



INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
***CAMPUS* BLUMENAU**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

JONAS FELÁCIO JÚNIOR

A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, *CAMPUS* RIO DO SUL, SOBRE O
TRABALHO PARA O POVO XOKLENG LAKLÃNÕ DO ALTO VALE DO ITAJAÍ

Blumenau

2024

JONAS FELÁCIO JÚNIOR

**A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, *CAMPUS* RIO DO SUL, SOBRE O
TRABALHO PARA O POVO XOKLENG LAKLÃNÕ DO ALTO VALE DO ITAJAÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Blumenau do Instituto Federal Catarinense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Reginaldo Leandro Plácido

Blumenau

2024

F311p

Felácio Júnior, Jonas

A percepção dos estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal Catarinense, campus Rio do Sul, sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ do Alto Vale do Itajaí. / Jonas Felácio Júnior. - Blumenau, 2024.

Disponível somente na versão eletrônica.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Catarinense, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campus Blumenau.

Orientação: Reginaldo Leandro Plácido, Dr.

1. Educação. 2. Percepção. 3. Trabalho. 4. Indígenas. 5. Índios Xokleng. 6. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil). I. Plácido, Reginaldo Leandro. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Deisi Martignago (CRB 14/726)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 21827/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.002202/2024-19

Blumenau-SC, 25 de outubro de 2024.

JONAS FELÁCIO JÚNIOR

**A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO
FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS RIO DO SUL - SOBRE O TRABALHO PARA O POVO
XOKLENG LAKLÃNÕ DO ALTO VALE DO ITAJAÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 18 de outubro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Reginaldo Leandro Plácido

Instituto Federal Catarinense

Orientador

Prof. Dr. Cloves Alexandre de Castro

Instituto Federal Catarinense



Documento assinado digitalmente

CATIA DAGNONI

Data: 08/11/2024 14:21:46-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Cátia Dagnoni

Fundação Cultural de Rio do Sul

Profª. Drª. Amália Cardona Leites
Instituto Federal Catarinense

(Assinado digitalmente em 25/10/2024 14:30)

AMALIA CARDONA LEITES
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/IBI (11.01.10.01.03.03)
Matricula: ###170#9

(Assinado digitalmente em 28/10/2024 12:32)

CLOVES ALEXANDRE DE CASTRO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)
Matricula: ###239#6

(Assinado digitalmente em 04/11/2024 08:19)

REGINALDO LEANDRO PLACIDO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)
Matricula: ###781#1

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **21827**, ano: **2024**,
tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **25/10/2024** e o código de verificação: **57efea744f**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 21828/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.002203/2024-55

Blumenau-SC, 25 de outubro de 2024.

JONAS FELÁCIO JÚNIOR

O TRABALHO PARA O POVO XOKLENG LAKLÃNÕ

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 18 de outubro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Reginaldo Leandro Plácido

Instituto Federal Catarinense

Orientador

Prof. Dr. Cloves Alexandre de Castro

Instituto Federal Catarinense



Documento assinado digitalmente

CÁTIA DAGNONI

Data: 08/11/2024 14:23:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Cátia Dagnoni

Fundação Cultural de Rio do Sul

Profª. Drª. Amália Cardona Leites

Instituto Federal Catarinense

(Assinado digitalmente em 25/10/2024 14:30)

AMALIA CARDONA LEITES

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGE/IBI (11.01.10.01.03.03)

Matricula: ###170#9

(Assinado digitalmente em 28/10/2024 12:32)

CLOVES ALEXANDRE DE CASTRO

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)

Matricula: ###239#6

(Assinado digitalmente em 04/11/2024 08:19)

REGINALDO LEANDRO PLACIDO

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)

Matricula: ###781#1

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **21828**, ano: **2024**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **25/10/2024** e o código de verificação: **f4de3d7cf6**

Dedicatória

Dedico a presente pesquisa à população indígena Xokleng Laklãnõ, que quase foi dizimada, em decorrência do processo de colonização da região do Alto Vale do Itajaí.

AGRADECIMENTOS

Ao orientador, professor Reginaldo Leandro Plácido, pela parceria e dedicação no decorrer dessa caminhada acadêmica.

Aos professores e professoras do ProfEPT, Cloves Alexandre de Castro, Denise Fernandes, Eder Aparecido de Carvalho, Eduardo Augusto Werneck Ribeiro, Fátima Peres Zago de Oliveira, Jorge da Cunha Dutra, Juliene da Silva Marques, Reginaldo Leandro Plácido, Simão Alberto e Viviane Grimm, pelos conhecimentos compartilhados durante as aulas das disciplinas.

Aos colegas do grupo de orientação Juntos ProfEPT/ProfGEO, pelas contribuições à pesquisa.

Aos profissionais da Biblioteca Pública Municipal de Rio do Sul e Biblioteca Pública de Ibirama, que auxiliaram na localização de livros sobre a temática indígena regional.

Aos profissionais do Arquivo Público Histórico de Rio do Sul e Arquivo Público Histórico de Ibirama, que oportunizaram a realização de pesquisa em documentos sobre a história do povo Xokleng Laklãnõ.

Ao Juniel, mestre pelo ProfEPT, que recuperou meu notebook (sem backup) no Aeroporto de Brasília.

Ao escritor Johan Henryque Koerich Frutuoso e à professora Marilise Schmitz Braibante, que realizaram a revisão ortográfica da dissertação.

À revisora metodológica e da normatização da ABNT desta dissertação, Tatyane Barbosa Philippi.

Ao governo do Estado de Santa Catarina, pela oportunidade de ser bolsista do programa FUMDES/UNIEDU, oportunizando a viabilização de etapas da pesquisa, que dependiam de investimentos do pesquisador.

“Instrui-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência.
Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo.
Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força.”
(Antonio Gramsci, 1987)

RESUMO

Esta dissertação é resultado da pesquisa “A Percepção dos estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul, sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ do Alto Vale do Itajaí”, desenvolvida no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Catarinense. A pesquisa se insere na linha de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, no Macroprojeto 5 - Organização do currículo integrado na EPT. Trata-se de uma pesquisa básica, com procedimentos técnicos de uma pesquisa participante e aplicação do Produto Educacional (PE) “Sequência Didática: o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ”, bem como, coleta de dados bibliográficos e documentais. Os resultados indicam que, a partir da aplicação do PE, os participantes demonstraram interesse sobre o trabalho a partir da perspectiva indígena, sendo que o preconceito demonstrado nos encontros iniciais, foi se dissipando ao longo da aplicação das atividades propostas na pesquisa.

Palavras-Chave: Organização da Educação Profissional e Tecnológica; Xokleng Laklãnõ; Produto Educacional; ensino; trabalho.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research “The Perception of Integrated High School Students of Instituto Federal Catarinense, campus Rio do Sul, about working for the people Xokleng Laklãnõ of Alto Vale do Itajaí”, developed in the Master's Degree in Professional and Technological Education (ProfEPT) at Instituto Federal Catarinense. The research is part of the line of Organization and Memories of Pedagogical Spaces at EPT, in Macroproject 5 - Organization of the curriculum integrated into EPT. This is a basic research, with technical procedures of a participatory research and application of Educational Product (EP): “Didactic Sequence: the work for the people Xokleng Laklãnõ”, as well as collection of bibliographic and documentary data. The results indicate that, after applying the EP, participants demonstrated interest in the work from an indigenous perspective, and the prejudice demonstrated in the initial meetings dissipated throughout the implementation of the activities proposed in the research.

Keywords: Organization of professional and technological education; Xokleng Laklãnõ; educational product; teaching; work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 - Localização do território do aldeamento do povo Xokleng Laklãnõ, no Estado de Santa Catarina.	66
Mapa 2 - Municípios do Alto Vale do Itajaí	67
Ilustração 1 - Ritual de passagem realizado pelo povo Xokleng Laklãnõ.....	69
Ilustração 2 - Indígenas guerreiros do povo Xokleng Laklãnõ usando o tembetá	69
Fotografia 1 - Roda de conversa com participantes da SD	118
Fotografia 2 - Estudantes conhecendo o Memorial Indígena	124
Fotografia 3 - Pesquisador responsável da SD ministrando ação de ensino no Memorial.....	125
Fotografia 4 - Participantes da SD conhecendo aspectos sobre a história regional	126
Fotografia 5 - Borduna feita pelo povo Xokleng Laklãnõ (no canto superior esquerdo)	127
Fotografia 6 - Maria Korikrã.....	128
Fotografia 7 - Leitura de gibi sobre a história regional	130
Fotografia 8 - Atividade com história em quadrinhos, na versão do colonizador.....	131
Fotografia 9 - Leitura do gibi, com a versão indígena sobre a história regional	132
Fotografia 10 - Utilização de história em quadrinho na SD	133
Fotografia 11 - Atividade com publicações sobre a história regional.....	134
Fotografia 12 - Leitura de livros que abordam a temática indígena.....	134
Fotografia 13 - Apresentação de imagens sobre a história regional	135
Fotografia 14 - Jogo da Memória sobre o povo Xokleng Laklãnõ	136
Fotografia 15 - Momento lúdico da Sequência Didática	137
Fotografia 16 - A atividade proporcionou ações de ensino, de forma lúdica	138
Fotografia 17 - Palestrante indígena na Aldeia Bugio interagindo com o grupo.....	141
Fotografia 18 - Estudantes sendo recepcionados na Terra Indígena Laklãnõ	142
Fotografia 19 - Espaço de memória indígena na Aldeia Bugio	143
Fotografia 20 - Palestrante indígena apresentando o espaço de memória Xokleng Laklãnõ.....	144
Fotografia 21 - Participantes da SD conhecendo a Trilha da Sapopema.....	145
Fotografia 22 - Belezas naturais da Trilha da Sapopema	146
Fotografia 23 - Registros fotográficos do grupo na Trilha da Sapopema	148
Fotografia 24 - Registro feito com o palestrante indígena que conduziu o grupo na	

Trilha da Sapopema	149
Fotografia 25 - Mirante da Trilha da Sapopema, em meio a natureza	149
Fotografia 26 - Os participantes foram divididos em dois grupos, para percorrer a Trilha da Sapopema	150
Fotografia 27 - Palestrante explicando sobre as cabanas indígenas	151
Fotografia 28 - Estudantes conhecendo uma cabana feita para representar o modo de vida indígena do passado	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
Consuper - Conselho Superior do Instituto Federal Catarinense
CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF - Constituição Federal
EMI - Ensino Médio Integrado
EMIEP - Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
EP - Educação Profissional
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC - Instituto Federal Catarinense
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena
PE - Produto Educacional
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PROFEGEO - Mestrado Profissional em Ensino de Geografia
PROFEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SD - Sequência Didática
SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
T.I. - Terra Indígena

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 O TRABALHO ENQUANTO DIFERENCIAL DO SER HUMANO	20
2.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	24
2.3 CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO	30
2.4 A PERSPECTIVA DA POLITECNIA.....	43
2.5 A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: DEBATE SOBRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ATUAL	56
2.6 HISTÓRICO DO POVO XOKLENG LAKLÃNÕ	63
2.6.1 Breve contextualização sobre a história de Santa Catarina e a colonização do território	71
2.6.2 A colonização do Vale do Itajaí: o último refúgio do povo Xokleng Laklãnõ	73
2.6.3 As consequências da colonização para o povo Xokleng Laklãnõ	77
2.6.3.1 Assaltos realizados pelos indígenas	79
2.6.4 O genocídio promovido “em nome do progresso”	81
2.6.4.1 O papel estratégico desempenhado pela imprensa regional	84
2.6.5 A repercussão internacional do genocídio	85
2.6.5.1 Aldeamento e “pacificação” do povo Xokleng Laklãnõ.....	86
2.6.5.2 Transformações no modo de vida do povo Xokleng Laklãnõ.....	90
2.6.5.3 A diáspora do povo Xokleng Laklãnõ dentro de seu próprio território ..	92
2.7 O TRABALHO PARA O POVO XOKLENG LAKLÃNÕ	95
3 METODOLOGIA	104
3.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	104
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	104
3.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....	105
3.3.1 População e amostra.....	106
3.3.2 Técnica de análise de dados	107
3.4 POSSÍVEIS RISCOS, PROVIDÊNCIAS, PROPOSTAS E BENEFÍCIOS.....	109
3.5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	109
3.5.1 Descrição técnica do Produto Educacional	114

4	ANÁLISE DOS DADOS	116
4.1	VISITAÇÃO NA TERRA INDÍGENA: OPORTUNIDADE DE APROFUNDAR AS AÇÕES DE ENSINO	140
4.2	AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	153
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS.....	161

APRESENTAÇÃO

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa que teve em vista investigar a percepção dos estudantes do Ensino Médio Integrado aos cursos Técnicos de Agroecologia e Agropecuária do Instituto Federal Catarinense (IFC), *campus* Rio do Sul, sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ. Os descendentes desta etnia indígena vivem na Terra Indígena (T.I.) Ibirama Laklãnõ. A maior parte desse território localiza-se na região do Alto Vale do Itajaí, no Estado de Santa Catarina.

Considerável parcela dos estudantes do IFC, *campus* Rio do Sul, são descendentes de famílias que vieram da Europa, para colonizar e residir nas terras desta região catarinense. Tendo como ponto de partida a realidade de desconhecimento, preconceito e indiferença, de expressiva parcela dos jovens, em relação à população indígena regional, a pesquisa apresentou informações sobre o cotidiano do povo Xokleng Laklãnõ para esses educandos.

Em relação aos motivos que incentivaram a realização desta pesquisa, destaca-se a relação da trajetória acadêmica e profissional do mestrando, com a temática proposta. Após concluir a faculdade de Jornalismo, cursou a pós-graduação em História, Cultura e Patrimônio, além da licenciatura em História. Entre os anos de 2014 e 2021, houve a oportunidade do mestrando trabalhar no Museu Histórico e Cultural Victor Lucas, de Rio do Sul, onde teve contato com artefatos da população Xokleng Laklãnõ. Com frequência eram realizadas palestras sobre a história de Rio do Sul e região do Alto Vale do Itajaí. Além dessas experiências, existiu a convivência com os historiadores Catia Dagnoni e Rodrigo Wartha, que pesquisaram temáticas indígenas, em seus respectivos mestrados e doutorados. Durante o período de trabalho no Departamento de História, Memória e Documentação da Fundação Cultural, foram realizadas visitas na T.I. Ibirama Laklãnõ.

A partir do ano de 2018, o pesquisador fez parte da equipe que implementou o Memorial Indígena do Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul. No decorrer da realização deste projeto, houve a oportunidade de realizar mais visitas no território da população indígena. Ao ingressar no Mestrado ProfEPT surgiu a ideia de pesquisar uma temática relacionada ao povo Xokleng Laklãnõ, em uma perspectiva voltada para a Educação Profissional e Tecnológica. Ao mesmo tempo, pensou-se em uma

pesquisa que resultasse na geração de novos conhecimentos e ações de ensino para estudantes.

O resultado desta pesquisa está sintetizado neste trabalho final, composto pelo referencial teórico da dissertação e pelo Produto Educacional, este último intitulado “Sequência Didática: o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ”. O referencial teórico foi estruturado em tópicos, com intuito de proporcionar ao leitor uma breve contextualização histórica do povo Xokleng Laklãnõ. São destacadas informações sobre a organização social, territórios usados pelos indígenas, tradições culturais e formas de obter a subsistência diária na mata, anteriores ao processo de colonização.

O texto da dissertação foi estruturado com intuito de facilitar o entendimento dos leitores, em relação às formas de trabalho existentes no cotidiano do povo Xokleng Laklãnõ. Os tópicos evidenciam as transformações e rupturas que fazem parte da trajetória desta etnia indígena. Essas informações buscam instigar os leitores a pensarem sobre as mudanças que ocorreram na organização social desta população indígena, na busca pela sobrevivência e no desenvolvimento das atividades de trabalho. Principalmente, após o processo de aldeamento desta população originária catarinense.

As informações obtidas com a realização da pesquisa bibliográfica e documental, foram utilizadas no momento de realização da aplicação do Produto Educacional. O PE foi aplicado em um projeto de ensino e teve em vista apresentar contribuições no âmbito da proposta pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). As ações de ensino compartilharam conhecimentos sobre o trabalho como princípio educativo, numa relação com a perspectiva indígena. Desta forma, o PE está vinculado à área de conhecimento do ensino de EPT e, de forma mais específica, na linha de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, no Macroprojeto 5 - Organização do currículo integrado na EPT.

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretende discutir qual é a percepção dos estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul, sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ.¹ Os descendentes dessa população originária catarinense vivem atualmente na Terra Indígena Ibirama Laklãnõ. O Estado de Santa Catarina conta com dez regiões metropolitanas, sendo uma delas a Região Metropolitana do Alto Vale do Itajaí, composta por 28 municípios e pela maior parte da extensão da Terra Indígena (IBGE, 2024). Por sua vez, territorialmente, o Alto Vale do Itajaí integra a região do Vale do Itajaí.² Nesta região catarinense, estão localizados o *campus* Rio do Sul do Instituto Federal Catarinense e a Terra Indígena Laklãnõ.

A etnia Xokleng Laklãnõ já residia no território catarinense antes da chegada dos imigrantes europeus e teve sua dinâmica social afetada, em decorrência do processo colonizatório. Obviamente, se sucederam transformações no modo de viver dos indígenas. Mesmo assim, continuaram acontecendo atividades de trabalho, o que oportunizou a continuidade das gerações do povo Xokleng Laklãnõ até os dias atuais.

Cabe contextualizar que os estudantes participantes da pesquisa estão vinculados ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), uma modalidade formal de educação. O EMIEP integra as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. Na formação do EMIEP, postula-se que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde ocorre a preparação para o trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 17).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece que a educação profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Portanto, a oferta do EMIEP apresenta a perspectiva de oportunizar melhoria da qualidade dessa etapa final da educação

¹O termo Xokleng foi criado por antropólogos e pesquisadores, que realizaram pesquisas junto a essa população originária catarinense. No entanto, os integrantes desse povo se intitulam como Laklãnõ, que em uma tradução simples significa “o povo a caminho do sol”. Devido a essa controvérsia existente entre a academia e a população indígena, esta pesquisa optou por usar as duas nomenclaturas. Inicialmente, o termo Xokleng, que já foi amplamente divulgado no meio acadêmico, seguido por Laklãnõ, sendo como os indígenas se denominam, em relação a sua identidade.

²Por meio do endereço eletrônico:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mesorregi%C3%B5es_e_microrregi%C3%B5es_de_Santa_Catarina é possível ter acesso a informações sobre as mesorregiões e microrregiões do Estado de Santa Catarina. (Lista [...], 2021).

básica (Brasil, 1996). Em termos curriculares, essa modalidade reúne os conteúdos do Ensino Médio e da formação profissional, que deverão ser trabalhados integradamente, assegurando o diálogo entre teoria e prática.

Em relação ao problema investigado pela pesquisa, existiu a busca por responder a seguinte questão: como os estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul, percebem o trabalho no povo Xokleng Laklãnõ? No cotidiano das populações originárias existia um cenário de preparação para o mundo do trabalho, considerando-se que os ensinamentos estavam voltados principalmente para o aprendizado da sobrevivência. Os indígenas precisavam aprender formas de obtenção da subsistência, com intuito de viabilizar a alimentação do grupo. Havia uma organização social e cultural distinta, em comparação com sociedades não-indígenas. Considerando-se essas particularidades históricas, a dissertação apresenta informações sobre a história e cultura do povo Xokleng Laklãnõ.

Esses dados também foram compartilhados no decorrer da aplicação do Produto Educacional “Sequência Didática: o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ”. As informações históricas são estratégicas para os educandos entenderem como funciona a organização social desta população indígena e como são desenvolvidas as atividades de trabalho. Assim, contaram com subsídios necessários para elaborar suas percepções sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ. No âmbito da EPT, busca-se focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual *versus* trabalho intelectual e, ao mesmo tempo, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Nesta perspectiva é possível formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 17).

Em relação à justificativa desta pesquisa, cabe considerar que grande parcela dos estudantes dos cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Agroecologia, vinculados ao Ensino Médio Integrado, são descendentes de famílias que vieram da Europa. Os antepassados dos estudantes passaram a residir nas colônias de imigrantes, formadas principalmente por alemães, italianos e poloneses. Posteriormente esses núcleos coloniais tornaram-se municípios do Alto Vale do Itajaí. A influência europeia é tão forte na região do Vale do Itajaí que existem placas identificando esse território como Vale Europeu, desconsiderando a presença ancestral dos indígenas nessa região. Existe a necessidade de considerar a realidade

de desconhecimento, preconceito e indiferença, de expressiva parcela dos jovens, em relação à população indígena regional. Durante a fase inicial de investigação desta pesquisa foi possível constatar que a maioria dos estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFC, *campus* Rio do Sul, possuem pouco conhecimento, em relação à população originária do Alto Vale do Itajaí. Mesmo estudando na mesma região onde está inserida a Terra Indígena, os estudantes desconhecem a realidade vivenciada pelos indígenas. Inclusive, determinada parcela desses jovens não tem conhecimento sobre a existência de descendentes da população originária regional.

Devido a esse contexto, a pesquisa apresentou, a partir da aplicação do Produto Educacional, informações aos estudantes sobre o cotidiano do povo Xokleng Laklãnõ. A junção dos dados obtidos pelas pesquisas bibliográfica e documental, com as informações levantadas durante os encontros de aplicação do Produto Educacional oportunizaram uma análise das informações que compõem os resultados da pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como os estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul, percebem o trabalho nas relações do povo Xokleng Laklãnõ. Foram objetivos específicos: Verificar nos arquivos históricos de Rio do Sul e Ibirama, se existem documentações e publicações sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ; identificar características das relações de trabalho do povo Xokleng Laklãnõ e relacioná-las com os conceitos de Educação Profissional e Tecnológica; elaborar como produto educacional uma Sequência Didática no Memorial Indígena do Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul, contemplando turmas do Ensino Médio Integrado, para demonstrar como pode ser percebido o trabalho nas relações do povo Xokleng Laklãnõ.

Quanto à estratégia de pesquisa, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica. Em relação aos objetivos e ao ponto de vista dos procedimentos técnicos adotados, esta pesquisa caracteriza-se como participante, porque ocorreram etapas desenvolvidas com a participação de estudantes e do pesquisador. Quanto aos objetivos propostos, a pesquisa é descritiva e exploratória. Já em relação à sua natureza e abordagem, pode ser considerada básica e qualitativa, com elaboração e aplicação de Produto Educacional. O Produto Educacional trata-se de um projeto de ensino, aplicado no formato de Sequência Didática, com o seguinte título “Sequência Didática: o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ”.

É importante ressaltar que o trabalho é um conceito do âmbito da EPT. Por apresentar essas características, o projeto está vinculado à linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A proposta insere-se no Macroprojeto 5 - Organização do currículo integrado na EPT, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), polo Blumenau, na área de ensino.

Em relação a base teórica desta pesquisa, foram citados os seguintes autores indígenas: Gakran (2015), Priprá (2022) e Luciano (2006). A escrita da dissertação também buscou embasamento nas pesquisas dos seguintes autores não-indígenas: Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), Santos (1973) e Marx e Engels (2020). A pesquisa e seu respectivo Produto Educacional estabeleceram diálogo com as disciplinas ofertadas nos cursos de Ensino Médio Integrado ao técnico em Agropecuária e ao técnico em Agroecologia do IFC, *campus* Rio do Sul. Também apresentou sua contribuição em termos de aprimoramento dos hábitos de estudo dos educandos, em uma perspectiva de interdisciplinaridade e transversalidade.

O texto da dissertação está estruturado da seguinte forma. No referencial teórico, constam informações sobre o trabalho enquanto diferencial do homem, o trabalho como princípio educativo, currículo do Ensino Médio Integrado, a perspectiva da politecnia, além da Lei nº 11.645/2008 e o ensino da cultura e história indígena. Na sequência, são apresentadas informações históricas do povo Xokleng Laklãnõ, além de uma breve contextualização sobre a história de Santa Catarina e a colonização do território. Também são destacadas contextualizações sobre a colonização do Vale do Itajaí enquanto último refúgio do povo Xokleng Laklãnõ; em relação às consequências da colonização para o povo Xokleng Laklãnõ e sobre os assaltos realizados pelos indígenas. Nesta etapa da dissertação, com informações históricas, foram abordadas ainda as seguintes temáticas: a repercussão internacional do genocídio e o aldeamento do povo Xokleng Laklãnõ; transformações no modo de vida do povo Xokleng Laklãnõ; a diáspora do povo Xokleng Laklãnõ dentro de seu próprio território. Posteriormente, são apresentadas as informações referentes a metodologia e análise de dados da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O TRABALHO ENQUANTO DIFERENCIAL DO SER HUMANO

Iniciamos esse primeiro tópico apresentando a definição elaborada por Marx que considera que “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2013, p. 326). Conforme a perspectiva deste autor, o homem se “apropria da matéria natural, de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimentos as forças naturais pertencentes a sua corporeidade, seus braços e pernas, cabeça e mãos” (Marx, 2013, p. 326). Marx (2013, p. 326) analisa a consequência desse processo: “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.”

O trabalho é um tema pesquisado por inúmeros pesquisadores há séculos, com as mais diversas abordagens e entendimentos. Existem muitas pesquisas que estudam o trabalho em seus sentidos ontológico, histórico e enquanto princípio educativo. Esse primeiro tópico do referencial teórico contemplará o sentido ontológico do trabalho, evidenciando principalmente a relação entre o ser humano e a natureza.

Marx e Engels (2020, p. 421) analisam o trabalho como um dos mais importantes aspectos da existência humana: “o trabalho é a fonte de toda a riqueza, afirmam os economistas. O trabalho, porém, é mais do que isso. É condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” É importante observar que esses autores mencionam a questão do trabalho, como uma especificidade da condição humana. É possível identificar que outros teóricos, a partir de Marx, também compreendem o trabalho como algo essencial à humanidade, sendo um aspecto de diferenciação dos seres humanos, em comparação com as demais espécies.

De acordo com Frigotto (2012a, p. 59): “diferentemente do animal, que vem programado por sua natureza, não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência.” Marx e Engels (2020, p. 52) afirmam que ao produzirem os meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material: “podemos distinguir os homens dos animais pela

consciência, pela religião, por tudo o que se quiser, mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência.”

Pergher e Frizzo (2010, p. 2) interpretam que foi a partir da necessidade de sobrevivência que os antepassados do homem modificaram sua relação com a natureza. Como consequência desse processo, deixaram de depender de uma relação de adaptação às condições a que eram submetidos, para estabelecer relações de transformação da natureza e atender às suas necessidades. Primeiramente, contemplaram as questões imediatas de sobrevivência. Com o desenvolvimento das civilizações humanas, passaram a buscar atender as necessidades produzidas pelas novas formas de produção e reprodução da vida. “A esse processo de transformação da natureza chamamos de trabalho, ou seja, a relação entre o ser humano e a natureza” (Pergher; Frizzo, 2010, p. 2).

Marx e Engels (2020, p. 431) chamam atenção para o fato de que nenhum animal pode imprimir na natureza a sua vontade, somente o homem: “só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. Aí está a diferença essencial entre o homem e os animais, diferença que mais uma vez resulta do trabalho.” Saviani (2003, p. 154) compartilha do pensamento de que o trabalho é uma atividade especificamente humana: “diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades”.

As abordagens apresentadas pelos autores possibilitam o entendimento de que o homem possui necessidades biológicas e fisiológicas que precisam ser atendidas, visando a manutenção da sua existência. Mesmo no sentido mais primitivo, o homem buscou agir na natureza, não ficou esperando que as frutas caíssem em suas mãos, ou que aparecessem animais para serem caçados, como se fosse algo divinamente concedido. Os indivíduos aprenderam a coletar frutos, a caçar animais, a encontrar maneiras de se manter aquecido, agindo sempre no sentido de garantir a sobrevivência. Pode-se considerar essa forma de trabalho como a essência mais pura da existência do ser humano (César, 2023).

Conforme a perspectiva marxista, o homem desenvolveu a *práxis*, passou a produzir conhecimentos e a sua própria existência, a partir da reflexão de suas ações. A partir da busca por água e comida, foram estabelecidas interações com a natureza, fundamentais na busca diária pela sobrevivência. Ainda com embasamento no

pensamento de Marx, é possível entender que a partir do processo de apropriação da natureza, o ser humano começou a ter consciência de suas ações de subsistência. A partir desse momento, passou a projetar formas de satisfazê-las, conforme suas vontades e necessidades diárias (César, 2023). “A transformação da natureza por meio do trabalho - sentido ontológico - é uma condição de sobrevivência que se fará presente em todas as comunidades, como forma de humanização sob o aspecto da autocriação do homem”, explicam Siqueira, Ferreira e Silva (2023, p. 3).

Antunes (2009, p. 136) conceitua o trabalho como categoria intermediária “que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social, a própria busca de uma vida cheia de sentido é empreendida pelos seres sociais, para sua autorrealização individual e coletiva.” Aranha (2010, p. 111) menciona que a essência do ser humano é o trabalho, por isso, pode ser entendido como fator de construção do ser humano: “porque através dele se faz e se constrói. O ser humano se torna propriamente humano na medida que pela ação modifica o mundo externo conforme suas necessidades, ao mesmo tempo, constrói-se a si mesmo.”

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 7), “o caráter teleológico (a definição de finalidades) da intervenção humana sobre o meio material diferencia o homem do animal.” Esses autores explicam que o ser humano desenvolve suas atividades vitais, a partir de sua vontade e consciência. Já o animal não distingue a sua atividade vital de si mesmo, apenas consegue se adaptar ao meio para buscar a subsistência. “O homem reproduz toda a natureza, o que lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma, produz conhecimento que, sistematizado sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014, p. 7).

Mencionamos o pensamento de Ramos sobre essa temática: “o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. Na sua existência, o homem produz, logo o homem trabalha. O que o homem produz, ele troca, ele vende, logo ele interage com os demais” (Ramos, 2008, p. 21). Continuando a abordagem em relação ao tema trabalho, é destacada a análise de Ramos sobre o fato do homem transformar a natureza e se relacionar com outros indivíduos: “o trabalho, portanto, faz parte do homem. O trabalho é a extensão do homem. O fenômeno ontológico do trabalho se manifesta na sua relação indissociável com o homem” (Ramos, 2008, p. 21).

“Foi através do trabalho que o primata antepassado garantiu suas condições

de manutenção da vida transformando a natureza. Este processo só foi possível com o desenvolvimento do cérebro e de estágios cognitivos superiores”, destacam Pergher e Frizzo (2010, p. 2). Em decorrência desses fatores, afirmam que “o objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem. Sendo que o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas também o trabalhador, assim como suas condições de trabalho” (Pergher; Frizzo, 2010, p. 2). Elucidam que “trabalho, não é simplesmente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, é envolver-se numa *práxis* em que o trabalhador também se transforma por seu trabalho” (Pergher; Frizzo, 2010, p. 2). De acordo com o pensamento de Marx, o trabalho é um processo em que participam o homem e a natureza: “onde o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. Atuando sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (Marx; Engels, 2006, p. 142).

Para Ciavatta (2005, p. 45-46), “a produção da existência humana e a aquisição da consciência se dão pelo trabalho, pela ação sobre a natureza.” A autora ressalta que o trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser e de uma nova concepção de história: “o trabalho, neste sentido não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa” (Ciavatta, 2005, p. 46).

No processo de realização das atividades de trabalho, os indivíduos abandonam a dependência para com a natureza e adentram na aventura do especificamente humano, conforme análise de Pergher e Frizzo (2010). A partir do entendimento desses autores, o trabalho pode ser considerado produto do homem que, ao mesmo tempo, se torna produtor do ser, da cultura e da civilização humana. Pergher e Frizzo (2010, p. 4) asseveram que trabalhar contém “o significado de garantir as condições objetivas e subjetivas para a manutenção e o desenvolvimento da existência do homem.” Ressaltam ainda que: “o trabalho é a categoria central de análise da materialidade histórica dos homens, porque é a forma mais simples e mais objetiva, que desenvolveram para se organizar em sociedade” (Pergher; Frizzo, 2010, p. 4).

A partir das abordagens de vários autores, foram mencionadas neste tópico algumas perspectivas do sentido ontológico do trabalho. Também foram apresentadas

informações sobre o surgimento do trabalho, enquanto atividade essencial para o homem, na busca pela sobrevivência diária. Nesse processo de interação e domínio com a natureza, os indivíduos constituíram-se como seres sociais. Portanto, é possível compreender que a produção da existência humana e a aquisição da consciência ocorrem por meio do trabalho. Inclusive, o trabalho oportunizou o desenvolvimento de capacidades para o homem modificar a natureza, transformando-se em um dos aspectos mais importantes da existência humana. Em decorrência desse processo, surge a afirmativa de que o trabalho criou o homem, diferenciando-o das demais espécies. Cabe acrescentar que o trabalho é o que mantém a sociedade humana existindo, sendo uma categoria fundamental para compreensão da história.

2.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Com intuito de facilitar o entendimento dos leitores, iniciamos esse tópico mencionando conceitos sobre o trabalho como princípio educativo. Ciavatta (2008, p. 408) explica que, no caso do trabalho como princípio educativo a relação entre o trabalho e a educação, [...] afirma “o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. Conforme o pensamento de Ciavatta (2008), o campo específico de discussão teórica do trabalho como princípio educativo é o materialismo histórico: “em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais, como culturais, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade” (Ciavatta, 2008, p. 408-409).

“Como boa parte dos vocábulos da língua portuguesa, o termo trabalho pode assumir diferentes significados, dependendo do contexto em que é usado”, observam Sá, Jordane e Giraldo (2022, p. 195). Comentam que em uma conversa informal o termo trabalho pode ser entendido como emprego, ou atividade profissional desenvolvida por uma pessoa. “No sentido escolar, pode ser sinônimo de lição ou exercício. Todos esses significados têm a ação como ideia subjacente, seja do trabalhador ou do estudante” (Sá; Jordane; Giraldo, 2022, p. 195). Com base no conceito marxista, elucidam que “o trabalho é entendido como atuação consciente do ser humano no mundo. Dessa compreensão, emergem os argumentos políticos e pedagógicos que sustentam o pressuposto do trabalho como princípio educativo” (Sá; Jordane; Giraldo, 2022, p. 196).

Medeiros Neta, Assis e Lima (2016, p. 108) afirmam que o trabalho, considerado princípio educativo, é uma proposta marxista: “como fato social, em todas as sociedades, sempre promoveu aprendizagens, mas foi com Marx que ele foi elevado à condição de princípio educativo.” Sobre a educação para o trabalho, propõem que “o norte da formação seja a inclusão social, laboral e política dos sujeitos, numa perspectiva integrada” (Medeiros Neta; Assis; Lima, 2016, p. 108).

Maciel (2018, p. 87) também compartilha o entendimento de que “a concepção de trabalho como princípio educativo decorre da concepção marxista de educação”. Explica que essa concepção se sustenta sobre três alicerces: “o intelectual, que é formado pela aquisição do conhecimento científico e cultural; o corporal, enquanto desenvolvimento físico; e, o tecnológico, enquanto domínio de princípios gerais necessários ao manejo dos diversos ramos industriais” (Maciel, 2018, p. 89).

César (2023) elucida que a educação acontece desde que o homem existe e se entende como ser social. O trabalho foi tornando o ser humano cada vez mais social. A partir do pensamento marxista, compreende-se que a educação é inerente à sociedade humana, e o homem se torna homem pela mediação da educação e por meio do trabalho, uma ação exclusivamente humana. Os animais não são seres sociais, não se reúnem em assembleia, sindicatos, não participam de eleições democráticas. A sociedade organizada é uma especificidade construída pelo homem. Sem trabalho o ser humano seria apenas um animal como os outros, mas a partir do trabalho passa a ser um ser social. Ao socializar com os demais, os homens começaram a aprender e a compartilhar os conhecimentos, desde os mais básicos, como dominar o fogo, aprender a fazer uma fogueira e assar a carne. Outro exemplo é a confecção de uma lança para auxiliar nas caçadas, demonstrando o domínio gradativo do homem sobre a natureza. César (2023) contextualiza que todas essas ações podem ser chamadas de trabalho, pois caracterizam o ser humano, que vai ampliando os horizontes e evoluindo a partir dessas práticas.

“O trabalho é a essência do homem, é a atividade realizada com o objetivo de produzir a sua subsistência. É pelo trabalho que o homem se diferencia dos outros animais, pelo ato de agir sobre a natureza, produzindo assim, os meios de vida”, ressaltam Siqueira, Ferreira e Silva (2023, p. 9). Analisam que nas interações sociais o homem é forçado a desenvolver “um modo próprio de encontrar soluções para as diversas situações sendo o trabalho categoria fundante do ser social. Em vista disso, ele produz historicamente o saber e nesta relação se funda o trabalho como princípio

educativo” (Siqueira; Ferreira; Silva, 2023, p. 9).

Por se constituir em direito e dever, o trabalho engendra um princípio formativo ou educativo, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014): “o trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida”. Para esses autores, “é fundamental socializar desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014, p. 9). No entendimento desses educadores, a partir dessa prática vislumbra-se a perspectiva de evitar a formação de pessoas que pensem em explorar os demais.

César (2023) considera que é indissolúvel o caráter formativo do trabalho e da educação, pois a educação se origina do trabalho. Observa ainda que a relação entre trabalho e educação pode oportunizar uma ação humanizadora que visa desenvolver diversas potencialidades do ser humano, para serem formados indivíduos autônomos, emancipados, críticos e éticos. Nesta perspectiva, vislumbra-se a questão do trabalho como princípio educativo (César, 2023).

Sobral e Santos (2023, p. 2) afirmam que “ao longo dos anos 1980, difundiu-se no Brasil, a concepção de que o trabalho seria o princípio educativo”. Para esses autores, a tese do trabalho como princípio educativo está atrelada “ao caráter educativo do processo de trabalho, ou seja, o trabalho só pode ser o princípio educativo por ser uma atividade que envolve teleologia e transformação da natureza, educando o ser humano nesse processo laboral” (Sobral; Santos, 2023, p. 4). Cabe contextualizar que ao se considerar o trabalho como atividade teleológica, isso representa dizer, que se trata de uma atividade planejada intencionalmente.

Sobre a relação entre trabalho e educação, em um primeiro momento, é preciso entender que o trabalho vem antes da educação. A partir do momento que o ser humano começou a ter ações com intenção, planejamento e finalidade de obter a sobrevivência, passou a agir teleologicamente. Além de transformar a natureza, tornou-se um ser pensante e social. Nesta lógica, ao mesmo tempo que o trabalho é produto do homem, o homem se produz a partir do trabalho. Os indivíduos passaram a produzir a vida social, a cultura e um mundo humano. Desde a infância, consoante as possibilidades de cada período histórico, o indivíduo aprende com os familiares as técnicas de sobrevivência, posteriormente a falar, a utilizar um idioma. Nesta perspectiva, o indivíduo forma-se homem, aprende a ser um homem social, em

decorrência da produção de sua existência. Enquanto ser humano, não nasce socialmente compreendido, mas adquire a capacidade de utilizar os conhecimentos disponibilizados pela família e comunidade onde está inserido. Esse processo de formação do ser social pode ser chamado por educação (César, 2023).

“O trabalho como princípio educativo consiste no fato de ser o trabalho um dos elementos fundamentais que determina o modo de organização de um tipo de educação, conforme o grau de desenvolvimento social atingido historicamente”, observam Sobral e Santos (2023, p. 4). Na continuidade da análise sobre o tema, explicam que a tese do trabalho como princípio educativo exprime o seguinte: “aquilo que define o processo educativo se encontra fora dele (no trabalho). Tal relação consiste no fato de que transformar a natureza para a satisfação das necessidades humanas é algo a ser realizado em qualquer forma de sociabilidade” (Sobral; Santos, 2023, p. 4). Esses teóricos apresentam uma constatação interessante, referindo-se que “não se trata de averiguar se o trabalho pode ser o princípio educativo, mas reconhecer que ele é um princípio educativo em qualquer forma de sociabilidade humana, independente de nossa vontade” (Sobral; Santos, 2023, p. 5).

