponeses, evidenciando saberes subalternizados pelas elites coloniais. O próprio termo “soberania” carrega um peso histórico que o atrela à visão eurocentrada. A palavra tem origem no latim, mas em diversos contextos foi atrelada à ideia de Estado, principalmente, nos séculos XVI e XVII, com a formação das monarquias absolutistas e o desenvolvimento do mercantilismo e, posteriormente, do iluminismo. O professor e pesquisador Álvaro Luiz Mafra explica porque hoje o termo soberania alimentar vem sendo utilizado:

Seu significado atual remete à autonomia em relação à produção e ao consumo de alimentos, sendo mais amplo e democrático que “segurança alimentar” que configura menor risco de falta de alimentos e presença de alimentos com menor risco, por exemplo de contaminantes (Mafra, 2025).

Os conceitos de soberania alimentar e de agroecologia são explicados no primeiro momento da *live*, bem como o conceito de agricultura. Também é feita uma avaliação sobre os sistemas de cultivo e produção e distribuição dos alimentos, com base nos dados oferecidos pelo PIB brasileiro. A alimentação é um direito garantido por lei, considerado direito universal e humano. Então é realizada uma reflexão sobre os tipos de alimentos que hoje são consumidos, e, em sua maioria, entram os alimentos ultraprocessados. *Maria Sueli Mafra (2023), afirma que: “então, ao longo do tempo, a gente pode perceber que há um distanciamento, uma dissociação do homem da natureza”.*

As civilizações de origem europeia, que é o meu caso e de muita gente, que somos católicos ou então somos evangélicos, nós temos a nossa divindade nos céus. Deus está lá no céu, então a sua divindade está fora da natureza. Então a gente adora um Deus fora da natureza. [...] E essa narrativa convidaria a dominar a terra e não a cuidar dela (Mafra, 2023).

Essa industrialização iniciada com a Revolução industrial, no século XVII, teria nos distanciado da natureza, gerando uma nova forma de nos relacionar com o alimento. De acordo com a Maria Sueli Heberle Mafra, o cristianismo do século XVII em diante teria difundido uma separação entre “Deus” e a “natureza”, o que tornaria os povos europeus que adotam essa vertente religiosa mais propensos à visão de domínio e exploração da natureza. Essa visão diverge da oriunda dos povos originários:

Então já os povos originários, eles têm a divindade na natureza, vários deuses: sol, lua. E então eles têm o Deus do céu, o Deus trovão[...] cada um tem uma função dentro da natureza, que guarda um aspecto natural, o rio, o sol, a lua e assim por diante. E eles são personificados na imaginação deles (Mafra, 2023).

Não vemos nenhum povo indígena sendo citado especificamente nessa parte, e por tanto esse exemplo acaba sendo uma generalização dos costumes e crenças dos povos originários. Entretanto, a ideia é demonstrar que esses povos possuem uma relação diferente com a natureza. Ela evidencia que o manejo do solo, das sementes, a alimentação dos povos indígenas é um assunto de grande interesse por parte dos acadêmicos, pois com a crise gerada pelo aquecimento global e pelo consumo desenfreado, precisamos voltar nossos olhares para aprendermos com esses povos. Álvaro Mafra (2023):

E que os métodos e técnicas que são utilizadas pelas diversas etnias demonstram a relação de respeito com a natureza, evidenciam a importância do conhecimento indígena para a construção da agroecologia. Até porque, muitos autores, muitas pessoas que estudaram profundamente, que são pioneiras dentro da agroecologia, buscaram conhecer os métodos originários, dos povos originários indígenas para propor novas práticas para dentro da área de agroecologia. E então práticas agrícolas desenvolvidas pelos indígenas são consideradas parte de um modo de vida. Não são simplesmente práticas, técnicas, mas são um estilo e um modo de vida de suas tradições. E também estão ligadas fortemente à espiritualidade e religiosidade. Então, a própria preservação das espécies está muito ligada a significados importantes dentro das etnias, tendo valor dentro dos seus rituais espirituais e religiosos. O uso de práticas de manejo com alta diversidade é consorciada em harmonia com as florestas que esses indígenas utilizam, são um exemplo de sistemas florestais complexos e produtivos (Mafra, 2023).

Os conhecimentos e práticas ancestrais dessas populações transcendem a visão colonialista baseada no individualismo exploratório. A vida é uma relação interdependente de tudo que existe, imperando a coletividade. Almeida (2021, p. 52), afirma que “cada família

detinha um tipo de conhecimento relacionado à medicina, rituais e manejo/cuidados com os alimentos e a trocas de conhecimentos que os mantinham unidos, pois uma família precisa da outra para poder viver”. Pensamentos esses, necessários para decolonizar as epistemologias ocidentais.

A *live* traz reflexões sobre a busca pelos saberes ancestrais originários, e neste sentido destaca a importância desses povos na preservação das matas e florestas e da biodiversidade. Ao mesmo tempo em que destaca a contribuição desses povos para a agroecologia, apresenta uma visão genérica sobre eles, utilizando em alguns momentos a palavra “tribo”, para se referir a esses povos. Este termo foi bastante discutido por estar atrelado à perspectiva dos indígenas como figuras “selvagens” e desprovidos de “desenvolvimento” e “tecnologia”. Por esta razão passou-se a adotar o termo “povo indígena” que transmite a ideia de diversidade, e especificidade cultural e histórica.

No geral o encontro/*live* abordou de forma leve a temática indígena, pois seu objetivo principal foi explorar os conceitos de soberania alimentar e agroecologia compartilhando conhecimentos científicos com dados empíricos. Trouxe apontamentos de práticas carregadas de uma forma de viver decolonial, no entanto, em alguns momentos, ainda se preservou uma narrativa colonial sobre os povos indígenas. Estes apontamentos contribuíram no campo da formação docente com reflexões sobre questões relacionadas à produção de alimentos de forma convencional e de práticas cultivares que respeitam a natureza e seus ciclos, possibilitando caminhos outros a exemplo da imagem.

Figura 19 - Calendário seguindo os ciclos naturais - confeccionado por estudantes da Tekoá Marangatú - Aldeia da Harmonia - Imaruí/SC - 2009



Fonte: Arquivo pessoal, 2009.

Esse calendário, mesmo não sendo construído em formato circular, por falta de “tempo”, como era no projeto inicial, representa a circularidade, o movimento da natureza e seus processos cíclicos, os quais interferem sobre todas as formas de vida da Mãe Terra. O respeito a esses ciclos são práticas milenares dos povos originários e que são estudadas e disseminadas no meio acadêmico por meio da agroecologia e da permacultura para a garantia, o cuidado e a promoção da soberania alimentar, opondo-se ao modelo colonial predatório e finito.

5.2.9. Encontro 9 - Grupo Empatia e ações na temática indígena e sítios arqueológicos de São José do Cerrito

O encontro do curso se intitulou Grupo Empatia e ações na temática indígena e sítios arqueológicos de São José do Cerrito e foi exposto pela professora e mestrandia da rede estadual de educação Jomara de Liz e pelo professor Pedro da Silva, também educador da mesma rede e mestre em Educação, ambos cofundadores do Grupo Empatia. Esse encontro ocorreu no dia 18 de agosto de 2023, com duração de 1 hora e 47 minutos, visto cerca de 283 vezes até dia 01/05/2025, pela plataforma do Youtube, conforme o quadro a seguir.

Quadro 9 - Encontro/Live: 09

Curso de Formação Docente: “Das Casas Subterrâneas aos dias atuais, a Temática Indígena Santa Catarina	
Grupo Empatia e Ações na Temática Indígena e os Sítios Arqueológicos de São José do Cerrito https://www.youtube.com/watch?v=UyaCG0TG5jA&t=545s	
Encontro/Live: 09	18/08/2023
Docentes:	Me. Pedro da Silva ⁴⁶ Ma. Jomara de Liz ⁴⁷
Visualizações: 283 em 01/05/2025	Plataforma: Youtube
Tempo de duração:	1 hora 47 minutos e 10 segundos
O encontro/live foi voltado à formação de professoras/es?	Sim
O encontro/live aborda a temática indígena?	Sim

⁴⁶ <http://lattes.cnpq.br/1885133862170489>.

⁴⁷ <http://lattes.cnpq.br/8155130128058197>.

Dialoga com o título: casas subterrâneas e/ou indígenas em SC?	Sim
Termos citados durante o encontro	Quantidade de citações
Povos originários	04
Povos indígenas	10
Indígenas	41
Índios	00
Guarani	06
Kaingang	02
Laklãnõ Xokleng	16
xokleng	03
Outros Povos	Ticuna, Yanomani
Casas Subterrâneas	26
Colonial/colonialismo, ...	00
Decolonial/decolonialidade, ...	00
Descolonial/descolonialidade, ...	00

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

O encontro/*live* buscou expor as atividades realizadas pelo Grupo Empatia na tentativa de contribuir com os povos indígenas de Santa Catarina, sobretudo os Laklãnõ Xokleng, em torno dos quais o Grupo se originou. Há uma preocupação em estudar o passado desses povos, ouvi-los e aprender sobre suas necessidades, lutas e realidades vivenciadas no tempo presente, de maneira a divulgar sua cosmovisão. [...] *eles estão vivos e presentes, e precisamos considerar a sua história, a sua origem, a sua tradição, e visibilizá-los. Porque muitas vezes nós, enquanto professores, acabamos por desconhecer, não fazer esse processo, algo que deveria ser natural* (Liz, 2023).

Suas falas mostram a importância de evidenciar o quanto as sociedades indígenas são dinâmicas e resistiram à colonização e à tentativa de extermínio, adaptando-se, sem perder a identidade e as culturas. Existe um crescimento dessa população no Brasil, e uma luta constante pelo reconhecimento de suas terras, de sua história e de seus direitos. Falar em povos indígenas é falar também do presente.

“[...]Quando a gente trabalha essa temática, a gente não pode falar de um passado apenas, porque os buracos, as casas subterrâneas, essas estruturas na terra, elas representam também esse povo que ainda está presente conosco” (Liz, 2023). Há a busca por uma visão decolonial, embora essa perspectiva não esteja diretamente citada na apresentação.

As experiências do Grupo Empatia começaram com ações de arrecadação de alimentos para indígenas Laklãnõ Xokleng da TI de Ibirama/SC, em 2020, e logo se tornaram mais que campanhas beneficentes ao empreenderem esforços para trabalhar a temática indígena nas escolas da região serrana, com objetivo à formação de estudantes e educadoras/es, ao compartilharem saberes indígenas e narrativas originárias. Expuseram também as pesquisas realizadas pela Universidade e pelos arqueólogos nas casas subterrâneas de São José do Cerrito. *“Porque romper essas barreiras do preconceito são essenciais, vivemos em pleno século XXI e ainda nos deparamos muito com essas situações e a gente só consegue essa mudança a partir do momento em que conhecemos a realidade desses povos”* (Silva, 2023).

Durante as visitas nas escolas, o Grupo Empatia leva artesanatos indígenas e artefatos locais a fim de aproximar a cultura desses povos às crianças e jovens. Além disso, apresentam fotografias dos sítios arqueológicos, bem como músicas e oficinas de artesanatos. Quando possível são realizadas visitas de campo aos sítios arqueológicos.

É claro que o interessante seria, por exemplo, se fosse um indígena falando da sua história, ele contando quem são eles, como vivem, o que fazem, mas, aqui na região serrana ainda não temos essa possibilidade, já que não temos nenhuma terra indígena por aqui. Então, esse pouquinho de contato que nós temos com os estudantes faz com que essas pontes sejam construídas. A gente vai quebrando um pouco desses paradigmas, desses preconceitos (Liz, 2023).

Há um entendimento dos ministrantes de que a necessidade, hoje, seria ouvir o povo indígena e buscar informações oriundas de seus anciãos e intelectuais indígenas. Esse elemento é decolonial, já que se compreende que a história deve ser contada por eles.

Com certeza a gente sempre procura mais e diversificar para mostrar justamente para as crianças que cada povo, cada etnia, ela tem um modo próprio de desenhar, de pintar, de fazer, de falar, que é próprio do seu povo. Não é uma coisa padronizada como a gente aprendeu e como infelizmente muitos ainda aprendem através do material didático. Essa ideia de que os povos indígenas seguem um padrão de comportamento, generalizado no país todo, é algo que precisamos urgentemente desconstruir (Silva, 2023).

Aqui se percebe a preocupação em desconstruir a noção que ainda permanece em muitos materiais didáticos e em algumas práticas educacionais, de que os povos indígenas fazem parte

de um mesmo povo de uma única cultura. Essa visão generaliza seus hábitos e costumes e fomenta estereótipos que devem ser combatidos. O encontro trouxe alguns conhecimentos sobre os povos que habitaram São José do Cerrito:

Essa região ainda não tinha muita concentração de mata de araucárias, a qual ainda estava em processo de expansão, não estava bem disseminada. Um dos motivos também que levou esses povos a virem e voltar para essa região. Esses povos contribuíram com essa disseminação do Pinheiro Araucária que existe até hoje. O pinhão era alimento básico desse povo Laklãnõ Xokleng também, tanto é que eles saíram de uma região de estiagem, com dificuldades e migraram para cá em busca de alimentos. [...] e eles conseguem então ocupar esse território por várias gerações, com idas e vindas, vindo no período do [...] amadurecimento da semente, o pinhão, depois retornavam. Então, é um povo que andou muito por aqui, por isso se chamam Laklãnõ “caminhantes em direção ao sol” (Silva, 2023).

Sempre que apresentadas essas atividades formativas realizadas nas escolas e universidades, Liz e Silva (2023) repercutem sobre a necessidade de se familiarizar com a temática indígena atual e com a história ancestral deixada na Serra Catarinense, bem como, da própria comunidade cerritense de experienciar através de visitas e apropriar-se do conhecimento.

Integrantes da comunidade Laklãnõ Xokleng estiveram por duas vezes visitando esses sítios arqueológicos, organizado por atuais integrantes do Grupo Empatia, em 2018, quando ocorreu a primeira edição do curso e, em 2023, em conjunto com a FURB, durante a parte presencial deste curso. Em cada visita memórias foram ativadas, trazendo elementos que, muitas vezes, não encontramos na academia. Como a fala de um ancião, “nem todos esses buracos eram para moradias, alguns serviam de armadilhas, com madeiras pontiagudas fincadas dentro do buraco coberto de vegetais, servindo de proteção contra animais ou outros grupos humanos. Também serviam para encurralar a caça”, e ao visitarem esses locais, os professores Pedro Silva e Jomara de Liz (2023) ressaltam:

Foi muito interessante esse momento, nós todos que estávamos naquele momento no curso, espalhados naquela região, entre as árvores, naquela chuva e a gente foi se aproximando, chegando perto deles para ver o que estavam falando. Eu descí lá e falei com a professora Walderes Priprá que estava junto com seu Ivo e seu João, para que pudessem nos contar o que eles estavam dizendo, se eles lembravam dessas memórias, desses lugares, desse espaço. Foi muito rico, foi diferente e importante para nós, enquanto Grupo Empatia, termos outros olhares (Silva, 2023). Assim, o que estava guardado na memória foi trazido à tona. “Ah, então era isso que minha avó contava, que, meus avós falavam, meu bisavô falava...” Então muitos começaram a vivenciar aquilo que estava na memória, aquilo que nunca tinham tido contato, estava apenas no imaginário, através da oralidade. E isso foi surpreendente, a emoção tomou conta, lágrimas escorriam, como se entrassem num processo regressivo da história, voltar ao tempo num espaço sagrado, ocupado por seus ancestrais (Liz, 2023).

Esse encontro do povo indígena com seu território ancestral trouxe inúmeros sentimentos, lembranças e narrativas sobre sua ocupação nesse território. Sendo um momento para os integrantes do coletivo Empatia se familiarizarem com essas narrativas. No geral, essa *live* procurou fazer um apanhado de todas as atividades promovidas pelo Grupo Empatia, e mediante as reflexões dos ministrantes sobre essas vivências, percebeu-se a presença da perspectiva decolonial, numa busca constante por visibilizar e valorizar os povos indígenas no contexto presente, bem como sua ancestralidade, no território do planalto catarinense, com o propósito de mostrar a diversidade cultural dos povos originários existentes e trazer, sempre que possível, a fala de anciãos a partir das vivências já ocorridas.

O encontro/*live* apresentou muitas reflexões aos profissionais da educação, apostou na visitação a esses espaços de memória e nas comunidades indígenas. Além disso, assegurou a abertura do espaço de diálogo e intercâmbio escolar com os povos indígenas e a pesquisa. A *live* segue a proposta do curso de formação ao tratar das casas subterrâneas e da história e cultura dos povos originários de Santa Catarina, demonstrando iniciativas realizadas para combater a ignorância e o preconceito sobre esse tema. E fica o exemplo de um coletivo voluntário que um dia se formou por acreditar que “[...] *cuidar do planeta é a gente cuidar de si e cuidar dos outros*” (Liz, 2023).

5.2.10. Encontro 10 - Formação, uso e conservação do solo e manejo agrícola sustentável

O décimo encontro/*live* do curso intitulado “Formação, uso e conservação do solo e manejo agrícola sustentável”, ocorreu no dia 31 de agosto de 2023, apresentado pelas professoras da rede Estadual de Santa Catarina: doutoranda Ana Karina Veiga Beckert e Dra. Schayanne Matos Henrique, integrantes do Grupo Empatia. Esse encontro teve duração de 1 hora e 53 minutos, contendo 237 visualizações nas plataformas digitais.

Quadro 10 - Encontro/*Live*: 10

Curso de Formação Docente: “Das Casas Subterrâneas aos dias atuais, a Temática Indígena Santa Catarina	
Formação, uso e conservação do solo e manejo agrícola sustentável https://www.youtube.com/watch?v=wyu2v36ZIMc&t=6454s	
Encontro/ <i>Live</i> : 10	31/08/2023

Docentes:	Prof. ^a Doutoranda Ana Karina Veiga Beckert ⁴⁸ Prof. ^a Dra. Schayanne Matos Henrique ⁴⁹
Visualizações: 237 em 01/05/2025	Plataforma: Youtube
Tempo de duração:	1 hora, 53 minutos e 02 segundos
O encontro/ <i>live</i> foi voltado à formação de professoras/es?	Sim
O encontro/ <i>live</i> aborda a temática indígena?	Sim
Dialoga com o título: casas subterrâneas e/ou indígenas em SC?	Sim
Termos citados durante o encontro	Quantidade de citações
Povos originários	05
Povos indígenas	06
Indígenas	10
Índios	01
Guarani	01
Kaingang	03
Laklãnõ Xokleng	00
xokleng	02
Outros Povos	Yanomami
Casas Subterrâneas	11
Colonial/colonialismo, ...	00
Decolonial/decolonialidade, ...	00
Descolonial/descolonialidade, ...	00

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

O encontro/*live* inicia com a fala da professora Schayanne Matos Henrique expondo sobre a visita que fez aos sítios arqueológicos de São José do Cerrito-SC, realizada pelo Grupo Empatia. Ela destaca que ao visitar esses locais, como especialista em solos, procurou cavar e manusear os solos das moradias subterrâneas para entender sua composição e possíveis usos,

⁴⁸ <http://lattes.cnpq.br/1816019952785521>

⁴⁹ <http://lattes.cnpq.br/9153840265644502>

para entender o porquê daquela região ser escolhida para a construção das moradias subterrâneas: *“Estava mexendo nos solos, [...]Conversando com o pessoal sobre solos, um dos motivos era saber como esses solos influenciaram essas comunidades, esses povos originários a fazer essas casas subterrâneas* (Henrique, 2023).

O encontro/live partiu do relato dessa experiência nas casas subterrâneas, propondo-se a debater conceitos das ciências biológicas, da agronomia, da geologia a partir desses locais de ocupação indígena e dos saberes ancestrais. Ela apresenta conceitos científicos, mas também apresenta visões dos povos originários como podemos verificar no trecho a seguir:

A etnopedologia é uma ciência pouco estudada, recente. Ela vem como uma forma de atrelarmos o saber científico que temos hoje com o saber das comunidades populares. Por quê? Porque essas comunidades mais antigas, que não perderam o contato com o solo, trazem esse ensinamento ao longo das gerações. A ideia é ver o quanto a ciência está andando com esse saber popular. Essa é a relevância. Ela resgata esses conhecimentos. No caso dos povos indígenas, a etnopedologia se concentra nas relações que esses povos estabeleceram com o solo ao longo dos anos, trazendo um profundo entendimento do solo nas áreas onde habitavam (Henrique, 2023).

A autora vai além, e traz reflexões sobre o uso do solo na perspectiva dos povos indígenas, ao explicar como esses povos identificavam os diferentes tipos de solo e qual seu significado.

Esses povos, para sobreviver no ambiente, acabavam desenvolvendo um sistema de classificação próprio de solos. Eles não tinham os recursos científicos que temos, mas usavam observações sensoriais, pegavam o solo, visualizavam características e propriedades do solo no ambiente. Através disso, montaram seu próprio sistema de classificação para saber o que fazer ou não fazer com cada solo. Nesse caso, o solo para esses povos desempenha um papel fundamental na preservação e interpretação da história deles. O solo é testemunha das tradições, práticas e rituais, até mesmo da migração desses povos (Henrique, 2023).

O solo tem grande importância para as populações nativas. Portanto, ao pesquisar o ponto de vista desses povos, ela compartilha de um ponto de vista decolonial. Ao mesmo tempo que dialoga com a temática do curso e, principalmente, a respeito das casas subterrâneas, também são apresentados saberes acadêmicos e coloniais como a classificação que as ciências não indígenas atribuem ao solo, dividindo-o em latossolo, neossolo e nitossolo. A professora Schayanne Matos Henrique (2023) fala sobre sua experiência em uma pesquisa junto aos Laklânô Xokleng:

Foi feita uma pesquisa com eles sobre o que é solo para eles, o que eles consideram o solo. Primeiro, devemos considerar que eles chamam de terra. O termo solo, nós usamos aqui no meio científico, mas também é disseminado o conceito terra,

principalmente para quem não tem contato com a parte mais científica e para eles o solo é fonte de vida, de uso coletivo. Então ele é de todo mundo, esses povos buscam viver em harmonia com o ambiente, extraindo apenas o necessário para sua própria sobrevivência, o solo faz parte das suas vidas. Eles entendem que é desse recurso natural que é retirado o alimento por isso eles estabelecem relações de respeito com o solo (Henrique, 2023).

Aqui se evidencia o valor da terra para esses povos, uma vez que para eles é um espaço sagrado, onde todos são parte de um todo, “uma espécie de simbiose com o universo” (Munduruku, 2019), diferentemente do ponto de vista do colonizador, onde a terra é vista como um bem, uma propriedade, com delimitações de fronteiras e espaço a ser explorada. A *live* chama atenção para a nomenclatura utilizada, observando que os não indígenas usam a palavra solo, enquanto as populações originárias utilizam terra ou melhor “Mãe Terra”. Outro aspecto interessante é que são apresentadas significações e saberes de dois povos: os Laklãnõ Xokleng e os Kaingangs, uma demonstração de diversidade de olhares e culturas.

Foi feito também uma pesquisa com os Kaingangs e nesse sentido, os kaingangs hoje com a urbanização, em muitas de suas comunidades acabam perdendo esse contato com o solo, com a mãe terra como eles chamam. Então os saberes sobre a terra eram um conhecimento passado através das gerações e hoje só os mais antigos têm esse conhecimento. Ao perguntar o que é o solo para eles, eles falam que o solo é vida, o solo é saúde e eles acreditam ter vindo do solo, porque a cor da pele deles é a cor do solo, dos ambientes onde eles vivem (Henrique, 2023).

Apresenta também como ocorre a classificação e o uso da terra pelos kaingangs, que a partir da cor do solo, escolhem onde e qual gênero alimentício vão cultivar. “[...] com a parte sensorial de pegar o solo, plantando vão vendo qual é o melhor, qual é o pior. Então para eles o solo é classificado em terra boa, terra ruim, terra preta, e terra vermelha, definidas de acordo com suas características visuais (Henrique, 2023).

Após explicar o sistema de categorização da terra/solo para os povos originários, são esclarecidos os fatores que levaram esses povos a escolherem o melhor terreno para construir as casas subterrâneas, que são chamadas na *live* de “casas circulares”. “Então, as casas circulares, escavadas na terra, respeitam o seguinte critério: solos profundos. O solo precisa ser profundo” (Henrique, 2023). Ao explicar sobre a construção das moradias subterrâneas, faz um apanhado das características que o solo precisaria ter para facilitar a construção dessas moradias:

Eles chegaram aqui nesse ambiente e encontraram alimento. Dava para cultivar, tinha pinhão, mas como iam sobreviver ao frio? Então, o principal motivo das casas circulares era se proteger das intempéries climáticas. E aí, pela cor do solo tinham uma noção da resistência deste solo, da drenagem dele, para conseguir fazer essas casas. Então, o latossolo era o principal solo utilizado, justamente por ser um solo

profundo, um solo que eles conseguem cavar, eles conseguem montar melhor essas casas.

Então, dois principais componentes do solo: tinha que ter o topo argiloso e macio para ficar mais fácil de cavar, facilitar o trabalho deles e também permitir a desagregação, permitir que eles conseguissem continuar cavando.

E, no caso, os latossolos, eles têm alta permeabilidade, ou seja, a água passa pelo solo. Como é que eles montam uma casa em solo com alta permeabilidade? Então eles combatiam isso endurecendo as partes do interior com fogueiras semipermanentes. Como eles tinham o hábito de manter fogueira sempre acesa, a fogueira ia endurecendo esse solo, e daí acabava selando esse solo, acabava com essa permeabilidade da água. Isso para que não entrasse água na casa. E todo o material que era retirado, ele era utilizado no entorno da casa para fazer o aterro, para não deixar a água entrar dentro da casa também (Henrique, 2023).

A engenharia indígena é evidenciada, revelando as técnicas de impermeabilização das casas subterrâneas, bem como o tipo de solo escolhido na região para sua construção. A pesquisa apresentada nesta *live* é fundamentada a partir da visão dos indígenas sobre esse passado de ocupação, sobre as tecnologias utilizadas para sua sobrevivência. Outro fator considerado por esses povos era o próprio relevo das regiões “*[...]eles avaliavam que tipo de relevo, onde eles iam colocar essas casas para fazer essas escavações. Eles aproveitavam locais de desnível, porque isso reduzia o esforço deles, e permitia um melhor escoamento da água*” (Henrique, 2023).

A professora Ana Karina Veiga Beckert explica em sua fala como se deu o manejo do solo pelas comunidades indígenas, exemplificando quais são as estratégias adotadas para manter a fertilidade da terra e sua biodiversidade. No exemplo abaixo podemos ver os critérios adotados para escolher os locais de plantio:

Pelo tipo de vegetação, os povos indígenas conseguem determinar o tipo de cultivo que eles poderão usar e se eles poderão usar aquela área para cultivo, observando se não tem plantas danosas, plantas venenosas no entorno que podem interferir na plantação deles. No cultivo, no manejo deles utilizam a presença de animais. Se os animais frequentam aquele ambiente, eles também analisam se tem a presença ou não dos animais. Eles analisam também a textura, como a Schayanne já tinha falado. E eles dizem assim: se a textura da terra for áspera de forma palpável pelo tato e de forma visual, eles analisam se a terra é áspera, se ela tem areia, eles conseguem produzir uma coisa, um tipo de cultivo. Se a terra for macia, eles conseguem produzir outra e, também pela cor (Beckert, 2023).

Em outros momentos, fica esclarecido o fato de os povos originários sempre procuraram cultivar mais de um alimento em seus territórios, por entenderem que na natureza todas as plantas estão conectadas, mesmo que sejam de diferentes espécies, uma se beneficia da outra. “*Eles têm uma diversidade de plantas, às vezes eles colocam ali junto grãos, tubérculos, plantas medicinais. Eles fazem a utilização dessa diversidade de plantas ao mesmo tempo*” (Beckert, 2023). A diversidade de plantas dificulta o ataque das pragas, e favorece o manejo do solo. É

referenciada uma anciã do povo indígena, dona Tarsila, que apresenta a seguinte visão: *[...]Jaqueline amontoado de plantas é o que enriquece o solo e permite o desenvolvimento de todas as vidas* (Beckert, 2023).

O saber desses povos e suas práticas caminham rumo à preservação das florestas que hoje seguem ameaçadas pela monocultura e pelos latifúndios. Nesse cultivo extensivo de um único gênero, há o desmatamento e o desgaste do solo, com o uso de toxinas para combater as pragas e fertilizar a terra. Já os povos indígenas: *“Eles não têm esgotamento, eles não utilizam a terra até o momento de se esgotar, dela não conseguem mais produzir para depois abandonar”* (Beckert, 2023). Essa provocação nos leva a pensar o quanto o nosso futuro deve ser ancestral, e por isso a necessidade de recorrermos aos saberes dos povos originários. *“[...]com o objetivo de recuperar os conhecimentos indígenas, existe a agricultura generativa, ela busca os conhecimentos desses povos antigos e tenta trazer para nossa realidade”* (Beckert, 2023).

Antes de eles entrarem na roça para fazer a produção, eles confeccionam um cachimbo, e com esse cachimbo eles fazem uma oração. Vou usar o termo fumar, mas não seria bem esse o termo. Então, eles costumam queimar ervas dentro desse cachimbo e abençoar aquela área. Se o cachimbo não acender significa que aquela área não é para mexer. Então, membros daquela comunidade que conseguem fazer com que o cachimbo funcione são membros que podem utilizar a área, podem plantar e podem cultivar na área. Aquelas pessoas que não conseguem fazer o cachimbo ascender não podem tocar na floresta, não podem chegar na floresta para plantar e nem para movê-la. Então, eles têm esse cuidado também de sentir da natureza quem pode entrar e quem não pode entrar (Beckert, 2023).

A citação anterior faz referência à cultura Guarani, ao modo como os Guaranis escolhem o solo para cultivar. Essa escolha perpassa pela sua cosmovisão atrelada ao sagrado. A *live* aborda, em diversos momentos, o ponto de vista dos povos indígenas, sendo citados conhecimentos dos Laklãnõ Xokleng, dos Kaingang e dos Guaranis. Também há o uso de conceitos científicos e a demonstração de dados estatísticos sobre a agricultura e o desmatamento. Embora não trate de metodologias e dinâmicas para serem utilizadas em sala de aula, traz uma base de conhecimentos que pode ser proveitosa pelas/os educadoras/es dentro da lógica decolonial.

5.2.11. Encontro 11 - Direitos Humanos e o Ensino de História

No décimo primeiro encontro/*live* do curso de formação trabalhou-se a temática: Direitos Humanos e o Ensino de História apresentada pela doutoranda e professora de História da rede estadual de educação de Santa Catarina, Jaqueline Pelozato, integrante cofundadora do

Grupo Empatia. Esse encontro formativo ocorreu no dia 14 de setembro de 2023, durando cerca de 1 hora e 16 minutos, possuindo 279 visualizações até o dia 01/05/2025 nas plataformas digitais.

Quadro 11 - Encontro/Live: 11

Curso de Formação Docente: “Das Casas Subterrâneas aos dias atuais, a Temática Indígena em Santa Catarina	
Direitos Humanos e o Ensino de História https://youtube.com/live/igoaU5ZvTNQ	
Encontro/Live: 11	14/09/2023
Docente:	Doutoranda Jaqueline Pelozato ⁵⁰
Visualizações: 279 em 01/05/2025	Plataforma: Youtube
Tempo de duração:	1 hora, 16 minutos e 27 segundos
O encontro/live foi voltado à formação de professoras/es?	Sim
O encontro/live aborda a temática indígena?	Sim
O encontro/live dialoga com o título: casas subterrâneas e/ou indígenas em SC?	Sim
Termos citados durante o encontro	Quantidade de citações
Povos originários	23
Povos indígenas	22
Indígenas	76
Índios	05
Guarani	01
Kaingang	01
Laklãnõ Xokleng	02
xokleng	02
Outros Povos	Krenak 9; Munduruku 1; Guajajara 1
Casas Subterrâneas	01

⁵⁰ <https://lattes.cnpq.br/1124232660819852>.

Colonial/colonialismo, ...	01
Decolonial/decolonialidade, ...	02
Descolonial/descolonialidade, ...	00

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

O encontro/*live* apresentou como objetivo uma abordagem sobre a temática indígena, a partir dos Direitos Humanos e do ensino de História. Por ter a palavra ensino já em seu título, promete ter maior direcionamento para o contexto escolar e isso ficou evidente já nas palavras iniciais:

Então o meu lugar de fala é do ensino de história, é como professora de história. Então nós do ensino de história, nós professores temos uma missão muito grande que é a desconstrução dos estereótipos, das imagens negativas construídas no Brasil sobre negros e indígenas. A nossa formação busca desconstruir esses estereótipos a partir das evidências históricas. Então essa é uma das nossas funções enquanto professores de história. As narrativas, elas são uma construção histórica (Pelozato, 2023).

A professora Jaqueline Pelozato (2023) problematiza a questão da existência dos estereótipos e preconceitos sobre as populações indígenas, apontando que as “evidências históricas” devem desconstruir essas visões estigmatizadas. Pensando na realidade que as/os professoras/es enfrentam nas escolas, atualmente, com a disseminação da internet e das tecnologias digitais, a ministrante reflete:

[...] a escola deixou de ser o único lugar privilegiado na formação das novas gerações diante de inúmeros mecanismos informativos encontrados na rede. Então, hoje os estudantes também se informam nas redes, eles se informam nos grupos do WhatsApp, se informam em vários lugares, principalmente com relação às tecnologias. Então, se a gente for pensar, nós também precisamos estar nesses lugares. E aí, a ocupação das redes e das mídias por essa temática indígena, como o espaço desta live, por exemplo. O Cristian Wariu é um indígena que fala bastante sobre os termos indígenas, a Sônia Guajajara, o Ailton Krenak, então, todos eles estão no Instagram, todos eles estão no YouTube, todos eles estão de alguma forma popularizando os saberes indígenas. Então, a nossa função enquanto profissionais, professoras e professoras, é trazer essas histórias, essas outras narrativas para o âmbito escolar (Pelozato, 2023).

Ao referenciar intelectuais indígenas e trazer o exemplo das redes sociais, torna-se evidente como os povos tiveram de se adaptar e, hoje, vivendo em um país capitalista, fazem parte dessa realidade. Usam a internet para transmitir seus saberes e tornarem esses conhecimentos acessíveis, na tentativa de desconstruir visões preconceituosas. Também se faz

uma reflexão sobre o papel das/os educadoras/es e quais formas se deve adotar para conseguir desempenhar um bom trabalho, de forma crítica, ética, responsável.

Posteriormente, a palestrante conceituou a ideia de Direitos Humanos, a partir de alguns autores indígenas e não indígenas. Dentre os autores indígenas foi citado novamente Ailton Krenak, que entende esses direitos como:

[...]os direitos humanos devem ser divididos em duas vertentes principais: o direito à vida e o direito de pertencer a uma comunidade. E se refere ao fato de que todo cidadão tem direito de pertencer a uma comunidade, uma comunidade com a sua cultura, com os seus costumes. E, no caso dos povos originários, a terra é mais do que a propriedade, é a cosmovisão, é o mundo. O mundo inteiro deles está nesse direito à terra, porque ali eles constroem todas as relações de pertencimento a um determinado lugar (Pelozato, 2023).

Nessa parte, há uma fala sobre a importância da terra para as populações indígenas, mostrando que a concepção de direitos humanos para eles, perpassa pelo direito à terra. Para Munduruku (2019) “o território é onde mora os sonhos alimentados pela memória, [...] reduzir a um espaço limitado por fronteiras ou demarcar deixando de fora o que se considera sagrado, é arrancar o sentido de pertencimento a um lugar que lhe dá garantia de completude”, é uma necessidade se sentir integrado ao lugar onde vive.

Com o processo de colonização esse direito foi negado, pois as populações originárias acabaram sendo expulsas de seus territórios, ou tiveram de fugir para o interior, para escapar da escravidão, da morte e de todas as formas de violência física e simbólica trazidas pelos colonizadores. Pelozato (2023) cita algumas medidas adotadas pelo Estado brasileiro em relação aos povos originários:

Para os povos do Sertão, previa-se o aldeamento mediante a criação das Missões religiosas e presídios militares, com recursos às guerras justas quando se julgasse necessário. Para os aldeados, já considerados civilizados, propunha-se a assimilação com a distribuição de parcelas individuais de suas antigas terras coletivas, que seriam extintas com as antigas aldeias. Então, guerras violentas, criação de novos aldeamentos, extinção de antigas, foram práticas que coexistiram, se sucederam ao longo do século XIX, todas visavam o mesmo fim: a ocupação das terras indígenas e a transformação dos seus habitantes em cidadãos e eficientes trabalhadores para servir ao Estado. Então, esse era o objetivo de retirar os povos indígenas, os povos originários desses lugares onde eles estavam, a ocupação dessas terras e transformar essas pessoas em trabalhadores (Pelozato, 2023).

Se na citação anterior a essa, fala-se em direito à terra e à comunidade, aqui podemos verificar que ambos esses direitos lhes foram negados. A autora faz um questionamento quanto ao Marco Temporal, o qual tenta reconhecer como terras indígenas somente aquelas já demarcadas em 1988, quando foi feita a última Constituição Federal brasileira. Como ela

mesma provoca na *live*, e podemos verificar no trecho acima, com tantas medidas de extermínio, de roubo das terras indígenas, como essas populações conseguiriam ter seus territórios demarcados? E na história mais recente? Como essas populações aparecem? Durante o período da ditadura militar no Brasil, que durou 21 anos, indo de 1964 até 1985, os povos indígenas também tiveram seus direitos negados. De acordo com um documento citado na *live* do período militar, fez-se uma investigação que revela:

O documento descreve operações realizadas pelo Estado brasileiro que promoviam extermínio das comunidades, o roubo de terras indígena mediante a negociação de suas riquezas e uso de mão de obra indígena em condições de escravidão, além de ações para a tomada de suas terras. E aí, durante a ditadura, as comunidades indígenas encontraram entre os antropólogos, sertanistas, missionários ligados ao Conselho Indigenista Missionário seus principais apoiadores para resistir às violências e às ameaças cometidas pelo regime, pelos donos de terras, pelos colonos e trabalhadores do garimpo. Então, não é de hoje que a maioria dos povos indígenas brasileiros têm que lidar, principalmente para manter a sua cultura viva (Pelozato, 2023).

É muito interessante a escolha da autora em trazer elementos para pensar sobre a história contemporânea dessas populações, mostrando suas lutas recentes. Esses exemplos revelam que, mesmo com o fim do colonialismo, práticas muito parecidas com as impostas pelos impérios europeus continuaram em prática. Mesmo no século XX, esses povos continuaram a ser escravizados e exterminados, por conta da colonialidade, que seria as permanências do colonialismo, mas em outro contexto histórico.