“Ao pensarmos em educação pelo trabalho ou em trabalho como princípio educativo, a primeira questão com a qual nos deparamos está relacionada à condição e percepção do que é trabalho”, comenta Ribeiro, R. (2009, p. 49). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 1) ponderam que o trabalho como princípio educativo “é um dos temas complexos e de difícil compreensão, para aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho, ou fazem parte dos milhões de desempregados, subempregados, ou em situação de trabalho precário.” A partir desta constatação, os educadores fazem a seguinte indagação: “como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014, p. 1). Relembrem a dificuldade já enunciada por Marx, quando analisou “a positividade do trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana, e sua negatividade enquanto trabalho alienado sob o capitalismo”.

Della Fonte (2018, p. 7) reflete que “nesse contexto de exploração capitalista por meio da mais-valia, a adoção do trabalho como princípio educativo se trata de uma estratégia de recuperação do valor do trabalho e dos homens e mulheres na sociedade”. Segundo o autor, “a proposta marxista de trabalho como princípio educativo é talvez a alternativa mais avançada e sistematizada em nossa luta contra

um projeto que se limita a preparar e qualificar o trabalhador a partir dos interesses patronais” (Della Fonte, 2018, p. 7).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 9) enfatizam que “o trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político.” A partir desta perspectiva, entendem que “o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade.” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014, p. 9).

Sá, Jordane e Giraldo (2022, p. 198) analisam que “ao adotarmos o trabalho como princípio educativo, combinamos as justificativas histórica, pedagógica e política e assumimos o compromisso político-pedagógico com a formação humana para superação de todas as formas de exploração”. Acreditam que seja prioritário buscar “perspectivas educacionais capazes de formar trabalhadores críticos em relação às suas posições profissionais e conscientes das possibilidades de transformação da estrutura social baseada em classes” (Sá; Jordane; Giraldo, 2022, p. 198).

Sobre a compreensão do conceito de trabalho como princípio educativo, Siqueira, Ferreira e Silva (2023, p. 1) sugerem ser preciso problematizar o termo: “e estabelecer relações com o objeto de suas investigações, demonstrando a necessidade de aprofundamento de estudos e reflexões sobre a base material na qual se realiza a construção social do trabalho como princípio educativo.” De acordo com esses autores, o trabalho como princípio educativo está situado teoricamente no campo trabalho e educação, principalmente, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: “imbricado na categoria trabalho no sentido ontológico, a qual se distingue do sentido histórico, presente, sobretudo, na sociedade capitalista, cindida pela divisão de classes, estabelecendo relação direta com a educação” (Siqueira; Ferreira; Silva, 2023, p. 2).

Sá, Jordane e Giraldo (2022) explicam que existem argumentos históricos que compreendem a relação direta entre trabalho e educação. Também há argumentos pedagógicos, ao se reconhecer o conhecimento como produto do trabalho. Conforme Sá, Jordane e Giraldo (2022, p. 196), existem ainda “argumentos políticos, quando percebemos no trabalho a valorização do ser humano e a possibilidade de emancipação da classe trabalhadora.” Sá, Jordane e Giraldo (2022, p. 197) contextualizam que “do ponto de vista pedagógico, a proposta de se adotar o trabalho

como princípio educativo pode se traduzir na valorização do papel de homens e mulheres na sociedade, construindo instrumentos e formulando teorias.” Compartilham da premissa que “é pelo trabalho que o ser humano produz conhecimento para modificar a natureza externa. O trabalho pode se constituir como uma das formas de homens e mulheres se apropriarem do conhecimento gerado pelo próprio trabalho” (Sá; Jordane; Giraldo, 2022, p. 197).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 7), “o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, com conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida.” Esses educadores destacam que o trabalho é princípio educativo na educação: “na medida que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014, p. 7). Mencionam ainda a reflexão apresentada por Gramsci, para que não sejam socializados seres humanos como mamíferos de luxo: “é dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014, p. 1).

Mesmo diante das contradições referentes à temática do trabalho, Marx entende que o trabalho é condição indispensável para o ser humano: “é o mediador da circulação material entre o homem e a natureza. Sendo uma necessidade eterna, condição de sobrevivência, estará sempre presente nas comunidades humanas, nas suas várias formas” (Marx, 1987, p. 29). Considerando-se a importância do trabalho para a sociedade humana, Marx afirma que “o trabalho é o caminho de construção da identidade, e o homem constrói a sua identidade pelo trabalho. Dessa maneira, forma-se através do trabalho e o trabalho é o princípio da sua formação” (Marx, 1987, p. 30).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 1) apresentam análise crítica sobre aspectos inerentes à sociedade brasileira. Ponderam que o Brasil foi a última sociedade no continente que aboliu a escravidão: “foram séculos de trabalho escravo, cujas marcas são ainda profundamente visíveis na sociedade. A mentalidade empresarial e das elites dominantes têm a marca cultural da relação escravocrata”. A partir da contextualização sobre a temática, os educadores chamam atenção para a questão didático-pedagógica que o trabalho possa vir a ter, demarcando a dimensão mais profunda da concepção do trabalho como princípio educativo (Frigotto; Ciavatta;

Ramos, 2014).

É fundamental ter o entendimento de que o indivíduo precisa trabalhar para sobreviver. Para trabalhar precisa aprender a viver socialmente, transformando-se em um ser social. César (2023) elucida que por sua própria natureza, o trabalho tem um elemento educativo. Deve-se observar que existiram diferentes tipos de sociedades na história, anteriormente ao modelo capitalista vigente até os dias atuais. A produção e a reprodução da vida de cada sociedade, pautada no trabalho, implicou diferentes formas de repassar e transmitir às futuras gerações os saberes e conhecimentos de cada época. Desta forma configuram-se historicamente, diferentes maneiras de educar, conforme os recursos e possibilidades existentes em cada período. Com o advento da escrita surgiram novas possibilidades de repassar os saberes e conhecimentos para outras gerações. César (2023) afirma que a educação é um processo inerente à humanidade, ponderando-se que toda sociedade precisa ter algum tipo de educação, para repassar os conhecimentos. Nesta perspectiva, a existência humana é possível pela existência da educação, por isso o trabalho é um princípio educativo.

2.3 CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO

Observa-se que no âmbito educacional a questão do trabalho como princípio educativo está inserida no currículo. Por essa razão, em um primeiro momento, apresenta-se neste tópico a definição de currículo. Lopes e Macedo (2011) argumentam que não existe uma resposta fácil para determinar o que é currículo. Mencionam haver várias definições que permeiam o que vem sendo denominado como currículo no cotidiano das escolas. Mesmo diante da complexidade que envolve esse termo, afirmam haver um aspecto comum a tudo que tem sido chamado de currículo: “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 20).

Costa *et al.* (2001, p. 15) compartilha o entendimento de que as questões sobre o currículo estão no centro das discussões atuais sobre a educação escolar “o início do processo de abertura política no Brasil ocasionou a construção de uma literatura pedagógica de cunho mais progressista, contemplando novos olhares sobre as questões curriculares, de forma crítica.”

Para Berticelli (2001, p. 159), o currículo é uma construção que pode assumir várias formas e intencionalidades diferentes, nos mais diversos tempos e lugares. “Do ponto de vista pedagógico, currículo é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com objetivo de possibilitar que seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo” (Berticelli, 2001, p. 161). “Se partirmos do pressuposto teórico de que currículo é construção, então a pluralidade curricular é correlata às formas epistemológicas das discursividades. A questão do currículo diz respeito àquilo que a escola faz ou deixa de fazer”, pondera Berticelli (2001, p. 164). O autor ressalta que o currículo contém a filosofia, a ideologia e a intencionalidade educacional.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 19) o ensino precisa ser planejado: “esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades/experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização”. Devido a essa definição, para muitos autores o termo “tem significado a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas pelos alunos”, conforme explicam Lopes e Macedo (2001, p. 19).

Lopes e Macedo (2001, p. 41) analisam que o currículo é uma prática discursiva: “isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constroi a realidade, nos governa, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos.” Sacristán (2000) apresenta o entendimento de que o currículo desempenha missões distintas, conforme os níveis educativos no qual está inserido. Destaca que o currículo se relaciona com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social: “se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, adquirem certa especificidade em cada sistema educativo” (Sacristán, 2000, p. 15).

Tendo como referência a longa história de existência do currículo, Lopes e Macedo (2001) identificam que existiram inúmeras propostas de currículo integrado, porém, com denominações distintas, como currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal. As autoras acrescentam “que toda forma de proposição de uma organização curricular, mesmo aquelas que defendem o currículo centrado nas disciplinas acadêmicas, consideram importante discutir formas de integração dos conteúdos curriculares” (Lopes; Macedo, 2001, p. 123).

Considerando-se o tema e objeto desta pesquisa, optou-se por abordar especificamente o currículo do Ensino Médio Integrado e analisar como o trabalho enquanto princípio educativo se materializa nessa modalidade de ensino. Ramos (2017, p. 1) comenta que “no currículo integrado os conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram.” A educadora menciona que “no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens” (Ramos, 2017, p. 1).

Medeiros Neta, Assis e Lima (2016) analisam que “por se tratar de um aspecto fundamental para a Educação Profissional e especificamente para o EMI, o currículo é visto como mecanismo promotor da educação humana integral.” Por essas circunstâncias, ressaltam a importância de inserir o trabalho como princípio educativo no currículo da EPT. Acreditam que representa uma possibilidade “de luta constante com os jogos de poder, que preconizam espaços diferenciados entre as áreas do conhecimento, promovendo e acentuando o dualismo educacional, entre trabalho manual e trabalho intelectual” (Medeiros Neta; Assis; Lima, 2016, p. 107). Esses pesquisadores propõem a seguinte alternativa para superar esse impasse: “pela aproximação entre as disciplinas e o exercício de diálogo entre os núcleos estruturantes, articulador (relativo a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional) e tecnológico (relativo ao conhecimento da formação técnica).”

De acordo com Ramos (2017, p. 1), o currículo integrado organiza o conhecimento: “e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.” Explica que o currículo formal exige a seleção e a organização dos conhecimentos em componentes curriculares, em forma de disciplinas, módulos e projetos. Ramos (2017, p. 1) contextualiza que a integração pressupõe o restabelecimento da relação entre os conhecimentos selecionados: “como o currículo não pode compreender a totalidade, a seleção é orientada pela possibilidade de proporcionar a maior aproximação do real, por expressar as relações fundamentais que definem a realidade.”

A partir do pensamento de Ramos (2017, p. 1), “a integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.” Torna-se fundamental nesse contexto, estabelecer uma

relação entre o âmbito escolar e a prática social concreta. Conforme ressalta essa autora, a proposta de currículo integrado na perspectiva da formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores: “incorpora essas análises e tem em vista definir as finalidades da educação escolar, por referência às necessidades da formação humana” (Ramos, 2017, p. 1). De acordo com Ramos, a proposta do currículo integrado proporciona ainda “a formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo” (Ramos, 2017, p. 1).

Em relação ao Ensino Médio Integrado, Medeiros Neta, Assis e Lima (2016, p. 115) esclarecem o conceito de integração: “não apenas como a justaposição de disciplinas, currículos, planos de cursos e habilitações profissionais, mas de uma relação orgânica do processo ensino-aprendizagem.” Nesta perspectiva, apontam a importância de serem integrados “os conhecimentos gerais com os específicos, da cultura e trabalho, da tecnologia e humanismo, numa perspectiva emancipatória” (Medeiros Neta; Assis; Lima, 2016, p. 115). Freitas *et al.* (2018, p. 38) acrescenta que os conhecimentos básicos e específicos na proposta de um currículo integrado passam por um processo de desfragmentação: “o currículo integrado agrega dimensões abrangentes, enfatizamos que nessa perspectiva de formação, não existe a separação, ou o enfoque de determinado conhecimento em relação ao outro.”

Medeiros Neta, Assis e Lima (2016, p. 116) contextualizam “que o sentido filosófico considera o Ensino Médio Integrado como uma concepção de formação humana omnilateral, ao integrar unitariamente as dimensões fundamentais da vida, tendo o trabalho como princípio educativo”. De acordo com esses educadores, “o sentido epistemológico indica uma noção do conhecimento na perspectiva da totalidade, a partir da compreensão dos fenômenos naturais e sociais, como síntese do pensamento numa relação unitária dos conhecimentos gerais e específicos” (Medeiros Neta; Assis; Lima, 2016, p. 115). Afirmam ser importante ofertar o EMIEP com qualidade, no âmbito do ensino médio unitário e politécnico. “Nessa perspectiva, ao possibilitar a integração do ensino médio e técnico, embora permeado por contradições, o Decreto 5.154/2004 sinaliza as condições para a travessia, para uma nova realidade” (Medeiros Neta; Assis; Lima, 2016, p. 116).

“O Ensino Médio Integrado é destacado na perspectiva de vários educadores brasileiros como um caminho de transformação da realidade de uma educação dual, perpetuada no Brasil durante décadas”, avalia Freitas *et al.* (2018, p. 37). O autor explica o que as instituições de ensino devem fazer para que esse processo ocorra:

“precisamos organizar a sistematização desse percurso, a fim de não nos perdemos no caminho. As possibilidades precisam levar ao fortalecimento de uma prática educativa humanizadora, o foco principal deve estar na formação humana integral” (Freitas *et al*, 2018, p. 37).

“O processo educativo que viabiliza a construção de saberes começa na sociedade e acaba na sociedade, mas tem na escola uma mediação imprescindível”, enfatizam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 10). Os educadores ensinam que “na educação integral dos trabalhadores, integram-se objetivos e métodos da formação geral e da formação específica em um projeto unitário” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014, p. 10). Cabe contextualizar que a existência do currículo integrado no ensino médio é uma realidade recente no Brasil. A tentativa de conciliar o ensino médio com a formação técnica já ocorreu em outros momentos históricos. Entretanto, a materialização dessas políticas sempre foi influenciada pelas intenções do capital de formar para o trabalho, reforçando a dualidade estrutural que marca historicamente a educação brasileira, especialmente o ensino médio (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014, p. 10). Na década de 1980, houve a elaboração do texto dedicado à educação na nova Constituição, aprovada em 1988. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), nesses momentos da história educacional brasileira se sucederam discussões sobre as questões da educação politécnica, da escola unitária e do trabalho como princípio educativo.

A partir do pensamento de Freitas *et al*. (2018, p. 31), compreende-se que “as legislações que surgiram no decorrer do século XX ignoravam a luta dos educadores brasileiros por uma educação igualitária.” O autor acrescenta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 e suas emendas possibilitaram alguma possibilidade de abertura para a integração. No entanto, esta perspectiva não foi concretizada, em decorrência do Decreto nº 2.208/1997, que separou a educação profissional da educação geral, ocasionando a oferta dos cursos de educação profissional apenas nas formas concomitante e subsequente (Freitas *et al*, 2018, p. 31).

No âmbito das legislações educacionais brasileiras, historicamente, a Educação Profissional ficou em segundo plano, segundo Medeiros Neta, Assis e Lima (2016). Informam que “apenas com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 é que a EP passou a ser considerada uma das etapas da Educação Básica” (Medeiros Neta; Lima; Assis, 2016, p. 110). A revogação

do Decreto nº 2.208/1997 e a consequente aprovação do Decreto nº 5.154/2004 “possibilitou a integração curricular entre o ensino médio e o ensino técnico”, apontam Medeiros Neta, Assis e Lima (2016, p. 115). Reforçam ainda que essa mudança somente foi possível, em decorrência dos esforços dedicados por diversos setores da área educacional, principalmente daqueles ligados à Educação Profissional. “A educação dual brasileira inicia um processo de mudança por meio do Decreto 5.154/2004, que revoga o Decreto 2.208/1997 e traz a possibilidade da integração do ensino médio com a educação profissional”, ressalta Freitas *et al.* (2018, p. 32).

Por meio da Lei nº 11.892/2008, ocorreu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que integram o projeto de expansão das escolas de educação profissional e tecnológica vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Conforme Mota e Araújo (2022, p. 1.123), os Institutos Federais foram criados “com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento educacional, social e econômico, atuando em todos os níveis e modalidades da Educação Profissional, tendo como carro chefe da instituição os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.” Na percepção desses pesquisadores, a criação dos Institutos Federais representa a possibilidade de almejar uma educação transformadora para a sociedade brasileira (Mota; Araújo, 2022).

A rede é constituída por 38 institutos, com seus *campi* espalhados por todo território brasileiro, atuando na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de um modelo identitário, que tem por finalidade dar conta das demandas de formação humana e profissional de seus estudantes (Pacheco, 2015). A partir de seu planejamento educacional e do ensino integrado ao médio, os Institutos Federais intencionam formar cidadãos para o mundo do trabalho, superando o paradigma de que a coletividade trabalhadora não pode ser intelectual, segundo o pensamento de Pacheco (2015). Para este autor, os Institutos Federais propõem uma formação omnilateral, contextualizada e imbuída de conhecimentos, princípios e valores que fortalecem a ação humana por caminhos de vida mais dignos e emancipatórios, sob uma orientação assentada na pesquisa como princípio pedagógico e no trabalho como princípio educativo (Pacheco, 2015).

Os Institutos Federais são um exemplo de instituição onde ocorre a integração do currículo, envolvendo a relação entre conhecimento e prática de trabalho. César (2023) menciona que nos Institutos Federais acontece o ensino técnico, além do ensino propedêutico, com uma concepção formativa que contempla o trabalho como

princípio educativo. Esclarece que o padrão existente nos Institutos Federais, que envolve a educação profissional e tecnológica, não se repete em todas as escolas que ofertam o ensino médio. Diante desta constatação, César argumenta a importância da articulação entre teoria e prática, entre trabalho e educação, tendo como base o trabalho como princípio educativo. Esses aspectos viabilizarão na prática a questão da politecnia, superando assim a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual (César, 2023).

Ramos (2007) aponta que “a Educação Profissional e Tecnológica deve apropriar-se da visão de formação integrada por meio da construção de um novo conceito nas instituições de ensino, a partir de um trabalho coletivo que busque a integração do currículo.” Freitas *et al.* (2018, p. 38) ressalta que é fundamental iniciar a travessia para “a superação da educação dual, seguindo para a construção do currículo do EMI e as relações teóricas e práticas que promoverão a formação omnilateral, por meio da integração das dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia.” Observa que existe a necessidade de compreender o que é o EMI, para alcançar posteriormente a perspectiva humanizadora de formação.

“Os múltiplos sentidos e significados conferidos ao trabalho precisam ser pautados, para se compreender e discutir os temas relacionados ao seu papel na Educação Profissional e Tecnológica, no que concerne à educação integral”, destacam Castaman e Rodrigues (2020, p. 302). Apontam que os Institutos Federais são as primeiras instituições na história da educação formal brasileira, “que trazem em sua base legal e conceitual a formação omnilateral, não apenas como figura de linguagem, mas que tem por finalidade atender a todos, especialmente, aos que mais necessitam de uma formação em todas as dimensões” (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 302).

Medeiros Neta, Assis e Lima (2016) destacam que no espaço escolar ocorre a formação da maior parcela dos trabalhadores. Por esse motivo, evidenciam o papel do currículo, que deve integrar os elementos da educação básica com a formação para o trabalho, não supervalorizando nenhuma das dimensões: “tais dimensões devem estar imersas em um projeto pedagógico bem delineado, que parta da formação geral dos educandos, incorporando características da contemporaneidade, levando em conta as ações do coletivo escolar” (Medeiros Neta; Assis; Lima, 2016, p. 108).

De acordo com Freitas *et al.* (2018, p. 38), o currículo integrado representa a

possibilidade “para fortalecer uma formação articulada e planejada, por meio de um ensino cujo objetivo seja a formação do educando como sujeito pleno e ser histórico”. Conforme Medeiros Neta, Assis e Lima (2016, p. 116), “a integração oportunizaria, por meio da organização do trabalho escolar, as transformações sociais capazes de responder às exigências do mundo do trabalho”.

“O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve ser compreendido como um instrumento que permite desenvolver integralmente o indivíduo”, salientam Mota e Araújo (2022, p. 1.126). Sugerem ser papel das escolas e dos professores “não apenas difundir a técnica necessária para o desempenho de uma profissão, mas, principalmente, conscientizar de que seu processo formativo é também um movimento emancipatório.”

Medeiros Neta, Assis e Lima (2016) ressaltam que o currículo vinculado ao Ensino Médio Integrado representa uma oportunidade de formar os educandos de maneira integral, associando o ensino propedêutico ao profissionalizante. Medeiros Neta, Assis e Lima (2016, p. 111) abordam a necessidade de uma formação profissional: “que prime pela compreensão total do mundo cultural e do trabalho. De modo, que compreendam a importância de cada área do conhecimento, para sua futura atuação profissional.” Reforçam que “o princípio básico do Ensino Médio Integrado é a formação omnilateral, que implica atender as várias dimensões do ser humano, o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia” (Medeiros Neta; Assis; Lima, 2016, p. 109).

A Educação Profissional deve abordar o trabalho como princípio educativo para ocorrer uma formação omnilateral, que seja alternativa para buscar superar as condições de desigualdades sociais, segundo entendimento de Freitas *et al.* (2018). Este autor observa “que é fundamental a construção e sistematização da forma de oferta do Ensino Médio Integrado, por meio de uma perspectiva prática de formação omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo” (Freitas *et al.*, 2018, p. 39). A partir deste cenário, haverá a perspectiva de estruturação de práticas educativas, que oportunizem que os estudantes possam se apropriar dos saberes construídos historicamente. Para Freitas *et al.* (2018, p. 39), o trabalho como princípio educativo precisa ser entendido como parte integrante na construção da EPT: “para promover uma prática comprometida com a articulação entre o que é básico e técnico, na perspectiva de uma formação integral que se ancore na indissociabilidade entre teoria e prática.” Este pesquisador aborda ainda a necessidade “de articulação do trabalho

como princípio educativo, com a ciência, a tecnologia e a cultura, de modo que as instituições responsáveis pela formação profissional devem organizar seus currículos de forma interdisciplinar e coletiva” (Freitas *et al.*, 2018, p. 40).

Castaman e Rodrigues (2020, p. 301) discorrem que a EPT deve tematizar “o trabalho como princípio educativo, enquanto condição para o ensino no currículo integrado, formando trabalhadores para o mundo do trabalho, mas considerando estes como sujeitos partícipes das decisões que lhes dizem respeito”. Medeiros Neta, Assis e Lima (2016, p. 112) deduzem ser relevante promover “um diálogo entre os conhecimentos de cunho prático-profissional e os conhecimentos culturais e científicos.” Na visão de Castaman e Rodrigues (2020, p. 311), pensar o trabalho como princípio educativo no EMI, “requer um olhar em relação ao mundo do trabalho. Implica em avaliação crítica dos modos de produção, das leis e acordos da legislação trabalhista, respeito aos incautos e inclusão dos menos favorecidos.”

Em relação ao trabalho como princípio educativo, Siqueira, Ferreira e Silva (2023) ponderam ser essencial a inserção desta temática no campo da formação do trabalhador. Da mesma forma compreendem que esse processo formativo deve tentar superar a divisão entre a teoria e a prática: “possibilitando o acesso ao saber científico e tecnológico que fundamenta o trabalho e possibilita a participação na vida social e política, considerando a realidade da sociedade, do trabalho e o saber do próprio trabalhador” (Siqueira; Ferreira; Silva, 2023, p. 20).

Ao situarem o trabalho como princípio educativo na educação profissional, Teodoro e Santos (2011) destacam que “o trabalho apresenta facetas diferenciadas, uma na sociedade capitalista e outra como base para os projetos pedagógicos da escola em cada época e em seus diferentes níveis” (Teodoro; Santos, 2011, p. 158). Consideram também que o processo educativo é redefinido e apresenta aspectos específicos, conforme o tipo de sociedade em que está ocorrendo o processo de formação dos trabalhadores. Na visão desses autores, a forma como são elaborados os processos formativos pode contribuir para a humanização ou exploração: “assim, o princípio educativo do trabalho como mecanismo de, pela educação, formar e transformar o ser humanizado, sujeito detentor de direitos, convive com o trabalho brutalizador em que o sujeito é o capital” (Teodoro; Santos, 2011, p. 158).

Mesmo diante de todas as possibilidades existentes para se trabalhar a questão do currículo integrado no ensino médio, paralelamente existem alguns desafios que precisam ser enfrentados e superados pelos educadores, de acordo com a

compreensão de César (2023). Desde a década de 1970, os aspectos políticos e econômicos influenciam na elaboração das diretrizes, da base nacional curricular e nas especificidades organizativas dos currículos. Portanto, existe uma discussão conflituosa nesse âmbito. Mesmo diante das expectativas, a LDB não adotou o trabalho como princípio educativo em seu texto, segundo aponta César (2023). No âmbito das políticas públicas educacionais, ocorreram diversas situações nas décadas recentes. Kuenzer (2020) acrescenta que existiram momentos com maior espaço para defender as propostas de integração aos interesses da classe trabalhadora, inclusive contemplando as diretrizes curriculares. Em outros períodos, houve menor espaço, sendo esse processo marcado por contradições.

De forma questionadora, Mota e Araújo (2022, p. 1.138) destacam que na Educação Profissional e Tecnológica: “o trabalho não deve ser apresentado como uma reprodução de tarefas, instrumento de sofrimento, enclausuramento do ser e moeda de troca dentro do ambiente laborativo.” Como alternativa, instruem que o trabalho deve ser apresentado ao estudante e futuro trabalhador: “como elemento que confere singularidade aos indivíduos, como instrumento que propulsiona a criatividade, o desenvolvimento social, a produção científica, os processos culturais, as relações sociais e a vida humana em si” (Mota; Araújo, 2022, p. 1.139). Nesta perspectiva, esses pesquisadores acreditam que o trabalho é princípio educativo.

“O homem é um ser do trabalho, pois ontologicamente o trabalho e o homem são simbióticos entre si, não sendo possível separá-los”, afirma Freitas *et al.* (2018, p. 34). A partir desta perspectiva, faz as seguintes observações: “acreditamos e tomamos como base os fundamentos que a formação humana integral ou omnilateral se constitui em uma das categorias principais que sustentam a Educação Profissional Tecnológica” (Freitas *et al.*, 2018, p. 35). De acordo com esse pesquisador, enquanto categoria, o trabalho como princípio educativo vem sendo abordado e defendido por teóricos e educadores brasileiros. “Nos debates sobre o tema trabalho-educação, encontramos a defesa por uma educação básica que tome como princípio educativo a articulação entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia” (Freitas *et al.*, 2018, p. 31).

“A defesa de uma EPT fundamentada no trabalho como princípio educativo, visa promover a superação da sociedade que explora o trabalhador, bem como aponta para um horizonte de formação omnilateral dos sujeitos”, observam Mota e Araújo (2022, p. 1.123). Os autores fazem a defesa de um modelo de educação que

oportunize ao estudante “não somente a técnica específica e restrita ao seu futuro ofício, mas também a compreensão do processo produtivo como um todo, ou seja, defende uma aproximação entre as dimensões manuais e intelectuais do trabalho.” Mota e Araújo (2022, p. 1.124) evidenciam que a formação omnilateral “refere-se a uma concepção de formação humana que integra as várias dimensões da vida, buscando desenvolver no indivíduo todas as suas potencialidades, sejam elas de caráter físico, mental, cultural, político e científico-tecnológico.” Manacorda (2007, p. 87) acrescenta a esse vértice de pensamento que “trata-se de possibilitar um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.”

Freitas *et al.* (2018, p. 32) destaca o trabalho como princípio educativo, “na possibilidade de articulação da educação básica com a educação profissional e tecnológica, por meio da formação integral do estudante.” Entende que a legislação apresenta uma proposta de organização curricular, que orienta as instituições de ensino a desenvolverem práticas educacionais que envolvam “todos os atores que compõem o cenário formativo. Sendo assim, a articulação entre o ensino básico e técnico precisa ir além do discurso, para que se torne uma prática presente e real visando a formação integral” (Freitas *et al.*, 2018, p. 32). Conforme a linha de pensamento deste pesquisador, esse caminho deve priorizar a indissociabilidade entre teoria e prática: “incorporando o trabalho como princípio educativo (integração entre ciência, tecnologia e cultura) e procurando organizar o currículo de forma interdisciplinar, construindo coletivamente um conhecimento que seja significativo para todos” (Freitas *et al.*, 2018, p. 33).

Mesmo diante das abordagens sobre o trabalho como princípio educativo no contexto do Ensino Médio Integrado, Medeiros Neta, Assis e Lima (2016) ponderam que as instituições de ensino estão inseridas na sociedade capitalista. Devido a este cenário, refletem ser preciso questionar se essas instituições de ensino estão formando os educandos apenas para atender as necessidades do capital, ou se o EMI vem sendo um mecanismo de superação da dualidade educacional. A partir desta análise, afirmam que o trabalho como princípio educativo deve estar integrado com as dimensões humanas: “reafirmamos a necessidade de um currículo integrado que possibilite uma compreensão mais abrangente da realidade, que prime pelo diálogo entre as dimensões do trabalho, a cultura, a ciência, as artes e da tecnologia” (Medeiros Neta; Assis; Lima, 2016, p. 106).

Apesar das possíveis alterações que interfiram em legislações e diretrizes educacionais, ou em diminuição de carga horária nas disciplinas de ciências sociais e humanas, Kuenzer (2020) pondera não haver um poder conformador absoluto, sempre existindo a possibilidade para organizar o currículo de outra forma nas escolas. Ressalta que é a prática docente do professor que garantirá a excelência e a qualidade da integração entre trabalho, ciência e cultura, pensando na oferta pedagógica mais adequada aos alunos. Kuenzer (2020) orienta que existe a necessidade de protagonismo dos educadores na questão de organização do currículo. A autora enfatiza que o grupo de professores que é favorável a uma integração mais orgânica à classe trabalhadora, precisa ser hegemônico na escola, para obterem resultados efetivos. De acordo com essa educadora, deve-se alinhar o currículo integrado e as relações pedagógicas com o processo de travessia para outro modelo social, considerando-se a perspectiva do trabalho como princípio educativo. No entendimento de Kuenzer, é primordial pensar em formas de integração curricular a favor dos trabalhadores, em uma pedagogia mais orgânica, sendo que esse processo deve ser uma construção permanente. Considera que os trabalhadores devem ter o direito de acesso à educação de qualidade em todos os níveis (Kuenzer, 2020).

A autora reflete que a questão dos professores sem formação pedagógica dificulta colocar em prática alguns aspectos inerentes ao currículo integrado. Kuenzer (2020) analisa criticamente o esvaziamento dos cursos de formação e a desconsideração pelos bacharelados, ocasionando uma fragilização da formação, sendo um aspecto extremamente preocupante. Existem profissionais qualificados do ponto de vista do conhecimento específico, mas que enfrentam desafios para transpor esse conhecimento científico para o ambiente escolar. A educadora observa ainda que em várias formações de professores prevalece a base estruturante da não criticidade e da conformação (Kuenzer, 2020).

Mota e Araújo (2022, p. 1.129) consideram que a formação de cidadãos e de futuros trabalhadores é um processo centralizado pela escola: “instituição na qual o professor se constitui enquanto o profissional responsável pela passagem do jovem da condição de estudante para a condição de trabalhador.” A partir desta afirmativa, salientam que deve existir uma “preocupação com o preparo didático e pedagógico dos professores que atuam no ensino de disciplinas técnicas.” Mota e Araújo (2022) questionam o fato de a legislação não exigir a formação em licenciatura para atuar

como docente de disciplinas técnicas. O entendimento desses autores é que essa condição acaba “reproduzindo o padrão histórico da Educação Profissional brasileira, marcada principalmente pelo bacharelismo e pela dualidade” (Mota; Araújo, 2022, p. 1.130).

Cardoso (2012) aponta em sua pesquisa “que os professores que atuam nas disciplinas técnicas de cursos profissionalizantes não apresentam em sua formação inicial a dimensão didático-pedagógica”. Menciona haver vários engenheiros, tecnólogos e técnicos formados nas mais diferentes áreas do conhecimento, atuando como professores. A partir desta constatação, menciona “que existe uma lacuna na formação de professores bacharéis e demais professores não licenciados que atuam na EPT” (Cardoso, 2012).

Considerando-se as bases conceituais dos Institutos Federais, Castaman e Rodrigues (2020, p. 311) reforçam ser indispensável a abordagem sobre o trabalho como princípio educativo no EMI: “os trabalhadores que formam trabalhadores não devem apenas repassar informações às novas gerações e formar somente para os desígnios do fluxo momentâneo do mercado de trabalho.” De forma crítica, enfatizam que os educadores precisam “preparar ampla e criticamente as novas gerações, para compreenderem as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos, inserirem-se integral e dignamente e transformarem o mundo do trabalho” (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 311).

“A atuação docente na Educação Profissional apresenta-se impregnada de aspectos dicotômicos e fragmentados, havendo pouca aproximação entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógico-didáticas”, ponderam Mota e Araújo (2022, p. 1.131). Entendem que essa contradição acontece porque os institutos federais contam com professores que não cursaram licenciatura e não vivenciaram uma formação para o mundo do trabalho. Devido a essa realidade, defendem a formação continuada dos servidores, em especial dos professores não licenciados (Mota; Araújo, 2022, p. 1.132).

Severo, Alves e Steimbach (2023, p. 780) avaliam que o trabalho se encontra no cerne da educação profissional. Por essa circunstância, refletem ser fundamental observar como essa categoria é apresentada em documentos e diretrizes educacionais da EPT e quais os sentidos que o trabalho tem assumido na formação profissional nessa modalidade de ensino. De acordo com esses autores, “pesquisar sobre as categorias trabalho, educação e políticas públicas educacionais implica

problematizar a formação para o mundo do trabalho e a concepção de trabalho que permeia a EPTNM no Brasil” (Severo, Alves; Steimbach, 2023, p. 780). Ressaltam também que as políticas públicas educacionais devem contemplar a formação para o mundo do trabalho, diante da perspectiva do trabalho como princípio educativo, proporcionando assim, uma formação integral. Severo, Alves e Steimbach (2023) buscam vislumbrar uma educação para além do interesse do capital, próxima do trabalho em seu sentido ontocriativo e de realização do ser social. “Pesquisar e refletir por meio das políticas públicas educacionais, constitui-se em uma temática relevante, pois são elas que definem como serão os currículos e o perfil profissional que se pretende formar” (Severo; Alves; Steimbach, 2023, p. 780).

Medeiros Neta, Assis e Lima (2016, p. 113) vislumbram que “a superação entre trabalho manual e trabalho intelectual significaria enfocar o trabalho como princípio educativo. O núcleo básico do currículo estaria centrado no trabalho, ciência e cultura.” Observam que “a proposta do ensino integrado, sobretudo no nível médio, constitui-se numa necessidade conjuntural, social e histórica, para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores.” Finalizamos esse tópico mencionando o pensamento de Medeiros Neta, Assis e Lima (2016, p. 111), evidenciando a importância da integração no currículo do EMI: “a integração é uma condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.”

2.4 A PERSPECTIVA DA POLITECNIA

É fundamental compreender que o currículo integrado tem como aporte teórico a questão da politécnica, para poder ocorrer a integração. Existem alguns caminhos apontados por teóricos e educadores, para ser realizada a travessia para outra forma de sistema, onde exista a perspectiva de alcançar plenamente a possibilidade do trabalho como princípio educativo e da formação omnilateral e integral dos estudantes. A politécnica representa uma perspectiva neste sentido. Neste tópico, inicialmente, apresentaremos fragmentos das teorias elaboradas por Gramsci e Pistrak, dois intelectuais que desenvolveram estudos com intuito de possibilitar à classe trabalhadora a oportunidade de vivenciar o trabalho como princípio educativo, a formação omnilateral e integral, além da educação emancipadora e a politécnica, sempre pautados na perspectiva da travessia. A pesquisa apresentará as

contribuições de teóricos que construíram suas percepções, a partir do pensamento desses dois grandes nomes da história da educação.

De acordo com Dore (2014, p. 301), os acontecimentos sucedidos na virada do século XIX ao século XX, trouxeram muitas perguntas para Gramsci, que formulou algumas propostas: “com o propósito de identificar possibilidades de realização de uma reforma intelectual e moral, Gramsci propõe organizar a cultura, apresentando o esboço da escola unitária”. Um dos intuitos da proposta elaborada por Gramsci diz respeito a educar os grupos subalternos: “para elevá-los a um nível superior de civilidade e superar o dualismo entre governantes e governados, para conquistar a hegemonia”, aponta (Dore, 2014, 301). Gramsci entendia que somente por meio de uma reforma intelectual e moral das grandes massas populares haveria a perspectiva de construção da hegemonia civil (Dore, 2014).

No entendimento de Gramsci (2010), às escolas voltadas para satisfazer interesses imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada: “o aspecto mais paradoxal reside em que esse novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, é destinada a perpetuar as diferenças sociais” (Gramsci, 2010, p. 136). Além das reflexões, Gramsci apresenta um caminho para superação desse modelo de educação: “Gramsci propõe uma educação em uma perspectiva unitária, politécnica, articulando educação e instrução, convergindo com a concepção do trabalho como princípio educativo”, ressaltam Severo, Alves e Steimbach (2023, p. 788).

Dore ressalta que Gramsci defendia uma escola única, elementar e média: “que até o momento da preparação profissional forme o jovem como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 1977, p. 1.547). Segundo o pensamento gramsciano, a escola unitária deve formar o dirigente, com base na cultura geral, humanista e formativa. Gramsci propõe ainda que deve haver “um equilíbrio entre a formação da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual (Gramsci, 1977, p. 1.531).

As referências à noção de trabalho em Gramsci são muito próximas daquelas elaboradas por Marx, destaca Dore (2014). A autora menciona que um tema recorrente nos Cadernos do Cárcere: “é o questionamento sobre o que é o homem, a natureza humana e como o homem constrói a si mesmo, a sociedade, o Estado, as leis, a técnica, a ciência, nas suas relações com outros homens e com a natureza, por meio do trabalho.” De acordo com esta pesquisadora, o princípio educativo que

Gramsci apresenta como referência para a escola unitária, contempla a noção de trabalho em Marx, a formação de dirigentes e a construção da hegemonia. “E essa noção de homem e de trabalho, Gramsci a encontra na escola humanista, que preparava dirigentes. É o que ele entende como princípio educativo da escola humanista, apresentando-o como fundamento da escola unitária” (Dore, 2014, p. 310).

Gramsci formulou bases teóricas que propuseram um programa sólido e revolucionário para a classe trabalhadora, destacam Pergher e Frizzo (2010): “o pensamento de Gramsci se constituía na integração teórica e prática do mundo do trabalho com o mundo da cultura, da ciência produtiva com a ciência humanista, da escola profissionalizante com a escola “desinteressada”. Analisam ainda a intenção de Gramsci, quando sugeriu que a escola fosse historicamente moderna: “nas palavras do autor, tendencialmente, socialista, buscando efetivar a liberdade concreta e universal dos homens” (Pergher; Frizzo, 2010, p. 12).

Dore (2014, p. 310) explica que o princípio educativo da escola unitária é retomado da escola humanista: “seu objetivo é a unidade entre teoria e prática, a formação de dirigentes para a conquista da hegemonia.” Esclarece que a ideia do trabalho como princípio educativo integra a perspectiva teórica de Gramsci: “cujo objetivo era o de desenvolver em cada indivíduo a capacidade de saber pensar e dirigir-se na vida” (Dore, 2014, p. 297).