A política indigenista, integracionista, via na conversão do índio em trabalhador, um processo considerado civilizatório nos termos do regime. Em 1972, o superintendente da FUNAI na época, o general Smart de Araújo, explicou ao Jornal Estado de São Paulo que o índio integrado é aquele que se converte em mão de obra, e essa integração se daria de forma lenta e harmoniosa. O que a gente viu que não aconteceu. Então, foi principalmente uma dizimação da população indígena do Brasil (Pelozato, 2023).

Sobre essa política de integração dos indígenas para civilizados, podemos aqui estabelecer um paralelo entre a história oficial, a que temos registro, com base em documentos históricos, apontados pela autora, e também ao que foi mencionado na *live* 2 pelos professores, pesquisadores e integrantes do povo Laklãnõ Xokleng Cacique Micael Vaipon Weitscha e Natan Cuzun Crendo (2023) ao falarem sobre o processo denominado de “pacificação” sofrido pela sua comunidade, o qual permanece na lembrança do povo por meio de relatos orais dos mais velhos. De acordo com Cacique Micael Vaipon Weitschá (2023):

Em 1914, quando Eduardo veio, a ideia era que trouxesse a educação, que fosse aculturar ao povo Xokleng. Essa era a ideia do governo quando mandou Eduardo aqui: aculturar nosso povo. [...] Quando o governo criou a estrada de ferro, na região de Canoinhas, Mafra, muitos indígenas foram escravizados, muitos Guaranis, Xokleng, Kaingang, foram escravizados, mortos também [...] Eduardo, ele foi o Pacificador que veio a serviço do SPI, que quer dizer Serviço de Proteção aos Índios. Então, é um órgão que veio com o Eduardo, que o governo mandou, mas a ideia era escravizar os povos indígenas. Então, quando ele veio, ele fazia os índios trabalharem para comer. Eles tinham que trabalhar primeiro para comer. Se eles não trabalhassem, eles não iriam comer (Weitschá, 2023).

Aqui podemos ver o olhar indígena e os registros históricos caminhando juntos, demonstrando o quanto essas populações foram violentadas, privadas de qualquer direito, ou reconhecimento, seja no passado, seja na história contemporânea. A partir da Constituição de 1988, os indígenas passaram a ter seus direitos reconhecidos, no entanto, isso não significa que, ainda hoje, não enfrentem graves problemas quanto às suas terras, ao acesso à saúde, a uma educação de qualidade e diferenciada, bem como em relação às disputas com garimpeiros e à invasão ilegal de suas reservas e aos assassinatos de indígenas. Apesar dos problemas atuais, a Constituição de 1988 representa um marco importante na luta pelos direitos indígenas.

Em abril de 1974, realizou-se em Diamantina, Mato Grosso, a primeira dezena de assembleias que resultaram em 1980 na formação da União das Nações Indígenas, que foi a primeira organização indígena de caráter nacional e teve um papel fundamental no processo da constituinte de 1988. Então, nesse sentido, somente em 1974 é que principalmente as lideranças indígenas desses povos, eles se organizaram e pressionaram o governo ao ponto de 1988 eles conseguirem principalmente o direito à terra, à cultura, aos seus usos e tradições, para que esses usos e tradições fossem garantidos. Então, através do artigo 231 da Constituição, que ordena a demarcação dos territórios indígenas, institui a educação e saúde diferenciadas, voltadas para cultura, para as necessidades dessas populações indígenas (Pelozato, 2023).

Como mencionado acima, a Constituição é resultado da luta dos povos indígenas. Eles são os protagonistas dessa conquista. Nenhum direito é conquistado sem luta e mobilização. No contexto do curso, naquele ano, estava em votação o Marco Temporal, e as discussões sobre suas implicações se fizeram presentes no debate do curso:

Em 2003 foi reconhecida a terra indígena de Ibirama Laklãnõ, mas uma parte dela, ocupada pelos indígenas Xokleng, é disputada por agricultores, sendo requerida pelo governo de Santa Catarina no Supremo Tribunal Federal. O argumento é que essa área de aproximadamente 80 mil metros quadrados não estava sendo ocupada em cinco de outubro de 1988. Os Xokleng, por sua vez, argumentam que a terra estava desocupada na ocasião porque eles haviam sido expulsos de lá (Pelozato, 2023).

A questão das terras indígenas é complexa, e se voltarmos nosso olhar no tempo, podemos afirmar que todo o território brasileiro era terra indígena. Por essa razão, nós,

professores, temos um papel fundamental na discussão desses assuntos, na construção do debate, ao trazer diversas referências e, principalmente, em trazer falas dos povos indígenas.

Então, nós, professores de história. A gente precisa muito buscar uma decolonialidade, buscar referências nos indígenas. Buscar referências nesses povos que estão produzindo ciência, estão produzindo conhecimento, têm suas histórias. Precisamos ter acesso a essas histórias e trazer para sala de aula. Porque, como eu comentei no começo da fala, o preconceito, ele se faz porque a gente não conhece e ele só persiste enquanto essas histórias, essas narrativas, elas não vierem à tona, não vieram para nossas discussões da sala de aula, é como se elas não existissem. Então, é muito importante mesmo dizer não ao marco temporal. Temos professores de história que têm uma visão colonialista ainda. É complicado porque muitas vezes é a formação do professor que o torna defensor na visão colonial, e portanto, é essa formação que precisa passar pela decolonialidade (Pelozato, 2023).

A autora reflete sobre a importância de uma formação de educadoras/es que contemple a visão decolonial, pois muitas/os professoras/es, ao longo de suas trajetórias acadêmicas não tiveram contato com essa perspectiva, obtendo o conhecimento a partir de um olhar tradicional, narrada sob o ponto de vista europeu, e por essa razão negam, ou não reconhecem as raízes indígenas. Situação evidenciada no grupo de *whatsapp* entre alguns cursistas, com uso de expressões e pensamentos inapropriados ao se referir aos povos originários e seus direitos.

A *live* aborda a perspectiva decolonial, principalmente quando menciona autores indígenas como Ailton Krenak. A palestrante aponta referências a diversos materiais e documentários para serem utilizados em sala de aula, assim como reflete sobre o papel da escola no enfrentamento a essas violações e aos preconceitos. Ela cita diversos povos indígenas, incluindo os de Santa Catarina, embora não fale das casas subterrâneas de São José do Cerrito, já que seu recorte envolve uma história contemporânea das lutas e conquistas dos povos originários.

5.2.12. Encontro 12 - Ancestralidade Kaingang: educação, memória e movimentos indígenas na atualidade

O último encontro/*live* do curso apresentado teve como ministrante o pesquisador e intelectual do povo Kaingang, Professor e Doutor Josué Carvalho, e foi intitulado “Ancestralidade Kaingang: educação, memória e movimentos indígenas na atualidade”. Inicialmente, quando do planejamento do projeto em 2022, o título do encontro/*live* tinha ficado em: “Quem são? Onde estão? E como está o Povo Kaingang em Santa Catarina?”. Posteriormente, o título foi modificado, atendendo com mais especificidade os objetivos do

projeto. Esse encontro ocorreu no dia 21 de setembro de 2023, com duração de 1 hora e 36 minutos, tendo 255 visualizações em 01/05/2025 nas plataformas digitais.

Quadro 12 - Encontro/Live: 12

Curso de Formação Docente: “Das Casas Subterrâneas aos dias atuais, a Temática Indígena em Santa Catarina	
Ancestralidade Kaingang: Educação, Memória e Movimentos Indígenas na Atualidade https://www.youtube.com/watch?v=q7ZcYXSjZvw&t=865s	
Encontro/Live: 12	Data: 21/09/2023
Docente:	Dr. Josué Carvalho Kanhgág ⁵¹
Visualizações: 255 em 01/05/2025	Plataforma: Youtube
Tempo de duração	1 hora, 36 minutos e 43 segundos
O encontro/live foi voltado à formação de professoras/es?	Sim
O encontro/live aborda a temática indígena?	Sim
Dialoga com o título: casas subterrâneas e/ou indígenas em SC?	Sim
Termos citados durante o encontro	Quantidade de citações
Povos originários	04
Povos indígenas	16
Indígenas	227
Índios	08
Guarani	09
Kaingang	41
Laklãnõ Xokleng	02
xokleng	08
Outros Povos	Kamé e Kairu (sol e lua): clãs da

⁵¹ CARVALHO, Josué. Releituras do Passado no Presente: Os Etnosaberes nas Narrativas Oraís de Anciões Kaingang do Sul e Sudeste do Brasil Contemporâneo. Dissertação - UFRJ - Rio de Janeiro. 2012.

CARVALHO, Josué. Enquanto os adultos brincam: introdução aos estudos dos processos próprios de ensino-aprendizagem da criança indígena Kaingang. Tese - UFMG- 2016.

CARVALHO, Josué. O ÍNDIO, OS SUPORTES DE MEMÓRIAS E A MUSEALIZAÇÃO: DO ESPAÇO DE MEMÓRIAS A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO MUSEU. Tese - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – 2020. <http://lattes.cnpq.br/3749800038682321>.

	organização social Kaingang
Casas Subterrâneas	76
Colonial/colonialismo, ...	16
Decolonial/decolonialidade, ...	10
Descolonial/descolonialidade, ...	05

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Josué Carvalho iniciou sua fala já nos fazendo pensar: “*feliz de participar do curso, mesmo que de modo virtual*” (2023), diferentemente do modo de transmitir ensinamentos nas comunidades dos povos tradicionais, onde a educação acontece por meio da interação, experimentação e observação, fato que, muitas vezes, opõe-se ao formato de ensino-aprendizagem em nossos ambientes escolares e por nós naturalizado. E, por outro lado, sem a possibilidade de ser virtual, este curso não ganharia a proporção que ganhou e nem mesmo contaria com a presença de representantes dos povos originários (docentes e/ou cursistas) pelo fato destes não se encontrarem em nossa região.

O ministrante ressalta a importância desse curso de formação, que parte de um ponto específico - as casas subterrâneas -, para conhecer um pouco mais sobre os ancestrais e atuais habitantes originários do território de Estado de Santa Catarina onde São José do Cerrito tem um “marco”:

As casas subterrâneas são a materialização do saber dos nossos, das nossas ancestrais indígenas, que aqui estiveram, que viveram nesse território, e o seu modo de vida. Isso traduz um pouco do que era no passado, e como ele foi se reinventando, se resignificando, a partir da chegada do não indígena no estado. Pensar também a partir do ponto de vista da educação: em que medida nós, o próprio movimento na educação escolar indígena, o movimento na educação de modo geral, pode incluir também parte desse saber para contar a história dos povos ancestrais desta terra. Acho que é de fundamental importância também pensarmos pelo ponto de vista da educação, como contar essa história, essas outras histórias — as histórias indígenas — no espaço escolar, para os diferentes anos do ensino, dando vazão à própria ideia nas escolas não indígenas da Lei 11.645, que traz a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afrodescendente e indígena, em sala de aula, em todos os anos do ensino (Carvalho, 2023).

O encontro/live evidência, de início, não apenas tratar a respeito das casas subterrâneas, mas também de outros conhecimentos e saberes indígenas, pensando em como podem ser aplicados nas escolas indígenas e não indígenas. Ao pensar em educação, Josué ressalta a importância de incluir parte desse saber e de como a educação, de modo geral, conta essas histórias outras aos não indígenas, nos diferentes anos e etapas do ensino, conforme orientação

da Lei 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino da história da cultura afrodescendente e indígena em sala de aula. Josué vê com relevância a inclusão desse saber na educação escolar indígena e nos mostra como o modelo educacional não indígena representou e representa ameaça à cultura dos povos originários, principalmente até 1988. Sendo assim, procuram transferir o conhecimento com seu próprio jeito de viver, pensar e sentir conforme sua própria fala:

[...] como as próprias escolas indígenas, elas têm se apropriado desse conhecimento seu, que já era seu, de seu modo de pensar a própria educação e, traduz essa educação no espaço escolar. A gente sabe que o espaço escolar ele é uma instituição não indígena, que foi colocado dentro dos territórios indígenas, trazido para o interior dos territórios indígenas com formatos muito claros, o processo de transição é fazer com que o indígena migrasse da sua cultura principalmente até a Constituição de 1988 para a cultura do não indígena, quer dizer abandonando todo o seu modo de viver em sociedade, de estar em conversa, em contato com o outro (Carvalho, 2023).

Mesmo com avanços na legislação referentes aos povos originários, a representação e a história contada por meio dos livros didáticos, nas escolas não indígenas, “*remete ainda ao período da colonização, ou seja, não é atual*”. O fato do povo não viver mais nessas casas subterrâneas e, sim, em casas de alvenarias, recai em olhares e tratamentos de “*julgamentos e desqualificação*”. Sendo “*um direito viver nesse novo contexto*”. “*Nós não nos questionamos se estamos vivendo na cidade, se deixamos de ser índios, nós continuamos sendo indígenas pertencentes ao nosso povo e à nossa cultura*” (Carvalho, 2023). Aqui podemos ver o quanto a visão dos indígenas como povos do “passado” ainda prejudica o ensino de sua história e o seu reconhecimento como protagonistas.

Então como que a escola vem pensando? É esse o novo contar da história, um contar que não seja pejorativo, que não seja preconceituoso em relação à transição de tempo. Nós sabemos que nenhuma cultura é estática, é uma transição de tempo. Muito menos a cultura indígena em meio a tantos contatos com não indígenas deveria ser estática, ela evolui, ela se reinventa durante os tempos, durante os anos que se passam em contato com outras culturas isso é natural do ser humano (Carvalho, 2023).

Também há a ideia de que “se não vivem mais do modo como viviam no passado, é porque perderam sua cultura, deixaram de ser indígenas.” Essa imagem é encontrada, principalmente nos livros didáticos e, pautada por uma visão eurocêntrica sobre esses povos, olhar que inviabiliza seu protagonismo e sua capacidade de ação. Ao realizar uma pesquisa sobre a representação dos povos originários brasileiros em livros didáticos a pesquisadora Marcela de Liz (2014) faz o seguinte apontamento:

Quando se trata do etnocentrismo, verifica-se que os livros apresentam os povos indígenas sob o prisma da cultura europeia, ou ocidental, não conferindo a estes povos o papel de sujeitos ativos que fazem sua própria história, já que desde o primeiro contato com os europeus os povos indígenas têm suas ações reduzidas ao campo de reações às medidas adotadas pelos portugueses para a colonização e exploração do território, sendo tidos como incapazes de reagir, estando como já foi dito anteriormente fadados a morrer em guerra, ser assimilado pela cultura europeia através da catequização, morrer por epidemias trazidas pelos europeus ou fugir para o interior do território a fim de tentar escapar do processo de colonização (Liz, 2014, p. 70).

Como se pode notar, o etnocentrismo nega as dinâmicas culturais, uma vez que nenhuma cultura segue estagnada, está sempre sujeita a mudanças, seja ela indígena ou não indígena. A cultura é dinâmica, e assim como os povos africanos, os povos indígenas atuaram de forma a resistir e se adaptar aos novos contextos impostos pela colonização.

O papel da educação nessa transmissão de conhecimento, tanto para o indígena quanto para o não indígena, é assumir um posicionamento horizontalizado, que valorize os saberes de diversas matrizes, sem hierarquizá-los, respeitando os povos que os produziram e produzem. *“A história precisa ser contada de outra forma [...] a partir desse ponto de vista ancestral, mas trazendo o olhar para o hoje. Também é fundamental pensar o papel da educação nessa transmissão de conhecimento [...]”* (Carvalho, 2023). Temos uma linguagem que ainda tenta remeter o indígena à casa subterrânea, vivendo pelado, no mato, e sem direito ao acesso às possibilidades que a sociedade nacional possui. Nesse contexto, há urgência da *“decolonização da escola”*, *“decolonização dos espaços”*, *“a própria decolonização onde o povo indígena está”*, *“decolonização dos espaços públicos”* com a presença dos povos originários. *“Decolonizar esses lugares é aceitar que nós temos os nossos saberes [...] e que contribuem para a formação da sociedade nacional nos pequenos e grandes lugares”* (Josué, 2023).

O encontro/live fez apontamentos necessários para uma visão decolonial, e chega inclusive a mencionar este termo “decolonizar”. O autor traz essa referência às leituras decoloniais, à medida que traça o olhar do povo Kaingang sobre a sua história, ao apresentar a origem das casas subterrâneas contadas pelas memórias de sua avó que morreu aos 116 anos, em 2021, na Terra Indígena de Nonoai - RS:

As casas subterrâneas eram para se esconder do frio, por exemplo, a região sul é uma região de muito frio, nós sabemos disso. E a própria casa foi se reinventando posteriormente. Ela foi sendo utilizada para se esconder das brigas intertribais, sendo cobertas com o próprio mato, quer dizer, para que não fossem achadas as famílias, as crianças, eram colocadas ali em tempos de brigas, inclusive com o não indígena. Quando o não indígena, chegou aí no processo colonizatório, dos povos indígenas aqui na região sul, principalmente no estado de Santa Catarina. (Carvalho, 2023).

Segundo a memória dos anciões, o povo Kaingang ocupava as regiões mais altas como estratégia para uma melhor visão de longitude sobre quem viria e para se prevenir de guerras, de ataques intertribais e, depois, pelos colonizadores. Durante sua fala, o professor Josué nos chamou a atenção, após um comentário no *chat* a respeito da palavra “*resgate*”, a qual para os povos originários se refere a algo que não existe mais, sugerindo então a substituição por “*revitalização*” que neste caso se referia à cultura desses povos por estar “*presente, viva na memória dos velhos na comunidade*” (Carvalho, 2023). É necessário reforçar a ideia dos indígenas no presente, como protagonistas não apenas no passado, mas no contexto atual.

O ministrante apresentou alguns saberes ancestrais oriundos de seu povo sobre a educação das crianças na comunidade indígena. Para o povo indígena a criança é um ser completo, desde que ela nasce ela é portadora de ancestralidade e portadora de saber. Para o líder espiritual da Terra Indígena, Nonoai, de 98 anos, ele aprende mais com as crianças, do que as crianças com ele. O adulto aprende olhando a criança sem interromper. “*O povo indígena olha a criança pelo olhar da própria criança, pelo seu desenvolvimento, suas ideias, seus afazeres e não do adulto*” (Carvalho, 2023). Olhar a criança não pelo olhar da escola e nem pelo olhar do adulto, olhar por ela mesma, como se dá o processo de aprendizagem. Nessa direção a escola precisa compreender esse jeito kaingang, ancestral de aprender, pois não é como costumeiramente acontece, olhamos as crianças de cima para baixo, julgando-as com nossa visão de adulto.

Ainda sobre as casas subterrâneas, ele traz algumas narrativas de seus anciões a respeito das memórias sobre esses locais, de como eram organizadas, quais lideranças ocupavam cada espaço:

Então a gente vai ter a casa principal, e as outras casas subterrâneas menores que abrigavam pequenas famílias. Dizia o nosso velho xamã Kujá Kaingang, ele diz que no centro da aldeia ficava o nosso Cacique, a gente chama de líder guerreiro, que é o que todos vocês devem conhecer essa nomenclatura, reservava ele e a família dele. Próximo a ele ficava a casa subterrânea, a casa do líder espiritual, porque na tradição antiga Kaingang o líder espiritual sempre estava próximo, comandava junto com o cacique. Existia quem tinha esse contato com a guerra, com o fazer braçal, e o líder espiritual que está em contato com os espíritos, com as ervas, que é esse grande sabedor do outro universo que nós não temos acesso, onde vivem os nossos ancestrais, que são os irmãos mitológicos da origem do povo Kaingang, que vocês já devem saber, os irmãos Kamé e Kanhru representados pelo sol, pela lua. Então ficava o formato das casas, a casa principal no centro da aldeia ali, e as casas menores espalhadas aí em formato de círculo também (Carvalho, 2022).