Embasado na proposição de Gramsci, Siqueira, Ferreira e Silva (2023, p. 10) explicam que “cabe à escola primária as noções científicas para a superação da concepção mágica do mundo e da natureza.” Na última fase dos estudos, correspondente à escola média, “deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização” (Siqueira; Ferreira; Silva, 2023, p. 11).

“Ao pensar a organicidade entre trabalho e educação, Gramsci a localiza enquanto meio pelo qual o homem adquire propriamente as condições de humanização, circunstanciado pela história e pelos modos de produção da existência”, comentam Moura, Lima Filho e Silva (2015). Com embasamento na obra gramsciana, avaliam que as dimensões ontológica e histórica do trabalho são reconhecidas por Gramsci, como princípio educativo fundamental: “nesse processo, a integração entre trabalho, ciência e cultura comporia o princípio educativo da escola unitária, alternativa à escola tradicional, uma escola ‘desinteressada’, essencialmente humanista” (Moura;

Lima Filho; Silva, 2015). Os autores evidenciam que Gramsci desenvolveu o entendimento de que o trabalho intelectual não pode ser separado do trabalho manual. Nesta linha de pensamento, apontam que a vida e o trabalho devem constituir a Escola Unitária proposta por Gramsci (Moura; Lima Filho; Silva, 2015).

Lima (2023, p.16) ensina que “para compreender a luta da escola unitária pela educação como direito de todos, primeiro é preciso entender a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como formação integrada, numa perspectiva politécnica e omnilateral.” Menciona que para que esse processo se efetive de fato, deve ocorrer a formação dos estudantes para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho: “a partir desse modelo de escola unitária, os jovens podem realizar suas escolhas para além da dualidade capitalista. Essa concepção de EPT relaciona-se com a proposta pedagógica marxista de educação profissional, o politecnismo” (Lima, 2023, p. 16).

De acordo com Manacorda (2007, p. 136), Gramsci vincula o conceito do trabalho como princípio educativo, como um elemento imanente da escola elementar: “ao enfatizar, ao mesmo tempo, o momento conceitual e o fático, o momento teórico e o prático, já se reporta a Marx.” Acrescenta informações sobre a concepção que Marx tem do trabalho: “como uma relação imediatamente instituída entre a sociedade e a natureza, para transformar a natureza e socializá-la, e que fundamenta o equilíbrio entre ordem social e ordem natural” (Manacorda, 2007, p. 136). Continuando sua análise, Manacorda (2007, p. 136) afirma que “é tipicamente gramsciano o modo como a sua proposta de trabalho como princípio e fundamento da escola elementar emana da análise do conteúdo educativo do ensino de base.” Menciona que na teoria Gramsciana, existem dois elementos educativos fundamentais, “as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão” (Manacorda, 2007, p. 136).

Pergher e Frizzo (2010) explicam que o princípio educativo da escola humanista era a cultura geral. Pautados no pensamento gramsciano, sugerem que esse princípio deve-se alinhar a exigência moderna: “com objetivo de formar um novo tipo de intelectual que, além de ser especialista, seja também dirigente” (Pergher; Frizzo, 2010, p. 16). Destacam que o processo educativo da escola unitária era diferenciado, em relação a outras escolas existentes: “mesmo entendendo que essa outra escola não parte do zero, porque a própria prática produtiva industrial constitui o primeiro momento formativo do novo homem socialista. O trabalho educa o novo

homem” (Pergher; Frizzo, 2010, p. 16).

Saviani (2022) apresenta um esboço do projeto de escola unitária de formação integral, “tendo como referência o conceito gramsciano do trabalho como princípio educativo, detalhadamente, apresenta três significados para esse conceito” (Saviani, 2022). No primeiro significado, o trabalho tem sentido educativo “enquanto determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto, os modos de produção correspondem modos distintos de educar” (Saviani, 2022). Em relação ao segundo sentido proposto por Saviani, o trabalho é princípio educativo enquanto: “se coloca exigências específicas, as quais o processo educativo deve preencher, em vista da participação no trabalho socialmente produtivo. A escola de nível médio teria o papel de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (Saviani, 2022). Em seu terceiro sentido, conforme a perspectiva de Saviani, o trabalho é princípio educativo: “à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho, cuja atenção deve ser dada ao problema do conteúdo da educação a ser desenvolvida na formação da escola unitária” (Saviani, 2022).

Gramsci ([19--?], p. 120 *apud* Pergher; Frizzo, 2010, p. 17) afirma “que o conceito e o fato do trabalho da atividade teórico-prática é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho.” Gramsci analisa ainda o conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho e da atividade teórico-prática do homem: “cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo” (Gramsci, [19--?], p. 120 *apud* Pergher; Frizzo, 2010, p. 17).

A partir das constatações de Gramsci, Pergher e Frizzo (2010, p. 17) observam que o princípio educativo do trabalho é identificado como atividade teórico-prática: “ou seja, a capacidade para trabalhar ao mesmo tempo, intelectual e manualmente, numa organização educacional única, diretamente ligada com as instituições produtivas e culturais da sociedade.”

O debate acerca do princípio educativo envolve duas dimensões, de acordo com Sobral e Santos (2023, p. 5): “sobre seu caráter educativo expresso como uma *práxis* que envolve teleologia e transformação da natureza, e como elemento central que determina o modo de organização de um tipo de educação.” Evidenciam que

Gramsci considerava “que os trabalhadores inseridos no processo produtivo da riqueza social, já eram dotados de um conhecimento específico, o trabalho teria um caráter educativo, apesar de sua forma alienante - especificamente histórico social” (Sobral; Santos, 2023, p. 6). Com o entendimento de que o trabalho é um processo educativo por excelência, esses pesquisadores ressaltam ser essencial integrar o conhecimento técnico à educação política do trabalhador: “ao realizar um pôr teleológico, o agente humano se enriquece de habilidades e conhecimentos. E isso serve para toda e qualquer forma de *práxis*, seja ela produtiva ou ideológica, já que o trabalho é o modelo de toda *práxis* social” (Sobral; Santos, 2023, p. 6).

Pergher e Frizzo (2010, p. 24) mencionam que a obra de Gramsci estabelece os fundamentos do trabalho como princípio educativo, como elemento de referência para a pedagogia socialista: “esta questão deve orientar todo programa de educação que se pretenda na perspectiva da classe trabalhadora e na perspectiva revolucionária das organizações coletivas de trabalhadores.” Ponderam que o trabalho como princípio educativo também orienta a concepção burguesa de educação: “o trabalho da escola burguesa é o trabalho capitalista, onde a criança é educada sob os princípios desta concepção de trabalho, que é alienado, explorado, desigual e desumanizante.” (Pergher; Frizzo, 2010, p. 24). A partir das constatações apresentadas, buscam mostrar que existe uma diferença entre a proposta de Gramsci, em relação aos pilares para a formação do ser humano na perspectiva da escola burguesa.

Para Sobral e Santos (2023, p. 10), “a função ontológica da relação entre trabalho e educação nos ajuda a pensar a função ontológica do princípio educativo. A falta de distinção entre essas diferentes abstrações teóricas tem servido para embarçar o debate em torno dessa problemática.” Destacam a importância de a Escola Unitária não expressar uma formação exclusiva para o trabalho: “uma escola de transição, pensada para um momento de transição do capitalismo para o comunismo. O trabalho é uma dimensão do processo de humanização, embora tenha peso ontológico sobre as demais dimensões” (Sobral; Santos, 2023, p. 15).

Medeiros Neta, Assis e Lima (2016) informam que nas décadas de 1980 e de 1990, vários estudiosos discutiram os rumos da educação brasileira, abordando assuntos como a relação trabalho e educação, além da defesa da ideia da politécnica. De acordo com esses autores, a concepção politécnica opunha-se ao 2º grau profissionalizante que vigorava na época: “visava combater a dicotomia entre a

formação básica e técnica, recuperando o princípio da formação humana e a defesa de um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia” (Medeiros Neta; Assis; Lima, 2016, p. 113).

Para Ciavatta (2014, p. 188), o trabalho como princípio educativo se materializa no currículo integrado: “do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela buscar recuperar a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária.” A educadora argumenta que essa expressão se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (Ciavatta, 2014). César (2023) complementa a necessidade da instrução geral, com ensino propedêutico, além da instrução profissional, para que se alcance a perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Severo, Alves e Steimbach (2023, p. 789) explicam que as concepções teóricas que dialogam com uma educação integral e emancipatória: “convergem com o trabalho como princípio educativo. Este, por sua vez, está diretamente ligado a uma concepção de escola unitária, defendida por Gramsci.” Castaman e Rodrigues (2020, p. 307) mencionam que “as bases conceituais e legais da EPT pressupõem a convicção de que a formação integral deve atender a todos, em todas as suas dimensões.” Para que essa realidade se torne concreta, reforçam que existe a necessidade de superação do cartesianismo, do empirismo, do positivismo e do essencialismo, em prol do materialismo histórico-dialético. Defendem que “no materialismo as condições de transformações do sujeito e da sociedade estão à disposição do próprio sujeito e não dependem de algo externo a ele” (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 307).

Ao referir-se à escola de seu tempo, Gramsci (2001), apresenta a reflexão de que “o processo formativo deve produzir a cidadania e não apenas a instrumentalização do saber e das pessoas.” A partir do pensamento gramsciano, Castaman e Rodrigues (2020, p. 307) acrescentam que “um ensino que considera o trabalho como princípio educativo, faz da pesquisa um pressuposto pedagógico, já que antes de convocar e orientar para o trabalho, pensa, compreende, explica e transforma o sentido e o papel do trabalho.”

“O trabalho para ser educativo deve ser apresentado ao indivíduo em sua

unicidade, em suas dimensões manuais e intelectuais, ao invés de ser dicotomizado e apresentado, ora como técnica, ora como ciência”, refletem Mota e Araújo (2022, p. 1.144). Neste prisma, orientam que a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio precisa trabalhar essas dimensões: “de forma simultânea e integrada, fazendo o constante diálogo com a futura área de atuação profissional do aluno, bem como com as bases científicas que fundamentam a técnica a ser aprendida e desempenhada” (Mota; Araújo, 2022, p. 1.144). Nessa mesma direção, Medeiros Neta, Assis e Lima (2016, p. 113) afirmam que “a integração é uma condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade das classes.”

É necessário ponderar que o pensamento de Gramsci foi abordado sintetizadamente, considerando-se que poderia ser feita uma pesquisa somente com essa temática. O intuito foi demonstrar que se trata de um assunto atual, porque inúmeros educadores e teóricos brasileiros buscam inspiração no pensamento gramsciano, com objetivo de desenvolver estratégias que possam transformar a educação. Desta forma vislumbra-se a perspectiva de ofertar uma formação integral, omnilateral, politécnica, com todas essas possibilidades contempladas no currículo do Ensino Médio Integrado.

Com outras abordagens, mas com intencionalidade semelhante à que encontramos em Gramsci, Pistrak desenvolveu teorias e propostas para transformar a educação e oportunizar a travessia para outro modelo de sistema político, econômico e educacional. No que diz respeito ao princípio educativo do trabalho, Pergher e Frizzo (2010), informam que Pistrak e Gramsci foram dois pensadores que viveram no mesmo período e apresentaram formulações para a área da educação. Enquanto Gramsci elaborou a teoria da Escola Unitária, Pistrak desenvolveu estudos sobre a Escola do Trabalho. Enfatizam “que uma das principais proposições da Escola do Trabalho de Pistrak e da Escola Unitária de Gramsci remete-se à questão da relação entre teoria e prática” (Pergher; Frizzo, 2010, p. 23).

Amparados na proposta de Pistrak (2009), Netto e Lucena (2015, p. 379) informam que a escola do trabalho tem como propósito principal: “à formação omnilateral, a partir de um processo educativo centrado na união do trabalho social e da instrução, cuja finalidade seria municiar a força social dos trabalhadores com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.” Complementam que a proposta de Pistrak “expressa uma configuração para a formação humana, cuja

organização do trabalho pedagógico seja centrada no trabalho” (Netto; Lucena, 2015, p. 379).

Lima (2023) informa que este modelo, onde todas as atividades tinham um caráter formativo-educativo, foi adotado nos anos de 1920, na escola-comuna do NarkomPros, o Comissariado do Povo para a Instrução Pública na União Soviética. De acordo com essa autora, “para a implementação da EP, seguindo os princípios da pedagogia marxista, é necessário que as escolas apliquem o politecnismo, aliado ao contexto social, cultural e produtivo da região onde está a escola” (Lima, 2023, p. 17).

Pergher e Frizzo (2010, p. 18) ressaltam que para Pistrak “a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes, mas estas não tinham interesse em revelar o caráter de classe da escola. As classes dirigentes não passavam de uma minoria, subordinando a maioria a seus interesses.” Analisam que “Pistrak organizou junto com outros educadores uma educação para os trabalhadores, com fundamentos filosóficos, científicos e políticos baseados no marxismo” (Pergher; Frizzo, 2010, p. 18).

A partir da proposta elaborada por Pistrak, “o trabalho assume centralidade, dentro e fora da escola, como fenômeno social que se configura como formativo, relacionando e estabelecendo o processo educativo formativo”, contextualizam Pergher e Frizzo (2010, p. 18). Para solucionar o problema básico escolar, Pistrak ensina que esse processo formativo deve estar integrado “na perspectiva da revolução social, orienta-se pela construção comunista, e se nele, como fundamento seguro, unem-se os princípios básicos da escola moderna, isto é, a ligação com a atualidade e com a auto-organização” (Pistrak, 2009).

“A Escola Única do Trabalho realiza a organização científica do trabalho de baixo para cima, atraindo a atenção das massas operárias para este tipo de organização, buscando exercitar a autonomia escolar dos educandos”, destacam Pergher e Frizzo (2010, p. 22). De acordo com esses autores, Pistrak entendia que “o trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta e socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial e o seu aspecto social” (Pergher; Frizzo, 2010, p. 19). Consideram ainda que outro aspecto marcante da obra deste autor é a ideia de que seja realizada “a passagem dos programas de ensino para os planos de vida.” A partir desta condição, haveria a perspectiva de formação de sujeitos que possam exercer protagonismo no processo de transformação da sociedade (Pergher; Frizzo, 2010, p.

23).

Segundo Pergher e Frizzo (2010, p. 20), o trabalho como princípio educativo em Pistrak “articula a ciência e a realidade, estando em íntima relação com os objetivos gerais da vida, tendo a teoria como uma explicação do real, do concreto”. Netto e Lucena (2015, p. 379) explicam “que a escola única seria uma proposta para aquilo que entendemos como educação básica e média”. Ressaltam que na obra de Pistrak, o trabalho enquanto princípio educativo é um elemento central para o processo educacional: “ele lançaria as bases necessárias que garantiriam a todos uma formação capaz de desenvolver, de forma conjunta, a capacidade de trabalhar manualmente e intelectualmente” (Netto; Lucena, 2015, p. 379).

Com base no pensamento de Pistrak, Tilton (2017, p. 4) aponta que existe “uma distinção entre o princípio educativo do trabalho e o trabalho como princípio educativo. Há uma diferença fundamental entre estas duas formulações.” Observa que o princípio educativo do trabalho “reporta imediatamente ao processo mais amplo de educação, por meio do trabalho, na forma social em que assume e num modo determinado de produção da vida” (Tilton, 2017). Em relação ao trabalho como princípio educativo, pondera que se refere “à utilização do trabalho material socialmente útil como base para a organização de um sistema de ensino, com vistas à formação que permita realizar uma transição que reunifique ensino e educação, o que só é possível pela emancipação do trabalho” (Tilton, 2017, p. 4).

Abordar sintetizadamente temáticas estudadas há alguns séculos significa um grande desafio. Mesmo assim, essas breves abordagens são relevantes para compreensão de assuntos inerentes à questão educacional. Também são essenciais para entender como o pensamento de Gramsci e Pistrak influenciaram teóricos brasileiros, que estudam as questões da politécnica, do currículo integrado do ensino médio, do trabalho como princípio educativo e da formação omnilateral.

Maciel (2018, p. 86) destaca que a concepção marxista de educação é considerada por muitos autores “como origem da educação politécnica soviética, “como fundamento do trabalho como princípio educativo, que, por sua vez, é fundamento de diversas concepções de educação emancipatória”. Pondera que existe “uma busca incessante por encontrar um modo de operacionalizar princípios teóricos capazes de efetivar processos educativos, que buscassem a emancipação humana” (Maciel, 2018, p. 86).

A questão da operacionalização do conceito de trabalho como princípio

educativo na sociedade capitalista é abordada de forma crítica por Maciel (2018). Considera que “desde sua origem italiana até a extensa produção brasileira, tem ficado restrita a raras experiências pedagógicas e, mesmo assim, sem uma análise efetiva de sua operacionalização” (Maciel, 2018, p. 87).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 3) analisam a relação do conceito de politecnia, com a educação tecnológica, visando oportunizar a compreensão do trabalho como princípio educativo. Esses educadores elucidam “que a educação básica, em suas diferentes etapas, deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva.” No entendimento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 4), a relação entre mundo do trabalho e conhecimento tende a se aproximar mais no ensino médio: “nesta etapa é possível compreender o processo histórico de transformação da ciência em força produtiva, por meio do desenvolvimento tecnológico. O acesso ao conhecimento sistematizado proporciona a formação cultural e intelectual do estudante.”

Mesmo perante as particularidades da sociedade capitalista, Netto e Lucena (2015, p. 375) elucidam ser pertinente garantir “à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento historicamente elaborado e acumulado pela humanidade, lutar para garantir a democratização da educação em todos os níveis e modalidades de ensino”. Defendem ser fundamental ofertar uma educação de qualidade aos filhos da classe trabalhadora: “a formação disposta a eles não deve ser inferior àquela garantida aos filhos dos grupos hegemônicos” (Netto; Lucena, 2015, p. 375). Marx já ressaltava “a necessidade de garantir aos filhos da classe trabalhadora, o acesso à educação e à produção social, ao trabalho produtivo, reforçando a defesa da união entre trabalho e instrução numa perspectiva contrária à promovida pelo capital” (Marx, 2008, p. 4).

No âmbito da ciência pedagógica, devido à sua natureza teórico-prática, um princípio pedagógico apresenta três dimensões, conforme elucida Maciel (2018, p. 87): “uma de natureza filosófica, a concepção de homem; outra, de natureza epistemológica, a concepção de educação; e, ainda, a de natureza metodológica, indicativa do fazer pedagógico.” Por meio de sua análise sobre a temática, avalia que o trabalho como princípio educativo contempla as duas primeiras dimensões: “mas não atende à terceira, devido à falta de análise sobre sua operacionalização. Para preencher essa lacuna é que se apresenta a politecnia como princípio pedagógico”, ensina Maciel (2018, p. 87).

É fundamental a viabilização de um projeto de educação integral dos

trabalhadores, “que não elide as singularidades dos grupos sociais, mas se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação enquanto prática social”, segundo pensamento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 6). No entendimento desses educadores, “o trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio.” Acrescentam ainda que “o trabalho é princípio educativo na educação básica, na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, p. 7)

Prosseguindo sua análise, Maciel (2018, p. 87) assegura que a definição do conceito de politecnia nasceu a partir “da necessidade de operacionalizar o princípio do trabalho educativo numa experiência pedagógica de educação integral.” Considera que esse fator limitante do trabalho como princípio educativo possibilitou a perspectiva da politecnia como princípio pedagógico: “mas também a inserção da educação integral, por toda a extensão da educação escolar, da educação infantil ao ensino superior, e não só restrita ao ensino médio, como o *locus* por excelência de sua realização” (Maciel, 2018, p. 87).

Para Saviani (2003, p. 140), a politecnia “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos de diferentes modalidades de trabalho.” A partir da perspectiva apresentada por esse educador, ao ter o domínio dos fundamentos e princípios, “o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter e da sua essência” (Saviani, 2003, p. 140).

“A politecnia é um princípio pedagógico orientador da prática educativa em todos os níveis da educação escolar”, segundo entendimento de Maciel (2018, p. 91). Este autor discorre que a politecnia como princípio pedagógico “não é sinônimo de trabalho como princípio educativo, embora decorra deste. A politecnia como princípio pedagógico se sustenta em múltiplas dimensões educativas, as quais correspondem às dimensões humanas.” Maciel enfatiza que a educação integral é o espaço apropriado para efetivação da politecnia: “é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua *práxis* social” (Maciel, 2018, p. 99). Na visão deste pesquisador, o princípio pedagógico da politecnia pode viabilizar práticas pedagógicas que promovam a

formação humana no sentido da omnilateralidade e da emancipação (Maciel, 2018, p. 92).

Mesmo diante de todas as contradições que existam na área educacional, Netto e Lucena (2015, p. 372) contextualizam que a existência da escola contribui significativamente: “para o avanço das lutas sociais empreendidas pelos trabalhadores no Brasil. A educação integra o movimento da luta de classes e reflete os antagonismos e as contradições do modo de produção capitalista.” Mencionam que Gramsci já se referia a escola como um dos mais importantes aparelhos de hegemonia na sociedade capitalista: “uma hegemonia estabelece um complexo sistema de relações e de mediações, cujo objetivo é a completa capacidade de direção dos grupos subalternos pelos grupos hegemônicos” (Netto; Lucena, 2015, p. 372).

Conforme argumentação de Maciel (2018, p. 106), a politecnia como princípio pedagógico “tenta dar um passo, ao mostrar uma possibilidade de atualização da concepção marxista e superar alguns limites do trabalho como princípio educativo. Por essa via, propõe a educação integral politécnica, da educação infantil à universidade.” Complementa ainda que por meio do processo politécnico de educação integral: “ficou comprovado que o trabalho pedagógico, organizado de forma coletiva, com liderança e direção para fins determinados, é plenamente viável, haja vista muitas experiências educacionais nesse sentido” (Maciel, 2018, p. 100).

De acordo com Sobral e Santos (2023), “a educação precisa ser erigida sobre o fundamento da formação humana, visando desenvolver homens e mulheres em todas as suas potencialidades.” Apresentam o entendimento de que é inviável a implantação de uma educação emancipadora em uma sociedade organizada em classes sociais e baseada na propriedade privada. Mesmo assim, ponderam que “o novo precisa começar a ser construído a partir do velho. Tal construção se dá com todos os limites e contradições inerentes a algo que se constitui como à frente do seu tempo, mais avançado do que a estrutura social que o gera e comporta” (Sobral; Santos, 2023, p. 13).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 8), “um processo educativo emancipatório será aquele que permita ao jovem e ao adulto compreenderem a dimensão ontocriativa do trabalho, partindo da leitura crítica das condições e relações de produção de sua existência.” A partir desta concepção ontocriativa, esclarecem que “o trabalho é entendido como um processo que permeia todas as esferas da vida humana e constitui a sua especificidade. Por isso, não se reduz à atividade laborativa

ou emprego.” Sobre a dimensão mais crucial do trabalho, Frigotto, Ciavata e Ramos (2014, p. 9) destacam que “ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários à vida biológica dos seres humanos. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva.”

Castaman e Rodrigues (2020, p. 309) complementam nesse contexto que “a formação omnilateral pretende atender a todos, em todas as suas dimensões, e de nenhum modo significa a negação do trabalho e do seu sentido, apenas compreende que o trabalho é e deve ser uma forma de realização de si e do outro.” Os autores se posicionam de forma contrária aos discursos de “naturalização da exploração de uns sobre os outros, ou a legitimação da falaciosa premissa que uns devem e podem viver do trabalho dos outros” (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 309).

“A formação integral ou omnilateral é aquela que não separa, não divide o que foi construído historicamente pela humanidade, os conhecimentos advindos do trabalho do homem no mundo, na busca em satisfazer as necessidades primárias”, observa Freitas *et al.* (2018, p. 36). De acordo com estes pesquisadores, essa perspectiva de formação é contrária à unilateralidade: “fora do prumo, tortuosa, por levar em conta somente uma parte ou partes fragmentadas e desconectadas, sem considerar a totalidade do ser humano” (Freitas *et al.*, 2018, p. 37). Para Freitas *et al.* (2018, p. 36), é salutar vislumbrar “uma educação que considere o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como princípios fundamentais, para uma educação profissional técnica e tecnológica que promova uma formação integral”.

A partir dos pensamentos expostos, percebe-se que existe uma quantidade expressiva de teóricos que se dedicaram a estudar os assuntos abordados. Trata-se de uma temática praticamente inesgotável. Mesmo diante desta particularidade, buscou-se contextualizar o tema, com intuito de facilitar o entendimento dos leitores, em relação à perspectiva apresentada por esta pesquisa.

2.5 A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: DEBATE SOBRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ATUAL

Os conteúdos de um currículo integrado pressupõem a formação do ser humano na sua integralidade. Esse tópico abordará o papel da legislação que contempla a educação para as questões étnico-raciais, com enfoque na perspectiva

indígena, considerando-se o objeto de estudo desta pesquisa.

Do ponto de vista não-indígena e eurocêntrico, a história do Brasil iniciou no ano de 1500, com a chegada dos portugueses. Depois de 500 anos, surgiram legislações tornando obrigatório o estudo da história indígena e das populações negras. Antes de existir uma lei contemplando a questão do ensino indígena, foi decretada a Lei nº 10.639/2003, voltada para o ensino da história e cultura do povo afrodescendente. Essa legislação completou duas décadas de existência, em 2023. Outro marco legal relevante para a história das questões étnico-raciais na educação brasileira foi a implementação da Lei nº 11.645/2008. Esta legislação alterou o artigo 26-A da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei nº 11.645/2008 incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. Após essa mudança, a LDB passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Esta nova legislação foi promulgada após décadas de lutas do movimento indígena. Da mesma forma que o movimento negro obteve conquistas no contexto das políticas educacionais, o movimento indígena também obteve avanços. O autor indígena Gersem José dos Santos Luciano (Gersen Baniwa) acompanhou e participou do processo de organização do movimento indígena, nas décadas de 1970 e 1980. Luciano (2006, p. 20) contextualiza que o movimento surgiu em um momento crítico, quando as populações originárias foram consideradas “como um contingente social transitório.” O governo brasileiro tentou elaborar uma lei que transformaria os indígenas em cidadãos comuns. “Assim estaria decretada a extinção final dos povos indígenas do Brasil.” (Luciano, 2006, p. 20).

Este pesquisador indígena explica que diversos povos originários começaram

a criar suas organizações, para se articular com outras populações originárias e com a sociedade não-indígena. Esta foi uma estratégia encontrada para reagir à política de emancipação que o governo brasileiro tentou efetivar. O movimento indígena organizado recebeu o apoio de missionários, indigenistas e intelectuais (Luciano, 2006). Vários resultados positivos foram obtidos nesta caminhada coletiva. Luciano (2006, p. 32) ressalta que na década de 1980, começaram a ser valorizados os povos que falavam suas línguas originárias e praticavam suas tradições. Este processo de lutas foi essencial para ocorrerem avanços em termos de direitos dos povos indígenas na Constituição de 1988 (Luciano, 2006, p. 19).

Santos (1995, p. 90) avalia que a Constituição Federal assegurou o reconhecimento à diferença cultural e linguística: “com a CF de 1988 os povos indígenas passaram a ter reconhecidos os seus direitos fundamentais enquanto sociedades diferenciadas. Isto é importante para garantir a continuidade de suas línguas e tradições.” Pela primeira vez, uma Constituição Federal reconheceu a organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, conforme análise de Santos (1995).

Após a promulgação da Constituição de 1988, vislumbrou-se perspectivas de valorização da diversidade cultural indígena. Grupioni (1995, p. 16) observa que essas mudanças abriram caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes no Brasil. Além de contemplar a realidade das minorias étnicas do país, há a necessidade de reverter a imagem preconceituosa e equivocada ainda existente sobre as sociedades indígenas.

A partir das lutas e reivindicações dos povos negros e indígenas, foram promulgadas legislações de imensurável importância para o âmbito educacional. Para Fontenele e Cavalcante (2020, p. 3), a promulgação dessas legislações representou avanços: “tornaram-se instrumentos de combate ao racismo e à discriminação nas escolas. A segunda lei, por ser mais abrangente, contempla ambos os grupos étnicos, tão importantes para a formação histórica, social, econômica e cultural do Brasil.”

Silva Filho, Fernandes e Almeida (2020, p. 15) constata que “a revisão da matriz eurocêntrica só se tornou pauta de reflexão dos educadores, quando a sociedade civil, após cerca de 40 anos de lutas, conseguiu incluir um aparato legislativo que obrigasse a consideração das trajetórias dos grupos indígenas.” Do ponto de vista do conteúdo histórico, segundo análise de Meinerz e Pinheiro (2018), as políticas públicas instauradas a partir de 2003, tensionaram o currículo a ser

ensinado: “essas legislações propuseram o redirecionamento da educação, no que diz respeito às interações e às relações étnico-raciais no ambiente escolar” (Meinerz; Pinheiro, 2018, p. 155).

Nunes (2017, p. 4) explica que “o ensino de história produz sentidos e significados para o passado, por meio das representações construídas e difundidas em sala de aula.” Avalia que durante muitos anos ocorreram representações que naturalizaram as práticas de exclusão e marginalização dos povos indígenas: “tais representações influenciam na forma como determinados grupos são vistos pela sociedade, interferindo de alguma maneira na construção das identidades coletivas e individuais através do imaginário social” (Nunes, 2017, p. 4). Ao analisar as questões curriculares, na perspectiva das relações étnico-raciais, Meinerz e Pinheiro (2018, p. 154) ressaltam que “descolonizar currículos pressupõe romper com uma única forma de narrar as experiências humanas, em geral materializadas nos padrões de vida europeus.”

Para ocorrer um alcance eficiente da Lei nº 11.645/2008, Fontenele e Cavalcante (2020, p. 18) propõem que as escolas adotem ações efetivas de combate ao racismo e a toda forma de discriminação no cotidiano dos estudantes. Nunes (2017) apresenta o entendimento de que ainda existem inúmeras questões que precisam ser superadas, referente a como os povos indígenas são representados no ensino de história nas escolas. Desde a chegada dos portugueses e de outros povos europeus em terras brasileiras, ocorreram diferentes percepções e julgamentos. “Dessa visão limitada e discriminatória, que pautou a relação entre índios e brancos no Brasil desde 1500, resultou uma série de ambiguidades e contradições ainda hoje presentes no imaginário da sociedade brasileira” (Luciano, 2006, p. 34). Nesta perspectiva, Nunes (2017, p. 9) considera que a pedagogia decolonial e antirracista é uma alternativa para denunciar as amarras da colonialidade: “fugindo assim da lógica eurocêntrica de uma história única produzida por/para indivíduos brancos-ocidentais.”

Para Rodrigues (2019, p. 10), os setores governamentais têm uma função importante na orientação e na capacitação dos professores para o ensino da cultura e história indígena: “a discussão em torno da diversidade étnico-cultural deve cada vez mais permear as propostas curriculares da educação básica, aliando a formação continuada constante de professores e a produção, distribuição e reflexão de materiais didáticos.” No entendimento desta autora, a disponibilização de materiais diversos e a priorização da formação inicial nas universidades e nos espaços de atuação

profissionais podem contribuir para a construção de uma educação intercultural e na própria efetivação da lei (Rodrigues, 2019).

De acordo com Luciano (2006, p. 115), “o movimento indígena brasileiro reconhece que o processo de formulação e de execução da prática educacional no país vem se apresentando de forma cada vez mais respeitosa em relação às culturas e aos interesses dos povos indígenas.” No entanto, considera que ainda é preciso avançar: “o movimento indígena tem avançado na luta pela formação acadêmica, o que é extremamente importante para transformar a visão etnocêntrica e excludente das universidades” (Luciano, 2006, p. 222).

Grupioni (1995, p. 482) pondera que considerável parcela do conhecimento existente sobre as sociedades indígenas brasileiras, ainda não conseguiu “ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas.” Para este autor, a temática é frequentemente ignorada nos programas curriculares e dentro da sala de aula. Alguns professores revelam-se mal-informados sobre o assunto. Com poucas exceções, os livros didáticos ainda não contemplam adequadamente a diversidade étnica e cultural, segundo o entendimento de Grupioni (1995).

Silva Filho, Fernandes e Almeida (2020, p. 15) analisam as consequências da narrativa veiculada nos livros didáticos de história, relegando aos povos indígenas o papel de coadjuvantes: “uma vez que a história ensinada não reconhece o protagonismo indígena, ela não altera as percepções recorrentes sobre os povos indígenas, em uma sociedade demarcada pelo racismo, como é a nossa.” Em algumas realidades educacionais, o livro didático é muitas vezes o único material disponível para os estudantes. Considerando-se essa realidade, Grupioni (1995, p. 487) salienta que os conteúdos dos livros didáticos precisam ser “contundentes e fortes, contra o racismo e o preconceito, encorajando os alunos a terem uma visão de respeito e tolerância com relação aos grupos etnicamente diversos.”

Mesmo diante dos desafios, também existem perspectivas interessantes. Monteiro (1995, p. 218) comenta que há um movimento de busca de informações a respeito das populações indígenas brasileiras, especialmente da parte dos professores e das escolas. Munduruku (2012) ressalta que a legislação preencheu mais uma lacuna na formação dos estudantes, no âmbito do currículo escolar. Este autor indígena destaca que o espaço da sala de aula precisa reconhecer a contribuição desses dois grupos, considerando-se que os povos indígenas e negros compõem o tempo presente da história brasileira.

Wittmann (2015, p. 4) indica que é primordial refletir sobre a temática indígena, suscitando o respeito às referências culturais indígenas e a valorização da diversidade da sociedade brasileira. “Estimular esse debate essencial representa uma possibilidade para modificar o cenário de desconhecimento histórico gerador de preconceitos.” De acordo com essa autora, “é chegada a hora de lidar com a herança que relega os indígenas a um passado distante, como seres praticamente sem história e sem futuro. Eles foram e são sujeitos da história do Brasil” (Wittmann, 2015, p. 5).

Nunes (2017) acrescenta que como consequência dos genocídios e etnocídios realizados pelos colonizadores, houve o domínio dos europeus no campo simbólico, privilegiando os saberes e conhecimentos do pensamento ocidental. A partir desta conjuntura, os europeus elaboraram suas histórias e representações “sobre a colonização e povos que foram subjugados.” Para Nunes (2017, p. 6), esse processo significou a marginalização dos saberes e histórias dos povos indígenas. Luciano (2006) acredita que as principais causas das contradições e preconceitos são a ignorância e o desconhecimento sobre o mundo indígena. Avalia que essas situações precisam ser rapidamente superadas: “um mundo que se autodefine como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política” (Luciano, 2006, p. 35).

A Lei nº 11.645/2008 representa um passo enorme em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas culturas e etnias, dentre elas as indígenas. Silva, G. (2015, p. 14) considera que o Brasil “é um país de rica diversidade pluricultural e multiétnica, ainda que muitos tenham dificuldade em reconhecer tal situação.” Deve-se contextualizar que essa legislação contempla a questão da interculturalidade, conforme destaca Luciano (2006, p. 50): “sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação da intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos.” Cabe contextualizar que a diversidade cultural é reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU), através da UNESCO, como patrimônio comum da humanidade. No caso particular da diversidade cultural indígena, é considerada patrimônio da humanidade pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), reconhecida pelo Brasil em 2003 (Luciano, 2006).

Fontenele e Cavalcante (2020, p. 7) ponderam que a inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos dos ensinos fundamental e

médio, “ratificam um momento histórico de consolidação da democracia no Brasil”. As legislações buscam modificar o foco etnocêntrico dos currículos escolares, com intuito de “ampliar esse horizonte para a diversidade étnica, histórica, cultural, social e econômica em nosso país” (Fontenele; Cavalcante, 2020).

Silva, G. (2015) considera que uma das principais contribuições apresentadas, relaciona-se ao estímulo para professores e estudantes conhecerem o que foi escrito e pensado sobre as sociedades indígenas brasileiras. É fato que inúmeros grupos indígenas desapareceram no Brasil, no decorrer de 524 anos de história. Mesmo diante desta realidade, muitos sobreviveram. Silva, G. (2015) entende que os educadores devem se referir a essas populações no contexto do Brasil contemporâneo.

A escola é espaço de trocas, diálogos, descobertas e convivência de diferentes etnias, portanto, um local de diversidade, segundo pensamento de Grupioni (1995). Aponta que o espaço da escola pode contribuir para a superação da distância que se construiu entre setores da população brasileira e as populações indígenas. Um dos caminhos possíveis é proporcionar aos educandos informações sobre a história e cultura indígena (Grupioni, 1995). Rodrigues (2019) evidencia que é salutar novas abordagens sobre a temática da história e cultura das populações originárias, que rompam com os paradigmas tradicionalmente postos. “A lei deve contribuir na correção de situações de direitos socialmente negados ao longo do processo histórico social e apresentar um discurso que incorpore nos currículos escolares novos conceitos, diversidade e aspectos singulares da população” (Rodrigues, 2019, p. 8). Nesta perspectiva apresentada pela autora é fundamental superar os estereótipos arraigados no cotidiano da sociedade brasileira.

A partir deste tópico, percebe-se o relevante papel desempenhado pelos professores em sala de aula, para existirem perspectivas de se cumprir aquilo que está previsto na Lei nº 11.645/2008. Deve-se compreender que se trata de um processo demorado, considerando-se a necessidade dos educadores ressignificarem vários aspectos que estiveram presentes em sua formação educacional. Mesmo assim, é fundamental que esse caminho seja trilhado, visando que novos horizontes possam ser alcançados com o passar dos anos, no âmbito da diversidade étnica e cultural brasileira.

Superar a fragilidade da formação dos futuros docentes, com certeza é um dos principais desafios das instituições que ofertam licenciaturas no país. Somente com a

ampliação do conhecimento dos educadores sobre o “Brasil Indígena”, serão viabilizadas novas práticas docentes. Assim, o ensino da história indígena poderá ocorrer durante todo o ano letivo e não apenas no mês de abril. Desta forma os profissionais da educação poderão contribuir para a formação de jovens conscientes das raízes originárias e ancestrais e da diversidade étnica e cultural brasileira. Neste sentido é salutar que os sistemas de ensino propiciem as condições adequadas para os educadores, em termos de materiais didáticos, para que seja viável cumprir aquilo que a legislação estabelece. Principalmente, em termos de acesso a publicações sobre a nova historiografia indígena e de livros escritos por integrantes de populações originárias brasileiras.

2.6 HISTÓRICO DO POVO XOKLENG LAKLÃNÕ

Na continuidade da abordagem sobre a importância das relações étnico-raciais na área educacional, este tópico apresenta dados referentes às origens históricas da população indígena Xokleng Laklãnõ. São feitas abordagens sobre a organização social e modo de viver, evidenciando como buscavam a sobrevivência, anteriormente ao processo de colonização ocorrido em terras catarinenses. Essas informações são essenciais para os leitores compreenderem o que é o trabalho para esta etnia da região do Alto Vale do Itajaí e quais foram as transformações ocorridas em decorrência do processo de colonização e aldeamento, que resultou em mudanças na dinâmica social desta população originária.

O conteúdo foi embasado em trabalhos dos seguintes autores não-indígenas: Bento, Theis e Oliveira (2018); Dagnoni (2018); Klug e Dirksen (1999); Lavina (2004); Nötzold e Vieira (1999); Peres (2014); Santos (1997); Serpa (2015). Outro diferencial são as informações apresentadas pelos autores indígenas Gakran³ (2015) e Priprá (2022). Essa situação ainda é algo recente, considerando-se que apenas a partir dos anos 2000 ocorreu uma inserção dos indígenas no âmbito acadêmico, de maneira mais significativa. Portanto, são dados ainda pouco explorados no meio universitário, mas importantes para compreensão dos leitores e estudantes participantes da

³Gakran foi o primeiro integrante do povo Xokleng Laklãnõ a ingressar na carreira acadêmica. Kursou bacharelado em Ciências Sociais e licenciatura em Sociologia pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Kursou o mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e realizou o doutoramento em Linguística na Universidade de Brasília (UNB). Na década de 1980, realizou pesquisa com os anciãos sobre diversos aspectos históricos e culturais de seu povo.

Sequência Didática desenvolvida por esta pesquisa.

As informações apresentadas pelos autores indígenas oportunizam conhecer um pouco mais sobre a noção de tempo para o povo Xokleng Laklãnõ, entre outros aspectos do cotidiano indígena. Uma das principais particularidades desta população refere-se à identificação daquilo que a natureza oferecia no território catarinense. Esse conhecimento era essencial na busca pela subsistência. Os deslocamentos eram organizados conforme a disponibilidade de alimentos de cada época do ano. Sabiam que obteriam o pinhão e a carne de caça na serra catarinense, e o peixe no litoral, enquanto o milho era um alimento que poderia ser obtido em diferentes territórios. As pesquisas dos autores indígenas possibilitam a compreensão sobre os rituais de passagem realizados pelo povo Xokleng Laklãnõ, a dinâmica familiar e social, além de aspectos culturais, ainda pouco conhecidos pela população regional, especialmente pelos jovens estudantes.

No passado os pesquisadores usavam diferentes termos para se referir ao povo Xokleng Laklãnõ, enquanto o senso comum apenas os categoriza como índios. Na atualidade, considerável parcela dos acadêmicos utilizam os termos indígena e não-indígena. Peres (2014, p. 42) informa que “os xoklengs são também conhecidos como bugres, Botocudo, Aweikoma, Xokrén e Kaingáng. O termo bugre é muito utilizado no Sul do Brasil para denominar qualquer etnia indígena.” Gakran (2015b, p. 54) pondera que o termo bugre é preconceituoso e depreciativo: “significando bárbaro, pagão, atribuído a populações indígenas do sul do Brasil.”

Existe uma controvérsia, em relação à maneira como essa população indígena foi identificada pela academia. O termo Xokleng foi criado por antropólogos e historiadores, que desenvolveram trabalhos de pesquisa junto a essa etnia. No entanto, considerável parcela dos Xokleng não aceita essa identificação. Priprá (2022, p. 2) explica o mal-entendido que gerou o termo Xokleng. Em certa ocasião, um antropólogo estava pesquisando na Terra Indígena e ficou impressionado com as mulheres trabalhando na roça, com um cesto nas costas, onde carregavam as crianças pequenas. O pesquisador perguntou como se falava aranha na língua indígena e comentou que as aranhas carregam os filhos nas costas. Um ancião respondeu que aranha no idioma nativo era Xukleng. Priprá (2022, p. 2) esclarece que foi desta forma que ocorreu a denominação desta população, a partir de um indivíduo não-indígena. “Não conseguiu falar e disse Xokleng e denominou o povo com esse nome”, lamenta.

O termo Xokleng foi popularizado e introduzido na literatura brasileira pelo antropólogo Silvio Coelho dos Santos (1938-2008), um dos principais pesquisadores da história desta etnia indígena. Dagnoni (2018c) explica que o termo Xokleng significa “a aranha que vive nas taipas de pedra”. O nome foi incorporado pelo grupo da Terra Indígena Ibirama enquanto denominador de uma identidade externa e usada em suas lutas políticas junto à Funai e meios de comunicação. Priprá (2022) afirma que os indígenas atualmente se identificam com o termo Laklãnõ.

Na década de 1980, Gakran (2015b) realizou pesquisa com os anciãos sobre diversos aspectos históricos e culturais de seu povo. Como resultado dessa pesquisa, constatou que os indígenas não reconheciam o termo Xokleng, como sua autodenominação. Inclusive, não estavam confortáveis com essa identificação. Alguns indígenas até se sentiam humilhados, em decorrência das terminologias criadas por não-indígenas, para representar o povo originário do Vale do Itajaí.

O trabalho de pesquisa desenvolvido por Gakran (2015b) proporcionou uma quebra de paradigmas para essa população tradicional catarinense. Este pesquisador indígena constatou que no passado os Xokleng eram chamados de Laklãnõ, por outras sociedades indígenas da região Sul. De acordo com Gakran (2015b, p. 58), “o próprio grupo chegou a um consenso de autodenominar-se Laklãnõ - povo que vive onde nasce o sol, gente do sol, gente ligeira”.

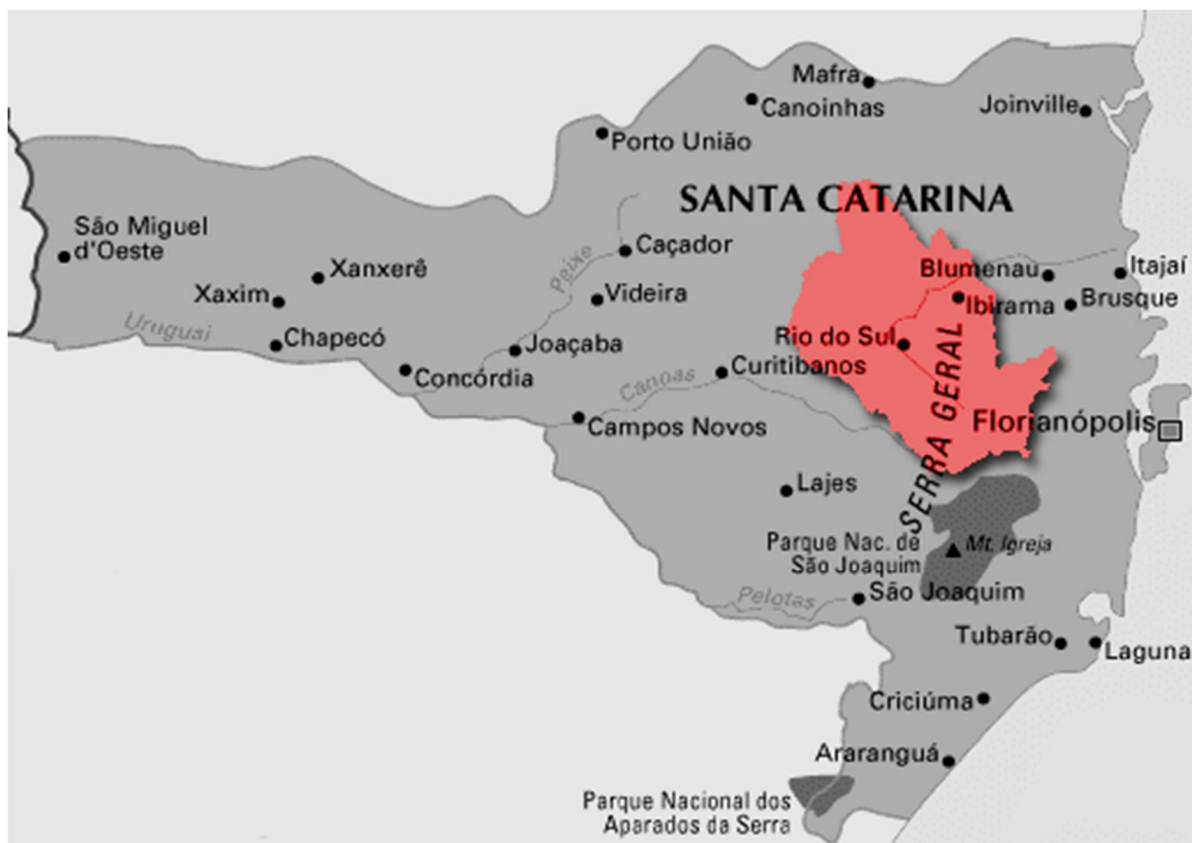
Do ponto de vista linguístico, a tradução mais apropriada para os não-indígenas, significaria aqueles que são descendentes do sol, gente do sol. Portanto, a palavra Laklãnõ é um elemento cultural e de identidade dos indígenas aldeados na Terra Indígena Ibirama Laklãnõ.

O povo Xokleng Laklãnõ é uma das populações originárias do Estado de Santa Catarina. Esta sociedade tradicional contava com um território de referência e cultura estabelecida, constituindo-se em um grupo da língua Jê (Santos, 1997). Segundo Dagnoni (2018c, p. 76): “há evidências de que a cultura indígena Xokleng seria herdeira da tradição Umbu - pré-cerâmica que já estaria presente em terras brasileiras há cinco mil anos, na região litorânea do Rio Grande do Sul ao Paraná.”

Bento, Theis e Oliveira (2018, p. 2) informam que o “povo indígena Laklãnõ/Xokleng habitava a região Sul do Brasil há mais de seis mil anos, antes da chegada dos portugueses”. Gakran (2015b) acrescenta que o povo Xokleng Laklãnõ ocupava vasta região do Sul do Brasil, desde o centro do Paraná, até o Nordeste do

Rio Grande do Sul, incluindo quase todo o centro-leste do Estado de Santa Catarina, excetuando-se a orla marítima.

Mapa 1 - Localização do território do aldeamento do povo Xokleng Laklãnõ, no Estado de Santa Catarina.



Legenda: A localização da Terra Indígena Ibirama Laklãnõ ocorre, em sua maior parte, nos municípios situados na região do Alto Vale do Itajaí.

Fonte: ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ALTO VALE DO ITAJAÍ. **Localização e distância.** Rio do Sul, [2024]. Disponível em: <https://amavi.org.br/municipios-associados/localizacao>. Acesso em: 23 set. 2024.

Mapa 2 - Municípios do Alto Vale do Itajaí



Fonte: ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ALTO VALE DO ITAJAÍ. **Localização e distância.** Rio do Sul, [2024]. Disponível em: <https://amavi.org.br/municipios-associados/localizacao>. Acesso em: 23 set. 2024.

Constituída por uma história milenar, esta etnia indígena é encontrada apenas no território brasileiro, atualmente somente em Santa Catarina. De acordo com Serpa (2015, p. 61), no passado “os Xokleng viviam em grupos compostos entre 50 a 300 pessoas”. Por meio das entrevistas feitas com anciãos, Gakran (2015b) foi informado que em um passado distante seu povo obtinha a sobrevivência através da caça e das coletas.

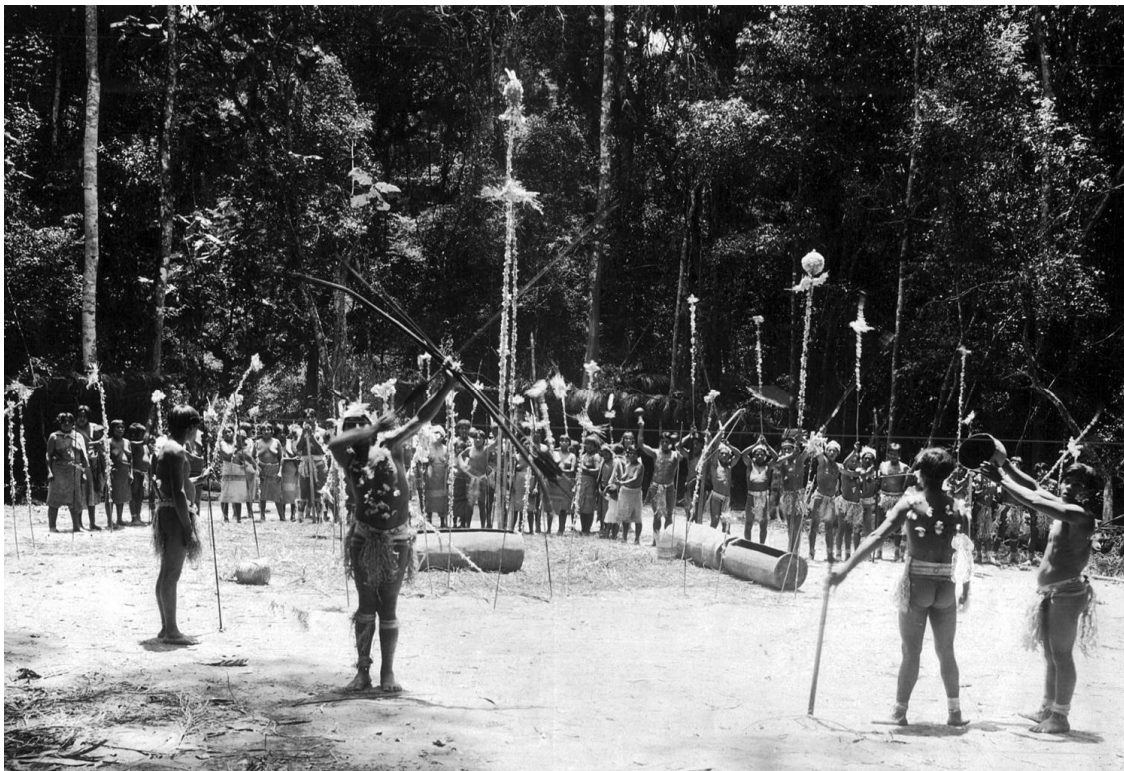
Santos (1997) destaca que os Xokleng Laklãnõ ocupavam um território que não contava com contornos bem definidos, variando entre as encostas das montanhas, os

vales litorâneos e as bordas do planalto no Sul do Brasil. As rotas eram estabelecidas de acordo com as possibilidades de suprirem as necessidades alimentares. Devido à característica de ser um povo coletor e caçador havia a necessidade de deslocar-se por um extenso território (Nötzold; Vieira, 1999, p. 19).

Dagnoni (2018a) contextualiza que os Xokleng se organizavam durante as estações do ano, verão e inverno, outono e primavera: “sua estrutura se constituía de forma cooperativa, na qual os grupos eram identificados por nomes pessoais e pinturas corporais”. Na estação do ano que a sociedade ocidental chama de verão, a população indígena se deslocava para o Vale do Itajaí e litoral catarinense (Lavina, 2004). Segundo Gakran (2015b, p. 54), “para todos os tipos de festas, os alimentos eram preparados conforme a culinária tradicional”. De acordo com Peres (2014, p. 46), “os Xokleng adornavam seus corpos e ingeriam uma bebida especialmente preparada para esse ritual”. Gakran (2015b, p. 54) esclarece que “o mög era preparado com mel e xaxim, para ser servido em ocasiões especiais”.

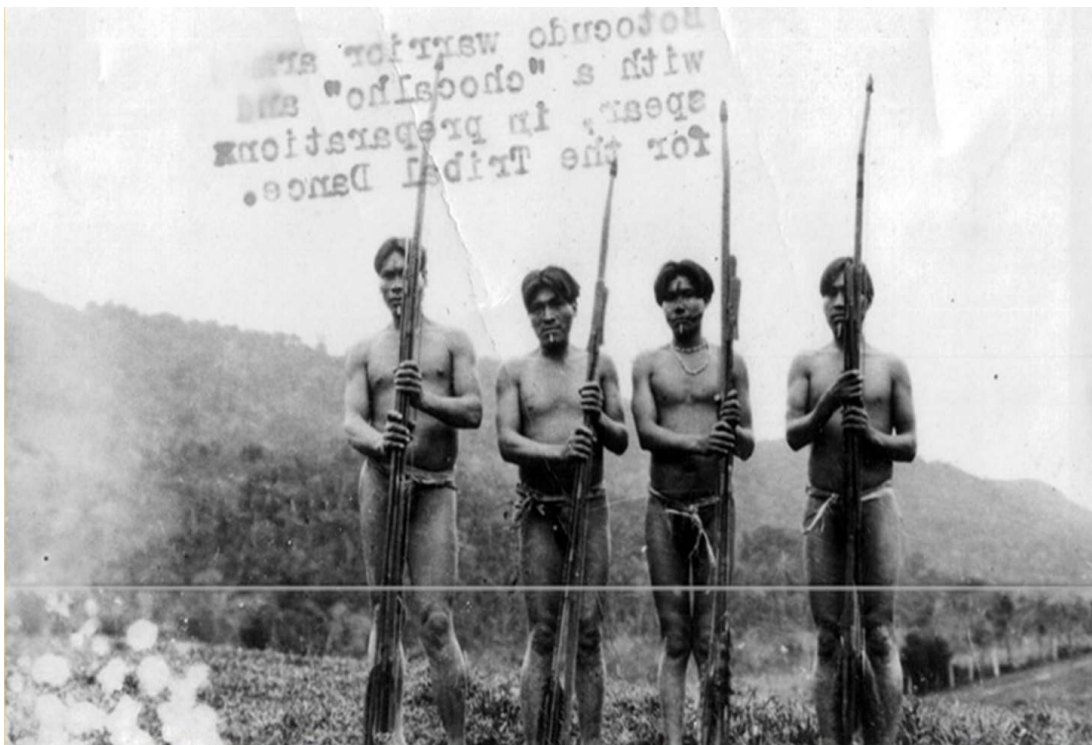
Os indígenas realizavam festas para marcar os rituais de passagem para a vida adulta durante o verão. Destaque para a perfuração do lábio inferior dos meninos e a colocação do tembetá. Este adorno de madeira é conhecido por botoque entre os não-indígenas. Conforme Priprá (2022, p. 3), os jovens indígenas passavam pela cerimônia, entre os 6 e 12 anos de idade. Este momento representava muito mais do que a colocação do tembetá, sendo um ritual de passagem. Após a cerimônia, o jovem poderia aprender atividades importantes para a comunidade indígena, podendo tornar-se guerreiro, flecheiro, um corredor que levava mensagens para outros grupos, ou até mesmo um *Kuiã*, que era o líder espiritual dos Xokleng Laklãnõ. Nesses rituais as meninas entre três e cinco anos recebiam uma identificação na perna esquerda, uma marca da origem familiar (Serpa, 2015). Priprá (2022) explica que o ritual realizado com as meninas era de grande importância para a organização social indígena, pois quando ocorriam os rituais de casamento, as marcas familiares eram essenciais para identificar os indígenas. “Não podiam se casar pessoas da mesma marca”, destaca Priprá (2022, p. 3).

Ilustração 1 - Ritual de passagem realizado pelo povo Xokleng Laklãnõ



Fonte: Acervo Arquivo Público Histórico de Rio do Sul.

Ilustração 2 - Indígenas guerreiros do povo Xokleng Laklãnõ usando o tembetá



Fonte: Acervo Arquivo Público Histórico de Rio do Sul.

Ao término do verão, os indígenas desmontavam a aldeia provisória, planejavam o encontro para o verão seguinte e seguiam em direção ao planalto catarinense. Santos (1997, p. 15) informa que a Mata Atlântica e os bosques de pinheiros araucária forneciam tudo o que necessitavam para sobreviver: “caçavam diferentes tipos de animais e aves, coletavam mel, frutos e raízes silvestres. O pinhão era um dos principais recursos alimentares.” Cabe destacar que para esse antropólogo, as florestas entre o litoral e o planalto, eram espaços geográficos essenciais para o povo indígena.

Quando chegava o outono, os indígenas se deslocavam para o planalto, conforme destaca Lavina (2004, p. 79): “onde formavam acampamentos maiores e mais estáveis, já que o pinhão e a caça justificavam um deslocamento constante”. Serpa (2015) menciona que o fruto das araucárias representava uma tradicional fonte de alimento para os indígenas durante os meses de inverno. Os indígenas viviam praticamente nus. Este aspecto chama atenção, considerando-se as baixas temperaturas da região serrana no inverno. “Em relação ao clima, a única proteção que adotavam para a região era o fogo e ranchos revestidos de folhas de árvores”, informa Dagnoni (2018c, p. 78).

Na região serrana de Santa Catarina era possível coletar o pinhão e caçar animais para obter carne, no inverno e na primavera. Gakran (2015b, p. 53) observa que o milho era outro alimento consumido: “o milho e o pinhão eram armazenados num cesto e enterrados em um banhado, a fim de manterem-se conservados por muito tempo devido à baixa temperatura.” Gakran (2015b, p. 53) acrescenta que os hábitos alimentares eram estabelecidos conforme o local onde se encontravam. No período do verão construíam acampamentos, em semicírculo, voltados para uma praça onde faziam os rituais funerários e confraternizações.

Santos (1973, p. 31) explica que os Xokleng viviam separados em pequenos grupos de caça: “cobriam grande parte das florestas localizadas entre o litoral e o planalto e conforme as estações subiam ou desciam as bordas do planalto, onde a araucária garantia boa parte de seu equilíbrio alimentar.” Peres (2014, p. 13) apresenta detalhes sobre a divisão do trabalho para os Xokleng. Enquanto os homens dedicavam-se à caça, as mulheres faziam a coleta. Por ser um dos principais alimentos para essa população indígena, a colheita do pinhão unia homens e mulheres. Priprá (2022) afirma que a araucária era importante na cultura desta população indígena, pois além do aspecto alimentar, dessa árvore era extraída a tinta

para fazer as pinturas corporais (Priprá, 2022, p. 5).

Os Xokleng usavam a terra coletivamente, não existiam propriedades privadas. De acordo com Klug e Dirksen (1999, p. 23): “viviam dentro de um sistema cultural baseado na coletividade, não tinham a concepção de limites territoriais e de separação do ‘meu’ e do ‘teu’, a terra era considerada um bem comum a todos e, portanto, todos podiam usufruí-la”.

2.6.1 Breve contextualização sobre a história de Santa Catarina e a colonização do território

É uma verdade estabelecida para a maioria dos brasileiros que a história do Brasil foi inaugurada em 22 de abril de 1500, com a chegada dos portugueses. Nos países da América Espanhola utiliza-se o termo “conquista” para designar a ocupação europeia. No Brasil esse processo histórico é conhecido como “descobrimento”, revelando o preconceito e desconhecimento sobre as populações indígenas que já habitavam essas terras (Neves, 1995).

O Estado de Santa Catarina é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Situado na região Sul, conta atualmente com 295 municípios e uma população de 7,6 milhões de habitantes. Santa Catarina tem dez regiões metropolitanas, sendo uma delas a Região Metropolitana do Alto Vale do Itajaí (IBGE, 2024). A população do estado é constituída por várias etnias, considerando-se os descendentes dos povos originários catarinenses e dos imigrantes europeus, além de indivíduos migrantes das mais diversas nacionalidades.

Peres (2014, p. 9) contextualiza que antes dos europeus aportarem no continente chamado hoje de América, muitos povos já habitavam esse território: “assim como no continente e no território nacional, o Estado de Santa Catarina à época da colonização europeia era habitado por povos indígenas”. Santos (2004, p. 21) menciona existirem outras populações indígenas, além dos Carijós (guaranis) no litoral: “no interior, outros grupos chamados Xokleng e Kaingang ocupavam as florestas e a área dos campos”.

A Província de Santa Catarina não possuía pedras preciosas e atrativos para a Coroa Portuguesa. Por esse motivo, ocorreu pouca exploração até o século XVIII. Em decorrência deste contexto, o território catarinense permaneceu coberto por mata

nativa e habitado pelos povos indígenas por mais tempo, em comparação com outros territórios brasileiros (Florit *et al.*, 2016). Portanto, esta é uma particularidade inerente à história da colonização em Santa Catarina.

O processo de vinda de europeus para o Brasil, também alcançou o espaço geográfico conhecido na atualidade como Região Sul. Segundo o entendimento de Piazza (1994, p. 23), “o povoamento do território catarinense está ligado, nos seus primórdios, ao ciclo dos descobrimentos marítimos ibéricos.” Santos (2004, p.19) informa que durante o século XVI a costa catarinense foi visitada por incursões de navegadores espanhóis e portugueses.

Quando ocorreu a fundação da Capitania na Ilha de Santa Catarina, no ano de 1738, praticamente não se encontrava no litoral a presença dos indígenas carijós. Santos (2004) pondera que havia a presença de açorianos no litoral e de vicentinos em Laguna e São Francisco do Sul, mas que não foram desenvolvidas ações de povoamento sistemático. “Devido aos objetivos militares da migração, não houve interesse de se penetrar nos vales litorâneos e assim travar relações com os Xokleng que ali habitavam” (Santos, 2004, p. 21).

Cabral (1970) menciona a formação dos povoados de Nossa Senhora da Graça do Rio de São Francisco e de Nossa Senhora do Desterro. Após o período da migração açoriana ocorreu a etapa de formação de colônias com imigrantes de outras nacionalidades. Piazza (1994) destaca a formação da Colônia São Pedro de Alcântara, em 1829, e da Colônia Itajaí, no ano de 1835. A formação de diversas colônias contemplava a teoria do governo catarinense da época, do vazio demográfico, entre a orla marítima e o planalto. Cabe explicar que a região do Vale do Itajaí contava com poucos moradores, existia uma baixa densidade demográfica. Considerando o número de indígenas que moravam nesse território, em comparação com a extensão territorial desta área, o governo utilizou o termo vazio demográfico, para justificar o processo de colonização dessas áreas.

No século XVIII foram desmatadas áreas verdes no planalto catarinense, para organização de fazendas, com intuito de criação de gado. Também ocorreu a abertura de uma rota para deslocamento das tropas do Rio Grande do Sul até São Paulo. A população indígena começou a identificar a presença de não-indígenas nos territórios tradicionais de coleta de pinhão e de caça, segundo análise de Wartha (2018). Era uma situação estranha porque ainda não conheciam os povos europeus. A implantação de núcleos coloniais impossibilitou a livre circulação dos indígenas por

esse território, conforme ocorreria anteriormente.

Florit *et al.* (2016, p. 24) informa que o movimento dos bandeirantes e posteriormente dos tropeiros: “deu origem ao processo de fixação e ocupação do território, principalmente em função do comércio realizado pelo tropeirismo. O estado de Santa Catarina chegou ao século XIX com várias cidades estabelecidas em torno desta rota”. A povoação fundada no ano de 1771 resultou na criação da Vila de Lages, em 1820 (Santos, 2004).

Os campos de Lages eram áreas de incursão temporária dos Xokleng Laklãnõ. A presença dos tropeiros e criadores de gado afugentou os indígenas (Santos, 1997, p. 25). Constata-se que o processo de colonização interferiu na organização social e modo de viver do povo Xokleng Laklãnõ. Os indígenas foram expulsos das bordas do planalto e perderam o acesso facilitado ao pinhão, um alimento de relevante importância para essa população originária (Santos, 1997).

2.6.2 A colonização do Vale do Itajaí: o último refúgio do povo Xokleng Laklãnõ

É fundamental destacar que durante séculos o povo Xokleng Laklãnõ migrou periodicamente entre o litoral e o planalto, tendo como território tradicional a região da Mata Atlântica. No entendimento de Lavina (2004, p. 79), essa dinâmica começou a ser afetada, “a partir da metade do século XIX, quando contingentes de colonos europeus começaram a ser ali instalados, por iniciativa governamental e particular”. Em consequência da situação adversa enfrentada na serra catarinense, essa população originária migrou em definitivo para o território do Vale do Itajaí, buscando refúgio nas florestas dessa região. Este território foi o último reduto de fuga do povo Xokleng Laklãnõ (Florit *et al.*, 2016). Para Santos (1975, p. 21), “a história do contato entre os Xokleng e componentes da sociedade nacional foi particularmente dramática”.

Seyferth (1974, p. 8) considera que o ponto de partida para estabelecer imigrantes europeus no Brasil foi o decreto de D. João VI, de 25 de novembro de 1808: “que permitiu aos estrangeiros o acesso à propriedade da terra, visando atrair para o Brasil parte dos europeus que procuravam novas oportunidades na América”. Poucos dias após a promulgação da Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico de escravos, o governo brasileiro criou a Lei das Terras, em 18 de setembro de 1850. Florit *et al.* (2016, p. 26) avalia que esta nova legislação foi elaborada para contemplar os

imigrantes e a colonização: “ao criar um mercado de terras e ao incentivar a expansão da colonização europeia, o governo brasileiro ampliou as diferenças entre colonos e populações já existentes, o que desencadeou relações de conflito e disputas.”

Klug e Dirksen (1999) observam que a Lei das Terras estimulou a vinda de imigrantes europeus, para que se instalassem como agricultores livres, em colônias nacionais e estrangeiras. Florit *et al.* (2016, p. 26) pondera que para assentar os imigrantes e expandir a ocupação do espaço: “o governo brasileiro empreendeu diversos mecanismos de planejamento da ocupação do território, como a construção de cidades, resultando na apropriação dos espaços historicamente habitados pelos povos indígenas”.

Santos (2004, p. 22) enfatiza que as colônias Blumenau e Joinville são o marco da colonização em Santa Catarina. Este autor acrescenta que o governo provincial seguiu as instruções do Império e planejou a colonização dos vales catarinenses. Seyferth (1990, p. 9) também destaca que “a intensificação da imigração só vai acontecer após 1850, quando a colonização passa para a responsabilidade dos governos provinciais”. Neste contexto viabilizaram-se oportunidades para companhias de colonização privadas tendo sido fundadas diversas colônias germânicas em Santa Catarina (Seyferth, 1990, p. 10).

Considerável parcela dos imigrantes germânicos que vieram para Santa Catarina durante o século XIX, foram viver em áreas situadas entre o litoral e o planalto (Seyferth, 1974, p. 29). Com o passar dos anos, foi ocorrendo o processo de interiorização da Colônia Blumenau, conforme menciona Santos (1973, p. 78): “a partir de Blumenau, outros núcleos urbanos foram surgindo pelo vale acima, na medida em que demograficamente a população se expandia.”

Peres (2014, p. 14) comenta que a situação dos indígenas ficou mais complicada “na segunda metade do século XIX, quando o governo imperial começou a incentivar a imigração europeia, buscando branquear e europeizar a população.” Na região atualmente conhecida por Vale do Itajaí, a chegada dos primeiros imigrantes germânicos aconteceu no ano de 1850, na Colônia Blumenau, fundada por Hermann Blumenau (Dagnoni, 2018b).

Piazza (1994) contextualiza que a colonização do Vale do Itajaí começou com 17 imigrantes pioneiros, em 02 de setembro de 1850. A historiografia regional considera a chegada desses primeiros imigrantes na Colônia Blumenau, como marco inicial da colonização do Vale do Itajaí. Cabral (1970, p. 124) também chama atenção

para que Blumenau foi centro de expansão colonial por todo o Vale do Itajaí: “seguem-se outros grupos de famílias empurradas cada vez mais para dentro, para longe de Blumenau, pelo Caminho dos Tiroleses, pela picada de Rodeio.”

Algumas décadas depois, surgiram excedentes populacionais, que ocasionaram o desbravamento de Ascurra, Rodeio, Apiúna e Rio dos Cedros, visando a expansão das áreas de agricultura. Seyferth (1990, p. 16) reforça que os italianos foram instalados em linhas coloniais ainda não ocupadas pelos alemães: “a concentração inicial de colonos da mesma origem resultou em núcleos étnicos relativamente homogêneos.”

Peres (2014) destaca que alemães e italianos traziam consigo o sonho de prosperidade, e organizaram algumas das principais colônias de Santa Catarina, no território histórico dos indígenas. Seyferth (1990) ressalta que a maioria dos imigrantes sabia pouco sobre o Sul do Brasil. Chegavam iludidos sobre o modo de vida que almejavam no novo território. É fundamental compreender a forma de atuação das companhias colonizadoras, que desconsideravam a ocupação já existente dos indígenas, para conseguir mais imigrantes. “Faziam propaganda do território catarinense, cujo objetivo era trazer imigrantes para ocupar sistematicamente a região” (Nötzold; Vieira, 1999, p. 22).

Antes da chegada dos europeus, o território de Santa Catarina já se encontrava ocupado por povos indígenas. Segundo Dagnoni (2018a, p. 11): “o poder público e os colonizadores não levaram em consideração a posse por direito das numerosas tribos indígenas que ocupavam o espaço do litoral ao planalto e viviam da coleta de alimentos da floresta, da caça e da pesca.” Wartha (2018, p. 62) esclarece o objetivo do governo provincial em assentar os imigrantes:

[...]sedentarizar a população e inserir no Vale do Itajaí a lógica capitalista produtiva. A forma de vida indígena, que não visava produção mercantil, representava um obstáculo, o que evidenciava a impossibilidade de qualquer diálogo com as populações indígenas.

Santos (2004, p. 74) discorre sobre o processo de colonização deste amplo território: “os imigrantes eram agricultores. Chegavam visando desbravar, abrir uma propriedade agrícola, transformar a floresta num campo produtivo, razão de ser do progresso de suas famílias e de toda a comunidade.” Cada vez mais chegavam europeus que faziam surgir colônias em lugares diferentes. Em pouco tempo, a euforia

dava lugar ao receio, segundo ressalta Peres (2014, p. 112): “a euforia da chegada, a possibilidade de uma vida nova, nas terras férteis de Santa Catarina, logo se transformava diante da realidade, principalmente quando tomavam conhecimento de narrativas dos acontecimentos relativos aos indígenas.”

Ao mesmo tempo que o imigrante iniciava uma vida nova, nas terras do Vale do Itajaí, teve início um processo de disputa pela terra. Conforme analisa Santos (2004, p. 74):

[...] os indígenas ocupavam a mesma terra e dela dependiam para sustentar a si e suas famílias. Os índios viviam da caça e da coleta de frutos, mel e outros produtos. A floresta, com sua fauna e flora, era fundamental para a sobrevivência do índio.

Os alemães adeptos ao imperialismo e nacionalismo consideravam de interesse nacional que os imigrantes formassem quistos étnicos alemães em outros territórios. Nesta lógica, recomendavam que fossem fundadas colônias agrícolas em regiões pouco habitadas pelos nativos e com condições climáticas vantajosas, para que “favorecessem uma imigração alemã em grande escala com boas possibilidades de desenvolvimento, pelo fato de a população nativa ser de raça inferior e garantissem que a cultura, língua e nacionalidade dos imigrantes ficariam preservadas” (Richter, 1986, p. 13). As informações apresentadas por esse autor, em relação ao pensamento das autoridades alemãs sobre os indígenas brasileiros, demonstram a visão eurocêntrica que predominava naquele momento.

Desde 1875, começaram a chegar os imigrantes italianos, praticamente duas décadas depois da vinda dos primeiros colonizadores alemães. O processo de fundação de novos núcleos de colonização em direção à região do Alto Vale do Itajaí se intensificou, principalmente na primeira década do século XX. O ano de 1900 marcou a comemoração de 50 anos da fundação da colônia e a primeira geração de imigrantes via o projeto do Dr. Blumenau ganhar novos caminhos, mas este progresso invariavelmente passava pela aquisição de terras e mais terras, em um contexto em que os conflitos com os indígenas pareciam não ter fim (Dagnoni, 2018b).

Piazza (1983, p. 527) informa que a Sociedade Colonizadora Hanseática foi fundada em 1897, sendo responsável pela fundação do núcleo de Hammonia, no Vale do rio Hercílio. Esse processo colonizatório resultou posteriormente na criação dos municípios de Ibirama, Presidente Getúlio, Dona Emma e Witmarsum. Com o passar

dos anos parte do território de Ibirama foi desmembrado, resultando na organização das cidades de José Boiteux e Victor Meirelles. Considerável parcela da Terra Indígena está situada dentro desses dois municípios.

Santos (1997, p. 20) aponta os interesses do governo e das companhias de colonização em atender os interesses dos imigrantes: “o território tradicional dos Xokleng foi objeto de um plano de ocupação sistemático e irreversível.” Os Xokleng Laklãnõ foram a última etnia originária a ter contato intermitente com os não-indígenas, no território que hoje compreende o Estado de Santa Catarina, aponta Peres (2014, p. 137).

No ano de 2024, milhares de descendentes de imigrantes alemães e italianos residem no estado de Santa Catarina. Considerável parcela desse contingente populacional vive nos municípios do Vale do Itajaí, último reduto territorial do povo Xokleng Laklãnõ. Do ponto de vista eurocêntrico, daqueles que venceram a guerra pelas terras, a colonização foi exitosa. Segundo Seyferth (1990, p. 19), “boa parte dos núcleos coloniais originais se transformou em pequenas e médias cidades.” No entanto, sempre existe o outro lado da história, daqueles que não foram os vencedores.

2.6.3 As consequências da colonização para o povo Xokleng Laklãnõ

Toda a área que os imigrantes começaram a colonizar a partir de 1850, no Vale do Itajaí, era território tradicional dos Xokleng Laklãnõ. Em decorrência desta ocupação, as condições de sobrevivência para os indígenas ficaram ameaçadas. A exemplo do que ocorreu com outras sociedades tradicionais brasileiras, o modo de vida do povo Xokleng Laklãnõ foi afetado pelo surgimento das colônias. Devido à organização dos núcleos, os indígenas aumentaram consideravelmente o contato com os não-indígenas, de acordo com Peres (2014, p. 12): “muitos episódios violentos ocorreram por conta desse contato”.

Santos (1973, p. 17) pondera que o atual território do Estado de Santa Catarina foi povoado por diversas frentes pioneiras: “essas moviam-se em função de interesses econômicos particulares. Os contatos que estabeleceram com as populações tribais provocaram a sua destribalização, quando não o seu aniquilamento físico”. Nötzold e Vieira (1999, p. 20) informam que com o passar dos anos o fluxo de imigrantes aumentou consideravelmente: “começaram a ser registrados inúmeros relatos sobre

o embate entre a população nativa e os colonos que imigraram para o Vale do Itajaí, com intuito de se fixar nessas terras.”

No entendimento de Wartha (2018), na época de formação da Colônia Blumenau, o governo provincial já possuía informações de que a região era habitada pelos indígenas. As lideranças políticas do Império e da Província de Santa Catarina sabiam que esse processo ocasionaria problemas irreversíveis à população indígena. Ocorreu uma transformação no cotidiano desse povo originário. Os indígenas deixaram de contar com a condição de viver parte do ano no litoral e outro período no planalto. A dinâmica de organização e subsistência dessa população foi consideravelmente alterada, em decorrência do processo colonizatório catarinense.

As regras do jogo eram estabelecidas pelas aspirações particulares de lucro das companhias de colonização e de progresso para o estado. Segundo análise de Santos (1973, p. 34):

[...]evidentemente não se reconhecia que o lucro e o progresso estavam sendo alcançados com o extermínio de muitos brancos e índios. As companhias queriam ver suas concessões livres da presença indígena, que dificultava o engajamento de colonos e desvalorizava as terras.

Faltaram ações efetivas do governo e das companhias colonizadoras, no sentido de garantir espaços territoriais para os Xokleng Laklãnõ, observam Nötzold e Vieira (1999, p. 22): “logo o embate entre colonos e indígenas tornou-se inevitável, defendendo cada um à sua maneira, o território do qual, segundo suas concepções, eram donos.”

Ribeiro (2017, p. 10) sintetiza essa questão de forma cirúrgica:

De um lado, são índios armados de arcos e flechas que olham o brasileiro que avança sobre suas terras. De outro lado, são brasileiros engajados nas frentes de expansão da sociedade nacional, que avançam por uma terra que consideram sua e veem no índio uma ameaça e um obstáculo.

A partir da análise de Darcy Ribeiro, é possível compreender as consequências do processo de colonização para a população originária Xokleng Laklãnõ. Os indígenas procuravam defender seu território de origem e identidade, que era ocupado a milhares de anos por seus ancestrais. Ao mesmo tempo, os imigrantes que haviam adquirido as terras do governo, procuravam expulsar os indígenas deste território.

2.6.3.1 Assaltos realizados pelos indígenas

Em decorrência do avanço do processo colonizatório, a sobrevivência da população Xokleng Laklãnõ ficou ameaçada. Santos (1997, p. 33) contextualiza que “os campos cobertos de araucária do planalto, que garantiam coleta farta entre abril e junho, estavam ocupados pelos criadores de gado. Os vales litorâneos, onde a caça, o palmito e o mel eram abundantes, estavam dominados pelos colonos.” A análise pertinente feita por este antropólogo auxilia a compreender que os períodos de penúria se tornaram constantes para os indígenas. Santos (1997) acrescenta que a maioria dos ataques realizados pelos Xokleng Laklãnõ visavam a busca de alimentos. Durante esses assaltos também procuravam por ferramentas, que eram úteis na fabricação de pontas de flechas e lanças.