Josué Carvalho (2023) vai demonstrando, através de fotografias, como as moradias das comunidades kaingangs foram sendo alteradas ao longo dos anos. Partindo inicialmente das

casas subterrâneas para casas semelhantes às que temos hoje nas cidades, com duas abas no telhado, no que ele chama de formato de “casinha”. Embora suas construções tenham sido alteradas, isso só demonstra o quanto sua cultura é dinâmica.

Então, a gente vai ter as casas já no formato mais arquitetônico por assim dizer, em formato de casinhas mesmo, com suas paredes diferente do povo Guarani, por exemplo, em que as paredes eram feitas tradicionalmente com barro, o povo Kaingang, ele pouco usa essa técnica do barro. Então a gente vai ter a própria Taquara que a gente chama, que é o Taquaruçu trançado, que servia como parede e servia também como suporte da cama para dormir. E aí então a gente vai ter toda a cobertura dela de capim, que vocês devem conhecer também nesse processo de estudos, coberto de capim e, rodeado por trançado de taquaruçu. esse trançado representando o grafismo, da própria cestaria do povo Kaingang, que dá para se ver aqui muito bem feito (Carvalho, 2023).

Não é porque os povos Kaingangs ou Laklãnõ Xokleng não vivem mais em moradias subterrâneas que eles perderam sua cultura e sua identidade; pelo contrário, esses povos souberam se adaptar às mudanças de cada contexto. Eles não possuíam um único local de moradia, migraram de acordo com as necessidades de sobrevivência.

Quando era tempo de pinhão, por exemplo, ia para região onde tinha mais pinhão, pegava os aldeamentos, as famílias e iam para aquela região e ali constituíam um lugar de se viver. No verão, onde a alimentação era em outro lugar, se mudava. Não tinha essa grande necessidade de estar especificamente em um único local. O que não quer dizer que não temos na memória dos próprios velhos, lugares específicos que eu vou chamar de lugares de memória, que para eles era de grande referência, seja para fazer rituais, seja para fazer qualquer outro encontro onde se achavam as famílias, os parentes e com os próprios outros povos, o próprio Xokleng e o Guarani (Carvalho, 2023).

Essa concepção que temos hoje de terras indígenas, da distribuição desses povos em aldeias, é uma invenção e imposição dos não indígenas sobre os povos originários como medida para controlar essas populações, para evitar suas influências. Se olharmos para a história, podemos perceber que a própria ideia de aldeamento vem da tentativa dos padres jesuítas de converter os indígenas em fiéis da Igreja Católica.

Então começou a ter esse processo de aldeamento muito forte a partir do início dos anos de 1910. Isso está na história fortemente levantado pelo SPI. Então que hoje configura os aldeamentos onde aqui só, e não pode estar em outro lugar, por exemplo. Então vamos entender que o processo de aldeamento, ele vai ser uma característica muito forte do não indígena, na tentativa de fazer com que o indígena parasse de estar em todos os contextos. E, aí tinha como processo de dificultar na mente dos não indígena o processo de expansão e da cultura indígena sobre os não indígenas (Carvalho, 2023).

Assim como a palavra aldeamento, a ideia de aldear, as escolas também foram impostas aos povos indígenas como medidas para “civilizá-los”, assim a escolarização dos povos originários tinha por finalidade homogeneizar a sociedade brasileira. Como aponta Marcela de Liz (2024) essas medidas se consolidaram no início da república brasileira:

À medida que o Estado brasileiro se constituía, um projeto ia sendo criado, a ideia de uma sociedade homogeneizada, pautada pelo patriotismo e pela bandeira nacional acima de qualquer diferença étnica. Nesse contexto, os povos indígenas deveriam ser integrados ao Estado como cidadãos brasileiros (Liz, 2024, p. 23).

A escolarização dos povos indígenas foi, num primeiro momento, uma ferramenta de dominação dos colonizadores, utilizada para impor a religião, os saberes coloniais sobre esses povos.

A escola chega às comunidades indígenas de forma imposta, não foi solicitação dos povos originários ao menos até a constituição de 1988. Foi uma obrigatoriedade, principalmente após a criação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI em 1910, para cada posto do SPI uma escola com objetivo muito claro que o indígena deixasse de ser quem era para integrar a sociedade nacional, abandonando sua cultura, seu modo em geral, isso até 1988 (Carvalho, 2023).

Após muitas lutas, os povos originários foram reconhecidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988, garantindo o direito à vida, a permanência de suas culturas, de seus modos de vida e a uma educação escolar diferenciada e específica. Essa escola indígena deve ser diferenciada desde os seus materiais, a sua arquitetura, seus locais de aprendizagem e seus conteúdos. Na TI de Nonoai, como exemplo de saberes e práticas específicas dos povos originários, foi construída, no espaço da escola, a reconstituição das casas subterrâneas, onde os velhos são convidados a contarem suas histórias do tempo das casas subterrâneas junto com a gente e para as crianças.

Essa forma de ensinar e de aprender dos povos originários vai muito além do “*quadro em sala de aula [...] num processo decolonial de pensar, descolonizando a própria escola [...] para as crianças indígenas é muito mais interessante aprender com os velhos do que simplesmente copiar ou anotar num livro*” (Carvalho, 2023). Uma aprendizagem a partir da história vivida, contada e vivenciada no espaço escolar é fundamental no processo de transmissão e revitalização do saber indígena. Uma alternativa aos saberes coloniais apontados pelo ministrante seria visitar essas casas subterrâneas em São José do Cerrito para conhecer essa história indígena.

O encontro/*live* traz muito forte a necessidade de observarmos as populações indígenas

no tempo presente, de compreendermos suas dinâmicas ao longo do tempo e estudarmos seus pensadores e intelectuais indígenas. As casas subterrâneas são, a todo momento, citadas como locais presentes nas memórias do povo kaingang, fundamentais para pensarmos sua história. Josué Carvalho traz diversos apontamentos a fim de romper com as visões coloniais e instigar outros olhares sobre esses saberes ancestrais. Ele também traz a importância de descolonizar os espaços e trazer esses saberes ancestrais para além dos territórios indígenas, envolvendo as escolas e a sociedade não indígena como um todo.

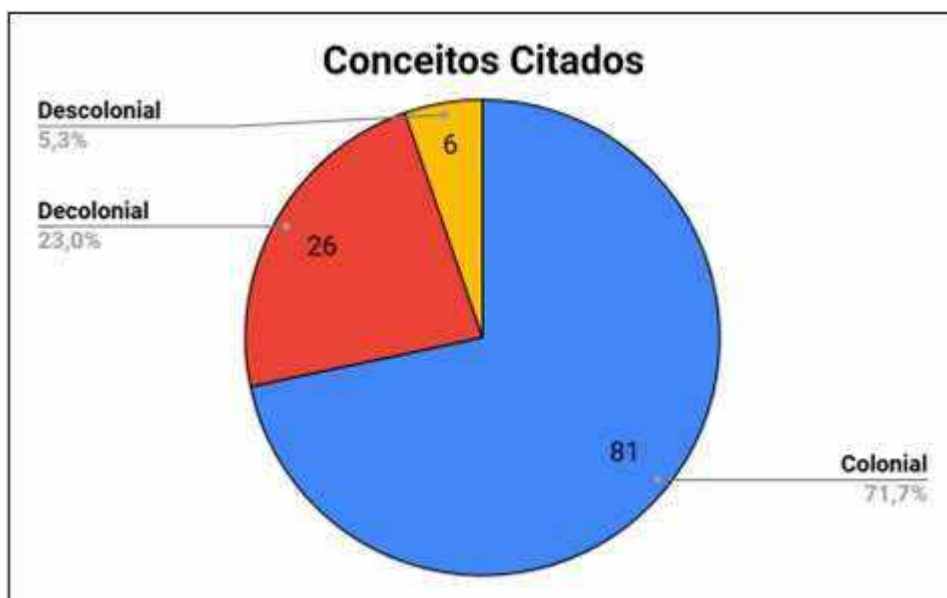
6 CAPÍTULO 4: TECENDO CONHECIMENTOS - PONTOS DE CHEGADA

Após esse longo processo de sistematização, pudemos chegar a algumas conclusões sobre nosso objeto de investigação, o curso de formação docente **Das Casas Subterrâneas aos Dias Atuais: A temática Indígena em Santa Catarina**. No capítulo anterior, ao fazermos a recuperação do processo vivido e análises, pudemos estabelecer alguns pontos de reflexão sobre os 12 encontros. Nosso eixo de sistematização foi a formação docente com base numa perspectiva decolonial, buscando analisar se de fato houve a presença dessa visão ao longo dos encontros/lives.

A sabedoria ancestral que é transmitida oralmente de geração em geração por povos tradicionais, é tido como um vasto acúmulo de conhecimentos, valores e práticas que são construídos ao longo da vida, fruto de sua relação com a natureza. Essa sabedoria abarca diversas áreas como medicina tradicional, agricultura, arte, música e espiritualidade, que são manifestados de forma única. Durante o período colonial, este saber foi marginalizado e desvalorizado, sendo considerado inferior ao conhecimento científico. Sendo uma visão que permanece até os dias atuais, contribuindo para a deslegitimação das práticas tradicionais, opressão das comunidades tradicionais e destruição destes saberes. A decolonialidade, neste contexto, é uma proposta que rompe este paradigma, buscando desconstruir essas hierarquias e valorizar a diversidade de conhecimentos. Neste sentido, a sabedoria ancestral surge como um patrimônio cultural e científico de valor inestimável, que precisa de reconhecimento, além de respeito e proteção (Henrique, 2023).

Procuramos reconhecer, inicialmente, se os encontros/lives tiveram narrativas decoloniais ao tratarem dos diferentes temas que foram expostos. Num primeiro momento, em uma contagem apenas de palavras utilizadas pelos ministrantes, sem uma interpretação mais completa dos conteúdos de cada um dos encontros, pudemos verificar a forte presença da palavra colonial, sendo citada 80 vezes, sendo 64 na live 03, e 16 vezes na live 12. Já a palavra decolonial foi referenciada 26 vezes em todo o curso, e o termo descolonial apareceu apenas seis vezes.

Gráfico 1 - Porcentagem dos conceitos citados durante o curso



Fonte: Curso de formação docente “Das casas Subterrâneas aos dias atuais [...]”, 2023.

Pelos dados apresentados vimos pouca presença do termo Decolonial, o que poderia indicar uma ausência dessa perspectiva no curso. Entretanto, ao analisarmos o conteúdo dos encontros/*lives*, verificamos que apenas um entre os 12 encontros/*lives* não trouxe elementos que possam ser considerados decoloniais. Os encontros/*lives* 1-Nhandereko-o: O bem viver Guaraní, 2-Território Etnoeducacional: A Cosmologia de um Povo em Resistência e 12-Ancestralidade Kaingang: Educação, Memória e Movimentos Indígenas na Atualidade foram apresentados por pesquisadores indígenas, oriundos dos povos Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng, respectivamente, os quais compartilharam saberes e olhares de seus ancestrais, passando uma perspectiva, na maior parte do tempo, decolonial. No trecho a seguir do primeiro encontro/*live*, temos um exemplo dos saberes indígenas que foram compartilhados durante os encontros.

*Então quando a gente fala do **Nhandereko-o** é esse modo tradicional de viver, de mexer com a terra, por exemplo, quando a gente planta o milho tradicional a gente conta todas as narrativas de criação do mundo. Na escola indígena, a gente conta essas narrativas através da colheita do Milho, através do batismo sagrado, dos rituais e das cerimônias, quando fazemos nossos alimentos com milho a gente vai contando as histórias de criação do mundo, a criação das divindades Guaraní. Também contamos as outras histórias do Povo Laklãnõ Xokleng e Kaingang. Então isso é bastante importante, isso é o nosso **Nhandereko-o**, modo de ser e de viver (Kuaray, 2023).*

Ter a presença de representantes e pensadores dos povos originários foi, desde o planejamento do curso até a sua execução, uma prioridade. Havia o entendimento, entre os organizadores, da necessidade de escuta e respeito ao protagonismo na fala dos próprios indígenas, que compartilharam conosco seus diferentes modos de viver, pensar, sentir e fazer os quais divergem da história contada até então. Micael Vaipon Weitschá fala da conexão histórica do povo Laklãnõ Xokleng e a natureza e também da importância de compartilhar os relatos dos anciãos.

Contar as histórias do povo, através dos relatos dos mais velhos, nos faz viajar em mundo que a vida tinha sentido, a natureza e o homem viviam na mesma sintonia. Todas as espécies tinham limites, havia essa compreensão do respeito mútuo. Mas, quando um ultrapassava o seu limite, o seu habitat, teria as suas consequências, era a lei do retorno da natureza (Weitschá, 2025).

Apesar de o curso ter em alguns momentos falas coloniais, predominou a busca por uma história que respeitasse a diversidade cultural dos povos e suas cosmovisões.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 32).

A escritora nigeriana Adichie, denuncia em sua obra “O perigo de uma história única” (2019) o uso das histórias, de como e quem as escreve, enfatizando a importância de contarmos nossas histórias e rejeitar “uma história única”. A história única “cria estereótipos”, “rouba a dignidade das pessoas”, distância, enquanto humanidade, em vez de nos aproximar (Adichie, 2019, p. 26-28), criando uma sociedade cada vez mais verticalizada.

Nós, profissionais da educação, fazemos ao longo de nossas aulas um exercício de cidadania. Esse exercício requer pensar na sociedade atual, mas buscando base nas evidências históricas. A construção da cidadania nos espaços escolares implica pensar na formação do professor de história. É muito importante refletir sobre a formação dos professores, pois muitas vezes há a ideia de que é fácil ser professor, que basta chegar na sala e dizer qualquer coisa. No entanto, a importância de um profissional da educação é muito grande, pois ele precisa ser um cidadão com postura ética, compromisso social e político com a educação, e precisa visibilizar os sujeitos que estão na sala de aula (Pelozato, 2023).

As práticas educacionais possuem um papel fundamental nesse processo, no qual a formação docente está a um passo para avançar numa história plural, sendo o curso “Das Casas Subterrâneas aos Dias Atuais: A temática Indígena em Santa Catarina” uma tentativa de romper com a visão colonial e eurocêntrica. Apontando o curso como interlocutor de uma outra forma

de entender a história dos povos indígenas, o educador e pesquisador indígena Josué Carvalho (2023) reflete ao ser indagado pelo Grupo Empatia:

Como esse curso contribui para uma história decolonial? Acho que a partir disso tudo que a gente comentou a respeito da educação, é se pensar decolonialmente, olhar para o indígena e seus formatos de educar, de ensinar e aprender, de viver em sociedade e dar espaço para esses outros olhares, para esse outro formato de vivência, esse outro algo, formato de aprender, é decolonial. Então, acho que nesse sentido, é decolonial na medida em que nós saímos da caixinha que foi imposta, que nos é imposta, pensando a própria questão da educação, que é uma formação de profissionais, de trabalhadores para indústrias, que isso é a grande questão, para o mercado de trabalho. Olhar de outro modo, quais outros modos de aprendizagem a gente tem através da escola, é um olhar decolonial (Carvalho, 2023).

O encontro/live 3- Colonialismo, Colonialidade e Decolonialidade: Saberes Indígenas na sala de aula foi a única que trouxe referência às leituras decoloniais já em seu título. Também foi o encontro/live que mais utilizou a palavra Decolonial, sendo esta referida 14 vezes, enquanto a palavra colonial apareceu 64 vezes. Este encontro/live buscou conceitualizar cada termo e trazer referências de leituras dentro da perspectiva decolonial, principalmente de intelectuais indígenas como Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Gersem Baniwa e Edson Kayapó.

O segundo encontro/live a tratar mais expressivamente da visão decolonial foi o encontro/live 12- Ancestralidade Kaingang: Educação, Memória e Movimentos Indígenas na Atualidade, utilizando a palavra decolonial dez vezes e descolonial cinco vezes. Esse encontro/live apresentou a cosmovisão do povo Kaingang e sua participação na construção das casas subterrâneas, bem como as transformações ocorridas em suas sociedades indígenas ao longo do tempo.

Pensando sobre a questão decolonial e a temática apresentadas no curso, o pesquisador e professor indígena guarani Davi Timóteo Martins, ministrante do primeiro encontro/live do curso, fez uma reflexão sobre a importância desse espaço para que pesquisadores indígenas pudessem divulgar suas histórias, seus conhecimentos, suas pesquisas:

Então sobre a questão do curso, eu acho que foi bem importante não só pra mim mas acho que também para todos os professores da rede estadual. Porque a temática tem muito a ver com os dias atuais, com o que estamos vivendo. Desde o título: a temática das casas subterrâneas aos dias atuais, ele vem trazendo essa questão de fazer essa formação de que o povo indígena aqui do Estado de Santa Catarina não está estagnado, parado no tempo, mas ele também está se atualizando como as coisas do dia atual como a tecnologia, as ações que são feitas. Então, acho que é importante também passar isso para os professores da rede, para as pessoas interessadas também de como que está hoje, como tá vivendo o povo indígena, para que as pessoas conheçam e repassem isso para os seus alunos também estarem conhecendo e vivenciando isso daí.

Porque, hoje a gente está fazendo parte como docente indígena, eu acho que é uma grande vitória nos dias de hoje, porque a gente sabe que muitas das vezes as pessoas falaram por nós, por muito tempo. Falaram como que era o nosso povo, como que a gente vivia e hoje a gente consegue ser protagonista da nossa própria história (Martins, 2023).

De forma geral, respondendo a pergunta inicial sobre o que houve de decolonial no curso, pudemos trazer, em grande parte, os conhecimentos abordados sobre os povos indígenas que vivem no território que hoje compreende Santa Catarina. A fala sobre esses povos esteve presente na maior parte dos encontros/lives. O povo mais citado foi o Guarani, seguido pelos Laklãnõ Xokleng e, por último, os Kaingang.

Gráfico 2 - Porcentagem dos Povos Indígenas mais citados durante o curso



Fonte: Curso de formação docente “Das Casas Subterrâneas aos dias atuais [...]”, 2023.

Como as casas subterrâneas de São José do Cerrito - SC eram o tema central do curso, havia uma probabilidade de os povos do tronco Jê Meridionais: Kaingang e Laklãnõ Xokleng serem mais citados, já que a construção dessas moradias é parte da cultura e da história desses povos. Porém, os Laklãnõs Xokleng estiveram presentes em diversos encontros do curso, em maior quantidade nos encontros/lives. O povo indígena que mais se fez presente nos temas debatidos, fato que pode estar ligado a muitos movimentos junto ao Grupo Empatia, até mesmo antes de sua fundação. Como relata o professor e pesquisador do povo Laklãnõ Xokleng Micael

Vaipon Weitschá ao fazer uma análise sobre sua participação como docente neste curso, em se tratando desses sítios arqueológicos.

É um privilégio fazer parte do Curso de Formação e Pesquisas Arqueológicas: Das Casas Subterrâneas aos dias atuais, é um conhecimento milenar que atravessa gerações e muito presente em nossas memórias. Percebemos que a sociedade está escrevendo a mesma história, e que estes relatos possam contribuir para nossas vidas, e assim juntos podemos mudar a história de vida no planeta em que vivemos (Weitschá, 2025).