De acordo com Nötzold e Vieira (1999, p. 21), quando não havia mais para onde recuar, os indígenas praticavam ataques: “cada ataque dos Xokleng era retribuído por outro ataque de parte dos colonos, que geralmente resultavam na morte de vários nativos.” Com o avanço do processo colonizatório, os indígenas ficaram cercados por propriedades de imigrantes. Santos (1975, p. 22) contextualiza que deixou de existir a possibilidade de migrarem entre territórios: “as pressões exercidas pela frente de expansão sobre o território ocupado pelos Xokleng foram de tal ordem que, em vários episódios onde os índios assaltaram os brancos, evidencia-se claramente que a fome era a razão do ataque.”

Quando encontravam grupos indígenas, os colonos imigrantes procuravam despojá-los violentamente do território, conforme mencionam Nötzold e Vieira (1999, p. 21): “as populações nativas reagiam à presença do ‘branco’, mas sua resistência apresentava-se ineficaz para evitar a expansão dessas frentes na ocupação de seu território.” Um dos primeiros registros do contato entre colonos e integrantes do povo Xokleng Laklãnõ, foi feito no ano de 1852. Klug e Dirksen (1999) elucidam que existem relatos sobre o ataque de seis indígenas à casa do diretor da colônia, Dr. Hermann Blumenau, situada no Ribeirão da Velha, no dia 28 de dezembro de 1952 (Klug; Dirksen, 1999, p. 20).

Os assaltos feitos pelos indígenas às propriedades dos colonos acirraram ainda mais as animosidades. Os conflitos resultaram no colapso do modelo de subsistência do povo Xokleng Laklãnõ, a partir do entendimento de Wartha (2018). Com o surgimento das propriedades privadas, os europeus passaram a ser os protagonistas

das terras brasileiras. Wartha (2018, p. 22) pondera que “ao criar um Novo Mundo para o imigrante que vinha de um Velho Mundo, o projeto de colonização passou a destruir o Mundo dos Indígenas.”

Klug e Dirksen (1999, p. 23) mencionam os interesses dos indígenas com os assaltos praticados: “nem sempre eram no intuito de matar, queriam apoderar-se de objetos de seu interesse, como facão, tecidos, ferramentas, entre outros. Entravam nas casas e levavam o que era de seu interesse.” Lavina (2004) acrescenta que estes poucos ataques eram realizados principalmente para obtenção de ferro, que os Xokleng Laklãnõ trabalhavam a frio para produzir armas e ferramentas. Os ataques feitos pelos indígenas aos imigrantes europeus ocorriam com maior frequência durante a primavera e o verão (Lavina, 2004, p. 79).

É preciso compreender que os nativos reagiram à presença dos imigrantes. Deeke (1995) elaborou uma relação dos assaltos que ocorreram no território do município de Blumenau, desde a época da fundação da Colônia Blumenau. Este pesquisador identificou que aconteceram 61 ataques, sendo registradas 41 mortes de não-indígenas. Deeke utilizou como fontes de pesquisa os relatórios dos presidentes da Província e os jornais que existiam naquele período e registraram esses acontecimentos. A listagem detalhada elaborada por Deeke informa o ano do assalto, a localidade onde ocorreu e o número de vítimas fatais ou feridos. O relatório tem como marco inicial o assalto do ano de 1852 e como marco final o ano de 1914, quando ocorreu o aldeamento da população indígena regional. Essas informações foram divulgadas no livro “O município de Blumenau e a história de seu desenvolvimento”, de autoria de José Deeke.

Os conflitos geraram inúmeros feridos, principalmente indígenas. A situação também era delicada para o imigrante. Era difícil ter acesso a procedimentos médicos, caso residisse em algum povoamento distante da sede da colônia (Dagnoni, 2001). O caso dos indígenas era ainda mais delicado, muitos acabavam morrendo pela mata, não sabiam o que fazer, principalmente como tratar os ferimentos ocasionados por armas de fogo (Oliveira; Wartha, 2018, p. 24).

Nötzold e Vieira (1999, p. 28) refletem que “as mortes de colonos podem ser quantificadas, pois eram registradas, mas não há como quantificar as mortes dos indígenas.” É possível inferir que morreram milhares de indígenas, mas existe a dificuldade de pesquisar estes dados. Segundo o pensamento vigente naquela época,

o indígena não era um ser civilizado. Portanto, não existia a preocupação em termos de registros e estatísticas.

A floresta foi sendo derrubada e nesses espaços desmatados surgiram propriedades agrícolas, estradas e cidades, com o passar das décadas. Enquanto eram vistos pelos colonos como obstáculo ao progresso, os indígenas enfrentavam cada vez mais dificuldades para caçar e obter alimentos. O povo Xokleng Laklãnõ organizou formas de resistência, por isso o conflito durou algumas décadas, sendo encerrado apenas no início do século XX (Bento; Theis; Oliveira, 2018).

A falta de como prover suas necessidades alimentares, obrigou os indígenas a assaltarem as propriedades dos colonos, ou a atacá-los em seus locais de trabalho e de trânsito. Dagnoni tem a compreensão de que tanto os colonos, como os indígenas foram vítimas, porque os governos tinham seus interesses e as companhias colonizadoras também (Dagnoni, 2001). Para dar resposta às reclamações dos colonos, o governo apoiou política e financeiramente uma chacina de enormes proporções, pensando na segurança do imigrante, menosprezando o povo nativo. “A ordem era de afugentar os índios para um lugar onde não mais pudesse incomodar os brancos” (Dagnoni, 2018a, p. 21).

2.6.4 O genocídio promovido “em nome do progresso”

Anteriormente à fundação da Colônia Blumenau já ocorriam embates entre colonizadores e indígenas. Nötzold e Vieira (1999, p. 20) destacam que o governo imperial formou a Companhia de Pedestres, em 25 de abril de 1836, para proteger tropeiros e viajantes que passavam em locais onde frequentemente ocorriam os ataques. As autoridades oficiais estavam cientes das consequências da disputa pelas terras entre colonos e indígenas. Peres (2014, p. 48) esclarece que antes do governo catarinense dissolver a Companhia de Pedestres foi realizada a tentativa de catequização pelos padres capuchinhos Vírgilio Amplar e Estevam de Vicenza. No entanto, os resultados não foram satisfatórios.

No final da década de 1870 foram organizadas as companhias de batedores e posteriormente o governo patrocinou as incursões realizadas pelos bugreiros (Nötzold; Vieira, 1999). A situação se agravou ainda mais para o povo Xokleng Laklãnõ, quando os bugreiros entraram em ação. Sachet e Sachet (1997, p. 48) destacam que “quando o alemão e o italiano se instalam no Vale do Itajaí, uma guerra

entre a flecha e a espingarda mistura o sangue das duas culturas. Entre em cena o ‘bugreiro’, o caçador de índios.”

Nötzold e Vieira (1999, p. 25) afirmam que a principal missão dos bugreiros era a liberação das terras para a colonização: “as companhias colonizadoras e o Governo Provincial iniciaram o extermínio de grande parte da população nativa, através do incentivo e manutenção da ação dos bugreiros.” Florit *et al* (2016, p. 29) pondera que “os embates ao longo do século XIX se intensificaram na medida em que a colonização europeia se expandia e necessitava de mais terras.” Santos (1997, p. 9) reflete sobre a saga dos indígenas Xokleng Laklãnõ, que após sofrerem com a gradativa ocupação dos imigrantes no Planalto, alguns anos depois enfrentaram a mesma situação no Vale do Itajaí: “sofreram as consequências de decisões políticas e econômicas em regras executadas a fio de facão e a tiros de escopetas por experimentados caçadores de índios, os bugreiros.”

Serpa (2015, p. 65) explica quem eram os temíveis bugreiros: “eram grupos armados formados por particulares que já haviam adquirido algum conhecimento do modo de vida dos Xokleng Laklãnõ.” Este pesquisador acrescenta que em um primeiro momento os bugreiros eram pagos pelos próprios colonos: “logo passaram a ser financiados pelo Governo do Estado, que os pagava de acordo com o número de orelhas de índios assassinados que eram apresentadas como provas do trabalho realizado” (Serpa, 2015, p. 65).

As campanhas realizadas para justificar a atuação dos bugreiros eram impactantes do ponto de vista humanitário. De acordo com Santos (1997, p. 32), “disseminavam a ideia de que índio só é bom morto. É evidente que o índio aparecia aos brancos e especialmente aos colonos, como o maior de seus males.” Wartha (2010, p. 17), chama atenção para o fato de o Estado ter incluído os bugreiros em sua folha de pagamento: “nesta perspectiva a existência do bugreiro não é só justificada, como também exaltada e entendida como indispensável ao processo colonizador.”

Wartha (2010) acrescenta que havia a proliferação de rumores, em que o indígena era visto como selvagem, agressivo e irredutível à civilização, que cometia atos de crueldade, assassinando imigrantes e roubando a colônia, criou o clima de medo. Assim, moralmente a violência foi justificada com esses discursos (Wartha, 2010, p. 18). Segundo Nötzold e Vieira (1999, p. 26), os bugreiros atacavam os acampamentos de madrugada, para evitar fugas ou revide: “a ação dos bugreiros teve como principal nome Martinho Marcelino de Jesus, o Martinho Bugreiro. Martinho foi

responsável pelo extermínio de grande parte da população indígena.”

Os ataques contra os indígenas realizados pelo bando de Martinho Bugreiro seguiam sempre um mesmo ritual. Perseguia-se o grupo a que se desejava dar cabo, após encontrá-lo, os mateiros ficavam acantonados durante horas, sem conversar ou fumar, esperando o momento exato para surpreender os indígenas em um ataque fulminante. O assalto ocorria quando o dia estava para nascer e os indígenas se encontravam em um sono mais intenso. Inicialmente, os bugreiros cortavam as cordas dos arcos, depois iniciavam a matança. Contra tiros e golpes de facão, os indígenas não contavam com qualquer chance de defesa. Após matar todos os adultos, as mulheres e crianças eram presas e levadas para a “civilização”. Conforme relato de Benjamim da Cunha, além de ser matador profissional, Martinho Bugreiro era também um estuprador. Antes de invadir os acampamentos e fazer as batidas, muitas vezes estuprava as indígenas que lhe chamavam atenção. Após praticar tal atitude, matava a mulher indígena (Scheimann, 2010, p. 73).

Segundo análise de Santos (1973, p. 8), “os Xokleng sofreram uma bárbara campanha de extermínio promovida pelas companhias de colonização e pelo próprio governo catarinense.” Peres (2014, p. 111) enfatiza que “o desconhecimento das culturas acirrava os contatos bélicos e aumentava o medo da população não-indígena.” Do outro lado da história, a situação piorou ainda mais para os indígenas, considerando-se a finalidade das atividades dos bugreiros. “Se antes as companhias de pedestres e os ‘batedores de mato’ buscavam afugentar o indígena, a função do bugreiro será o extermínio” (Lavina, 2004, p. 81).

Os indígenas reagiram à presença dos colonizadores, mas essa reação não conseguiu diminuir ou adiar a intensidade da expansão das frentes pioneiras. Santos (1973, p. 18) comenta essa situação: “os ataques que os Xokleng efetivavam contra os colonos brancos somente se realizaram quando o grupo não tinha mais para onde recuar e os bugreiros não lhe davam alternativa.” Este antropólogo apresenta trechos da entrevista que realizou com o bugreiro Ireno Pinheiro, sobre a forma de atuação dos bugreiros: “primeiro, disparava-se uns tiros. Depois passava-se o resto no fio do facão. O corpo é que nem bananeira, corta macio. Cortavam-se as orelhas, cada par tinha um preço” (Santos, 1997, p. 70).

Apesar de estarem com condição desfavorável nessa guerra, os indígenas lutaram bravamente, não sofreram apáticos à espoliação de suas terras e à destruição de sua cultura. Lavina (2004, p. 73) ressalta que os indígenas “assumiram o papel de

agentes históricos, conscientes da espoliação a que estavam submetidos, reagindo a isso da maneira que podiam, dentro de uma conjuntura que justificava e empreendia o seu extermínio.”

As autoridades pensaram apenas no sucesso do projeto de colonização, sem medir as consequências desse processo. Devido a esse contexto, aconteceu uma trágica experiência de contato do não-indígena com o indígena. Chama atenção que os indivíduos que se referiam aos indígenas como bárbaros, foram os responsáveis por incentivar a barbárie, que por muito pouco não resultou na dizimação total deste povo originário (Serpa, 2015).

Dagnoni (2018b, p. 17) explica que nas últimas décadas do Século XIX, o crescimento demográfico e a demanda por terras fizeram com que os confrontos entre imigrantes e indígenas se tornassem quase cotidianos. Lavina (2004, p. 80) menciona que “a documentação mostra claramente que os ataques mútuos vão se intensificar até o início do século XX.” Este autor afirma que a história das populações indígenas em Santa Catarina é quase a história dos povos invisíveis: “a maior parte das documentações sobre o assunto, principalmente a produzida entre os séculos XVI e meados do século XX, está dispersa por arquivos nacionais e estrangeiros, sendo de difícil acesso” (Lavina, 2004, p. 73).

2.6.4.1 O papel estratégico desempenhado pela imprensa regional

A imprensa foi usada de forma estratégica para atender os interesses das companhias de colonização. Os primeiros jornais que circularam em Blumenau foram *Blumenauer Zeitung*, *Der Immigrant*, *O Município* e *Der Urwaldsbote* (Gerlach; Kadletz; Marchetti, 2019). As edições pioneiras circularam, a partir da década de 1890. Esses periódicos publicaram notícias que despertavam o ódio dos imigrantes, em relação aos indígenas, além de chacota, aversão e curiosidade em relação à população originária regional. Os colonos e autoridades catarinenses se referiam aos nativos, como obstáculo ao progresso econômico da colonização (Wartha, 2018).

Serpa (2015, p. 64) reflete sobre essa lógica de pensamento xenofóbico: “fazia-se necessário que o estado fosse às matas buscar esses bárbaros, restando incorporar as crianças à civilização. Um genocídio sem precedentes na história de Santa Catarina foi conduzido pelas autoridades das colônias, em parceria com o governo.” Pelo fato do povo originário tentar organizar formas de resistência, os jornais

de Blumenau publicaram informações pejorativas sobre os indígenas. Lavina (2004, p. 80) menciona que: “a contraposição à mão de obra europeia, branca, modernizante e trabalhadora, apresentava-se o bugre selvagem, cruel, traiçoeiro, diante de quem todas as medidas são cabíveis.”

Os primeiros jornais impressos de Blumenau contribuíram efetivamente na construção de um discurso que colocava o indígena como inimigo do imigrante (Wartha, 2018). Os periódicos também acusavam os indígenas de roubarem crianças das famílias europeias. Wartha (2018, p. 74) discorre sobre a atuação dos jornais: “a imagem do indígena violento, agressivo, que representava perigo, terror e o medo constante no colono, precisava estar em evidência, pois nesta perspectiva a morte do indígena não desencadearia contradições com sua moral e religiosidade.”

A publicação de notícias foi uma estratégia para justificar a contratação dos bugreiros. “Os indígenas apresentavam-se como uma ameaça à concretização dos ideais de ‘progresso’ e ‘civilização’, dentro desse sistema ideológico divulgado, onde a figura do bugreiro aparece como herói, capaz de estabelecer a paz”, refletem Nötzold e Vieira (1999, p. 26), em relação à atuação da imprensa regional.

Em decorrência desta construção social estratégica, os bugreiros não eram indivíduos mal afamados na sociedade colonial, a partir de observação de Lavina (2004, p. 80): “não se deve pensar que estes bugreiros tenham vivido segregados nas suas comunidades, devido aos atos que praticavam. Normalmente, eram considerados cidadãos atuantes, protetores da comunidade e respeitados.” Os periódicos criaram uma imagem do indígena como inimigo do imigrante e induziram os leitores a se posicionarem contra as práticas pacíficas. Segundo Wartha (2010), os periódicos desempenharam função estratégica para construir estereótipos. Publicaram notícias que ressaltaram que o modo de vida indígena representava um entrave para o progresso da colonização. Através desta linha de atuação, buscavam justificar a ação genocida dos bugreiros.

2.6.5 A repercussão internacional do genocídio

Em decorrência do cenário adverso vivenciado pela população originária Xokleng Laklãnõ, surgiram pessoas na região do Vale do Itajaí que começaram a questionar os fatos que estavam ocorrendo devido ao processo de colonização. A situação começou a ser modificada no final da primeira década do Século XX, quando

o médico alemão, Hugo Gensch, que vivia em Blumenau, passou a defender a teoria de que todos os seres humanos eram dotados das mesmas possibilidades intelectuais (Wartha, 2010).

Este médico adotou uma menina Xokleng Laklãnõ, que se chamava Korikrã. Esta jovem passou a chamar-se Maria Gensch e aprendeu a viver na cultura de origem germânica. Com intuito de comprovar suas teorias, Hugo Gensch publicou a experiência em forma de monografia, no XVI Congresso Internacional de Americanistas, realizado em Viena, no ano de 1908. Após as informações apresentadas sobre o cenário que estava ocorrendo no Vale do Itajaí, o Brasil foi amplamente acusado de atos genocidas (Wartha, 2010).

A situação do povo Xokleng Laklãnõ também foi exposta pelo etnólogo Albert Vojtěch Frič, sendo repercutida internacionalmente (Nötzold; Vieira, 1999). Após realizar estudos no Brasil, Albert Vojtěch Frič apresentou com detalhes a situação vivenciada por esta população indígena catarinense, durante o XVI Congresso Internacional de Americanistas. Albert detalhou aspectos sobre a atuação dos bugreiros e solicitou que o congresso protestasse contra esses atos de barbárie (Santos, 1973, p. 38).

Nötzold e Vieira (1999, p. 27) comentam que também ocorreram vários protestos de intelectuais brasileiros, que se posicionaram favoráveis aos indígenas. Mesmo diante da dramática experiência vivenciada pelo povo Xokleng Laklãnõ, Santos (1997) considera que a documentação das práticas genocidas contra esse povo originário foi um caso raro. Este autor chama atenção para que dezenas de povos tradicionais foram dizimados. Devido a essas situações trágicas, não houve nenhuma possibilidade para essas etnias deixarem informações sobre sua existência, organização social, cultural, atividades de trabalho e modo de viver.

2.6.5.1 Aldeamento e “pacificação” do povo Xokleng Laklãnõ

Com objetivo de dar uma resposta às críticas realizadas pela comunidade internacional, e com o discurso de evitar a violência praticada contra as populações indígenas, o governo brasileiro criou o Serviço de Proteção ao Índio, por meio do Decreto nº 8.072 de 20 de julho de 1910 (Ribeiro, 2017). O objetivo do SPI no Alto Vale do Itajaí era atrair o povo Xokleng Laklãnõ para uma área reservada. Segundo o artigo “O Pacificador dos índios - Botocudos” do Arquivo Público Histórico de Rio do

Sul, Eduardo de Lima e Silva Hoerhann (1895-1975) foi designado pelo Serviço de Proteção ao Índio, para pacificar os indígenas do Vale do Itajaí. A principal tarefa de Eduardo era integrar o indígena na sociedade regional. O Dr. Hugo Gensch já havia elaborado um dicionário com a língua Xokleng e Eduardo estudou este material.

Santos (1973, p. 144) destaca que os postos de atração foram instalados nas margens dos rios Platê e Krauel, afluentes do rio Itajaí do Norte. O governo disponibilizou uma área para aldeamento dos indígenas no alto rio Hercílio. A historiografia regional considera a data de 22 de setembro de 1914, como o dia da “pacificação dos indígenas” na região do Alto Vale do Itajaí. Dagnoni (2018c) menciona que “nesta data uma equipe do SPI chefiada por Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, consegue fazer contato com os Xokleng no dia 22 de setembro. A pacificação estava a caminho.”

Um aspecto curioso desse momento histórico refere-se às versões dos não-indígenas e dos indígenas sobre este acontecimento histórico. Enquanto os não-indígenas acreditavam ter pacificado os indígenas, os integrantes do povo Xokleng Laklãnõ pensavam que foram eles que pacificaram os “brancos”. “Na memória Xokleng e na visão indígena da época, foram eles que ditaram as regras da aproximação. Portanto, pacificaram os brancos que atacavam e roubavam suas terras”, explica Wittmann (2007, p. 162). Santos (1973) também compartilha deste pensamento, quando diz que enquanto os “brancos” se felicitavam com a pacificação dos Xokleng no Alto Vale do Itajaí, os Xokleng estavam convencidos de que finalmente haviam conseguido pacificar os “brancos”.

Ribeiro (2017) comenta que o intuito do SPI era integrar o indígena à sociedade nacional. Na região do Vale do Itajaí esta proposta ficou apenas no papel, porque em vez de promover a integração, o governo criou um aldeamento indígena. Torna-se necessário compreender que os integrantes do povo Xokleng Laklãnõ estavam cansados de tantas batalhas. “A principal fonte de alimentação, o pinhão, havia se tornado escasso, o território estava cercado, os conflitos sangrentos e constantes se arrastavam há mais de um século”, pondera Dagnoni (2018c, p. 92).

Conforme Santos (1973, p. 51), “não há dados exatos para se saber o número de Xokleng pacificados por Eduardo Hoerhan.” Este antropólogo afirma que o aldeamento não resolveu definitivamente os problemas de convívio entre indígenas e imigrantes, mas ao menos evitou que os nativos deixassem de ser alvo de campanhas de extermínio. É importante ressaltar que no momento do aldeamento contou-se

aproximadamente 400 indígenas. Deve-se considerar que havia milhares deles antes do início do processo de colonização. Não existe pesquisa que aponte a quantidade exata de nativos que existia antes de 1850. Alguns pesquisadores mencionam a quantidade aproximada de 5 mil. Se considerarmos este número, 90% da população Xokleng Laklãnõ foi morta, por assassinato, ou pelas doenças transmitidas pelos europeus. Namem (1994, p. 28) comenta que “antes de 1914, os botocudos viram suas terras serem ocupadas pelos brancos, ao tempo em que foram violentamente caçados pelos bugreiros.”

Os sobreviventes do processo de colonização foram confinados em uma ínfima parte de seu território milenar. O objetivo do governo brasileiro era transformar os indígenas em agricultores sedentários que incorporassem costumes e tradições das populações europeias (Dagnoni, 2018a). Mesmo aldeados, os sobreviventes do genocídio passaram a enfrentar epidemias e outras doenças, que ocasionaram a morte de dezenas de indígenas. Em decorrência do aldeamento, foram obrigados a trabalhar exclusivamente no cultivo de roças. O modo de vida sedentário era contrário à organização que existia antes da chegada dos imigrantes. A população originária passou a depender cada vez mais dos órgãos governamentais de proteção. Essas estruturas não contavam com orçamento para contemplar as demandas indígenas, nem mesmo adequadamente a questão da alimentação (Santos, 1975).

Para fins de contextualização histórica, menciona-se que a área reservada para o povo Xokleng Laklãnõ, no ano de 1914, foi nomeada como Posto Platê. Dagnoni (2018c, p. 45) informa que em 1920 essa área passou a ser chamada de Posto Indígena Duque de Caxias. No ano de 1926, o território aldeado foi denominado como Reserva Indígena Duque de Caxias (1926). Dagnoni (2018c, p. 73) contextualiza ainda que a demarcação da Terra Indígena Ibirama ocorreu no ano de 1956, contemplando a extensão de 14.084,886 hectares, com título definitivo concedido em 1965. O território está situado em partes dos rios Hercílio e Platê, no Vale do Itajaí, integrando atualmente os municípios catarinenses de José Boiteux, Vitor Meireles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis.

Apesar de interromper as ações dos bugreiros, as mortes continuaram ocorrendo. Ao invés de serem mortos em ataques, os indígenas passaram a morrer devido às doenças trazidas pelos europeus. Santos (1997, p. 56) informa que as doenças ceifaram homens habilitados a iniciar os jovens nas técnicas tradicionais de sobrevivência. Os Xokleng Laklãnõ passaram da condição de caçadores e coletores

para a situação de povo sedentário confinado numa reserva. No ano de 1932, havia somente 106 indígenas. Os demais morreram devido a doenças como gripe, varíola, pneumonia, sarampo e tuberculose (Santos, 1973). Os sobreviventes passaram a adotar hábitos da cultura dos não-indígenas, em decorrência de não viverem mais no *habitat* originário. Peres (2014, p. 54) confirma que quando o antropólogo Jules Henry começou um trabalho de pesquisa entre os Xokleng Laklãnõ só havia 106 integrantes desta população originária catarinense.

O território aldeado contava com recursos naturais limitados, para manter as necessidades vitais dos Xokleng Laklãnõ, considerando-se o modo de viver anterior ao aldeamento (Santos, 1973). De acordo com Lavina (1994, p. 105), “acostumados a viver nas florestas, os Xokleng demorariam anos a se adaptar à nova realidade. Era difícil impor limites territoriais ao Xokleng.” Trata-se de um contexto adverso para essa população originária. Anteriormente utilizavam toda a extensão territorial do Vale do Itajaí e passaram a viver em um território com área restrita. No entendimento de Peres (2014), a consequência do contato e do posterior aldeamento foi a alteração da organização social dos Xokleng Laklãnõ.

Santos (1997) avalia que a saga dos Xokleng Laklãnõ se confunde com a história da imigração no Sul do Brasil, em particular em Santa Catarina: “a colonização só se afirmou no Alto Vale do Itajaí, quando os índios foram confinados na reserva de Ibirama.” O povo Xokleng Laklãnõ precisou se readaptar consideravelmente. Foram perdidos os referenciais geográficos e territoriais, que já estavam estabelecidos há milhares de anos e eram repassados de geração para geração. Entre as principais consequências do aldeamento, mencionamos a diminuição da mobilidade e o isolamento da comunidade indígena. É fundamental ponderar que essa situação era contraditória, observando-se a proposta do governo brasileiro de integração da população indígena (Santos, 1973).

O aldeamento dos sobreviventes da população tradicional do Vale do Itajaí foi favorável ao governo catarinense. A partir deste momento, não aconteceriam novas denúncias de massacres realizados pelos bugreiros. Em simultâneo, as vítimas desta trágica guerra pelas terras da região compreendiam que esse processo representava o fim de uma organização social milenar. Deve-se ponderar que já não seria mais possível ter o mesmo modo de vida, em comparação com o momento anterior à chegada dos imigrantes europeus (Wartha, 2018).

2.6.5.2 Transformações no modo de vida do povo Xokleng Laklãnõ

Poucos meses após o aldeamento do povo Xokleng Laklãnõ, constatou-se que a expectativa de resolução dos problemas existentes na região do Vale do Itajaí foi apenas uma ilusão. Os indígenas deixaram de correr o risco de serem assassinados brutalmente a qualquer instante pelos bugreiros. Entretanto, surgiram outros problemas, principalmente na questão da subsistência. A impossibilidade de realizar as tradicionais atividades de caça e coleta alterou significativamente a rotina alimentar desta população (Santos, 1975).

Faustino e Mota (2016) fazem uma análise sobre o impacto do aldeamento para o povo Xokleng Laklãnõ. Antes do processo de formação das colônias no Vale do Itajaí, os indígenas viviam em um território amplo. Depois foram obrigados a morar em um território pequeno, em comparação com a realidade anterior à vinda dos imigrantes europeus. Entre as principais consequências deste processo, destaque para a necessidade de adaptação à vida sedentária, mudanças em termos de alimentação, criação de hábitos de trabalho diferentes, em relação à organização social anterior, além de impactos nos costumes e tradições.

Posteriormente ao período da “pacificação”, ocorreu uma mudança na maneira como o povo Xokleng Laklãnõ passou a buscar a sobrevivência. Hentz (2018, p. 355) esclarece que essas transformações alteraram o modo de viver deste povo indígena: “do trabalho coletivo de caça e de coleta passam à produção individual de roças, ou seja, tornam-se agricultores.” Santos (1975, p. 27) comenta os impactos das interferências causadas: “a destruição feita é irreversível, uma vez que cada sistema cultural representa um modelo específico criado pelos homens que o usufruíram para responder às suas relações com a natureza.”

Santos (1997) informa que até o ano de 1954 a atividade agrícola era destinada praticamente para o consumo próprio dos indígenas. Somente no caso de excedentes se efetivava a comercialização. Os indígenas se familiarizaram com instrumentos de trabalho no campo e se habituaram a uma nova dieta alimentar. Com a saída de Hoerhan da chefia do posto indígena, os novos encarregados orientaram os Xokleng Laklãnõ para se integrarem na economia regional e facilitaram os contatos com pessoas de outras etnias (Santos, 1973, p. 71).

A partir da década de 1950, determinada parcela da população regional teve em vista envolver os indígenas na lógica capitalista. Foi incentivada a questão do

consumo de itens que não faziam parte da cultura deste povo tradicional. Tratava-se de uma estratégia encontrada para explorar o potencial florestal da Terra Indígena, com madeiras nobres e milenares (Santos, 1975). Para estimular os indígenas a explorar principalmente o palmito, ocorreu a abertura de uma estrada cortando a reserva, em direção às vilas do Denecke e Rio da Prata. A exploração do palmito garantia uma remuneração imediata. Santos (1973, p. 58) comenta que entre os anos de 1954 e 1966 praticamente ninguém se dedicou à agricultura.

Por quase uma década, os Xokleng Laklãnõ se tornaram fornecedores de matéria-prima das indústrias de conserva do Vale do Itajaí, aumentando sua capacidade de aquisição e consumo. Santos (1973, p. 87) pondera que os indígenas ficaram dependentes da comercialização do palmito: “ao ocorrer o esgotamento, por volta de 1965, o grupo indígena imediatamente entrou em penúria econômica. Não possuía quaisquer reservas, em produtos agrícolas ou em dinheiro, para sobreviver.”

O antropólogo Santos realizou um trabalho de pesquisa na Terra Indígena na década de 1960. Este autor é uma das principais referências catarinenses sobre a temática indígena. Em sua pesquisa, constatou que a agricultura era praticada de modo precário. Não existiam condições adequadas para a população indígena dinamizar essas atividades. O início das plantações de soja em áreas próximas a T.I., ocasionou a poluição do rio, em decorrência da utilização de inseticidas nas lavouras. A situação prejudicou a pesca e dificultou ainda mais a questão da alimentação para o povo Xokleng Laklãnõ (Santos, 1975).

Após este novo episódio marcante da história da população indígena do Alto Vale do Itajaí, a chefia do posto indígena efetuou a distribuição de recursos alimentares, ferramentas e sementes. A ação visava garantir a sobrevivência do grupo e simultaneamente criar condições de retorno às atividades agrícolas. Mesmo a partir do momento que os indígenas organizaram roças para comercialização, esses produtos eram desvalorizados no mercado regional, destaca Santos (1997). Os compradores sabiam que os Xokleng Laklãnõ não contavam com local de armazenamento do excedente agrícola, por isso ofereciam preços menores pelas safras. Em inúmeras ocasiões, os indígenas nem chegavam a receber “dinheiro vivo” nessas transações, porque havia a necessidade de adquirir carne, café, sal, entre outros itens. Os proprietários de estabelecimentos deste ramo apenas trocavam a safra por outros produtos e itens importantes para os indígenas.

Santos (1997, p. 126) reflete que os postos pouco se preocuparam em

organizar o trabalho indígena. Apenas ocorria a distribuição de auxílios inexpressivos, de sementes e ferramentas. Desta forma incentivavam os indígenas a fazer suas roças e aproveitar os recursos naturais das reservas. Essa informação possibilita a compreensão sobre a lógica capitalista inserida no cotidiano dos imigrantes europeus no Vale do Itajaí. Após esgotarem os recursos naturais das colônias, passaram a vislumbrar a possibilidade de explorar aqueles existentes nas áreas de reserva indígena. Em consequência destas práticas econômicas, algumas espécies de considerável valor de mercado foram exploradas até ocorrer o esgotamento na área aldeada (Namen, 1994, p. 9).

2.6.5.3 A diáspora do povo Xokleng Laklãnõ dentro de seu próprio território

O aldeamento não foi o último episódio traumático para o povo Xokleng Laklãnõ. Na década de 1970, a situação ficou ainda mais complicada. Cerca de seis décadas após serem aldeados na T.I., os indígenas foram novamente afetados por uma decisão governamental. Com intuito de proteger as cidades do Médio Vale do Itajaí, principalmente Blumenau, o governo militar decidiu construir uma barragem de contenção no rio Hercílio, afluente do Rio Itajaí-açu (Santos, 1997). A construção da Barragem Norte resultou em uma diáspora desse povo, dentro de seu próprio território. Dagnoni (2018c) contextualiza que essa obra foi iniciada em 1972 e inaugurada em 1992, mesmo sem estar totalmente concluída.

Santos (1997) informa que a obra foi construída com capacidade de reter cerca de 387 milhões de metros cúbicos de água. O lago de contenção ocupou cerca de 900 hectares das terras da área indígena. Por absoluta falta de informações, os integrantes da população originária não se opuseram à sua construção. No ano de 1978, a aldeia onde viviam foi inundada pela primeira vez, ocasionando consequências catastróficas. Este episódio resultou na divisão da comunidade e na formação de oito aldeias: Sede, Pavão, Figueira, Palmeira, Coqueiro, Bugio, Toldo e Plipatol. Essas aldeias estão situadas nos municípios de José Boiteux, Victor Meirelles e Doutor Pedrinho, na região do Vale do Itajaí e em Itaiópolis, no Planalto Norte (Hentz, 2018). Cabe contextualizar que anteriormente a esse momento os indígenas viviam em uma única aldeia, situada no território afetado pelas inundações ocasionadas pela barragem.

Faustino e Mota (2016, p. 36) mencionam que houve um prejuízo cultural e financeiro: “a perda das melhores terras e a desintegração social do grupo foram algumas das heranças deixadas pela Barragem Norte ao povo Xokleng Laklãnõ.” A obra foi construída sem licença de operação e sem observar impactos ambientais. A construção da barragem alterou significativamente a organização social deste povo originário, que já havia sido transformada anteriormente com o processo de aldeamento (Faustino; Mota, 2016, p. 36).

Dagnoni (2018c) entrevistou 18 indígenas na elaboração de sua tese de doutorado, que elencaram as principais consequências adversas ocasionadas pela construção da Barragem Norte. A invasão das águas do lago provocou a perda do território, impossibilitou que continuassem usando o lugar para moradia e para fazer roças, inviabilizando a sobrevivência do povo Xokleng Laklãnõ nas margens do Rio Hercílio. Deve-se considerar que os indígenas perderam terras agricultáveis em plena produção. Outro aspecto evidenciado por Dagnoni, relaciona-se ao fato que o rio era uma fonte imprescindível de alimento, lazer e transporte.

Anteriormente à formação das novas aldeias, existia uma liderança única na Terra Indígena. Dagnoni (2018c) reflete que a divisão da população em oito aldeias alterou essa organização social. Foi instituída a liderança de um cacique por aldeia e de um cacique geral para a T.I. Além da fragmentação na questão de comando, também ocorreram alterações em termos de convivência familiar. A população que vivia reunida em um único território, passou a morar em outros lugares diferentes. A fragilização do conhecimento e utilização da língua materna e a entrada de culturas exógenas ao contexto tradicional deste grupo social são outros aspectos observados por Dagnoni (2018c).

Paralelamente ocorreram problemas de ordem ambiental. Existiu a necessidade de desmatamento da área onde aconteceu a construção da Barragem Norte. Da mesma forma houve a necessidade de derrubada de parte da floresta para construção das novas aldeias e abertura das estradas. Dagnoni (2018c, p. 180) classifica a exploração da madeira em dois momentos: “no primeiro as empresas com autorização do Governo do Estado e Funai, retiraram a madeira para construção de casas para a comunidade indígena.” Conforme essa autora, em um segundo momento: “na década de 1980 a própria comunidade pauperizada extraiu a madeira, com o objetivo de encontrar uma forma para se sustentar” (Dagnoni, 2018c, p. 180).

Os problemas ocasionados pela construção da Barragem Norte foram muito além dos impactos ambientais, segundo o pensamento de Santos (1997). A maioria das famílias ficou sem condições de manter roças com tamanho suficiente para assegurar a sobrevivência. Inclusive, vários indígenas optaram posteriormente por deixar a T.I. e migraram para áreas urbanas. Santos (1997) elucida que os indígenas são vistos na atualidade como indivíduos semelhantes aos demais da sociedade regional, em decorrência do processo de aculturação que ocorreu. Considerável parcela dos indígenas são alfabetizados e quase todos falam português com fluência. Possuem hábitos de alimentação e de vestuário parecidos com aqueles dos descendentes dos imigrantes europeus e demais etnias. Também utilizam técnicas e instrumentos de trabalho comuns aos regionais. Mesmo diante desse contexto, Santos (1997, p. 9) afirma que “continuam a ser índios, continuam a ser integrantes de um grupo étnico distinto, continuam a ser diferentes.”

Wartha (2018, p. 97) pondera que em decorrência do projeto colonizador do Vale do Itajaí, o povo originário vivenciou diferentes perdas sociais, culturais e territoriais: “de forma contundente, demarcatória e irreversível, exigiu deste grupo novas formas de se perceber como povo portador de identidades, costumes e práticas milenares em relação a sociedade envolvente.” Na atualidade, o povo Indígena Xokleng Laklãnõ enfrenta dificuldades para obter a sobrevivência, preservar sua cultura e viver bem, conforme ressalta Dagnoni (2018c, p. 66): “não tem seu território original, no novo território se encontra a Barragem Norte cujas cheias os atingem anualmente, as águas já não dão mais peixes, as terras férteis foram alagadas, a floresta não é a mesma.”

As primeiras inundações destruíram as moradias dos indígenas, plantações agrícolas, galpões, pomares e muitos animais morreram devido à intempérie climática. Além dos prejuízos financeiros, a mudança deixou marcas profundas para o povo Xokleng Laklãnõ, considerando-se que perderam um território onde estavam fixados desde o aldeamento. Dagnoni (2018c, p. 177) enfatiza que esse contexto é adverso para os indígenas: “as águas represadas lembram para os indígenas muita coisa, como a perda de referência, da cultura, tradição. Não podem mais usar a terra como antes, próximo ao rio não podem fazer roças, um sentimento de desânimo para o Povo Xokleng Laklãnõ.”

2.7 O TRABALHO PARA O POVO XOKLENG LAKLÃNÕ

Os tópicos anteriores apresentaram informações históricas sobre o povo Xokleng Laklãnõ. A contextualização sobre a organização social, modo de viver e tradições culturais desta população indígena foi necessária para que os leitores compreendessem o que é o trabalho para essa etnia indígena. Essas informações possibilitam entender que as transformações ocorridas alteraram a dinâmica social do povo Xokleng Laklãnõ e consequentemente as atividades de trabalho.

A partir das abordagens conceituais apresentadas por essa pesquisa, constata-se que existiam inúmeras ações de trabalho no cotidiano do povo Xokleng Laklãnõ. Na busca pela sobrevivência diária, os indígenas transformaram a natureza, com intencionalidade, estabelecendo ações de trabalho que facilitavam o cotidiano. Cabe ressaltar que essas práticas foram sendo aperfeiçoadas com o passar dos séculos, pautadas em um aspecto de coletividade. Não estavam inseridas no modo de produção capitalista e não visavam a geração de riquezas, de lucro, ou mesmo de exploração de indivíduos integrantes do povo Xokleng Laklãnõ.

O entendimento desse contexto histórico da população originária é essencial para estabelecer as diferenças que existiam, em relação aos imigrantes que colonizaram as terras do Vale do Itajaí. Pautados em uma visão de mundo eurocêntrica, os indivíduos de origem alemã, italiana, polonesa, entre outras, não conseguiam identificar ações de trabalho no modo de viver do povo Xokleng Laklãnõ. Quando vieram da Europa para o Brasil, estavam inseridos no sistema capitalista e identificados com esses valores e forma de viver e trabalhar. Portanto, para os imigrantes pioneiros, não existiam ações de trabalho desenvolvidas pelos indígenas. Esse pensamento continuou sendo reproduzido pelos descendentes dessas pessoas e permanece existindo ainda atualmente.

Alguns conhecimentos dos indígenas para desenvolver as atividades de trabalho são impressionantes. Nos dias atuais, a humanidade conta com diversos aparatos tecnológicos, como aplicativos de localização, celulares, relógios, entre outros itens. Também existe a organização dos dias e meses, por meio dos calendários. Antes do aldeamento, o povo Xokleng Laklãnõ não utilizava calendário e nem mesmo relógio. A partir do conhecimento que possuíam da natureza, sabiam distinguir as estações do ano. Por meio dessa observação, faziam os deslocamentos e organizavam os acampamentos, entre o litoral e o planalto catarinense. Portanto,

contavam com um conhecimento amplo do território regional, que era fundamental para realizar as atividades de caça, visando garantir o consumo de carne. Da mesma forma, o conhecimento dos recursos naturais era essencial na coleta de frutas, mel e pinhão, para garantir a sobrevivência da população indígena.

A pesquisa desenvolvida por Gakran (2015a) identificou que a natureza era uma referência fundamental para esse povo originário. De acordo com esse autor indígena, “para os Xokleng/Laklãnõ, tudo na natureza demonstra ter fundamento religioso e espiritual. A relação desse povo com a natureza é permeada por sentimentos de que tudo é sagrado” (Gakran, 2015a, p. 100). Em decorrência desses valores culturais e espirituais, esta etnia indígena estabelece relações respeitadas, mesmo nos momentos em que existe a necessidade de obter a subsistência. Conforme Gakran (2015a, p. 100), “os bichos têm espírito e por isso quando matam qualquer animal de caça para se alimentar, os Xokleng Laklãnõ pedem permissão e perdão, explicando porque o animal está sendo morto, ou seja, por necessidade de comer carne.”

Trata-se de uma dinâmica diferenciada em comparação com a sociedade não-indígena, onde milhares de animais são abatidos diariamente em frigoríficos, para fins de comercialização. Na sociedade capitalista, no processo de criação de aves, gado, entre outros, os animais são criados para a finalidade de serem abatidos e servirem como alimento para os humanos. Existe uma relação diferente com os animais, em comparação com os costumes da população indígena regional.

Em cada atividade realizada na natureza, o povo Xokleng Laklãnõ tem em vista estabelecer uma relação harmoniosa, segundo destaca Gakran (2015a, p. 100): “para retirar mel de uma colmeia, são pedidos permissão e perdão às abelhas, explicando-lhe para que o mel está sendo tirado.”⁴ Considerando-se a busca deste povo em agir harmonicamente com a natureza, ocorriam alguns cuidados no momento de extrair o mel. Segundo explica Gakran (2015a, p. 100): “por considerarem que as árvores também têm espíritos, os Xokleng/Laklãnõ não as derrubavam para retirar o mel, pois havia uma forma de mantê-las em pé, subindo nelas e furando diretamente no local onde estava a abelheira.”

⁴Cabe destacar a importância cultural do mel para essa população indígena. O mel é utilizado na preparação do mög, bebida sagrada do povo Xokleng Laklãnõ. No passado o mög era usado nos momentos de rituais de passagem. Desta forma o mel possuía uma importância que ia além do aspecto da alimentação, possuindo paralelamente uma característica cultural, sendo um elemento de tradição histórica.

O resultado da pesquisa realizada por Gakran (2015a) oportuniza a compreensão sobre a dinâmica social e organização do trabalho para a população Xokleng Laklãnõ. Existe a possibilidade de identificar que o modo de viver dos indígenas difere do estilo de vida dos imigrantes europeus que colonizaram as terras do Alto Vale do Itajaí. Essa diferença era ainda mais acentuada, tendo como referência o período histórico anterior à chegada das populações europeias e a ocupação das terras já utilizadas anteriormente pela população originária.

A partir das informações mencionadas por Gakran (2015a), é possível compreender que o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ buscava a utilização dos recursos naturais, para possibilitar a sobrevivência das famílias indígenas. Outro aspecto interessante diz respeito ao sentido coletivo deste trabalho. Os indígenas agiam no âmbito da coletividade, utilizando apenas aquilo que fosse necessário. Havia a preocupação em garantir que os recursos naturais continuassem existindo, pensando na geração atual e nas vindouras. Desde a infância os indígenas aprendem as habilidades para se comunicar com os seres da natureza, nos momentos que desenvolvem atividades de caça e pesca. Através desta relação de afeto com o meio natural, procuram conversar para conseguir aquilo que precisam. Por exemplo, quando avistavam uma cobra na mata, em vez de considerar matá-la para se proteger, os indígenas procuravam conversar com o animal peçonhento, para que não fossem picados (Gakran, 2015a).

A comunicação com os recursos naturais é possível em razão das crenças e costumes do povo Xokleng Laklãnõ, de que todos os elementos da natureza têm espírito. Gakran (2015a, p. 100) pondera que: “esse hábito faz parte do conhecimento popular, conversar com a natureza não foi descrito apenas como algo restrito aos *kujá* ‘pajé’, que vivenciavam isso no passado e ainda vivem de acordo com esses valores”. Durante séculos esta população indígena desenvolveu práticas em meio à natureza. Os indígenas desenvolveram instrumentos, com intuito de manejar os recursos naturais necessários para a manutenção de seu modo de viver e facilitar as atividades de trabalho que precisavam desenvolver cotidianamente. Peres (2014) menciona que os Xokleng Laklãnõ contavam com instrumentos de madeira e pedra polida, como flechas e lanças que eram utilizadas para as atividades de caça.

Com base nessas informações, é possível constatar que o trabalho desenvolvido por essa população originária, contava com intencionalidade, buscava atingir um objetivo, por meio das ações desenvolvidas junto à natureza. Observa-se

ainda que essa forma de trabalho contemplava o aspecto teleológico. Ao mesmo tempo, não apresentava vinculação com o sentido histórico do trabalho, vinculado à sociedade capitalista. O povo Xokleng Laklãnõ desenvolveu um sistema próprio de organização social, pautado por aspectos de coletividade, visando facilitar as ações que precisavam desempenhar na busca diária pela continuidade da vida.

Acrescenta-se ainda que os Xokleng Laklãnõ escolhiam locais planos para construção dos abrigos. Homens e mulheres trabalhavam na construção dessas moradias feitas com arbustos de madeira. De acordo com Lavina (1994, p. 106): “os homens eram encarregados de cortar e cravar no chão os pilares de sustentação da estrutura, enquanto as mulheres reuniam folhas para a cobertura e se encarregavam do restante da construção.” Em decorrência do frio intenso da serra catarinense, os Xokleng Laklãnõ organizavam acampamentos mais elaborados nesta região (Lavina, 1994, p. 105). É preciso considerar que passariam bastante tempo no planalto, devido à quantidade expressiva de pinhão que poderiam obter. Lavina (1994, p. 62) destaca que os Xokleng Laklãnõ faziam uma corda de taquara, que era passada pelo tronco da araucária. Essa invenção auxiliava o indígena a subir no alto da árvore, para agitar os galhos e assim derrubar as pinhas. Os cestos eram imersos em pequenos córregos e ficavam neste local por um mês e meio. Lavina (1994, p. 62) explica que o objetivo desse procedimento era conservar o pinhão por mais tempo. Peres (2014, p. 103) ressalta que os Xokleng Laklãnõ sempre foram apreciadores de carne. Os pinhões maduros atraíam vários animais. Além de obter o pinhão nas matas de araucária, facilmente obtinham caças.

Um aspecto muito interessante revelado por meio das entrevistas gravadas por Gakran (2015a), nos anos de 1984 e 1985, relaciona-se às memórias dos anciãos sobre as plantações de milho e abóbora. Diante destas informações, o autor indígena apresenta a perspectiva dos Xokleng Laklãnõ como um povo migrante, com hábitos alimentares estabelecidos, conforme o local onde estavam e o período do ano. Para fins de contextualização, o verão é chamado por *lõ*, pelos indígenas, enquanto o inverno é conhecido por *kutxó*.

Gakran (2015b, p. 53) comenta que o milho era o principal alimento deste povo originário, porque conseguiam obtê-lo em vários territórios: “o milho e o pinhão eram armazenados num cesto e enterrados em um banhado, a fim de manterem-se conservados por muito tempo devido à baixa temperatura”. Pode-se perceber que a espiritualidade e os conhecimentos da natureza deste povo originário são

diferenciados, em comparação com a sociedade não-indígena. Segundo Gakran (2015a, p. 101): “o convívio equilibrado desse povo com a natureza, por possuírem os valores culturais de seus ancestrais, é evidenciado principalmente pela forma de exploração de recursos naturais de que necessitam, por meio de pedidos de permissão à natureza.”

Gakran (2015a) enumera que os cuidados com a natureza, as relações de afeto com o meio natural de onde é proveniente a subsistência, além da questão do respeito com esses recursos, são elementos que possibilitam ao povo Xokleng Laklãnõ um sentimento de pertencimento à natureza. O conhecimento do território, dos recursos existentes em cada período do ano, a sabedoria em transformar a natureza para facilitar a subsistência, e as ações para usar os recursos naturais para elaborar artefatos e artesanatos, são exemplos que ilustram a existência das atividades de trabalho na organização social indígena.

Gakran (2015a, p. 101) ressalta que esse sentimento de identidade com a natureza é repassado entre gerações:

Essa espiritualidade atualmente é valorizada e estimulada, para que isso não venha a se perder ao longo do tempo pela sociedade, restabelecendo-se um novo equilíbrio por meio do retorno dos costumes tradicionais de conexão com a natureza e permitindo que o povo recrie sua identidade e cultura com base nos costumes ancestrais, apesar das transgressões e rupturas decorrentes do contato com a sociedade envolvente.

Após pesquisa realizada na Terra Indígena, o antropólogo Sílvio Coelho dos Santos informa que os homens fabricavam arcos, flechas, lanças e diversos artefatos necessários ao cotidiano. Não eram apenas os homens que desenvolviam ações de trabalho. As mulheres exerciam atividades essenciais, teciam mantas de fibra de urtiga, que serviam de agasalho nas noites frias do inverno. Cuidavam das crianças, faziam panelas de barro e cestos de taquara, usados para guardar alimentos. Realizavam ainda a limpeza de animais e aves, sendo responsáveis pelo preparo da comida. Outra ação relevante que desenvolviam, diz respeito a coleta do pinhão, que era macerado e utilizado no preparo de um alimento típico deste povo. Cozinhavam carnes dos animais e aves abatidas e ainda preparavam bebidas fermentadas com mel e xaxim (Santos, 1997).

Essas informações são relevantes no sentido de entender como funcionava a divisão do trabalho na organização do povo Xokleng Laklãnõ. Havia atividades

desenvolvidas especificamente pelas mulheres e outras que os homens eram responsáveis por realizar. Essas ações eram essenciais para a sobrevivência do grupo e podem ser consideradas atividades de trabalho, considerando-se a intencionalidade nas interações com a natureza, para atingir determinados objetivos. O detalhamento apresentado sobre as atividades desenvolvidas por esta população originária, demonstra a existência de uma organização social para o trabalho. Através dessa divisão conseguiam garantir a subsistência da coletividade. Em síntese, cada integrante da etnia dependia do outro, para obterem êxito na busca diária e coletiva pela sobrevivência. O trabalho não estava voltado para a geração de riquezas e nem mesmo para a produção de excedentes para comercialização.

Observando o cotidiano indígena do passado, pode-se constatar que saber como fazer uma fogueira para aquecer os familiares, quando dormiam no relento, ou em um local de clima desfavorável, significava uma ação de trabalho. Em momentos de formação de acampamentos, havia a necessidade de construir moradias. Eram feitas com ramos de árvores e cobertas com folhas de palmeira. Saber buscar esses elementos na natureza e como construir a moradia significava uma forma de trabalho (Dagnoni, 2018). Caso essas atividades sejam avaliadas a partir de valores culturais e sociais não-indígenas, com visões eurocêtricas, provavelmente não serão consideradas atividades de trabalho. Entretanto, deve-se considerar a perspectiva marxista do trabalho enquanto possibilidade de transformação da natureza, em uma das essências mais orgânicas dessa relação.

Na época de realização dos rituais tradicionais, ocorriam ações de trabalho para contemplar as especificidades daqueles momentos culturais. Era necessário saber como fazer o tembetá, enfeite labial colocado nos jovens indígenas, após o momento de perfuração do lábio inferior. Nesse contexto, também era importante a preparação do mög. Essa bebida sagrada era essencial para a realização do ritual de perfuração do povo Xokleng Laklãnõ. Após o consumo da bebida por dias consecutivos, os jovens ficavam com a boca adormecida. Assim, não sofriam dores no momento da perfuração labial.

Demonstra-se através destes exemplos, que era fundamental a existência de um conhecimento prévio, para saber como organizar as atividades que antecederiam os rituais. Analisando ainda os rituais culturais indígenas de épocas passadas, constata-se que essa sociedade tradicional catarinense conseguia organizar seu tempo. Em alguns momentos do dia, realizavam ações que visavam à subsistência. Em outros

períodos, conciliavam as atividades elementares, com a organização de rituais e momentos que faziam parte de sua história, memória e tradição.

A partir de uma análise não-indígena, existe a dificuldade em compreender a existência do trabalho nessas práticas. Na sociedade capitalista todas as ações de trabalho estão voltadas para a obtenção de ganhos financeiros, para que assim os indivíduos garantam a subsistência. O intuito é demonstrar que existem formas diferenciadas de dinâmicas sociais na relação com o trabalho. Para algumas civilizações, determinadas situações podem ser consideradas práticas de trabalho, enquanto para outras, existe a dificuldade em compreender que essas ações representam atividades de trabalho, porque não apresentam aspecto financeiro. Nesta perspectiva, é fundamental haver outros olhares, que não sejam apenas aqueles existentes sob a ótica capitalista. Somente com embasamento em outros sistemas sociais e perspectivas, haverá a possibilidade de compreender organizações sociais que não estão inseridas na lógica do capital.

Outro fator que precisa ser considerado quando se aborda a questão de vivências do povo originário, refere-se a total transformação do seu território de origem. A carne de animais nativos representava a principal forma de alimentação dos indígenas, anteriormente ao aldeamento. Por milhares de anos, o povo originário transitava por uma enorme extensão territorial. Por essa razão sempre havia um número significativo de animais para serem caçados. Gakran (2015a, p. 101) pondera que essa realidade foi significativamente transformada: “atualmente, houve uma drástica diminuição dos animais de caça no território Xokleng/Laklãnõ, devido à diminuição das áreas de florestas, causando uma mudança considerável tanto na vida, quanto nos hábitos alimentares.”

O artesanato é uma atividade desenvolvida pelo povo Xokleng Laklãnõ amplamente conhecida pela população do Vale do Itajaí. Santos (1973, p. 119) analisa que na falta de condições para tirar da natureza o que necessitam para sobreviver, os indígenas agora buscam auxílio nos centros urbanos. “No passado, foram atraídos ao convívio com os brancos, com presentes e promessas. Agora tem que pedir, implorar.” A partir da análise de Santos (1973), que considera esse cenário como uma triste realidade, é fundamental compreender que em diversas ocasiões os indígenas não são bem recebidos em municípios do Alto Vale do Itajaí.

Deve-se acrescentar ainda que a comercialização de arcos e flechas, colares, cerâmicas, chocalhos, entre outras formas de artesanato, representam uma fonte de

renda para o povo Xokleng Laklãnõ. No entanto, essa atividade foi bastante prejudicada no período da pandemia do Covid-19. Além de realizar a venda do artesanato em cidades próximas da Terra Indígena, também vendem esses objetos para os visitantes. Existem pessoas que visitam as aldeias e fazem encomendas de artesanato. Esse exemplo auxilia na compreensão sobre formas de trabalho no cotidiano do povo Xokleng Laklãnõ.

Freitas (2012) apresenta o entendimento de que o artesanato preserva a possibilidade de trânsito na floresta, considerando-se que os indígenas estão impossibilitados de viver em estado de caça, coleta e pesca. “O modelo produtivo do artesanato deve ser visto como a estratégia central adotada pelos grupos indígenas tradicionais para manter seu vínculo simbólico, econômico, ecológico e territorial com as florestas e campos” (Freitas, 2012, p. 72).

Santos (1973) chama atenção para como os indígenas utilizam o dinheiro obtido nas atividades de trabalho. A tradição do povo Xokleng Laklãnõ é contrária à acumulação de valores econômicos. Quando ganham dinheiro, os indígenas gastam esses valores, sendo algo rotineiro de seu cotidiano. Caso algum indígena tenha obtido valores mais significativos, então existe a prática de repartir com os demais familiares e integrantes da comunidade. Em decorrência destas atitudes, Santos (1973) ressalta que o coletivo ainda predomina sobre o individual e os Xokleng continuam sendo mantenedores da diferença cultural que lhes permite continuar a ser um povo, mesmo diante da integração com a sociedade regional.

Conforme pondera Medeiros (2012, p. 61), “não há uma história dos povos indígenas, mas incontáveis histórias que continuam por ser contadas. Histórias que se conectam com a história nacional e com as histórias próprias, singulares, únicas”. Lavina (2004, p. 73) reflete que a contribuição dos indígenas para a história de Santa Catarina, não recebe a devida atenção:

o assunto raramente passa de um capítulo no início das obras sobre a História do Estado ou das comunidades que o formam, repetindo sempre as mesmas fontes e eternizando lugares-comuns a respeito destes povos, que, se formos acreditar nestes trabalhos, teriam deixado como sinais de sua passagem apenas nomes de rios, lagoas e montanhas. Seria uma contribuição basicamente topográfica.

Por fim, deve-se entender que a comercialização de artesanatos e a realização de atividades na Trilha da Sapopema, representam formas de geração de renda para

os indígenas. Ao mesmo tempo, é pertinente refletir, que caso não houvesse ocorrido a interferência no modo de vida original dos indígenas, poderiam estar desenvolvendo outras atividades, sem a preocupação de obter dinheiro, considerando-se a integração com a sociedade regional. Trata-se de uma reflexão desafiadora, em um contexto de região que se autointitula como Vale Europeu, e não valoriza a história, a cultura, as ações de trabalho e as tradições do povo Xokleng Laklãnõ.

De acordo com o último censo realizado por Sesai (2014), em Santa Catarina existem 2.036 pessoas Xokleng distribuídas na Terra Indígena Ibirama Laklãnõ (localizada nos municípios de José Boiteux, Vitor Meireles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis) e na Terra Indígena Rio dos Pardos (localizada em Porto União). Conforme Dagoni (2018c), na Terra Indígena Rio dos Pardos vivem 16 pessoas, enquanto na Terra Indígena Ibirama a população é de 2.020 indígenas. Segundo esta autora, na Terra Indígena Xokleng Laklãnõ existem conhecimentos, saberes, cultura e a história de um povo milenar: “é a única etnia no Planeta, que tem neste território sua significação em lutas e direitos, enquanto integrantes legítimos da e na diversidade da comunidade regional do Vale do Itajaí, tradicional Vale Xokleng Laklãnõ.” (DAGNONI, 2018c, p. 201).

Além dos integrantes do povo Xokleng Laklãnõ que vivem na T.I., existem aproximadamente mais 2 mil indígenas desta etnia vivendo fora do território aldeado. A maioria deles vive fora da T.I. para estudar, ou desenvolver atividades profissionais, em municípios catarinenses, como Rio do Sul, Blumenau, Ibirama, José Boiteux, entre outros. Essa informação é essencial para a compreensão de que existe uma quantidade expressiva de integrantes do povo Xokleng Laklãnõ, que não estão aldeados na Terra Indígena, que vivem em áreas urbanas e desenvolvem rotinas e atividades diversas. São dados interessantes para desmistificar a ideia de que o indígena perde sua identidade e deixa de ser integrante de uma população originária ao deixar de viver em um território aldeado.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como proposta investigar a compreensão dos estudantes dos cursos do Ensino Médio Integrado Agropecuária e Agroecologia do Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul, em relação ao trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ da Terra Indígena Ibirama Laklãnõ.

3.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida em arquivos públicos nos municípios de Rio do Sul e Ibirama. Averiguaram-se documentos e publicações sobre a história e memória desta população originária. A partir de uma abordagem da Educação Profissional e Tecnológica, essas informações foram utilizadas na construção de um Produto Educacional, no formato de Projeto de Ensino, que criou uma Sequência Didática para apresentar o trabalho na organização social do povo indígena Xokleng Laklãnõ. Durante a aplicação do Produto Educacional foi possível investigar como os estudantes percebiam e passaram a perceber o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ. Neste sentido, a própria aplicação do Produto Educacional pode ser considerada um campo de investigação.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto à estratégia de pesquisa, além da parte bibliográfica e documental, caracteriza-se como pesquisa participante, porque ocorreram etapas desenvolvidas com a participação de estudantes. De acordo com Severino (2016, p. 120): “pesquisa participante é aquela que para realizar a observação dos fenômenos, o pesquisador compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente das atividades da pesquisa.” Neste tipo de pesquisa, o pesquisador coloca-se em uma postura de identificação com os pesquisados e interage em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. “Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados, bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação” (Severino, 2016, p. 120).

Em relação ao tema proposto, foi realizada inicialmente a pesquisa

bibliográfica. Andrade (2010, p. 25) ressalta que a “pesquisa bibliográfica constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas.” Quanto aos objetivos e ao ponto de vista dos procedimentos técnicos adotados, esta pesquisa também foi participante. Segundo Gil (2002), a pesquisa participante “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (Gil, 2002, p. 55).

Quanto aos objetivos propostos, a pesquisa é exploratória. Segundo Gil (2002), as pesquisas com essas características apresentam planejamento flexível e possibilitam considerar diversos aspectos com relação ao objeto de estudo. Quanto a sua natureza, pode ser considerada básica, pressupondo-se que tenha o objetivo de gerar novos conhecimentos (Silveira; Córdova, 2009). Quanto à natureza caracteriza-se ainda por uma abordagem qualitativa, considerando-se que se trata de um estudo teórico, não quantitativo. Silveira e Córdova (2009, p. 31) informam que ao utilizar os métodos qualitativos “os pesquisadores buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, os dados analisados são não-métricos e se valem de diferentes abordagens.”

3.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada mediante pesquisa bibliográfica, documental e diário de bordo da aplicação do Produto Educacional. A pesquisa bibliográfica e documental ocorreu no acervo do Arquivo Público Histórico de Rio do Sul, onde se encontram todos os exemplares do periódico Rio do Sul: Nossa História em Revista. Paralelamente, pesquisou-se no Arquivo Histórico do município de Ibirama, considerando-se que a totalidade da extensão da Terra Indígena integrou durante alguns anos o município de Ibirama. O Portal de Periódicos Capes e o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) foram ferramentas de busca para pesquisar materiais que abordam assuntos referentes ao tema proposto por esta pesquisa.

Ainda, durante a aplicação do Produto Educacional, foram elaboradas informações a partir do registro em diário de bordo do projeto de ensino Atividades Educativas no Memorial Indígena do Alto Vale do Itajaí. Além das observações registradas no diário de bordo, foi utilizado um questionário, com perguntas fechadas, sendo aplicado por meio de material impresso. O objetivo do questionário foi identificar a percepção dos estudantes participantes sobre o trabalho para o povo Xokleng

Laklãnõ. Utilizou-se o questionário por se tratar de um instrumento de interação social em que se efetuam comunicações padronizadamente por meio de uma lista de perguntas que demandam respostas (Rauen, 2015). Ao final do questionário, com seis perguntas fechadas que precisavam ser respondidas, foi oportunizado um espaço para sugestões dos participantes, onde poderiam escrever suas considerações a respeito das atividades da Sequência Didática e aplicação do Produto Educacional desta pesquisa. Do total de 30 estudantes que participaram das atividades, 24 responderam às perguntas.

3.3.1 População e amostra

Conforme dados de 2023 do Censo Interno do IFC, ano de aplicação do PE, o Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul, contava com aproximadamente 500 estudantes matriculados nos cursos de Ensino Médio Integrado aos técnicos em Agropecuária e Agroecologia.

O público-alvo da aplicação das atividades do Projeto de Ensino foi a comunidade interna do IFC, *campus* Rio do Sul, principalmente, dentre os 300 estudantes internos dos alojamentos da Unidade Sede. Foram ofertadas 30 vagas no projeto de ensino, considerando-se que esse número representava 10% do número de estudantes internos no ano de 2023. Cabe explicar que essa população e amostra é o público da pesquisa participante.

As atividades aconteceram em horário de contraturno, na Unidade Sede do IFC, *campus* Rio do Sul, onde está situado o Memorial Indígena do Alto Vale do Itajaí. O Produto Educacional foi desenvolvido como projeto de ensino, intitulado Atividades Educativas no Memorial Indígena do Alto Vale do Itajaí, sendo aplicado na forma de uma Sequência Didática. Portanto, a aplicação da Sequência Didática ocorreu como atividade do referido projeto, sendo aberta para a participação de 30 estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária e Técnico em Agroecologia do IFC, *campus* Rio do Sul.

O pesquisador responsável contou com autorização das coordenações dos cursos de Agropecuária e Agroecologia do IFC, *campus* Rio do Sul, para poder visitar as turmas e fazer as respectivas divulgações das inscrições dos estudantes, para participação no projeto de ensino. Nesses momentos os estudantes foram informados sobre a existência de 30 vagas, independente de gênero. O pesquisador responsável

deixou fichas de inscrição para os líderes de cada turma. Os alunos interessados em participar dos encontros do projeto de ensino deveriam preencher a ficha e entregá-la na biblioteca da Unidade Sede do IFC, *campus* Rio do Sul, onde o pesquisador responsável trabalha como auxiliar de biblioteca. Quando ocorreu a entrega da ficha número 30, foram encerradas as inscrições de participantes, contemplando na totalidade o número de vagas ofertadas pelo projeto de ensino e consequentemente pelo Produto Educacional.

Portanto, ofertou-se 30 vagas, em um universo de aproximadamente 500 estudantes matriculados nos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária e Técnico em Agroecologia, cujas atividades ocorrem na Unidade Sede do IFC, *campus* Rio do Sul.

3.3.2 Técnica de análise de dados

Esta pesquisa investigou a compreensão dos estudantes dos cursos do Ensino Médio Integrado Agropecuária e Agroecologia do Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul, em relação ao trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ da Terra Indígena Ibirama Laklãnõ. Considerando-se os distintos olhares e lugares da categoria trabalho nesta pesquisa (concepção de trabalho para os estudantes e concepção de trabalho para os indígenas), bem como a perspectiva da história regional para colonizadores e colonizados, é possível buscar no materialismo histórico-dialético uma abordagem analítica. O materialismo histórico-dialético é um dos pressupostos teóricos metodológicos usados nas pesquisas analíticas em educação e, nesta pesquisa, contribui com análise dos sentidos do trabalho, a partir da história do povo indígena Xokleng Laklãnõ e da compreensão de estudantes do Ensino Médio Integrado aos cursos Técnicos Agropecuária e Agroecologia do IFC, *campus* Rio do Sul. No fundo, é uma análise das contradições de diferentes olhares sobre a história regional do Alto Vale do Itajaí. Destacamos que este não é o único paradigma, e que é fundamental o pesquisador conhecer os diversos outros existentes, podendo desta forma escolher qual melhor irá balizar o desenvolvimento de sua pesquisa.

O método de análise adotado fundamenta-se nos conceitos teóricos trazidos pelos seguintes autores: Triviños (1990); Netto (2011), Severino (2016). Na concepção de Triviños (1990), como de Severino (2016), quando o pesquisador adere à matriz epistemológica do materialismo histórico-dialético, deve ter presente em sua

estrutura de pensamento, uma visão de mundo, uma concepção dialética da realidade natural e social do pensamento, a materialidade do fenômeno a que estes são possíveis de conhecer. Ter ciência de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta é um produto resultado da evolução do material, ou seja, a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado.

A dinâmica metodológica da análise busca, portanto, estabelecer os aspectos relevantes da aplicabilidade do materialismo histórico-dialético na pesquisa, através da revisão de literatura disponível, citada no referencial teórico, e na construção e aplicação do Produto Educacional. Isso significa enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais e reconhecer as contradições. Para esta pesquisa busca-se reconhecer tais contradições a partir do conceito de trabalho, nos diferentes sentidos, que será o fio condutor que perpassa as categorias contradição e reprodução. A categoria contradição é o oposto da linearidade que prevaleceu historicamente dentro da ciência. Enquanto a categoria de reprodução revela que o modo de produção capitalista, para manter-se, reproduz-se na própria estrutura capitalista.

O estudo do sentido de trabalho numa população indígena (assim como de outras populações) requer, para apreensão de sua essência, considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa o trabalho nas diferentes culturas pesquisadas. Tal processo pode ser marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, já que a percepção e aplicação do sentido de trabalho não se define sem disputas, sem contradições, sem antagonismo de classe. Sendo assim, reconhecemos que a análise que construímos nesta pesquisa é um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital, com suas contradições nos campos científicos, tecnológicos, econômicos, cultural, ético-político e educacional. Por isso, recorreremos, em nossa análise, à descrição da aplicação do Produto Educacional, destacando a percepção dos estudantes no decorrer da Sequência Didática, e, apontando, entremeadamente, as categorias materialistas, especialmente a contradição e a reprodução.

3.4 POSSÍVEIS RISCOS, PROVIDÊNCIAS, PROPOSTAS E BENEFÍCIOS

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal Catarinense. Conforme o parecer 6.328.174, emitido pelo CEPESH, em 27 de setembro de 2023, a partir do projeto apresentado, o protocolo encaixa-se no artigo 1º, parágrafo único, da resolução 510/2016. Por não apresentar riscos, o projeto foi retirado da Plataforma Brasil pelo CEPESH e dispensado de análise.

3.5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi desenvolvido para contemplar os objetivos do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. O PE foi realizado em um formato de Sequência Didática, com a participação de estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado Agropecuária e Agroecologia da Unidade Sede do *campus* Rio do Sul do Instituto Federal Catarinense. O PE foi aplicado a partir de uma Sequência Didática, realizada no projeto de ensino Atividades Educativas no Memorial Indígena do Alto Vale do Itajaí, no período de março a novembro do ano de 2023.

Ressalta-se que a aplicação do Produto Educacional esteve alinhada com a Resolução 16/2019 do Instituto Federal Catarinense, que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio no Instituto Federal Catarinense. Também estabeleceu diálogo com a Política de Inclusão e Diversidade do IFC (Resolução 33/2019 Consuper), diante de sua proposta de estimular o respeito à população originária do Alto Vale do Itajaí. A Sequência Didática foi desenvolvida em consonância com os PPC's dos cursos de Ensino Médio Integrado dos cursos de Agropecuária e Agroecologia, que contemplam na ementa da disciplina de História as seguintes temáticas: primeiros habitantes do Brasil; história e cultura afro-brasileira e indígena (lei nº 11.645/2008). Cabe destacar que o PE contemplou essas temáticas nas ações desenvolvidas. Consta na ementa da disciplina de Sociologia desses cursos a temática “o trabalho nas diferentes sociedades”. A SD abordou também a questão do trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ, em todas as ações de ensino desenvolvidas.

É importante ressaltar que a aplicação do Produto Educacional, por meio da SD, contemplou os seguintes princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a

preparação para o exercício das profissões técnicas, visando a formação integral do estudante a serem desenvolvidas por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão; trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica institucional e do desenvolvimento curricular; interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando a superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo, previsto nos PPC's e consoante as ações inclusivas desenvolvidas pelo IFC; saber interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes; e exercitar a cidadania de forma crítica, dinâmica e empática, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, sem preconceitos de qualquer natureza.

Além de atender especificidades da EPT, a aplicação do PE também considerou os conteúdos estabelecidos na legislação educacional para o Ensino Médio. Foram contemplados vários itens, como garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país, são competências de ciências humanas para o ensino médio (Brasil, 2023).

O PE proporcionou informações para possibilitar a compreensão destes estudantes, em relação ao trabalho para a população indígena Xokleng Laklãnõ. Durante o desenvolvimento do Projeto de Ensino, desenvolvido em formato de Sequência Didática, o pesquisador responsável contou com a parceria de professores, três estudantes bolsistas do Ensino Médio Integrado, além de outros 27 estudantes que participaram das ações de ensino. A realização desse Projeto de Ensino viabilizou a possibilidade de execução da Sequência Didática, essencial para o desenvolvimento

da pesquisa junto aos estudantes.

A Sequência Didática foi composta por diversas atividades, com intuito de proporcionar aos participantes informações sobre o que é o trabalho, a perspectiva do trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade, as relações étnico-raciais e a história, cultura, tradições, organização social e trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ, população originária da região onde está inserido o IFC, *campus* Rio do Sul. O PE foi realizado durante 8 aulas, com 60 minutos, cada. As atividades foram oportunizadas para estudantes do 1º, 2º e 3º anos dos cursos de Agropecuária e Agroecologia do Ensino Médio (Integrado à Educação Profissional e Tecnológica).

Em relação à estratégia de ensino, ocorreram as seguintes ações: atividades expositivas, rodas de conversa, utilização de fotografias, leitura de publicações em quadrinhos e livros, visita ao espaço do Memorial Indígena do Alto Vale do Itajaí, situado no IFC, *campus* Rio do Sul e atividade com o jogo da memória indígena. A única atividade de ensino realizada fora do espaço da instituição foi a visita à Trilha da Sapopema, na Aldeia Bugio, na Terra Indígena Ibirama Laklãnõ.

Portanto, o PE oportuniza que os estudantes possam conhecer aspectos sobre a história, tradições culturais, modo de viver e organização social do povo Xokleng Laklãnõ. A partir desta obtenção de conhecimentos básicos, poderão compreender melhor como ocorre o trabalho para essa população indígena. O planejamento das atividades foi desenvolvido em forma de sequenciamento, para oportunizar ações de ensino, que contribuam para a formação educacional dos participantes.

A Sequência Didática foi desenvolvida com aspectos de interdisciplinaridade, devido à articulação entre as atividades desenvolvidas pelo PE, com os docentes do IFC, *campus* Rio do Sul, nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. As informações sobre a história do povo Xokleng Laklãnõ apresentadas aos participantes serviram como alicerce para oportunizar a percepção dos estudantes sobre o trabalho para esta população indígena.

Em relação aos objetos de conhecimento, foram contempladas as seguintes temáticas: o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ; a cultura indígena como tema transversal, em atendimento à Lei nº 11.645/2008; o estudo da história indígena. Foram articulados os conteúdos das aulas da Sequência Didática com as disciplinas de História, Sociologia, Geografia e Filosofia. Em termos de avaliação, foi realizada a avaliação formativa, utilizando um questionário como instrumento avaliativo.

Em relação ao universo da pesquisa, menciona-se que em 2023, ano de

aplicação do PE, o *campus* Rio do Sul do Instituto Federal Catarinense contava com aproximadamente 500 estudantes matriculados, nos cursos de Ensino Médio Integrado, Agropecuária e Agroecologia. Neste sentido destaca-se que o Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é o nível de ensino a que se destina este produto educacional. O público-alvo das atividades foi a comunidade interna do IFC, *campus* Rio do Sul, principalmente os 300 estudantes da Unidade Sede, na Serra Canoas, que são internos e residem em um alojamento. Foram ofertadas 30 vagas no Projeto de Ensino, considerando-se que esse número representa 10% do número total de estudantes que residem nos alojamentos.

É importante esclarecer por que os encontros da Sequência Didática e do Projeto de Ensino ocorreram mensalmente, ao invés de ocorrer em dias consecutivos. A Unidade Sede apresenta uma série de particularidades, em comparação com outros *campi* do Instituto Federal Catarinense. Nessa unidade do *campus* Rio do Sul do IFC existe um alojamento utilizado por mais de 300 estudantes. Após o término das aulas do período vespertino e o jantar, os educandos participam de uma série de atividades culturais, esportivas e recreativas. Algumas atividades contam com público expressivo, a exemplo do CTG, Clube de Xadrez e jogos no ginásio.

Na sexta à tarde, os estudantes retornam para seus respectivos municípios de origem. Portanto, em uma das noites da semana não existe a possibilidade de realização de atividades, pois não haveria participantes. Além das atividades já mencionadas, também ocorrem aulas de reforço, reuniões de projetos de ensino, extensão e pesquisa. Em decorrência da dinâmica do *campus*, existe a necessidade de ocorrer uma articulação entre os responsáveis dos projetos de ensino que acontecem mensalmente. Esse planejamento é fundamental para evitar o esvaziamento das ações previstas, considerando-se nesse cenário a quantidade de atividades desenvolvidas, para contemplar os estudantes que residem nos alojamentos de segunda a quinta-feira.

Caso a Sequência Didática fosse realizada em dias consecutivos, seria feita praticamente para ninguém. Haveria o atendimento a uma das obrigações do mestrado, para fins de conclusão dessa etapa formativa, mas, na prática, não ocorreriam ações de ensino, sem haver um público de fato para as atividades. Sem pessoas participando, não existe a perspectiva de ocorrer ações de ensino. Por esse motivo, optou-se pela realização de atividades mensais, com a possibilidade de contar com a participação de estudantes nas atividades previstas.

Cabe explicar que a Sequência Didática foi uma estratégia educacional para apresentar informações aos estudantes, buscando abordar temáticas relacionadas aos resultados obtidos pela pesquisa. Para oportunizar uma melhor compreensão dos assuntos, optou-se pela realização das atividades no espaço do Memorial Indígena, onde estão expostos artesanatos, artefatos, objetos que dizem respeito à cultura e as tradições do povo Xokleng Laklãnõ. Os elementos culturais que compõem esse espaço, associados às fotografias também apresentadas no Memorial, proporcionaram subsídios para auxiliar os estudantes participantes a entenderem os assuntos abordados na Sequência Didática.

A aplicação do Produto Educacional contribuiu no âmbito da proposta pedagógica da EPT, considerando-se que os temas abordados pelas atividades desenvolvidas estão relacionados com a área educacional. A partir da aplicação do PE, buscou-se alcançar os seguintes objetivos: oportunizar conhecimentos sobre a história regional, destacando aspectos culturais da etnia Xokleng Laklãnõ; contribuir com a formação educacional e cultural dos estudantes; incentivar um olhar de alteridade, em relação à diversidade étnica e cultural; destacar a importância do respeito entre as etnias, valorizando a diversidade cultural; incentivar os jovens estudantes a conhecerem melhor os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, na perspectiva da história da região onde estão inseridos; demonstrar artefatos, artesanatos e objetos da população originária regional para os estudantes; instigar os estudantes a refletirem que a história regional é formada pela trajetória de outras populações, além das etnias europeias que vieram para terras brasileiras; possibilitar discussões teóricas sobre o trabalho como princípio educativo; incentivar os alunos a desenvolverem percepções sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ; incentivar os estudantes a desenvolverem uma rotina de estudos, a partir dos conteúdos relacionados ao tema transversal e as questões étnicas raciais; instigar os participantes a desenvolverem capacidade de reflexão sobre os acontecimentos da história da região onde estudam.

A aplicação do PE foi além de um sequenciamento expositivo tradicional de ensino. Por meio da realização de rodas de conversa e debates, os estudantes tiveram a oportunidade de expor seus pensamentos a respeito das temáticas abordadas no decorrer dos encontros da Sequência Didática. A visita na Terra Indígena possibilitou que os educandos construíssem suas percepções sobre o tema proposto pelo PE e desta forma ampliassem seus conhecimentos, com apoio das ações de ensino

realizadas pela Sequência Didática.