Para verificar se o pensamento decolonial esteve presente, ou se a temática indígena foi abordada de forma adequada, fez-se um levantamento sobre como esses povos originários foram mencionados pelos ministrantes. Queríamos observar se haveria a presença do termo “índio”, já questionado no trecho anterior, ou se foram utilizadas outras nomenclaturas como *indígenas*, *originários* ou o *nome dos povos*. Com esse levantamento esperávamos ressaltar algumas visões predominantes no olhar das/os ministrantes. O termo mais utilizado foi a palavra *indígena*, sendo pronunciado 740 vezes ao longo de todo o curso. *Povos indígenas* aparecem em segundo lugar com 126 menções. Na tabela abaixo, podemos fazer um comparativo entre essas menções.

Gráfico 3 - Porcentagem de como os povos são mencionados durante o curso



Fonte: Curso de formação docente “Das casas Subterrâneas aos dias atuais [...]”, 2023.

Um dado que chamou nossa atenção foi o fato de, em alguns momentos, os próprios palestrantes indígenas utilizarem o termo “índio” para se referir a si mesmos, ao citarem seus costumes e modos de vida. Isso não significa que não compreendam a problemática que envolve esse termo em questão. Mas evidencia o quanto conceitos coloniais estão presentes no dia a dia; porém, não com a mesma carga intencional de significados, quando utilizada pelos não indígenas. Durante a banca de defesa desta pesquisa, a professora Biazi do povo Kaingang explicita: “o termo índio ainda é utilizado pelos povos indígenas porque muitos dos anciões ainda têm essa memória de ter esse termo utilizado por nós indígenas” (Biazi, 2025).

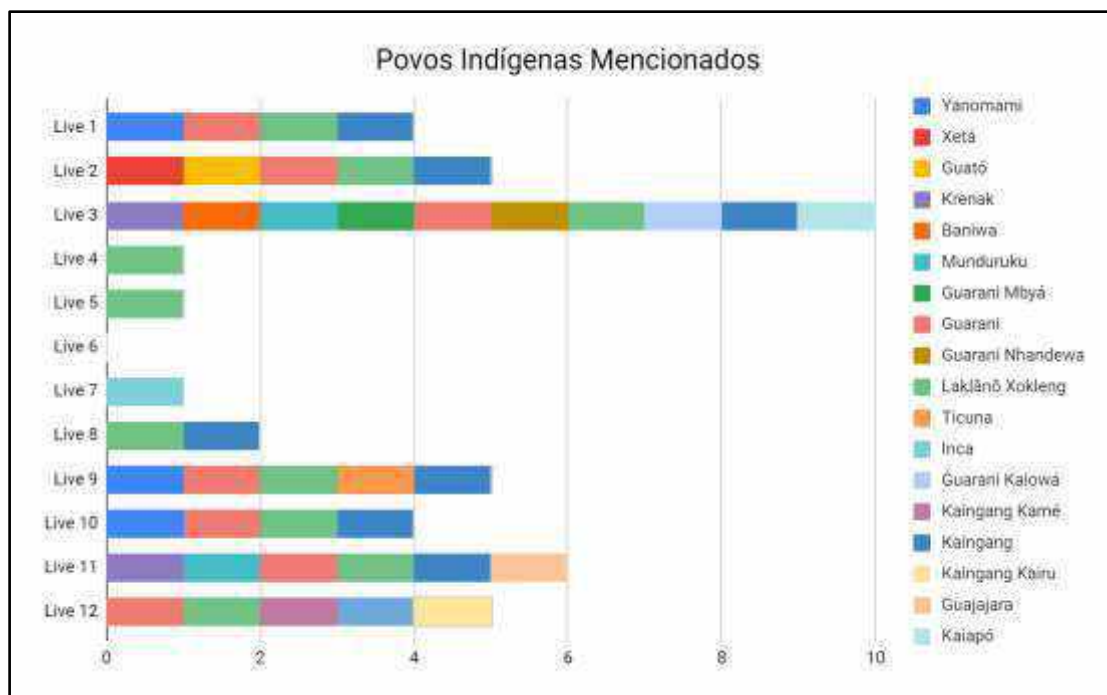
Também temos que considerar o fato de que a maior parte dos ouvintes do curso, não eram indígenas e, portanto, ao fazerem uso do termo “índio”, propiciaram aos palestrantes indígenas a opção de utilizá-lo para tornar-se dessa forma mais próximo do entendimento entre os não indígenas.

A contagem nos gráficos acima não considera o uso da palavra nos encontros/lives, expondo apenas a quantidade de vezes em que é citada. Evidentemente, a palavra índio também foi utilizada pelos ministrantes como exemplo do que não fazer, ou de como não se referir aos povos originários.

A gente não utiliza mais o termo "índio" para se referir aos povos indígenas, nem o termo "tribo". Porque "índio" e "tribo" estão associados pejorativamente a uma visão negativa deles. O "índio" é um termo que foi criado pelo colonizador para se referir a esses povos. Foi um erro, eles não se determinavam dessa maneira. E o termo "índio" traz essa visão genérica de que todas as populações indígenas são iguais, que têm o mesmo costume, que falam a mesma língua. Isso é errado. Então por ela ser uma palavra pejorativa que os diminuí, a gente não utiliza mais. O correto seria "povos originários" ou "povos indígenas" no plural, porque a gente tem uma diversidade de povos existentes aqui (Liz, 2023).

Na maior parte dos conteúdos, houve a preocupação em trazer a nomenclatura atualmente usada e respeitar a visão dos povos originários, apresentando falas de pensadores desses povos, ou pesquisas de campo realizadas em terras indígenas, ou com anciões indígenas. Um aspecto essencial para rompermos com a visão estigmatizada sobre os povos originários é demonstrar a diversidade de povos existentes. Nesse sentido podemos perceber que os encontros do curso trouxeram em maior número a presença dos povos indígenas de Santa Catarina, mas, também evidenciaram outros povos como:

Gráfico 4 - Povos Indígenas mencionados durante o curso de formação docente



Fonte: Curso de formação docente “Das casas Subterrâneas aos dias atuais [...]”, 2023.

A partir do gráfico acima, pode-se visualizar quais foram os encontros que mais apresentaram esta diversidade de povos indígenas. Ali podemos perceber que os povos mais presentes nos encontros/lives foram os Laklãnõ Xokleng, seguidos pelos kaingangs e os Guaraní independente de seus subgrupos, mas outros povos indígenas do Brasil e da América foram citados também, contabilizando um total de 18 povos e/ou suas subdivisões. Isso mostra que houve sim, preocupação em trazer diferentes referências e saberes sobre esses povos a fim de romper com a visão reducionista e generalizadora.

Outro ponto observado no processo de sistematização foi perceber se nos encontros apresentou-se a temática das casas subterrâneas de São José do Cerrito, já que essa temática era parte do título do curso, dando a entender que o curso trataria em boa parte desse assunto, ou partiria desse tema para pensar a questão indígena.

Gráfico 5 - Uso do termo das Casas Subterrâneas no curso

Fonte: Curso de formação docente “Das casas Subterrâneas aos dias atuais [...]”, 2023.

Podemos verificar por esse mapeamento que a denominação das casas subterrâneas apareceram em todos os encontro/*lives* do curso de formação, sendo mais consistente sua presença no encontro/*live* 4-Pesquisas Arqueológicas: Casas Subterrâneas em São José do Cerrito, cujo objetivo era falar especificamente desse assunto, pelo viés da arqueologia. Neste encontro tivemos uma perspectiva mais científica sobre os vestígios encontrados na região de São José do Cerrito-SC.

Ao longo do curso, diversas falas foram apresentadas sobre esse tema, tanto oriundas da arqueologia, quanto narrativas vindas dos povos indígenas. Para os Kaingangs, através do encontro com o pesquisador Josué Carvalho, as casas subterrâneas eram moradias para se abrigar do frio e em momentos de conflito entre diferentes povos. Já para o pesquisador Laklãnõ Xokleng, Micael Vaipon Weitschá, de acordo com relatos de alguns anciões, essas construções seriam abrigos temporários utilizados em momentos de queimada - “Nalohn”⁵² para se proteger do fogo.

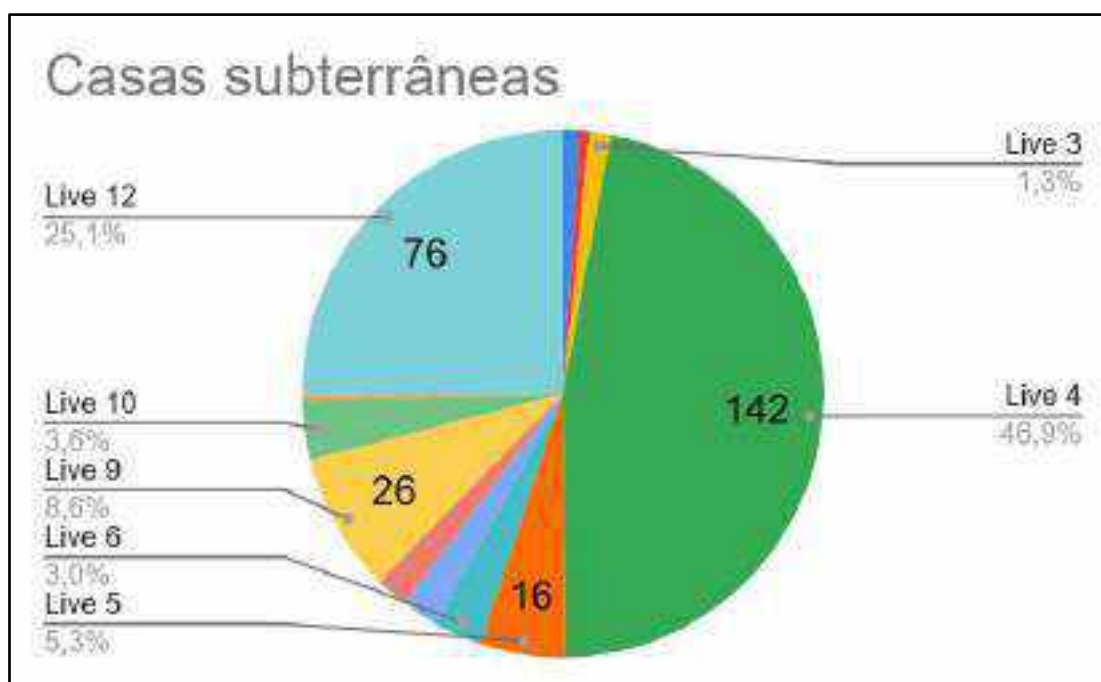
No campo acadêmico, o termo “casas subterrâneas” permanece utilizado e consolidado, sendo inclusive o município de São José do Cerrito elevado a capital nacional das “Casas Subterrâneas”. Este termo fez parte do Curso de formação docente e também dentro da escrita

⁵² Termo Laklãnõ Xokleng explicado no encontro/*live* 03.

dessa pesquisa que, por vezes durante essa sistematização, em meio a provocações e debates juntamente com a professora Valéria e o professor Rafael pensou-se em como referi-las na tentativa de traduzir sua originalidade, como; “moradias indígenas ancestrais”, “moradias ancestrais do povo Jê Meridional”, “abrigos escavados ancestrais”, “casas circulares escavadas ancestrais”, “estruturas ancestrais de sobrevivência no planalto catarinense”, entre outras. Ainda assim, influenciadas/os pelo processo colonial que há em nós.

Na imagem abaixo, podemos ter a porcentagem de quanto cada encontro/*live* se dedicou a apresentar esse tema em relação ao total do curso.

Gráfico 6 - Porcentagem do uso do termo das “Casas Subterrâneas” no curso



Fonte: Curso de formação docente “Das casas Subterrâneas aos dias atuais [...]”, 2023.

Em outros encontros/*lives*, as moradias subterrâneas foram debatidas ou correlacionadas com os temas que estavam sendo abordados. Nos encontros/*live* 2 e 12, apresentados pelos professores e pesquisadores indígenas Laklãnõ Xokleng e Kaingang, as casas são estudadas de acordo com a visão desses povos, trazendo saberes ancestrais sobre sua forma de construção, os locais onde eram edificadas, a relação dos povos com essas moradias, as lembranças transmitidas de geração em geração a respeito desse passado. Ou seja, podemos dizer que nesses dois encontros temos uma predominância de um viés decolonial sobre essas moradias circulares escavadas.

As casas subterrâneas, elas são a materialização do saber dos nossos, das nossas, ancestrais indígenas, que estiveram, viveram nesse território, e o seu modo, então, de vida. Isso traduz um pouco do que era no passado, e como ele foi se reinventando, se resignificando, a partir da chegada do não indígena no estado (Carvalho, 2023).

Em outras, no entanto, também podemos verificar como essa temática é trabalhada, ao estabelecer relação entre os conhecimentos científicos, que tem como matriz teórica o eurocentrismo, e os conhecimentos originários e ancestrais, que têm como base os povos indígenas. Um bom exemplo dessa união de saberes pode ser verificado nos encontros/lives **7- Uso doméstico de energias renováveis, 8- Agroecologia e Soberania Alimentar** e no encontro/live **10-Formação, uso e conservação do solo e manejo agrícola sustentável**. Neste último, ao falar sobre os tipos de solo, a autora faz uma relação entre esses conceitos:

No caso dos povos indígenas, a etnopedologia se concentra nas relações que esses povos estabeleceram com o solo ao longo dos anos, trazendo um profundo entendimento do solo nas áreas onde habitavam. Esse conhecimento, como já mencionado, é passado através das gerações. Esses povos, para sobreviver no ambiente, acabavam desenvolvendo um sistema de classificação próprio de solos. Eles não tinham os recursos científicos que temos, mas usavam observações sensoriais, pegavam o solo, visualizavam características e propriedades do solo no ambiente. Através disso, montaram seu próprio sistema de classificação para saber o que fazer ou não com cada solo. Nesse caso, o solo para esses povos desempenha um papel fundamental na preservação e interpretação da história deles. O solo é testemunha das tradições, práticas e rituais até mesmo da migração desses povos e o local onde construíam suas habitações e deixavam vestígios. Foi onde estabeleceram sua cultura (Henrique, 2023).

Aqui podemos perceber a construção de um saber que não parte de uma única matriz europeia, mas que busca ser decolonial, na medida em que traz esses saberes de forma a se complementar, respeitando as especificidades de cada um, sem hierarquizá-los. No exemplo a seguir do encontro/live 7 podemos ver como é feito esse paralelo entre a construção das casas subterrâneas e as fontes de energia e isolamento térmico.

Mas vamos pensar agora, eu acho que há poucas ou talvez não haja atualmente casas subterrâneas com as construídas por nossos indígenas. Então, eles estão morando em casas parecidas com as nossas, não é mesmo? Só que as nossas casas não tinham isolamento térmico nem a capacidade de reter o calor que aquelas casas subterrâneas tinham. Então, aí algumas das vantagens das casas subterrâneas. Primeiro fato dela ser subterrânea, no subterrâneo a variação térmica, é quase nada, ela é fresquinha no verão e quente, entre aspas, no inverno, porque ela não perde calor pelas paredes (Reimann, 2023).

No trecho a seguir a autora Maria Sueli Mafra faz uma reflexão, relacionando os conteúdos da agroecologia com os saberes indígenas:

Os povos indígenas possuem um profundo conhecimento sobre os ecossistemas onde vivem, praticando sistemas agrícolas diversificados, como roças de coivara, policultivos e agroflorestas, que garantem não apenas a subsistência, mas também a conservação da biodiversidade. Esses sistemas produtivos são um exemplo de agroecologia na prática, pois utilizam técnicas que respeitam os ciclos naturais e evitam o uso excessivo de insumos químicos. Ao incorporar essa perspectiva no ensino, os professores podem ampliar a visão dos alunos sobre alternativas sustentáveis de produção de alimentos e o papel das pessoas.

Além disso, a segurança alimentar é um tema central na realidade indígena e na sociedade em geral. O acesso a alimentos nutritivos, livres de contaminantes e produzidos de forma sustentável está diretamente ligado à soberania alimentar dos povos tradicionais. Muitos grupos indígenas enfrentam desafios relacionados à perda de territórios, desmatamento e mudanças climáticas, que afetam sua capacidade de produção e acesso a alimentos. Discutir essas questões em sala de aula permite que os estudantes compreendam a importância de políticas públicas voltadas para a preservação das culturas alimentares indígenas (Mafra, 2023).

Esses são exemplos de como é possível produzir um conhecimento de forma horizontalizada. Também demonstram como podemos relacionar os saberes indígenas com os conhecimentos “tradicionais dos currículos” escolares, que partem dos saberes científicos, com base na produção europeia e ocidental. Em se tratando da educação escolar e da formação dos educadores para trabalharem a temática indígena de forma a respeitar a lei 11.645/08 e promover uma educação decolonial, pudemos verificar em todos os encontros/*lives* conteúdos que poderiam ser adaptados e utilizados em sala de aula.

Alguns encontros/*lives* do curso trouxeram uma reflexão maior sobre o ensino dentro das escolas indígenas e não indígenas do que outros, sendo o caso dos encontros/*lives*: 2-Território Etnoeducacional: A Cosmologia de um Povo em Resistência; encontros/*live* 3-Colonialismo, Colonialidade e Decolonialidade: Saberes Indígenas na sala de aula; encontro/*live* 5-As Casas Subterrâneas pelo viés da Educação Patrimonial; encontro/*live* 9-Grupo Empatia e Ações na Temática Indígena e os Sítios Arqueológicos de São José do Cerrito; encontro/*live* 11-Direitos Humanos e o Ensino de História, e encontro/*live* 12-Ancestralidade Kaingang: Educação, Memória e Movimentos Indígenas na Atualidade. Em totalidade, observando apenas seus títulos, dos 12 encontros, quatro encontros/*lives* têm palavras relacionadas ao ensino, à educação ou ao contexto escolar em sua nomenclatura.

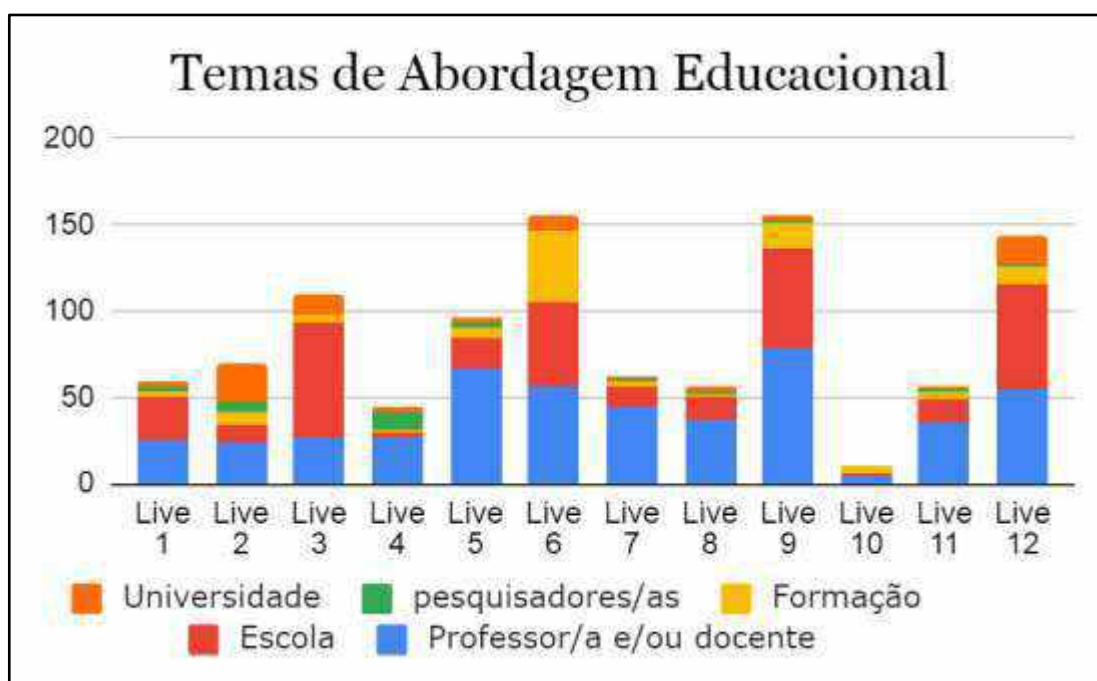
Nesses encontros são feitas reflexões sobre a importância do papel da escola e das/os educadoras/es em fomentar uma visão decolonial, que reconheça as populações indígenas com respeito e dignidade, sem observá-las por meio do etnocentrismo.

“[...]a nossa formação busca desconstruir esses estereótipos a partir das evidências históricas. Então essa é uma das nossas funções enquanto professores de história. As narrativas, elas são uma construção histórica (Pelozato, 2023).

São feitas algumas análises de falas, ou discursos presentes entre educadoras/es que, ou ignoram a existência dos povos indígenas, ou os apresentam mediante o olhar dos colonizadores, marcados por estereótipos.

O gráfico abaixo apresenta expressões que retratam falas voltadas ao contexto educacional:

Gráfico 7 - Uso do temas de abordagem educacional no curso



Fonte: Curso de formação docente “Das casas Subterrâneas aos dias atuais [...]”, 2023.

Por meio deste gráfico podemos verificar uma predominância de temas de abordagem educacional, sendo professoras/es ou docentes e escola, de forma unânime, em todos os encontros virtuais. Assim como formação, reforçando a necessidade de aperfeiçoamento e continuidade de estudos. Relacionando pesquisadoras/es e universidades. Deixando evidente a necessidade de produção de conhecimentos e avanço da ciência, bem como de aprender e compartilhar o aprendizado. O objetivo desses encontros foi romper com esses preconceitos, ou falta de conhecimentos existentes entre os profissionais de educação e contribuir para a formação continuada deles, de forma crítica, ética e reflexiva. “[...]Quanto mais conhecemos, mais compreendemos esses lugares e nos construímos na pluralidade de ideias” (Pelozato, 2023).

Para mim, cuidar desse patrimônio — como as casas subterrâneas que estudamos — é como segurar nas mãos as histórias que os livros não contaram. Cada vez que visito um sítio arqueológico ou analiso um artefato, sinto que estou ouvindo vozes que o tempo tentou calar. Esses vestígios não são só pedras ou terra: são provas de que os povos originários moldaram este lugar com inteligência e afeto, muito antes do que chamam de "descobrimento". Quando um sambaqui é destruído ou um danceiro é ignorado, perdemos mais que um objeto: apagamos a chance de entender quem realmente construiu o chão que pisamos. Por isso, sempre digo aos meus alunos que preservar não é só um dever, mas um jeito de reparar nossa própria memória. Cada aula que dou com esses conhecimentos me faz sentir que, finalmente, estou ajudando a escrever uma história que não me envergonha, mas me orgulha. E é isso que me move: a certeza de que, ao proteger esses legados, estamos devolvendo um pouco da dignidade que lhes foi roubada (Tonon, 2023).

Podemos ver o quanto o curso e os conhecimentos apresentados foram importantes na divulgação e debate sobre os saberes indígenas, principalmente porque possibilitou para muitas/os educadoras/es terem contato, pela primeira vez, com pesquisadores indígenas.

Como participante do curso, algumas coisas me chamaram muito a atenção em primeiro lugar, a participação de membros das comunidades indígenas do território catarinense, pensando em um curso de formação com a temática proposta foi muito enriquecedor ouvir os agentes dessa história expondo suas perspectivas, visões de mundo e nos formando, creio que seja fundamental aprender com aqueles que lutam diariamente com o sistema que nos oprime, as vozes dos oprimidos não mais sendo silenciadas é um feixe de luz em meio a penumbra, por horas acabamos nos alienando ou simplesmente deixamos-nos levar junto a massa ou pela rotina ordinária e não reparamos essas vozes que tem muito a nos ensinar. Penso que o curso nessa perspectiva possa possibilitar novos olhares, abrir portas ou janelas para outros mundos. Mundos que por hora são utópicos, mas necessários (Silva, 2023).

Ainda sobre as reflexões em relação a todo o processo formativo proposto pelo curso, o professor José Nilson Alsines da Silva (2023) relatou:

Outro ponto que me chamou a atenção foi a grande diversidade de assuntos abordados, que de uma forma ou outra tentaram contribuir à sua maneira e dentro de suas limitações sobre o tema central. Não posso deixar de ressaltar uma característica admirável do curso, em que os formadores são professores assim como os cursistas, isso resalta um aspecto importante, o de abrir espaço para os professores/pesquisadores. Uma questão que imagino não ser uma crítica somente minha é do tempo do curso, embora excelente o curso foi muito longo, isso dificultou um pouco a participação, impossibilitando assistir a todas as formações. E sem dúvida espero poder participar das próximas edições e que possamos nos encontrar para formações presenciais (Silva, 2023).

O curso contou com muitas iniciativas decoloniais, desde autores decoloniais, até saberes originários trazidos como referências, pesquisas indígenas compartilhadas, além de sugestões de leituras e materiais para serem utilizados em sala de aula.

A intencionalidade do curso colabora para a gente entender essas lacunas, as dificuldades de ensinarmos a história a partir desses povos e, não dos povos colonizadores. Então, esse olhar decolonial que foi o curso, essa intencionalidade de um curso com a perspectiva de colonial, a produção do material e as referências do curso deram subsídios para elaboração de aulas decoloniais nessa perspectiva, que rompe com esse olhar colonizador e compreende esses povos como sujeitos da sua própria história, uma das características da decolonialidade (Pelozato, 2023).

Por outro lado, em muitas falas, pudemos perceber o predomínio da visão colonial, tanto no uso do termo índio, quanto em algumas falas que generalizaram os costumes e as culturas desses povos. O formato do curso também foi engessado e colonial, já que para atingir o maior número de pessoas, houve a necessidade de ser apresentado de forma *on-line*, a distância, contando com duas visitas presenciais aos sítios arqueológicos de São José do Cerrito, com cerca de 90 pessoas em cada visita.

Ao longo de todo o curso diversas temáticas sobre a temática indígena foram trazidas aos cursistas, proporcionando uma visão ampla e sistemática em relação ao tema. O ponto auge do curso foi a visita às casas subterrâneas em São José do Cerrito em Santa Catarina. Onde, pudemos ter além do contato com este objeto de conhecimento, o qual estudamos o ano de 2023 praticamente inteiro, mas entender também os eventos históricos que culminaram na extinção desses povos da região serrana. Deixando para trás um rico aparato de materiais/artefatos e as casas que eram construídas toda vez que eles passavam pela região (Henrique, 2023).

Por conta do longo tempo de duração do curso, de abril até outubro de 2023, outro problema enfrentado foi a assiduidade dos participantes nos encontros/*lives*, quando houve maior participação nos primeiros.

Ponto negativo para mim foram os dias, porque nesses muitos dias de formações para nós professores estávamos nas escolas, não pude inclusive acompanhar em tempo real, para fazer as perguntas. Então isso para mim foi um ponto negativo, porém, por outro lado, como as aulas ficam gravadas, torna-se assim um ponto positivo, não é síncrono mas, é um ponto positivo porque a gente pode assistir no outro momento. Esses pontos foram para mim pelo menos essenciais nesse curso de formação. Com a própria experiência da visita das casas subterrâneas elas dão a dimensão da organização, da cultura desse povo, a forma como eles se organizavam. Então para mim foi bem importante (Pelozato, 2023).

O desconhecimento dos envolvidos sobre alguns recursos tecnológicos também dificultou o respeito aos horários previstos para o início dos encontros/*lives*, bem como o enquadramento das câmeras e a organização das falas.

Embora a tecnologia tenha facilitado a comunicação e o alinhamento dos temas, enfrentamos muitos desafios durante a live ao vivo. Eu, particularmente, nunca havia tido essa experiência de participar de uma live em grupo. Senti dificuldades, mas fui bem assessorada pelos colegas que já tinham participado de lives anteriores.

Também notei o grande esforço dos coordenadores Pedro e Jomara na organização e preparação do espaço onde a transmissão ao vivo seria realizada. As dificuldades tecnológicas surgiram repetidamente, mas foram superadas pela equipe. Houve momentos em que precisávamos socializar telas, fones de ouvido e microfones. Essa experiência foi muito rica para mim (Tonon, 2023).

Foram muitas as dificuldades enfrentadas ao longo do curso, mas também tivemos momentos muito proveitosos, principalmente com as falas dos pesquisadores indígenas.

No final desta reflexão, voltamos à pergunta inicial apresentada no resumo deste trabalho: Como as práticas de saberes confluentes podem constituir uma formação de professoras/es em perspectiva decolonial? Acreditamos que toda a análise aqui exposta consiga apontar caminhos para responder a essa pergunta. Todo o curso envolveu docentes de diferentes áreas do conhecimento que tinham um tema gerador em comum: Das casas subterrâneas aos dias atuais, a temática indígena em Santa Catarina. Todos os encontros do curso, em maior ou menor grau, trataram das casas subterrâneas relacionando-as ora com conceitos científicos, ora com saberes ancestrais.

Foram abordados temas como o Nhandereko, modo de vida dos Guarani, a cultura e a modo de vida dos Laklãnõ Xokleng, bem como suas lutas no contexto de colonização e da construção da barragem em Ibirama; apresentou-se o modo de vida dos povos Kaingang e as transformações sofridas por esses povos após o contato com a colonização e seus saberes tradicionais.

Debateu-se o uso do solo, as energias renováveis, o ensino de história, a educação patrimonial, a soberania alimentar e a agroecologia. Foram abordadas as iniciativas do Grupo Empatia na formação sobre as casas subterrâneas na serra catarinense, bem como o Programa Gente Catarina. Todos esses saberes confluentes criaram um *pixirum*, que possibilitou desconstruir preconceitos, conhecer os vestígios arqueológicos, reconhecer outras narrativas da história, ter acesso a outros autores e pensadores, principalmente indígenas, dando visibilidade a esse modo de vida que há muito vem sendo cortinado.

Uma das maiores contribuições desse curso talvez tenha sido apresentar os povos indígenas na atualidade, não apenas dialogando sobre o que aconteceu no passado, mas partindo da realidade desses povos hoje, ao debater o Marco Temporal, a disputa nas terras indígenas, os direitos dos povos indígenas, a aplicação das leis que garantem o ensino da temática indígenas nas escolas. Apesar de todas as suas limitações, o curso pode representar uma semente jogada num campo fértil, pronta para brotar e germinar outras iniciativas como esta.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após peneirar, separar o cisco dos grãos, é chegado o momento de observar o que sobrou na peneira, o que teve relevância, levando em consideração o objetivo inicial dessa sistematização.

Ao longo desta pesquisa, ficou evidente que a educação formal brasileira tem, historicamente, contribuído para a perpetuação de uma visão de mundo eurocentrada, desconsiderando os saberes, histórias e culturas dos povos originários. Este curso, “Das Casas Subterrâneas aos Dias Atuais – A Temática Indígena em Santa Catarina”, representou um esforço consciente para quebrar essa estrutura, propondo uma formação docente pautada na valorização de saberes ancestrais e em uma perspectiva decolonial.

Em oposição à educação tradicional e hegemônica, a perspectiva decolonial pode ser traduzida como a luta pela valorização e o respeito das/os participantes do processo de ensinar e aprender. Exige consciência das realidades vivenciadas, estímulo à participação, a busca da autonomia e o estabelecimento de reflexões críticas.

Na pesquisa e análise até então desenvolvidas, pudemos observar que o movimento por práticas decoloniais ainda caminha em passos lentos, pois há muito a ser feito para que os sujeitos, suas subjetividades e as mais diversas realidades sejam visibilizadas e respeitadas. Para tanto torna-se necessário adotar práticas transgressivas e posicionamentos “outros”, bem como uma educação mais afetiva, para um maior envolvimento entre professoras/es e estudantes, alavancando um mundo mais sensível, solidário e participativo, difundindo a inclusão e a participação de todas as vozes num ambiente acolhedor levando ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A globalização e o neoliberalismo apresentam novos desafios para a formação de professoras/es, assim como para uma educação decolonial, exigindo uma reestruturação contínua e a busca por novas práticas e metodologias a fim de confluir para que se potencialize o compartilhamento, a colaboração, o reconhecimento e o respeito. Como afirma Santos (2023, p. 4): “Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende”. E ainda “[...] é uma força que rende, que aumenta, que amplia”. Sendo assim, continuamos a ser nós mesmos com nossas subjetividades e com mais vigor pelo compartilhamento agregado das/os outras/os.

Para uma decolonialidade escolar são necessárias ações de coletivos engajados, de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professoras/es e um currículo emancipatório, “com significativo espaço para que se avalie as escolhas referentes ao que e

como ensinar [...]”, Antônio Flavio Barbosa Moreira (2021, p. 36) entre outros, esses são elementos essenciais para pensar na formação humana, potencializando e revitalizando as experiências e memórias locais dentro do “pensamento fronteiriço” de Walter Mignolo (2017), num processo de desobediência da lógica da modernidade/colonialidade.

O Curso de formação docente sobre as Casas Subterrâneas em SC pode ser uma experiência que contribui na educação para uma perspectiva decolonial, para um despertar do cuidado para com esses lugares de memória, criando possibilidades de ressignificação e identificação com este contexto, viabilizando revisitação e/ou reintegração dos povos originários nesses territórios ligados à sua ancestralidade.

Percebe-se, até a presente data, muita desinformação sobre a história local, origem e ocupação do território anterior à invasão colonial. Porém, desde os primeiros encontros do Curso, evidenciou-se por parte de muitas/os cursistas e não-cursistas o interesse por se aprofundar e conhecer a história que esteve silenciada por séculos para nela recontar. Isso expressa-se, principalmente pela quantidade de vezes que somos chamados para participar junto a estudantes e professoras/es de devolutivas de projetos, assim como de rodas de conversas, palestras, seminários, congressos ou para acompanhar em visitas aos sítios arqueológicos, em instituições públicas e privadas da educação básica e superior. Assim como, solicitação de novos cursos até a reedição deste aqui sistematizado.

O curso, realizado em colaboração com lideranças indígenas e especialistas em arqueologia, permitiu a imersão em conhecimentos que, tradicionalmente, têm sido marginalizados e excluídos dos currículos escolares. Nesse processo, professoras/es da educação básica, profissionais do ensino superior, e integrantes das comunidades Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng tiveram a oportunidade de aprender juntos, estabelecendo um diálogo profundo entre diferentes epistemologias. Essa troca revelou as fragilidades de uma educação que ainda reflete as narrativas coloniais e sublinha a importância de reconstruir uma pedagogia que promova o protagonismo das culturas indígenas.

Durante o curso, o uso da metodologia da Sistematização de Experiências foi fundamental para conectar as práticas de ensino à realidade local e histórica dos povos originários da região. Esse processo colaborativo permitiu que as/os professoras/es revisassem suas práticas pedagógicas e percebessem como podem integrar, de maneira significativa, as temáticas indígenas nos conteúdos curriculares. A abordagem decolonial, portanto, emergiu não apenas como uma necessidade teórica, mas como uma prática transformadora que visa proporcionar novos sentidos ao ensino.

O impacto dessa formação foi ampliado pela metodologia de ensino adotada, que valoriza o saber vivenciado, o aprendizado coletivo e a ação reflexiva sobre as práticas educacionais. As/os professoras/es puderam revisitar suas concepções sobre o papel da escola na preservação e transmissão dos saberes indígenas, reconhecendo que as comunidades originárias não são apenas detentoras de um passado a ser “lembrado”, mas protagonistas de uma história viva e em constante reinvenção.

Portanto, espera-se que esses espaços sejam valorizados, respeitados e preservados. Faz-se necessária a visitação a esses territórios, pois não costumamos gostar daquilo que não conhecemos. É importante também desenvolver políticas públicas locais de preservação; inclusão no currículo escolar; incentivar pesquisas; garantir formação continuada de professoras/es. Nesse sentido, essa pesquisa procurou analisar os resultados do curso de formação, deixando uma contribuição para caminhos “outros”.

Ao final deste curso, observamos uma nova compreensão sobre a importância de uma educação que vai além das teorias eurocentradas e das práticas fragmentadas. É urgente que a formação de professoras/es contemple a realidade histórica e atual dos povos originários, não apenas como parte do currículo, mas como parte integrante de uma pedagogia que visa formar cidadãos críticos e conscientes. Nesse sentido, esta experiência formativa lança as bases para um movimento de resistência contra a colonialidade, promovendo uma educação valorizadora da diversidade cultural e da dignidade de todos os povos.

Esta iniciativa serviu ao próprio grupo propositivo ao reviver a experiência, da necessidade de um olhar muito atento, para desvendar o que fica, muitas vezes, por detrás das cortinas da colonialidade. O quanto ainda é necessário ser feito, tanto para outras propostas de curso, como nas práticas escolares diárias, para a construção de espaços educacionais mais plurais e inclusivos, onde os saberes ancestrais sejam não apenas respeitados, mas vistos como essenciais para a formação de uma sociedade verdadeiramente democrática e equitativa.

O termo “Casas Subterrâneas” vem sendo amplamente utilizado pela arqueologia para designar as moradias originárias ancestrais do planalto meridional. Nomenclatura que foi criada num contexto das ciências eurocentradas e coloniais pelos não indígenas a uma forma de construção indígena. Diante disso, evidenciou-se a necessidade de mais investigações, de repensar essa/s nomenclatura/s e buscar, através das narrativas originárias, das pesquisas realizadas pelas/os intelectuais indígenas, os conhecimentos a respeito desses espaços sagrados presentes não só no território brasileiro, mas em outros países na América do Sul.

A experiência sistematizada até o presente, teve como objeto de pesquisa o curso de formação docente: “Das casas subterrâneas aos dias atuais, a temática indígena em Santa

Catarina” trazendo análises a partir de seu eixo inicial proposto - a formação docente dentro de aspectos coloniais e decoloniais. Essa sistematização de experiências, embora inacabada, está em progresso, uma vez que deixa em aberto mais reflexões e novos estudos a serem investigados.

Dessa forma, é importante afirmar que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado ao analisar o processo formativo, porquanto a sistematização permitiu compreender como os saberes confluentes contribuíram para uma formação docente em perspectiva decolonial. Ao valorizar e ressignificar esses conhecimentos, plantamos as sementes para uma nova pedagogia que respeita o passado e nutre a construção de futuros diversos, compartilhados e confluentes.

8 REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Walderes Coctá Priprá. **Lugares de acampamento e memória do povo Laklânô/Xokleng, Santa Catarina**. 2021. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 47, n. 1, p. 1-19, 23 jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JTnbbHtXwFWkKyq3mqbgNd/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S.l.], n. 11, p. 89-117, ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BEBER, Marcos Vinícius. Sítios arqueológicos do município de São José do Cerrito, SC: um panorama. **Pesquisas: Antropologia**, v. 70, p. 43-64, São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas, 2013. Disponível em: <https://www.anchietano.unisinos.br/publicacoes/antropologia/volumes/070/003-Beber.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BECKERT, Ana Karina Veiga; HENRIQUE, Schayanne Matos. **Formação, uso e conservação do solo e manejo agrícola sustentável**. [Live no YouTube]. Grupo Empatia, 31 ago. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wyu2v36ZIMc>. Acesso em: 1 maio 2025.

BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha de. **A história Kaingang através do ritual KIKI KOJ da Terra Indígena de Xapacó/SC**. 2023. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha de; CUNHA, Ricardo de Mattos Martins; SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. “Entremundos”: as histórias indígenas e a educação infantil na perspectiva da Lei nº 10.639/03. In: JUNIOR, Manuel Alves de Sousa; RANGEL, Tauã Lima Verdan (org.). **20 anos da Lei nº 10.639/03 e 15 anos da Lei nº 11.645/08: avanços, conquistas e desafios**. Itapiranga: Schreiben, 2023. [e-book].

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense; Abril Cultural, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Dispõe sobre a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

CARVALHO, Josué. **Ancestralidade Kaingang**: educação, memória e movimentos indígenas na atualidade. [Live no YouTube]. Grupo Empatia, 21 set. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q7ZcYXSjZvw&t=29s>. Acesso em: 1 maio 2025.

CRENDO, Natan Cuzun; WEITSCHÁ, Micael Vaipon. **Território etnoeducacional**: a cosmologia de um povo em resistência. [Live no YouTube]. Jomara de Liz, 13 abr. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VeQLdV1Fl4Q>. Acesso em: 1 maio 2025.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. Lisboa: **Priberam Informática, 2008-2024**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/pixurum>. Acesso em: 28 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Tradução: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., rev. Brasília: MMA, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

ITA, Rádio Comunitária. **Escavações na Serra revelam detalhes da vida dos Proto-Jê, um povo que habitava Santa Catarina há mil anos**. Itá, SC, 16 fev. 2016. Disponível em: <http://www.studiofmita.com.br/Studio/?p=7797>. Acesso em: 1 mai. 2025.

KUARAY, Daniel Timóteo Martins; MARTINS, Davi Timóteo; OLIVEIRA, Mariza de. **Nhandereko-o**: o bem viver Guaraní. [Live no YouTube]. Jomara de Liz, 13 abr. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=72fQolstnzM>. Acesso em: 1 mai. 2025.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, v. 35, p. e214079, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>. Acesso em: 1 mai. 2025.

LIZ, Jomara de; SILVA, Pedro da. **Grupo Empatia e ações na temática indígena e sítios arqueológicos de São José do Cerrito**. [Live no YouTube]. Grupo Empatia, 18 out. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UyaCG0TG5jA&t=3022s>. Acesso em: 1 mai. 2025.

LIZ, Marcela de; SILVA, José Nilson Alsines da. **Colonialismo, colonialidade e decolonialidade: saberes indígenas na sala de aula**. [Live no YouTube]. Grupo Empatia, 27 abr. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lyF-VKdZaXg&t=6074s>. Acesso em: 1 mai. 2025.

MACHADO, José Renato Rosa; SOUZA, Carla Juliane Nogueira de; TONON, Marisa Ester Perin. **As casas subterrâneas pelo viés da educação patrimonial**. [Live no YouTube]. Grupo Empatia, 25 maio 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CKqcUkVzzNE>. Acesso em: 1 mai. 2025.

MAFRA, Álvaro Luiz; MAFRA, Maria Sueli Herbele. **Agroecologia e soberania alimentar**. [Live no YouTube]. Grupo Empatia, 3 ago. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FVPK85wA0GU>. Acesso em: 1 mai. 2025.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações** (Campo Grande), v. 21, p. 577-596, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i3.2300>. Acesso em 2 mai. 2025.

MARÍN, José. **Colonização e descolonização na educação e interculturalidade: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização**. Blumenau: Edifurb, 2014.

MARTINS, Daniel Timóteo. **Yvy Marã En'yn: o corpo, os ritos de morte e a pandemia COVID**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

MARTINS, Márcia Antunes. **Arte Guarani no espaço escolar**. [Florianópolis]: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. 27 p.

MARTINS, Márcia Antunes. **Mborai Anhentegua: caminhos de tradução e cantos Guarani Mbya por Paraguaçu**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

MEIRELLES, Victor. **A primeira missa no Brasil**. 1861. Óleo sobre tela. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira_Missa_no_Brasil_\(Victor_Meirelles\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira_Missa_no_Brasil_(Victor_Meirelles)). Acesso em: 1 maio 2025.

MEYER, André Felipe. **Um click na Tekoá: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes Guarani**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, p. 12-32, 2017. Tradução: Maria Eugênia Borsani; Pablo Quintero.

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. [Campinas]: Universidade Estadual de Campinas, 2001. Livre-docência.

MULLER, Carla. **Programa Gente Catarina**: contextualização e resultados na Serra Catarinense em São José do Cerrito. [Live no YouTube]. Grupo Empatia, 15 jun. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TNyjBTLb3d8>. Acesso em: 1 maio 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **Congresso Internacional de Educação Básica**. Instituto Casagrande. Educa Brasil, 29 jan.–1 fev. 2024. Disponível em: <https://conteudo.institutocasagrande.com/educa24>. Acesso em: 1 fev. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O futuro não é uma invenção da modernidade**. São Paulo: Paulinas, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Terra e território**. [Vídeo no YouTube]. Itaú Cultural, 16 abr. 2019. (5 min 1 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xYF8TUYtGE>. Acesso em: 11 maio 2025.

NOVASCO, Raul Viana. **Arqueologia e estudo paleoambiental no planalto de Santa Catarina**. 2018. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

NOVASCO, Raul Viana. **As casas subterrâneas e sua paisagem**: cartografando o ambiente. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

NOVASCO, Raul Viana. **Pesquisas arqueológicas**: casas subterrâneas em São José do Cerrito. [Live no YouTube]. Grupo Empatia, 19 maio [202-?]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuFkGE3nIrk>. Acesso em: 1 mai. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 2 mai. 2025.

PELOZATO, Jaqueline. **Direitos humanos e o ensino de história**. [Live no YouTube]. Grupo Empatia, 14 set. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=igoaU5ZvTNQ>. Acesso em: 1 maio 2025.

PEREIRA, Marcos José de Aquino et al. **Processos educativos do Centro de Culturas Indígenas: indiagem, acolhimento, desafio e conquista na Universidade Federal de São Carlos**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

REIMANN, Diego Andrei; XAVIER, Alessandro Correa. **Uso doméstico de energias renováveis**. [Live no YouTube]. Grupo Empatia, 29 jun. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V6t-NZ_E-I. Acesso em: 1 maio 2025.

REIS, Maria José. **A problemática arqueológica das estruturas subterrâneas no planalto catarinense**. Erechim: Habilis, 2007.

SANTA CATARINA. **Política da Secretaria de Estado da Educação de educação escolar indígena**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/orientacoes-e-cadernos-de-politicas-nas-diversidades/>. Acesso em: 7 set. 2024.

SANTA CATARINA. **Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/orientacoes-e-cadernos-de-politicas-nas-diversidades/>. Acesso em: 7 set. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Os índios Xokleng: memória visual**. Florianópolis: Ed. UFSC; Itajaí: Ed. UNIVALI, 1997.

SARAIVA, A. M. A.; SOUZA, J. F. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/artigos/a-formacao-docente-e-as-organizacoes-internacionais-uma-agenda-focada-na-performatividade-dos-professores-e-na-eficacia-escolar/>. Acesso em: 20 maio 2024.

SCHMITZ, Pedro Ignácio. **As casas subterrâneas de São José do Cerrito**. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas, 2014.

SCHMITZ, Pedro Ignácio; NOVASCO, Raul Viana. Pequena história Jê Meridional através do mapeamento dos sítios datados. **Pesquisas: Antropologia**, v. 70, p. 35-42, São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas, 2013.

SCHMITZ, Pedro Ignácio; ROGGE, Jairo Henrique. Pesquisando a trajetória do Jê Meridional. **Pesquisas: Antropologia**, v. 70, p. 7-34, São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas, 2013.

SCHMITZ, Pedro Ignácio; ROGGE, Jairo Henrique; NOVASCO, Raul Viana; MERGEN, Natália Machado; FERRASSO, Suliano. Rincão dos Albinos: um grande sítio Jê Meridional. **Pesquisas: Antropologia**, v. 70, p. 65-132, São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas, 2013.

SCHMITZ, Pedro Ignácio; ROGGE, Jairo Henrique; NOVASCO, Raul Viana; MERGEN, Natália Machado; FERRASSO, Suliano. Boa Parada: um lugar de casas subterrâneas, aterros-plataforma e danceiro. **Pesquisas: Antropologia**, v. 70, p. 133-196, São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas, 2013.

SCHMITZ, Pedro Ignácio; ROGGE, Jairo Henrique; NOVASCO, Raul Viana; FERRASSO, Suliano; PERONDI, Vagner; MERGEN, Natália Machado. De volta a Boa Parada: lugar de

casas subterrâneas, aterros-plataforma e danceiro. **Pesquisas: Antropologia**, v. 72, p. 7-62, São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas, 2016.

SCHMITZ, Pedro Ignácio; ROGGE, Jairo Henrique; NOVASCO, Raul Viana; BEBER, Marcos Vinícius; FERRASSO, Suliano; MERGEN, Natália Machado. Santo Antônio dos Pinhais em São José do Cerrito, SC: um teste para a Boa Parada. **Pesquisas: Antropologia**, v. 72, p. 63-98, São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas, 2016.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. Colonialidade, decolonialidade: o que há de decolonial no constitucionalismo latino-americano?. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, v. 51, n. 1, p. 26–49, 2023.

TIMÓTEO, Gennis Ara'í Martins. **Moã Arandu Rekó**: a sabedoria das ervas medicinais como pintura e memória viva. 2024. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; AYALA, Rafael Medeiros. Pesquisa-ação e educação popular: pertinências e impertinências. In: BISSOTO, Maria Luisa; MIRANDA, Antonio Carlos (org.). **Metodologias em educação sociocomunitária**. 1. ed. Jundiá: Paco Editorial, 2016. v. 1, p. 63-92.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; VAZ, Rafael Araldi. **Sistematização de experiência**: Oscar Jara. [Live no YouTube]. Jomara de Liz, 13 jun. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=veQpdXHsX7w>. Acesso em: 14 jun. 2024.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entrejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 553.

9 ANEXO A: GRUPO EMPATIA

Mē a ka mū ti u tē !



Sejam Bem-Vind@s !

10 ANEXO B: OFÍCIO 335/2022/ENS



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES
SUPERVISÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

Ofício nº 335/2022/ENS

Lages, 23 de dezembro de 2022.

Prezada Diretora de Ensino – DIEN/SED

Na oportunidade que a cumprimentamos, encaminhamos PARA ANÁLISE, APROVAÇÃO/PARECER PEDAGÓGICO E POSTERIOR CERTIFICAÇÃO o Projeto de Formação Descentralizada “Das Casas Subterrâneas aos dias Atuais: A Temática Indígena em Santa Catarina”, a qual terá como público-alvo Professores da Educação Básica vinculados à Coordenadoria da Educação de Lages.

O referido projeto prevê um percurso formativo total de 50 horas, dividido em dois momentos: primeiro e segundo semestre, com encontros online e presenciais, conforme projeto em anexo.

No aguardo do parecer de aprovação pedagógica para a execução do projeto, agradecemos antecipadamente.

Cordialmente,

M. D. C.
Marta de Fátima Dabó Costa Cigliari
COORDENADORA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES
ATO Nº 1.179/2021
D.O. Nº 23.512 DE 30/05/2021
MATRÍCULA Nº 294.215-2-09

Angelita T. Coelho

ANGELITA TERESINHA COELHO
SUPERVISORA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
ATO Nº 211/2021 D.O.E. Nº 21613 DE 10/11/2021
27ª CRE / LAGES - MAT. Nº 294.856-2-02

11 ANEXO C: PROJETO



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO - CRE/LAGES
NTE – NÚCLEO DE TECNOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**“Das Casas Subterrâneas aos dias Atuais”:
A Temática Indígena em Santa Catarina**

Lages (SC), dezembro de 2022.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome do Evento:

"Das Casas Subterrâneas aos dias atuais":

A temática Indígena em Santa Catarina.

1.2. Profissionais Envolvidos:

Professores da Educação Básica da Coordenadoria Regional de Educação - CRE/Lages/SC.

Parceria da Secretaria Municipal de Educação de São José do Cerrito.

1.3. Local de Realização

Presencial:

Visitação in loco nos sítios arqueológicos de São José do Cerrito, com transporte oferecido pela Secretaria de Educação do Município de São José do Cerrito de Lages até o local de visitação e retorno   Lages.

On-line:

Encontros quinzenais pela plataforma do Youtube.

1.4. Período de Realização

De 01/03/2023   31/09/2023.

1.5. Carga Horária

08 horas presencial

42 horas   distância

1.6.  rg o Proponente

Coordenadoria Regional de Educação/Lages - CRE

1.7.  rg o Executor

Coordenadoria Regional de Educação/Lages/NTE - Núcleo de Tecnologias Educacionais - Lages.

1.8. Coordenação do Evento

Supervisão de Ensino - Angel ta Coelho

Apoio Técnico: Edna de Lourdes Madalena de Oliveira Woehl (Técnica do Ensino)

1.9. Recursos Financeiros e Orçamentários

Sem ônus.

2. JUSTIFICATIVA

O ensino de história busca analisar o passado para compreender o presente. Onde estudantes e professores num processo investigativo, interpretativo dos vestígios deixados pelas gerações ancestrais, buscam relações com a vida cotidiana. Como menciona na BNCC (2017)

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história.

Diante disso, e pela demanda que a Coordenadoria vem recebendo da necessidade de formação docente conforme a temática do projeto e por profissionais que possam estar repassando esses conhecimentos, bem como acompanhando visita in loco nos sítios arqueológicos para estudantes e professores. Como exemplo a ser dado, a reportagem do EDUCA SC exibido em agosto deste da EEB Vidal Ramos, uma escola centenária que trabalha entre os projetos de tema local: As Casas Subterrâneas da região.

Neste sentido, conhecer os sítios arqueológicos presentes no município de São José do Cerrito (casas subterrâneas, "danceiros", "aterros-plataforma", "montículos-funerários") é compreender o processo de formação de nossa identidade. Uma jornada que iniciou a partir de uma longa estiagem por volta de 3000 anos antes do presente, da região Central do Brasil (Minas Gerais e Goiás) em direção ao sul. Grupos da etnia Jê Meridional, hoje Kaingang e Laklãnô/Xokleng, adaptaram-se ao frio do planalto sul brasileiro. Aqui deixaram vestígios materiais de suas formas de sobrevivência, costumes, rituais, entre outros.

Como nos diz Santos (1973), a respeito do povo Xokleng, ao qual mantemos maior contato nos dias atuais:

Os Xokleng continuarão a existir identificados a uma minoria étnica no estado de Santa Catarina. O processo de mudança cultural que estão a viver, em especial os indígenas aldeados, continuará a manter suas características particulares, de acordo com as variáveis enfatizadas nesse ou naquele momento histórico. Mas os índios continuarão índios, pois nada no processo de mudança indica a assimilação desse grupo tribal. Esse é um aspecto que reafirma uma série de outros estudos realizados junto a populações tribais do Brasil. A assimilação, até o momento, foi algo inatingível para os grupos tribais. Aliás, como já vimos, deixar de ser índio para ser um pobre e miserável civilizado é uma troca muito pouco atrativa (SANTOS, 1973; p. 292).

Conhecer estes monumentos, é reconhecer-se através dos tempos, é valorizar essa riqueza que vem sendo estudada desde a década de 1970. O processo de identificação de nossa raiz, de nossas características regionais auxilia a compreensão das diferentes formas de pensar e se organizar no tempo e espaço, quebrando paradigmas. Neste contexto, a Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional- Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, regulamenta:

Capítulo II - Da Educação Básica Seção I - Disposições Gerais Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

A promulgação da Lei nº 11.645 em 10 de março do ano de 2008 tornou obrigatória a inserção da temática da história e da cultura dos povos indígenas nos sistemas de ensino e instituições educacionais de todo o país. Com vistas a orientar a aplicação da referida Lei, em abril de 2016, foram homologadas as Diretrizes Operacionais para a Efetivação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica (MEC, 2015). No entanto, mesmo depois destes marcos legais, o Ensino de História Indígena ainda ocupa um espaço tímido no currículo. E um dos aspectos relevantes para este quadro é a ausência de um aprofundamento da temática indígena no processo de formação dos docentes.

Desta forma, o curso "Das Casas Subterrâneas aos dias Atuais: A Temática Indígena em Santa Catarina", vem agregar e contribuir para o enriquecimento do processo de aprendizagem, resgatando o encantamento pela história local, contribuindo para o processo de formação permanente dos docentes e colaborando para o efetivo cumprimento da Lei 11.645/2008. Subsidiando possibilidades para uma educação integral, diversificada e de qualidade na Serra Catarinense.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

Ressignificar o conhecimento a respeito dos povos originários através da sua identidade, as suas vivências e as antigas 'Casas Subterrâneas'. Oportunizando encontros de formação para professores da Rede de Educação Pública pertencente à Coordenadoria Regional de Educação-CRE/Lages, abrangendo 12 municípios da Serra Catarinense.

3.2. Objetivos Específicos

- Compreender o modo de vida e os desafios na contemporaneidade das três etnias de SC (Laklãnô/Xokleng, Guaraní e Kaingang);
- Conhecer in loco alguns sítios arqueológicos dentro de seu complexo habitacional no município de São José do Cerrito;
- Verificar as diferentes formas de ocupação nos contextos das comunidades: Rincão dos Albinos e Boa Parada;
- Analisar fragmentos de artefatos líticos e cerâmicos encontrados na região serrana de SC;
- Motivar os educadores para uma prática interdisciplinar conforme propõe o Currículo do Território Catarinense;
- Proporcionar intercâmbio à Comunidade Indígena X educadores/comunidade, oportunizando a vivência e aproximação entre diferentes realidades;
- Propiciar momentos de diálogo e interação entre docentes e cursistas durante as atividades desenvolvidas online e presencial.

4. METAS

4.1 Capacitar 100 professores ao ensino da temática indígena quanto à sua existência e importância dos mesmos que colaboraram e colaboram para a construção de nossa identidade;

4.2 Conhecer e tornar acessível os conhecimentos a respeito das casas subterrâneas e demais estruturas arqueológicas, bem como sua relevância no contexto histórico;

4.3 Aproximar os conteúdos da história da ocupação do Planalto Sul brasileiro de sala de aula com o cotidiano do estudante.

5. CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO

Para participar do curso de capacitação o servidor deve:

- Pertencer à Rede Pública de Ensino em SC;
- Não estar em gozo de qualquer licença (maternidade, saúde, prêmio, afastamento, férias).

6. RELAÇÃO DE EQUIPAMENTOS/MATERIAIS

Equipamentos: computadores, aparelhos celulares, material impresso.

7. NÚMERO DE SALAS/PARTICIPANTES POR SALA

A formação será de forma on-line pela plataforma do Youtube, presencial somente da data de visitação aos sítios arqueológicos.