3.5.1 Descrição técnica do Produto Educacional

Origem do Produto Educacional: A “Sequência Didática: o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ” foi desenvolvida durante a pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Nível de ensino a que se destina: Educação Profissional e Tecnológica.

Área de conhecimento: Ensino.

Público-alvo: comunidade interna do Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul.

Categoria deste produto: Sequência Didática.

Finalidade: O Produto Educacional “Sequência Didática: o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ” foi organizado com intuito de oportunizar ações de ensino, para que os participantes elaborassem suas percepções sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ.

Registro do produto: Educapes e biblioteca do Instituto Federal Catarinense, *campus* Blumenau.

Avaliação do produto: Ao término da Sequência Didática, os participantes avaliaram o Produto Educacional, por meio de questionários impressos. O PE também foi avaliado e validado pelos professores componentes da banca de defesa da dissertação de mestrado do ProfEPT.

Disponibilidade: irrestrita, garantindo-se o respeito de direitos autorais, não sendo permitida a comercialização.

Divulgação: digital.

Instituição envolvida: Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul.

Idioma: português.

Cidade: Blumenau.

País: Brasil.

Ano: 2024.

4 ANÁLISE DOS DADOS

É importante contextualizar que as etapas da pesquisa buscaram ter como ponto de partida o conhecimento prévio adquirido pelos estudantes no cotidiano educacional. A partir desse contexto, as ações do Produto Educacional almejavam estar alinhadas com a legislação brasileira que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos que ofertam Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cabe destacar que o PE oportunizou que os estudantes conhecessem aspectos sobre a história, tradições culturais, modo de viver e organização social do povo Xokleng Laklãnõ. A pesquisa teve como premissa a perspectiva de que a obtenção de conhecimentos básicos oportunizaria que a cada encontro os participantes fossem ampliando a compreensão sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ e na construção de suas percepções sobre o tema proposto pelo PE.

Em relação ao conhecimento prévio sobre a história e cultura do povo Xokleng Laklãnõ, é preciso ponderar que considerável parcela dos participantes da SD não possuía informações em relação à população originária regional. Tal desconhecimento, é interpretado nesta pesquisa não apenas como ignorância ou falta de acesso ao assunto, mas por uma conjuntura que se beneficia com outro tipo de narrativa, ou seja, a perspectiva do colonizador. Neste aspecto, as categorias contradição e reprodução, em perspectiva marxista, auxiliam a compreender o modelo de des/construção e apagamento da história dos povos originários. Isso alimenta uma realidade de preconceito étnico-cultural presente no cotidiano da região do Alto Vale do Itajaí e percebida no comportamento e expressões dos estudantes alvos da SD. Existem inúmeros estereótipos reproduzidos diariamente pelos estudantes, seus familiares e pessoas das respectivas comunidades de origem dos participantes da SD. Entre os principais, podemos mencionar as frases pejorativas de que “os índios são todos preguiçosos”, ou que “os indígenas não gostam de trabalhar”. Ou ainda que “são indivíduos não civilizados e inferiores em comparação com os descendentes das etnias europeias que colonizaram a região” onde está inserido o IFC, *campus* Rio do Sul. Essas são apenas algumas das afirmações que apareceram nas falas dos estudantes, que possibilitam a reflexão de que existem pensamentos que pouco mudaram, em comparação com o início do processo de ocupação pelos imigrantes na Colônia Blumenau, em 1850. Trata-se de uma situação alarmante, que evidencia a

necessidade de ações de ensino que priorizem as reflexões sobre as relações étnicas. No âmbito desta pesquisa, buscou-se contemplar o incentivo ao respeito à diversidade cultural, conforme foram ocorrendo as ações de ensino para os estudantes.

Em decorrência do cenário preconceituoso que predomina na região do Alto Vale do Itajaí, é relevante abordar a questão do trabalho, a partir da perspectiva indígena, bem como, a cultura indígena como tema transversal, em atendimento à Lei nº 11.645/2008. Esta escolha metodológica coaduna com a categoria contradição, pois oportuniza dialogar a partir de uma dimensão do trabalho que rompe com a linearidade estabelecida historicamente. Os estudantes estão enquadrados numa sociedade capitalista e habituados às formas tradicionais de trabalho inerentes a esse sistema econômico. Por esse motivo, existe a dificuldade de compreensão em relação a outras formas de trabalho, que não estejam totalmente vinculadas com o modo de pensar capitalista.

Os livros didáticos utilizados pelos estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFC, *campus* Rio do Sul, não apresentam informações sobre a história e o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ. Ao proporcionar ações de ensino sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ, questões étnico-raciais e cultura indígena, a pesquisa oportuniza o diálogo com os arranjos produtivos da região onde está inserido o IFC, *campus* Rio do Sul.

No primeiro encontro da Sequência Didática, houve a possibilidade de vislumbrar perspectivas de relações étnico-raciais mais respeitadas, entre os estudantes não-indígenas, para com os integrantes do povo Xokleng Laklãnõ. Na primeira ação da Sequência Didática foi oportunizado espaço para cada participante expor o motivo de sua presença no encontro. Vários deles evidenciaram que foram criados em localidades, onde predominava o preconceito contra os indígenas. Alguns dos estudantes informaram que residem em comunidades próximas da Terra Indígena e que inclusive ocorreram situações conflituosas envolvendo seus antepassados e integrantes do povo Xokleng Laklãnõ. A partir dessas falas, pode-se identificar a categoria reprodução. Inclusive, um dos participantes falou que um antepassado foi sequestrado pelos indígenas. No entanto, considerando-se a literatura existente na região, existem muito mais informações sobre os ataques feitos contra os indígenas, com relação a atitudes de opressão e violência. Portanto, a fala reproduzida pelo estudante demonstra na prática o preconceito de parcela da população, em relação aos indígenas. Existe a dificuldade em entender que o povo Xokleng Laklãnõ utilizava

esse território, antes da chegada dos colonizadores, de que a história não iniciou com a chegada dos imigrantes. Foi aberto espaço para os estudantes comentarem sobre essas situações. Um dos aspectos marcantes dessa interação, refere-se ao posicionamento assumido por alguns participantes, ressaltando estarem com interesse de tentar diminuir o preconceito que tinham em relação aos indígenas.

Fotografia 1 - Roda de conversa com participantes da SD



Fonte: Acervo Projeto de Ensino, 2023.

Constata-se que foi essencial oportunizar o espaço da fala para os estudantes compartilharem informações que escutaram sobre os indígenas, a partir da visão de seus familiares, ou de sua comunidade de origem. Da mesma forma, foi deixado o espaço aberto para os estudantes exporem os preconceitos sobre os temas indígenas, sem restrições e constrangimentos. Percebe-se que aspectos da categoria contradição emergiram desta exposição de falas, como, por exemplo, que os indígenas não trabalham e querem mais terras. Também se mencionou que não existem estudantes indígenas no âmbito do EMIEP do IFC, *campus* Rio do Sul.

Subliminarmente, alguns participantes deixaram transparecer pensamentos sobre a superioridade dos povos descendentes de europeus, em comparação com a população originária. Mas, poucos manifestaram essas percepções de forma explícita.

O intuito desta atividade foi desmistificar o assunto principal da Sequência Didática. As falas espontâneas dos participantes serviram como base para a equipe da pesquisa compreender os desafios existentes, para incentivar o respeito à diversidade étnica e cultural da população indígena regional. Ao mesmo tempo, evidenciam a questão da contradição. Mesmo diante da vontade de alguns, em diminuir o preconceito, acabavam reproduzindo algumas práticas que são comuns ao cotidiano de comunidades interioranas, onde não existe o diálogo da diversidade cultural e do respeito nas relações étnicas.

Estas atitudes dos jovens auxiliam na compreensão de que os estudantes estavam participando da SD por diferentes motivações. Alguns, interessados em compreender a organização social, cultural e as atividades de trabalho do povo Xokleng Laklãnõ. Outros, curiosos em entender um pouco mais sobre a história da população originária do Alto Vale do Itajaí, visando compreender as mudanças que ocorreram para os indígenas, a partir do processo de colonização de Rio do Sul e região. É possível ainda que alguns participaram para completar horas de atividades extracurriculares.

Nos encontros seguintes, o pesquisador responsável contextualizou para os estudantes, que o processo colonizatório ocasionou uma diminuição expressiva do território indígena, em comparação com o momento anterior à chegada dos imigrantes europeus. Foram apresentados dados históricos com base em autores que escreveram sobre a história de Santa Catarina e sobre a região do Alto Vale do Itajaí. Procurou-se demonstrar para os participantes, que a colonização da área ocupada pelos Xokleng Laklãnõ ocorreu muitos anos depois, em relação às situações vivenciadas por outras etnias indígenas brasileiras. Outro aspecto que auxilia na compreensão desta situação, refere-se ao discurso das autoridades sobre a existência de um vazio demográfico. Esse argumento do governo catarinense incentivou a formação de colônias com imigrantes de outras nacionalidades, sem considerar a ocupação anterior deste território pelos indígenas. Observa-se por meio dessa informação a presença das categorias contradição e reprodução. No âmbito da contradição, deve-se questionar que o Vale Europeu foi criado em um território onde existia um Vale Indígena. Já havia uma população utilizando essas terras, apesar de

não estar vinculada com a lógica capitalista e com os padrões de vida pautados no modo de vida europeu. Sobre a questão da reprodução, constata-se que as autoridades coloniais passaram a reproduzir esse discurso, de que os europeus estariam iniciando a vida em um novo mundo, em terras vazias, que poderiam ser colonizadas e desbravadas. As estratégias das companhias de colonização estiveram pautadas nessas propagandas.

Portanto, a Sequência Didática buscou oportunizar uma contextualização sobre a história de Santa Catarina. A abordagem desta contextualização focou no processo de ocupação territorial da região do planalto serrano, com a organização da rota dos tropeiros e formação de diversas fazendas para criação de gado. Essas informações buscaram auxiliar na compreensão dos estudantes e participantes da SD, em relação às consequências para os indígenas do processo colonizatório em Lages e região, que acabaram sendo expulsos deste território e ficaram sem acesso facilitado ao pinhão, um dos principais alimentos da cadeia alimentar do povo Xokleng Laklãnõ. Em relação a esse momento das ações de ensino, pode-se destacar que vários participantes nunca haviam pensado sobre a perspectiva da história na versão indígena. Esse dado representa uma situação de contradição, afinal de contas, estudaram nos livros didáticos sobre outras populações indígenas, mas não conseguiram fazer essa associação, em relação à região onde estudam e passam a maior parte do ano, considerando-se que utilizam a moradia estudantil.

O *campus* Rio do Sul, do Instituto Federal Catarinense, está localizado na Região Metropolitana do Alto Vale do Itajaí, que por sua vez integra a região do Vale do Itajaí. Por essa razão, tentou-se proporcionar que os participantes da SD compreendessem como ocorreu o processo colonizatório das áreas de terras que atualmente integram a região do Vale do Itajaí, mas que anteriormente era território do povo Xokleng Laklãnõ. Inúmeros aspectos foram mencionados, desde os fatores que incentivaram a vinda de imigrantes europeus para estas terras, os interesses governamentais, a formação de núcleos coloniais e a organização de lotes para desenvolvimento de atividades agrícolas. Explicou-se para os estudantes que o desbravamento das terras desta região catarinense resultou na transformação do espaço geográfico, pautada pelo pensamento eurocêntrico, sem qualquer preocupação com as consequências desta situação para a população originária do Vale do Itajaí. Esse momento representou a oportunidade para constatar a presença da categoria reprodução, porque a forma dos estudantes pensarem os assuntos

relacionados à história indígena, sofre influência das crenças e valores que aprenderam com seus pais e familiares. Vários estudantes afirmaram que nunca haviam pensando no outro lado da história, que não fosse aquele relacionado à sua descendência de origem. Portanto, reproduzem a visão eurocêntrica que aprenderam com seus antepassados e respectivas comunidades de origem.

As ações de ensino demonstraram aos estudantes, que existem inúmeras abordagens sobre as questões históricas pautadas nos acontecimentos vivenciados pelos imigrantes, porque foram escritos por autores não-indígenas. Muitos deles, descendentes de imigrantes europeus, em sua maioria alemães ou italianos. No entanto, a informação de que o povo Xokleng Laklãnõ foi a última etnia originária catarinense a ter contato com os não-indígenas, representa uma particularidade histórica do Vale do Itajaí. A maioria dos participantes da SD desconhecia esse fato. Mais uma vez, nota-se a presença da categoria reprodução, ponderando-se que os jovens conhecem somente a versão histórica dominante, tendo como referencial as informações transmitidas pelos familiares.

Cabe ponderar que ao abordar informações sobre a história do Alto Vale do Itajaí, a SD priorizou a questão indígena, porém, não deixou de apresentar aspectos relacionados aos desafios vivenciados pelas famílias europeias, principalmente, alemães e italianos. Comentou-se para os estudantes, que a maioria dos imigrantes desconhecia a existência de indígenas no território a ser colonizado. Essa informação era negligenciada nas campanhas organizadas pelas empresas do ramo de imigração, que lucravam com a vinda das famílias da Europa para as terras de Santa Catarina. Conforme os dados históricos apresentados, com base em diferentes autores, constata-se que inúmeros imigrantes chegaram iludidos no Vale do Itajaí. Desconheciam totalmente os desafios que seriam enfrentados, condições climáticas, geográficas, dificuldades econômicas e de sobrevivência nos primeiros anos de vida na nova pátria. O conteúdo que mencionou a versão da história, a partir do entendimento dos imigrantes europeus, representou a possibilidade de despertar o interesse dos estudantes participantes da SD. Considerável parcela dos estudantes são descendentes de quarta geração de famílias alemãs, italianas, polonesas, que migraram para o Vale do Itajaí, no século XX. Ao conhecerem um pouco mais desta história, por meio desta pesquisa, concomitantemente, acabam conhecendo a versão indígena dos fatos. Principalmente, que o Vale do Itajaí foi o último reduto territorial do povo Xokleng Laklãnõ. Por meio do interesse despertado, constata-se a presença

da categoria contradição, porque existe a dificuldade de os estudantes pensarem na perspectiva da existência de um Vale Indígena, anteriormente ao processo de colonização regional. A identificação com o Vale Europeu é quase que imediata para a maioria, enquanto pensar a perspectiva do Vale Indígena, é algo ainda distante, ou que sequer foi imaginado por considerável parcela do grupo.

A abordagem sintetizada sobre a história da região onde está inserido o *campus* Rio do Sul, do Instituto Federal Catarinense, proporcionou que os estudantes compreendessem o contexto que motivou a realização da presente pesquisa. Em uma análise mais crítica, questionaram-se alguns fatos como o interesse do governo imperial em branquear e europeizar a população brasileira. Esse processo resultou em conflitos e disputas que marcam a história do Brasil e consequentemente de Santa Catarina. Envolvem os imigrantes europeus, antepassados da maioria dos estudantes do IFC, *campus* Rio do Sul, e, do outro lado, os indígenas, moradores originários dessas terras. Quando se mencionou a questão de propriedades, alguns estudantes relataram episódios de disputa de terras, entre seus familiares e indígenas. Trata-se de um assunto complexo e de uma luta histórica do povo Xokleng Laklãnõ, que reivindica uma área com praticamente o dobro do tamanho, em comparação com o espaço territorial da T.I. Nesse momento, identificou-se que para alguns participantes esse é um dos temas mais delicados de serem abordados.

A proposta de compartilhar informações históricas representou uma possibilidade de gerar um envolvimento dos estudantes com a temática da presente pesquisa. Ao conhecerem brevemente os fatores que incentivaram o processo migratório de europeus para terras brasileiras, os educandos estabeleceram uma contextualização sobre a formação da região onde vivem e estudam hoje. Além de identificar elementos teóricos sobre as colônias alemãs e italianas, conseguiram estabelecer uma compreensão inicial referente às transformações que ocorreram na dinâmica social do povo indígena Xokleng Laklãnõ.

O PE foi elaborado com intuito de oportunizar ações de ensino para os estudantes. Uma das atividades foi a visitação no Memorial Indígena do Alto Vale do Itajaí, situado nas dependências da Unidade Sede do Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul. Cabe destacar que em todos os encontros ocorreram interações dos participantes, mas que na atividade desenvolvida no Memorial, essa interação ocorreu de forma ainda mais efetiva.

A realização de ações de ensino nas dependências deste espaço representou

um diferencial da pesquisa. A maioria dos participantes não havia ainda visitado um memorial referente às questões indígenas. Da mesma forma, pouco conheciam sobre a história do povo indígena Xokleng Laklãnõ. Deve-se mencionar que em decorrência do período da pandemia, vários estudantes pouco interagiram com a rotina escolar, considerando-se que praticamente todas as atividades letivas aconteceram no formato remoto. Em razão dessa particularidade, a existência do Memorial Indígena chamou atenção dos educandos, principalmente, devido ao acervo existente. Praticamente todos os participantes do PE desconheciam esse acervo e não entendiam as circunstâncias que motivaram a organização do Memorial Indígena do Alto Vale do Itajaí, no espaço do IFC, *campus* Rio do Sul. Portanto, essa situação também foi transformada e ressignificada, a partir da realização da ação de ensino.

É pertinente contextualizar o diferencial que essa estratégia proporcionou para a pesquisa. A região do Alto Vale do Itajaí é composta por 28 municípios e deste total, menos da metade conta com museus, ou espaços de memória. Deve-se considerar, ainda, que a maioria dos espaços existentes contempla prioritariamente as populações colonizadoras da região, com pouco acervo sobre a população originária regional. Contempla-se, prioritariamente, o aspecto eurocêntrico do processo colonizatório regional. As exceções são os museus de Rio do Sul, Ibirama e Laurentino. Esses espaços estão vinculados a estruturas do poder público municipal, enquanto o Memorial Indígena está vinculado a uma instituição de ensino, o IFC, *campus* Rio do Sul. Por meio desta reflexão, observa-se a presença das categorias reprodução e contradição. Os espaços de memória reproduzem as versões eurocêtricas da história regional, considerando que essa história iniciou com a chegada dos imigrantes. Desconsideram, portanto, a história milenar da população originária do Alto Vale do Itajaí. Esse aspecto representa uma contradição, porque existiam populações indígenas, que viviam no território catarinense, antes da vinda dos imigrantes. O pensamento eurocêntrico presente na maioria dos espaços de memória do Alto Vale do Itajaí reproduz contradições, sendo o Memorial Indígena localizado no IFC, *campus* Rio do Sul, uma das exceções nesse cenário.

Fotografia 2 - Estudantes conhecendo o Memorial Indígena



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Outro aspecto que deve ser ponderado, refere-se ao fato que muitos estudantes não possuem ainda o hábito de visitar museus e espaços de memória. Devido a essa circunstância, as atividades desenvolvidas pela pesquisa no Memorial Indígena proporcionaram ações efetivas de ensino, que contemplaram as relações étnico-raciais, além da perspectiva de respeito à diversidade cultural regional. Esse momento foi de grande importância para a continuidade da Sequência Didática. Muitos estudantes já haviam passado pelo local onde fica situado o Memorial Indígena, ao lado da biblioteca da Unidade Sede. No entanto, não compreendiam ainda as circunstâncias que ocasionaram a organização desse espaço de memória e suas finalidades.

Fotografia 3 - Pesquisador responsável da SD ministrando ação de ensino no Memorial



Fonte: Acervo Projeto de Ensino, 2023.

Também deve ser considerado nesse cenário a interação existente, a partir do acervo existente no Memorial. Os estudantes perceberam que vários objetos utilizados pelos indígenas, principalmente, aqueles relacionados às atividades agrícolas e cotidianas, eram usados da mesma forma por seus antepassados. Destaque para a mão de pilão, a peneira de arroz e os balaies. Esses objetos auxiliaram a explicar que existem ações de trabalho no cotidiano da população indígena que, apesar de haver um modo de vida diferenciado das populações não-indígenas, compartilham o território do Alto Vale do Itajaí. Pode-se associar esse momento à categoria contradição, porque os educandos fizeram a analogia de que os seus familiares também usavam alguns objetos de uso comum dos indígenas. Da mesma forma que a finalidade de produção indígena, várias das atividades desenvolvidas diariamente em uma propriedade agrícola visam apenas a sobrevivência, sem qualquer perspectiva de gerar lucro, ou renda. Em decorrência do

pensamento pautado nos referenciais da sociedade capitalista, alguns estudantes tiveram dificuldades para tentar entender outras perspectivas de trabalho. Portanto, esse momento foi relevante, no aspecto de envolver a atividade no Memorial, com o referencial teórico da pesquisa.

Fotografia 4 - Participantes da SD conhecendo aspectos sobre a história regional



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Outro objeto que chamou a atenção dos participantes foi a borduna, porque o arco e a flecha são itens usados por várias populações indígenas e algo que os estudantes já haviam visto, ou escutado falar em momentos anteriores. No entanto, não sabiam da existência deste instrumento de guerra, que era feito pelos indígenas do passado. Esse momento da atividade gerou muitos comentários dos participantes.

Fotografia 5 - Borduna feita pelo povo Xokleng Laklãnõ (no canto superior esquerdo)



Fonte: Acervo Projeto Ensino, 2023.

Além dos artefatos, artesanatos e material lítico que integram o acervo do Memorial Indígena, também existem fotografias expostas, que demonstram diversos momentos da história do povo Xokleng Laklãnõ. As informações sobre as caçadas realizadas pelos bugreiros contra os indígenas, que resultaram em milhares de mortes, foram impactantes para os estudantes. Os participantes da SD não sabiam que os homens indígenas eram assassinados e as mulheres e crianças levadas forçadamente para Blumenau, após as incursões dos bugreiros pelas matas do Vale do Itajaí. Neste instante, foi possível identificar a categoria contradição, porque os estudantes refletiram que alguns de seus antepassados e pessoas conhecidas de suas famílias, apoiaram as ações realizadas pelos bugreiros. Esse aspecto ocasiona uma situação de contradição, ao desconstruir a visão romantizada da colonização do Vale do Itajaí, que enfatiza a saga heroica dos imigrantes e a ocupação do território, marcada por relatos que enaltecem os povos europeus. Nesta perspectiva, os participantes entenderam que existem outras versões da história, principalmente aquelas que foram pouco registradas, dos personagens que não tiveram seu lugar de fala garantido na historiografia regional.

Uma das fotografias que despertou a curiosidade dos estudantes apresenta a jovem indígena Maria Korikrã, que foi adotada por um médico alemão que residia em Blumenau. O Dr. Hugo Gensch ensinou hábitos europeus para essa indígena, que precisou se adaptar à nova condição, não havendo outra condição de vida possível

naquele período.

Fotografia 6 - Maria Korikrã



Fonte: Acervo Arquivo Público Histórico de Rio do Sul.

Essa fotografia proporcionou a oportunidade de realizar uma contextualização histórica sobre esses acontecimentos, instigando os jovens a refletirem em relação às consequências do preconceito existente no passado e que ocasionou milhares de

mortes. Os estudantes não sabiam da existência da prática das famílias europeias, principalmente de Blumenau, adotarem crianças indígenas, para verificar se contavam com capacidade de aprendizagem e se poderiam viver na “civilização”. A fotografia da indígena utilizando vestimentas europeias despertou mais interesse dos estudantes, em comparação com as imagens onde os indígenas apareciam praticamente nus, sendo esse um hábito diferente do padrão cultural das populações europeias, da qual a maioria dos participantes são descendentes.

Cabe contextualizar que os assuntos abordados na Sequência Didática proporcionaram uma melhor compreensão sobre aspectos culturais, atividades de trabalho, organização social e especificidades do modo de vida do povo Xokleng Laklãnõ, diferenciados, em comparação com o cotidiano dos descendentes de etnias europeias que colonizaram a região do Alto Vale do Itajaí. Desta forma, além de participarem de uma ação de ensino, os educandos conheceram um espaço existente no âmbito do IFC, instituição da qual fazem parte como discentes.

A ação de ensino desenvolvida no Memorial foi uma das mais demoradas, em termos de tempo dedicado pelos participantes, ponderando-se a quantidade expressiva de interações que aconteceram. A fotografia sobre o local onde foi construída a Barragem Norte, oportunizou que os estudantes compreendessem uma das alterações mais recentes no modo de vida do povo Xokleng Laklãnõ. A ocupação de áreas imensas de terras afetou as atividades de trabalho dos indígenas, que antes viviam em uma única aldeia, situada na localidade onde houve a construção da barragem. O tema enchente é um assunto muito comum para as pessoas que residem no Alto Vale do Itajaí. Utilizou-se esse tema como apoio, para proporcionar aos estudantes a compreensão sobre o quanto esse episódio da barragem interferiu nas atividades de trabalho desenvolvidas pelos indígenas. Nos períodos de cheias de 2023, que afetaram a região próxima da barragem, ocorreram inúmeras situações xenofóbicas em redes sociais. Uma expressiva quantidade de indivíduos não-indígenas atacou virtualmente os integrantes do povo Xokleng Laklãnõ, com comentários ofensivos e afirmações desrespeitosas. Esse assunto gerou um debate, pois pessoas que não conhecem a Terra Indígena e as consequências das inundações para os indígenas, fizeram os mais diversos tipos de ataques xenofóbicos. Alguns estudantes que vivem nas proximidades da T.I. confirmaram que não são apenas os indígenas prejudicados nos períodos de enchentes. As comunidades próximas formadas por descendentes de imigrantes também são afetadas nesse

contexto. Portanto, nota-se a categoria contradição presente nessas publicações em redes sociais. Muitas das pessoas que fizeram as postagens nem são afetadas de alguma forma pelas cheias, apenas encontraram uma “oportunidade” para expressar o ódio e o preconceito que sentem em relação à população originária regional.

Posteriormente, foram desenvolvidas duas ações de ensino, tendo como material de apoio os gibis elaborados por autores não-indígenas, mas com assessoria de professores e integrantes do povo Xokleng Laklãnõ. Por ser um material de breve leitura, o gibi oportunizou a compreensão da história de Rio do Sul, a partir da visão dos europeus, que imigraram para a região do Alto Vale do Itajaí, com intuito de colonizar essas terras. Por ser também um conteúdo de fácil entendimento e elaborado com linguagem acessível, houve o entendimento dos educandos sobre a temática apresentada.

Fotografia 7 - Leitura de gibi sobre a história regional



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Além do conteúdo, as ilustrações auxiliaram na interpretação e entendimento, em relação aos conteúdos históricos apresentados. Os participantes destacaram que foi possível entender o pensamento vigente do período da colonização de Rio do Sul e região e a visão dos imigrantes colonizadores sobre esse processo. Ao conhecerem as primeiras reações dos europeus, em relação à presença de indígenas no território do Alto Vale do Itajaí, os educandos estabeleceram analogias com as falas que já haviam escutado de familiares e em suas respectivas comunidades de origem. Essa discussão foi essencial para abordar novamente a questão das relações étnico-raciais e a perspectiva do respeito à diversidade cultural. Houve a possibilidade de identificação da categoria reprodução, observando-se que alguns estudantes comentaram que sempre se referiam à história regional, a partir da versão dos fatos que conheciam, sem contemplar ou pensar no outro lado da história, nesse caso, na população originária regional.

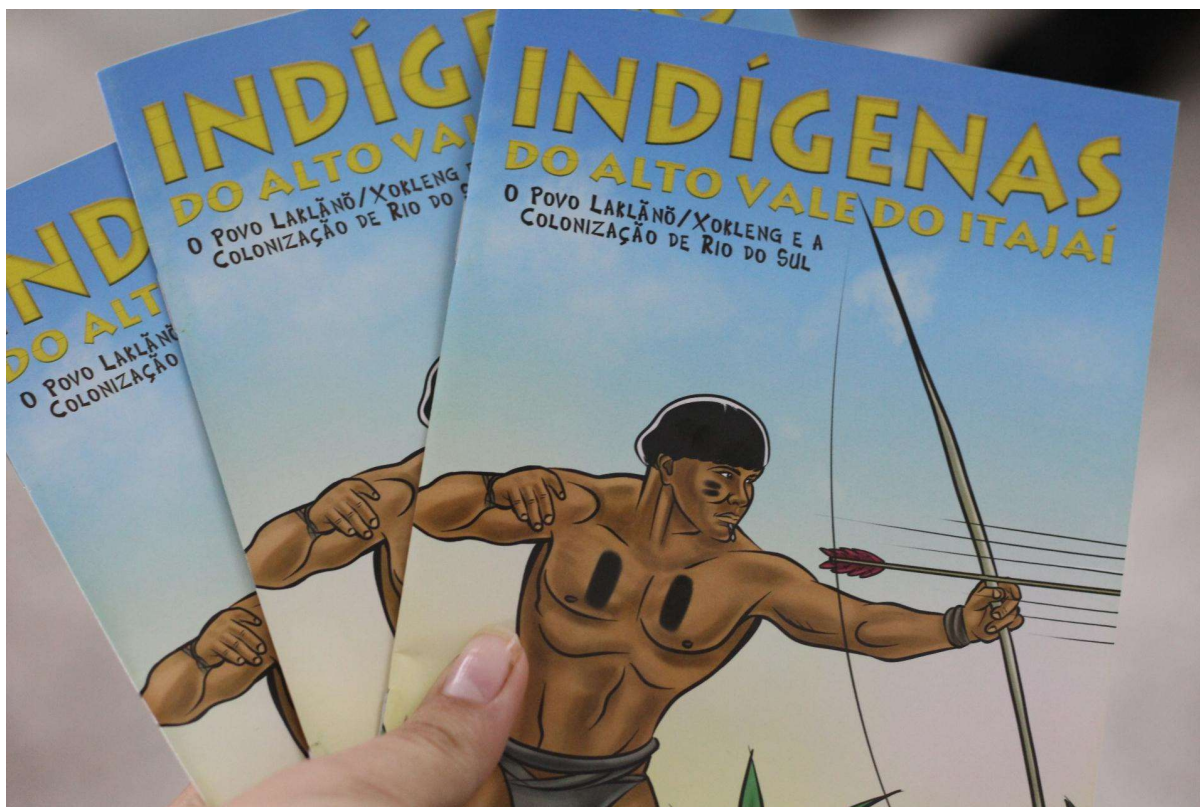
Fotografia 8 - Atividade com história em quadrinhos, na versão do colonizador



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

significativamente na organização social do povo Xokleng Laklãnõ. Cabe evidenciar que a elaboração dessa compreensão por parte dos estudantes foi possível por meio das ações de ensino desenvolvidas em formato de sequência. Isso possibilitou o aprofundamento das temáticas, oportunizando o diálogo do conteúdo da pesquisa com as ações de ensino, visando ampliar o conhecimento e visões dos educandos, em relação aos temas trabalhados na SD.

Fotografia 10 - Utilização de história em quadrinho na SD



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

As atividades desenvolvidas com apoio de livros impressos, que abordam a história e trajetória do povo Xokleng Laklãnõ instigou uma nova reflexão dos participantes. Praticamente todos os estudantes não conheciam ainda publicações escritas sobre os indígenas. Comentaram que os livros didáticos não apresentam informações relativas à população originária do Alto Vale do Itajaí. A existência de livros escritos por servidores do *campus* Rio do Sul, contando com dados sobre projetos desenvolvidos pelo IFC com os indígenas, contribuiu para o envolvimento dos educandos nas ações de ensino, ampliando o interesse pelos assuntos relacionados à história, tradição, costumes e organização social do povo Xokleng Laklãnõ.

Fotografia 11 - Atividade com publicações sobre a história regional



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Fotografia 12 - Leitura de livros que abordam a temática indígena



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Fotografia 13 - Apresentação de imagens sobre a história regional



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Com intuito de contemplar questões de transversalidade e interdisciplinaridade, existiu uma articulação das etapas da pesquisa e da Sequência Didática, com os docentes do IFC, *campus* Rio do Sul, nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Assim, os assuntos abordados nas ações da SD, poderiam ser retomados pelos professores durante suas respectivas atividades letivas, oportunizando novas contribuições sobre temáticas essenciais para os estudantes elaborarem suas compreensões referentes ao trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ.

Os estudantes evidenciaram durante as ações de ensino que essa articulação foi interessante, porque cada docente tem uma forma de explicar os assuntos e acrescentam novas informações sobre a questão do território, da colonização, do modo de viver e pensar dos indígenas, em relação à organização social e atividades de trabalho em um sistema diferenciado do modo de produção capitalista, entre outras temáticas concernentes a pesquisa, que foram abordadas pelos professores e contribuíram no processo de aprendizagem dos participantes.

Uma das ações de ensino mais significativas da Sequência Didática foi a realização de uma atividade lúdica. Os participantes formaram duplas e brincaram

com o jogo da memória indígena. A brincadeira despertou a curiosidade dos estudantes, que fizeram várias perguntas para o pesquisador responsável. Houve o esforço no sentido de buscar demonstrar para os participantes, que objetos como arco, flecha, lança, eram desenvolvidos pelos indígenas para realizar atividades de trabalho, na busca pela sobrevivência. Paralelamente, buscou-se evidenciar que a preparação de utensílios como balaio, peneiras, pilões e ferramentas como afiadores, para facilitar o cotidiano do povo Xokleng Laklãnõ, também representavam formas de trabalho, pois auxiliavam na busca diária pela sobrevivência. A partir das abordagens teóricas dos encontros anteriores da SD, ocorreu um entendimento com maior facilidade do grupo, sobre a existência de ações de trabalho na confecção dos objetos indígenas. Constatou-se que a base teórica, embasada no marxismo, auxiliou os estudantes a perceberem a existência do trabalho no cotidiano da população indígena regional. Essa situação representa um avanço, em comparação com os primeiros momentos da SD, onde era praticamente impossível ter essa percepção dos participantes.

Fotografia 14 - Jogo da Memória sobre o povo Xokleng Laklãnõ



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Outro aspecto contemplado pelo jogo da memória e percebido pelos participantes, diz respeito às questões culturais do povo Xokleng Laklãnõ. Além de apresentar objetos sobre o trabalho, as cartas evidenciam imagens sobre a cultura, tradições e aspectos religiosos dessa população indígena. Com base nas explicações de ensino anteriores, os estudantes conseguiram associar essas imagens, com a perspectiva do trabalho enquanto dimensão cultural desenvolvida por Frigotto (2012b). Neste contexto, a questão dos rituais representa um dos elementos de simples compreensão. Para sua realização, existia a necessidade da preparação da bebida, das pinturas, entre outros aspectos diferenciados que podem ser considerados como trabalho. Portanto, estabeleceram relações entre as imagens e as informações teóricas apresentadas pela Sequência Didática, o que pode ser considerado também como um avanço aos objetivos propostos.

Fotografia 15 - Momento lúdico da Sequência Didática



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Fotografia 16 - A atividade proporcionou ações de ensino, de forma lúdica



Fonte: Acervo Projeto de Ensino, 2023.

Uma das etapas do PE foi a visita na TI. Um dos aspectos interessantes dos encontros que antecederam a visitação na Terra Indígena relaciona-se à expectativa dos participantes da SD com esse momento diferenciado. Começaram a pensar em perguntas que fariam para os indígenas, relacionadas a temáticas como trabalho, cultura e modo de viver da população originária regional. Por meio dessa informação, constata-se que ocorreu uma vinculação da SD com os princípios norteadores do currículo do Ensino Médio Integrado. Ao mesmo tempo, possibilita identificar que as ações preconceituosas dos primeiros encontros da Sequência Didática foram transformadas para outras formas de comportamento e posicionamento dos educandos, pautadas em um olhar de alteridade e contemplando as questões do respeito à diversidade étnica e cultural.

A etapa de organização do deslocamento até a Terra Indígena foi bastante burocrática, porque havia a necessidade de enviar os dados dos estudantes para a empresa que auxilia os indígenas. Ainda que riscos e mitigações tenham sido previstos e aprovados pelo CEP SH, todos os participantes da Trilha da Sapopema precisavam estar assegurados, caso acontecesse alguma situação adversa durante a

atividade e por ventura alguém se machucasse. Por esse motivo, existiu a necessidade de o pesquisador responsável conversar diretamente com cada participante dos encontros da Sequência Didática. Conforme foi sendo finalizada a organização da lista e dos respectivos participantes, chamou atenção o fato de uma estudante não ter confirmado participação na atividade final da SD, observando-se que havia participado anteriormente de praticamente todas as ações desenvolvidas pelo projeto de ensino.

O pesquisador responsável teve a oportunidade de conversar com essa jovem e perguntar se havia acontecido algum problema, visando entender o motivo da não participação dela na visitação na Aldeia Bugio. A estudante comentou que não ocorreu nenhuma situação que tenha desmotivado sua participação na pesquisa. Expôs que não se sentia preparada para visitar a Terra Indígena, pois não sabia como seria sua reação ao interagir com integrantes do povo Xokleng Laklãnõ. Afirmou que não tinha convicção que conseguiria agir sem preconceito, em relação aos indígenas. Por esse motivo, optou por não participar da visitação na T.I., mesmo após ter participado da maioria das atividades da Sequência Didática.

Esse depoimento da jovem representou para o pesquisador responsável um dos principais momentos da Sequência Didática. A jovem teve uma atitude que muitos adultos não conseguem ter, de pensar sobre o preconceito que existe sobre a população originária regional. Inclusive, existem pessoas que procuram negar a existência do preconceito, como se fosse algo imaginário e que não acontece no cotidiano. Essa estudante chegou à conclusão de que ainda não havia superado o preconceito ensinado por seus familiares, pela sociedade que está inserida, que proclama a existência do Vale Europeu. O fato dessa estudante pensar sobre a existência do preconceito e tentar evitar a reprodução desse processo, demonstra que a Sequência Didática conseguiu atingir objetivos relevantes. Ao mesmo tempo, permite identificar as categorias contradição e reprodução. Deve-se ter clareza que a realização da SD não tem o poder de transformar uma realidade de mais de um século de preconceito, repassada de geração para geração. Mesmo assim, cada avanço obtido nesse caminho deve ser comemorado, demonstrando que ações de ensino pautadas na diversidade cultural e nas relações étnico-raciais, podem contribuir para o processo educacional e de formação dos estudantes.

Outra situação marcante também dialogou com as categorias contradição e reprodução. Um dos participantes com maior assiduidade nos encontros do PE, não

participou da atividade final na Terra Indígena. Alguns dos participantes da SD relataram que esse jovem foi visto chorando na escola, devido às votações que estavam ocorrendo no âmbito do Supremo Tribunal Federal, envolvendo as terras indígenas e a questão do Marco Temporal. Trata-se de um assunto complexo para ser plenamente entendido. A família desse estudante reside em uma localidade próxima da Terra Indígena. Além dos familiares desse jovem, alguns vizinhos também estavam em pânico, com receio de perderem suas respectivas propriedades. Um professor de sociologia do *campus*, apoiador das atividades da SD, conversou com esse estudante e explicou juridicamente a questão, que poderá levar algumas décadas ainda para ser finalizada, em decorrência das tramitações na justiça. Entretanto, não foi possível reverter essa situação e o estudante não participou do momento de visitação na Terra Indígena.

4.1 VISITAÇÃO NA TERRA INDÍGENA: OPORTUNIDADE DE APROFUNDAR AS AÇÕES DE ENSINO

A visitação dos participantes da Sequência Didática na Terra Indígena Ibirama Laklãnõ representou um momento de realizar uma atividade diferenciada e proporcionar ações de ensino com outras abordagens e estratégias, tendo como protagonistas do processo de ensino os palestrantes indígenas da Aldeia Bugio. Considerando-se que uma das categorias contempladas pela pesquisa foi o trabalho, essa atividade foi oportuna para os estudantes conhecerem maneiras diferentes de desenvolver ações de trabalho. Sendo essas atividades diferenciadas, em comparação com o cotidiano dos familiares destes educandos, que vivem em uma sociedade não-indígena, com outros valores e formas de pensamentos.