8. AGENDA

Data	Hora	Tema	Docente	Carga
09 de Março	19:00 às 21h	Programa Gente Catarina: Contextualização Resultados na Serra Catarinense	Frederick Rambusch Carla Muller	2 h
23 de Março	19:00 às 21h	Pesquisas Arqueológicas: Casas Subterrâneas em São José do Cerrito	Raul Viana Novasco	2h
24 de Março	08:00 às 17:00	Visitação guiada in loco nos sítios arqueológicos de São José do Cerrito	Raul Viana Novasco	8h
13 de Abril	19:00 às 21h	Território Etnoeducacional: A Cosmologia de um Povo em Resistência	Micael Vaipon Weitscha Natan Cuzun Crendo	2h
27 de Abril	19:00 às 21h	Quem são? Onde estão? Como está o povo Kaingang em SC?	Josué Carvalho	2h
11 de Maio	19:00 às 21h	Nhandereko-o o bem viver Guaraní	Daniel Timóteo Martins Kuaray Daniel Verá Euzebio	2h
25 de Maio	19:00 às 21h	Agroecologia e Soberania Alimentar	Álvaro Mafra Maria Sueli Heberle Mafra	2h
15 de	19:00	Colonialismo e Colonialidade:	Marcela de Liz José Nilson Alsines da Silva	2h

Junho	às 21h	Saberes Indígenas na sala de aula		
29 de Junho	19:00 às 21h	As casas subterrâneas pelo viés da Educação Patrimonial	Carla Souza Marisa Ester Perin Tonon José Renato Rosa	2h
06 de Julho	19:00 às 21h	Uso doméstico de energias renováveis	Diego Andrei Reimann Alessander Correa Xavier	2h
13 de Julho	19:00 às 21h	Formação, uso e conservação do solo e manejo agrícola sustentável	Ana Karina Veiga Beckert Schayanne Matos Henrique Márcia Stanck	2h
17 de Agosto	19:00 às 21h	Direitos Humanos e o Ensino de História	Jaqueline Pelozato	2h
31 de Agosto	19:00 às 21h	Grupo Empatia e ações na temática indígena e sítios arqueológicos de São José do Cerrito	Jomara de Liz Pedro da Silva	2h
01/03/20 23 à 31/09/20 23		Produção de um projeto para ser desenvolvido em 2023 na UE de atuação	Deonilse Matos de Sá Jomara de Liz Pedro da Silva Carla Souza	18h
Carga horária total				50h

9. CERTIFICADO

Programa Gente Catarina: Contextualização; Resultados na Serra Catarinense	Frederick Rambusch e Carla Muller	2 h
Pesquisas Arqueológicas: Casas Subterrâneas em São José do Cerrito	Raul Viana Novasco	2h
Visitação guiada in loco nos sítios arqueológicos de São José do Cerrito	Raul Viana Novasco	8h
Território Etnoeducacional: A Cosmologia de um Povo em Resistência	Micael Vaipon Weitscha e Natan Cuzun Crendo Laklânô/Xokieng	2h
Quem são? Onde estão? Como está o povo Kaingang em SC?	Josué Carvalho	2h
Nhandereko-o o bem viver Guarani	Daniel Timóteo Martins - Kuaray e Daniel Verá Euzébio	2h
Agroecologia e Soberania Alimentar	Álvaro Mafra e Maria Sueli Heberle Mafra	2h
Saberes Indígenas na sala de aula: Uma prática Decolonial	Marcela de Liz e José Nilson Alsines da Silva	2h
As casas subterrâneas pelo viés da Educação Patrimonial	Carla Souza, José Renato Rosa e Marisa Ester PerinTonon	2h

Uso doméstico de Energias Renováveis	Diego Andrei Reimann e Alessander Correa Xavier	2h
Formação, uso e conservação do solo e manejo agrícola sustentável	Ana Karina Veiga Beckert, Schayanne Matos Henrique e Márcia Stanck	2h
Direitos Humanos e o Ensino de História	Jaqueline Pelozato	2h
Grupo Empatia e ações na temática indígena e sítios arqueológicos de São José do Cerrito	Jomara de Liz; Pedro da Silva	2h
Produção de um projeto para ser desenvolvido em 2023 na UE de atuação	Deonilse Matos de Sá, Jomara de Liz e Pedro da Silva	18h
Carga Horária Total		50h

10. AVALIAÇÃO

A avaliação adotará o Instrumento de Sistemática de Capacitação da SED.

11. CRITÉRIOS PARA RECEBIMENTO DOS CERTIFICADOS

É obrigatória a frequência de 100% no evento. Contudo, de acordo com a Sistemática de Capacitação para Educadores de Ensino, o abono de falta de até 10% da carga horária total do evento poderá ser feito única e exclusivamente pelo Coordenador Administrativo, com justificativa legalmente prevista para ausência ao trabalho.

12.REFERÊNCIAS

Lei 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Atos do Poder Legislativo, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. <Acesso em 18/11/2018>
SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Diretrizes 3: Organização da prática escolar na educação básica: Conceitos científicos essenciais, competências e habilidades. Florianópolis: Diretoria de ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2001.

MEC. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 18/11/2018.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 março, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 31 de março de 2021.

Pesquisas/Instituto Anchieta de Pesquisas. – (2013 e 2016). São Leopoldo RS: Unisinos. **Antropologia, n. 70 e 72.**

SANTOS, Sílvia Coelho dos. **Índios e brancos no Sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng.** Ed. Edeme. UFSC, Florianópolis - SC, 1973.

SCHMITZ, Pedro Ignácio. **As Casas Subterrâneas de São José do Cerrito, SC.** São Leopoldo, RS: Instituto Anchieta de Pesquisas, 2014.

ASSINATURAS



Angelita Coelho
Supervisor de Gestão Escolar

ANGELITA TERESINHA COELHO
SUPERVISORA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
ATO Nº 231/2021 D.O. Nº 21643 DE 16/11/2021
27ª CRE / LAGES - MAT. Nº 194.895-240



Maria de Fátima Daboit Costa Ogliari
Coordenadora Regional de Educação - CRE/Lages

Maria de Fátima Daboit Costa Ogliari
COORDENADORA REGIONAL DE EDUCAÇÃO/LAGES
ATO Nº 1375/2021
D.O. Nº 21.525 DE 30/01/2021
MATRÍCULA Nº 160.313-1-08

Lages (SC), dezembro de 2022.

12 ANEXO D: PARECER DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO

PARECER Nº 108/2023/SED/DIEN

Florianópolis, 06 de fevereiro de 2023.

Referência: Processo SED 221711/2022,
da CRE de Lages.

1 DESCRIÇÃO DO OBJETO

De acordo Processo SED 221711/2022, a Coordenadoria Regional de Lages (CRE) submete o Projeto de Curso de Formação "Das Casas Subterrâneas aos Dias Atuais", para análise e parecer.

2 ANÁLISE

O projeto da Coordenadoria Regional de Educação de Lages apresenta proposta de curso de formação continuada por meio do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE). O público-alvo são 100 profissionais de Educação Básica da Coordenadoria Regional de Educação de Lages, com abrangência dos 12 municípios atendidos.

O objetivo do projeto é capacitar os profissionais da Educação Básica das Unidades Escolares por meio do estudo das "casas subterrâneas" de São José do Cerreto e, a partir de visitação *in loco*, bem como videoconferências, compreender o processo de formação da identidade local de forma integrada à história indígena.

Os objetivos específicos envolvem: compreender os modos de vida e os desafios da contemporaneidade do Povo Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnô, além de estudo e análise de artefatos arqueológicos; promover intercâmbio entre não indígenas e indígenas por meio do diálogo e troca de experiências junto à formadores indígenas; aplicar da temática indígena no currículo escolar.

O projeto demonstra viabilidade de execução, pertinência no cumprimento à Lei 11.645/2006, bem como à Convenção 169/OIT – que trata de processo de consulta e participação a temas que afetam as comunidades indígenas e suas memórias históricas ao elencar profissionais indígenas para exercício de docência.

Outrossim, informa-se, também, que o projeto de formação não prevê despesas orçamentárias.

Por fim, observamos que os tópicos do projeto estão de acordo com as orientações da Secretaria de Estado da Educação.

Assinatura do(a) responsável

3 PARECER TÉCNICO

Considerando a relevância da proposta, bem como as especificações técnicas e pedagógicas apresentadas no projeto, somos de PARECER FAVORÁVEL à realização do curso.

Atenciosamente,

(assinatura digital)
Cesar Cancian Dalla Rosa
Coordenação de Educação do Campo

(assinatura digital)
Beatris Clair Andrade
Gerente de Modalidades e Diversidades Curriculares

(assinatura digital)
Sônia Regina Victorino Fachini
Diretora de Ensino

DEMO Consultoria

Pág. 02 de 02 - Documento assinado digitalmente. Para conferência, acesse o site <http://portal.sgei.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo SED 0022171/2022 e o código DJAE 7517.



Assinaturas do documento





Código para verificação: **D3AE751T**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

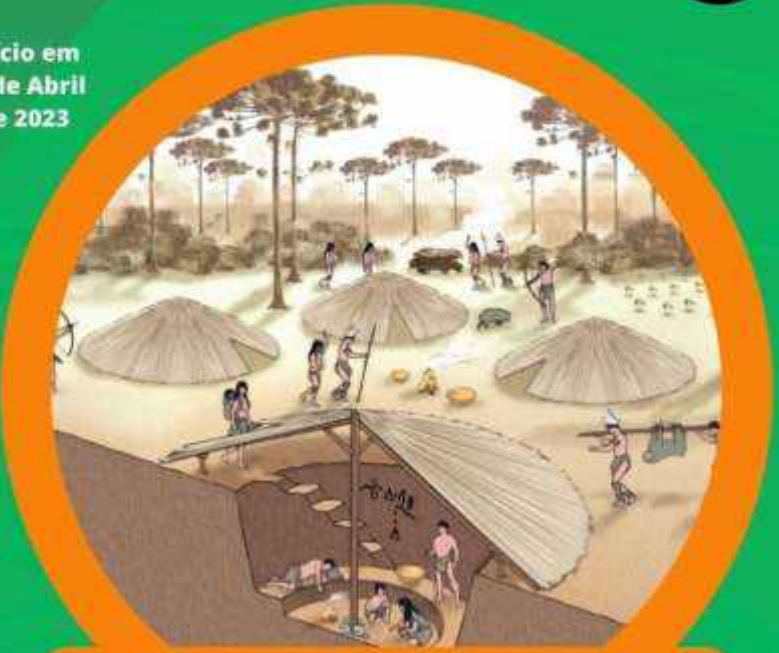
- ✓ **CÉSAR CANCIAN DALLA ROSA** (CPF: 940.XXX.780-XX) em 06/02/2023 às 15:58:58
Emitido por: "SGP-e", emitido em 29/03/2019 - 16:08:38 e válido até 29/03/2119 - 16:08:38.
(Assinatura do sistema)
- ✓ **BEATRIS CLAIR ANDRADE** (CPF: 728.XXX.079-XX) em 06/02/2023 às 17:12:16
Emitido por: "SGP-e", emitido em 26/02/2019 - 14:46:56 e válido até 26/02/2119 - 14:46:56.
(Assinatura do sistema)
- ✓ **SÔNIA REGINA VICTORINO FACHINI** (CPF: 091.XXX.298-XX) em 13/02/2023 às 19:09:31
Emitido por: "SGP-e", emitido em 10/01/2023 - 17:40:57 e válido até 10/01/2123 - 17:40:57.
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/U0VEXzcwNTRfMDAyMjE3MTFmJjIxODQ1XzIwMjJfRDNBRTc1MVQ=> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **SED 00221711/2022** e o código **D3AE751T** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

13 ANEXO E: CONVITE DO CURSO

 **SANTA CATARINA**  **CRE Lages-SC**

Início em
13 de Abril
de 2023



Curso de Formação Docente

**DAS CASAS SUBTERRÂNEAS
AOS DIAS ATUAIS:
A TEMÁTICA INDÍGENA EM
SANTA CATARINA**

Encontros on-line com visitação aos sítios
arqueológicos de São José do Cerrito-SC
Carga horária de 50 horas

PARA SE INSCREVER E OBTER MAIS INFORMAÇÕES ACESSE:

<https://forms.gle/aTyrsBzoTtkV7Sn9A>

14 ANEXO E: FOLDER DE CADA ENCONTRO/LIVE



Ancestralidade Kaingang:
educação, memória e...

Grupo Empatia



Pesquisas Arqueológicas:
Casas Subterrâneas em São...

Grupo Empatia



Colonialismo, Colonialidade e
Decolonialidade: Saberes...

Grupo Empatia



Programa Gente Catarina:
Contextualização e...

Grupo Empatia



As Casas Subterrâneas pelo
viés da Educação Patrimonial

Grupo Empatia



Live 01: Nhandereko-o "O
bem viver Guaraní"

Jomara de Liz



Uso doméstico de energias renováveis

Grupo Empatia



Agroecologia e Soberania Alimentar

Grupo Empatia



Grupo Empatia e ações na temática indígena e sítios...

Grupo Empatia



Direitos Humanos e o Ensino de História

Grupo Empatia



Formação, uso e conservação do solo e...

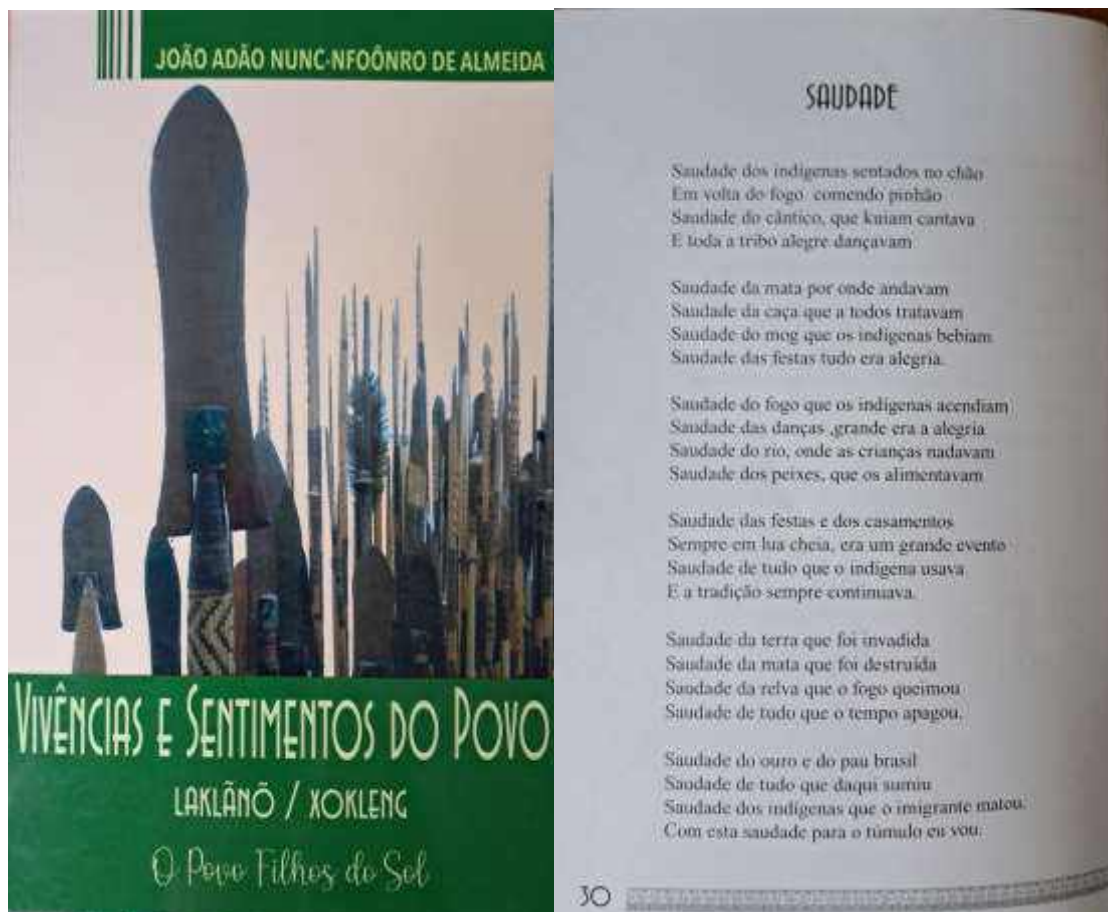
Grupo Empatia



359 visualizações Transmitido ao vivo em 20 de abr. de 2023

Território Etnoeducacional: A Cosmologia de um Povo em Resistência

15 ANEXO F: JOÃO ADÃO NUNC-NFOÔNRO DE ALMEIDA - LAKLÃNÕ XOKLENG



16 ANEXO G: “WALDERES COCTÁ PRIPRÁ DE ALMEIDA - PRIMEIRA MULHER LAKLÃNÕ XOKLENG GUARDIÃ DA BEBIDA SAGRADA - MÕG”



17 ANEXO H: ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 013

Aos **vinte e quatro dias de junho de 2025**, às **16h30**, na **sala 1128**, reuniram-se os professores: **Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz** (Orientador e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC), **Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos** (Coorientadora - PPGEDUCS/UNIVÁS), **Prof. Dr. Leonel Piovezana**; (Examinador Externo - PPGE/UNOCHAPECÓ), **Profa. Dra. Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazzi** (Examinadora Externa - UFSC), **Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi** (Examinador Interno - PPGE/UNIPLAC) para arguir e julgar a Dissertação intitulada **DAS CASAS SUBTERRÂNEAS AOS DIAS ATUAIS - A TEMÁTICA INDÍGENA EM SANTA CATARINA”: SISTEMATIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**, de autoria de **Jomara de Liz**. Realizada a sessão, conforme os procedimentos regimentais, a Comissão Examinadora julgou a Dissertação **APROVADA**. Recomendações da Banca:

A banca examinadora destaca a relevância da dissertação para o campo da Educação, para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC, para os povos indígenas, bem como para a formação de professoras/es e educadores/as populares e indígenas. Enfatiza-se ainda a importância da publicação da dissertação e que a mesma possa subsidiar a produção de materiais como cartilhas para a formação continuada de professores/as, educadores/as, seja em escolas e/ou universidades. Destaca-se ainda a importância da continuidade de sua pesquisa no doutorado.

Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages/SC | (49) 3251.1022 – uniplaclages.edu.br



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz
(Orientador e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos
(Coorientadora – PPGE/UCS/UNIVÁS)

Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi
(Examinador Interno - PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dr. Leonel Piovezana
(Examinador Externo - PPGE/UOCHAPECÓ)

Profa. Dra. Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazzi
(Examinadora Externa – UFSC)

Mestranda: Jomara de Liz

Documento assinado digitalmente
RAFAEL ARALDI VAZ
Data: 20/06/2023 10:52:00
Verifique em: <https://validar.br.gov.br>

Documento assinado digitalmente
VALERIA OLIVEIRA DE VASCONCELOS
Data: 20/06/2023 11:57:29
Verifique em: <https://validar.br.gov.br>

Documento assinado digitalmente
VINICIUS BERTONCINI VICENZI
Data: 20/06/2023 11:57:41
Verifique em: <https://validar.br.gov.br>

Documento assinado digitalmente
LEONEL PIOVEZANA
Data: 21/06/2023 13:25:37
Verifique em: <https://validar.br.gov.br>

Documento assinado digitalmente
Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazzi
Data: 20/06/2023 22:37:36
CPF: *** 885.269-44
Verifique as assinaturas em: <https://validar.br.gov.br>

Documento assinado digitalmente
JOMARA DE LIZ
Data: 20/06/2023 08:55:40
Verifique em: <https://validar.br.gov.br>

**18 ANEXO I: AGRADECIMENTO NAS LÍNGUAS GUARANI, KAINGANG,
LAKLÃNÕ XOKLENG, PORTUGUESA**



Aguyjevete !

Hã v̄e ser !

U ta tē !

Obrigad@ !

Gracias !