Na chegada à Aldeia Bugio, o grupo foi recepcionado pelos palestrantes indígenas e direcionados para uma sala de recepção, onde a equipe da Trilha da Sapopema⁵ explicou as etapas das atividades. Neste espaço, além de receber as orientações, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer o artesanato feito por

⁵A Trilha da Sapopema foi organizada pelos integrantes do povo Xokleng Laklãnõ, com intuito de apresentar a Terra Indígena para professores, estudantes e turistas não-indígenas. A trilha está situada na Aldeia Bugio da Terra Indígena, em uma área da Mata Atlântica. Portanto, apresenta aspectos históricos e ambientais. Nas proximidades do local de acesso à trilha, os indígenas organizaram o espaço de comercialização do artesanato e recepção dos visitantes. Também existe um local de apresentação de fotografias e objetos da memória e história do povo Xokleng Laklãnõ.

mulheres e homens do povo Xokleng Laklãnõ. O artesanato estava sendo comercializado, representando uma forma de trabalho e renda do momento atual da população indígena.

Fotografia 17 - Palestrante indígena na Aldeia Bugio interagindo com o grupo



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Outro momento oportuno para compreensão dessa categoria, a partir da perspectiva indígena, refere-se à atividade que antecedeu a visitação na Trilha da Sapopema. No espaço de memória, os participantes da Sequência Didática conheceram aspectos sobre a história, tradições culturais, modo de viver e organização social do povo Xokleng Laklãnõ. O principal detalhe desse momento diz respeito às abordagens realizadas por um palestrante indígena, algo também diferenciado para os jovens, observando-se que muitos não haviam ainda acompanhado uma explicação feita por um integrante da população originária regional. Mesmo que alguns objetos tenham sido demonstrados por meio de fotos e explanações do pesquisador responsável pela SD, o momento de visitação no espaço

de memória acrescentou novas informações. O palestrante compartilhou particularidades sobre o uso de ferramentas e utensílios indígenas, explicando como seu povo utilizava esses objetos em ações de trabalho, na busca pela sobrevivência, em períodos anteriores ao aldeamento.

A maioria dos estudantes do IFC, *campus* Rio do Sul, não conhecia a Terra Indígena, não havia visitado anteriormente alguma aldeia. A visitação na Aldeia Bugio representou o fechamento da Sequência Didática, proporcionando informações em relação ao trabalho para a população indígena Xokleng Laklãnõ. Conforme abordado no referencial teórico desta dissertação, existe uma legislação brasileira que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos que ofertam Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, não existem materiais didáticos contemplando especificamente esta etnia indígena. A vivência dos estudantes na Aldeia Bugio oportunizou que ampliassem seu entendimento sobre o modo de vida dos indígenas, a partir dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores que integraram o desenvolvimento da presente pesquisa. A partir deste pensamento, é possível destacar que ocorreram ações que incentivaram o diálogo de temas transversais, ampliando o conhecimento dos participantes da SD.

Fotografia 18 - Estudantes sendo recepcionados na Terra Indígena Laklãnõ



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

A curiosidade dos estudantes foi maior do que qualquer preconceito que possa ter existido nesse momento. Foram feitas diversas perguntas oportunizando que a atividade extrapolasse o tempo programado. Portanto, o grupo não apenas observou o acervo existente no espaço de memória, mas procurou ampliar seus conhecimentos sobre a população indígena regional. Essa postura demonstra que as ações de ensino desenvolvidas anteriormente, foram essenciais para preparar os estudantes para a atividade realizada na Terra Indígena. A partir das informações abordadas no desenvolvimento da Sequência Didática, os participantes obtiveram subsídios históricos suficientes para aprofundar a experiência vivenciada na T.I.

Ainda sobre o quesito trabalho, o fato de conhecer a Terra Indígena, possibilita a compreensão, de forma prática, que existem outras perspectivas de trabalho, diferenciadas do contexto familiar e social, em que estão inseridos os educandos. Assim, a atividade interagiu com um dos componentes curriculares, que prevê a questão de estudar o trabalho em diversas sociedades, em uma perspectiva indígena. Em decorrência das situações vivenciadas pelos educandos, pode-se afirmar que as experiências contribuíram ainda para estimular o respeito à diversidade cultural e étnico-racial, por meio de ações de ensino.

Fotografia 19 - Espaço de memória indígena na Aldeia Bugio



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Fotografia 20 - Palestrante indígena apresentando o espaço de memória Xokleng Laklãnõ



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Ao percorrerem a Trilha da Sapopema, os estudantes compreenderam que os cuidados dos indígenas em preservar a natureza, representa uma forma de trabalho, que exige bastante dedicação. Também chamou atenção do grupo que essas ações de preservação oportunizam a manutenção das nascentes, que contemplam milhares de pessoas com água para consumo. O resultado deste trabalho vai muito além das divisas territoriais da Terra Indígena. Diferentes aspectos despertaram a curiosidade dos participantes, com destaque para as ervas medicinais, árvores centenárias e para o mirante que proporciona uma visão exuberante da Mata Atlântica preservada pelos indígenas. Os estudantes interagiram bastante nesse momento, fazendo registros fotográficos coletivos e selfies com seus celulares.

Fotografia 21 - Participantes da SD conhecendo a Trilha da Sapopema



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Fotografia 22 - Belezas naturais da Trilha da Sapopema



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

As ações de ensino desenvolvidas durante a Sequência Didática prepararam o

grupo para essa atividade diferenciada. Mesmo assim, algumas interações podem ser consideradas surpreendentes. Foram muito além de conhecer o trabalho na perspectiva indígena. Uma das questões buscava saber se ainda existiam macacos bugios na Aldeia Bugio. O palestrante indígena explicou que em decorrência das interferências de pessoas não-indígenas no território do povo Xokleng Laklãnõ, aconteceram inúmeras consequências, sendo uma das principais a questão do desmatamento de árvores nativas. Esse processo acarretou à diminuição da quantidade de macacos bugios, que raramente são avistados na atualidade. Uma realidade diferenciada, em comparação com épocas anteriores, onde existia um número expressivo desses animais, ocasionando a nomeação da aldeia como Bugio.

Essa situação pode parecer uma simples curiosidade, em uma análise superficial. No entanto, é importante atentar ao fato de que significou uma interação entre um estudante não-indígena, com um palestrante indígena, proporcionando novas informações e conhecimentos para o grupo. Essa conversa representou ainda uma oportunidade de experiência étnico-cultural, essencial para os estudantes entenderem a existência da diversidade cultural e as particularidades inerentes ao modo de vida de cada etnia.

Fotografia 23 - Registros fotográficos do grupo na Trilha da Sapopema



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Fotografia 24 - Registro feito com o palestrante indígena que conduziu o grupo na Trilha da Sapopema



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Fotografia 25 - Mirante da Trilha da Sapopema, em meio a natureza



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Fotografia 26 - Os participantes foram divididos em dois grupos, para percorrer a Trilha da Sapopema



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Após ser concluída a Trilha da Sapopema, o grupo foi encaminhado para um local de festividade da Aldeia Bugio. Numa cabana grande ouviram várias informações históricas repassadas por outro palestrante indígena. Os estudantes destacaram que a visitação na cabana indígena foi um dos aspectos curiosos da visitação. Conseguiram ter o entendimento de que a construção dessas cabanas no passado representava uma importância estratégica para a sobrevivência dos Xokleng Laklãñõ.

Fotografia 27 - Palestrante explicando sobre as cabanas indígenas



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

Fotografia 28 - Estudantes conhecendo uma cabana feita para representar o modo de vida indígena do passado



Fonte: Acervo do Projeto de Ensino, 2023.

No decorrer dos encontros da Sequência Didática, o pesquisador responsável abordou diversas vezes a questão do trabalho na perspectiva indígena, em uma visão diferenciada das situações que envolvem o trabalho no âmbito da sociedade capitalista, na qual os educandos estão inseridos. Entretanto, uma situação comum ao cotidiano de todos os povos, despertou bastante interesse do grupo. O preparo da carne na taquara demonstrou uma ação comum de todos os povos. A questão da alimentação oportunizou muitas interações, considerando-se que os estudantes já ouviram diversas vezes histórias de seus antepassados no tempo da colônia, sobre os desafios para se alimentar em meio a mata. Da mesma forma, os indígenas contaram para os visitantes, como seus antepassados encontraram maneiras de garantir a subsistência. Essa troca de experiências representou um caminho para a compreensão do trabalho, em uma das suas formas mais essenciais para garantir a sobrevivência do ser humano e a continuidade dos povos.

Por fim, cabe destacar as dificuldades enfrentadas, em termos de deslocamentos, sendo que dois micro-ônibus quebraram no trajeto entre o centro de José Boiteux e a Aldeia Bugio. Este acontecimento revela o pouco cuidado do poder público com os indígenas, pois ao não fornecer o acesso viário adequado, acaba dificultando a vida na TI. Por questões de acesso de insumos de saúde, ou de busca de recursos fora da TI, podem ocorrer dois movimentos: isolamento dos indígenas das condições necessárias à sobrevivência, ou o êxodo dos indígenas para outros territórios em busca de melhores condições. Em ambos os movimentos, evidenciam-se as categorias de contradição e reprodução, pois a precariedade provocada pelo descaso do poder público revela diversos tipos de preconceitos em relação à população indígena.

Essas adversidades ocasionaram transtornos e no retorno da Aldeia Bugio os estudantes pretendiam conhecer melhor a Barragem Norte. Entre os principais motivos dessa curiosidade, menciona-se a questão das cheias que é algo relacionado a região onde vivem, além da questão dessa estrutura de contenção ter afetado significativamente a organização social do povo Xokleng Laklãnõ. No entanto, os atrasos e imprevistos acabaram impedindo a visita com calma, sendo possível apenas passar por cima da Barragem Norte, devido à questão dos horários. Após acordarem de madrugada e chegarem no IFC, apenas no final da tarde, vários estudantes refletiram sobre as dificuldades de acesso à Terra Indígena. Compreenderam ser praticamente impossível um integrante dessa população

indígena trabalhar fora da T.I. e retornar todos os dias, considerando-se as horas de deslocamento. Também entenderam ser inviável um indígena se deslocar diariamente para fazer algum curso superior ou profissionalizante, considerando-se a quantidade de horas gastas para percorrer o trajeto entre a Terra Indígena e o município de Rio do Sul. Mesmo diante do desconforto vivenciado pelos estudantes, no dia da visita na T.I., essa situação serviu como aprendizado, para questionar alguns estereótipos existentes na região do Alto Vale do Itajaí, que mencionam os indígenas como indivíduos que fazem pouco esforço para estudar e trabalhar, a partir da visão não-indígena.

4.2 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Ao término das atividades da Sequência Didática desta pesquisa, os estudantes foram indagados sobre suas percepções sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ. Foi organizada uma roda de conversa e cada participante expôs seu pensamento, destacando a compreensão que havia no começo das atividades da Sequência Didática e sua percepção ao término das atividades, principalmente após a visita na Terra Indígena. Posteriormente, então responderam às questões abertas e fechadas da ficha de avaliação do PE.

A etapa de aplicação do questionário foi bem desafiadora, apesar de ser de simples execução. Após a visita dos estudantes na Aldeia Bugio da Terra Indígena, ocorreram períodos de fortes chuvas que resultaram, infelizmente, em enchentes que afetaram o município de Rio do Sul. No mês de outubro de 2023, a região do Alto Vale do Itajaí começou a ser afetada pelas intempéries climáticas, o que interferiu no planejamento deste último item do Produto Educacional, em termos de cronograma. Estava prevista para o mês de outubro, uma roda de conversa sobre a visita na T.I., para os participantes compartilharem com o grupo, as suas impressões, o que aprenderam com a atividade sobre o trabalho, cultura, modo de viver e história do povo Xokleng Laklãnõ. Devido às questões climáticas que interferiram na rotina escolar, houve uma pequena participação nesse penúltimo encontro do projeto.

Para o mês de novembro de 2023, estava previsto o momento final da Sequência Didática, com a entrega da ficha de avaliação do Produto Educacional para os estudantes, constando as perguntas que deveriam ser respondidas pelos

participantes, sem obrigatoriedade, apenas caso optassem em respondê-las. Lamentavelmente, naquele mês foi registrada a segunda maior enchente da história de Rio do Sul, o que afetou o planejamento da SD. Por esse motivo, a avaliação do Produto Educacional ocorreu em várias etapas, não sendo possível realizá-la em momento único. Mesmo assim, conforme as possibilidades de acesso e retorno para o IFC, os estudantes foram participando desse momento e preenchendo a ficha de avaliação, com a possibilidade de fazerem suas considerações sobre a pesquisa e a aplicação do Produto Educacional. Geralmente, os educandos procuravam o pesquisador responsável pela pesquisa, na Biblioteca da Unidade Sede do *campus* Rio do Sul do IFC. Algumas vezes no intervalo do almoço, ou em outras ocasiões conseguiam liberação dos professores, para poder participar da etapa de avaliação e validação do Produto Educacional.

Devido a essa particularidade, não foram feitos registros fotográficos dos estudantes respondendo o questionário, considerando-se os imprevistos mencionados. Cabe lembrar que a SD foi desenvolvida, no Projeto de Ensino Atividades Educativas no Memorial Indígena do Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul.

Mesmo diante dos desafios vivenciados para avaliar e validar o Produto Educacional, as demais etapas foram realizadas conforme o planejamento previsto. Inclusive, foram feitos muitos registros fotográficos dos participantes, principalmente, no momento de visitação na Terra Indígena, que representou um diferencial da Sequência Didática. Em termos numéricos da aplicação do PE, seis estudantes participantes da Visitação na Terra Indígena optaram por não responder o questionário. Foram obtidas 24 respostas, após a aplicação do questionário para os educandos, que participaram dos encontros mensais da SD e da última ação de ensino, a visitação no território indígena. Portanto, houve um índice interessante de estudantes que responderam todas as perguntas apresentadas no questionário, considerando-se o universo de 30 participantes da Sequência Didática. Cabe destacar que não foi obrigatório o preenchimento dessa ficha de avaliação da Sequência Didática.

A primeira pergunta foi elaborada da seguinte forma: A Sequência Didática apresentou informações sobre a história do povo Xokleng Laklãnõ? Os estudantes contavam com cinco opções de resposta: Concordo totalmente, Concordo, Discordo totalmente, Discordo e Indiferente. A alternativa Concordo totalmente recebeu 19

respostas, enquanto a alternativa Concordo, recebeu 5 respostas. As demais opções não receberam respostas para essa primeira pergunta do questionário.

A segunda questão apresentou o seguinte texto: A Sequência Didática oportunizou ampliar meus conhecimentos sobre a população originária do Alto Vale do Itajaí? A alternativa Concordo totalmente recebeu 14 respostas, enquanto a alternativa Concordo, recebeu 10 respostas. As demais opções não receberam respostas para essa segunda pergunta do questionário.

A terceira pergunta contava com a seguinte redação: “A partir da Sequência Didática, elaborei percepções sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ? As alternativas Concordo totalmente e Concordo receberam 11 respostas, cada. A alternativa discordo totalmente não recebeu resposta. A alternativa discordo recebeu duas respostas, enquanto a alternativa indiferente não recebeu respostas.

A quarta pergunta apresentou o seguinte conteúdo: A Sequência Didática oportunizou compreender o significado do trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ? A alternativa Concordo totalmente recebeu 11 respostas. A alternativa Concordo teve 10 respostas. A alternativa discordo totalmente recebeu uma resposta. A alternativa Discordo recebeu uma resposta, enquanto a alternativa indiferente também recebeu uma resposta.

A quinta pergunta contou com o seguinte enunciado: Por meio da Sequência Didática foi possível compreender as diferenças do trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ, em comparação com outras sociedades não-indígenas?

A alternativa Concordo totalmente recebeu 13 respostas. A alternativa Concordo obteve 10 respostas. A alternativa discordo totalmente não recebeu respostas. A alternativa discordo recebeu uma resposta. A alternativa indiferente não recebeu respostas.

A sexta pergunta foi elaborada com a seguinte redação: A partir da Sequência Didática, foi possível compreender a perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo? A alternativa Concordo totalmente recebeu 17 respostas. A alternativa Concordo obteve 5 respostas. A alternativa discordo totalmente recebeu uma resposta. A alternativa discordo não recebeu respostas. A alternativa indiferente recebeu uma resposta.

A partir das respostas apresentadas, é possível identificar que os participantes avaliaram o Produto Educacional positivamente, assinalando que a Sequência Didática apresentou informações sobre a história do povo Xokleng Laklãnõ;

oportunizou ampliar os conhecimentos sobre a população originária do Alto Vale do Itajaí; contribuiu na elaboração de percepções sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ; oportunizou compreender o significado do trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ; possibilitou ainda compreender as diferenças do trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ, em comparação com outras sociedades não-indígenas; e na compreensão da perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo.

Tabela 1 - Resumo das avaliações

Perguntas	Alternativas				
	Concordo totalmente	Concordo	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente
1 - A Sequência Didática apresentou informações sobre a história do povo Xokleng Laklãnõ?	19	5	x	x	x
2 - A Sequência Didática oportunizou ampliar meus conhecimentos sobre a população originária do Alto Vale do Itajaí?	14	10	x	x	x
3 - A partir da Sequência Didática, elaborei percepções sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ?	11	11	x	2	x
4 - A Sequência Didática oportunizou compreender o significado do trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ?	11	10	1	1	1
5 - Por meio da Sequência Didática foi possível compreender as diferenças do trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ, em comparação com outras sociedades não-indígenas?	13	10	x	1	x
6 - A partir da Sequência Didática, foi possível compreender a perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo?	17	5	1	x	1

Fonte: do autor, 2024.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe destacar que a realização desta pesquisa e a origem do Produto Educacional esteve vinculada plenamente à realização da pesquisa “A Percepção dos estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul, sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ do Alto Vale do Itajaí”, desenvolvida no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Catarinense, *campus* Blumenau.

Torna-se possível afirmar que os objetivos da pesquisa foram plenamente alcançados, a partir das respostas dos estudantes participantes da Sequência Didática do Produto Educacional. Conforme a avaliação feita pelos educandos, ficou evidenciado que conseguiram compreender o que é o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ, identificando como ocorrem essas ações de trabalho e como estão organizadas na dinâmica social desta população indígena do Alto Vale do Itajaí. Ao término desta pesquisa, é possível constatar que os estudantes dos cursos de EMI compreenderam a existência do trabalho nas relações do povo Xokleng Laklãnõ, graças à elaboração de um Produto Educacional no formato de Sequência Didática. A partir da aplicação do PE, por meio das ações de ensino, os participantes da SD elaboraram suas percepções sobre o trabalho na perspectiva indígena. É importante evidenciar que essa afirmação está fundamentada nas respostas dos estudantes, no momento de validação do PE. Quase todos os participantes entenderam que a Sequência Didática apresentou informações sobre a história do povo Xokleng Laklãnõ e oportunizou que fossem ampliados os conhecimentos sobre a população originária do Alto Vale do Itajaí. Da mesma forma responderam que a partir da Sequência Didática elaboraram percepções sobre o trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ e que a SD oportunizou compreender o significado do trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ. Através dos questionários, os participantes responderam ainda que por meio da Sequência Didática compreenderam as diferenças do trabalho para o povo Xokleng Laklãnõ, em comparação com outras sociedades não-indígenas e que a partir da SD existiu a possibilidade de compreender a perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo.

Constata-se que para alcançar aquilo que foi proposto pela pesquisa, algumas estratégias foram fundamentais. Destaca-se a pesquisa realizada nos arquivos históricos de Rio do Sul e Ibirama. Os dados obtidos em documentações e publicações

sobre o povo Xokleng Laklãnõ foram essenciais, para apresentar a história da população originária regional para os participantes da SD. Outra ação fundamental para que os objetivos fossem plenamente contemplados, refere-se à realização da Sequência Didática no Memorial Indígena. As ações de ensino fundamentadas nessas estratégias de pesquisa e apresentação das informações para os estudantes, proporcionaram que durante a realização da pesquisa e aplicação do PE, conseguissem identificar as características das relações de trabalho do povo Xokleng Laklãnõ e relacioná-las com os conceitos de Educação Profissional e Tecnológica.

Cabe evidenciar que existem poucas publicações abordando especificamente a população Xokleng Laklãnõ e sua história, em comparação com a quantidade de livros escritos sobre a história da região do Alto Vale do Itajaí, a partir da perspectiva não-indígena. A realização da SD oportunizou informações sobre o povo Xokleng Laklãnõ aos participantes, que conheceram mais a história da região onde está inserido o IFC, *campus* Rio do Sul. Os estudantes elaboraram suas percepções sobre a cultura, tradições, modo de viver, organização social, principalmente, sobre as relações de trabalho da população originária da região onde estudam.

Também é possível constatar que foi adequada a estratégia de utilizar o conteúdo da dissertação durante as etapas de aplicação do Produto Educacional. Conforme foi identificado no desenvolvimento da pesquisa, considerável parcela dos estudantes que participaram da Sequência Didática e do projeto de ensino Atividades Educativas no Memorial Indígena do Alto Vale do Itajaí, desconheciam a história do povo Xokleng Laklãnõ. Alguns, inclusive, não sabiam da existência desta etnia indígena originária da região do Alto Vale do Itajaí.

Com intuito de auxiliar na compreensão dos estudantes, em relação ao trabalho realizado pelo povo Xokleng Laklãnõ, foram usados alguns autores, como fundamentos conceituais. Principalmente, Marx, Engels e Frigotto. Esses autores apresentam conceitos sobre o que é o trabalho, diferenciando o ser humano dos animais, ao utilizar as condições físicas e possibilidades existentes, para buscar formas de sobrevivência. A partir do conceito de trabalho marxista e da contextualização sobre a relação do homem com a natureza, visando buscar a sobrevivência, foi possível estabelecer um paralelo com as atividades de trabalho desenvolvidas pelo povo Xokleng Laklãnõ.

Os indígenas desta etnia utilizavam constantemente os recursos naturais, por meio das atividades de caça e coleta. Por muitos séculos utilizaram essa estratégia

de sobrevivência, para garantir a continuidade das suas gerações. No entanto, por não visarem a acumulação de riquezas, essas atividades não foram consideradas ações de trabalho dos indígenas, a partir da perspectiva dos imigrantes europeus que colonizaram as terras do Vale do Itajaí. Situações semelhantes ocorreram em vários locais do continente americano e milhares de indígenas foram dizimados, conforme registrado por inúmeros pesquisadores e historiadores.

A pesquisa evidenciou o choque entre culturas europeias não indígenas, com a cultura indígena brasileira, com ênfase no povo Xokleng Laklãnõ do Vale do Itajaí. Desta forma foi possível ressaltar que ocorreu uma dificuldade em perceber o trabalho na organização social dos povos originários do Brasil. Também existia um pensamento preconceituoso dos europeus, pautado no eurocentrismo, que não reconhecia o indígena enquanto ser humano. Essas atitudes xenofóbicas resultaram em um genocídio em terras catarinenses, que quase resultou na dizimação da população originária do Vale do Itajaí. Os impactos desses acontecimentos históricos são sentidos ainda hoje pelos sobreviventes da população indígena regional.

É importante contextualizar que ainda existem poucas publicações de autores indígenas, em relação à temática abordada pela presente pesquisa. Por essa razão foram citados poucos autores indígenas, em comparação com a quantidade de autores não-indígenas que foram citados nesta dissertação. Mesmo diante desta particularidade, a pesquisa conseguiu dar voz a pensamentos de autores indígenas, principalmente ao autor Gakran, que foi o indígena que obteve o título de doutor, sendo uma referência intelectual e acadêmica do povo Xokleng Laklãnõ. Também foram feitas citações de Priprá, uma mulher indígena e acadêmica.

Outro aspecto proporcionado pela pesquisa foi a divulgação da existência do Memorial Indígena do Alto Vale do Itajaí, situado nas dependências da Unidade Sede do Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul. Este espaço de preservação da memória, história e cultura do povo Xokleng Laklãnõ, ainda era desconhecido no meio acadêmico. Por meio da presente pesquisa, ocorreu a divulgação deste espaço diferenciado, em termos de diversidade étnica e cultural de Rio do Sul e região. Ao mesmo tempo, foi melhor conhecido pelos participantes da pesquisa.

Por fim, é fundamental ressaltar que a realização desta pesquisa não esgota a abordagem sobre a temática proposta. Existem inúmeros aspectos que poderão ser aprofundados, resultando em novos trabalhos acadêmicos e no registro da história, tradições, organização social, cultural e atividades de trabalho do povo Xokleng

Laklãnõ. A realização de novas pesquisas com a temática indígena, serão essenciais para seguir avançando na questão da diminuição do preconceito, em relação à população originária do Vale do Itajaí.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2010.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ALTO VALE DO ITAJAÍ. **Localização e distância**. Rio do Sul, [2024]. Disponível em: <https://amavi.org.br/municipios-associados/localizacao>. Acesso em: 23 set. 2024
- BENTO, Karla Lucia; THEIS, Ivo Marcos; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. Saberes locais, educação e participação social: possibilidades para romper processos de colonialidades e invisibilização. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 14, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/download/5037/5273>. Acesso em: 15 set. 2023.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. *In*: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 15 set. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 set. 2024.
- BRASIL. **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, [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 set. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2005.

CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **História de Santa Catarina**. 2. ed. rev. atual. Florianópolis: Lunardelli, 1970.

CARDOSO, A. A. **Professores?** Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antônio. O Trabalho como princípio educativo no ensino integrado ao médio. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 6, n. 17, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2291>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CÉSAR, Paulo. **O trabalho como princípio educativo**. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (1 h 10 min.). Publicado pelo Canal Bora Aprender. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AMzbJWVPPEk>. Acesso em: 23 set. 2024.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA Julio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 408-415.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea. *In*: EDUCAÇÃO e o mundo do trabalho. Brasília: MEC, 2005. p. 42-48.

COSTA, Marisa Vorraber *et al.* **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DAGNONI, Catia; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; WARTHA, Rodrigo (org.). **Indígenas do Alto Vale do Itajaí: o povo Laklãnõ/Xokleng e a colonização de Rio do Sul**. Rio do Sul: Nova Letra, 2016.

DAGNONI, Catia. Os índios Xokleng: cultura material. **Rio do Sul: nossa história em revista**, Rio do Sul, v. III, n.3, p. 19-34, 2001.

DAGNONI, Catia. O contato do indígena com o não-Indígena. **Rio do Sul: nossa história em revista**, Rio do Sul, t. 20, n. 1-2, mar./maio, 2018a.

DAGNONI, Catia. O índio no desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. **Rio do Sul: nossa história em revista**, Rio do Sul, t. 10, n. 3, jul. 2018b.

DAGNONI, Catia. **O "outro" lado da Barragem Norte: território, memória e/m resistência.** 2018. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018c. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/TE/2018/364518_1_1.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

DAGNONI, Catia; MARTINEZ, Ismael; WARTHA, Rodrigo. **Rio do Sul nas palavras do colonizador.** Rio do Sul: News Print, 2014.

DEEKE, José. **O município de Blumenau e a história de seu desenvolvimento.** Blumenau: Nova Letra, 1995.

DELLA FONTE, S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 26 jan. 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000200085. Acesso em: 12 maio 2024.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set./ dez., 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RHGqjsJdnCy8BztKwpgGP3Q/abstract/?lang=pt#:~:t=O%20conceito%20e%20o%20fato,cria%20a%20ci%C3%A9ncia%20e%20a%20t%C3%A9cnica>. Acesso em: 26 jan. 2024.

FAUSTINO, Rosângela Célia; MOTA, Lúcio Tadeu. Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 38, n. 4, p. 395-404. out./dez, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27968>. Acesso em: 25 maio 2024.

FLORIT, Luciano Félix; OLIVEIRA, Lilian Blank de; FLEURI, Reinaldo Matias; WARTHA, Rodrigo. Índios do "Vale Europeu: justiça ambiental e território no sul do Brasil. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 19, n. 2, p. 21-41, maio/ ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5801/ncn.v19i2.2478>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/2478>. Acesso em: 23 nov. 2024.

FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e204249, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046204249>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FvVRWqm6VPnJPdQZH53qMdc/>. Acesso em: 17 maio 2024.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Territórios ameríndios: espaço de vida nativa no Brasil Meridional. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.17-28.

FREITAS, Cristiane Rodrigues de; VALLE, Maria Raimunda Lima; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; AQUINO, Soraya Farias. O Trabalho como princípio educativo na educação profissional técnica de nível médio para uma formação omnilateral.

Educação Profissional e Tecnológica em Revista, Vitória, v. 2, n. 2, p. 28-42, 2018. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v2i2.386>. Disponível em:

<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/386>. Acesso em: 13 mar. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.).

Ensino médio integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez: 2012a. p.57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. **Excertos**, [s. l.], 2014. Disponível em:

http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciaavatta_amos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAKRAN, Nanblá. O meio ambiente e a espiritualidade na fala do Xokleng/Laklãnõ. *In*: SERPA, Ivan Carlos. **Os índios Xokleng em Santa Catarina: uma abordagem a partir da relação pesquisa, ensino e extensão no Instituto Federal Catarinense**. Blumenau: IFC, 2015a. p.99-102.

GAKRAN, Nanblá. O povo Xokleng: o nome Xokleng e seus sentidos. *In*: SERPA, Ivan Carlos. **Os índios Xokleng em Santa Catarina: uma abordagem a partir da relação pesquisa, ensino e extensão no Instituto Federal Catarinense**. Blumenau: IFC, 2015b p.49-55.

GERLACH, Gilberto Schmidt; KADLETZ, Bruno Kilian; MARCHETTI, Marcondes. **Colônia Blumenau no sul do Brasil, I**. São José: Clube de Cinema Nossa Senhora do Desterro, 2019. t. 1.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **Caderno 12 (1932)**: apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Ed. crítica. Organização Gerratana. Turim: Einaudi, 1977. v. 4.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís

Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-526.

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. Trilhando caminhos de alfabetização na escola indígena Laklânõ/Xokleng. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13. n. 27, p. 350-368, maio/ ago. 2018. DOI: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16718>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16718>. Acesso em: 1 set. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2024.

KLUG, João; DIRKSEN, Valberto (org.). **Rio do Sul: uma história**. Rio do Sul: Fundação Cultural de Rio do Sul, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. [S. l.: s.n.], 3 jun. de 2020. 1 vídeo (1 h 25 min.) Publicado pelo canal do MEP SINASEFE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OoRPX-IBmIY>. Acesso em: 15 set. 2024.

LAVINA, Rodrigo. Indígenas de Santa Catarina: história de povos invisíveis. In: BRANCHER, Ana Lize (org.). **História de Santa Catarina: estudos contemporâneos**. 2. ed. rev. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004. p.31-42.

LAVINA, Rodrigo. **Os Xokleng de Santa Catarina: uma etnohistória e sugestões para os arqueólogos**. 1994. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1994.

LIMA, Rosiane Magalhães de. **Reflexos: culturas escolares do IFC Blumenau a partir da análise fotográfica**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal Catarinense, Blumenau, 2023.

LISTA de mesorregiões e microrregiões de Santa Catarina. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [S. l.: s.n.], 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mesorregi%C3%B5es_e_microrregi%C3%B5es_de_Santa_Catarina. Acesso em: 1 abr. 2024

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACIEL, Antônio Carlos. Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 2, p. 85 - 110, maio/ ago. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000200085. Acesso em: 12 maio 2024.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**: as diferentes questões. 2008. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 25 set. 2024.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes; ASSIS, Sandra Maria; LIMA, Aline Cristina Silva Lima. O Trabalho como Princípio Educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 5, jul. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23170>. Acesso em: 12 maio 2024.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei n. 11.645: (in)visibilidades no ensino de história do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.). **Povos indígenas e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. v. 1. p. 49-62.

MEINERZ, Carla Beatriz; PINHEIRO, Helen Estefany dos Santos. Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História: relações possíveis entre comunidades escolares e comunidades tradicionais. **MÉTIS: história & cultura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 33, p. 151-169, jan./ jun. 2018. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/6687>. Acesso em: 6 maio 2024.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**. Brasília, DF: MEC; MARI; UNESCO, 1995. p. 221-236.

MOTA, Karla Rodrigues; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Trabalho como princípio educativo no Instituto Federal de Goiás: formação docente, planejamento e praxis. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1121-1150, jul./ set. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981416x2022000301121. Acesso em: 6 set. 2024.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da.

Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./ dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324782015000400013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 abr. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NAMEM, Alexandro Machado. **Botocudo**: uma história de contacto. Florianópolis: Ed. da UFSC; Blumenau: Ed. da FURB, 1994.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, Mario Borges; LUCENA, Carlos Alberto. O trabalho como princípio educativo e a organização do trabalho pedagógico na escola. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 371-381, Oct./ Dec., 2015. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v37i4.24462>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/24462>. Acesso em: 16 jul. 2024.

NEVES, Eduardo Gdes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**. Brasília, DF: MEC; MARI; UNESCO, 1995. p.171-196.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; VIEIRA, Edna Elza. A ocupação do espaço. In: KLUG, João; DIRKSEN, Valberto (org.). **Rio do Sul**: uma história. Rio do Sul: Fundação Cultural de Rio do Sul, 1999. p.12-23.

NUNES, Rodolfo Santos. **Descolonizando o ensino de história indígena em uma oficina pedagógica para estudantes do ensino médio**. Brasília, DF: UNB, 2017.

O PACIFICADOR dos índios: “Botocudos”. Texto: Arquivo Público Histórico de Rio do Sul. **Rio do Sul**: nossa história em revista, Rio do Sul, t. 2, n. 1, mar. 2000.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; WARTHA, Rodrigo. Processo de colonização, territórios e identidades no/do Vale do Itajaí: alguns elementos. **Rio do Sul**: nossa história em revista, Rio do Sul, t. 20, p. 7-45, 2018.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PERES, Jackson Alexsandro. **Entre as matas de araucárias**: cultura e história Xokleng em Santa Catarina (1850-1914). Recife: Ed. UFPE, 2014.

PERGHER, Eduardo; FRIZZO, Giovanni. Trabalho como princípio educativo: debate

a partir de Gramsci e Pistrak. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 8, n. 10, p. 1-26, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.8i10.p6106>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6106>. Acesso em: 12 jul. 2024.

PIAZZA, Walter F. **A colonização de Santa Catarina**. 3. ed. Porto Alegre: Lunardelli, 1994.

PIAZZA, Walter F. **Santa Catarina**: sua história. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1983.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2009.

PRIPRÁ, Walderes. **[Experiência de vida da indígena Walderes Priprá]**. Entrevistadores Eliane Campos; Jonas Felácio Júnior, Deiziane Souza Fontanive; Siara Bonatti. [Rio do Sul]: Projeto Rio do Sul com um olhar na Diver(cidade), 2022, p.1-20.

RAMOS, Marise. Currículo Integrado. **Minicurso Práticas de Integração Curricular e Interdisciplinaridade na Educação Profissional**. [S. l., 2017]. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/articulacao-pedagogica/projeto-de-atualizacao-dos-ppcs/2017/encontros-pedagogicos-2017/ii-encontro-pedagogico-de-2017/texto-curriculo-integrado-e-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. [S. l., 2008]. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Ed. Unisul, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 7. ed. São Paulo: Global, 2017.

RIBEIRO, Ricardo. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, supl. 2, p. 48-54, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902009000600007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/SJj3TqPtxngWWKtScVDkYQF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2024.

RICHTER, Klaus. **A sociedade colonizadora Hanseática de 1897 e a colonização no interior de Joinville e Blumenau**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Blumenau: Ed. da FURB, 1986.

RODRIGUES, Cintia Regia. A Lei nº 11.645 e a percepção dos professores de história. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, e33330, jan./ jun, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/21778-3748.2019.1.33330>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/oficinadohistoriador/article/view/33330#:~:text=A%20Lei%20Federal%20n.%C2%BA,no%20estado%20de%20Santa%20Catarina>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SÁ, Lauro Chagas e; JORDANE, Alex. GIRALDO, Victor Augusto. O trabalho como princípio educativo em atividades de matemática na educação profissional e tecnológica. **Bolema**, Rio Claro, v. 36, n. 72, p. 193-213, jan./ abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v36n72a09>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/F3M6nfRzFxHhnHmbXzVYHjF/>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SACHET, Celestino; SACHET, Sérgio. **Santa Catarina: 100 anos de história**. Florianópolis: Século Catarinense, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1975.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Índios e brancos no sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng**. Florianópolis: Edeme, 1973.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Nova história de Santa Catarina**. 5. ed. rev. Florianópolis: Lunardelli, 2004.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**. Brasília, DF: MEC; MARI; UNESCO, 1995. p. 87-108.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Os índios Xokleng: memória visual**. Florianópolis: Ed. da UFSC; [Itajaí]: Ed. da UNIVALI, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13666, 2022. DOI:10.15628/rbept.2022.13666. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13666>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 131-152, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpzrCX5GYtgFpr7VbhG/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./ abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2024.

SCHEIMANN, Wanusa Aparecida. A Representação dos índios e Bugres através das Memórias: Vidal Ramos - 1910 - 1935. **Rio do Sul: nossa história em revista**, Rio do Sul, t. 12I, n. 6, dez. 2010.

SERPA, Ivan Carlos. **Os índios Xokleng em Santa Catarina**: uma abordagem a partir da relação pesquisa, ensino e extensão no Instituto Federal Catarinense. Blumenau: IFC, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SEVERO, Marta Ferreira da Silva; ALVES, Vânia Maria; STEIMBACH, Allan Andrei. O trabalho como princípio educativo: sentidos da reforma do Ensino Médio e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **REPOD**: Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 779-794, mai./ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n2a2023-69407>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69407>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SEYFERTH, Giralda. **A colonização alemã no vale do Itajaí-Mirim**: um estudo de desenvolvimento econômico. Porto Alegre: Movimento, 1974.

SEYFERTH, Giralda. **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: Ed. UnB, 1990.

SILVA FILHO, Eduardo Gomes da; FERNANDES, Fernando Roque; ALMEIDA Júlia Maria Corrêa (org.). **Ensino de história indígena e educação intercultural**: experiência decoloniais em perspectiva. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena. In: WITTMANN, Luísa Tombini (org.). **Ensino (d)e história indígena**. São Paulo: Autêntica, 2015. p. 5-13.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda. In: GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Tolfo Silveira (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos; FERREIRA, Luís Claudio Machado; SILVA, José Moisés Nunes da. O Trabalho como Princípio Educativo: um estudo na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Exitus**, Santarém, v. 13, p. 1-25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24065/re.v13i1.2492>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2492>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SOBRAL, Karine Martins Sobral; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos Santos. A natureza onto-histórica do princípio educativo: Gramsci e Lukács. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236117986vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MgzkwBFRjVGsfWBF8pTd8Fh/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

TEODORO, Elinilze Guedes; SANTOS, Rosineide Lourinho. Trabalho como princípio educativo na educação profissional. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 11, n. 1, p. 151-162, jan./ jun. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3896>. Acesso em: 10 ago. 2024.

TITTON, Mauro. O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 31., 2017, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017. p. 1-13.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas: 1990.

WARTHA, Rodrigo. **A história inconclusa do Vale do Itajaí**: território, memória e identidade nas vozes atuais do Povo Xokleng Laklãnõ. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2018/364689_1_1.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

WARTHA, Rodrigo. A influência da imprensa na construção do estereótipo indígena na colonização do Vale do Itajaí. **Rio do Sul**: nossa história em revista, Rio do Sul, t. 12, p. 7-28, 2010.

WITTMANN, Luisa T. **O vapor e o botoque**: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926). Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.

WITTMANN, Luisa Tombini. **Ensino (d)e história indígena**. São Paulo: Autêntica, 2015.